

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM PRÁTICAS
DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um diálogo entre a aula e o livro
didático**

Belo Horizonte

2011

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM PRÁTICAS
DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um diálogo entre a aula e o livro
didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dr. Jane Quintiliano
Guimarães Silva

Belo Horizonte

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F676p Fonseca, Janaína Zaidan Bicalho
O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de língua portuguesa: um diálogo entre a aula e o livro didático / Janaína Zaidan Bicalho Fonseca. Belo Horizonte, 2011.
134f. : Il.

Orientadora: Jane Quintiliano Guimarães Silva
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Análise do discurso. 2. Didática. 3. Prática de ensino. I. Silva, Jane Quintiliano Guimarães. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 800.852

Janaína Zaidan Bicalho Fonseca

**O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS EM PRÁTICAS
DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um diálogo entre a aula e o livro
didático**

Dissertação defendida publicamente no
Programa de Pós-graduação em Letras da
Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais e aprovada pela seguinte banca
examinadora:

Profa. Dra. Jane Quintiliano Guimarães Silva (orientadora) – PUC Minas

Profa. Dra. Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes – PUC Minas

Profa. Dra. Maria Carmen Aires Gomes – UFV

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Profa. Dra. Márcia Marques de Moraes
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas

*Dedico este trabalho ao tempo, senhor de todas as horas.
Algumas bem amargas. Sobretudo aquelas em que, sozinha nas minhas angústias
intelectuais, só me sobravam dúvidas e incertezas.
Mas principalmente a este tempo que se inicia: o de colher os frutos da vida
profissional que por aqui já mostra a sua cara.*

AGRADECIMENTOS

À professora Jane Quintiliano Guimarães Silva, minha orientadora, pelas sábias orientações e puxões de orelha.

À professora Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes. Especialissimamente guardada no meu coração para o sempre! Por me impulsionar nas esferas acadêmica e profissional.

À professora Maria Carmen Aires Gomes, pela prontidão com que atendeu ao nosso pedido e, sobretudo, por fazer parte da minha história desde os tempos de UFV.

À Maria José Celestino Medrado, pelo apoio incondicional que tem me dado em todos esses anos e por ser a luz que conduz a minha vida.

Ao amigo Bruno de Assis Freire de Lima, colega e parceiro insubstituível.

Aos amigos Edimilson e Raquel, por terem acompanhado minha jornada de perto.

Às amigas Maria Alzira Leite, Renata Cristina Guimarães Martins e Simone Mendes, pelos momentos de fofoca e de pequenos prazeres sem os quais vida acadêmica nenhuma se justifica!

Em especial, à amiga Maria Alzira, profissional brilhante, pelas colaborações e incentivos com os quais nutriu esse trabalho.

À Mônica, por ter me sacudido nas horas certas.

À minha mamãe, D. Maria Cristina Bicalho Juste, que, mesmo sem se interessar por assuntos acadêmicos e achar que mestrado é uma “amolação”, tem um super orgulho de tudo o que eu faço.

Ao meu papai, Sr. Manoel Luiz Fonseca, simplesmente por existir. E nada mais importa.

À minha outra mãe, Liliane Bicalho, pelo dom da vida.

Aos irmãos, com carinho.

À CAPES, por financiar os meus estudos.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender sob que condições pedagógicas e didáticas os gêneros do discurso, enquanto objetos de ensino, têm se inserido no espaço da sala de aula através das estratégias de didatização promovidas pelos professores e instrumentos didáticos, bem como pelos documentos oficiais de ensino. Para tanto, tomamos como objeto de análise as aulas de Língua Portuguesa de duas informantes, os instrumentos didáticos que conduzem suas práticas de ensino e também os documentos que norteiam o ensino de língua materna, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, menos amplamente, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC). Tais objetos de análise receberam tratamento metodológico baseado numa perspectiva etnográfica, que considera o *locus* natural de atuação dos informantes – no nosso caso, a sala de aula – e também a análise documental – que, para esta pesquisa, foi utilizada na análise dos documentos educacionais. Teoricamente, esta pesquisa se funda em Bakhtin para o tratamento dos gêneros, e em estudiosos da transposição didática, representado, fundamentalmente, na figura de Chevallard. Além disso, o presente trabalho conta com vasto arsenal teórico da linguística aplicada. Ressaltamos que o corpo de dados apresentado foi escolhido porque parece haver substancial diferença entre trabalho prescrito e trabalho real. No trabalho prescrito, a tarefa que deve ser executada pelo sujeito-professor é determinada por instâncias superiores; enquanto, no trabalho real, a ação do sujeito-professor se efetiva, podendo atender, em maior ou menor medida, às solicitações da tarefa. A tensão existente entre trabalho prescrito e real já demonstra as dificuldades encontradas no processo de transposição didática ocorrido em sala de aula. Tal processo insere-se numa rede de atividades que irá compor o discurso didático, no qual é possível identificar estratégias de didatização que podem responder ou não às prescrições determinadas por esferas diferentes da sala de aula. Nesse sentido, questionamos como o trabalho com os gêneros do discurso tem sido conduzido em sala de aula, tentando responder a questões como estas: a) como se ensina gênero na escola?; b) como os gêneros tornam-se objeto de ensino na sala de aula? Isto é, como se promove o processo de didatização desse objeto?; c) se o livro didático afigura-se fundamental suporte pedagógico e didático nas aulas de língua portuguesa, como esse instrumento promove o processo de didatização dos gêneros? Quais contribuições ele oferece ao professor no processo de ensino e

aprendizagem de tal objeto? Para tanto, identificamos, no decorrer das análises das aulas, estratégias de didatização utilizadas pelas professoras e pelo material didático, cotejando-as com aquelas previstas pelos documentos parametrizadores. Todas elas foram descobertas a partir de uma análise discursiva dos índices linguísticos que se apresentavam com maior frequência nos discursos examinados. Entre as estratégias mais comuns, estas se fizeram imperativas: pergunta-resposta, da ordem, memorização, reiteração, exemplificação, determinação, aconselhamento, definição, comparação, retificação e anuência. Tais estratégias mostraram que os modos de dizer são responsáveis pelos modos de agir, revelando modelos e representações particulares do que seja uma aula de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Gêneros do discurso. Estratégias de didatização. Transposição didática. Práticas de ensino.

ABSTRACT

This study aims to understand under what conditions the pedagogical and didactic speech genres, as objects of teaching, have been inserted in the space of the classroom through didactization strategies promoted by teachers and teaching tools, as well as official documents of teaching. To this end, we take as an object of class analysis of two Portuguese-speaking informants, who lead their didactic teaching practices and also the documents that guide the teaching of mother tongue, as the National Curricular Parameters (PCN) and less widely, the Common Basic Contents (CBC). Such objects of analysis were treated based on the ethnographic methodology, which considers the natural locus of action of informants - in our case, the room class - and also the analysis of documents - which, for this research was used in the analysis of educational documents. Theoretically, this research is based on Bakhtin for the treatment of the genres, and scholars of didactic transposition, represented essentially the figure of Chevallard. In addition, this study has broad theoretical background of applied linguistics. We stress that the body of data presented was chosen because there seems to be a substantial difference between prescribed work and real work. In the work assigned, the task must be performed by subject-teacher is determined by the higher courts, while in the actual work, the action of the subject-teacher is effective and can serve a greater or lesser extent, the demands of the task. The tension between prescribed and real work has already shown the difficulties encountered in the process of didactic transposition occurred in the classroom. This process is part of a network of activities that will comprise the didactic discourse, in which we can identify strategies that can respond didactization or not the requirements determined by two different spheres of the classroom. In this sense, we question how the work with the genres of discourse has been conducted in the classroom, trying to answer questions like these: a) how gender is taught in school? B) how the genres become the object of teaching in the room class? This is, as it promotes the process of didactization this object? C) if the textbook is fundamental pedagogical and didactic support in Portuguese language classes, as this instrument didactization promotes the process of gender? What it offers contributions to the teacher in the teaching and learning of such an object? To this end, we have identified in the course of the analysis of lessons, didactization strategies used by teachers and the teaching materials, comparing them with those

predicted by the parameterized documents. All of them were discovered from a discursive analysis of linguistic indices that were presented more frequently in the speeches examined. Among the most common strategies, these were made mandatory: question and answer order, recall, repetition, illustration, determination, counseling, definition, comparison, correction and approval. Such strategies have shown that the ways of saying are responsible for the modes of action, revealing models and representations of what a particular class of Portuguese Language.

Keywords: Genres of discourse. Didactization strategies. Didactic transposition. Teaching practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prova de Redação Enem 2007	35
Figura 2 - Trecho de entrevista Pb	54
Figura 3 - Quadro metodológico.....	62
Figura 4 - O defunto vivo	70
Figura 5 - Aquele animal estranho.....	70
Figura 6 - Exercícios Tecendo Linguagens.....	71
Figura 7 - Exercícios Tecendo Linguagens.....	72
Figura 8 - Estratégias de didatização Livro didático Tecendo Linguagens (a).....	73
Figura 9 - Estratégias de didatização Livro didático Tecendo Linguagens (b).....	73
Figura 10 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (a)	74
Figura 11 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (b)	75
Figura 12 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (c).....	75
Figura 13 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (d)	75
Figura 14 - Atividade de criação.....	76
Figura 15 - Estratégias de didatização PCN (a)	77
Figura 16 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (a)	79
Figura 17 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (b)	79
Figura 18 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (c).....	80
Figura 19 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (d)	80
Figura 20 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (e)	81
Figura 21 - Estratégias de didatização PA Aula 2 (f).....	81
Figura 22 - Estratégias de didatização PA Aula 2 (g).....	81
Figura 23 - Estratégias de didatização PCN (b)	82
Figura 24 - Paisagem Urbana.....	84
Figura 25 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (a)	86
Figura 26 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (b)	86
Figura 27 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (c).....	86
Figura 28 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (d)	87
Figura 29 - Estratégias de didatização PCN (c)	87
Figura 30 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (e)	88
Figura 31 - Depoimento Pb	91
Figura 32 - O príncipe, a princesa, o dragão e o mágico.....	91
Figura 33 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (a).....	93
Figura 34 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (b).....	93
Figura 35 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (c).....	94
Figura 36 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (d).....	94
Figura 37 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (e).....	94
Figura 38 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (f).....	95
Figura 39 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (g).....	95
Figura 40 - Franja Progressiva	96
Figura 41 - Franja Progressiva Transcrita	97
Figura 42 - Exercícios Franja Progressiva.....	97
Figura 43 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (a)	98
Figura 44 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (b)	98
Figura 45 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (c).....	99
Figura 46 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (d)	99
Figura 47 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (e)	100

Figura 48 - Os pés do pavão	100
Figura 49 - Exercícios Entendendo o texto	101
Figura 50 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (a)	102
Figura 51 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (b)	103
Figura 52 - Estratégias de didatização Pb Aula 3(c).....	104
Figura 53 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (d)	104
Figura 54 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (e)	104
Figura 55 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (f)	104
Figura 56 - Resumo Estratégias de didatização.....	106
Figura 57 - Modelos de aula	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DESENHANDO O OBJETO DE ESTUDO	12
2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: A PERSPECTIVA BAKHTINIANA E SUA PROJEÇÃO NA ESFERA ESCOLAR	16
2.1 Por que Bakhtin, afinal?	16
2.2 Compreendendo o gênero bakhtiniano: noções preliminares.....	17
2.2.1 Aspectos constitutivos dos gêneros e sua atuação nos textos escolares	22
2.3 Surgimento e importância dos gêneros na sala de aula.....	30
3 O DISCURSO DIDÁTICO E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO	42
3.1 Preâmbulos sobre redes de atividade, transposição e didatização	42
3.2 A rede de atividades constitutiva do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa.....	43
3.2.1 Didática e didatização	51
4 OBJETIVOS, DIRETRIZES METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	57
4.1 Introdução.....	57
4.2 Objetivos do estudo	59
4.3 Procedimentos e diretrizes metodológicos	62
4.3.1 Características do campo de pesquisa	64
4.3.1.1 Seleção e caracterização das informantes	64
5 RASTREANDO AS ESTRATÉGIAS DE DIDATIZAÇÃO: TRABALHO DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	66
5.1 Delimitação das estratégias de ensino.....	66
5.2 As estratégias de didatização pesquisadas nas aulas de português.....	68
5.2.1 Primeira informante.....	68
5.2.2 Segunda informante.....	89
5.3 À guisa de conclusão.....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS	119

1 INTRODUÇÃO: desenhando o objeto de estudo

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como os gêneros do discurso têm se inserido no espaço da sala de aula através das estratégias de didatização promovidas pelos professores e instrumentos didáticos, bem como pelos documentos oficiais de ensino.

É relevante, assim, entender como os gêneros discursivos vêm ganhando espaço no universo escolar. Tentando responder à dúvida imposta, é importante lembrar a que métodos o ensino de Língua Portuguesa estava condicionado antes da década de 70, aproximadamente. Pode-se dizer que encontraríamos extensas listas taxonômicas utilizadas com o fim de memorizar os inúmeros recursos da língua materna, e, ainda, as antologias clássicas, cujos textos de alto rigor gramatical serviam como parâmetro para as produções dos alunos.

Tal panorama, contudo, caminhou para sua modificação principalmente com o advento de linhagens linguísticas - como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Pragmática e a Sociolinguística Interacional -, mais preocupadas com o universo discursivo-textual e com a incorporação dessas concepções nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Dessa forma, atribuía-se maior funcionalidade ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que

os novos objetos de saber escolar são textos pertencentes às esferas de uma cultura midiática, uma sociedade de massa, trazidos para a aula, pela via dos livros didáticos e programas de ensino: charge, publicidade, gibi, tirinha, crônica, notícias, entre outros (SILVA; ASSIS, 2010, p. 175).

É o que também ressalta o PCN (1998, p. 19), ao afirmar que o aluno deve se tornar “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Sendo assim, se se espera um tipo de ensino-aprendizagem em língua materna que se desvincule da formação lógico-gramatical, é preciso investir na nova demanda escolar. É exatamente daí que podemos delimitar o conceito de gênero pelo qual o presente projeto se orienta.

Uma vez que, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p.25), o gênero é um instrumento socialmente construído, e a apropriação desse instrumento “não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais”, significa que os diversos

gêneros já fazem parte do nosso cotidiano sócio-cultural. No campo da escolarização, afinamos os mecanismos necessários para compreender as imbricações de um determinado texto, segundo o seu conteúdo, finalidade e as pretensões dos interlocutores envolvidos.

Se o que se busca é a apropriação de saberes, ou a apropriação dos gêneros, é de grande importância compreender como as estratégias de didatização deste objeto são levadas a efeito, com vistas a possibilitar ao aluno a devida utilização deste objeto no seu meio social.

Para cumprir esse propósito, a presente pesquisa delimitou alguns objetivos. O mais geral deles preocupa-se em refletir, de forma sistemática, sobre o processo de didatização dos gêneros discursivos, tendo em vista a inserção de outros objetos de ensino na sala de aula. Contaremos, aqui, com a análise das ferramentas didáticas usadas nas aulas de língua materna da educação básica. O objetivo apresentado se desmembra em outros três. O primeiro pretende analisar as estratégias de ensino propostas pelo professor de Língua Portuguesa e seus supostos problemas na didatização dos gêneros discursivos. O segundo irá analisar as estratégias de didatização propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa, em diálogo com a aula de português. O último, por sua vez, irá cotejar as estratégias de ensino propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa, pelos documentos parametrizadores e pela aula de Língua Portuguesa.

Com o fim de se fazer cumprir os objetivos inicialmente expostos, é necessário entender como um determinado saber é construído nas instâncias escolares, especificamente, como a teoria de gênero do discurso, ancorada em Bakhtin e ressignificada por estudiosos da Linguística Aplicada como Rojo e Marcuschi, é compreendida pela esfera didática (entende-se: professores, PCN e documentos de natureza similar e também livros didáticos) e, conseqüentemente, introduzida no espaço de sala de aula como objeto de ensino, através das estratégias de didatização dos agentes outrora mencionados.

Dizendo de outra maneira, pretende-se compreender como o professor é capaz de didatizar um dado objeto – o qual, crê-se, está respaldado por um saber teórico – a partir de estratégias de didatização dele e de outras já abalizadas por instrumentos educacionais de grande importância para o cenário educacional da atualidade. Nesse sentido, vislumbramos a existência de uma rede de atividades

complexa que constrói e reconstrói, a todo tempo, os saberes a serem ensinados e a forma como eles serão introduzidos na escola.

Tal contexto de redefinição dos objetos a serem ensinados ganha visibilidade dentro dos próprios PCN (1998, p. 23) que afirmam que “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”. A partir da concepção acima, parece que houve uma orientação para uma discussão sobre a necessidade de mudança nas bases do ensino da Língua Portuguesa. A locução verbal *precisa ser* indica uma transformação que ainda necessita ser alcançada por completo. Logo, é de se esperar que várias dificuldades imperem no ensino de gêneros, já que, em sala de aula, este ainda disputa lugar com as atividades essencialmente gramaticais.

Assim, criamos um interesse investigativo pelas estratégias de ensino, as quais “supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 53).

Este estudo considera, portanto, a transformação do discurso científico, o qual se caracteriza como “discurso primeiro, descritivo-explicativo de fatos concernentes à ciência em questão” (MATÊNCIO, 2001, p. 56) em discurso didático, que “se define em função da série cursada e do nível de ensino”, além de “ocorrer no interior de um quadro institucional bem determinado: sua característica mais importante é o objetivo de ‘fazer aprender’” (MATÊNCIO, 2001, p.57). No discurso didático, assim, “o trabalho de ensinar, do professor, e o trabalho de assimilar, do aluno, constituem o trabalho de didatização, próprio do processo de transposição didática *stricto sensu* e ocorre no âmbito escolar” (AGRANIONIH, 2001, p. 13).

Para investigarmos o processo de didatização, escolhemos como *locus* de pesquisa duas escolas públicas, cujos alunos estivessem no 6º ano do ensino fundamental. Nosso critério de seleção girou em torno, principalmente, da escolha do segmento estatal, já que a distribuição de livros didáticos, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ¹, é certa para escolas que atendem a esse segmento. Explicando melhor, cremos que o PNLD selecione obras que

¹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses quase 70 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil.

estejam em consonância, em alguma medida, com as prerrogativas de um ensino baseado nos gêneros discursivos. Dessa forma, acreditamos que os professores investigados não poderão se furtar da tarefa de trabalhar, em suas aulas, textos que circulem habitualmente em sociedade.

De qualquer forma, a maneira como os textos serão trabalhados segue os critérios estabelecidos pelo docente, o qual poderá escolher se orientar pelas propostas do livro ou criar estratégias próprias, ou ainda, aliar tais propostas às suas.

A aula, todavia, não é composta somente pelas predileções do professor, dado o que é selecionado pelo livro didático, e também, pelos PCN e currículos, que selecionam, *a priori*, o que *a posteriore* será importante de ser visto numa série de ensino. Como as orientações dos PCN possuem significativo impacto na produção de currículos e de livros didáticos, assim como na elaboração de provas estatais com vistas a estabelecer padrões mínimos de qualidade educacional, a análise das estratégias e pareceres divulgados pelo documento parametrizador, no que é relativo ao ensino de gêneros, também constituirá o corpo de dados desta pesquisa.

Por fim, o texto que ora se oferece à leitura assume a seguinte organização: o capítulo que se segue, intitulado *Os gêneros discursivos: a perspectiva bakhtiniana e sua projeção na esfera escolar*, tem como tema principal de reflexão os gêneros discursivos sob a égide teórica de Bakhtin; estabelecendo, desde já, diálogo com a sala de aula, a fim de compreender, ao longo do capítulo, como os gêneros têm se inserido nesse espaço. Já no capítulo 3, intitulado *O discurso didático e o processo de didatização*, refletiremos sobre a rede de atividades implicada na construção do discurso didático, no qual se manifestam os processos de didatização da Língua Portuguesa na esfera escolar em cruzamento com os discursos que orientam essas mesmas estratégias de didatização. No capítulo 4, denominado *Objetivos, diretrizes metodológicas e caracterização do campo de pesquisa*, o foco é a forma como a pesquisa foi conduzida. Finalmente, no capítulo 5, chamado de *Rastreando as estratégias de didatização: trabalho de descrição e análise*, encontra-se a análise dos dados deste trabalho. Não menos importante, as *considerações finais* apresentam nossas últimas reflexões e resultados sobre o estudo em questão.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: a perspectiva bakhtiniana e sua projeção na esfera escolar

2.1 Por que Bakhtin, afinal?

O capítulo que ora se inicia pretende apresentar os princípios da teoria de gênero de Bakhtin, assim como suas manifestações na esfera escolar.

Para tanto, pontuaremos, primeiramente, as noções bakhtinianas mais elementares, as quais buscam compreender o gênero como ferramenta para a concretização das práticas discursivas, tecendo, desde já, interlocuções com os PCN. Em seguida, daremos maior atenção aos elementos constitutivos do gênero, que veiculam os aspectos formais e estruturais do texto sob a ótica socioistórica, considerando a articulação entre tema, vozes e posições enunciativas, sem perder de vista sua importância para a operacionalização do objeto gênero em sala de aula. Por fim, discutiremos sobre a relevância do ensino de gêneros e, ao mesmo tempo, sobre a resistência aos mesmos em favorecimento de expedientes tradicionais para a produção escrita e para a ação leitora.

O mergulho que aqui se faz nas postulações de tal teórico se explica pelo fato de suas considerações edificarem boa parte dos PCN, o qual, enquanto documento parametrizador do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, colabora para o delineamento deste objeto de pesquisa – a didatização dos gêneros discursivos na aula de Língua Portuguesa e no livro didático.

Acreditamos que a concepção teórica deste documento parametrizador, claramente marcada por Bakhtin, se explica pelo fato de o teórico russo ter sido um dos primeiros estudiosos a pensar a língua fora de sua condição interna, isto é, tomada tão somente como sistema formal, o que permitiu que as bases do projeto dos PCN, cuja preocupação mais relevante é formar alunos capazes de aprender e de entender as condições em que se manifestam os enunciados e os discursos, se firmassem.

Passemos, então, à discussão da concepção bakhtiniana de língua e de gênero para entendermos, no decorrer do trabalho, como tem sido sua inserção como prática de ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Compreendendo o gênero bakhtiniano: noções preliminares

É importante notar que a teoria sobre gênero que por ora se discute não perde de vista o processo interacional da linguagem. Isso porque, quando se fala de gêneros, deixa-se de lado o aparato estritamente formal que iluminou os estudos linguísticos durante anos. Ao se falar em gêneros, pensa-se em uma linguística que vise às práticas de interação, a qual é explicada a partir do conceito estabelecido por Bakhtin (1981, p. 123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da *interação verbal*, realizada através da comunicação ou das enunciações. A *interação verbal* constitui assim a realidade fundamental da língua.

Em diálogo com a citação de Morato (2004, p. 322), entende-se que a interação pode se manifestar

nas práticas, estratégias e operações languageiras, dinâmicas de trocas conversacionais, comunicação verbal e não-verbal, construção de valores culturais, atividades referenciais e inferenciais realizadas pelos falantes, normas pragmáticas etc.

Assim, uma definição de língua mais específica, que caminhe ao encontro do que define a interação, é bastante bem delimitada por Bakhtin, já que ele abona tal ideia, a qual traz em si a figura do outro como contraparte imprescindível do ato comunicativo. Logo, para Bakhtin, a língua deve ser concebida a partir de um processo interacional fomentado pelos falantes, isto é, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros.” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

É possível compreender, portanto, que da mesma forma que Bakhtin se coloca contra a uma concepção de língua que não trabalhe com enunciados reais, projetados por enunciadores reais, coloca-se contrário também a uma língua que vê no falante seu centro organizador, pois “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1990, p.125).

Dessa forma, para Bakhtin, a língua é fruto de um processo de interação, sendo construída de forma histórica, social e dialógica. Para tanto, a língua é atravessada pelas condições de produção do discurso e também pelas crenças individuais que cada um dos falantes de uma língua carrega, em função do seu contato com uma formação ideológica qualquer.

De posse da maneira como Bakhtin percebe a ação languageira, é possível comungar da citação que se segue, cuja finalidade é abrir caminho para o diálogo existente entre concepção de língua e entendimento dos gêneros discursivos:

Na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É no interior dessas esferas que se elaboram os gêneros (SILVA, 1999, p. 92).

Logo, é possível afirmar, junto com Bakhtin, que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.261). Para que esses enunciados se efetivem, é necessário que eles se materializem no que Bakhtin denomina gêneros do discurso, os quais se caracterizam como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (id, p. 261).

Os gêneros são responsáveis pela organização das atividades socialmente construídas, ou seja, eles são a maneira que encontramos para legitimar nossas práticas discursivas. Nossa ação languageira é construída, toda ela, a partir da produção de gêneros discursivos diversos. Dessa forma, é possível pensar que todo ato da comunicação humana é mensurado a partir de um determinado gênero. Isso porque, todo gênero é concebido, sobretudo, em função de seu objetivo sócio-comunicativo e de suas finalidades para cada *locus* social. Afinal, “[..] para falar, utilizamo-nos dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo” (id, p. 301).

Atentemos aqui para a importância do advérbio *relativamente* na conceituação do gênero bakhtiniano. Esse índice linguístico remete a certa estabilidade dos gêneros, conquistada pelas práticas sociais a que eles respondem. Isso quer dizer que, em textos veiculados pelo gênero relatório, por exemplo, haverá estabilidades que vão desde a sua produção – linguagem objetiva, índices e dados

confirmáveis – até a sua circulação – ambientes acadêmicos e administrativos – e recepção – professores, diretores de empresa, entre outros. Dado o universo burocrático e institucional de que emerge o gênero relatório, é compreensível que a sua constituição obedeça a quase inalterabilidade. Caso que possivelmente não ocorreria com o gênero propaganda, dado o espaço criativo e, portanto, passível de inovações, de que o mesmo se origina.

É o que confirmam Bergmann e Luckmann (1995, p. 297), ao afirmarem que gênero é “um estoque comum de conhecimentos diários sobre normatividade e reputação social da atividade [...]” Ou ainda Marcuschi (2008, p. 158), para quem, na “noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sociohistórica”. Os gêneros funcionam, portanto, como sinalizadores da forma como devemos nos expressar diante dos mais diversos textos, tendo em conta os padrões sociais, culturais e cognitivos. É sobre eles que recaem as “[...] coerções estabelecidas entre diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as coerções das práticas discursivas” (BRAIT, 2000, p. 21).

Tais atividades humanas são numerosas e, por isso, torna-se quase impossível identificar todas. Da mesma forma, os gêneros que nelas circulam também são extremamente diversos, fato que dificulta classificações não exaustivas. Na visão de Bakhtin (2003, p. 262),

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

Para compreender acerca do inesgotável arsenal de gêneros discursivos do qual as esferas da atividade fazem uso, tudo indica ser possível estabelecer uma explicação considerando a diferença entre gêneros primários e secundários.

A definição dos mesmos diz que

os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários

(simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

A distinção é pertinente do ponto de vista da impossibilidade de classificar todos os gêneros existentes, dada a variedade dos mesmos no âmbito social. Sendo assim, não estamos sempre inventando novos gêneros para dar conta dos aspectos comunicativos. Na verdade, quase sempre atualizamos os já existentes. Cabe pensar, então, que um determinado gênero, embora formado a partir de elementos básicos, portanto estáveis, pode se inovar para atender a uma nova demanda comunicativa, guardada as devidas proporções referentes aos domínios discursivos². No dizer de Marcuschi (2004, p. 10),

os gêneros discursivos não são criados a cada vez pelos falantes, mas são transmitidos sócio-historicamente. Contudo, os falantes contribuem de forma dinâmica tanto para a preservação como para a permanente mudança e renovação dos gêneros [...].

A incorporação dos gêneros primários nos secundários demonstra como as sociedades foram se tornando discursivamente mais complexas e arrojadas, uma vez que migraram do campo comunicativo simples e imediato para o complexo. É o que confirma Grillo (2008, p. 67):

o percurso de incorporação dos gêneros dialogados da oralidade para os gêneros escritos manifestam a percepção de Bakhtin sobre o processo histórico de formação e complexificação das esferas ideológicas nas sociedades complexas [...].

No que tange especificamente à utilização dos gêneros na esfera escolar, percebe-se uma preocupação contínua, pelo menos por parte dos PCN, com a inserção dos gêneros orais na sala de aula. Todavia, a escola parece preferir tomar como objeto de ensino os gêneros discursivos (sejam orais, sejam escritos) que compõem esferas institucionalizadas da sociedade, e não instâncias do cotidiano, como as recobertas pelos gêneros primários, majoritariamente orais. De acordo com os PCN,

² Domínios discursivos “são práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas [...]” (MARCUSCHI, 2004).

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato [...] (BRASIL, 1998, p. 25).

Torna-se evidente a utilização desses gêneros orais em situações o mais perto possível das previstas em contextos reais de uso, mas também se observa um interesse maior por situações marcadas pela formalidade, ainda que no âmbito oral.

Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. [...] Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados aos usos do oral nas circunstâncias previstas (BRASIL, 1998, p. 67).

O que ocorre, parece-nos, é uma grande circulação dos gêneros orais não-formais na esfera escolar, porém na emolduração das relações sociais entre aluno-aluno, professor-aluno, entre outros, e não na utilização dos mesmos como objetos de ensino. Isso em razão da sua apropriação direta e facilitada pelos membros de uma comunidade discursiva³. É o que também figura no discurso dos PCN:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano (BRASIL, 1998, p. 23-25).

O mesmo tipo de concepção é trazido por Matêncio (2001, p. 134-135):

Quando os alunos conversam entre si (e às vezes com o professor), deparamos geralmente com o oral-oralizado. Quando eles trocam bilhetinhos entre si, nos defrontamos com o oral-escrito. Em suas avaliações, entretanto, espera-se que produzam o escritural-escrito. Finalmente, na apresentação de seus seminários (e em parte da interação que mantêm com o professor) a expectativa é de que produzam o escritural-oralizado.

³ Conceito teórico cunhado por Swalles (1990, 1992), define-se como um espaço onde se estabelece o comportamento sócio-linguístico de seus membros.

Tal fato não configura um problema, visto que a apropriação de saberes formais, retomados no fazer didático, acaba por se manifestar em gêneros secundários, circulando na sala de aula através da mesma roupagem. Pontua-se, assim, o encontro entre duas esferas distintas: uma oriunda do conhecimento formal e outra que se apropria desse conhecimento, através das atividades desenvolvidas em sala de aula. Elas não se anulam, ao contrário, uma ressignifica o saber da outra, num processo dialógico. Afinal, “as esferas ideológicas (arte, ciência, religião, etc.) se formam a partir da ideologia do cotidiano, que, por sua vez, é influenciada pelas ideologias em sentido estrito” (GRILLO, 2008, p. 63). Dizendo de outro modo, o “saber do sábio” só se torna legítimo se ele for recepcionado pelos anseios e pelas necessidades sociais. Ao se legitimar, tal saber poderá circular em sala de aula, tornando-se parte da gama de conhecimentos que a sociedade espera que um aluno domine, em função da sua notoriedade e importância. É nesse sentido que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem poderão agir sobre a linguagem, possibilitando uma “participação plena numa sociedade letrada” (GRILLO; OLÍMPIO, 2006, p. 381).

Com o fim de compreender como os gêneros tomam forma para atender a diferentes esferas da comunicação humana, será importante a apresentação dos aspectos constitutivos dos mesmos. É o que por ora damos atenção.

2.2.1 Aspectos constitutivos dos gêneros e sua atuação nos textos escolares

Considerando o discurso como a forma de manifestação das nossas práticas sócio-culturais, é importante delimitar como esse mesmo discurso é construído, com o fim de compreender a arquitetura textual que incorpora e explicita nossa ação linguageira. Nessa esteira, os elementos constitutivos dos gêneros carregam em si marcas discursivas que evocam certas práxis de linguagem. Entender esses elementos, mais do que representar uma maneira de produzir sentido para os textos, significa compreender o funcionamento da própria linguagem e da forma que ela nos auxilia a organizar discursos engendrados a partir das condições que envolvem um dado fazer linguístico-discursivo.

Sendo assim, não cabe tomar os elementos constitutivos do gênero como estruturas que respondem, exclusivamente, a uma formatação textual qualquer, mas

sim, como formas de organização do discurso, as quais denunciam filiações ideológicas e, por conseguinte, posicionamentos específicos. Com isso, a articulação entre temas, vozes e posições enunciativas é levada a efeito pelo processo de textualização, assegurando, no dizer de Bakhtin, as características de uma esfera da atividade humana. Ou seja, o que se diz e o modo como se diz revela as práticas discursivas de uma esfera social.

É importante clarificar a devida noção para esferas da atividade humana. Sobral (2009, p. 103) as compreende como

‘regiões’ de recorte sócio-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem. São dotadas de maior ou menor grau de estabilização e dependem de seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com as conjunturas específicas.

É necessário, no entanto, uma materialidade para que essas esferas sinalizem suas especificidades enunciativas. Nesse entendimento, são os elementos constitutivos dos gêneros legitimadores dessa prática. Na apresentação dos referidos elementos, damos voz a Bakhtin (2003, p. 262). No seu dizer, “- o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”.

Logo, são esses elementos que irão constituir um determinado gênero do discurso, à medida que conferem a este certa estabilidade, a qual possibilita que nossas práticas de linguagem sejam compreendidas mais facilmente. Sobre o caráter estável do gênero, Marcuschi (2008, p. 156) nos diz que “os gêneros limitam nossa ação na escrita [...], o que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação”. Pautando-nos também em Bazerman (2006, p. 31), é possível evidenciar um posicionamento afim: “ao ver os gêneros apenas caracterizados por um número fixo de elementos, estaremos vendo os gêneros como atemporais e iguais para todos os observadores”. Existem, pois, fronteiras um tanto quanto fluidas na demarcação de um gênero, já que a escolha mais conveniente dos elementos constitutivos é capaz de atribuir dinamicidade ou, ao contrário, estabilizações.

Ao descrever cada um dos aspectos constitutivos, vislumbramos que a forma como se apresentam é dependente do gênero escolhido. Portanto, as diferenças na ordem desses constituintes respondem às condições de produção, aos papéis sociais representados pelos interlocutores, bem como às demandas de circulação de um gênero.

Primando por uma sistematização do entendimento dos referidos constituintes, é necessário buscar algumas definições, cuja finalidade é abrir caminho para iniciar nossas discussões. Dessa forma, selecionamos três teóricos, que dialogam com as concepções bakhtinianas de gênero para evidenciar as definições de conteúdo temático, construção composicional e estilo. A saber,

conteúdo temático cumpriria o papel de orientador da comunicação discursiva. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos (...). A construção composicional cumpre a função de integrar, de sustentar e de ordenar as propriedades do gênero. Ela consiste na arquitetura que conferirá ao gênero a possibilidade de identificá-lo diante de outros gêneros. (...) o estilo é resultante tanto das escolhas individuais como da ordem social modelada pela coletividade (RIBEIRO, 2010).

Ainda:

Tema [conteúdo temático] é um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com 'assunto': pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema [...]; a forma de composição (ou composicional), vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor, não se confunde com um artefato, ou forma rígida, porque pode se alterar de acordo com as alterações dos projetos enunciativos; quanto ao estilo trata-se do aspecto do gênero que indica fortemente sua mutabilidade: ele é a um só tempo expressão da comunicação discursiva específica do gênero e expressão pessoal, mas não subjetiva, do autor ao criar uma nova obra no âmbito de um gênero (SOBRAL, 2009, p. 101).

Por fim:

A forma composicional é a realização de uma forma arquitetônica por meio da organização de um material. [...] (GRILLO; OLÍMPIO, 2006, p. 384-5). [...] a forma composicional organiza-se de modo dialógico e incorpora os condicionamentos das esferas nas quais circulam os gêneros (*op cit*, p. 388).

O tema é definido como: individual, não-reiterável, determinado tanto pelas formas linguísticas como pelos elementos não verbais da situação, fenômeno histórico e dotado de acento de valor ou apreciativo (GRILLO, 2006, p. 1826).

Uma dimensão do estilo seria o reflexo de uma individualidade 'atrelada' ao gênero. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, há gêneros mais propensos à expressão dessa individualidade e outros menos, por requererem uma forma padronizada, como documentos oficiais (GRILLO; VELOSO, 2011, p. 242).

No âmbito desta pesquisa, pressupõe-se que a compreensão dos elementos constitutivos ora definidos abre passagem para familiarização do aluno com a linguagem que ele deve saber utilizar para garantir o seu acesso a diferentes esferas. Conforme orientam os PCN, a escola deve incentivar saberes que tenham como fim

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p. 32)

O grande problema que se insere nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, observado principalmente nos dados que angariamos com esta pesquisa, diz respeito não somente à ausência da produção e da leitura de variados gêneros, mas também, e ao contrário do primeiro, à prática do ensino de gêneros conduzida ainda sob uma orientação que não privilegie a interação social. Consoante argumento dos próprios PCN, “entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino tradicional destacava-se: a excessiva escolarização das atividades de leitura e produção de texto” (BRASIL, 1998, p. 18).

Sobre essa problemática, ou seja, a introdução dos gêneros na escola, os quais, ainda, não se apresentam como objeto de ensino – vários periódicos da área, que se voltam para uma interlocução com professores, têm assinalado a necessidade de se buscar formas mais adequadas para o trabalho com os gêneros em sala de aula. Para ilustrar, apresentamos aqui fragmentos de reportagens veiculados por revistas de divulgação científica, cujo foco recobre as práticas educacionais. O panorama descrito delinea-se no seguinte fragmento:

Na última década, a grande mudança nas aulas de Língua Portuguesa foi a ‘chegada’ dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada. Porém muitos especialistas e formadores de professores destacam que há uma pequena confusão na forma de trabalhar. Explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir por que e para quem escrever a mensagem, certo? [...] Essa postura equivocada tem raízes claras: é uma infeliz reedição do jeito de ensinar Língua Portuguesa que predominou durante a maior parte do século passado. A regra era falar sobre o idioma e memorizar definições (GURGEL, 2009, p. 49).

Ainda, sobre a persistência do trabalho textual descontextualizado nas salas de aula brasileiras, assevera-se que

o trabalho baseado nas famosas composições e redações escolares tem uma fragilidade essencial: ele não garante o conhecimento necessário para produzir os textos que os alunos terão de escrever ao longo da vida. (MOÇO, 2009, p. 39).

Através dos fragmentos, parece que os aspectos constitutivos dos gêneros não têm recebido a importância que merecem. Afinal, sem as partes que compõem o todo não há todo, portanto não existe gênero sem os elementos constitutivos que o cercam. Por isso, somente considerando o conteúdo temático que envolve o texto é que será possível ao discente compreender e analisar criticamente os diferentes discursos, pois assim os conhecimentos sócio-cognitivos poderão ser ativados para atribuir sentido ao que está sendo dito ou ao que se quer dizer. Da mesma forma, apenas considerando a construção composicional é que o aluno poderá optar pela estrutura que melhor convém para sustentar um dizer que é dito de uma forma peculiar e que, portanto, se diferencia de outros dizeres. Igualmente, apenas no atendimento ao estilo é que se poderá marcar o discurso com um posicionamento próprio, mas que considere, ao mesmo tempo, os limites impostos pela dimensão enunciativa do gênero.

Todas essas dimensões, estimadas na constituição de um gênero, advogam a favor da importância do melhor domínio, por parte do professor, de tais aspectos constitutivos, com o fim de explorá-los em sala de aula. Pautando-nos, uma vez mais, nos fragmentos selecionados e nas práticas educacionais de Língua Portuguesa, ainda existentes em algumas escolas, o que observamos é o ensino de apenas um dos procedimentos da composição do texto, a saber, os modos de organização do discurso, presentes nas tipologias narrativas, descritivas, dissertativas, argumentativas e injuntivas. Isso significa que os demais procedimentos da construção composicional, assim como o estilo e o tema parecem estar sendo ignorados das aulas de produção textual.

Isso significa também que, ao se tomar apenas um dos aspectos da composicionalidade do texto de forma isolada e descontextualizada, impossibilita-se o aluno de compreender os motivos de uma dada organização discursiva figurar em determinado gênero. Dizendo de outro modo, se a tipologia descritiva existe no

gênero anúncio, é em função de um objetivo comunicativo específico: o de fazer conhecer o produto anunciado. Ainda, se duas categorias tipológicas, narração e dissertação, existem no corpo de uma tese acadêmica, é em razão de suas funcionalidades para o gênero em questão, como expor sobre os passos de um procedimento e analisar os resultados do mesmo.

Conjectura-se, também, que as tipologias não são produzidas apartadas de um gênero, muito embora, no contexto de sala de aula, solicite-se escrevê-las e compreendê-las de maneira isolada. É possível concluir que sequer trabalhe-se com um dos elementos constitutivos do gênero, já que se tem tomado a tipologia como um fim em si mesma.

Tal prática, como dito, ainda comum nas escolas brasileiras, tem sido o foco de atenção de alguns estudiosos:

É preocupante que grande parte dos textos produzidos em vestibular dá-nos um retrato das práticas de escrita no mundo escolar: são esvaziadas de sentido, pois não remetem a situações de escrita que se aproximam das práticas discursivas de nossa sociedade. Os candidatos parecem não lidar, no curso de sua produção escrita, com um projeto de dizer, traçado, muitas vezes, na proposição da tarefa' – explica Jane Quintiliano. (NATALI, 2009, p. 40).

A citação nos permite ter uma ideia dos complicadores presentes no curso do ensino-aprendizagem de textos na escola. Não delimitar um “projeto de dizer” implica, entre outros aspectos, não considerar a organização das informações, a abordagem dada a um assunto e o contexto imediato da interação. Isso só para citar algumas nuances inseridas na composicionalidade do texto, a qual extrapola as tipologias textuais.

No “projeto de um dizer”, também se tornam emergenciais o tema e o estilo. O primeiro é o “possuidor de estabilidade relativa no gênero” (GRILLO *et al*, 2008, p. 241). Isto é, os gêneros ganham maior estabilidade a partir da sua recorrência temática. Significa dizer que uma petição judicial só poderá trazer como tema algum assunto jurídico, mas jamais um comentário sobre novela. Da mesma forma, um currículo, por mais que possa mudar alguns aspectos da sua composicionalidade em

função da esfera de atividade a que se propõe atender⁴, jamais modificará a sua temática.

O conteúdo temático, também, é medido a partir da avaliação social, a qual pressupõe uma relação entre os interlocutores. Em outras palavras, ao determinar aquilo que será dito, pressupõe-se, de antemão, o público que se interessará mais pelo tema. Tendo isso em vista, o tema será tratado de maneira a se ajustar às expectativas daquele público (e eis que a composicionalidade também entra em ação!). Exemplificando, na medicina, apresentam-se como mais típicos os gêneros bula de remédio, receita médica, prontuários, exames, dentre outros, que só podem tratar de temáticas relacionadas às questões médicas e que, por isso mesmo, são produzidos, sobretudo, para especialistas. Observem-se as conclusões de Grillo (2006, p. 1828):

Ela [a avaliação social] define todos os aspectos do enunciado, isto é, determina a escolha do conteúdo e da forma, e estabelece a relação entre eles [...] o tema não é uma propriedade da estrutura frasal, mas é composto no todo da obra, na sua relação com as circunstâncias temporais e espaciais, em suma, na situação de comunicação concreta. Com isso, fica claro que o tema é um elemento do discurso e não das formas linguísticas.

Já no estilo, de acordo com os PCN, as “configurações específicas das unidades de linguagem [são] derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor.” (BRASIL, 1998, p. 21). O estilo, de fato, é decorrente da posição enunciativa do locutor, no entanto, ela é construída sócio-discursivamente; o que implica dizer que a ordem social molda, pelo menos em partes, os posicionamentos dos locutores, já que estes, ao escreverem, direcionam o dizer para um interlocutor imbuído de certas características discursivas e sociais. Na compressão de Silva (1999, p. 94):

No processo mesmo da construção do discurso, o locutor, projetando a *compreensão responsiva do destinatário*, pressupõe os conhecimentos que este possui sobre o assunto, bem como as opiniões, as convicções, os preconceitos que possa ter (ou não) contra a abordagem dada ao tema. A isso soma-se o intuito discursivo do locutor [...].

⁴ Para entender melhor um currículo, cabe ressaltar que este tem uma configuração mais ou menos estável, com informações que vão desde os dados pessoais até a formação e a experiência profissional do indivíduo. No entanto, quando se trata da esfera das artes plásticas, por exemplo, tal gênero modifica a sua estrutura, passando a incorporar também uma espécie de dossiê, com várias fotos, acerca das obras produzidas por um artista.

Resumindo as considerações de Ribeiro, Sobral e Grillo (*cf.*: p. 34), o estilo é resultante tanto das escolhas individuais, como das incursões sociais sobre elas, portanto, as escolhas estilísticas não são necessariamente subjetivas, pois são orientadas pelas esferas de atividades humanas das quais o sujeito participa. Vale lembrar que o estilo individual não pode sobrepor às demarcações enunciativas de um gênero. Conforme orienta Grillo (2008, p. 242),

uma dimensão do estilo seria o reflexo de uma individualidade 'atrelada' ao gênero [...]. A noção de gênero pressupõe estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana, vinculadas a certas unidades temáticas.

Dessa forma, o próprio gênero impõe demarcações que sequer um estilo individual poderia ultrapassar, exceto, talvez, naqueles gêneros cuja estabilidade é menos rígida.

Pensando também no estilo enquanto participante imprescindível da prática de produção de textos, ressalta-se a maneira como esse elemento constitutivo do gênero pode colaborar para a identificação de comportamentos e posições pertencentes ao produtor do texto ou à filiação ideológica da qual faz parte. É nesse sentido que se pensa a definição de *ethos*, a qual, de acordo com as intervenções de Grillo (2008, p. 244), esbarra na questão da individualidade que,

ao se construir em cenografias diferenciadas, possibilita a inserção do conceito de *ethos* discursivo, fenômeno enunciativo pelo qual o enunciador revela sua personalidade, pelo modo como se mostra ao seu interlocutor; seu caráter (conjunto de traços psicológicos); e corporalidade (maneira de se movimentar no espaço social) que permitem a emergência de um tom que dá autoridade ao que é dito e conseqüentemente permite ao leitor construir a representação do corpo deste enunciador.

O que se nota no conjunto desses discursos - PCN, periódicos e estudiosos da teoria de gênero – discursos estes produzidos em domínios distintos – é que tomar os gêneros como ação interacional, dialógica e social requer concebê-los à luz das atividades sociais que os atualizam. Nessa direção, focalizando-os no âmbito da esfera escolar, a questão que, em larga medida, se impõe é: caso haja uma predileção pelo ensino de práticas textuais desvinculadas de uma situação concreta, personificada, na maioria das vezes, pelo uso solitário de tipologias, como um aluno pode se tornar sujeito do seu discurso e, por consequência, escolher o tom que

legítima seu posicionamento e dialogue com o seu interlocutor? Nesse cenário é que se mostra produtiva e significativa a pergunta que orienta este estudo, aqui, mais uma vez assinalada: como os gêneros tornam-se objeto de ensino na sala de aula? Isto é, como se promove o processo de didatização desse objeto?

Na esteira desta discussão, confrontam-se dois focos relativamente à ação (concepção) de sujeito nas práticas com gênero: um que ilumina a produção, circulação e recepção dos discursos engendrados socialmente; outro que se constitui através de atividades escolarizadas, impossibilitando que o sujeito seja participe das atividades sociais. Afinal, “o sujeito é pensado em termos de uma interação constitutiva com a sociedade” (SOBRAL, 2009, p. 40). Logo, o caráter dialógico que deveria fazer parte das atividades textuais escolares não se concretiza. É uma hipótese, revelada até agora pelos fragmentos anteriormente discutidos sobre a realidade escolar brasileira, de que a teoria bakhtiniana e, por conseguinte, as orientações dos PCN, podem não estar sendo completamente corroboradas nas aulas de Língua Portuguesa; o que pode influenciar diretamente na maneira como o aluno irá fazer uso de um dado gênero na sua vida em sociedade.

Finalizando esta seção, torna-se notável que os aspectos constitutivos dos gêneros são construídos a partir de um processo dialógico. Isto é, todas as dimensões - textual/ linguística; discursiva/ enunciativa; temática/ conceitual e sócio-pragmáticas - que constituem um gênero são pensadas tanto na medida de quem o produz como na medida de quem o recebe. Resta-nos discutir, neste capítulo, como os gêneros ganharam certa notoriedade nas esferas escolar e acadêmica (particularmente no trabalho de produção científica) e por que ainda dividem espaço com práticas tradicionais de ensino, por exemplo, a gramática escolar, redação, leitura não concebida como produção de sentido.

2.3 Surgimento e importância dos gêneros na sala de aula

Para compreendermos a inserção e a importância do ensino de gêneros discursivos nas salas de aula brasileiras, parece-nos importante, para esta reflexão, vislumbrar, ainda que panoramicamente, alguns dados advindos do curso histórico pelo qual a disciplina de Língua Portuguesa percorreu, com vistas a apontar, por um

lado, como se deu a legitimação dos gêneros e, por outro, a resistência aos mesmos, na esfera escolar. Nesse sentido, ambicionamos demonstrar a maneira como eles vêm se inserindo no contexto da escola, direcionando a escrita e o desenvolvimento da competência leitora, e, ao mesmo tempo, dividindo espaço com outros objetos que pressupõem o enraizamento de formas ancoradas na tradição histórica.

Nessa discussão, o objetivo, todavia, não visa a um detalhamento exaustivo das práticas e/ou ações educacionais, mas sim, ao entendimento da realidade atual da Língua Portuguesa, como objeto de ensino e aprendizagem, levando em conta os resquícios da tradição. Vamos, portanto, aos fatos.

Desde ainda colônia, o Brasil se preocupava com a aprendizagem de uma língua una, por meio da qual fosse possível imprimir traços culturais imprescindíveis para a sedimentação de um território nacional. Devido a isso, a partir de 1549, vislumbrava-se ação jesuítica no ensino-aprendizagem dos nativos indígenas, cabendo destaque ao ensino da língua. Ainda que esta, nesse panorama, fosse pensada em termos de uma dominação religiosa mais cômoda, ela não deve ser vista apenas por essa perspectiva, pois não se pode ignorar a extensão do ensino jesuítico para outras camadas sociais e, por conseguinte, a consolidação dos métodos educacionais usados pelos religiosos e ainda hoje recorrentes, numa certa medida. É Romanelli (1988, p. 35) quem nos explica isso: “a obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite”. Nesse panorama, evidencia-se a forma como se apresentava a ação jesuítica.

Humanistas por excelência e os maiores de seu tempo, concentravam todo o seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais de ‘homem culto’ em Portugal, onde, como em toda península ibérica, se encastelara o espírito da Idade Média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos (AZEVEDO, 1953, p. 24).

Ainda:

A pedagogia escolar jesuítica, de um modo geral, possuía algumas características básicas. Além de envolver estudos e métodos de ensino assentados fundamentalmente na repetição e imitação dos textos clássicos, latinos e gregos; de ser prisioneira da orientação religiosa, contrapondo-se, em parte, ao espírito científico nascente, caracterizava-se por voltar-se para

a elite, constituindo-se como um elemento de distinção dessa mesma elite no interior da sociedade. (VILLALTA, 2002, p. 04).

Observamos de pronto a necessidade de formar leitores que exaltassem o estilo e a performance de textos literários clássicos. Dessa forma, o aluno produtor de textos criativos e viáveis para a vida em sociedade não existia, dado que o importante era tomar conhecimento de um tipo de cultura que se acreditava mais importante e fomentar o espírito ilustrado e erudito. Além disso, o ensino jesuítico estava voltado para as pretensões daquilo que a elite achava prudente de ser ensinado, e não para as atribuições práticas. É o que se revela, por exemplo, no ensino metódico do latim como base para entender e apreciar textos literários clássicos.

Vale ressaltar que tal concepção redundava na formação dos professores de língua materna, tornando circular a metodologia empregada em sala de aula da educação básica.

A metodologia do ensino em todas as disciplinas do curso de Letras era a mesma. Exigia longa preparação do professor e grande esforço de memória dos alunos, obrigados a decorar as aulas. As aulas principiavam pela leitura do passo do estudo pelo professor no compêndio, ao que seguia uma exposição sobre o sentido do texto, destacando-se suas ligações com o aprendizado anterior. O professor explicava frase por frase, recorrendo a locuções mais compreensíveis, tanto da língua latina como da portuguesa. Depois, retornava ao início do texto, fazendo observações compatíveis com o nível da classe. Os textos eram explorados de modos diferentes nas três disciplinas: na Gramática, retiravam-se dele exemplos das regras; nas Humanidades, um conhecimento mais profundo da língua; e na Retórica, ressaltava-se o estilo, o artifício e a beleza do texto. Diariamente os alunos redigiam uma composição em Latim, que era a principal atividade da aula. Eram também realizados concursos de trabalhos, sendo concedidos prêmios aos melhores. (VILLALTA, 2002, p. 03).

Assim, o intuito mais relevante no ensino de língua era, de fato, fazer com que o aluno se apropriasse de conhecimentos eruditos, estes, quase sempre, relacionados às regras gramaticais, à decodificação e à memorização de modelos literários, como prescrições que garantiriam o bem escrever e o bem falar.

A tentativa de mudança deu-se com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e com a administração do Marquês de Pombal.

Da ascensão do Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, resultou a expulsão dos Jesuítas de Portugal e de seus domínios. [...] o ensino [*no entanto*] orientou-

se para os mesmos objetivos, religiosos e literários, e se realizou com os mesmos métodos pedagógicos (ROMANELLI, 1988, p. 36, *grifos nossos*).

Eis a dificuldade encontrada para renovar 210 anos de uma atuação marcada pelo ensino do canônico e do instituído. Bunzen (2006, p. 144), com vistas a esclarecer a forte influência da historicidade nos objetos de ensino atuais da Língua Portuguesa, nos informa que “[...] o ensino da composição e da ‘redação’ estava fortemente atrelado às disciplinas clássicas que foram deixando um vazio no currículo, sendo preenchidas pelo ensino gramatical e por atividades de ‘leitura’”.

Justamente por isso,

durante um longo período, que vai desde o final do século XVIII até meados do século XX, percebemos um destaque muito maior para o ensino das regras gramaticais e da leitura – entendida como uma prática de decodificação e memorização de textos literários – do que escrever. O ‘ensino’ da composição, como eram chamados os textos escritos pelos alunos, estava reservado praticamente para as últimas séries do chamado ensino secundário, nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional. Nessa época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor (BUNZEN, 2006, pp. 141-142).

Começou-se a observar, assim, problemas relacionados à falta da escrita, em função dos exercícios exclusivos de gramática e de retórica, bem como da imitação de textos considerados como padrão para uma escrita eficiente.

Para solucionar o problema, entre os anos de 1960 e 1970, cria-se a famigerada redação escolar, que, ainda com problemas diversos como a ancoragem em tipologias de texto que não permitiam ao aluno se posicionar enquanto sujeito de um fazer, era, a princípio, a solução que se parecia mais viável.

Chama-se atenção, aqui, para a renovação ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1971, que colaborou para a inserção de técnicas de escrita no ensino regular. A lei é clara quando, no artigo 4º do § 2º, assegura que “no ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.”

Soma-se a isso a inclusão, em 1978, da redação na prova de vestibular, com o fim de a escola se atentar, sistematicamente, para as práticas de escrita. Todavia, o que deveria ter se tornado um grande movimento a favor da inserção do sujeito nas práticas discursivas permanece restrito aos intramuros da escola. Exatamente por isso “a redação escolar foi vista como um ‘não-texto’, pois, além de não

apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições de produção revelam produtos meramente escolares” (BUNZEN, 2006, p. 149).

Em função disso, solicitava-se à classe escrever textos que, em se tratando da dissertação, tipologia mais requerida em vestibulares e concursos, deveria ser neutra. Assim, marcas linguísticas, como o uso da 1ª pessoa do singular, dos adjetivos e de alguns advérbios, eram suprimidas. Tudo isso gerava contradições, pois, se a dissertação pressupõe um posicionamento crítico, como ausentá-la de determinados índices, cujo papel é exatamente demonstrar o objetivo deste tipo de texto? Além disso, ao solicitar um posicionamento que deve, necessariamente, basear-se em certos padrões de textualidade, cria-se, novamente, o critério único, dado como o mais correto. Retira-se, ademais, qualquer possibilidade de o aluno tornar-se dono do seu dizer, ajustando-o às diversas circunstâncias das situações comunicativas. Dessa maneira, se antes havia uma tendência de reproduzir textos literários clássicos, agora há uma tendência de reproduzir técnicas textuais que objetivam fomentar o raciocínio argumentativo lógico, e não mais a condição estética.

A característica básica dessas redações é sua restrição ao espaço escolar, no que se refere ao leitor presumido, à esfera de circulação, ao objetivo pretendido. Dado seu caráter circular, elas são por nós denominadas de endógenas, pois, como o nome indica, se originam e se esgotam nelas mesmas. O círculo vicioso que se instala, responsável pelo elevado nível de artificialidade da produção escrita, é bastante conhecido: o professor solicita a redação de um texto, o aluno o produz para cumprir a tarefa estabelecida, o docente lê o texto com o objetivo de atribuir uma nota e devolve-o ao aprendiz, que considera a tarefa encerrada, não havendo, portanto, qualquer retomada da produção. Nesses casos, como sugerem Schneuwly e Bain (1993), a escola simplesmente manda escrever, ela não ensina como escrever [...] (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 242).

Mas foi somente na década de 90, principalmente com a criação dos PCN e também com a apropriação de correntes linguísticas voltadas para o texto e para o discurso, que o ensino de Língua Portuguesa ocupa-se do ensino de gêneros, o qual pressupunha um panorama diferente do descrito por Marcuschi e Cavalcante (2005). Entretanto, as prerrogativas do documento parecem ainda não ter vingado, muito em razão “da discriminação destas teorias encontradas nos PCN, em relação a teorias textuais e cognitivas, em circulação há mais tempo nos discursos de formação de professores da rede pública” (ROJO, 2000, p. 31). Dessa forma, um dos

questionamentos que suscitava na literatura especializada em linguística aplicada era

[...] como relacionar este novo tipo de ensino com o que a tradição do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental propunha e já havia cristalizado, como, por exemplo, o ensino gramatical e as atividades metalinguísticas? (ROJO, 2001, p. 175).

A inobservância de que uma parcela dos profissionais que está à frente da sala de aula não é a mesma que escreveu o documento parametrizador, tampouco a que foi preparada para lidar com teorias relativamente recentes da Linguística, torna o fazer docente, cujo objeto é a Língua Portuguesa, uma ambivalência. Esta é encontrada não apenas no descompasso entre os profissionais da educação, mas também, na incoerência entre os discursos fomentados por provas de grande circulação e entre o que é orientado pelos PCN. Para ilustrar esse fato, vejamos um exemplo de uma das provas de redação do Enem em 2007.

Figura 1- Prova de Redação Enem 2007

(continua)



<p>Ninguém = Ninguém Engenheiros do Hawaii</p> <p><i>Há tantos quadros na parede há tantas formas de se ver o mesmo quadro há tanta gente pelas ruas há tantas ruas e nenhuma é igual a outra (ninguém = ninguém) me espanta que tanta gente sinta (se é que sente) a mesma indiferença há tantos quadros na parede há tantas formas de se ver o mesmo quadro há palavras que nunca são ditas há muitas vozes repetindo a mesma frase (ninguém = ninguém) me espanta que tanta gente minta (descaradamente) a mesma mentira todos iguais, todos iguais mas uns mais iguais que os outros</i></p> <p>Uns Iguais Aos Outros Titãs</p> <p><i>Os homens são todos iguais (...)</i></p>	<p><i>Brancos, pretos e orientais Todos são filhos de Deus (...) Kaíowas contra xavantes Árabes, turcos e iraquianos São iguais os seres humanos São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros Americanos contra latinos Já nascem mortos os nordestinos Os retirantes e os jagunços O sertão é do tamanho do mundo Dessa vida nada se leva Nesse mundo se ajoelha e se reza Não importa que língua se fala Aquilo que une é o que separa Não julgue pra não ser julgado (...) Tanto faz a cor que se herda (...) Todos os homens são iguais São uns iguais aos outros, são uns iguais aos outros</i></p>
--	--

(continuação)



A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.

*Todos reconhecem a riqueza da diversidade no planeta. Mil aromas, cores, sabores, texturas, sons encantam as pessoas no mundo todo; nem todas, entretanto, conseguem conviver com as diferenças individuais e culturais. Nesse sentido, ser diferente já não parece tão encantador. Considerando a figura e os textos acima como motivadores, redija um texto dissertativo-argumentativo a respeito do seguinte tema: **O desafio de se conviver com a diferença.***

Ao desenvolver o tema proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos.

Fonte: MEC, 2011.

Ainda que a prova seja do ano de 2007, data em que os PCN já tinham sido incorporados pela esfera educacional, o comando da proposta de redação solicita um texto dissertativo-argumentativo. O mesmo ocorre com a prova de redação do ano de 2008, cuja proposta centra-se num texto dissertativo-argumentativo, escrito em norma culta da língua portuguesa e que, a partir de textos motivadores, deve levar o candidato a argumentar sobre o **desmatamento da Floresta Amazônica**. Insistentemente, a prova de 2009, cujo tema é **O indivíduo frente à ética nacional**, também reflete as mesmas condições anteriores. Seguindo a mesma linha, em 2010, a temática **O trabalho na construção da dignidade humana**, a partir de textos sobre o trabalho escravo e sobre o futuro do trabalho, também solicita um texto dissertativo-argumentativo. Aliás, de acordo com a nossa linha argumentativa cronológica, há três anos que o comando da prova de redação do ENEM mantém-se o mesmo: mudam-se os temas, mas as orientações são iguais.

Vemos aí um foco muito mais na tipologia que no gênero, fato que indicia uma dificuldade para colocar em ação os princípios que têm norteado os segmentos educacionais da atualidade. O que mais surpreende é que a prova de redação do ENEM é elaborada pela equipe de especialistas do Ministério da Educação, o qual também cria possibilidades para que iniciativas como as dos PCN sejam não só elaboradas, mas que também saiam do papel, através, por exemplo, das avaliações

anuais de intervenção estatal como a Prova Brasil, o SAEB e o PAAE⁵, cujo foco são as orientações dos PCN.

Por outro lado, observamos que nas propostas de produção dos textos, a marca do sujeito pode se fazer presente através da linguagem, pois solicita-se selecionar, organizar e relacionar argumentos para defender o ponto de vista do candidato, para o qual é necessário considerar a sua vivência. (*Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas, sem ferir os direitos humanos*). Traz-se, então, o sujeito para a produção discursiva. Ao mesmo tempo, recorre-se a textos diversos que servirão como argumentos a serem relacionados com o fim de se estabelecer um posicionamento que seja capaz de dialogar com outros, numa perspectiva legitimamente bakhtiniana. O que escapa aos parâmetros de Bakhtin é o fato de tal dialogismo só existir na medida em que textos diversos são confrontados em busca de uma escrita de excelência, já que a marca dialógica que liga os interlocutores deste texto é falseada pela situação escolarizada em que se encontram, na qual um avalia e o outro escreve somente para ser avaliado.

A tentativa de uma situação em que se entrecruzem intersubjetividades diz respeito, muito provavelmente, a uma adequação ao que é orientado pelos parâmetros educacionais. Todavia, a prática de escrita tradicional ainda encontra o seu espaço. Na redação, afinal, escreve-se para alguém que lê, atentando-se, fundamentalmente, para elementos como coesão, coerência, domínio do tema e da língua, ancorados, todos, num padrão formal de linguagem.

⁵ O SAEB e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado pelo INEP/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental, e também, no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo. A avaliação é censitária para alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país. Já o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais. Pioneiro no Brasil, sua concepção pedagógica, traduzida para um sistema *online*, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. O PAAE é suporte didático para gestores e professores. Seus resultados viabilizam a gestão curricular orientada pelo estágio de desenvolvimento dos alunos e pelo Currículo Básico Comum - CBC.

Em se tratando de uma prova de circulação nacional, cujo perfil tem sido, em larga medida, incorporado por provas de vestibular e de concursos em geral, pode-se dizer que o quadro merece uma atenção maior, já que as orientações dos PCN, ao que parece, não têm sido seguidas. Afinal, corroboram-se ainda as tipologias textuais, e não os gêneros.

Embora haja quem defenda a ideia de que uma redação (mais especificamente a dissertação por sua recorrência) possui características que a possibilitaria insurgir no universo dos gêneros (BARROS, 1999; MARCUSCHI, 2002; PILAR, 2002), os elementos que a comporiam esbarram em alguns obstáculos. O estilo e a estrutura composicional são moldados para o avaliador/professor, o que confere um projeto do dizer que se estrutura a partir de um crivo avaliativo, deslegitimando por completo o texto enquanto prática discursiva viabilizada em sociedade, além de desautorizar os PCN no que concernem a questões como estas:

a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p. 19).

Sobre a temática, verifica-se que ela é escolhida a partir de uma situação social em destaque num dado momento, a qual recubra quaisquer das habilidades requeridas pelos PCN, como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo (BRASIL, 1998, p. 09). O sujeito não a escolhe, vindo, talvez, a escrever sobre algo que não domine por completo.

Ora, se o tema também é definido dialogicamente, tendo-se em vista tanto os conhecimentos do enunciador como os conhecimentos que se pressupõe ter quem recebe o texto e, até mesmo, as condições enunciativas tratáveis por um gênero, a redação parece inviabilizar também a realização natural deste aspecto constitutivo.

Dessa forma, mesmo a redação na condição de gênero do discurso, se tratada como objeto único, não parece ser suficiente para legitimar práticas discursivas concretas. É claro que qualquer gênero, trabalhado numa situação didática, perde um pouco das suas características reais, no entanto, é preciso redimensionar as atividades em sala de aula, uma vez que

o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

A perspectiva que nos é apresentada é bem diferente da forma como o trabalho com a escrita tem sido entendido pela escola – pelo menos de acordo com que parte da nossa investigação apurou e também com o que é, por vezes, veiculado pelas revistas de divulgação que têm como interlocutor majoritário o professor de Língua Portuguesa –: atividades incessantes de redação, já que ela é percebida como um bem cultural a ser cultivado para atingir um nível de escrita dito de excelência e para favorecer o desempenho em textos de outra ordem.

À maneira de antes, “imperava a procura por um texto livre de incorreções gramaticais, que respondesse exclusivamente às expectativas de um único interlocutor: o professor” (ZANUTTO; OLIVEIRA, 2004, p. 86). Devido a isso, o aluno pode ter dificuldades para aplicar o conhecimento aprendido na escola nas atividades do cotidiano.

Ocorre uma espécie de adequação conceitual e lingüística intrínseca à situação escolar. Conceitual, porque o aluno reproduz conteúdos próprios da escola, e lingüística, porque procura atender a um nível de linguagem que não é o seu. (idem, p.86)

É necessário, assim, adequar-se a novas perspectivas:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência, inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres, são a prova cabal do fracasso escolar. (BRASIL, 1998, p.17).

A escola vê-se, porém, obrigada a dialogar com esferas de conhecimento cujos objetivos são distintos, já que os interesses se voltam para concursos, vestibulares, ENEM e para a formação de um indivíduo que manipule muito bem os

textos que circulam no cotidiano. Sobre a aula de Língua Portuguesa recaiu a responsabilidade de ensinar diferentes domínios.

Como atuar em frentes tão diferentes? Há orientadores que norteiam a prática do professor, no entanto, esbarram-se, algumas vezes, numa formação tradicional ou no prestígio de objetos tradicionais, conforme discutido pela presente seção.

Fica clara, assim, a existência de um discurso didático de autoridade, encarnado, no momento, na figura dos PCN. E, por outro lado, um discurso que se ancora na ação do docente em sala de aula, a qual pode privilegiar práticas que não são, necessariamente, as mesmas prescritas pelos PCN.

Nesse sentido, ter como objetivo primeiro nesta dissertação refletir sobre o processo de didatização dos gêneros discursivos na instância escolar, considerando a complexa rede de atividades que o envolve, requer que se conceba que o processo de didatização não se dá apenas na efetivação das aulas de Língua Portuguesa, mas também pelo o que prescrevem os documentos oficiais da educação (PCN, currículos, instrumentos de avaliação, entre outros). Nesse processo de didatização “pretendida”, encontram-se os livros didáticos de Língua Portuguesa, em razão do crivo avaliativo estabelecido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais, atendendo a tal política educacional, tentam seguir, em alguma medida, as orientações estabelecidas pelos referidos documentos oficiais.

Além disso, dado o papel de destaque que as atividades de leitura, compreensão e produção de textos têm assumido no panorama escolar atual, seria incompreensível não legitimar o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros, tendo em vista que todas as nossas práticas textuais são realizadas, indubitavelmente, por eles. Consoante discussão do capítulo, talvez não se trate da ausência dos gêneros em sala de aula, mas da forma como o mesmo é conduzido, isto é, através de uma “gramática” textual ou ainda de informações diretamente retomáveis do texto. Isso, talvez, seja um problema projetado pela formação do docente, mas também pela falta de consenso no discurso científico da área e, conseqüentemente, pela desarticulação entre a realidade de sala de aula e as concepções encontradas nos discursos dos PCN e dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) – documento curricular que traduz os postulados dos PCN –, os quais levam

a efeito as concepções teóricas promovidas pelo discurso científico do ensino de língua.

Embora haja diversos problemas a serem solucionados, acreditamos nos benefícios da inserção do ensino dos gêneros na aula de português. Compactuando com as ponderações de Barbosa (2000, p. 158):

[...] a defesa da adoção dos gêneros do discurso como objeto de ensino se sustentaria pelas seguintes razões:

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além dos aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos).

No entanto, mais do que defender um posicionamento epistemológico, a pesquisa, ciente dos problemas enfrentados para a validação do ensino de gêneros, discute, a partir de então, sobre as dificuldades encontradas no processo de didatização de tal objeto. Analisar a interlocução entre o discurso científico e o didático, e também, a maneira como os mesmos são ou não efetivados em sala de aula passa a ser preocupação dos próximos capítulos.

3 O DISCURSO DIDÁTICO E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO

3.1 Preâmbulos sobre redes de atividade, transposição e didatização

Neste capítulo, pretendemos discutir como se concebe o processo de didatização da Língua Portuguesa na esfera escolar, iluminando o cruzamento de discursos atualizados em (e por) uma rede de atividades, da qual emergem, em certa medida, as orientações para que estratégias de didatização do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa sejam efetivadas em sala de aula.

Ao falarmos em rede de atividades, no bojo deste trabalho, fazemos referência ao processo de transposição didática levado a efeito a partir do discurso científico ou do saber sábio, chegando até aos discursos didáticos ou aos saberes a serem ensinados (cf.: CHEVALLARD, 1991). Estes últimos, na nossa concepção, dizem respeito àquilo que é feito ou necessário fazer em aula, através das ações docentes, considerando as orientações provenientes dos discursos de natureza pedagógica, nos quais, pode-se dizer, se inscrevem os PCN, CBC e demais instrumentos de mesma ordem.

Demonstrar, portanto, como os discursos dessa rede dialogam ou se afastam é produtivo, a partir do momento em que consideramos que o que é ensinado em sala de aula tende a sofrer coerções e modificações advindas dos efeitos promovidos por tal rede de atividades.

Pretendemos, assim, mostrar como a rede de atividades a que nos referimos é montada, a fim de compreendermos, ao longo deste trabalho, como as estratégias de didatização são definidas, não somente pelo professor, mas por outras instâncias do discurso didático. Para isso, discutiremos, na seção 3.2.1 deste capítulo, o que é didatização e, posteriormente, como é teorizada pelos documentos oficiais de educação, assim como pelos livros didáticos utilizados pelos professores investigados, já que os livros – em alguma medida – seguem as orientações dos referidos documentos.

Dessa maneira, no capítulo quinto, ao analisarmos os dados encontrados na pesquisa das aulas, será viável fazer um cruzamento entre as estratégias de didatização demandadas pelo discurso oficial e as empreendidas pelos professores investigados.

3.2 A rede de atividades constitutiva do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa

Elegemos como fundamental para a compreensão da rede de atividades em que se inserem os discursos em foco que, de uma forma ou de outra, irão contribuir para a compreensão do funcionamento da aula de português, o entendimento primeiro do discurso didático. Isso porque, é dele que emergem as ações docentes, responsáveis, em grau maior ou menor, pelas estratégias de didatização levadas a frente na aula de língua materna.

Por discurso didático, portanto, cumpre salientar que ele esteve

sempre associado na literatura linguística aos discursos científicos e de divulgação científica e, nessa medida, a um núcleo de construção, transmissão e transposição de conhecimentos, aos passo que esses estão atrelados às disciplinas e aos respectivos objetos de conhecimento e ensino dessas (COELHO, 2006, p. 32).

Observa-se, assim, que o funcionamento do discurso didático é dotado de uma complexidade, já que seu processo de constituição prevê uma sequência de ações ligada à descontextualização e recontextualização de conhecimentos, bem como à despersonalização dos mesmos para se tornarem um objeto de ensino efetivamente ensinado.

Tais ações são fundamentadas pela teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1991). Trata-se, mais propriamente, de uma teoria que coloca o saber em foco e busca compreender como o conhecimento científico é redimensionado para o espaço da sala de aula.

Nas palavras do próprio Chevallard (1991, p. 39, nt 15), define-se a transposição didática:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

A transposição poderia ser concebida como uma das instâncias desse funcionamento discursivo, fundada na relação entre o saber a ser ensinado e o saber efetivamente ensinado. No âmbito dessa instância, encontram-se outras

dimensões que remetem ao trabalho de reflexão sobre como os saberes a ensinar são escolhidos como tais, isto é, por que se elencam determinados saberes e não outros para figurar no ensino de língua materna. Nesse sentido, Chevallard (1991, p. 30) cunhou o termo noosfera, ambiente em que se dá um dos níveis primeiros da transposição. Para o autor, a noosfera apresenta-se como “instituições de transposição de saberes’, espaço onde se opera a interação entre o sistema didático e o ambiente social ou, ainda, esfera onde se pensa o funcionamento didático” [...]

Sobre isso, Agranionih (2001, p. 6-7), em diálogo com Chevallard (1991), procura assinalar a complexidade de ações implicadas no processo da transposição:

a noosfera é palco de conflitos e negociações, de produção e discussão de doutrinas sobre o que é necessário mudar ou fazer no sistema de ensino, uma vez que as relações entre o ambiente e o sistema de ensino nem sempre são harmoniosas [...] É assim que novas propostas curriculares surgem e conteúdos de ensino são excluídos ou incorporados aos programas.

No âmbito da educação brasileira, a noosfera poderia ser identificada pelos PCN e demais instrumentos que caminham na sua esteira (como os currículos e os livros didáticos), os quais compreendem os elos da rede de atividades que envolvem os processos de didatização e transposição; sendo este último responsável pela escolha dos saberes a serem ensinados e por resguardar os interesses da esfera científica. Nesse sentido, os instrumentos educacionais em questão, no âmbito do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, exerceriam o controle sobre os objetos de ensino, atuando não como simples divulgadores científicos, mas sim como propulsores do discurso didático.

Na compreensão de Machado e Cristovão (2006, p. 552),

[...] desde os PCN de LP de quinta a oitava série, nos defrontamos com o primeiro nível de transposição. Nesse primeiro nível, na passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado, uma série de injunções determina o que, dentre os inúmeros objetos do conhecimento científico, pode ser considerado como objeto a ser ensinado.

A partir de então, observamos uma diversidade de vozes implicadas na complexa rede de atividades que orienta o ensino de Língua Portuguesa e, por consequência, pretende orientar também as ações do professor em sala de aula. Essa rede, “concebida como sistemas complexos, dotados de interfaces, em

constante e permanente movência” (SILVA; MATENCIO, 2009, p. 45), congrega movimentos dialógicos que estão em constante reflexão e reelaboração dos discursos que a orienta.

Iniciemos, assim, a tessitura da rede de atividades.

No discurso científico da Linguística, ligado aos processos discursivos associados aos gêneros, vislumbram-se dois focos: um, ambientado em Bakhtin (1997, 2003), ecoou para pesquisadores que se interessaram em estudar a sua obra, como Grillo (2006), Ribeiro (2010), e Sobral (2009), para citar alguns exemplos. Outro, formado por Rojo (2001), Marcuschi (2008), Bunzen (2006), etc. teve como perspectiva não só a construção de teorias próprias sobre o gênero e o discurso – já estudadas e discutidas pelos teóricos primeiramente citados –, mas ainda a compreensão do impacto das teorias já existentes de gênero, discurso e linguagem em sala de aula, mais propriamente, através do trabalho do professor. Nessa perspectiva, o professor passa a ser o interlocutor privilegiado de tais trabalhos. Ainda assim, a esfera de circulação dessas pesquisas muitas vezes se restringe ao universo acadêmico, excluindo seu principal agente de articulação: o professor.

Sabemos que

enquanto a esfera da produção de saberes move-se pela busca da resolução de problemas colocados pela comunidade de pesquisadores, a esfera de ensino não é impulsionada propriamente pela necessidade de solução de problemas, mas sim pela ‘contradição antigo/novo’ (LEITE, 2007, p. 54).

A contribuição de Miriam Soares Leite enfatiza as preocupações científicas, colocando-as num patamar diferente daquele previsto para a esfera de ensino. Ainda que lícito, não se pode negligenciar que as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada⁶ voltam-se, fundamentalmente, para a análise em sala de aula, o que confere a tal ciência grande responsabilidade e, até mesmo, coautoria no discurso didático.

Vejamos a contribuição de Matêncio (2001, p.33) sobre os estudos que se têm feito acerca das investigações em sala de aula:

⁶ Sabemos que hoje o campo de ação da Linguística Aplicada se ampliou, cabendo a ela tratar não somente das interações em sala de aula, mas também das interações médico-paciente, diretor e subordinados, entre outras. A Linguística Aplicada, portanto, englobou áreas de pesquisa que se centram primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem pelos participantes do discurso no contexto social.

Outros trabalhos sugerem que as atividades de leitura em situação escolar se restringem com muita frequência a extrair as informações explícitas na superfície textual (Kleiman, 1989, 1992c; Cavalcanti & Lombello, 1987; Marcuschi, 1996b); há estudos indicando, por sua vez, que a gramática normativa tradicional ainda é privilegiada nas aulas de língua materna (Fiad, 1997; Travaglia, 1996), além de constatarem que um dos fatores para a manutenção dessa abordagem é a visão equivocada de que norma(s) padrão e gramática de uma língua são sistemas equivalentes (BRITTO, 1997; POSSENTI, 1996).

Observamos, dessa forma, que os objetos que integram as práticas de ensino de língua materna têm sido recorrentemente repensados. Se retornarmos à citação de Matêncio, veremos que as expressões que preponderam dizem respeito a um fazer didático problemático, pois se trabalha a partir de um viés *restrito*, que *ainda* privilegia conteúdos ultrapassados, mantendo-se uma *visão equivocada* dos mesmos conteúdos, as quais se unem aos discursos de senso comum que “instaram uma imagem de professor a partir da ideia de ‘deficiência’, de ‘ausência’, de ‘lacuna’, de ‘impossibilidade’ e até ‘irresponsabilidade’”, como observa também Lopes (2010, p. 12), ao discutir sobre o fazer docente.

Logo, o discurso científico sobre as atividades de ensino em língua materna advoga a respeito de um professor que deve repensar o seu fazer em razão das novas abordagens de ensino de português.

Um dos problemas que afeta o ensino de língua materna diz respeito, portanto, a um fazer científico que se repensa a todo tempo; afetando, em larga medida, o trabalho do professor. Na compreensão de Machado *et al* (2006, p. 553),

esse foi um dos problemas enfrentados para a consolidação do ensino de gêneros na escola brasileira, uma vez que o conhecimento sobre esse objeto, se não era incipiente, não era – nem é – consensual em nossa comunidade científica.

Em decorrência desse fato, os objetos selecionados para o ensino-aprendizagem em língua materna vão se modificando e requerendo novas estratégias por parte dos professores. Corroborando nossa afirmação, Rojo (2001, p. 174) nos diz que, em consonância com os discursos científicos da área e também com as reformulações e aplicações sugeridas pelos documentos parametrizadores, “o objeto prioritário de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa passava a ser [...] os discursos em circulação, enunciativamente abordados, e não mais os textos

em suas propriedades formais”. Suas preocupações ainda giravam em torno de questionamentos como este:

Saberes de referência ligados ao campo da Linguística Textual já circulavam há bastante tempo no Brasil nos discursos e práticas dos professores e isso poderia levá-los à redução da enunciação a seus aspectos formais ou textuais, perpetuando as práticas inadequadas (ROJO, 2001, p. 179).

Em razão da problemática levantada por Rojo (2001), podemos dizer que o processo de transposição do discurso científico para o discurso didático é revisto, quase sempre, a partir dos deslocamentos e das reinterpretações sofridos no decorrer do discurso científico.

Nessa esteira, esperamos que as ações/ estratégias docentes também sejam modificadas em alguma medida. Na compreensão de Silva e Matencio (2009, p. 32),

[...] o saber fazer do professor, seu fazer pedagógico – materializado nas (e pelas) tarefas didáticas de sala de aula – estão diretamente implicados com os modos de produção e circulação de saberes nas esferas em que ele atua [...].

Em razão do entrecruzamento entre os discursos da rede, não é possível vislumbrar a atividade do professor apartada dos seus efeitos. Citamos como exemplo as iniciativas dos CBC de Língua Portuguesa:

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecido por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores (CBC, p. 09).

A citação nos permite refletir sobre os limites impostos para a atuação do professor em sala de aula. Isto é, sobre as intervenções decorrentes de um dos agentes que compõe a rede de atividades, responsável, em grande parte, pelas medidas que vão estruturar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Há, portanto, parâmetros reguladores das ações do professor, quando se define que as referidas provas é que irão dizer se houve ou não aproveitamento suficiente durante um ano escolar.

Sobre isso, Bronckart e Machado (2004, p. 143) nos dizem que

[...] a elaboração de uma base curricular comum para todas as escolas do país é o gesto fundador do controle pelo Estado da qualidade de ensino desejada, ao qual se seguiu a implementação de uma série de mecanismos de avaliação nacional, tanto em relação aos instrumentos utilizados pelos professores (por exemplo, pelo PNLD) como em relação às competências adquiridas pelos alunos de diferentes níveis de ensino, pela implementação de um conjunto de exames (SAEB, ENEM, Provão).

Na exposição de Lopes (2010, p. 05),

a tarefa não é definida pelo sujeito, mas por outras instâncias. Na esfera educacional brasileira, por exemplo, seriam definidas pelos órgãos responsáveis pela parametrização das ações pedagógicas: as secretarias de educação, planejadores, coordenadores, supervisores pedagógicos.

Como medida de regulação, é possível citar também a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa estabelecer critérios para que os livros didáticos de Língua Portuguesa – para citar apenas o nosso objeto – sejam elaborados em conformidade com as orientações dos documentos parametrizadores e, em consequência, com as discussões empreendidas pela Linguística Aplicada. Os critérios classificatórios dos livros didáticos, por exemplo, circulam em torno de uma produção textual que considere o uso social da língua, bem como os diversos gêneros e tipos, e de uma leitura que leve em conta a situação efetiva de interlocução entre leitor, autor e texto e também as propriedades discursivas e textuais em jogo. A reflexão sobre a língua e a linguagem e a construção de conhecimentos linguísticos também devem ser consideradas, assim como o trabalho com a linguagem oral. Damos voz às próprias orientações do PNLD.

Assim, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re) construção dos sentidos dos textos (PNLD, 2008, p. 12).

Como apenas os livros didáticos, que passam pelo crivo do PNLD, são distribuídos para as escolas públicas, a nossa sensação é que a expectativa da rede de atividades em destaque vai se tornando cada vez mais concreta, através de um

trabalho homogêneo, em que os agentes envolvidos na constituição de tal rede advogam a favor de um mesmo discurso. Isto é, da transposição do discurso científico para os discursos didáticos – entendidos, no momento, como PCN, CBC, PNLD/livro didático e provas de intervenção estatal – parece haver uma harmonia. No entanto, devemos nos lembrar que o discurso didático também é constituído pelas ações docentes em sala de aula, cujas estratégias de didatização são fundamentais para o sucesso ou não dessa rede, em que o próprio professor também está inserido.

Nesse sentido, acreditamos que nem sempre o professor promoverá ações que venham a convergir com as expectativas do restante da rede. Todavia,

[...] no resultado da atividade como um todo estão refletidas, de uma forma ou de outra, as ações de todos os partícipes da atividade, ainda que cada um deles, no curso do processo da atividade, tenha se envolvido apenas em uma das cenas, desempenhando uma tarefa específica e situada (SILVA; MATENCIO, 2009, p. 36).

Logo, é necessário compreender, no bojo da rede de atividades, como se processa o trabalho do docente. Claro está que não iremos encontrar um mesmo tipo de desenvolvimento de aula, em razão da formação de cada professor e também da forma como cada um se insere nessa rede de atividades. Nesse sentido, estudar os movimentos de didatização feitos pelos professores é de extrema relevância para compreender como a rede é ressignificada ou revisitada no espaço da sala de aula. Isso porque, transformados em saberes a serem ensinados, estes precisarão também ser didatizados, ou seja, organizados para a compreensão do aluno.

Seguindo tal raciocínio, importa registrar que os termos didatização e transposição didática, para este estudo, não são intercambiáveis, pelo fato de cada um deles encerrar sentido distinto, em razão de recobrirem fenômenos específicos da esfera acadêmico-didática. A didatização, concebida por meio de explicações, atividades e exercícios, é a maneira como os saberes são expostos com a finalidade de concretizá-los em saberes ensinados e aprendidos. Nisso, o processo de didatização dos objetos que constituem o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa não tem se mostrado simples, pois, se por um lado, as teorias que circulam no discurso científico, ambientadas nos gêneros, possuem grande adesão do público acadêmico, bem como dos documentos parametrizadores e instrumentos

didáticos; por outro, ainda cede espaço, na esfera escolar, para objetos vários, construídos a partir de outras teorias que não as do gênero.

Para tentarmos explicar melhor como as estratégias de didatização do professor podem sentir os efeitos de todos os elementos presentes na rede de atividade, citamos as ponderações de Bunzen (2005, p. 14) sobre a utilização do livro didático na esfera escolar – instrumento este aparentemente mais próximo dos professores do que os textos oficiais.

Partimos da premissa de que os manuais escolares de língua materna desempenham um papel de divulgação, de legitimação ou de refutação de saberes produzidos em esferas diversas sobre o quê e como ensinar língua materna. Rojo (2001b, p. 328) comenta que é exatamente neste ponto que reside a dificuldade dos professores: que objetos de ensino selecionar? Como fazer para ensiná-los? Por esse motivo acreditamos que os professores transferem para os livros didáticos tal responsabilidade, pois neles estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades da aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover [...].

O professor, quando credita a responsabilidade da aprendizagem ao livro didático de português, colabora para que os demais discursos envolvidos na rede de atividades – da qual o livro didático participa – se presentifiquem na esfera da sala de aula.

Todavia, alguns livros didáticos, inclusive os avaliados pelo PNLD, ainda apresentam certos núcleos conservadores, que não condizem com a orientação dada pelos textos parametrizadores, principalmente no que diz respeito ao ensino de gêneros e, conseqüentemente, de leitura e de escrita.

Apenas 44% dos LDs examinados apresentam algum tipo de preocupação em relacionar o conhecimento gramatical com o uso da língua e da linguagem. E somente 28% da amostra recorre a procedimentos epilinguísticos e reflexivos. O grosso do trabalho sobre os conhecimentos linguísticos ainda se dá de maneira transmissiva (em 83% dos casos), recorrendo, quase sempre, à metalinguagem (em 75% dos casos) (ROJO, 2003, p. 97)⁷.

Pelo fato de qualquer um dos livros didáticos avaliados pelo PNLD poder chegar até as escolas públicas, é difícil saber em que medida o livro escolhido por

⁷ O fato de ter se passado quase uma década desde a citação de Rojo (2003) deve nos levar a novas investigações sobre os livros didáticos para, quem sabe, encontrarmos resultados que dialoguem mais amplamente com as expectativas dos documentos oficiais. De qualquer maneira, chama-se atenção para os movimentos de construção e desconstrução inerentes à rede de atividades.

determinado professor colabora ou não para pensar em boas estratégias de didatização da disciplina de Língua Portuguesa.

Tal perspectiva talvez indicie o estado de construção constante em que a rede de atividades se encontra, uma vez que as medidas oficiais relacionadas à educação, embora tenham se concretizado na década de 90⁸, ainda estão em gradativo processo de melhoramento e, por isso, de inclusão pela esfera escolar.

3.2.1 Didática e didatização

Nesta seção, alguns movimentos serão de grande relevância para a continuidade do nosso trabalho. Primeiramente, problematizaremos o termo didatização, buscando não apenas uma definição que nos oriente, mas também, num segundo momento, questionar como a didatização pode ser realizada no evento aula, a qual é constituída pelo o que é prescrito e regulado pelos agentes pedagógicos, em conjunto com as ações efetivamente realizadas pelos professores.

Para cumprirmos os objetivos desta seção, cumpre ressaltar o que não estamos dizendo, dada a proximidade entre dois termos: didática e didatização.

Para Comenius (2001), um dos primeiros a refletir sobre didática ainda no século XVII, ela seria definida como “a arte de ensinar”. Já na visão de Libâneo (2002, p. 10), a didática “tem como objeto de estudo [...] os nexos e relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender”.

Observamos que, na primeira concepção, a didática é definida tão-somente pela habilidade do professor em ensinar algo, visão esta a qual já se adicionaram outras condições que prevêm não apenas os métodos utilizados, mas as consequências de sua utilização para a aprendizagem do aluno. Por isso mesmo, na segunda, a didática estaria associada aos métodos de ensino, à organização das atividades e, portanto, às técnicas favoráveis à aprendizagem.

A didática ainda pode ser entendida como

disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa (LIBÂNEO, 2002, p. 05).

⁸ Haja vista o surgimento da LDB 9394/96 e também dos PCN, em 1997.

Nesta definição, a didática pensaria, externamente às condições reais de sala de aula, como pode ou como deve se relacionar os conceitos teóricos aos aspectos práticos na esfera escolar.

Já a didatização não trata somente de métodos ou formas organizativas da aula, tampouco de uma disciplina ou ciência que poderia ser entendida fora da sala de aula. Ela constitui tanto um processo mais amplo que está atrelado à rede de atividades que seleciona e assume posicionamentos sobre os objetos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa – se definindo, então, na medida em que a regulação da rede a permite –; como num processo que se organiza no interior da própria aula, por exemplo, por meio de atividades ou ações de construção do objeto a ser ensinado (da parte do professor) e a ser aprendido (da parte do aluno), ações que se desenrolam no curso da interação entre esses sujeitos.

Podemos afirmar, assim, que os processos didáticos não são os mesmos que os da didatização. Uma primeira diferença é que a didática diz respeito à relação professor-aluno e às estratégias metodológicas que poderão levar o sujeito a se apropriar de um saber; acontecendo, portanto, no espaço da sala de aula. Enquanto a didatização, embora leve em consideração os métodos, é dependente da rede de atividades que seleciona os objetos de ensino, atuando em sala de aula, ou ainda nas demais instâncias pedagógicas – como através dos documentos parametrizadores. Com estes, sua dimensão é voltada para a escola; o que nem sempre é garantia de sua efetivação em sala de aula.

No dizer de Albuquerque (2006, p. 92),

a didatização considera [...] a mobilização dos diversos saberes a que o saber a ser ensinado estaria subordinado como os saberes acadêmicos, curriculares, do senso comum, das políticas públicas como os PCN, da instituição escolar, os saberes experienciais do professor etc.

Quando falamos de didatização, é importante esclarecer que não se trata, portanto, somente das estratégias lançadas pelo professor no decorrer das aulas, mas também das estratégias previstas pelos documentos parametrizadores que ecoam, em larga medida, nos livros didáticos de português, influenciando, possivelmente, o fazer docente.

A diferença estabelecida entre os dois termos também é plausível em razão da indistinção que se tem feito deles. Na literatura dita especializada sobre assuntos

educacionais, é possível vislumbrar certa desvalorização do termo didatização, através, por exemplo, de fórmulas pré-concebidas:

[...] primeiro, é imprescindível resgatar o que os alunos já sabem sobre o assunto; segundo, é importante ouvir todo o saber trazido para se fazer uma síntese dele; terceiro, é preciso que o professor crie uma motivação ou um 'gancho' capaz de unir os comentários àquilo que se pretende introduzir no ambiente. A quarta etapa já é apresentar o conteúdo proposto. Numa quinta etapa, é o momento de o professor observar os rostos, buscando indícios de possíveis não-entendimentos da questão. A sexta etapa tem de ser a 'tiração' de dúvidas que impedem a entrada ou o acesso do aluno àquele novo universo (ALMEIDA, 2007, p. 34-35).

O autor nos apresenta, na verdade, um método possível de ser empregado em sala de aula, uma técnica. Observemos que as regras estão apartadas de um objeto de ensino específico, tendo sido generalizadas para qualquer conteúdo.

O possível sucesso desse processo não representa, obviamente, uma forma única de ensinar um saber; até mesmo porque à medida que os conteúdos se modificam, modifica-se também a maneira de ensiná-los. De qualquer maneira, não podemos limitar a didatização aos métodos apresentados pelo autor. O crescimento do mercado editorial em literatura especializada em ensino e o pouco conhecimento que temos do termo didatização é uma possível saída para justificar o seu problemático entendimento.

Nessa esteira,

[...] o trabalho do professor (*em que se está previsto parte do processo de didatização*), contrariando algumas ideias estabelecidas, não é uma atividade individual, limitada à sala de aula, *[é uma]* atividade regulada, atividade coletiva (AMIGUES, 2004, p. 45) [intervenções nossas].

Assim, a aula – cenário das ações didatizadoras –

constitui-se de uma *rede de atividades complexas* em meio a uma *rede complexa de atividades didáticas*. Trata-se de um evento de interação que envolve 'cadeias de ações', em um determinado espaço de tempo: atividades de explicação das atividades, atividades propriamente ditas, orais, escritas, coletivas, individualizadas, a partir de comandos do professor, a partir de comandos do manual didático, com o objetivo de motivar futuras ações dos educandos ou de avaliar saberes construídos etc. (LOPES, 2010, p.04) [grifos nossos].

Na rede complexa de atividades didáticas, a qual se refere Lopes (2010), estão implicados os termos tarefa, ação e atividade.

A tarefa refere-se ao *que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao *que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito (AMIGUES, 2004, p. 39).

É pela ação docente que as estratégias de didatização poderão ser observadas em sala de aula. Enquanto sujeitos de uma ação didatizadora, podemos entender que o professor é responsável por tornar os objetos selecionados pela esfera pedagógica em objetos do seu fazer, através de ferramentas de sua escolha. Portanto, a complexa rede de atividades passa a ser revista pelo trabalho docente, o qual é concebido a partir da regulação, mas também a partir de escolhas individuais.

A atividade do trabalho [...] é uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo, é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, etc, mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalho; é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições (MACHADO, 2007, p. 91).

Em se tratando do ensino de língua materna, a leitura e a escrita, através do ensino dos gêneros discursivos, deveriam ser o seu objetivo final, consoante as orientações das instâncias pedagógicas oficiais. No entanto, esbarramos na condição da formação de um determinado docente, bem como no resguardo da tradição – comprovado pelos estudos de Geraldi (1991), Batista (1997), Matencio (2001), Soares (2001), Bunzen e Rojo (2005) – cujas práticas têm, até hoje, se feito presentes no ensino de língua materna.

Ilustramos com um trecho da entrevista, feita com um dos informantes da pesquisa:

Figura 2 - Trecho de entrevista Pb

(continua)

Pb. eu falo com eles que a interpretação, sem dúvidas, eu falo com eles... não basta eles lerem, sempre... né... esse ano mesmo, eh... eu li um texto o segredo do casco da tartaruga, não sei se você conhece... eu passei esse texto esse ano na minha turma, na primeira aula do ano, mostrando pra eles que não adianta eles, né, só decodificarem ali os símbolos, as letras, formar sílabas e tal; que eles têm que entender... o texto fala disso: de um menino

(continuação)

que foi, através de pesquisa dos pés de tartaruga, ele foi conhecendo outras coisas e adquiriu um conhecimento...o texto mostra que... ah, se você pegar a mão de uma pessoa e ver que tá calejada, você já tá fazendo uma leitura da vida dessa pessoa, mostrando pra eles exatamente isso... não basta apenas unir as letras e formar palavras, se eles não entenderem aquilo que eles leram...

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O professor entrevistado parece concordar com a necessidade de se compreender os sentidos provenientes de um texto, já que na sua fala ganha dimensão *entender* o que se está lendo e não apenas *decodificar* as palavras. No entanto, através da coleta dos dados, sua prática se revelou bastante tradicional, trabalhando sob a égide quase exclusiva da gramática.

Talvez, tal fato se explique com a colaboração de Clot (1999 *apud* AMIGUES, 2004, p. 40): “a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito”.

Através da citação e da observação de algumas aulas ministradas pelo professor, bem como das contribuições de Clot (1999), acreditamos que o docente, de alguma maneira, reconhece as determinações oriundas da esfera pedagógica, no entanto, algumas delas se ausentam das suas ações, mesmo que se evidenciem na sua atividade profissional.

Diante do exposto, é essencial nos debruçarmos sobre as estratégias de didatização orientadas pelos PCN, subsidiadas quase sempre pelos gêneros do discurso, com o objetivo de sabermos se as estratégias articuladas pelos professores investigados caminham ou não na mesma direção das prescrições pedagógicas. Certamente, não nos cabe promover juízo de valor acerca da ação destes docentes, mas sim cumprir o objetivo geral desta pesquisa que é refletir sobre o processo de didatização dos gêneros em sala de aula, tendo em vista a provável inserção de outros objetos de ensino. Para tanto, analisar as estratégias de ensino propostas pelo professor de português sugere a identificação de possíveis problemas, em razão de antigos objetos – não abalizados pelos PCN – que podem dividir espaço com os atuais.

A forma como os livros didáticos pesquisados também didatizam é igualmente importante, pois o livro faz parte da rede complexa de atividades didáticas que orienta a ação docente. Embora a sua análise global não faça parte do nosso recorte metodológico, a maneira como o livro é utilizado pelo professor, tornando-se ferramenta da sua prática, possibilita que as estratégias de didatização lá encontradas sejam ressignificadas no âmbito do trabalho docente efetivado. Levando isso em conta, o livro didático só ganha sentido uma vez imerso na prática docente.

Passemos, então, à elaboração da pesquisa. Neste momento, preocupamo-nos com a análise das estratégias de didatização realizadas pelas ações do docente no espaço da aula, em franco diálogo com as estratégias sugeridas pelo livro de português – ferramenta didática que tem sido utilizada para a efetivação do fazer do professor. Nessa esteira, analisaremos, ainda, as estratégias didatizadoras salientadas pelos PCN, com vistas a compreender os possíveis conflitos e entrecruzamentos encontrados na constituição da rede de atividades formadora do discurso didático.

4 OBJETIVOS, DIRETRIZES METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

4.1 Introdução

Pensando a pesquisa em ciências humanas como também legitimadora do fazer científico, mas possuindo ferramentas diversificadas de uma ciência de cunho cartesiano, é necessário imprimir no objeto de estudo o devido trato. Por essa razão, a escolha metodológica utilizada para direcionar a presente pesquisa reporta, em larga medida, às orientações advindas da etnografia, cuja justificativa legitima-se por sua própria definição: “é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (Spradley *apud* Ludke e André, 1986, p. 13). Dessa forma, a escolha metodológica possui uma base qualitativa e interpretativa, a qual, tendo em vista o envolvimento com a sala de aula e seus participantes, endossa a preocupação da pesquisa em descrever tal *locus* a partir do seu ambiente próprio, observando e analisando os traços culturais do grupo. Justamente por isso, a pesquisa possui base naturalística, revelando, no caso desta pesquisa, o processo que envolve as aulas de português de duas professoras. Por naturalística, melhor explicando, entendemos que:

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Cientes das dificuldades de um trabalho dessa natureza, preocupamo-nos em atender às orientações de importantes textos teóricos sobre a etnografia (ANDRÉ, 1995, 2007; TEIS, 2006). Isso porque a manipulação adequada dos dados é que conduzirá a pesquisa, demonstrando as fragilidades das hipóteses, sob a ótica atenta do pesquisador que, uma vez imerso em campo, é capaz de remodelar os objetivos anteriormente traçados.

Um exemplo plausível do que ocorreu no nosso trabalho diz respeito ao objeto investigação: *a didatização dos gêneros discursivos no diálogo entre a aula*

de português e o livro didático. Através dos dados, constatamos que os gêneros discursivos ainda não são uma realidade concreta, sob ponto de vista do ensino, nas instituições escolares pesquisadas, muito embora os professores, em conversas especulativas para início da pesquisa, tivessem nos dito que trabalhavam, sim, com os gêneros. Redimensionando os propósitos deste estudo, vimos que deveríamos focar no problema da didatização dos gêneros, tentando compreender como esses objetos eram trabalhados e em que momentos se ausentavam das aulas de português em favor de outros objetos ensinados.

Vale assinalar que nossa preocupação voltou-se, obviamente, para o que a escola nos apresentava: um ensino de gêneros discursivos cuja orientação ganhava tonalidade peculiar ao professor, ao perder de vista, em larga medida, a proposta do livro didático adotado e o aparato didático-metodológico sugerido nos documentos oficiais, trilhando um caminho de didatização que lhe parecia mais adequado.

Como este trabalho é baseado na perspectiva etnográfica, o redirecionamento foi facilitado, pois

em uma pesquisa de metodologia etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados, o que permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revelando as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, reavaliando toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. A pesquisa etnográfica permite, assim, um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (TEIS; TEIS, 2006, p. 07).

Já, no campo de pesquisa, tivemos a preocupação de seguir cuidadosamente as orientações que norteiam um trabalho caracterizado como etnográfico, considerando seus princípios básicos:

[...] nos estudos do tipo etnográfico temos enfatizado a necessidade de atender aos princípios da etnografia, como a relativização e o estranhamento. Temos acentuado a importância da apreensão da perspectiva do outro e mostrado que o pesquisador deve fazer um esforço de olhar o familiar como se fosse estranho (ANDRÉ, 2007, p. 125).

Dialogando com a reflexão trazida na citação, apesar de a pesquisadora não atuar nas instituições pesquisadas como professora, podemos dizer que a escola em si, para qualquer professor, já remete a uma atmosfera familiar, em razão das

experiências do mundo docente. Tal perspectiva pode fazer com que o pesquisador, acostumado com a rotina de aulas, pense que as atividades a serem desenvolvidas são todas previsíveis e, portanto, de fácil coleta. Não desejando cair nessa armadilha, mais uma vez, tentamos seguir os princípios da etnografia:

[Na reflexividade] o pesquisador precisa estar em constante processo de reflexão a respeito do seu lugar e do lugar social dos seus participantes (TEIS; TEIS, 2006, p. 05).

[No estranhamento], trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como, por exemplo, a triangulação. Ou seja, além de utilizar a observação em campo, realizada através da elaboração de notas que vão levar à possível construção de diários, pode-se fazer uso de entrevistas, questionários, gravações em áudio e vídeo, etc., sempre na tentativa de triangular os dados para a análise. Além disso, o pesquisador pode buscar, ainda, uma diversidade de sujeitos e diferentes perspectivas de interpretação de dados. Esses cuidados metodológicos e um forte apoio do referencial teórico podem ajudar a manter o distanciamento, diminuindo os problemas [...] (TEIS; TEIS, 2006, p. 05-06).

Tais princípios, como o da reflexividade, nos ajudaram a sempre considerar o lugar dos participantes da pesquisa, respeitando suas perspectivas. Para tanto, a questão do estranhamento é, de fato, de suma importância, pois, a todo instante, tivemos que reconsiderar nossa própria filiação epistemológica para compreender a relação de distanciamento existente entre os professores e a esfera pedagógica oficial, encarnada nos PCN, CBC e demais instrumentos de igual natureza. Uma vez introduzidas as questões principais no que tange à escolha metodológica, apresentamos os objetivos desta pesquisa.

4.2 Objetivos do estudo

Tendo em vista, principalmente, a análise das estratégias de didatização efetuadas pelos professores de língua materna, tomando como partida os gêneros discursivos, estabelecemos os seguintes objetivos desta pesquisa.

Como objetivo geral, propomos:

refletir, de forma sistemática, sobre o processo de didatização dos gêneros discursivos, tendo em vista a inserção de outros objetos de ensino. Para tanto,

contaremos com a análise das ferramentas didáticas usadas nas aulas de língua materna da educação básica.

À luz desse propósito, apresentamos os objetivos específicos:

- a) analisar as estratégias de ensino propostas pelo professor de Língua Portuguesa e seus supostos problemas na didatização dos gêneros discursivos;
- b) analisar as estratégias de didatização propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa, em diálogo com a aula de português;
- c) cotejar as estratégias de ensino propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa, pelos documentos parametrizadores e pela aula de Língua Portuguesa.

Esclarecemos que, para levar a efeito tais objetivos, foi preciso pensar numa investigação que pesquisasse a aula de Língua Portuguesa e as interlocuções mantidas com o livro didático, já que este ainda é uma “tecnologia” muito utilizada em aula.

Sobre o livro, uma primeira observação centra-se na sua orientação teórico-metodológica. Isso porque, o fato de tais aportes poderem refletir as concepções relacionadas aos documentos parametrizadores e, conseqüentemente, à proposta curricular dos Conteúdos Básicos Comuns indicia uma pré-disposição para que nas aulas de português sejam trabalhados certos saberes – quase sempre abalizados pela literatura educacional de referência –, e não outros. No entanto, ainda que os livros didáticos venham passando pela triagem de critérios estabelecidos pelo PNLD, parecem ainda comuns abordagens de cunho transmissivo.

A respeito da diversidade de objetos e de concepções teóricas selecionadas, encontramos uma suposta justificativa dada pelo PNLD (2008, p. 20), na seguinte passagem:

[...] a disciplina de Língua Portuguesa, desde seu surgimento como tal, no século XIX, veio historicamente ‘disciplinarizando’ seus objetos de ensino com base em um ‘tripé’ clássico (o trivium): gramática; fala e escrita (retórica); leitura literária (poética). Cada um desses campos foi constituindo e sedimentando práticas didáticas próprias e específicas ao longo da história da disciplina. Neste sentido, é comum que uma metodologia de ensino se apresente mais associada a um campo de ensino que a outro. A

título de exemplo, a abordagem transmissiva ainda se faz bastante presente no ensino de gramática, e as propostas de uso situado estão mais frequentemente ligadas ao campo da produção de textos (escritos ou orais).

Acreditamos, assim, que a escolha teórico-metodológica do livro didático possa interferir, através de suas atividades bem como de suas orientações (ou guia) pedagógicas, no modo como o professor conduz a sua aula e como seleciona as estratégias de didatização. Em suma, o livro didático compõe a rede dos modos de didatização de um dado objeto, no caso em estudo, do gênero.

Relacionado a isso, concordamos com Bunzen (2008, p. 7-8) ao afirmar que

[...] quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas (organizados por seções didáticas regulares, pois tem uma inter-relação com a proposta pedagógica), eles estão produzindo um enunciado relativamente estável, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o livro didático, conjectura-se, passa a ter uma posição de destaque junto às ações docentes, já que aquele se responsabilizou, em larga medida, pela divulgação dos saberes a serem ensinados.

Ainda assim, a aula se trata de um gênero de atividade, conforme estabelece Faria (2004) a partir da noção de gênero bakhtiniana. Por isso, tal gênero pode ser diferenciado no que tange aos instrumentos escolhidos para empreender as práticas em sala de aula, já que o gênero que vislumbramos é também composto por ações *relativamente estáveis*. Logo, para analisarmos as ações e as formas como estas são levadas a efeito no ensino de língua materna, é necessária uma inserção em campo, tendo em vista uma análise de base fundamentalmente discursiva.

Também se impôs como objetivo deste trabalho a análise dos documentos parametrizadores que orientam o trabalho com os gêneros discursivos. Isso porque cotejar o trabalho realizado em sala de aula com o trabalho previsto por esse instrumento educacional possibilita ter uma visão mais precisa de como as práticas ocorridas na escola podem se distanciar daquelas traçadas por instâncias externas a ela.

Nesse sentido, a análise passa a ser documental, a qual, segundo Phillips (1974, p. 187 *apud* Ludke e André, 1986, p. 38), defini-se da seguinte maneira: “são

considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação (...). Sendo assim, os documentos postos em análise poderão revelar quais as estratégias que se acreditam ser as mais adequadas no desenvolvimento do trabalho com os gêneros e como estas se concretizam ou não no espaço da sala de aula.

4.3 Procedimentos e diretrizes metodológicos

Para levar a efeito tais objetivos, os procedimentos metodológicos corresponderam, como dito, às práticas de pesquisa de uma investigação de cunho etnográfico. Para um estudo dessa natureza, “é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa” (LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986, p. 18). Sendo assim, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu no contexto próprio das atividades discursivas dos envolvidos, principalmente, na prática escolar e no discurso das professoras, marcando a singularidade desses sujeitos.

Logo, os procedimentos metodológicos foram realizados tomando por base os seguintes dados de que dispúnhamos para concretizar a pesquisa:

Figura 3 - Quadro metodológico

(continua)

DADOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA
1. Contexto escolar como um todo: caracterização das escolas e dos sujeitos envolvidos.	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Observação das aulas de português. ➔ Entrevistas não-estruturadas com as professoras, perfazendo um total de 20 minutos e 39 segundos de gravação em áudio.
2. Prática de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Observação das aulas de português, perfazendo um total de 20 horas e 80 minutos de gravação em áudio. ➔ Escola 1: 15 aulas de 50 minutos. ➔ Escola 2: 10 aulas de 50 minutos.

(continuação)

3. Materiais relacionados à prática em sala de aula.	→ Análise dos livros didáticos. → Análise das atividades suplementares.
4. Documentos parametrizadores	→ Análise dos PCN de Língua Portuguesa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Ressaltamos que o aporte teórico e analítico utilizado para a análise do *corpus* se sustentou, de um lado, nos estudos sobre gênero do discurso, trazendo aqui uma visão bakhtiniana em conjunto com teóricos da Linguística Aplicada; e, por outro lado, nas teorias referentes ao estudo da transposição didática Chevallard (1991).

Recorremos ao estudo de Bakhtin (2003) pelo fato da sua teoria sobre gêneros ser um aporte teórico de referência para os PCN e para os livros didáticos, ao contemplar os elementos essenciais para compreender o funcionamento da linguagem através das condições reais de enunciação, ou seja, através das práticas sociais de linguagem, conforme legitima o referido documento. De igual maneira, recorreremos a estudiosos da Linguística Aplicada por considerarmos contribuições como as de Marcuschi (2004) e Rojo (2001; 2003) essenciais para repensarmos a sistematização do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pelo viés dos gêneros do discurso.

No que concerne à colaboração da transposição didática, esta se justifica na medida em que objetivamos compreender melhor como o saber sábio/teórico é redimensionado para o espaço da sala de aula, sendo transformado em saber a ser ensinado, através de estratégias específicas de didatização. Além disso, estudos (ROJO, 2000) apontam para conflitos que envolvem a mediação entre os documentos parametrizadores e curriculares e entre a efetivação dos mesmos no espaço da aula de Língua Portuguesa, justificando, mais uma vez, o interesse investigativo pela transposição.

4.3.1 Características do campo de pesquisa

Passemos a tratar, então, do campo de pesquisa: a sala de aula de Língua Portuguesa. Este foi escolhido levando-se em consideração não só o segmento – estatal, municipal, federal ou privado –, mas também a série de ensino.

Definimos, assim, o 6º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas como o campo de pesquisa que melhor atenderia aos propósitos desta pesquisa. A escolha, nem de longe fortuita, se justifica, no que é concernente à série, pelo fato de o 6º ano do Ensino Fundamental apresentar problemas no que diz respeito à adequação da norma linguística dos alunos ao padrão formal de escrita exigido pela cultura letrada; constituindo, portanto, numa das séries com maior índice de repetência (PCN, 1998). No que se refere ao segmento, a escolha se deu em função de as escolas públicas utilizarem como material didático livros que são selecionados tomando por base sua avaliação pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Centrando mais especificamente nas escolas escolhidas como campo de pesquisa, investigamos duas instituições denominadas, aqui, de Escola 1 e Escola 2. A Escola 1, localizada na região Noroeste do município de Belo Horizonte, atende apenas a 517 alunos do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano. A Escola 2, também localizada na região Noroeste de Belo Horizonte, mas em bairro diferente, atende a 1416 alunos dos Ensinos Fundamental, de 6º a 9º, e Médio. Ambas recebem alunos de nível socioeconômico médio e baixo.

Sobre esse quadro, evidenciamos que tais variantes não foram decisivas para os resultados encontrados pela pesquisa. Queríamos, na verdade, informantes diferentes, fato que poderia ter se dado até na mesma escola, caso contássemos com professores de português diferentes para uma mesma série, o que não ocorreu.

4.3.1.1 Seleção e caracterização das informantes

Uma vez escolhida a série de ensino a se investigar – 6º ano do Ensino Fundamental – procedemos às observações das aulas de português em quatro turmas do 6º ano, sendo duas delas conduzidas pela professora A da escola 1 e as outras duas pela professora B da escola 2.

Ressaltamos que, inicialmente, queríamos apenas investigar informantes diferentes para termos dados expressivos sobre as práticas de didatização nas aulas de Língua Portuguesa, já que o processo didatização acaba se manifestando de maneira diferente em cada professor, considerando sua formação profissional e referências pessoais. Por isso, não nos interessava como a aula era conduzida em turmas diferentes. Todavia, como acompanhamos a atuação dessas professoras em boa parte do 2º semestre de 2010, achamos que conviria observar todas as turmas de 6º ano que estudavam sob a responsabilidade das docentes. Ao final da pesquisa, apuramos que a observação de turmas diferentes não se configurou relevante para este estudo, pois o que constatamos é que as aulas tinham a mesma condução relativamente aos objetos ensinados. Por essa razão, o trabalho de análise centrou-se fundamentalmente nas aulas realizadas nas turmas do 6º A, na Escola1; e do 6º A, na Escola 2.

5 RASTREANDO AS ESTRATÉGIAS DE DIDATIZAÇÃO: trabalho de descrição e análise

5.1 Delimitação das estratégias de ensino

O acervo coletado para constituição do *corpus* recobre um total de 15 aulas da primeira informante e de 10, da segunda, mas esclarecemos aqui que, para efeito de uma demonstração da atividade analítica conferida ao *corpus*, foram selecionadas 3 aulas de cada professora, por contemplarem o ensino de leitura, produção e compreensão de textos pautado nos gêneros do discurso. Conforme nos apontam os dados, verificamos que os gêneros não foram tomados como objeto efetivo de ensino, já que os dados sinalizam para a permanência de determinadas práticas, por exemplo, aquelas voltadas para o ensino da gramática normativa, aliás, bastante questionadas pelos documentos parametrizadores.

Verificamos, no nosso tempo de inserção no campo de pesquisa, que o livro didático foi utilizado poucas vezes tanto pela primeira como pela segunda informante. A explicação da primeira professora foi que, durante a greve que aconteceu no município de Belo Horizonte (abril a maio de 2010), o livro didático já tinha sido “exaustivamente” utilizado pelos professores que não aderiram ao movimento, uma vez que os referidos profissionais tiveram que tomar o lugar de seus colegas nos horários em que estes deveriam estar em sala de aula. Já a segunda professora pontuou que o livro didático não era “suficientemente interessante”, além disso, o nível de linguagem era muito formal, distante da norma linguística dos discentes, por isso a inserção de outras atividades.

Apesar disso, o livro didático, quando se tornava objeto de ensino, trouxe-nos algumas importantes contribuições para posteriores análises da realidade do ensino de leitura e produção de texto no segmento educacional analisado.

Na primeira aula da professora, que será tratada por Pa, o livro didático é utilizado como instrumento para a apropriação do gênero *causo*. Na segunda aula, contamos com a apresentação de um seminário sobre textos de autores literários conhecidos. Na terceira, o que contemplamos é o trabalho com uma reportagem sobre os pichadores, cuja revista, de circulação restrita ao segmento escolar, é distribuída pelo Estado aos colégios públicos.

Na primeira aula da professora, que será chamada de Pb, o que se apresenta como objeto de trabalho é o gênero conto de fadas. Na segunda aula, o gênero reportagem, veiculado pela Revista Veja. Na terceira, o que contemplamos é o trabalho com o gênero fábula.

Há indícios, assim, do interesse por práticas educativas que considerem o ensino dos gêneros discursivos. Entretanto, a maneira como foram conduzidas nem sempre condizia com o direcionamento da pesquisa e, conseqüentemente, com as orientações dos documentos educacionais básicos.

Ressaltamos que o objetivo da observação das aulas foi mapear estratégias didáticas que indicassem como o trabalho com a leitura e a produção de textos é conduzido em sala de aula através da mediação dos gêneros. Para tanto, a partir da manipulação dos dados, fomos identificando algumas estratégias de didatização mais recorrentes, as quais foram tomadas como categorias de análise para este trabalho. Dentre elas, a pergunta-resposta, a da ordem, a rememoração, a reiteração, a exemplificação, a determinação, o aconselhamento, a definição, a comparação, a retificação e a anuência foram alguns dos recursos utilizados pelas docentes e pelos livros didáticos em seus processos de didatização, isto é, a maneira que encontraram para fazer algo tornar-se ensinável. Nesse sentido, o objeto gênero foi sendo construído como objeto de ensino, ora tomando como partida as atividades do livro didático, ora as atividades criadas pelas próprias docentes.

Haja vista a importância das categorias para a fundamentação analítica deste trabalho, explicaremos, no curso das análises, como se apresentam, linguisticamente, cada uma das estratégias de didatização, reconhecidas nas cenas de sala de aula, por meio dos modos de dizer das professoras. Para isso, recorreremos ao modo como as professoras constroem discursivamente tais estratégias, atentando-se para as pistas deixadas na materialidade linguística.

5.2 As estratégias de didatização pesquisadas nas aulas de português

5.2.1 Primeira informante

Para iniciarmos as análises, procederemos da seguinte maneira: serão apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os livros didáticos adotados por cada informante desta pesquisa. Desejamos com esse movimento compreender se o livro didático escolhido pela docente segue ou assume concepções que se norteiem pelos parâmetros educacionais de Língua Portuguesa e que, por isso mesmo, apresentem, no decorrer de suas atividades, estratégias de didatização que se baseiem, sobretudo, nas práticas de produção, leitura e compreensão de textos.

Para o interesse da pesquisa, é significativo analisar apenas as atividades dos livros didáticos trabalhadas no espaço das aulas de português, aqui consideradas, como estratégias para didatizar um determinado conhecimento.

Iniciemos, então, com o livro *Tecendo Linguagens*, instrumento de ensino da Pa.

Neste manual, você encontrará explicações sobre os objetivos gerais, os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e propostas de trabalho e de manejo do livro didático, que pretendem contribuir para uma efetiva renovação das práticas educacionais na sala de aula. Entre elas, destacamos o desenvolvimento de uma metodologia de ensino que considere [...] a importância da oralidade como objeto de ensino e aprendizagem e de encaminhar o trabalho com leitura, considerando os novos estudos sobre letramento e gêneros textuais (Tecendo Linguagens, 2006, p. 04).

[...] essa coleção considerará os gêneros nos seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Sem desprezar a forma, também se considerarão os aspectos formais que os constituem, como as características estruturais e linguísticas dos textos falados ou escritos (Tecendo Linguagens, 2006, p. 15).

É possível observar que a concepção de linguagem expressa nesse manual dialoga com os PCN ao propor, por exemplo, *a importância de se considerar a oralidade como objeto de ensino e aprendizagem* e, conseqüentemente, o ensino de textos que circulam em sociedade, *considerando os novos estudos sobre letramento e gênero textual*. Além disso, o encaminhamento para o ensino da forma se dá a

partir do texto, ou seja, considerando as *características estruturais e linguísticas dos textos falados ou escritos*.

No entanto, ao longo do manual de assessoria pedagógica do professor, contemplamos enunciados como estes:

Se desejar seguir a metodologia de projetos, encontrará orientações nesse sentido. *Se quiser trabalhar com o conteúdo gramatical tradicionalmente ensinado nas aulas de Português, encontrará muitas oportunidades e orientações para isso.* (Tecendo Linguagens, 2006, p. 05) [grifos nossos].

É imprescindível, no entanto, *evitar incontáveis exercícios descontextualizados, na maioria das vezes inúteis*, visto que o aluno só constrói e aplica um determinado conceito quando compreende para que serve, quando é capaz de fazer relações entre o que já sabe com o que está aprendendo (Tecendo Linguagens, 2006, p. 29) [grifos nossos].

Vislumbramos aqui um processo de negociação – compreendido principalmente com a inserção das construções hipotéticas –, entre o livro didático e seus interlocutores, que se efetua ao considerar algumas orientações para o ensino e aprendizagem de português. Uma delas se norteia pelo fato de os livros didáticos de português não poderem modificar, abruptamente, a maneira como se ensina língua materna na escola; tendo o fazer docente de ser modificado gradativamente. Essa ideia é, inclusive, assinalada pelo livro *Tecendo Linguagens* (2006, p. 04): “[...] embora considere que a sua ação em sala de aula não pode ser alterada radicalmente. A transformação poderá ocorrer em médio prazo, com investimentos na formação do educador [...]”. Ou seja, os enunciados presentes no livro em análise reconhecem que muitas ações didáticas são difíceis de serem efetivadas em sala de aula, em razão, possivelmente, da distância existente entre a formação de um educador e as demandas educacionais que lhes são lançadas.

A outra orientação pode estar relacionada ao impacto cada vez maior das orientações divulgadas pelos PCN, CBC e também pelos textos científicos de Linguística Aplicada; orientações estas que são, em maior ou menor grau, observadas para a produção dos livros didáticos. Considerando tais prerrogativas, exercícios gramaticais descontextualizados devem ser evitados; o que, certamente, influencia nos discursos divulgados pelos diversos livros didáticos de Língua Portuguesa, como o analisado.

O movimento de negociação observado no interior do manual pedagógico parece antecipar as estratégias de didatização que poderão ser vislumbradas no

decorrer do livro didático. Isto é, tanto aquelas reguladas pela rede de atividades – portanto de acordo com as orientações dos documentos oficiais de ensino –, quanto aquelas cujas orientações seguem um viés mais gramatical, distanciando-se da perspectiva do entendimento do texto. Nesse sentido, o objeto que se procura didatizar nem sempre será o de interesse desta pesquisa – o gênero.

Convém, assim, observamos algumas estratégias de didatização propostas pelo livro didático e seguidas pela professora, numa das aulas que gravamos. A professora inicia a correção do dever de casa, em que era necessária a leitura de dois “causos” para a realização dos exercícios do livro. A fim de um maior detalhamento analítico, recortamos as cenas⁹ em que era possível explorar as estratégias de didatização. Para um melhor entendimento das análises, textualizamos, antes, os textos que serviram como instrumento para a resolução das atividades, assim como as atividades em si.

Figura 4 - O defunto vivo

O defunto vivo

Um homem dirigia um caminhão que levava um caixão de defunto para ser entregue numa cidade próxima. No caminho, um sujeito pediu carona e o motorista respondeu que ele poderia viajar na parte de trás, junto com o caixão. Foi quando começou a chover, e o caroneiro, não tendo onde se esconder da chuva, resolveu abrigar-se dentro do caixão. Com o balanço da viagem, ele acabou pegando no sono.

Ao longo do caminho o motorista encontrou mais pessoas pedindo carona, e recolheu a todas. Num momento em que a carroceria já estava apinhada de gente, o caminhão deu um solavanco ao passar por um buraco na estrada. A sacudida acordou o dorminhoco, que abriu a tampa do caixão e perguntou: “Será que já parou de chover?”

Foi um Deus-nos-acuda. As pessoas se jogaram do caminhão e dizem que até hoje ainda tem gente correndo...

Revista Dr. Eco e Companhia. São Paulo, ago. 1996.

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

Figura 5 - Aquele animal estranho

(continua)

Aquele animal estranho

Os do Alegrete dizem que o caso se deu em Itaqui, os de Itaqui dizem que foi no Alegrete, outros juram que só poderia ter acontecido em Uruguaiana. Eu não afirmo nada: sou neutro. Mas, pelo que contaram, o primeiro automóvel que apareceu entre aquela brava indiada, eles o mataram a pau, pensando que fosse um bicho. A história foi assim como já lhes conto, metade pelo que ouvi dizer, metade pelo que inventei, e a outra metade que sucedeu às deveras. Viram? É uma história tão extraordinária mesmo que até tem três metades...

⁹ Logo de saída, indicamos ao leitor a leitura prévia da transcrição das aulas, presente nos anexos deste trabalho, para melhor contextualização das cenas recortadas.

(continuação)

Bem, deixemos de filosofanças e vamos ao que importa. A coisa foi assim, como eu tinha começado a lhes contar.

la um piazinho estrada fora no seu petiço – trop, trop, trop – (este é o barulho do trote) – quando de repente ouviu – fufufupubum chiiipum! E eis que a “coisa”, até então invisível, apontou por detrás de um capão, bufando que nem touro brigão, saltando que nem pipoca, se traqueando que nem velha coroca, chiando que nem chaleira derramada e largando fumo pelas ventas como a mula-sem-cabeça.

“Minha nossa Senhora”!

O piazinho deu meia-volta e largou numa disparada louca rumo da cidade, com os olhos do tamanho de um pires e os dentes rilhando, mas bem cerrados para que o coração aos corcoveios não lhes saltasse pela boca. É claro que o petiço ganhou luz do bicho, pois no tempo dos primeiros autos eles perdiam para qualquer matungo.

Chegado que foi, o piazinho contou a história como pôde, mal e mal e depressa, que o tempo era pouco e não dava para maiores explicações, pois já se ouvia o barulho do bicho que se aproximava.

Pois bem, minha gente: quando este apareceu na estrada da cidade, caiu aquele montão de povo em cima dele, os homens uns com porretes, outros com garruchas que nem tinham tipo tempo de carregar de pólvora, outros com boleadeiras, mas todos de pé, porque também nem houvera tempo para montar, e as mulheres umas empunhando as suas vassouras, outras as suas pás de mexer marmelada, e os guris, de longe, se divertindo com os seus bодоques, cujos tiros iam acertar em cheio nas costas dos combatentes. E tudo abaixo de gritos e pragas que nem lhes posso repetir aqui.

Até que enfim houve uma pausa para respiração.

O povo se afastou, resfolegante, e abriu-se uma clareira, no meio da qual se viu o auto emborcado, amassado, quebrado, escangalhado, e não digo que morto porque as rodas ainda giravam no ar, nos últimos tranes de uma teimosa agonia. E quando as rodas pararam, as pobres, eis que o motorista, milagrosamente salvo, saiu penosamente engatinhando por debaixo dos escombros de seu ex-automóvel.

- A la pucha! – exclamou então um guasca, entre espantado e penalizado – o animal deu cria!

Mário Quintana. *Sapo Amarelo*. 7. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997. p. 19-22.

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

Figura 6 - Exercícios Tecendo Linguagens

(continua)

Aplicando conhecimentos

1. Escreva no infinitivo os verbos em destaque no trecho a seguir e indique a conjugação a que pertencem.

“Ao longo do caminho o motorista **encontrou** mais pessoas **pedindo** carona, e **recolheu** a todas. Num momento em que a carroceria já **estava** apinhada de gente, o caminhão **deu** um solavanco ao passar por um buraco na estrada”

2. Existe um verbo da 2ª conjugação que aparece no texto **O defunto vivo** que expressa um fenômeno da natureza. Qual é ele?

Por dentro do texto

1. O que mais chamou a sua atenção na história?

(continuação)

2. O narrador do caso ora se apresenta como uma personagem da história, ora se apresenta como alguém que apenas observa a cena (narrador-observador) sem estar envolvido nos acontecimentos. Localize no texto o que se pede.

- a) Um trecho que comprove a participação do narrador na história.
- b) Um trecho em que o narrador aparece como observador.

3. No quarto parágrafo, o piázinho encontra “a coisa”. Fica muito assustado e ruma para a cidade.

- a) Faça duas listas: em uma delas, relacione as ações da “coisa” e, em outra, as ações dos moradores da cidade quando a “coisa” lá chegou.
- b) Dê dois exemplos de comparações feitas pelo narrador para descrever “a coisa”.
- c) A quem pertence a expressão “Minha nossa Senhora”?

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

Figura 7 - Exercícios Tecendo Linguagens

Texto e Contexto

- 1. Você acha que essa história poderia ter ocorrido na realidade? Por quê?
- 2. Você já ouviu alguma história sobre o espanto de pessoas ou de toda uma cidade diante de um fato novo, de uma nova invenção? Conte para os colegas.
- 3. Você acha que novas descobertas podem mudar a vida das pessoas, o modo de elas pensarem e agirem? Dê um exemplo.

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

Na primeira aula da Pa, importa salientar que os exercícios corrigidos não correspondem, necessariamente, a estratégias de didatização para textos do gênero “causos”. O que observamos são estratégias de didatização cuja meta é didatizar outro objeto que não aquele pautado no texto. Para tanto, as estratégias de didatização observadas no livro didático são aquelas dirigidas pela pergunta-resposta e também pela estratégia da ordem.

A estratégia de pergunta-resposta não se vale dos mesmos índices linguísticos. Nas seções *Aplicando conhecimentos* e *Por dentro do texto*, quando a estratégia de pergunta-resposta é empregada, é possível observar que o comando das perguntas solicita o retorno do aluno ao texto, a fim de identificar as informações requeridas. Estas se fazem presentes através dos índices *qual*, *o que* e *a quem* que reportam a elementos intratextuais.

Já quando a seção *Texto e Contexto* se vale da mesma estratégia de pergunta-resposta, remete diretamente ao aluno, reconhecido pelo pronome *você*. Nesse caso, o elemento em destaque é extratextual.

Outra estratégia observada, nomeada de estratégia da ordem, se relaciona aos verbos no imperativo, a saber, *escreva*, *indique*, *localize*, *faça*, *dê* e *conte*. Todos eles indicam o que deve ser feito pelo aluno.

Abaixo, nossas considerações são mais bem visualizadas na construção do quadro explicativo.

Figura 8 - Estratégias de didatização Livro didático Tecendo Linguagens (a)

Livro didático Tecendo Linguagens		
Estratégias	Seção do livro didático	Exemplo
Pergunta-resposta	Aplicando conhecimentos	Qual é ele (verbo de 2ª conjugação)?
Pergunta-resposta	Por dentro do texto	O que mais chamou sua atenção (...)? A quem pertence (...)?
Pergunta-resposta	Texto e Contexto	Você acha (...)? Você já ouviu (...)?
da ordem	Aplicando Conhecimentos	Escreva no infinitivo (...). Indique a conjugação (...).
da ordem	Por dentro do texto	Localize no texto (...). Faça duas listas (...). Dê dois exemplos (...).
da ordem	Texto e Contexto	Conte para os colegas. Dê um exemplo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Não menos importante do que os verbos apresentados no imperativo, os seus complementos revelam importantes informações a respeito do objeto didatizado pelo livro didático:

Figura 9 - Estratégias de didatização Livro didático Tecendo Linguagens (b)

Verbos	Complementos verbais
Escreva	os verbos no infinitivo.
Indique	a conjugação.
Localize	a participação do narrador.
Localize	o narrador observador.
Faça	duas listas com a ação da coisa e com as ações dos moradores.
Dê	exemplos de comparações.
Conte	uma história sobre o espanto das pessoas diante de um fato novo.
Dê	exemplos de descobertas que podem mudar a vida das pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Observamos que os dois primeiros complementos verbais reportam à cobrança de aspectos formais, que não contribuem para o entendimento do texto. Na sequência, os outros quatro complementos dizem respeito aos aspectos da narrativa: o narrador, as ações da personagem, bem como a identificação do uso da comparação para descrever as ações de uma personagem. Tais aspectos podem remeter à composicionalidade do gênero em questão, no entanto, o significado dos verbos que compõem esse núcleo nos revela a superficialidade como tal dimensão do gênero é tratada. Localizar, dar e fazer não são capazes de aprofundar nos elementos da composicionalidade. Já os dois últimos verbos do quadro trazem como complementação elementos extratextuais, os quais se relacionam, de alguma maneira, ao gênero analisado.

Notamos que as ações da docente vão ao encontro das práticas organizadas pelo livro didático. Um exemplo seria através da estratégia de memorização, na qual notamos que a docente tenta trazer à memória dos alunos um conhecimento que já foi aprendido antes e que, agora, precisa ser reacionado, para que os exercícios sejam corrigidos.

Figura 10 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (a)

Pa.: lembra de....como que eu sei que o verbo tá no infinitivo?

Pa.: se é o narrador que tá participando, o verbo tem que tá alguma coisa aí...alguma coisa aí tem que tá em primeira pessoa, não é isso?...como é que ficaria na primeira pessoa?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

No exemplo, torna-se claro que a professora deseja salientar as conjugações verbais – conhecimento já aprendido em outro momento. Os índices que nos comprovam isso é a própria manifestação do verbo *lembrar*, iniciando a fala da professora, bem como o verbo *ficaria*, na segunda fala, o qual – uma vez no futuro do pretérito – indica um futuro que ocorre no passado, isto é, uma coisa que deveria acontecer de determinada forma. Explicando melhor, a resposta que se espera que os alunos deem – no futuro – está atrelada ao conhecimento aprendido anteriormente – no passado.

Outras vezes percebemos uma reiteração do conceito trazido pelo livro didático, confirmando o reforço das explicações lá presentes. A esse movimento denominamos estratégia de reiteração.

Figura 11 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (b)

Pa.: o narrador do caso ora se apresenta como uma personagem da história, ora se apresenta como alguém que apenas observa a cena (narrador-observador) sem estar envolvido nos acontecimentos...então, ele só tá observando...ele não tá envolvido no que está acontecendo no texto...

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Nesse recorte, o índice linguístico *então* conclui, arrematando a afirmação presente no livro didático: “o narrador do caso ora se apresenta como uma personagem da história, ora se apresenta como alguém que apenas observa a cena [...] sem estar envolvido nos acontecimentos”. Além disso, a sentença que afirma “ele não tá envolvido no texto” retoma/resume o conceito de narrador-observador.

As estratégias de exemplificação, percebidas pela presença da expressão *por exemplo* ou *vou dar um exemplo*, também são, de alguma forma, reforços para didatizar aquilo o que é sugerido pelo livro didático, já que os exemplos arrolados pela professora são escolhidos conforme a necessidade apresentada pelos exercícios.

Figura 12 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (c)

Pa.: como é que eu faço para comparar uma coisa? por exemplo, Mayana é tão estudiosa quanto Mônica...

Pa.: olha, vou dar um exemplo... até pouco tempo atrásvou colocar uns 10 anos...a minha mãe, ela foi conhecer dois irmãos que ela teve depois que o meu avô faleceu [...]

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Para fins de organização esquemática, indicamos abaixo um quadro com as estratégias de didatização utilizadas pela Pa, na aula 1.

Figura 13 - Estratégias de didatização Pa Aula 1 (d)

Estratégias de didatização da Pa – AULA 1	
Estratégias	Exemplos
Rememoração	Lembra de (...). Como é que ficaria na 1ª pessoa (...).
Reiteração	Então , ele só tá observando. Ele não tá envolvido no que está acontecendo no texto.
Exemplificação	Por exemplo , Mayana é tão estudiosa quanto Mônica. Olha, vou dá um exemplo ...até pouco tempo (...).

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Notamos que as propriedades constitutivas do gênero causo, como a temática preponderante, a composicionalidade organizativa do texto e também o estilo prototípico do gênero não chegaram a ser exploradas pelas atividades até então reproduzidas, tampouco pela Pa, que segue as orientações do livro. Contudo, o livro didático, em outro momento, propõe um exercício, centrado nos aspectos organizativos e funcionais do gênero causo.

Figura 14 - Atividade de criação

ATIVIDADE DE CRIAÇÃO

Primeira etapa: conte um conto e aumente um ponto.

Você vai contar um causo para seus colegas. Se não se lembrar de nenhum exemplo, pesquise junto a seus familiares, amigos, vizinhos e, conforme orientação do professor, apresente a história oralmente.

Siga as orientações abaixo:

Utilize os verbos no presente para dar um sabor de novidade aos fatos narrados.

Se for possível conseguir um aparelho de som, selecione uma música para acompanhar sua apresentação.

Explore as expressões gestuais, faça pausas para criar suspense, module a voz para imitar o falar das personagens.

Fonte: OLIVEIRA, 2006.

A atividade, porém, não é significada no fazer da docente, não se tornando uma de suas estratégias para didatizar o gênero em questão.

Os objetivos do capítulo, conforme o manual de assessoria pedagógica, giravam em torno do desenvolvimento das habilidades de “contação” de histórias, do conhecimento das principais características do gênero causo, do conhecimento das origens das histórias que o povo conta, da comparação entre a realização das diferenças entre o discurso oral e escrito, percebendo a língua transcrita entre as duas modalidades e, por fim, da valorização da diversidade cultural, das experiências e vivências pessoais como construtoras de conhecimento, bem como do reconhecimento e da valorização da tradição oral e da cultura caipira (Tecendo Linguagens, 2006, p. 63). É possível perceber que o livro didático *Tecendo Linguagens* possibilita algumas ações voltadas para essa natureza, como ocorre com a *Atividade de Criação*, mas notamos também que outras estratégias de didatização lançadas pelo livro não são capazes de cumprir com os objetivos selecionados.

No que tange às estratégias de didatização propostas pela professora, estas estão em confluência com o livro didático. Claro está que é a professora quem seleciona as atividades e os exercícios, podendo fazer jus a uns e não a outros. É o que ocorre, por exemplo, quando ela decide explicar e corrigir os que estão presentes nas seções *Aplicando Conhecimentos*, *Por dentro do texto* e *Texto e Contexto*, e ignorar a *Atividade de Criação*.

Cabe pontuar também como os PCN se posicionam a respeito das estratégias para nortear o ensino do gênero em questão. Nesse sentido, segundo o documento, a didatização do gênero causo pode ser feita privilegiando-se a prática de escuta de textos orais da modalidade literária. Vejam como as estratégias para a escuta de textos orais escolhidas pelos parâmetros, seguidas de seus objetivos para a aprendizagem, são discriminadas no quadro seguinte.

Figura 15 - Estratégias de didatização PCN (a)

Estratégias de didatização	Objetivos
Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, seguida ou não de transcrições.	Apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e as suas regras de funcionamento.
Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes.	Comparar e fazer levantamentos das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores, etc.
Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos.	Discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos, além de permitir o controle cada vez maior do desempenho do aluno.
Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos.	Construir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos.
Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero.	Considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação; saber escutar a fala do outro.
Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra.	Compreensão e interpretação do texto oral.

Fonte: BRASIL, 1998.

Interessante observar que, ao tratar de escuta de textos, esta sempre vem acompanhada pelo adjetivo *orientada*; de onde se interpreta que tal trabalho deve

contar com a assessoria de um educador. Em razão do acompanhamento do professor, seria possível ao aluno atingir os objetivos dos PCN na utilização da estratégia de escuta, a saber, apreender, comparar e discutir. Percebemos, pelos verbos utilizados, um projeto metodológico progressivo, isto é, que visa à apropriação (apreender), ao exame (comparar) e ao poder de questionamento (discutir) autônomo para a compreensão de um gênero. Outros índices linguísticos também são importantes para a efetivação de estratégias que aspirem à didatização dos procedimentos para a escuta de textos orais. É o caso do substantivo *preparação* seguido do complemento nominal *dos alunos*; o que sugere que os discentes devem ser previamente preparados para a escuta de textos orais. Nesse sentido, também cabe ao professor o acompanhamento e monitoração das atividades. De igual maneira, o substantivo *organização* seguido do complemento *de atividades* remete a um planejamento de trabalho que permita viabilizar o ensino. Através da preparação e da organização prévia espera-se ser possível ao aluno, conforme objetivos traçados pelos PCN, construir um repertório de conhecimentos que permita compreender e interpretar um gênero.

Sumarizando os acontecidos na primeira aula da Pa em diálogo com o que orienta os parâmetros, concluímos que o gênero *causo*, cuja esfera de circulação, consoante indicações dos PCN, é a literária não chega a ser didatizado. As estratégias de didatização do livro, no trabalho com o gênero analisado, são basicamente as de pergunta-resposta e as da ordem. Já as estratégias da professora para essa aula foram as de rememoração, reiteração e exemplificação, as quais, assim como as do livro didático, perdem de vista a o objeto de ensino do gênero, pois o objeto que se didatiza é outro: o de ordem gramatical. Por isso, não é possível que as estratégias identificadas estejam em consonância com as dos PCN, pois o objeto que este advoga é a favor de um ensino baseado no texto e nas características várias que o constituem. O gênero *causo*, nesta aula, é tomado, ao que parece, como pretexto para se trabalhar outros objetos que se distanciam de questões discursivo-textuais. Justamente por isso, a esfera de circulação com que esse gênero se identifica – a literária – não chega a ser atingida pelas estratégias de didatização acionadas, pois elas almejam outro objeto diferente do gênero.

Parece-nos, pela atividade analítica, que os eixos uso e reflexão, presentes nos PCN de Língua Portuguesa, são trabalhados pelas atividades desenvolvidas

nesta aula, mas de maneira isolada, isto é, o uso do gênero em situação de interlocução não se apresenta como objeto de reflexão ou de problematização, no curso da aula.

Na análise da segunda aula da Pa, foram dadas algumas orientações sobre o gênero seminário. Tais orientações não configuram explicação sobre a forma de elaboração do gênero, mas comandos para serem seguidos pelos alunos ao selecionarem material condizente com a temática do seminário a ser desenvolvido. Por isso, a estratégia da ordem volta a aparecer, agora na segunda aula da informante.

Figura 16 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (a)

Pa.: gente, vocês vão fazer uma apresentação de trabalho pra mim, um seminário...vocês vão escolher entre Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Fernando Pessoa e fazer uma pesquisa...são grandes escritores da literatura...

Al.: como assim, fessora?

Pa.: vocês vão pegar e fazer uma pesquisa da vida dos autores, falar das principais obras e colocar alguns poemas...aí vocês vão ler esses poemas aqui na frente e explicar o que entenderam...vão também explicar a vida deles...depois vocês vão me entregar a pesquisa...

Al.: quem vai ficar com o quê, fessora?

Pa.: peraí, gente, eu vou explicar! na verdade, eu vou sortear os grupos que é melhor...

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

É possível observar no discurso da docente a repetição da estrutura constituída pelo verbo ir conjugado (remetendo à sua forma imperativa, em sua forma deôntica) + verbo principal no infinitivo, formando sentença indicativa de futuro próximo.

Figura 17 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (b)

Estratégias de didatização da Pa – AULA 2	
Estratégias	Exemplos
da ordem	Vão fazer (uma apresentação/pesquisa).
da ordem	Vão escolher (grandes escritores da literatura).
da ordem	Vão falar (das principais obras).
da ordem	Vão ler (esses poemas).
da ordem	Vão explicar (esses poemas).
da ordem	Vão me entregar (a pesquisa).

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Isso quer dizer que a estrutura linguística utilizada pela professora não explica exatamente como se produz um seminário, já que não há recursos discursivos típicos da explicação. O que ocorre é um rol de determinações que vão sendo tecidas, a fim de que os alunos centrem-se no conteúdo do seminário, mas não exatamente na sua constituição; salvo o antepenúltimo e o penúltimo exemplos do quadro acima, já que indicam o que deve ser feito na apresentação do seminário, ou seja, ler os poemas e explicá-los aos demais colegas.

A estratégia da determinação proposta pela professora, percebida pela significação afirmativa nas expressões *é que tem que ler* e *eu quero*, centrou-se na leitura dos textos pelos alunos. Nesse sentido, o foco recai sobre um dos passos da composição do seminário.

Figura 18 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (c)

Pa.: oh, gente, quem escreveu é que tem que ler!

Pa.: peraí, gente! não acabou ainda não! eu quero que a Kênia leia um pouco...ela nunca leu pra mim...não tem como ela terminar o ano sem ler!

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Outra estratégia de didatização destacada foi a da pergunta-resposta, com o intuito de que os grupos fossem questionados e refletissem acerca do que estavam lendo.

Figura 19 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (d)

Pa.: e aí, o que que você entendeu do poema? eu pedi que, além de falar o poema, cada um explicasse o que foi que entendeu, não é isso?

Pa.: o poema tá falando de que, exatamente?

Pa.: e o que que tá falando?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

No momento das apresentações, a professora intervinha também no sentido de chamar a atenção para algumas regras próprias da organização de um seminário, através de estratégias de aconselhamento, as quais se evidenciam sejam pelos verbos condicionais, como *poderiam*, sejam pelos verbos imperativos, como *faça* e *fala*, sejam ainda pelos verbos cuja carga semântica está atrelada ao espaço da tentativa, como é o caso de *procura*.

Figura 20 - Estratégias de didatização Pa Aula 2 (e)

Pa.: Milena, procura resumir mais...não vai ler tudo o que você escreveu não...faça só um resumo do que você vai falar...

Pa.: não...primeiro fala quem é o autor...

Pa.: mas poderiam ter selecionado um trecho da obra...

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Tudo indica que tal movimento, isto é, centrado ora na elaboração formal do seminário, ora em suas questões temáticas, tenha se dado em razão do cruzamento de gêneros presentes nesta aula. Ou seja, se por um lado há as características típicas do gênero seminário, o qual valoriza os aspectos de uma apresentação formal; por outro há os gêneros literários, com os quais é possível avaliar outros expedientes.

Para melhor esclarecer as estratégias, reproduzimos quadro explicativo abaixo.

Figura 21 - Estratégias de didatização PA Aula 2 (f)

Estratégias de didatização da Pa – AULA 2	
Estratégias	Exemplos
Determinação	Quem escreveu é que tem que ler! Eu quero que a Kênia leia um pouco
Pergunta-resposta	O que que você entendeu do poema? O poema tá falando de que, exatamente? E o que que tá falando?
Aconselhamento	Procura resumir mais. Faça só um resumo do que você vai falar. Primeiro fala quem é o autor. Mas poderiam ter selecionado um trecho da obra.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A temática do texto é um dos componentes em que a professora mais insiste para colaborar com o entendimento do aluno sobre o poema lido. Sobre isso, parece-nos, que o objetivo final seria possibilitar que os alunos conhecessem grandes autores da literatura brasileira e portuguesa e de que fossem capazes de interpretar os textos de tais poetas e autores. É o que nos confirma a fala da docente:

Figura 22 - Estratégias de didatização PA Aula 2 (g)

Pa.: acho importante os alunos conhecerem esses tipos de obras, por isso pedi o seminário...como que eles vão estar preparados para o ensino médio se não lerem tudo isso antes?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Ainda sobre o tema escolhido para a elaboração do gênero seminário, os PCN evidenciam que sua esfera de circulação deve ser a científica, e não a literária. Portanto, observamos que as estratégias de didatização da professora não se alicerçam, neste momento, no que prescrevem os documentos educacionais. Há, assim, um distanciamento entre as estratégias da docente e as dos parâmetros.

Observemos as estratégias, destacadas pelos PCN, para a produção de um texto oral.

Figura 23 - Estratégias de didatização PCN (b)

Estratégias de didatização	Objetivos
Elaboração de esquemas.	Planejar previamente a exposição.
Preparação de cartazes ou transparências.	Assegurar melhor o controle da própria fala durante a exposição.
Elaboração de roteiros.	Realizar entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados.
Preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos.	Fazer apresentações públicas.
Memorização de textos dramáticos ou poéticos.	Apresentá-los publicamente sem apoio escrito, além de explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre.

Fonte: BRASIL, 1998.

As estratégias elencadas pelos PCN para a produção de textos orais focalizam aspectos não-linguísticos. Notadamente pelos complementos que acompanham os substantivos: elaboração (de esquemas/de roteiros) e preparação (de cartazes). Em contrapartida, há também elementos que se centram no caráter linguístico, como preparação (de leitura) e memorização (de textos). De qualquer maneira, trata-se de alguns aspectos que arquitetam a composicionalidade desse gênero.

Concluimos que na segunda aula da Pa, o gênero seminário teve destaque, embora, na produção deste, outros gêneros tenham tido importância, como a poesia, o romance e a pesquisa documental. É compreensível, assim, o cruzamento de esferas de produção e circulação. O seminário e a pesquisa documental representam a esfera científica, enquanto a poesia e o romance, a esfera literária. As habilidades requeridas foram a produção de um texto oral – identificada na

elaboração do gênero seminário –, a produção de um texto escrito – compreendido na pesquisa documental – e, por fim, a habilidade de leitura – já que os alunos precisariam de ler (em voz alta) e compreender os poemas e excertos de romance utilizados para a apresentação do seminário.

Sobre as habilidades requeridas, cabe ressaltar aquela em que o gênero seminário se pauta, ou seja, na produção de texto oral. Para tanto, as estratégias da ordem, da determinação e principalmente do aconselhamento ganham importância quando a professora desejava deixar claro aos alunos em que consistia e como se fazia o gênero seminário. Tais estratégias centravam-se, sobretudo, em alguns aspectos da composicionalidade de tal gênero.

Curioso notar que os PCN, ao explicarem como seria didatizar a produção de um texto oral, também se centram no conteúdo composicional, enfatizando, porém, outras estratégias não lembradas pela professora, como elaboração de esquemas, preparação prévia de cartazes ou transparências e elaboração de roteiros. Isso porque, esse gênero prevê a inserção de recursos que não são tão somente linguísticos, considerando seu caráter multimodal, no que tange, sobretudo, à sua forma/modo de atualização.

O realce para a dimensão do conteúdo composicional talvez se explique pelo fato de o gênero seminário poder ser utilizado para viabilizar diferentes temáticas. Já as demais estratégias – pergunta-resposta e da ordem – são levadas a efeito pela professora principalmente para explorar a dimensão do tema, incentivando a participação e o poder de interpretabilidade dos grupos. Nesse sentido, é o gênero poesia que passa a ter atenção, e não mais o seminário.

É importante, ainda, considerar a habilidade de produção de texto escrito, a qual é viabilizada pela solicitação de uma pesquisa documental acerca dos poetas/autores e suas principais obras. Como dito anteriormente, os textos não pareciam autorais; o que não representa necessariamente um problema, pois, dentro das estratégias de didatização previstas pelos PCN para o trabalho com essa habilidade, a reprodução, ao lado da transcrição, do decalque e da autoria, é um artifício possível para a produção de textos escritos. O que mudaria seria a ênfase ora no plano do conteúdo, ora no plano da forma, ora em ambos. Na visão dos PCN, “é em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas” (1998, p. 77). No caso desta aula, os alunos precisariam

saber mais sobre o objeto de pesquisa de cada um; o que torna a estratégia de reprodução, explicada pelos PCN, adequada ao propósito da aula.

Na terceira aula da Pa, o destaque foi para o gênero reportagem e para o processo de leitura. O texto que será lido pelos alunos no decorrer da aula foi publicado pela Revista Semeando, a qual é distribuída pelo Estado às escolas públicas. Para facilitar a leitura e a compreensão do texto, reproduzimos, abaixo, a reportagem na íntegra.

Figura 24 - Paisagem Urbana

(continua)

Paisagem Urbana

Há mais de 2000 anos, ou seja, desde a pré-história, o homem começou a deixar a sua marca no ambiente coletivo. Naquela época, o homem primitivo pintava bizões e cenas do cotidiano na caverna, com a intenção de se comunicar. As imagens também tinham, para eles, um certo poder imaginário, capazes de ‘capturar’ os animais na parede.

No decorrer do tempo, o homem passou a intervir no espaço público de outro modo, através de monumentos em templos e praças. E a partir de 1950, em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, alguns artistas passaram a usar a cidade como meio de expressão. Teatro de rua, dança ou pinturas nas paredes. Tudo era válido para expressar uma nova ideia, um sentimento, um pensamento.

No entanto, o que era considerado uma expressão artística, passou a ser motivo de preocupação. Cada vez mais apareciam desenhos, letras e mensagens impressas em muros de casas particulares, esculturas e monumentos públicos. Era preciso estabelecer novas regras e limites. Em excesso, as imagens perdem a força de expressão e comunicação. Começam a poluir.

‘Temos que compreender o que essas pessoas, conhecidas como grafiteiros ou pichadores, têm a nos dizer’, pondera José Marcius Carvalho Vale, coordenador do

Guernica – Grafite, Arte e História, implantado pela prefeitura de Belo Horizonte, em 1999. Segundo ele, não há dúvida, o convívio nas cidades exige o respeito pelo espaço público, que é de todos. No entanto, ele diz que não basta dizer ‘não’ ao grafiteiro. É preciso escutar a sua voz, dialogar e, se possível, oferecer uma alternativa que não precisa ser, necessariamente, artística, mas de inclusão social.

A princípio, a gente acha que a pichação é uma linguagem que aparentemente não tem conteúdo e memória. Mas se é feito por um grupo ou por uma pessoa, ela tem conteúdo e tem memória”, explica José Marcius. Mas nem sempre a motivação é artística. Segundo ele, muitas vezes querem passar outra mensagem: querem ser reconhecidos pela capacidade de ultrapassar limites, de conquistar lugares cada vez mais altos e mais difíceis.

Mas como evitar a necessidade expressão desses grupos ou indivíduos cause poluição visual e estragos na cidade? Em suas pesquisas, José Marcius descobriu que a melhor solução é abrir portas: oferecer a essas pessoas a possibilidade de transitar em outros espaços, de conhecer novas linguagens.

Como, por exemplo, a dança, os quadrinhos, a música, o teatro, a história... Há todo um mundo a ser descoberto e que pode ser experimentado nas cidades, entre eles, centros de cultura, museus de história, de ciências naturais e projetos de instituições diversas. ‘Porque são espaços públicos onde se pode descobrir outras formas de se apresentar ao mundo’, explica. A ideia é mostrar a essas pessoas que elas também pertencem à cidade – e que há espaços, ainda desconhecidos, que elas podem experimentar.

Esse mundo de possibilidades parece levar a um bom lugar: a uma cidade feita de cidadãos. José Marcius conta que, através do projeto Guernica, muitos jovens, antes dedicados ao

(continuação)

grafite, puderam experimentar outra forma de vida. Um deles descobriu o gosto pelo conhecimento. Depois de muito empenho e estudo, formou-se em História.

Cidadania

Para se viver em comunidade, é preciso respeitar o espaço do outro. E as pichações e os grafites, embora façam sentido para os grupos que querem se expressar, costumam desagradar aos outros moradores. Seja porque fazem riscos e letras em muros recém-pintados de uma casa ou escola, seja porque jogam spray em uma escultura que estraga a cada limpeza. É a cidade que fica ainda mais poluída, gerando prejuízos ambientais para toda a comunidade.

A cidade não fica parada o tempo todo e as paredes não são as mesmas para sempre. Há um movimento cultural que deve ser reconhecido. Mas tem que haver diálogo com o mundo em que se vive: com a pracinha onde a sua mãe viveu e namorou, com o caminho entre a escola e o local aonde você vai, com o monumento que conta a história da cidade; com a paisagem que faz com que as pessoas remetam à saudade e à lembrança'. Esse valores, afetivos e simbólicos, não apenas atraem outros visitantes para a cidade, como também oferecem aos seus moradores aquela gostosa sensação de pertencer a algum lugar. 'Então, é preciso enxergar a cidade também como paisagem', recomenda.

Paisagem urbana é o conjunto formado pelas edificações, pelos aspectos naturais, vias de circulação. Mais do que isso, é espaço de história, de memória, de afetos e lembranças. 'Precisamos valorizar o lugar onde moramos', ensina José Marcius, lembrando que a conduta é válida para todos e não apenas para quem faz pichações ou grafite.

Quando se aprende a olhar a paisagem urbana, pode-se perceber outras formas de poluição ambiental que acabam destruindo um pouco a beleza e a memória das cidades. Como, por exemplo, o excesso de publicidade. No Brasil, há prefeituras, como a de São Paulo (SP) e Belo Horizonte (MG), que já trabalham para diminuir a poluição ambiental causada pela propaganda. Outdoors, faixas, placas comerciais, quando em excesso, perturbam o olhar e escondem construções, ainda que singelas, de moradores locais.

A paisagem é um direito de todos. E é preciso entender que a paisagem não é apenas do meio rural ou da natureza. A cidade também tem a sua paisagem e deve ser cuidada por todos. Por essa razão, não apenas os jovens que fazem pichações ou grafites devem rever suas atitudes e buscar outros meios de expressão. A regra vale para todos, sejam jovens em busca de um lugar, sejam comerciantes querendo vender o seu produto. Cabe aos governantes encontrar uma alternativa que seja boa para toda a comunidade. A solução é o diálogo. Nas cidades, as pessoas vivem juntas, há regras para se obedecer. E esse limite que nos faz crescer.

Fonte: ROCHA; DUARTE, 2010.

Na aula três, cujo foco foi o gênero discursivo reportagem, a prática de leitura tentou ser levada a efeito através de algumas estratégias de didatização viáveis para a leitura e para a compreensão textual. Uma das vantagens da temática do texto diz respeito à realidade vivenciada pelos alunos da escola investigada, os quais tinham contato frequente com a prática da pichação e também do grafite, seja em suas comunidades específicas, seja na realidade que permeia a cidade de Belo Horizonte.

Como estratégia de didatização, verifica-se que a professora solicita que alguns alunos façam a leitura em voz alta de trechos do texto para, depois, comentá-los. A professora, inicialmente, didatiza levando em consideração a estratégia de pergunta-resposta, a fim de manter o envolvimento dos alunos com a temática principal do texto.

Figura 25 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (a)

Pa.: oh, gente, esse primeiro trecho tá falando de quê aí?
Pa.: mas por que o homem pintava dessa maneira?
Pa.: então, esse segundo trecho aí fala de quê? ah?
Pa.: então, e aí? Do que que tá falando?
Pa.: então, o que que ele quis dizer com isso? porque tem gente...igual aqui no caso quando ele fala “querem ser reconhecidos pela capacidade de ultrapassar limites, de conquistar lugares cada vez mais altos e mais difíceis”...o que que ele quis dizer com isso?
Pa.: qual a diferença entre eles [grafiteiro e o pichador]? um está pichando, e o outro grafitando! São coisas diferentes...

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A estratégia de pergunta-resposta também é utilizada com o fim de estabelecer inferências com o conhecimento de mundo dos alunos.

Figura 26 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (b)

Pa.: essa parte aí...nós estamos cansados de ver o quê?
Pa.: o que é ultrapassar os limites? Thiago, aquilo que você viu na Via Expressa era o quê mesmo?
Pa.: lá é grafite... você acha aquilo ali errado?
Pa.: isso [grafite] é coisa boa ou ruim?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

No quadro abaixo, as pistas linguísticas que diferenciam o objetivo da mesma estratégia de didatização são mais bem compreendidas.

Figura 27 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (c)

(continua)

Estratégias de didatização da Pa – AULA 3	
Estratégias	Exemplos
Pergunta-resposta 1	(...) esse primeiro trecho (...)? Então, esse segundo trecho aí (...)? Então, e aí ? Do que que tá falando? Que que ele quis dizer com isso ?

(continuação)

Pergunta-resposta 2	Essa parte aí... nós estamos cansados (...)? (...) aquilo que você viu na Via Expressa era o quê mesmo? Lá é grafite... Você acha aquilo errado? Lá perto de casa tem grafite, fessora. Isso [grafite] é coisa boa ou ruim?
---------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

É possível interpretar que a estratégia pergunta-resposta 1 tenta explorar a temática do texto. Para tanto, destacam-se dêiticos retomáveis no texto lido: *primeiro trecho, segundo trecho, aí, com isso*. Já a estratégia pergunta-resposta 2 procura explorar o conhecimento de mundo dos alunos, fazendo uso, para isso, de elementos que se referem diretamente ao aluno – caso do pronome *você* e *nós* – ou a referências espaciais extratextuais – caso do pronome *isso* que retoma a sentença *lá perto de casa tem grafite*.

Por último, a estratégia de rememoração é trazida pela professora para resumir o que foi lido pelos alunos, cuja pergunta – *O texto falou do que mesmo?* – pretende resumir as questões centrais, precisando, para isso, que os alunos se lembrem do que foi lido.

Figura 28 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (d)

Pa.: *então, gente...esse trecho aí já foi mais tranquilo, né? ...até mais interessante de ler, não é isso? o texto falou do que mesmo?*

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

De acordo com os PCN, a reportagem é classificada como gênero privilegiado para a prática de escuta e leitura de textos. Abaixo selecionamos algumas estratégias para a leitura de textos.

Figura 29 - Estratégias de didatização PCN (c)

(continua)

Estratégias de didatização	Objetivos
Organização de momentos de leitura livre.	Trocar sugestões, aprender com a experiência do outro.
Leitura autônoma: a leitura autônoma envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.	Aumentar a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.

(continuação)

Leitura colaborativa: é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura questiona os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.	Explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc.
Leitura em voz alta pelo professor: leitura compartilhada que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis).	Colaborar para que o aluno tenha a ajuda do professor em textos que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse.

Fonte: BRASIL, 1998.

As expressões adjetivas que acompanham a palavra leitura, a saber, autônoma, colaborativa e em voz alta sugerem movimentos diferenciados para realizar a atividade de leitura de textos.

A professora parece efetivar, em alguma medida, as duas últimas estratégias de didatização. Na leitura colaborativa, algumas informações tentaram ser antecipadas ou interpretadas. No entanto, nesse mesmo processo, os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos precisam ser acionados; caso que não aconteceu na aula analisada. A leitura em voz alta feita pelo professor ocorreu, na medida em que houve um compartilhamento de informações, sugerido no diálogo interativo tecido entre professora e alunos.

Ainda assim, é curioso como o processo de didatização desta aula recobre, tão insistentemente, a dimensão temática do gênero reportagem, haja vista a ênfase dada ao assunto central do texto. Como é a dimensão temática que aciona os conhecimentos sociais sobre os quais os alunos serão despertados, explorar a comentada dimensão é relevante. Contudo, os demais aspectos sustentadores de um gênero não são ensinados pela professora.

Após a leitura do texto, a professora solicita que os alunos produzam um resumo da reportagem. Para tanto, vale-se da estratégia de definição, identificada pela estrutura *resumo é (...)*.

Figura 30 - Estratégias de didatização Pa Aula 3 (e)

Pa.: agora vocês vão fazer um resumo do texto...

Pa.: o que que é um resumo? dão as partes mais importantes do texto, não é isso?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Nesse caso, segundo os PCN, as situações comunicativas se desencontram. A reportagem é organizada na esfera da imprensa, enquanto o resumo é classificado na esfera da divulgação científica. A professora, porém, tenta estabelecer um diálogo entre elas.

Chama atenção a importância dada pela professora para a atividade de escrita, pois mesmo no gênero seminário, em que a habilidade da oralidade é a mais significativa, foi pedida uma pesquisa biobibliográfica para os alunos. O mesmo ocorreu com o gênero reportagem que, apesar de se centrar na habilidade de compreensão, não pôde ocorrer apartado da habilidade de escrita, já que a professora pediu um resumo do que foi lido.

As esferas de circulação contempladas, assim, foram a de imprensa, com a reportagem, e a científica, com o resumo. As habilidades trabalhadas foram a leitura, quando se tratava do gênero reportagem, e a produção de texto escrito, quando se tratava do gênero resumo. As estratégias de didatização escolhidas pela professora, a saber, a pergunta-resposta e a rememoração focalizaram, sobretudo, a dimensão temática da reportagem. Já a estratégia de definição centrou-se no gênero resumo, o qual, apesar de ter a função de fazer efetivar a prática de escrita, não foi amplamente didatizado pela professora. Talvez pelo fato de a aula se centrar, pontualmente, no gênero reportagem e nas habilidades de leitura e compreensão.

5.2.2 Segunda informante

A segunda informante adota o livro didático intitulado *Projeto Araribá*. Em nenhuma de suas aulas, porém, - relativas às transcrições para nossa análise - o livro foi posto em uso.

De qualquer maneira, acreditamos que a escolha, pela professora, de um determinado livro didático em detrimento de outro pode indiciar uma concepção de linguagem que caminhe numa dada esteira. Ou, ainda, ao não utilizá-lo, uma divergência de concepções. Portanto, achamos conveniente, assim como empreendemos com o livro utilizado pela primeira informante, analisar, minimamente, a concepção teórico-metodológica em que o livro didático, adotado pela Pb, se funda.

De acordo com o manual pedagógico, a metodologia do livro didático em questão se apoiará nas orientações do PCN.

[...] com a intenção de formar sujeitos usuários da linguagem com condições de assumir a palavra, participando das práticas sociais referidas, esta coleção está organizada seguindo uma concepção de língua que se apóia na interação do aluno com o outro (professor, colega...) e com o objeto (língua escrita) a partir das três práticas fundamentais do ensino de Língua Portuguesa, apresentadas pelos PCN, 1998, como: prática de escuta e leitura de textos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística (Projeto Araribá, 2006, p. 05).

Sendo assim, espera-se que as práticas de ensino presentes no livro *Projeto Araribá* se organizem considerando a lógica acima descrita. No entanto, ao analisarmos parte da resenha do PNLD, parece que o encaminhamento das atividades não se dará no âmbito informado pelo livro didático.

O trabalho com os conhecimentos lingüístico-textuais, focado na metalinguagem e na transmissão de conceitos, é o eixo central da coleção. [...] O movimento é predominantemente transmissivo na abordagem dos conhecimentos lingüísticos, e o estudo da gramática e da ortografia é descontextualizado, com excesso de nomenclatura tradicional (PNLD, 2008, p. 142).

Dessa maneira, ocorre-nos que a transposição didática que o livro em análise faz dos documentos oficiais de ensino não se sustenta da forma como é enunciada pelo próprio livro. O trabalho alicerçado na meta-análise é o foco do livro didático, entrando em contradição com afirmações como estas: “[...] o texto é a unidade básica de ensino a ser priorizada” (Projeto Araribá, 2006, p. 07).

Nesse sentido, acreditamos que o texto, enquanto *unidade básica de ensino*, está sendo utilizado, na verdade, para se atingir outros fins que não aqueles ancorados numa concepção interacional da linguagem, conforme estabelece o *Projeto Araribá*. Tal hipótese se confirma ao darmos continuidade à leitura da resenha do PNLD.

Entre os gêneros mais recorrentes na coletânea estão as tirinhas, as crônicas e os poemas. Entretanto, a seleção dos textos foi organizada principalmente em função dos conhecimentos lingüísticos que se quer explorar ao longo das unidades (PNLD, 2008, p. 142).

Acreditamos, assim, que as estratégias de didatização empreendidas pelo livro *Projeto Araribá* estarão em confronto com a perspectiva assumida pelos PCN.

A professora, ao escolher esse livro didático como ferramenta de trabalho, não tem que necessariamente assumir a mesma postura. Em entrevista, inclusive, a docente relata que prefere não trabalhar com o livro didático.

Figura 31 - Depoimento Pb

Pb.: *eu não gosto de seguir aquele padraozinho do livro, porque eu acho que às vezes a gente consegue fazer uma boa aula, atingir mais os meninos, eles entenderem melhor do que se eles ficarem acompanhando um livro didático...*

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O “padraozinho” do livro parece estar relacionado à estrutura básica pensada para efetivar o processo de didatização do *Projeto Araribá*. A professora, por não concordar com o formato que lhe é apresentado, parece assumir outras estratégias de didatização para vulgarizar o conhecimento, de maneira a atender melhor aos alunos.

Outra questão possível de ser interpretada relaciona-se à indisposição de trabalho com qualquer livro didático, pois tudo indica que o sintagma *um livro didático*, presente na resposta da professora, remete, na visão da entrevistada, a um modelo comum de estratégias de didatização alçadas por todos esses tipos de ferramenta pedagógica. Sendo assim, esperamos que a professora escolha estratégias diferentes daquelas salientadas pelo livro. É o que vamos analisar nas três aulas seguintes.

A primeira aula é composta pelo gênero conto de fadas. Reproduzimos, abaixo, o texto utilizado, bem como as atividades, elaboradas pela professora, que nortearam o seu processo de didatização.

Figura 32 - O príncipe, a princesa, o dragão e o mágico

(continua)

O Príncipe, a Princesa, o Dragão e o Mágico

Você vai ler um trecho de uma história um pouco atrapalhada, que começa pelo meio e reúne num bosque um príncipe, uma princesa, um mágico e um dragão. Nenhum deles sabe direito que rumo tomar, até que chegam, com o sol nascendo, ao castelo do príncipe.

- Filho... – disse o rei. – O que você faz aqui a esta hora da manhã? E quem são essas pessoas com você?

- E por que você está trazendo esse dragão vivo? – quis saber a rainha, olhando assustada para a grande fera.

(continuação)

- Em relação ao Dragão, fiquem sossegados, que ele é pacífico – fez questão de explicar o Príncipe. – Este aqui é o meu amigo Mágico.
 - Mágico? Que tipo de gente ele é? – perguntou o rei, impaciente.
 - Pois eu tinha esperança de que Vossa Majestade soubesse dizer alguma coisa a meu respeito.
 - Como poderia, caro senhor, se nunca o vi mais gordo? E a senhorita?
 - Esta é a Princesa.
 - Princesa? Que princesa?
 - Como que princesa? Não fui salvar uma princesa?
 - Sim...Mas não essa princesa!
- O rei então fez com que todos entrassem no castelo e mostrou um relato da princesa que o Príncipe deveria ter ido salvar – e com quem se casaria, o que, entre outras coisas, uniria os dois reinos mais prósperos da região. Era uma princesa meio carrancuda.
- Não é à toa que você não estava muito animado para ir atrás dessa princesa! – riu o Mágico, que logo se arrependeu da gracinha, vendo que ela provocara mal-estar no velho casal real.
1. Trata-se de uma história de príncipe e princesas, mas em nada semelhante aos contos de fadas convencionais. Cite algumas diferenças observadas no trecho que você leu.
 2. Com relação à linguagem empregada, o que mostra se tratar de uma história moderna?
 3. Por que as palavras Príncipe, Princesa, Dragão e Mágico estão escritas com letra maiúscula? São substantivos comuns ou próprios?
 4. Nesta fala do Mágico, predominam substantivos concretos ou abstratos?
- “– Pois eu tinha esperança de que Vossa Majestade soubesse dizer alguma coisa a meu respeito.”

Fonte: JACOB, 2006.

Nessa aula, assim como em todas as outras da Pb, a primeira estratégia de didatização que direciona as demais é a da pergunta-resposta, evidenciada, principalmente, pelos exercícios elaborados ou adaptados pela professora. A partir do esquema de didatização apresentado, outras estratégias vão sendo selecionadas pela professora, considerando o seu objeto.

Na primeira aula, era necessário que os alunos se recordassem de uma série de características constitutivas do gênero conto de fadas, já que o texto escolhido para ser trabalhado em sala de aula reportava às condições enunciativas de um conto de fadas tradicional, porém se valendo de elementos mais atualizados. A professora, portanto, tratou de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre esse tipo de gênero. Justamente por isso a professora se valeu de estratégias de didatização que possibilitassem a comparação dos contos tradicionais com o conto que se apresentava aos alunos. Para tanto, a estratégia da rememoração tecida por intermédio da de comparação foi a mais frequente na aula em análise.

Figura 33 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (a)

Pb.: o que vocês lembram da história de conto de fadas que vocês conhecem?
Pb.: como essas princesas são? são boazinhas? quê mais?... são bonitas?
Pb.: em relação aos outros contos, clássicos aí, quais as diferenças que vocês puderam perceber?
Pb.: o que há de diferente então nesse conto que a gente leu e naqueles outros?
Pb.: a primeira diferença aí: a princesa aqui não parece que é bonita...todas as outras são belas...todas as outras são felizes, casam com o príncipe encantado...nessa história parece que o príncipe nem sabe que é príncipe...parece que tá perdido no tempo...
Pb.: são os nomes, né? lembra que a gente já estudou os substantivos próprios?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

As estratégias de rememoração, porém, não são utilizadas apenas para didatizar o gênero em questão, mas também para que os alunos se lembrem de pontos específicos de gramática normativa, conforme o último exemplo. Nesse sentido, o trabalho com leitura e interpretação de textos divide espaço com outros expedientes de âmbito mais formal.

Vejamos, no quadro explicativo, a disposição das estratégias comentadas:

Figura 34 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (b)

Estratégias de didatização da Pb – AULA 1	
Estratégias	Exemplos
Pergunta-resposta 1 > rememoração > comparação	O que vocês lembram da história(...) que vocês conhecem? Como essas princesas são? Em relação aos outros contos (...) quais as diferenças que vocês puderam perceber? O que há de diferente então nesse conto (...) e naqueles outros ? A princesa aqui não parece que é bonita. Todas as outras são belas (...). Nessa história parece que (...).
Pergunta-resposta 2 (rememoração)	Lembra que a gente já estudou os substantivos próprios?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

As rememorações, trazidas sempre pela estratégia de pergunta-resposta, buscam, majoritariamente, comparar um conto ao outro, notadamente pelos dêiticos que confrontam as características encontradas ora em um ora em outro, como *nesse conto* e *naqueles outros*, ou também *todas as outras* e *nessa história*. Notamos, assim, um intrincado processo de didatização, que se vale, a um só tempo, de várias estratégias para conduzir a interpretação do texto.

Outras estratégias também são trazidas à cena. É o caso das estratégias de exemplificação, reconhecida não só pelo índice *por exemplo*, mas também pelos índices *tipo*, *igual* e *assim* que irão introduzir modelos do que se deseja dizer. As exemplificações, no entanto, nem sempre são utilizadas para didatizar o gênero em questão, mas também para didatizar pontos específicos da gramática, como é o caso do último exemplo que se apresenta.

Figura 35 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (c)

Pb.: por exemplo...quais são os personagens do desenho do Shrek?
Pb.: então é a linguagem! primeira coisa...tem um monte de expressão própria da nossa linguagem falada...tipo gíria. Igual "nunca o vi mais gordo"...é o mais óbvio...por exemplo, quando a gente fala assim: quem é a Lúcia da 708? não sei...nunca vi mais gorda...quer dizer, você nunca viu na vida...
Pb.: vossa Majestade é pronome de tratamento...mas numa frase assim: a Majestade saiu correndo do castelo...aí eu posso considerar um substantivo....

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Vejamos a estrutura esquemática para a estratégia de exemplificação:

Figura 36 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (d)

Estratégias de didatização da Pb – AULA 1	
Estratégias	Exemplos
Exemplificação	<i>Por exemplo (...).</i> <i>Tipo gíria. Igual "nunca vi mais gordo".</i> Quando a gente fala <i>assim: (...).</i> Mas numa frase <i>assim: (...).</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

As estratégias de retificação também são consideradas no fazer da docente, ainda que nem sempre para didatizar o conto em questão, consoante o que nos mostra o último exemplo. Notemos como o elemento *não*, usado para negar a resposta dada anteriormente pelo aluno, e as expressões condicionais, utilizadas para reconduzir o pensamento, são primordiais para a efetivação da retificação.

Figura 37 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (e)

Pb.: o mágico? não...às vezes você tá entendendo como mágico aquele que faz truque. mas não...mágico aqui seria de magia.
Pb.: deixa eu explicar uma coisa pra vocês... Majestade aí, se tivesse sozinho...se tivesse substituindo...não, Majestade é pronome de tratamento.

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

As estratégias de retificação, ainda, são utilizadas para corrigir os alunos no que diz respeito à pronúncia adequada das palavras e também à prosódia da sentença; o que, neste momento, desvincula-se do objetivo de se didatizar o gênero lido.

Figura 38 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (f)

Al.: - “em ralação ao Dragão...”
 Pb: em rElação...
 Al.: “- pois eu tinha esperança de que Vos...Vossa Majestade soubesse dizer alguma coisa a meu respeito...
 - como poderia, caro senhor, se nunca o vi mais gordo? e a senhorita?
 - esta é a Princesa?”
 Pb.: tá perguntando? tá perguntando?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Vejamos esquema sintético da estratégia de retificação:

Figura 39 - Estratégias de didatização de Pb Aula 1 (g)

Estratégias de didatização da Pb – AULA 1	
Estratégias	Exemplos
Retificação 1	O mágico? Não. Se tivesse sozinho. Se tivesse substituindo.
Retificação 2	Em rElação. Tá perguntando?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

No que concerne à primeira aula da professora B, orientada pelo gênero conto de fadas, a esfera literária se faz presente. As habilidades que a professora pretende que os alunos dominem é a de leitura, guardadas as devidas proporções para a ênfase dada aos componentes gramaticais, desvinculados da dimensão discursiva. As dimensões do gênero sobre as quais a professora se debruça, nesta aula, é o estilo e a composição.

No processo de leitura, ressaltamos a leitura colaborativa, estratégia também ratificada pelos PCN. Com retornos sistemáticos ao gênero em questão, a professora possibilita que os alunos pensem a respeito do estilo de linguagem utilizado pelo gênero conto de fadas – numa versão mais moderna – em comparação com contos de fadas mais antigos. Permite também que o conteúdo

composicional do gênero conto de fadas, como características básicas de personagens caricatos desse gênero, possa ser relacionado, na comparação de versões. Para isso, a comparação/rememoração é a estratégia que mais conveio para esse tipo de trabalho. As estratégias de rememoração também são trazidas à cena para lembrar conteúdos gramaticais já estudados, como é o caso dos substantivos concretos e abstratos; conteúdo didatizado desvinculado das questões do texto. Por fim, a estratégia de retificação possibilita, principalmente, a recondução das respostas dadas pelos alunos. Ressalta-se que a estratégia é viabilizada pela condição primeira imposta a essa aula, ou seja, a de guiá-la pelas estratégias de pergunta-resposta.

Na segunda aula da professora B, o gênero que se faz presente é a reportagem, cuja temática possui simetria com o interesse dos alunos, já que se relatam algumas questões sobre o cantor Justin Bieber e a moda lançada por ele e copiada por muitos adolescentes.

Reproduzimos, antes da aula, o texto – veiculado pela Revista Veja –, bem como as atividades – produzidas pela própria professora. Uma vez que a professora não fez uso da reportagem como esta se apresentava originalmente na Revista Veja, consideramos prudente reproduzir também sua forma genuína de publicação.

Figura 40 - Franja Progressiva

Comportamento

FRANJA PROGRESSIVA

Para imitar o cabelo dos ídolos teen e agradar às meninas, vale tudo — até frequentar salões de beleza

O cantor canadense Justin Bieber, de 16 anos, é o atual ídolo das adolescentes. Elas adoram a voz, as músicas e, principalmente, as mechas alisadíssimas que lhe cobrem a testa e lhe dão um ar de príncipe pop. O sucesso de Bieber, evidentemente, não passa despercebido dos garotos. O que fazer para agradar às meninas que só têm olhos para ele? Imitar seu visual, é claro. O resultado, que se vê nas ruas, nos shopping centers e nas escolas das grandes cidades brasileiras, é a multiplicação dos meninos adolescentes com os cabelos lambidos na testa. A maioria deles acoce aos salões de beleza, antes frequentados apenas por suas mães, para conseguir o efeito Justin Bieber. Alguns usam como referência outros artistas, como os integrantes da banda paulista Restart, também adeptos do cabelo liso escorrendo pelo rosto.

A nova manifestação de vaidade dos garotos adolescentes tem seu preço. Nos salões de beleza, eles se submetem a tratamentos capilares antes exclusivos do público feminino. O principal deles é a chamada escova progressiva, um coquetel de produtos químicos aplicado sobre os cabelos que os deixa lisos e escorridos. O tratamento pode ser complementado pela ação da chapinha, uma prancha quente que molda o penteado. O processo completo, precedido de um corte para deixar o cabelo no estilo apropriado, sai por quase 300 reais. Muitos compram uma chapinha para fazer o serviço em casa. “Os rapazes são uma clientela nova nos salões, e já temos até cabeleireiros especializados nesse público”, diz Marceia Modema, da rede Jacques Jimine.

O que acham os pais de seus jovens rebentos fazerem tratamentos de beleza femininos? “Não vejo problema em que meu filho cuide da aparência, mas acerto no máximo a chapinha. Daí para a frente, já seria demais”, diz o professor de português Daniel Manoel, de São Paulo, pai do estudante Vinícius, de 17 anos. “Minhas irmãs fazem chapinha, resolvi experimentar e vi que os amigos acharam legal, por isso continuei fazendo”, diz Vinícius.

Não é novidade que os adolescentes emulam o visual de seus ídolos. Esse fenômeno ocorre desde os primórdios da cultura pop, quando o rebelde sem

CASCATA DE FIOS
O estudante Vinícius (Manoel aos lados) imita as mechas com as do cantor adolescente Justin Bieber (cabeço)

causa James Dean lançou nas telas a moda da aparência cuidadosamente desleixada. Desde então, sucessivas gerações adotaram trejeitos visuais cada vez mais extravagantes de artistas que vão dos Beatles a Madonna. O cabelo empastelado de Justin Bieber é a onda da vez.

112 | 16 DE JUNHO, 2010 | **Veja**

CAROLINA MELO

Fonte: MELO, 2010.

Figura 41 - Franja Progressiva Transcrita

Franja Progressiva

O cantor canadense Justin Bieber, de 16 anos, é o atual ídolo das adolescentes. Elas adoram a voz, as músicas e, principalmente, as mechas alisadinhas que lhe cobrem a testa e lhe dão um ar de príncipe pop. O sucesso de Bieber, evidentemente, não passa despercebido dos garotos. O que fazer para agradar às meninas que só têm olhos para ele? Imitar seu visual, é claro. O resultado, que se vê nas ruas, nos shoppings centers e nas escolas das grandes cidades brasileiras, é a multiplicação dos meninos adolescentes com cabelos lambidos na testa. A maioria deles recorre aos salões de beleza, antes freqüentados apenas por suas mães, para conseguir o efeito Justin Bieber. Alguns usam como referência outros artistas, como os integrantes da banda paulista Restart, também adeptos do cabelo liso escorrendo pelo rosto.

A nova manifestação de vaidade dos garotos adolescentes tem seu preço. Nos salões de beleza, eles se submetem a tratamentos capilares antes exclusivos do público feminino. O principal deles é a chamada escova progressiva, um coquetel de produtos químicos aplicado sobre os cabelos que os deixa lisos e escorridos. O tratamento pode ser complementado pela ação da chapinha, uma prancha quente que molda o penteado.

O processo completo, precedido de um corte para deixar o cabelo no estilo apropriado, sai por quase 300 reais. Muitos compram uma chapinha para fazer o serviço em casa. “Os rapazes são uma clientela nova nos salões, e já temos até cabeleireiros especializados nesse público”, diz Marcela Modena, da rede Jacques Janine.

O que acham os pais de seus jovens rebentos fazerem tratamentos de beleza femininos? “Não vejo problema em que meu filho cuide da aparência, mas aceito no máximo a chapinha. Daí para frente já seria demais”, diz o professor de português Daniel Manoel, de São Paulo, pai do estudante Vinícius, de 17 anos. “Minhas irmãs fazem chapinha, resolvi experimentar e vi que os amigos acharam legal, por isso continuo fazendo”, diz Vinícius.

Não é novidade que os adolescentes emulem o visual de seus ídolos. Esse fenômeno ocorre desde os primórdios da cultura pop, quando o rebelde sem causa James Dean lançou nas telas a moda da aparência cuidadosamente desleixada. Desde então, sucessivas gerações adotaram trejeitos visuais cada vez mais extravagantes de artistas que vão dos Beatles a Madonna. O cabelo empastelado de Justin Bieber é a onda da vez.

Fonte: MELO, 2010.

Figura 42 - Exercícios Franja Progressiva

1. Qual o assunto central do texto?
2. Qual é a nova moda dos adolescentes?
3. De acordo com o texto, por que os meninos estão aderindo à nova moda?
4. Você acha que os meninos devem aderir a essa moda?
5. O que você acha dos meninos frequentarem salão de beleza e cuidarem do cabelo?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Na segunda aula, conduzida a partir do gênero reportagem, a didatização do gênero é feita, principalmente, através das questões elaboradas pela professora que, nesta aula, atribui aos alunos maior autonomia de trabalho. Em poucos momentos da leitura do texto, alguma intervenção foi feita por parte da professora; o que também sugere a familiaridade dos alunos com o tema da reportagem.

É notável que as questões elaboradas pela professora exploram, sobretudo, a temática do texto, a qual é didatizada através de estratégias de pergunta-resposta. É o caso das atividades 1, 2 e 3, que perguntam *qual é o assunto central do texto, qual é a nova moda dos adolescentes e por que os meninos estão aderindo à nova moda*; perguntas que, em maior ou menor medida, referem-se à *franja progressiva* – tema a que se vincula a reportagem. Mesmo quando as atividades solicitam que o aluno exerça sua capacidade argumentativa, tal habilidade se centra na temática desenvolvida pelo texto, já que as questões 4 e 5 querem saber a opinião dos alunos no que diz respeito à adesão ou não à nova moda.

Esquematisamos como as estratégias de pergunta-resposta são conduzidas pela aula, já que os objetivos que se quer alcançar com tal estratégia são diferentes. Por um lado, os interesses se voltam para a identificação de informações contidas no texto; valendo-se, para tanto, de elementos intratextuais. Por outro, ao solicitar a opinião dos alunos, a ênfase recai em elementos extratextuais.

Figura 43 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (a)

Estratégias de didatização da Pb – AULA 2	
Estratégias	Exemplos
Pergunta-resposta 1	Qual o assunto central (...)? Qual é a nova moda (...)? De acordo com o texto , por que (...)?
Pergunta-resposta 2	Você acha que os meninos (...)? O que você acha dos meninos (...)?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Há outras estratégias desenvolvidas no momento da correção das atividades, como a de retificação.

Figura 44 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (b)

<p><i>Pb.: não, gente...é a nova moda que surgiu entre os adolescentes, da franja progressiva...</i> <i>Pb.: o Justin Bieber é que inspirou essa nova moda...é diferente...</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

A estratégia da anuência também é levada a efeito quando os alunos dão a resposta esperada pela professora.

Figura 45 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (c)

Pb.: isso...
Pb.: isso! pra agradar as meninas...

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Ambas as estratégias parecem corresponder ao processo de didatização primeiramente projetado, a saber, de pergunta-resposta. Ou seja, ora se corrige, através do índice de negação *não* ou da expressão *é diferente*, ora se confirma a resposta dada, através do pronome *isso*.

Figura 46 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (d)

Estratégias de didatização da Pb – AULA 2	
Estratégias	Exemplos
Retificação	Não , gente (...). O Justin Bieber é que inspirou essa nova moda. É diferente .
Anuência	Isso .

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Chama a atenção aqui como o processo de didatização para o gênero reportagem é conduzido. Todo ele se pauta, tal como foi feito pela primeira informante na aula destinada ao gênero reportagem, na ênfase à dimensão temática. A professora, portanto, ao didatizar o gênero em discussão não opta por estratégias que possibilitem a apropriação das outras dimensões, como a composicionalidade e o estilo. Características como o lide, a seção específica em que a reportagem se encontra e as fotos do cantor e dos adolescentes que aderiram à nova moda – encontradas na versão original da revista e que compõem traços da composicionalidade – não foram consideradas para a aula. Além disso, o fato de a jornalista ser mulher – informação também presente na versão original – pode remeter a um determinado estilo de escrita, bem como o momento e o lugar em que a reportagem foi produzida poderem influenciar no tratamento dado ao texto. Tais características, no entanto, não foram opções para a condução das estratégias de didatização da Pb.

As estratégias que recorrem à opinião dos alunos sobre as informações centrais do texto (caso das questões 4 e 5), parecem garantir a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos – papel fundamental da

dimensão temática de um gênero. Nesse sentido, os alunos revelam suas crenças a respeito do tema.

Figura 47 - Estratégias de didatização Pb Aula 2 (e)

Pb.: questão número 4...você acha que os meninos devem aderir a essa moda?
Al.: não! é muito feio!
Al.: sim! é lindo!
Pb.: questão 5... o que você acha dos meninos frequentarem salão de beleza e cuidarem do cabelo?
Al.: eu acho ruim porque isso é coisa de mulher...
Al.: eu acho que não tem nada a ver, não tem nada demais os meninos frequentarem o salão de beleza... não muda nada...

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O gênero reportagem, cuja esfera de circulação é a de imprensa, possibilitou, assim, um trabalho ancorado na habilidade de leitura autônoma. Esta talvez motivada pelo fato de os alunos já terem uma identificação com a temática da reportagem; dimensão do gênero, inclusive, unicamente abordada nesta atividade.

Na terceira aula, o gênero utilizado para estudo foi a fábula, seguida de perguntas adaptadas pela professora de um outro livro didático. Antes, primando pela clareza do trabalho, reproduzimos a fábula utilizada, bem como os exercícios para interpretação.

Figura 48 - Os pés do pavão

Os pés do pavão

Andando pelo jardim, um pavão exibia orgulhosamente o esplendor de sua cauda imensa, tão colorida!

Um corvo ficou contemplando aquela ave tão orgulhosa. Falou:

- Bela plumagem, hein, amigo?

- Ousa falar comigo, corvo insignificante? Ousa dirigir a palavra a mim, você, que é negro e agourento, desprezível?

O corvo ficou muito irritado e não deixou por menos:

- As penas podem ser bonitas, amigo, mas eu é que não queria ter pés como os seus.

- O que tem eles? – falou o pavão, olhando os próprios pés.

- São abertos, irregulares. Não servem para agarrar, mal lhe dão apoio para andar. Não amigo, fique lá com suas penas, que eu prefiro minhas garras sólidas. E foi-se embora voando, deixando o pavão pensativo, descobrindo uma grande verdade: não há beleza sem senão.

Fonte: KUPSTAS, 1994.

Figura 49 - Exercícios Entendendo o texto**Entendendo o texto**

1. Quais são os personagens que participaram da fábula?
2. Onde se passa a história?
3. O narrador mostrou apenas uma característica do pavão. Qual?
4. Que outras palavras ou expressões caracterizam o pavão?
5. Você acha que o corvo foi sincero ao elogiar o pavão? Justifique.
6. A história nos apresenta o pavão de maneira simpática?
7. Qual deve ter sido a intenção do corvo ao falar com o pavão?
8. A reação do pavão à fala do corvo foi educada? Comente.
9. Quais as características físicas do corvo que são opostas às do pavão?
10. Qual o sentido da expressão “não deixou por menos”?
11. Por que o corvo valoriza seus próprios pés?
12. O que o pavão aprendeu com o corvo?
13. No fim do texto, aparece uma característica do corvo que o pavão não possui. Qual é?

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Na terceira aula da segunda informante, são, novamente, as estratégias de pergunta-resposta presentes nos exercícios que conduzem o processo de didatização. É a partir delas, portanto, que o gênero fábula vai sendo didatizado. É perceptível nas atividades em questão maior ênfase nas condições da composicionalidade, e, menos pontualmente, nas condições de estilo.

As perguntas 1 e 2, por exemplo, atentam para características de uma narrativa, a saber, os personagens e o lugar, presentificados nas clássicas perguntas *quem?* e *onde?*. As perguntas 8, 11 e 12 atentam-se para as ações efetuadas pelos personagens da fábula; o que também traduz aspectos de uma narrativa. A descrição é, ainda, um tipo textual contemplado pela atividade, mais propriamente nas perguntas 3,4, 9 e 13, que focalizam aspectos físicos e psicológicos das personagens.

Abaixo reproduzimos um quadro explicativo, a fim de especificar como os índices linguísticos da estratégia de pergunta-resposta atuam no aparecimento das características da narração, exploradas nesta terceira aula da Pb, comprovando o interesse pelos aspectos da composicionalidade do gênero fábula.

Figura 50 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (a)

Estratégias de didatização da Pb – AULA 3 – Perguntas do exercício				
Elementos composicionais da fábula				
Estratégia	Pergunta feita	Aspectos da narrativa	Índices linguísticos que acionam os aspectos da narrativa	Natureza do índice linguístico
Pergunta-resposta	Quais são os personagens que participaram da fábula?	Personagem	Quais	Pronome
Pergunta-resposta	Onde se passa a história	Lugar	Onde	Advérbio de lugar
Pergunta-resposta	A reação do pavão à fala do corvo foi educada?	Ação da personagem	A reação do pavão	Adjunto adnominal
Pergunta-resposta	Por que o corvo valoriza seus próprios pés?	Ação da personagem	Valorização do corvo	Adjunto adnominal
Pergunta-resposta	O que o pavão aprendeu com o corvo?	Ação da personagem	Aprendizagem do pavão	Adjunto adnominal
Pergunta-resposta	O narrador mostrou apenas uma característica do pavão. Qual?	Característica da personagem	Uma característica. Qual?	Pronome que irá retomar o sintagma <i>uma característica</i>
Pergunta-resposta	Que outras palavras ou expressões caracterizam o pavão?	Características da personagem	Que (...) caracterizam o pavão?	Pronome que fará referência a <i>características</i>
Pergunta-resposta	Quais as características físicas do corvo que são opostas às do pavão?	Características da personagem	Quais as características físicas do corvo (...)?	Pronome que fará referência a <i>características</i>
Pergunta-resposta	No fim do texto, aparece uma característica do corvo que o pavão não possui. Qual é?	Característica da personagem	Uma característica do corvo (...). Qual é?	Pronome que irá retomar o sintagma <i>uma característica</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Os índices linguísticos arrolados remetem aos elementos que arquitetam o gênero fábula, ora atentando para dimensões como lugar e personagem, ora atentando para a caracterização ou para a ação feita por algum personagem da história.

As perguntas 5, 6, 7 e 10, por sua vez, focalizam, em maior ou menor medida, o estilo empregado pelo texto.

Figura 51 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (b)

Estratégias de didatização da Pb – Aula 3 – Perguntas do exercício		
Estilo de linguagem implicado na fábula		
Estratégia	Pergunta feita	Informações a serem localizadas
Pergunta-resposta	Você acha que o corvo foi sincero ao elogiar o pavão?	Elogio do corvo
Pergunta-resposta	A história nos apresenta o pavão de maneira simpática?	Apresentação do pavão pela história
Pergunta-resposta	Qual deve ter sido a intenção do corvo ao falar com o pavão?	Intenção do corvo
Pergunta-resposta	Qual o sentido da expressão “não deixou por menos”?	“Não deixou por menos”

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Observamos que o estilo de linguagem se mostra pelas informações que as perguntas desejam que se localize. O elogio e a intenção do corvo, por exemplo, só podem se manifestar no âmbito da linguagem. Logo, mesmo que inferências¹⁰ precisem ser feitas para que se descubra a resposta dessas perguntas, apenas é possível comprová-las por um viés linguístico; o que equivaleria a dizer: *eu acho que o corvo foi sincero (ou não foi sincero) porque numa dada passagem é possível vislumbrar esses e esses índices linguísticos que comprovam o meu posicionamento*. De igual maneira, a forma como o pavão é apresentado pela história se evidencia por um processo linguístico. É o mesmo que dizer: *o pavão é apresentado de forma soberba e rude, pois, quando o pavão chama o corvo de insignificante, significa que ele se coloca acima do corvo*. Já a pergunta que solicita o sentido da expressão “não deixou por menos” parece demonstrar como a língua se apresenta, ou seja, como é posta em uso pelo narrador da fábula. As estratégias de didatização impelidas pela professora tratam de tornar as atividades acima descritas efetivadas.

As estratégias de didatização que recorrem à retificação das respostas dadas permeiam boa parte da aula em análise.

¹⁰ Percebam que o verbo *achar* a expressão verbal *deve ter sido* reportam a possibilidades interpretativas; sendo necessário, assim, levantar inferências ou pistas.

Figura 52 - Estratégias de didatização Pb Aula 3(c)

*Pb.: se acha? mas se acha é muito informal...como podemos colocar aí?
Pb.: respondeu? como assim?*

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Essa estratégia pode ter sido utilizada em razão da própria estrutura de didatização seguida pelos exercícios, isto é, a estrutura de pergunta-resposta, em que a resposta do aluno detona uma contrapartida, geralmente feita pela professora.

Junto da estratégia de retificação, encontramos também a de memorização, utilizada, possivelmente, em decorrência das estratégias de retificação, pois, para reconduzir a resposta, era necessário comprová-las através de excertos da fábula.

Figura 53 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (d)

*Pb.: no jardim...olha lá no texto: “andando pelo jardim...”
Pb.: vamos ver lá no texto: “ousa falar comigo, corvo insignificante? ousa dirigir a palavra a mim, você, que é negro e agourento, desprezível?” então fica comprovado que o pavão não é nada amistoso, né?
Pb.: mas será que ele não tá sendo meio irônico não? olha só: “bela plumagem, hein, amigo?” será que o corvo era amigo do pavão mesmo? a própria palavra “amigo” aí já é meio irônica...então cuidado aí...*

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Não raro quando ambas as estratégias são encontradas numa mesma cena.

Figura 54 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (e)

*Pb.: esplendor? não... olha lá no texto: “[...] um pavão exibia orgulhosamente o esplendor de sua cauda imensa [...]”...o esplendor aqui é da cauda do pavão...volta lá no texto: “um corvo ficou contemplando aquela ave tão orgulhosa”...então qual é a característica do pavão?
Pb.: não é porque são bonitos...é porque...olha lá no texto...os pés do pavão “são abertos, irregulares...não servem pra agarrar, mal lhe dão apoio para andar...não amigo, fique lá com suas penas, que eu prefiro minhas garras sólidas.”...os pés do corvo são melhores pro seu mundo, pra natureza...ele consegue fazer melhor as coisas com esses pés do que o pavão...*

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O quadro analítico torna as estratégias utilizadas nesta aula mais claras:

Figura 55 - Estratégias de didatização Pb Aula 3 (f)

(continua)

Estratégias de didatização da Pb – AULA 3	
Estratégias	Exemplos
Retificação	Se acha? Mas se acha é (...).

(continuação)

	Se acha? Mas se acha é (...). Esplendor? Não . Mas será que ele não tá sendo (...)? Não é porque são bonitos. É porque (...).
Rememoração	Olha lá no texto. Vamos ver lá no texto. Volta lá no texto. Olha só (...).

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Na estratégia de retificação, o índice *mas* demonstra uma oposição em relação ao que foi dito anteriormente, no caso, à resposta dos alunos. Dessa maneira, o conectivo *mas* pretende reconduzir o rumo das respostas dadas. Já o advérbio de negação *não* recusa uma resposta para, em seguida, corrigi-la através da expressão *é porque*.

Na estratégia de rememoração, as expressões *olha lá*, *vamos ver lá*, *volta lá* reportam ao retorno sistemático que deve ser feito ao texto; este substituído pelo advérbio *lá*. É também graças ao verbo voltar que a estratégia de rememoração é reconhecida.

Na aula três, portanto, o gênero fábula, cuja esfera é a literária, viabilizou a condução de uma leitura colaborativa, processo este contemplado pelos PCN. A professora, no decorrer da aula, tentou explicitar as pistas linguísticas que conduziram às respostas solicitadas pelas perguntas da atividade lançada. O interesse de tais perguntas se voltou para as dimensões composicionais e estilísticas do gênero em análise. Sobre as estratégias de didatização utilizadas, destacaram-se a da pergunta-resposta, articulada, sobretudo, pelas questões que deveriam ser respondidas, e as de retificação e rememoração.

5.3 À guisa de conclusão

Com base na análise dos dados, verificamos que o processo de didatização dos gêneros do discurso, no que tange à realidade pesquisada, constrói-se fundamentalmente a partir das seguintes estratégias:

Figura 56 - Resumo Estratégias de didatização

Estratégias de didatização	Professoras / Aulas	Gêneros	Livros didáticos	Habilidades exploradas (PCN)	Dimensões do gênero
Pergunta-resposta da ordem		Causo	Tecendo Linguagens	Características formais	
Rememoração Reiteração Exemplificação	Pa - aula 1	Causo		Características formais	
da ordem Determinação Pergunta-resposta Aconselhamento	Pa - aula 2	Seminário		Produção de texto oral	Construção composicional
		Poesia Romance		Leitura de texto	Tema
		Pesquisa documental		Produção de texto escrito	Tema
Pergunta-resposta Rememoração Definição	Pa - aula 3	Reportagem		Leitura de texto	Tema
		Resumo		Produção de texto escrito	
Pergunta-resposta Rememoração Comparação Exemplificação Retificação	Pb - aula 1	Conto de fadas		Leitura	Construção composicional Estilo
Pergunta-resposta Retificação Anuência	Pb - aula 2	Reportagem		Leitura	Tema
Pergunta-resposta Retificação Rememoração	Pb - aula 3	Fábula		Leitura	Construção composicional Estilo

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

À luz desses resultados, podemos afirmar que, nas escolas pesquisadas, há um trabalho focado na diversidade de gêneros, inclusive em esferas diversificadas, como a literária, a de imprensa e a científica, as quais dão relevo aos usos públicos da linguagem. Nesse sentido, as orientações dos PCN são contempladas em alguma medida. Interessante assinalar também como cada professora explora as habilidades sugeridas pelos parâmetros educacionais. A professora A, por exemplo, as diversifica, focalizando ora a produção de texto oral, ora a produção de texto escrito, ora a leitura; enquanto a professora B foca-se tão-somente nas habilidades de leitura. Asseguramos, uma vez conhecedoras da forma como as atividades eram conduzidas em sala de aula, que a diversidade de habilidades não garante,

necessariamente, uma transposição adequada dos conhecimentos. Fato é que, como já sugerido por Marcuschi (2008), existem gêneros mais propícios para leitura e outros mais adequados para a produção escrita ou oralizada. A professora B, ao trabalhar apenas com a habilidade de leitura, conduz o processo de aprendizagem observando os aspectos sinalizados, uma vez que se trata de gêneros que, muito possivelmente, os alunos não precisarão escrever um dia.

Ainda assim, percebemos que algumas dimensões do gênero – tema, composicionalidade e estilo – são negligenciadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. A professora A ressalta bastante os aspectos temáticos de um dado gênero, sem trabalhar outras dimensões importantes para o entendimento da produção e da organização dos discursos que encabeçam os gêneros. Além disso, a dimensão temática, sozinha, não dá conta dos aspectos da linguagem imbricados no texto. A professora B, em contrapartida, consegue explorar outras dimensões do gênero.

Fica em evidência, assim, que o texto, apesar de ser trabalhado em sala de aula, em alguma medida, ainda não se tornou o principal objeto que orienta as estratégias de ensino. É o que nos comprova os resultados das pesquisas de Lopes (2011, p. 07):

o texto, a despeito de dever ser considerado como central no trabalho com a língua, nas pesquisas acadêmicas e científicas e nas ementas e planos de disciplina de cursos de licenciaturas, nas última décadas, ainda não ocupa o lugar privilegiado como eixo de uma proposta voltada para o desenvolvimento das capacidades letradas dos alunos.

Longe de querermos apresentar uma fórmula correta de didatização, gostaríamos de ressaltar que a pesquisa não opera com conceitos de certo ou errado. Espera, somente, revelar aspectos importantes na condução real do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, percebemos que, mesmo numa realidade mais recortada, as professoras possuem posturas e iniciativas didáticas diferentes uma das outras; o que implica dizer que não há uma única forma de efetivar o ensino de língua materna. Isso se mostra até mesmo na escolha dos

materiais didáticos. Enquanto a professora A utilizava com frequência o livro didático¹¹, a professora B preferia outros instrumentos.

Ressaltamos, ainda, que as estratégias de didatização encontradas irão reportar ao que denominamos de modelos didáticos, mais bem visualizados no quadro abaixo:

Figura 57 - Modelos de aula

Modelos didáticos	Estratégias de didatização das professoras
Deôntico	da ordem Determinação Aconselhamento
Epistemológico	Definição Rememoração Exemplificação Comparação Reiteração
Verificação	Pergunta-resposta Retificação Anuência

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

O modelo deôntico trata do que é obrigatório ou necessário de ser cumprido, considerando, para isso, as atividades que devem ser realizadas pelos alunos. As estratégias da ordem, da determinação e do aconselhamento reportam a tal modelo de apropriação do conhecimento por seu poder de se fazer cumprir um objetivo.

O modelo epistemológico, por sua vez, está associado a um conjunto de conhecimentos, o qual deve ser sistematizado e esclarecido, convertendo em resultados e aplicações. As estratégias da definição, da rememoração, da exemplificação, da comparação e da reiteração são exemplos do que se está falando, já que estas são capazes de organizar e relacionar o saber a ser aprendido.

¹¹ Mesmo que no *corpus* de análise haja apenas uma aula em que o livro didático foi utilizado, solicitamos ao leitor retornar a página 71 e observar a paráfrase feita da fala da professora, a qual revela que o livro didático já tinha sido “exaustivamente” utilizado no período de greve.

O modelo da verificação trata de comprovar se o conhecimento ensinado foi efetivamente aprendido. É o caso das estratégias de pergunta-resposta, de retificação e de anuência.

Orientadas por esses modelos, notamos que eles se entrecruzam no processo de ensino e aprendizagem, revelando como os fazeres são concebidos via discurso. Podemos, assim, afirmar que a didatização está diretamente implicada com os modos de agir do professor, os quais revelam modelos didáticos em que as aulas de Língua Portuguesa se ancoram. Noutras palavras, o processo de didatização se atualiza na forma de estratégias do dizer, identificadas na prática das professoras pesquisadas e na escolha de seus instrumentos didáticos.

Ademais, é perceptível um modelo educacional fundamentado na transmissão, já que várias ações das professoras estão submetidas a um modelo didático tradicionalista, preso ao padrão: leitura do texto – exposição/explicação – exercícios – avaliação, conforme também apurou Lopes (2011) em suas investigações com professores da educação básica.

Posto isso, é possível afirmar que nos deparamos com professores dependentes de estratégias de ensino consolidadas por um modelo didático calcado ainda na tradição, em detrimento de procedimentos pedagógicos que façam jus às práticas sociodiscursivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os dados angariados pela pesquisa, parece-nos que a proposição trazida pelos PCN, a saber, “a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23), merece uma reformulação. Trata-se, na verdade, de pensar em processos de didatização que possibilitem a aprendizagem dos gêneros que já, em alguma medida, são trabalhados em sala de aula. Isto é, o fato de os gêneros discursivos serem concebidos como objeto de ensino requer estratégias específicas de didatização desse objeto, a fim de possibilitar sua concreta apropriação pelo aluno. Claro está que os gêneros, ainda, precisam assumir um lugar de destaque nos objetos que compõem uma aula de português, haja vista que em nossos dados apenas 6 aulas, das 25 gravadas, puderam ser efetivamente utilizadas como *corpus*, dada a especificidade de cada uma delas.

A transposição didática feita do PCN para as aulas de Língua Portuguesa continua representando um problema, como já atestado por estudos anteriores (Rojo, 2000). Isso porque as estratégias de didatização validadas pelos PCN ensinam de que forma uma dada habilidade, como a escuta de textos orais, a produção de textos orais, a produção de textos escritos e a leitura, pode ou deve ser trabalhada pelo professor, sem atentar para o conteúdo ou ação metodológica que deve perpassar cada uma delas. Além disso, trata-se de estratégias para o encaminhamento do ensino-aprendizagem, portanto, de estratégias para conduzir o trabalho do professor, o qual possui ou parece possuir autonomia suficiente para reconhecer que há finalidades que “devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas” (BRASIL, 1998, p. 65). Pensando nisso, os PCN funcionam tanto como orientações para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, como documento para promover ações que revejam a formação básica dos educadores.

Já as estratégias levadas a efeito pelos professores procuram, diferentemente das do PCN, fazer com que um conhecimento torne-se saber efetivamente ensinado. Nesse sentido, as estratégias de didatização encontradas nas aulas investigadas revelaram uma determinada maneira de conceber a aula de Língua Portuguesa. Ficou claro, assim, que os modos de dizer conduzem os modos de

didatizar. Para tanto, o rastreamento de pistas na superfície textual foi essencial para identificar as estratégias que concretamente elidiram as aulas.

No decorrer de tal rastreamento analítico, alguns modelos para a apropriação do conhecimento foram reconhecidos através das estratégias de didatização empreendidas nas aulas gravadas. Entre eles, podemos citar o deôntico, o epistemológico e o da verificação.

Nos discursos das professoras, foi possível perceber a mistura de todos esses modelos, evidenciando que a aula é de fato formada por uma rede de atividades que encerra complexos fatores, os quais não são organizados de maneira fixa. Tais fatores vão desde a representação que o professor possui do que é uma aula de português e, portanto, de quais conhecimentos serão necessários serem aprendidos, até as determinações envolvidas na rede de atividades que constitui o discurso didático.

No que diz respeito ao livro didático de Língua Portuguesa, verificamos que ele faz parte do processo de aprendizagem, através de estratégias de didatização que podem ser ou não utilizadas pelos professores, os quais, quando querem delas fazer uso, podem necessitar explicá-las lançando mão de outros meios, isto é, de outras estratégias de didatização, como o exemplo ou a ainda a reiteração. Curiosamente, na investigação deste trabalho, uma das nossas informantes não fez uso do livro didático; o que reporta a uma autonomia do trabalho docente.

Vale salientar que nem sempre a ação do livro corresponde às expectativas esperadas por um instrumento didático, cujo processo de escrita, embora limitado pelos parâmetros previstos pelos discursos reguladores da rede de atividades, amplamente comentada neste trabalho, prima por uma negociação entre objetos de ensino, ora privilegiando questões gramaticais, ora discursivas.

As estratégias de didatização são, assim, valiosas ferramentas para conceber o ensino e a aprendizagem. Relativamente ao nosso objeto de análise – os gêneros do discurso –, as estratégias lançadas revelaram a maneira como esse objeto é ensinado. A estratégia de pergunta-resposta quase sempre conduziu o processo de aprendizagem dos gêneros, independente de sua esfera de circulação. Isso parece indicar uma forte concepção do ensino associada à verificação do conhecimento com vias a checar se o aluno de fato se apropriou de um dado saber. As demais estratégias encontradas quase sempre vêm colaborar para que o aluno chegue até a

resposta esperada. Dizendo de outro modo, são as estratégias de pergunta-resposta que detonam, comumente, as demais estratégias, objetivando a resolução de uma questão. Outros tipos de estratégia que ensinem gênero por outro viés, por exemplo, o da comparação entre textos de um mesmo gênero ou ainda da tentativa de o aluno produzir um gênero para depois comparar sua produção com um gênero preexistente, não são viabilizados com frequência pelos professores, pelo menos não por aqueles que pesquisamos.

Importante salientar também que as estratégias de didatização acionadas pelas professoras em análise muitas vezes não corresponderam às estratégias pensadas pelos PCN de Língua Portuguesa; havendo, assim, um desencontro entre as orientações parametrizadoras e as ações didáticas das professoras. Atribuímos parte disso ao fato de os PCN não contemplarem um modelo didático preciso para que o ensino de Língua Portuguesa possa ser sistematizado, apresentado dificuldades para os professores se apropriarem de suas estratégias. Por isso mesmo, há uma tendência de os docentes escolherem outras estratégias que julgam mais eficazes para o ensino de língua.

O construto teórico dos gêneros é, assim, legitimado, em alguma medida, pelas aulas de Língua Portuguesa. As estratégias que possibilitam o seu ensino é que podem apresentar limitações, já que elas, mormente, contemplam uma ou outra dimensão de um dado gênero, faltando, portanto, um modelo ou sequência didática que organize as várias facetas linguísticas sob as quais se inscrevem um gênero do discurso.

REFERÊNCIAS

- AGRANIONI, Neila Tonin. A Teoria da Transposição Didática e o Processo de Didatização dos Conteúdos Matemáticos. **Revista da Educação**, Toledo, v. 1, n. 1, p. 03-22, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/812>> Acesso em: 10 ago. 2010.
- ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Paz e. **A didatização do conceito de leitor competente**: dos PCN-LP ao leitor construído em sala de leitura. 2006. 260f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, n.1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/viewFile/6/6>>. Acesso em: 02 ago. 2009.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1953. v. 3.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBOSA, Jaqueline. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Redação Escolar: Produção textual de um gênero comunicativo? **Leitura: teoria e prática**, Campinas, Ano 18, n. 34, p. 13-22, dez. 1999.
- BATISTA, Antonio Augusto. **Aula de português**: Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BERGMANN, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRAIT, Beth. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001.

BRAIT, Beth. Gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). **Praticando os PCNs: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Prática de Sala de Aula (Língua Portuguesa)**. São Paulo: Mercado Aberto, 2000. v.1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos – PNLD: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, Jea-.Paul.; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA, 1, 2008, Rio de Janeiro. **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira**. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008, p. 1-16.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxanne. Livro didático de língua portuguesa como gênero de discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: P.U.F., 1999.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **O discurso didático e o seu funcionamento: ressonâncias de vozes e formações discursivas**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós - Graduação em Letras, Belo Horizonte.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna (1621-1657)**. eBooksBrasil, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

FAITA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **Alfa**, São Paulo, v. 52, p. 57-79, 2008.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; OLÍMPIO, Ariadne Mattos. Gêneros do discurso e ensino. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 379-390, 2006. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/sheila_genero_discurso.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2010.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; VELOSO, Simone Ribeiro de Ávila. Diálogos entre Maingueneau e o círculo de Bakhtin. **Filologia e Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 229-251, 2007 [2008]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/site/images/arquivos/PDF/grillo2008flp.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel.; COUTINHO, Antônio (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GURGEL, Thais Macedo. Escrever de verdade. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Ano 24, n. 219, p. 39-45, jan./fev. 2009.

JACOB, Dionísio. **O Príncipe, a Princesa, o Dragão e o Mágico**. São Paulo: Edições SM, 2006. p. 50-51.

KANASHIRO, Regina Áurea. **Projeto Araribá: português para alunos do 6º ano**. São Paulo: Moderna, 2006.

KUPSTAS, Márcia. **Sete faces da fábula**. São Paulo: Moderna, 1994.

LEITE, Mirian Soares. **Recontextualização e transposição didática**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do autor, maio 2002.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Aula de língua materna: movimentos de didatização entre concepções e representações. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. **Saberes e representações**: práticas de letramento em aulas de língua materna. Florianópolis: Perspectiva, 2011. No prelo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (DIS)curso**, Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/11%20a>

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Mikhail Bakhtin**: a perspectiva sócio-histórica na teoria dos gêneros do discurso. Disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Lingüística no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, realizado no segundo semestre de 2004, em Recife. Inédito.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Beth (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. p. 237-261.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva *et al* (org). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **CBC de Língua Portuguesa**: ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte, 2008. Disponível em:< http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2010.

MOÇO, Anderson. Gêneros, como usar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Ano 24, n. 224, p. 48-57, ago. 2009.

MORATO, Edwiges. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2004.

NATALI, Adriana. O português no ENEM. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, Ano 4, n. 46, p. 36-41, ago. 2009.

OLIVEIRA, Tânia Amaral *et al*. **Tecendo Linguagens** – Língua Portuguesa. São Paulo: IBEP, 2006 (Coleção Tecendo Linguagens).

PILAR, Jandira. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros textuais**. Bauru: Edusc, 2002.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 2010.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane *et al* (Org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

rt%209%20(machado).pdf> Acesso em: 24 set. 2010.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 87-106, 1999.

SILVA, Jane Quintiliano Guimaraes; ASSIS, Juliana Alves. Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? In: SERRANI, Silvana. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 172-181.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v.13, n. 24, p. 31-46, 2009.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TEIS, Denize Terezinha; TEIS, Mirtes Aparecida. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2010.

VILLALTA, Luiz Carlos. A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **À Margem dos 500 Anos**: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002. p. 171-184.

ZANUTTO, Flávia; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. O gênero redação de vestibular: o que prova essa (re) produção textual? **Máthesis - Revista de Educação**, Jandaia do Sul, v. 5, n.1, p. 83-103, jan./jun. 2004. Disponível em:< <http://www.fafijan.br/publicacoes/mathesis/arquivos/vol5/1/004.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2010.

ANEXOS

PROFESSORA A

AULA 1

Pa.: eu quero silêncio... pronto? página 183... é isso?

Al.: é!

Pa.: gente, ontem lemos aquele texto...

Al.: morto vivo

[o nome correto do texto é O defunto vivo].

Pa.: morto vivo...porém, antes da leitura do texto tem duas questões aí para vocês copiarem e responderem...então vamos lá...escreva no infinitivo os verbos em destaque e indique a conjugação a que pertencem...lembra de...COMO que eu sei que o verbo está no infinitivo?

Al.: quando ele não tá ... quando ele não é conjugado

Pa.: quando ele não se refere a nenhuma pessoa verbal, né? Quando ele não é conjugado. Como a Brenda falou. Então, quais são as conjugações dele então?

Al.: AR, ER, IR

Pa.: AR, ER, IR...Existe mais outra conjugação do que essas?

Al.: não

Pa.: não... São três conjugações...partir, amar, cantar, beber, gemer, não é isso? essas são as conjugações do verbo...então é chamado de verbo no infinitivo por que mesmo?

Al.: porque [inaudível] eu não sei o tempo verbal

Pa.: então, quando você vai procurar no dicionário como é que o verbo tem que tá mesmo? no infinitivo ou conjugado?

Al.: conjugado

Pa.: então quando você for procurar o verbo respondeu...você vai achar o respondeu lá?

Al.: não...: vai achar responder

Pa.: então, no dicionário vai estar no infinitivo, não é isso? então vamos ver esse trecho aí... "Ao longo do caminho..." lê pra mim, Brenda, esse trecho

Al.: "ao longo do caminho o motorista **encontrou** mais pessoas **pedindo** carona, e **recolheu** a todas...num momento em que a carroceria já **estava** apinhada de gente, o caminhão **deu** um solavanco ao passar por um buraco na estrada"

Pa.: então, o encontrou...eu pedi que fizessem o quê? que vocês localizassem os verbos que estão conjugados aí, né? todos estão conjugados...e vocês vão passá-los para o infinitivo... Gabriel, o verbo encontrou, como é que eu vou passar esse verbo para o infinitivo?

Al.: encontrar

Pa.: encontrar...Francisco, pedindo

Al.: pedir

Pa.: pedir...qual conjugação que é? primeira, segunda ou terceira?

Al.: terceir

Pa.: ir é o quê?

Al.: terceira

Pa.: verbo de terceira conjugação...ir, pedir. Matheus, recolheu

Al.: recolher

Pa.: recolher..qual conjugação? segunda conjugação...é :: ...Joelina, estava?

Al.: estar

Pa.: estar... é de qual conjugação?

Al.: primeira

Pa.: primeira...Ludmila, o verbo deu, qual é o infinitivo dele?

Al.: dar

Pa.: dar...qual conjugação?

AL.: primeira

Pa.: questão número dois...Gabriel!! **[professora se irrita com aluno]**... existe um verbo da 2ª conjugação que aparece no texto O defunto vivo ... eu vou esperar... existe um verbo da 2ª conjugação que aparece no texto O defunto vivo que expressa um fenômeno da natureza....que verbo é esse?

Al.: chover

Pa.: chover, não é isso? ele está lá naquele texto...em qual página do texto ele está mesmo?

Al.: ah...

Pa.: tá no segundo parágrafo, não é isso?

Al.: foi quando começou a chover

Pa.: “Foi quando começou a chover”....é um fenômeno da natureza

Pa.: vamos pro próximo...já lemos o texto, né? **[Professora se refere ao texto Aquele animal estranho, cujas atividades iniciam-se na página 189 do livro didático]**...agora página 189... **Por dentro do texto**.... o que mais chamou a atenção de vocês aí?

[inaudível]

Pa.: Frederico, fala

Al.: o modo de falar

Pa.: o modo de falar...e o modo de falar dele é igual ao nosso?

Al.: não, é caipira

Pa.: é completamente diferente do nosso...pronto? pronto, Vinicius? questão número dois... o narrador do caso... oh, Isabele, não faz isso... “o narrador do caso ora se apresenta como uma personagem da história, ora se apresenta como alguém que apenas observa a cena (narrador-observador) sem estar envolvido nos acontecimentos”... então, ele só tá observando. Ele não tá envolvido no que está acontecendo no texto...localize no texto o que se pede... a) um trecho que comprova a participação do narrador na história...qual que é? qual trecho? ah?

[silêncio]

Pa.: a participação do narrador aí, gente...se é o narrador que tá participando, o verbo tem que tá alguma coisa aí...alguma coisa aí tem que tá em primeira pessoa, não é isso? como é que ficaria na primeira pessoa?

Al.: eu não sei

PA.: gente, o narrador falou...aí ele vai participar do texto...tem uma frase lá que fala assim: “eu não afirmo nada...sou neutro”...o narrador não participou aí da história? em que pessoa ele tá aí? ele é o narrador do texto e ele é neutro.. ele não afirma nada...primeira pessoa o narrador...colocaram isso aí?

Al.: eu entendi errado, veiu!

Pa.: letra b...um trecho em que o narrador aparece como observador...qual o trecho lá no texto que ele tá só observando o que tá acontecendo?

[inaudível]

Pa.: ele tá observando, gente, o que tá acontecendo...

Al.: quer ver ó... per aí

Pa.: qual?

Al.: quando ele abre o olho

Pa.: não... tem uma fala dele lá que fala assim: “o piazinho deu meia volta e largou numa disparada louca”...é uma coisa que tá acontecendo com quem? ele só tá observando aquela volta que o piazinho deu ali...número três...no quarto parágrafo, o piazinho encontra ‘a coisa’...fica muito assustado e ruma para a cidade...quem é o piazinho aí no texto?

Al.: é o menino

Pa.: letra a...faça duas listas...vocês vão fazer uma lista...uma lista que relacione as ações da “coisa” e a outra que relaciona o quê? as ações dos moradores da cidade quando a “coisa” chegou lá...então, como é que ficou a primeira aí?

AL.: bufando, saltando, chiando

Pa.: ah?

AL.: largando

Pa.: e as ações dos moradores quando viram a coisa lá?

Pa.: “mulheres e crianças tomaram suas armas e bateram no carro”... a coisa era o carro, gente...tá falando no texto...as pegadas do automóvel

AL.: eles nunca viram carro não?

Pa.: não, nunca tinham visto carro não, só animais...era um bicho, uma coisa estranha que aconteceu...letra b...”dê dois exemplos de comparações feitas pelo narrador para descrever ‘a coisa’”

Pa.: o que que é comparar uma coisa? como é que eu faço para comparar uma coisa? ah?

AL.: diferenciar

Pa.: diferenciar? comparar? por exemplo, Mayana é tão estudiosa quanto Mônica...isso aí é uma comparação?

AL.: é

Pa.: tô comparando, não é isso? ...então, algo que possa ser retirado do texto aí.

M.: responde pra mim, Francisco, a letra b?!

AL.: não fiz não

Pa.: então POR QUE você está conversando? o caderno você nem abre...então, gente, cria o hábito....se eu não fiz em casa, pelo menos eu vou fazer na sala...eu vou chegar e mostrar para professora que pelo menos na sala eu consigo fazer alguma coisa, já que em casa, né...você devem trabalhar fora...eu acho que vocês que não fazem para casa, na próxima reunião eu vou perguntar para os pais... eu tenho certeza que o aluno quando quer estudar, ele chega em casa e tem que fazer as obrigações de casa, mas se ele tem muito para casa para fazer, a mãe vai dizer: não, meu filho, hoje você vai fazer o seu para casa...se tiver tempo, você vai lavar uma vasilha, arrumar uma casa, ou qualquer coisa assim...letra b...então na letra b, o que que eu pedi? para tirar os exemplos de comparação

AL.: que nem touro brigão, saltando que nem pipoca

Pa.: ah? não...só a segunda parte...ele comparou o salto do touro com a pipoca, não é isso? tira o touro brigão...coloca só esse trequinho...saltando que nem pipoca

Pa.: “traqueando que nem velha coroca”...não tá comparando? oh... quando ele fala “traqueando que nem uma velha coroca”, o que será que ele tá fazendo? o que que uma velha coroca faz?

AL.: conversa, fala demais, atrapalha, reclama

Pa.: vocês vão perguntar pros pais como uma velha coroca faz

Pa.: tem vários aí: “chiando que nem chaleira”, “largando fumo como mula-sem-cabeça”...letra c...oh, Kênia, eu não pedi pra você sair?

AL.: eu tô quieta

Pa.: não é só ficar quieta...é não encostar na parede, é fingir que tá fazendo atividade... Aaguma coisa você tem que fazer, Kênia! letra c... “a quem pertence a expressão ‘Minha nossa senhora’?”

AL.: ao piazinho

Pa.: pertence ao piazinho... **Texto e contexto**, agora...são três questões aí...são respostas pessoais... então, cada um vai dar a sua opinião... “você acha que essa história poderia ter ocorrido na realidade? por quê?”

AL.: não!!

Pa.: não?... por quê? gente, tudo bem que é um caso...:: mas é um caso contado por gente do interior...: olha, vou dar um exemplo...até pouco tempo atrás ... vou colocar uns 10 anos... posso falar? até uns 10 anos atrás, a minha mãe, ela foi conhecer dois irmãos que ela teve depois que o meu avô faleceu...ela descobriu que o meu avô, né, teve dois filhos fora do casamento... então, ela procurou conhecer esses meninos e os levou para morar com ela...e eles moravam... e eles moravam... eu já falei que eu sou do interior, todo mundo já sabe... então, aí....

AL.: eu não sabia não...nem eu...

Pa.: tão tá, gente...minha mãe mora lá em Novo Cruzeiro, perto de Teófilo Otoni...e Novo Cruzeiro já é um interior daqueles assim bem difíceis...: aí ela descobriu que esses dois irmãozinhos dela moravam numa roça...num lugar que eles não conheciam nem televisão

AL.: nem televisão? nossa! **[risos]**

Pa.: pra você vê que esse caso aí também pode ser real! aí minha mãe os levou pra morar com ela...quando eles viram a televisão ...eu não morava lá, mas eles me contaram...quando ligaram a televisão e eles se depararam com a televisão, eles acharam que era um bicho, uma coisa de outro mundo...e como que eu falo pra vocês que esse caso pode ser real também? que eles aí...eles queriam que aumentasse o som da televisão... sabe o que eles falavam com a minha irmã?: “põe palavra”... quer dizer, pede pra aumentar o som...então imaginem vocês que mundo que esses dois viviam, gente?

AL.: e, fessora...esquisito

Pa.: eu não to te ouvindo não, Brenda, porque aqui não pode contar história porque cada um quer falar mais alto do que o outro... FALA...

AL.: conheci um menino que ele rasgava tudo...

Pa.: é mesmo? então, gente essa história, eles hoje já aprenderam, foram pra escola, até se casaram e tiveram filho e tal... mas antes de morar com a minha mãe, né, eles não tinham noção nenhuma de muita coisa...quer dizer, eles não sabiam comer com o garfo...

AL.: nossa!!!

Pa.: então, olha só...

Al.: como é que eles pegavam a comida?

Pa.: com colher...e não era igual a nossa colher não... até isso a minha mãe ensinou...daí vocês imaginam, esses meninos nunca viram uma televisão , imagina se eles conheciam carro?

AL.: por telepatia

Pa.: hoje em dia em qualquer roça dessas aí tem uma televisão....mas imagina há 15 anos atrás? quanto tempo tem que a gente tem telefone? então... agora vamos continuar aí? número 2...perai, Ludmila, quando os meninos deixarem, você fala!

Pa.: a internet, na minha casa, pega melhor do que na casa da minha irmã....não tem como comparar isso não...vamos continuar aí...questão número 2. “você já ouviu alguma história sobre o espanto de pessoas ou de toda uma cidade diante de um fato novo, de uma nova invenção? conte para os seus colegas”.

AL.: não! Não!

Pa.: fala, Milena!

AL.: eu e os meninos fomos numa casa assombrada....aí eu vi duas mulheres de vestido grandão descendo.....: todo mundo: “é mentira, é mentira”...e todo mundo saiu correndo... porque todo mundo viu.

Pa.: é a história da loira do Bonfim?

AL.: não

Pa.: eu achei que fosse coisa da sua cabeça... gente, um horário só pra corrigir atividade!

AULA 2

Pa.: então, gente...hoje nós teremos as apresentações dos trabalhos, não é isso? vamos começar com o grupo do Monteiro Lobato....vamos lá, gente? quem é o grupo?

Al.: eu, o Francisco, o Leo e o Felipe

Al.: pode começar?

Pa.: pode

Al.: “José Bento Renato Monteiro Lobato, nascido em Taubaté, estado de São Paulo no dia 18 de abril de 1882 – São Paulo, 4 de julho de 1948 foi um dos mais influentes escritores brasileiros do século XX....foi um importante editor de livros inéditos e autor de importantes traduções...seguido de seu precursor Figueiredo Pimentel (“Contos da Carochinha”) da literatura infantil brasileira, ficou popularmente conhecido pelo conjunto educativo de sua obra de livros infantis, que constitui aproximadamente a metade da sua produção literária...”

Pa.: eu não tô ouvindo, gente!

Al.: "...a outra metade, consistindo de contos (geralmente sobre temas brasileiros), artigos, críticas, crônicas, prefácios, cartas, um livro sobre a importância do petróleo e do ferro, e um único romance, O Presidente Negro, ... o qual não alcançou a mesma popularidade que suas obras para crianças, que entre as mais famosas destaca-se *Reinações de Narizinho* (1931), *Caçadas de Pedrinho* (1933) e *O Pica-pau Amarelo* (1939)"

Pa.: não tô ouvindo os colegas direito! oh, Mayana, agora é a turminha aí da frente? Vinícius?! VAI sentar! pode continuar, gente...

Al.: já terminou...

Pa.: terminou?

Al.: ele não tem poema, não tem como ler não...

Pa.: mas poderiam ter selecionado um trecho da obra... quanto descaso, gente!

Pa.: vamo pro próximo....o grupo da Milena é só Milena, Keliane e Kênia, não é isso?

Al.: é...

Pa.: olha, é silêncio total! o primeiro que atrapalhar vai sair da sala e não tem direito de apresentar...vamos!

Al.: "1901..."

Pa.: não, primeiro fala quem é o autor...

Al.: ah tá, sei... "Cecília Meireles, nascida e falecida no Rio de Janeiro, se engajou..."

Pa.: olha quem tá atrapalhando aqui? Ppde continuar, Milena...

Al.: "...no sistema educacional brasileiro...fundou, em 1934, a primeira biblioteca infantil do país...de 1935 a 1938, lecionou *Leitura...Luso-Brasileira*, na Universidade do Distrito Federal"

Pa.: ah? leitura ou literatura?

Al.: "...literatura brasileira na Universidade do Distrito Federal...foi professora de Técnica e Crítica Literária na Universidade do Texas, em 1940....ela viajou por diversos países da Europa, das Américas e do Oriente Médio... colaborou na imprensa carioca, inclusive nas questões fol... :: folclóricas, uma de suas especialidades...oficialmente, estreou em 1919 com *Estética e Inspirações Parna...: sianas...*"

Pa.: parnasianas

Al.: "...tal obra seria sua segunda coletânea de poemas...Tendências bucólicas..."

Pa.: Milena, procura resumir ao máximo... não vai ler tudo o que você escreveu não...faça só um resumo do que você vai falar

[alunos se perdem procurando trechos do trabalho que servissem para a leitura].

Pa.: oh gente, quem escreveu é que tem que ler!

Al.: então, foi eu que escrevi!

Al.: "nos primeiros poemas nota-se a perfeição formal...." ai, lê aí...

Al.: "a mais alta expressão feminina..." vamos ler o poema, tá?...

Al.: a bailarina...

Esta menina

tão pequenina

quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá

Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si,

mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar

e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu

e diz que caiu do céu.

Esta menina

tão pequenina

quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

Pa.: e aí, o que que você entendeu do poema? eu pedi que, além de falar o poema, cada um explicasse o que foi que entendeu, não é isso?

Al.: foi...foi

Al.: eu entendi do poema que ela tá falando um pouco da infância, de um pedaço da vida dela...que é muito importante pra ela...

[alunos conversam paralelamente].

Pa.: peraí, gente! não acabou ainda não! eu quero que a kênia leia um pouco... ela nunca leu pra mim... não tem como ela terminar o ano sem ler!

Al.: não quero ler não, fessora!

Pa.: lê um poema...

Al.: ai...tá...

Quem me compra um jardim
com flores?

borboletas de muitas

cores,

lavadeiras e

passarinhos,

ovos verdes e azuis

nos ninhos?

Quem me compra este

caracol?

Quem me compra um raio

de sol?

Um lagarto entre o muro

e a hera,

Uma estátua da

Primavera?

Quem me compra este

formigueiro?

E este sapo que é

jardineiro?

E a cigarra e a sua

canção?

E o grilinho dentro

do chão?

(Este é o meu leilão!)

Pa.: esse poema eu não conheço não...como é que ele chama mesmo?

Al.: leilão de jardim

Pa.: leilão de...?

Al.: jardim

Pa.: agora vai outro grupo.

Al.: vamo nós, Lucas!

Pa.: só vai começar quando tiver silêncio total na sala! não é possível!

Al.: Fernando Pessoa...“Nasceu em Lisboa, em 13 de junho de 1888...foi um poeta e escritor português...profissão: tradutor e poeta...foi considerado um dos maiores poetas da língua portuguesa e da literatura universal...foi considerado por Harold Bloom como um dos poetas mais expressivos da literatura...”

Pa.: só um minutinho, Ludmila...eu nao consigo ouvir direito porque toda hora tem que pedir pra um engraçadinho calar a boca!

Al.: “trabalhou como tradutor e como correspondente comercial, ao mesmo tempo que produzia a sua obra literária...” agora vamo começar a ler os poemas

Al: o amor, de Fernando Pessoa
 O amor quando se revela
 Não se sabe revelar
 Sabe bem olhar pra ela
 Mas não lhe sabe falar.
 Quem quer dizer o que sente
 Não sabe o que há de dizer
 Fala: parece que mente
 Cala: parece esquecer
 Mas se ela adivinhasse,
 Se pudesse ouvir o olhar,
 E se um olhar lhe bastasse
 Pra saber que a estão a amar
 Mas quem sente muito cala
 Quem quer dizer quanto sente
 Fica sem alma nem fala
 Fica só inteiramente.
 Mas se isto puder contar-lhe
 O que não lhe ousou contar
 Já não terei que contar-lhe
 Porque lhe estou a falar.

Al.: ahhh...que lindo..... **[alunos debocham das colegas]**

Pa.: o poema tá falando de que, exatamente?

Al.: conta da vida dele, do amor dele por uma pessoa que ele muito amava

Al.: esse aqui também é ótimo:

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Pa.: e o que que tá falando?

Al.: tá falando que as coisas importantes não têm preço

Pa.: deixa eu ouvir, Gabriel

Al.: ai, fessora, é muito difícil

Pa.: não é não

Al.: olha, Fernando Pessoa morreu de virose...na sua lápide tá escrito em inglês: “Não sei o que o amanhã trará”. não sei lê em inglês, fessora...

Pa.: mas vocês não têm aula de inglês? bom, oh gente, o grupo acabou, né? agora é o grupo do Vinícius de Moraes....é o Arthur, o Gabriel, o Felipe e o Matheus, né?

Al.: é, mas não fizemos não, fessora

Pa.: por quê?

Al.: porque o Gabriel ficou de trazer os poemas do Vinícius de Moraes, mas não trouxe

Pa.: mas tinha que ser! gente, eu fico boba com a irresponsabilidade de vocês! vão perder ponto, e eu não quero nem saber!

Al.: deixa a gente apresentar depois, fessora!

Pa.: de jeito nenhum! oh, gente, vamos, nesses minutos finais, fazer uma atividade de verbos?

Al.: ah nem!

AULA 3

Pa.: lê pra mim, Duda

Al.: “há mais de 2000 anos” ... ah! cala a boca! “há mais de 2000 anos, ou seja, desde a pré-história, o homem começou a deixar a sua marca no ambiente coletivo... naquela época, o homem primitivo pintava bizões e cenas do cotidiano na caverna, com a integraç:ão...

Pa.: com a intenção...

Al.: com a intenção de se comunicar... as imagens também tinham, para eles, um certo poder imaginário, capazes de 'capturar' o animais...

Al.: os animais!

Al.: os animais na parede...

Pa.: oh, gente, esse primeiro trecho tá falando de quê aí?

Al.: da pré-história!

Pa.: mas porquê o homem pintava dessa maneira?

Al.: **[inaudível]**

Pa.: porque queria deixar a sua marca, não é isso?

Pa.: pronto aí? vamos continuar!

Al.: deixa eu ler!

Pa.: vamos lá! continua, Ludmila

Al.: "no decorrer do tempo, o homem passou a intervir no espaço público de outro modo, através de monumentos em templos e praças...e a partir de 1950, em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, alguns artistas passaram a usar a cidade como meio de expressão....teatro de rua, dança ou pinturas nas paredes...tudo era válido para expressar uma nova ideia, um sentimento, um pensamento"

Pa.: então, esse segundo trecho aí fala de quê? ah?

Al.: da invenção

Pa.: ah? da invenção, né? oh, Keliane, continua pra mim? no entanto...

Al.: não quero ler não

Pa.: não dá, gente! lê, Matheus

Al.: "no entanto, o que era considerado uma expressão artística, passou a ser motivo de preocupação...cada vez mais apareciam desenhos, letras e mensagens impres...sas..."

Pa.: ... "impresas em..."

Al.: "em muros de casas particulares, esculturas e monumentos públicos....era preciso estabelecer novas regras e limites...em excesso, as imagens perdem a força de expressão e comunicação...começam a poluir"

Pa.: essa parte aí...nós estamos cansados de ver o quê?

Al.: pichação!

Pa.: vandalismo, não é isso? depredação! verdade! agora, Milena, continua a próxima estrofe do texto?

Al.: "temos que compreender o que essas pessoas, conhecidas como grafiteiros ou pichadores, têm a nós dizer..."

Pa.: "a nos dizer..."

Al.: "ponderá..."

Pa.: "pondera..".

Al.: "pondera José Marcius Carvalho Vale, coordenador do projeto..."

Pa.: Guéernica...

Al.: "Guéernica – Grafite, Arte e História, implantado pela prefeitura de Belo Horizonte, em 1999....segundo ele, não há dúvida, o convívio nas cidades exige o respeito pelo espaço público, que é de todos...no entanto, ele diz que não basta dizer 'não' ao grafiteiro...é preciso escutar a sua voz, dialogar e, se possível, oferecer uma alternativa que não precisa ser, necessariamente, artística, mas de inclusão social

Pa.: então, e aí? do que que tá falando?

Al.: o, fessora, tem grafite aqui no Padre Eustáquio

Pa.:pois é, quem é o grafiteiro é o artista! mas pichador é o que?

Al.: vagabundo!

Pa.: qual a diferença entre eles? um está pichando, e o outro grafitando! são coisas diferentes...agora pode ler, Thiago

Al.: "a princípio, a gente acha que a pichação é uma linguagem que aparentemente não tem conteúdo e memória...mas se é feito por um grupo ou por uma pessoa, ela tem conteúdo e tem memória", explica José Marcius..mas nem sempre a motivação é artística..segundo ele,

muitas vezes querem passar outra mensagem: querem ser reconhecidos pela capacidade de ultrapassar limites, de conquistar lugares cada vez mais altos e mais difíceis”

Pa.: então, o que que ele quis dizer com isso? porque tem gente...igual aqui no caso quando ele fala “querem ser reconhecidos pela capacidade de ultrapassar limites, de conquistar lugares cada vez mais altos e mais difíceis”...o que que ele quis dizer com isso?

[silêncio].

Pa.: hein, gente?

[alunos falam de outra coisa, menos do texto].

Pa.: o que é ultrapassar os limites? Thiago, aquilo que você viu na Via Expressa era o que mesmo?

Al.: um peixe!

Pa.: isso aí é o que? tá ultrapassando os limites, não é mesmo?

Al.: oh, fessora! lá em cima, aqui na Feira Coberta, é grafite?

Pa.: lá é grafite... você acha aquilo ali errado?

Al.: não

Pa.: eu vou observar melhor aquele desenho lá

Al.: lá perto de casa tem grafite, fessora!

Pa.: isso é coisa boa ou ruim?

AL.: boa

[alunos dão a opinião de forma desorganizada]

Pa.: um de cada vez, gente! não vou pedir mais a opinião de vocês! não tem jeito! continua a ler, Matheus

Al.: “mas como evitar a necessidade expressão desses grupos ou indivíduos cause poluição visual e estragos na cidade? em suas pesquisas, José Marcius descobriu que a melhor solução é abrir portas: oferecer a essas pessoas a possibilidade de transitar em outros espaços, de conhecer novas linguagens”

Pa.: Brenda, continua. Não vou pedir opinião mais não. vocês falam demais!

Al.: “como, por exemplo, a dança, os quadrinhos, a música, o teatro, a história... há todo um mundo a ser descoberto e que pode ser experimentado nas cidades, entre eles, centros de cultura, museus de história, de ciências naturais e projetos de instituições diversas.... ‘porque são espaços públicos onde se pode desco::brir...”

Pa.: “outras formas de se apresentar ao mundo...”

Al.: “explica...a ideia é mostrar a essas pessoas que elas também pertencem à cidade e que há espaços, ainda desconhecidos, que elas podem experimentar”

Pa.: é...Jorgina, continua pra mim?

Al.: não quero ler

Pa.: então continua, Arthur

Al.: “esse mundo de possibilidades parece levar a um bom lugar: a uma cidade feita de cidadãos...José Marcius conta que, através do projeto Guernica, muitos jovens, antes dedicados ao grafite, puderam experimentar outra forma de vida...um deles descobriu o gosto pelo conhecimento...depois de muito empenho e estudo, formou-se em História”

Pa.: continua, Rafael. oh, Lucas, tá difícil!

Al.: “para se viver em comunidade, é preciso respeitar o espaço do outro... e as pichações e os grafites, embora façam sentido para os grupos que querem se expressar, costumam desagradar aos outros moradores... seja porque fazem riscos e letras em muros recém-pintados de uma casa ou escola, seja porque jogam spray em uma escultura que estraga a cada limpeza...é a cidade que fica ainda mais poluída, gerando prejuízos ambientais para toda a comunidade”

Pa.: continua, Felipe

Al.: “a cidade não fica parada o tempo todo e as paredes não são as mesmas para sempre... há um movimento cultural que deve ser reconhecido...mas tem que haver diálogo com o mundo em que se vive: com a pracinha onde a sua mãe viveu e namorou, com o caminho entre a escola e o local aonde você vai, com o monumento que conta a história da cidade; com a paisagem que faz com que as pessoas remetam à saudade e à lembrança’...esse

valores, afetivos e simbólicos, não apenas atraem outros visitantes para a cidade, como também oferecem aos seus moradores aquela gostosa sensação de pertencer a algum lugar... 'então, é preciso enxergar a cidade também como paisagem', recomenda..."

Pa.: Gabriel, continua pra mim? paisagem urbana...

Al.: "paisagem urbana é o conjunto formado pelas edificações, pelos aspectos naturais, vias de circulação...mais do que isso, é espaço de história, de memória, de afetos e lembranças... 'precisamos valorizar o lugar onde moramos', ensina José Marcius, lembrando que a conduta é válida para todos e não apenas para quem faz pichações ou grafite"

Pa.: oh... Francisco, lê pra mim! ele nem sabe a página que ele tá, gente! continua pra mim, Kelly?

Al.: "quando se aprende a olhar a paisagem urbana, pode-se perceber outras formas de poluição ambiental que acabam destruindo um pouco a beleza e a memória das cidades... como, por exemplo, o excesso de publicidade... no Brasil, há prefeituras, como a de São Paulo (SP) e Belo Horizonte (MG), que já trabalham para diminuir a poluição ambiental causada pela propaganda...outdoors, faixas, placas comerciais, quando em excesso, perturbam o olhar e escondem construções, ainda que singelas, de moradores locais..."

Pa.: agora lê, João Vitor

Al.: "a paisagem é um direito de todos... e é preciso entender que a paisagem não é apenas do meio rural ou da natureza...a cidade também tem a sua paisagem e deve ser cuidada por todos...por essa razão, não apenas os jovens que fazem pichações ou grafites devem rever suas atitudes e buscar outros meios de expressão...a regra vale para todos, sejam jovens em busca de um lugar, sejam comerciantes querendo vender o seu produto... cabe aos governantes encontrar uma alternativa que seja boa para toda a comunidade..."

Pa.: ponto, né?

Al.: "a solução é o diálogo...nas cidades, as pessoas vivem juntas, há regras para se obedecer...e esse limite que nos faz crescer"

Pa.: então, gente...esse trecho aí já foi mais tranquilo, né? até mais interessante de ler, não é isso? o texto falou do que mesmo?

Al.: do grafite

Pa.: a imagem urbana, né? ah?

Al.: da pichação!

Pa.: a própria escola já foi pichada?

Al.: já!

Pa.: com certeza, né? agora vocês vão fazer um resumo do texto.

Al.: ah não, fessora!

Pa.: o que que é um resumo? são as partes mais importantes do texto, não é isso?

Al.: professora, eu não sei resumir

Pa.: não é possível, Lucas! você não sabe copiar não?

Al.: sei, o que eu não sei é resumir!

Pa.: vou dar visto nos resumos na próxima aula

PROFESSORA B

AULA 1

Pb.: vamos, então, corrigir as atividades que eu passei, gente? eu passei uma tarefa e gostaria de corrigir...começa lendo o texto pra mim, Samuel

Al.: "você vai ler um trecho de uma história um pouco atrapalhada, que começa pelo meio e reúne num bosque um príncipe, uma princesa, um mágico e um dragão...nenhum deles sabe direito que rumo tomar, até que chegam, com o sol nascendo, ao castelo do príncipe"

Pb.: lê alto!

Al.: “- filho... – disse o rei. – o que você faz aqui a esta hora da manhã?...e quem são essas pessoas com você?”

Al.: - “e por que você está trazendo esse dragão vivo? – quis saber a rainha, olhando as...assustada para a grande fera”

Al.: - “em relação ao Dragão...”

Pb: em rElação

Al.: “em relação ao Dragão, fiquem sossegados, que ele é pacífico – fez questão de explicar o Príncipe...”

- este aqui é o meu amigo Mágico

- Mágico? que tipo de gente ele é? – perguntou o rei, impaciente.”

Al.: “- pois eu tinha esperança de que Vos...Vossa Majestade soubesse dizer alguma coisa a meu respeito

- Como poderia, caro senhor, se nunca o vi mais gordo? e a senhorita?

- esta é a Princesa?”

Pb.: tá perguntando? tá perguntando?

Al.: - “esta é a Princesa.

- como que princesa? não fui salvar uma princesa?”

Pb.: pulou aí... PRESTA atenção!

“- princesa? que princesa?”

Al.: “- princesa? que princesa?

- como que princesa? não fui salvar uma princesa?

- sim...mas não essa princesa!”

Al.: “o rei então fez com que todos entrassem no castelo e mostrou um relato da princesa que o Príncipe deveria ter ido salvar – e com quem se casaria, o que, entre outras coisas, uniria os dois reinos mais prósperos da região...era uma princesa meio carrancuda”

Al.: “- não é à toa que você não estava muito animado para ir atrás dessa princesa! – riu o Mágico, que logo se arrependeu da gracinha, vendo que ela provocará...”

Pb.: “...vendo que ela provocara...”

Al.: “... mal-estar no velho casal real.”

Pb.: olha só, vocês não tão acompanhando a leitura, não estão prestando atenção nas palavras, tão colocando na frase palavra que não existe....arrumaram uma frase aí que nem tinha....sinceramente! eu tenho certeza de quem ouviu esse texto pela primeira vez não ia saber recontar essa história não...

Pb.: oh, aí na verdade é o seguinte: tem uma... é uma história de conto de fadas, mas ela tá usando uma outra linguagem...o que vocês lembram da história de conto de fadas que vocês conhecem?

Al.: Bela Adormecida, Bela e a Fera, Cinderela...

Pb.: como essas princesas são? são boazinhas? quê mais? são bonitas?

Al.: meigas

Pb.: meigas..são educadas, felizes...até a Cinderela consegue cantar, mesmo tendo que limpar tudo...no caso aí da pergunta 1, trata-se de uma história de príncipe e princesa, mas em nada semelhante aos contos de fadas convencionais, ou seja, aqueles que vocês já conhecem, né, de longa data...cite algumas diferenças observadas no trecho que você leu...então, em relação aos outros contos, clássicos aí, quais as diferenças que vocês puderam perceber?

Al.: tem o dragão...

Pb.: mas o dragão aparece nas outras histórias...

Al.: não...

Pb.: nas histórias de cavaleiros medievais temos dragão sim...até nas revistas em quadrinho aparece o dragão...

Al.: o mágico...

Pb.: o mágico? não...às vezes você tá entendendo como mágico aquele que faz truque...mas não... mágico aqui seria de magia...

Pb.: por exemplo...quais são os personagens do desenho do Shrek?

Al.: Fiona, o burro, o dragão...

Pb.: então, olha só...o Gato de Botas é personagem de uma história, o Bonequinho Doce é personagem de outra história...o Pinóquio, de outra história...cada um desses personagens são de outras histórias

Pb.: alguém já leu o Mistério da Ternurinha?

Al.: eu vi o filme...

Pb.: quando comecei a dar aula em 93 pedi pra minha turma da 5ª série lê...as personagens se reúnem para buscar a princesa desaparecida...ela sumiu porque as pessoas deixaram de contar a história delas...

Pb.: o que que há de diferente então nesse conto que a gente leu e naqueles outros? a primeira diferença aí: a princesa aqui não parece que é bonita...todas as outras são belas...todas as outras são felizes, casam com o príncipe encantado...nessa história parece que o príncipe nem sabe que é príncipe...parece que tá perdido no tempo.

Al.: eu pensei que fosse o mágico

Pb.: o mágico aí é o seguinte: você pensou que fosse o ilusionista...e não é isso não

Pb.: na segunda questão aí... com relação à linguagem empregada, o que mostra se tratar de uma história moderna?

Pb.: Nathan e Leonardo! por favor!

Pb.: como esse conto é moderno em relação aos outros?

Al.: o príncipe não salva a princesa certa...

Pb.: não...isso faz parte da 1...a questão foi bem clara: sobre a linguagem empregada...

Pb.: outra coisa...alguém escreveu aí: não fala de empregada no texto...não é empregada doméstica não, gente

[risos]

Pb.: então é a linguagem! primeira coisa...tem um monte de expressão própria da nossa linguagem falada...tipo gíria...igual "nunca o vi mais gordo"...é o mais óbvio...por exemplo, quando a gente fala assim: quem é a Lúcia da 708? não sei...nunca vi mais gorda...quer dizer, você nunca viu na vida...então, é o melhor exemplo mesmo...

Al.: e essa? "Não é à toa que você não estava muito animado para ir atrás dessa princesa!"

Pb.: é...tá debochando, né? pode ser um exemplo...

Pb.: então, gente, a linguagem mais antiga era mais elaborada mesmo...diferente desta

Pb.: na terceira questão...por que as palavras Príncipe, Princesa, Dragão e Mágico estão escritas com letra maiúscula? são substantivos comuns ou próprios?

Al.: são substantivos próprios

Pb.: são os nomes, né? lembra que a gente já estudou os substantivos próprios? em algumas frases, porém, esses nomes são comuns...por exemplo: "esta é a Princesa"...é o nome dela...e depois: "não fui salvar uma princesa?" aí já é comum, tá?

Pb.: na fala do Mágico predominou o quê? substantivos concretos ou abstratos?

Al.: abstratos!

Pb.: quais são os abstratos?

Al.: esperança...

Pb.: peraí! ele pedi os que PREDominam...então vamos ver

Al.: soubesse...

Pb.: SUBSTANTIVOS! palavras que dão nome!

[silêncio]

Pb.: deixa eu explicar uma coisa pra vocês...Majestade aí, se tivesse sozinho...se tivesse substituindo...não, Majestade é pronome de tratamento..olha só, esperança é um substantivo, mas Vossa Majestade é pronome de tratamento...mas numa frase assim: a Majestade saiu correndo do castelo...aí eu posso considerar um substantivo...

Pb.: e por que esperança é abstrato?

Al.: porque não dá pra tocar

Pb.: não sobrevive sozinho...precisa de um outro nome, né?

Pb.: vocês vão tentar refazer essa atividade aí. quero todo mundo refazendo as questões, escrevendo de novo...vou passar dando visto nos cadernos

AULA 2

Pb.: vamos começar a leitura aí do texto?

Al.: deixa eu ler!

Pb.: peraí, vamos sentar?

Pb.: começa a ler pra mim, Beatriz

Al.: “*franja progressiva...o cantor canadense Justin Bieber, de 16 anos, é o atual ídolo das adolescentes...eles adoram a voz, as músicas e, principalmente, as mechas alisadinhas que lhe cobrem a testa e lhe dão um ar de príncipe pop...o suces... ::*”

Pb.: “o sucesso...”

Al.: “o sucesso de Bieber, evidentemente, não passa despercebido dos garoto...o que fazer para agradar às meninas que só têm olhos para ele?”

Pb.: continua, Marcela

Al.: “*imitar seu visual, é claro...o resultado, que se vê nas ruas, nos shoppings centers e nas escolas das grandes cidades brasileiras, é a multiplicação dos meninos adolescentes com cabelos lambidos na testa...a maioria deles recorre aos salões de beleza, antes frequentados apenas por suas mães, para conseguir o efeito Justin Bieber...alguns usam como referência outros artistas, como os integrantes da banda paulista Restart, também adeptos do cabelo liso escorrendo pelo rosto*”

Pb.: João

Al.: “*a nova manifestação de vaidade dos garotos adolescentes tem seu preço...nos salões de beleza, eles se submetem a tratamentos capilares antes exclusivos do público feminino...o principal deles é a chamada escova progressiva, um coquetel de produtos químicos aplicado sobre os cabelos que os deixa lisos e escorridos...o tratamento pode ser complementado pela ação da chapinha, uma prancha quente que molda o penteado*”

Pb.: Natanael

Al.: “o processo completo, precedido de um corte para deixar o cabelo no estilo apropriado, sai por quase 300 reais...muitos compram uma chapinha para fazer o serviço em casa... ‘os rapazes são uma clientela nova nos salões, e já temos até cabeleireiros especializados nesse público”, diz Marcela Mo...Mo...”

Pb.: “Modena”

Al.: “diz Marcela Modena, da rede Jacques Janine”

Pb.: pode continuar, Priscila

Al.: “o que acham os pais de seus jovens rebentos fazerem tratamentos de beleza femininos? ‘não vejo problema em que meu filho cuide da aparência, mas aceito no máximo a chapinha...daí para frente já seria demais’, diz o professor de português Daniel Manoel, de São Paulo, pai do estudante Vinícius, de 17 anos.. ‘minhas irmãs fazem chapinha, resolvi experimentar e vi que os amigos acharam legal, por isso continuo fazendo’, diz Vinícius”

Pb.: “não é novidade que os adolescentes emulem o visual de seus ídolos...esse fenômeno ocorre desde os primórdios da cultura pop, quando o rebelde sem causa James Dean lançou nas telas a moda da aparência cuidadosamente desleixada...desde então, sucessivas gerações adotaram trejeitos visuais cada vez mais extravagantes de artistas que vão dos Beatles a Madonna...o cabelo empastelado de Justin Bieber é a onda da vez”

Pb.: então vocês vão responder às questões de acordo com o texto...vou dar um tempo pra vocês responderem, tá?

[20 minutos se passam desde a última fala].

Pb.: já posso corrigir?

Al.: ainda não!

Pb.: vamos lá! já deu tempo...

Pb.: questão número 1...qual é o assunto central do texto?

Al.: o Justin Bieber

Pb.: não, gente...é a nova moda que surgiu entre os adolescentes da franja progressiva...

Al.: não acho não

Pb.: o Justin Bieber é que inspirou essa nova moda...é diferente...

Pb.: questão número 2...qual é a nova moda dos adolescentes?

Pb.: a questão número 2 responde a 1...então quem leu e interpretou já viu que a questão número 2 responde a 1...

Al.: é a franja progressiva...

Al.: o cabelo do Justin Bieber...

Pb.: isso...

Pb.: questão número 3...de acordo com o texto, por que os meninos estão aderindo à nova moda?

Al.: pra agradar as meninas...

Pb.: isso! pra agradar as meninas...

Al.: o Thiago já aderiu!

[risos]

Pb.: questão número 4...você acha que os meninos devem aderir a essa moda?

Al.: não! é muito feio!

Al.: sim! é lindo!

Pb.: pois bem! cada um aí tem a sua opinião...a das meninas é diferente da dos meninos, claro.

Pb.: questão 5...o que você acha dos meninos frequentarem salão de beleza e cuidarem do cabelo?

Al.: eu acho ruim porque isso é coisa de mulher...

Al.: eu acho que não tem nada a ver, não tem nada demais os meninos frequentarem o salão de beleza...não muda nada...

Pb.: então é isso, gente...vou vistar os cadernos e pontuar essa atividade, ok?

AULA 3

Pb.: gente, vamos corrigir os exercícios sobre o texto Os pés do pavão? vocês fizeram?

Al.: fizemos...

Pb.: vocês copiaram as perguntas ontem, né? e, como fizeram o exercício em casa, não precisamos ler o texto de novo...vamos lá, então...primeira pergunta...quais são os personagens que participaram da fábula?

Al.: o pavão e o corvo...

Pb.: são o pavão e o corvo, né? muito bem...aguma dúvida? essa é fácil...

Pb.: segunda pergunta...onde se passa a história? o que vocês colocaram?

Al.: na floresta..

Pb.: se passa na floresta?

Al.: não...no jardim...

Pb.: no jardim...olha lá no texto: "andando pelo jardim...".

Pb.: terceira pergunta, gente...Natanael, fica quieto!

Pb.: terceira pergunta...o narrador mostrou apenas uma característica do pavão...qual é?

[silêncio]

Pb.: hein?

Al.: esplendor...

Pb.: esplendor? Não...olha lá no texto: "[...] um pavão exibia orgulhosamente o esplendor de sua cauda imensa [...]"...o esplendor aqui é da cauda do pavão...volta lá no texto: "um corvo ficou contemplando aquela ave tão orgulhosa"...então qual é a característica do pavão?

Al.: orgulhoso...

Pb.: isso mesmo...

Pb.: mas veja só, gente...nós podemos encontrar outras características para o pavão, mesmo que o narrador tenha mostrado apenas uma característica, não é? então que outras palavras ou expressões caracterizam o pavão?

Al.: metido!

Pb.: metido?...pode ser...qual mais?

Al.: se acha!

Pb.: se acha? mas se acha é muito informal...como podemos colocar aí?

[silêncio]

Pb.: arrogante é uma característica do pavão..aquela pessoa atrevida, orgulhosa é arrogante...coloquem aí...

Pb.: na pergunta 5, você acha que o corvo foi sincero ao elogiar o pavão? justifique...

Al.: acho que sim...

Pb.: por quê?

Al.: ah, porque...ele só tá fazendo um elogio...

Pb.: mas será que ele não tá sendo meio irônico não? olha só: “bela plumagem, hein, amigo?” será que o corvo era amigo do pavão mesmo? a própria palavra amigo aí já é meio irônica...então cuidado aí...

Pb.: na próxima questão...a história nos apresenta o pavão de maneira simpática?

Al.: não! o pavão é muito metido e xinga o corvo...

Pb.: isso mesmo...

Pb.: olha a questão que tem a ver com a 5...qual deve ter sido a intenção do corvo ao falar com o pavão?

Al.: não sei...

Al.: provocar o pavão, fessora...

Pb.: provocar o pavão? pode ser...tanto é que o corvo fica lá, observando o pavão pra depois começar, né?

Pb.: a reação do pavão à fala do corvo foi educada? comente...

Al.: tá em qual?

Pb.: na 8...

Pb.: então, gente?

Al.: não! o pavão xinga ele todo!

Pb.: melhora isso aí...xinga ele todo? tá muito feio...

Al.: ah...ele fala mal do corvo...

Pb.: vamos ver lá no texto: “ousa falar comigo, corvo insignificante? ousa dirigir a palavra a mim, você, que é negro e agourento, desprezível?”...então fica comprovado que o pavão não é nada amistoso, né?

Pb.: quais as características físicas do corvo que são opostas às do pavão?

Al.: ele é negro...

Al.: garras sólidas...

Pb.: isso mesmo...só pediu as características físicas...então são essas...e se tivessem pedido todas as características do corvo?

Al.: desprezível...

Pb.: desprezível...agourento...ão outras características que não são físicas...

Pb.: qual o sentido da expressão “não deixou por menos”? vocês sabem?

Al.: é...respondeu...

Pb.: respondeu? como assim?

Al.: é...não levou desaforo pra casa..

Pb.: ah sim...aquele que não leva desaforo...não deixa barato, né?

Pb.: por que o corvo valoriza seus próprios pés?

Al.: porque são mais bonitos...

Pb.: não é porque são bonitos...é porque... olha lá no texto...os pés do pavão “são abertos, irregulares...não servem pra agarrar, mal lhe dão apoio para andar...não amigo, fique lá com suas penas, que eu prefiro minhas garras sólidas”... os pés do corvo são melhores pro seu

mundo, pra natureza...ele consegue fazer melhor as coisas com esses pés do que o pavão...

Pb.: na número 12...oque o pavão aprendeu com o corvo?

Al.: que não há beleza sem senão...

Pb.: e o que isso quer dizer?

[silêncio]

Pb.: gente, senão quer dizer porém, mas...então o pavão quis dizer que não há beleza que não tenha alguma coisa ruim, alguma coisa a se comentar...entenderam?

Pb.: no fim do texto, aparece uma característica do corvo que o pavão não possui...qual é?

Al.: não fiz essa não...

Pb.: as garras sólidas, né gente! acabamos de comentar isso há pouco...

Pb.: uma fábula sempre traz um ensinamento de caráter moral, ético....o que você entendeu pelo ensinamento “não há beleza sem senão”?

Pb.: nós também comentamos agora, né? quer dizer, não há beleza sem alguma coisa a se comentar, a criticar. tudo bem?

Pb.: vocês têm educação física agora, né? eu vou deixar vocês irem descendo...