

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

MANUAL DO PROFESSOR:  
constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e  
aprendizado de língua materna

PATRÍCIA RIBEIRO DE ANDRADE

PORTO ALEGRE (RS)  
2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE  
LINGUAGENS DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)

PATRÍCIA RIBEIRO DE ANDRADE

MANUAL DO PROFESSOR:  
constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e  
aprendizado de língua materna

PORTO ALEGRE (RS)  
2014

PATRÍCIA RIBEIRO DE ANDRADE

MANUAL DO PROFESSOR:  
constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e  
aprendizado de língua materna

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de  
Pós-Graduação da Faculdade de Letras da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul em Convênio com a Universidade do  
Estado da Bahia – Doutorado Interinstitucional  
(DINTER).

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti

Porto Alegre (RS)  
2014

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

A553m Andrade, Patrícia Ribeiro de

Manual do professor : constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna / Patrícia Ribeiro de Andrade. - Porto Alegre, 2014.  
293 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do Programa de Doutorado Interinstitucional (Dinter).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória Corrêa di Fanti.

1. Português – Estudo e Ensino. 2. Livros Didáticos – Avaliação. 3. Dialogismo. 4. Análise do Discurso. I. Fanti, Maria da Glória Corrêa di. II. Título.

CDD 469.07

Ficha Catalográfica elaborada por  
Vanessa Pinent  
CRB 10/1297

PATRÍCIA RIBEIRO DE ANDRADE

MANUAL DO PROFESSOR:  
constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e  
aprendizado de língua materna

Tese apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de  
Pós-Graduação da Faculdade de Letras da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande  
do Sul em Convênio com a Universidade  
Estadual da Bahia – Doutorado Interinstitucional  
(DINTER).

Defesa em: 29 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti – PUC-RS

Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo (UFSM)

Profa. Dra. Leticia F. Richthofen de Freitas (UFPEL)

Profa. Dra. Maria da Graça Ferreira da Costa Val (UFMG)

Profa. Dra. Maria Inês Corte Vitória (PUCRS – FACED)

*Aos meus pais, Eunice e José Nunes  
(In memoriam)*

## **Agradecimentos**

Certa vez, li nos agradecimentos de uma tese: “Não se faz um trabalho deste sozinho, por isso, agradeço...”.

O autor estava coberto de razão. Um trabalho deste...

...se faz por meio de muito diálogo com uma Mestre iluminada, solícita e compreensiva, como Maria da Glória di Fanti, minha orientadora...

...se faz, compartilhando choros e alegrias, como fizemos eu, meus irmãos e minhas irmãs, nossas filhas e demais familiares...

...se faz com o apoio de amigos e amigas como os que fiz durante o DINTER, especialmente, Deije, Sinéia, Sally e Carla, com quem compartilhei um lar, em Porto Alegre...

...se faz com o amor recíproco que sinto emanar de Lílian e Lis, minhas filhas; de Lara, minha neta; de Gersinho, meu companheiro e também de amores perdidos, painho e mainha...

...finalmente, se faz em comunhão com a Inteligência Mor do universo, Jeová, que nos dá a oportunidade de participar, com nossa existência, da existência de todas as pessoas com quem interagimos.

Sou grata a todos.

E, igualmente, agradecida

às Professoras Doutoras Graziela Angelo, Leticia Freitas, Maria da Graça Val e Maria Inês Vitória, que fizeram parte da banca examinadora desta tese, trazendo muitas e importantes contribuições à pesquisa;

às amigas Lúcia Castro e Ana Luz pela oportunidade de travar conhecimento de perto com o sistema de avaliação das obras didáticas, as quais se tornaram tema desta pesquisa;

à UNEB e a todos os colegas, pela oportunidade de realizar meus estudos, com concessão de licença e bolsa PAC;

à CAPES, por ter oportunizado o DINTER e também pela bolsa concedida, durante o estágio doutoral;

à Escola Municipal Otaviano Ferreira Campos e às professoras participantes da pesquisa, pela acolhida e por todo o aprendizado que me oportunizaram.

Meu muito obrigada à PUCRS, instituição de excelência, a todos os professores do DINTER e às coordenadoras Márcia Rios e Vera Aguiar pelo competente trabalho desempenhado.

## RESUMO

À luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin e o seu Círculo, referentes à linguagem e sua natureza dialógica e ideológica, o estudo que apresentamos neste texto é uma reflexão que se debruça sobre o que denominamos gênero do discurso manual do professor de Língua Portuguesa e também sobre o discurso do professor em torno desse manual. O manual do professor constitui-se do livro do aluno, contendo respostas para as atividades desenvolvidas, recados e instruções para o professor, e mais um encarte ou apêndice que se configura uma construção discursiva cujo objetivo é tratar dos diversos temas relativos à proposta da obra. Ao tomarmos tais objetos para estudo (a enunciação do manual e a do professor), temos como objetivo entrever o modelo de ensino e aprendizado de língua materna que se efetiva na obra, os discursos que dão forma a esse modelo, a função do livro didático na proposição desse ensino e aprendizado e a posição do professor sobre esses eventos. Com o advento da avaliação de obras didáticas implementado pelo MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instaurou-se um divisor de águas entre o modelo anterior de livro e o atual, posto que a esse último imprimiu-se uma maior qualidade, ocasionando mudanças também na forma como os produtores dos livros interagem dialogicamente com o professor, através do manual, e isso determina o que representa um desenvolvimento do gênero. Esse desenvolvimento é aqui abordado através de um procedimento metodológico que estabelece comparações entre uma obra dos anos de 1990 e uma obra dos anos 2000, a partir do que examinamos tanto aspectos do discurso que se dirige ao professor (através do encarte/apêndice), como também a consonância entre o que, no corpo desse discurso, se diz realizar e o que de fato se realiza (no livro do aluno). A tese que impulsiona a investigação que ora apresentamos é a de que, a despeito da qualidade que verificamos hoje no livro didático, o ensino e o aprendizado do português podem, ainda, não estar respondendo satisfatoriamente a esse empreendimento, entre outras razões aqui discutidas, pelo fato de o professor não ser contemplado nesse processo.

**Palavras-chave:** Discurso, dialogismo, enunciado, manual do professor, língua materna

## **ABSTRACT**

In the light of the theoretical assumptions of Bakhtin and his Circle, regarding the language and its dialogical and ideological nature, the study presented in this text is a reflection that focuses on what we call genre of speech of the teacher's manual of Portuguese and also about the speech of the teacher on that manual. The teacher's manual is made up of the student book containing answers to the developed activities, messages and instructions for the teacher, and one booklet or appendix that sets up a discursive construction whose purpose is to address the various issues related to the work purpose. As we take these objects to study (the enunciation of the manual and as well as the teacher's), we aim to look how the teaching and learning model of mother tongue that is observed in the work, the discourses that shape this model, the role of the textbook the proposal of that teaching and learning and the teacher's position on these events. With the advent of the evaluation of didactic works implemented by MEC through the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), introduced a breaking point between the previous model and the current book, since the latter was produced with greater quality, also causing changes in the way the producers of books dialogically interact with the teacher through the manual, and this determines which represents a development of the genre. This development is approached here through a methodological procedure that establishes comparisons between a work from the year 1990 and a work from the year 2000, from which we examine both, the speech that goes to the teacher (via insert / Appendix) and the consonance between what is said in the body of this discourse, in terms of accomplishment and what actually takes place (in the book the student). The thesis that drives this research now presented is that, despite the quality that we see today in the textbook, the teaching and learning of Portuguese can still not be responding positively to this endeavor, among other reasons discussed here, is also the fact that the teacher is not contemplated in this process.

**Keywords:** Speech, dialogism, statement, teacher's manual, mother tongue

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>1 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO</b>	18
1.1 BAKHTIN E O SEU CÍRCULO: BREVES CONSIDERAÇÕES	18
1.2 A LINGUAGEM – BASES DIALÓGICAS E IDEOLÓGICAS	22
1.3 DISCURSO, ENUNCIADO E GÊNEROS	34
<b>2 A INSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A “VIRADA PRAGMÁTICA”</b>	42
2.1 LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZADO	42
2.2 A “VIRADA PRAGMÁTICA” E UMA NOVA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E DE ENSINO	47
<b>3 O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA – ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANALÍTICA</b>	57
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.2 O GÊNERO DISCURSIVO MANUAL DO PROFESSOR	61
3.2.1 Exame da obra “Viver e aprender português 3” (um modelo do antigo “livro do professor”)	65
3.2.2 Exame da obra “Aprender juntos português – 4º ano” (modelo atual de manual do professor)	75
3.3 DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO MANUAL DO PROFESSOR	94
<b>4 DA RECEPÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR – A RESPONSABILIDADE E OS REFLEXOS NO ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	99
4.1 MANUAL DO PROFESSOR, LIVRO DO ALUNO, ENSINO E APRENDIZADO DO PORTUGUÊS SOB A PERSPECTIVA DE TRÊS PROFESSORAS	99
4.2 IDEOLOGIA CONSTITUÍDA, IDEOLOGIA DO COTIDIANO E OS REFLEXOS NO ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA MATERNA	128
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	138
<b>REFERÊNCIAS</b>	144
<b>ANEXOS</b>	148

## INTRODUÇÃO

Após quase três décadas atuando na educação, em praticamente todos os níveis de formação escolar, comportando uma experiência que teve início com o trabalho em séries iniciais do Ensino Fundamental, culminando no Ensino Superior, o estudo que ora apresentamos traduz um desejo antigo de contribuir, minimamente que seja, para algum avanço e, quiçá, melhoria desse campo que, bem sabemos, é bastante saturado de discursos, os quais, no entanto, não se esgotam, visto que se trata de um campo em ininterrupta construção.

Nessa trajetória, experimentamos tanto momentos de esperança quanto de desânimo, frente às possibilidades ou desventuras, próprias do campo. Refletindo hoje sobre alguns eventos que nos alimentaram a esperança de que se instauraria um novo estado de coisas, a ponto de desencadear grandes mudanças na educação, no sentido de torná-la, de fato, melhor e mais eficaz, percebemos que os mais significativos foram sempre aqueles que refletiram os esforços conjuntos do meio acadêmico e do Estado, como por exemplo, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e da reforma curricular das Licenciaturas (a partir de 2004).

Passados os anos e tendo a oportunidade de ver os efeitos de adventos como esses, em fase já bastante avançada e, sobretudo, a partir de perspectivas diferentes, devido à nossa participação em diversos e distintos espaços educacionais, surge uma incerteza quanto à relevância dessas ações, no que diz respeito às metas e aos objetivos projetados e o que de fato se alcançou. Obviamente, resultados de eventos dessa ordem são de efeito retardado, pois não se deve esperar uma resposta imediata a projetos complexos que envolvem mudanças, muitas vezes radicais, por parte de indivíduos que compõem o entorno social da escola. Todavia, o nosso conhecimento empírico sugere que entre o proveitoso conhecimento produzido na academia, que pode ajudar a melhorar a qualidade da educação, e que o Estado vem tentando transplantar para as instâncias escolares, e os resultados disso no ensino e aprendizado, não existe uma proporcionalidade aceitável. E precisamos descobrir o porquê desse distanciamento, se quisermos vislumbrar alguma perspectiva de avanço.

Recentemente, flagramo-nos, mais uma vez, a experimentar o doce sabor do entusiasmo, oportunizado pelo conhecimento de perto da atuação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>1</sup>, que intervém, contundentemente, na produção, avaliação e distribuição de livros didáticos. Acreditamos que o PNLD desempenha um importante trabalho no sentido de imprimir qualidade às obras que contribuem, na atualidade, para a formação de nossos estudantes do Ensino Fundamental. Como a escola tem respondido a isso? Uma vez que as propostas de mudanças iniciaram-se pelo ensino fundamental, nosso interesse em realizar a pesquisa sobre esse nível de escolarização justifica-se pelo fato de acreditarmos que, ao focalizarmos a análise nas séries iniciais de formação, temos mais oportunidade de entrever possíveis efeitos de transformações. Pensamos que, conquanto não possamos dar conta por completo de questionamento dessa magnitude, nos é possível, ao menos, abarcar uma pequena parte dele. A nossa participação relativamente longa em variados espaços vinculados ao ensino e aprendizado da língua materna e a nossa constante problematização de aspectos pertinentes tanto ao componente curricular Língua Portuguesa, quanto às ações políticas e pedagógicas voltadas para esse ensino e aprendizado, acabaram por constituir o objeto do trabalho que ora apresentamos. Desse modo, a nossa reflexão volta-se tanto para a observância da manutenção de aspectos do modelo anterior, como para mudanças (no sentido de ampliação e desenvolvimento) por que passou e vem passando o manual do professor de Língua Portuguesa (nome atribuído na atualidade ao antigo “livro do professor”, o qual se compõe do livro do aluno, ou livro didático, mais um encarte ou apêndice dirigido ao professor), bem como a recepção desse material por parte de professoras de uma escola pública, buscando entrever como tal mudança e recepção contribuem para o ensino e aprendizado do português, em turmas de primeiro ao quinto ano, ou primeiro segmento, do Ensino Fundamental, na escola junto a qual desenvolvemos a pesquisa.

Segundo relata Soares (2002), as instruções para professores são tão antigas quanto a institucionalização do ensino de língua portuguesa, no Brasil, datando dos anos de 1746, permanecendo até os dias atuais, com feitiço que reflete a concepção de ensino e aprendizado de cada período sócio-histórico-político. Hoje em dia, as coleções

---

<sup>1</sup> Participação no PNLD nos anos de 2011 e 2012, contribuindo para avaliação que constam dos Guias de Livros Didáticos (PNLD 2013 e 2014 - Língua Portuguesa).

didáticas trazem um volume específico para o professor, o manual do professor, que, conforme já sinalizamos, é composto do livro do aluno mais um apêndice ou encarte destinado à descrição da estrutura da obra e da metodologia, para apresentar respostas às atividades e, hoje em dia, nesse volume do professor encontram-se também as bases teóricas que fundamentam a obra, entre outros, obedecendo a critérios rígidos de composição, em função da avaliação feita pelo PNLD, a partir dos anos de 1997. Esse encarte/apêndice constante dos atuais manuais do professor apresenta uma configuração um tanto distinta, no trato pedagógico, se comparado com aquele que compunha o “livro do professor”, anteriormente distribuído nas escolas, sendo essa configuração marcada por novos aspectos relativos ao conteúdo discursivo, estilo e à construção composicional, também ao projeto enunciativo, que lhe imprimem uma nova roupagem. O manual do professor é considerado tão importante, que a não observância dos critérios de composição desse material, estabelecidos pelo PNLD, tem como consequência a exclusão de toda a coleção, pelo Programa. Tendo em vista tamanha importância, consideramos pertinente realizar esta pesquisa a fim de verificar que outras funções esse material têm cumprido, além daquela de apresentar respostas às atividades contidas no livro do aluno e até que ponto o professor faz uso desse material.

O objeto sobre o qual refletimos está circunscrito por eventos anteriores, representados, sobretudo, por ações estatais e intelectuais e também por atitudes subsequentes, refletidas no ensino e aprendizado. Eventos que incidem sobre o objeto e atitudes que dele provêm são entrevistados a partir de uma (entre as possíveis) (re)constituição da rede discursiva da qual participa o manual. Tal olhar respalda-se no pensamento fundado por Bakhtin e seu Círculo sobre as relações dialógicas que constituem os enunciados proferidos na vida. Portanto, não se trata meramente de escolher uma teoria para recobrir o objeto. Os fundamentos bakhtinianos, mais que um postulado teórico, auxilia-nos a refletir sobre o objeto, sem a pretensão de apresentá-lo ou discuti-lo em sua inteireza, mas buscando entendê-lo a partir da nossa restrita temporalidade e pequena participação, com a nossa existência, na vida desse objeto, de modo a contribuir para a compreensão de sua validade enquanto evento de relevância para a educação.

Ao buscar respostas a essa questão, além de tornar possível o conhecimento sobre reflexos que a diferenciação e ampliação do gênero manual do professor, no seu percurso histórico, têm exercido sobre a pedagogia e o aprendizado da língua

portuguesa, no Ensino Fundamental, a pesquisa deverá também apresentar reflexões sobre as respostas que a escola tem dado à ação de políticas educacionais que se pautam no conhecimento gerado nas instâncias acadêmicas, atualmente no Brasil.

Mediante o problema apresentado, a pesquisa tem como objetivo central analisar e verificar a ampliação e diferenciação do manual de Língua Portuguesa, a recepção pelo professor do discurso contido nesse manual e a relevância dele para o ensino e aprendizado. Como desdobramento, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: explicitar elementos que caracterizam a enunciação do manual do professor de Língua Portuguesa, destacando aspectos que lhe imprimem estabilidade, bem como aqueles que impulsionam seu desenvolvimento e ampliação, destacando fenômenos linguísticos próprios da sua tessitura discursiva; discutir a relevância do manual na atuação pedagógica do professor, atentando para o desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático e da produção científica na área da linguística que tem determinado os rumos seguidos na composição dos manuais; examinar a correspondência entre o discurso do manual e a forma como o conteúdo de língua portuguesa é efetivamente trabalhado no livro destinado ao aluno; discutir o posicionamento do professor frente ao enunciado do manual, considerando seu discurso sobre o feitio das coleções que se lhes apresentam para dar suporte ao seu trabalho.

Esses objetivos refletem a nossa tese, delineada pelo pressuposto de que, a despeito de todo o trabalho que se tem realizado no sentido de melhorar a qualidade do livro didático e, em especial, o manual do professor que compõe as coleções didáticas, o ensino e aprendizado do português ainda não apresentam resultados satisfatórios (que, em parte, poderiam ser atribuídos a essa melhor qualidade), relativos às competências a serem desenvolvidas pelo estudante do primeiro segmento do Ensino Fundamental (domínio efetivo da leitura, escrita, desenvolvimento da oralidade e capacidade de realizar reflexões sobre a linguagem), sobretudo porque o professor, responsável pela formação desse segmento, não participa do processo de construção do material pedagógico a ele destinado. Ou seja, as obras são constituídas alheias à opinião, ao conhecimento, ao desejo daquele que faz uso delas; em outras palavras, não se conhece o discurso do professor do Ensino Fundamental sobre o seu próprio trabalho e isso representa um obstáculo aos avanços no ensino e aprendizado do português.

Consoante os objetivos estabelecidos, os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolvem duas etapas: análise de manuais e apreciação reflexiva da recepção deles por parte do professor. Com o estudo dos manuais, pretendemos alcançar parte dos objetivos supracitados. Assim, trabalhamos primeiro um volume do manual do professor anterior ao processo avaliativo do PNLD (antes denominado exemplar ou livro do professor): “Viver e aprender português 3” (MARTOS, 1993), destinado à antiga terceira série. Através dessa abordagem, buscamos traçar o modelo de manual que se disponibilizava ao professor, analisando o discurso dos produtores da obra direcionado ao professor, focalizando as orientações para o ensino do português vigentes nos anos de 1990 e verificando a coerência entre as atividades efetivamente trabalhadas no livro do aluno e as instruções que constam do encarte/apêndice dirigido ao professor. O livro selecionado para essa etapa do trabalho deve-se ao fato de se tratar de uma obra produzida por uma editora reconhecida no mercado, a Saraiva, motivo pelo qual também ela é tomada como representativa de um modelo de manual do período. A partir dessa obra, fazemos uma comparação entre o que se propunha para o ensino do português, naquela época, com as orientações para a condução desse componente curricular na atualidade.

Após o estudo da obra “Viver e aprender português 3”, damos continuidade ao exame do manual, analisando um volume do professor, já passado pelo crivo avaliativo do PNLD: “Aprender juntos português – 4º ano”, de Adson Vasconcelos, Editora SM. Esse volume é atualmente utilizado no ensino de 4º ano, na Escola Municipal Otaviano Ferreira Campos, situada no município de Feira de Santana, na qual realizamos a pesquisa junto aos professores. Portanto, nosso critério de escolha do manual atual leva em consideração o fato de estar sendo usado pelas professoras que contribuem para que tenhamos noção da importância desse material para o seu trabalho, além de corresponder ao mesmo ano de ensino da obra “Viver e aprender português 3”, conforme detalhamos, no item destinado à descrição dos procedimentos metodológicos deste trabalho.

Quanto à recepção desse novo modelo de manual, abordamos a partir de um diálogo com as professoras da referida escola. Através da transcrição desse diálogo, a qual se encontra em anexo neste estudo, analisamos os posicionamentos explicitados, considerando cada enunciado pertinente para as temáticas abordadas.

É nessa perspectiva que organizamos os capítulos deste estudo. No primeiro capítulo, *Teoria dialógica do discurso*, apresentamos fundamentos teóricos que nos auxiliam na compreensão de aspectos sociais e linguísticos que se integram ao gênero discursivo manual do professor, além de possibilitar tecer considerações sobre o discurso do professor, usuário desse material. E por que nos apropriamos dessa base teórica, percebemos a importância de entrever planos enunciativos participantes da rede discursiva que envolve o manual, a despeito daqueles oriundos da esfera acadêmica e política e também daqueles manifestados pelo professor do Ensino Fundamental. Como essa visão norteia cada uma das partes deste estudo, optamos por dispor o capítulo teórico à frente dos demais, o que nos permite fazer referências ao objeto, ao abordarmos a concepção de língua e de análise oferecida pelo construto do Círculo de Bakhtin, discutindo noções essenciais, como gêneros discursivos, dialogismo e ideologia.

No segundo capítulo, *A instituição da língua portuguesa como componente curricular e a “virada pragmática”*, buscamos situar o objeto, trazendo para este trabalho um breve histórico do ensino e aprendizado da língua portuguesa no Brasil, contemplando alguns eventos que oportunizaram a implantação do ensino do português, de forma a retomar aspectos importantes que propiciaram a constituição desse material que é o livro didático.

A apreciação do manual do professor de Língua Portuguesa, encontra-se sob enfoque no terceiro capítulo, *O manual do professor de língua portuguesa – abordagem metodológica e analítica*, momento que dedicamos a uma contemplação detida, tanto do discurso que se dirige ao professor, quanto do cumprimento no livro didático como um todo, daquilo que se declara no encarte do professor. Assim, esse capítulo consta da exposição dos procedimentos metodológicos, de uma breve apreciação referente à atuação do PNLD, e das análises dos manuais.

No último capítulo desta tese, *Da recepção do manual do professor – a responsividade e os reflexos no ensino e aprendizado de língua portuguesa*, analisamos o discurso das professoras participantes da pesquisa, a partir do diálogo que tivemos, observando ainda seus posicionamentos por meio das respostas apresentadas no questionário. Nesse capítulo, discutimos, também, os resultados da Prova Brasil e do

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referentes à escola, para avaliar o desempenho escolar,

Apresentamos, por fim, as *Considerações finais*, nas quais resumizamos o conteúdo do trabalho realizado e fazemos proposições, tendo em vista a discussão realizada.

## 1 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Conforme sinalizamos na *Introdução*, as reflexões que esboçamos neste estudo amparam-se em fundamentos construídos pelos estudiosos do conhecido Círculo de Bakhtin. Procuramos evidenciar a importância do manual do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista a perspectiva do próprio professor e a formação do aluno, guiando-nos pela concepção dialógica de linguagem desenvolvida pelos membros do Círculo. Entendemos que, apoiados nessa perspectiva, podemos melhor conhecer e explicar a forma, função e relevância desse material no ensino e aprendizado da língua materna.

Assim, neste capítulo, composto de três seções, apresentamos primeiro um sucinto histórico da formação do Círculo de Bakhtin, em *Bakhtin e o seu Círculo: breves considerações*. Em seguida, na seção *A linguagem – bases dialógicas e ideológicas*, abordamos elementos concernentes à linguagem, à sua face dialógico-ideológica e aos mecanismos que entram na tessitura do discurso, como a entonação e o estilo. Tratamos ainda de aspectos que integram, organizando e configurando, o processo discursivo, a despeito dos constituintes dos gêneros do discurso, conforme se verifica na seção *Discurso, enunciado e gêneros*. E, à medida que abordamos os pressupostos bakhtinianos da linguagem, tecemos, paralelamente, considerações sobre o objeto de análise desta pesquisa, esboçando, oportunamente, a forma como a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin nos auxilia a refletir sobre o evento que tomamos para estudo.

### 1.1 BAKHTIN E O SEU CÍRCULO: BREVES CONSIDERAÇÕES

O Círculo de Bakhtin constituiu-se por intelectuais, cientistas e artistas de vários lugares da Rússia, entre os anos de 1918 e 1929.

O primeiro momento do Círculo data de 1918, formou-se na cidade de Nevel, onde residia Bakhtin. No período, denominava-se “Seminário Kantiano” ou “Círculo de Nevel” e tinha como centro de discussão além da filosofia grega, também o pensamento

de Kant e Hegel e ainda os estudos deles contemporâneos (BRAIT e CAMPOS, 2009, p. 20).

Nos anos de 1920, o Círculo deslocou-se para Vitebsk, seguindo os rumos iniciados em Nevel, mas foi em Leningrado, entre 1924 e 1929 que o Círculo produziu obras tidas como cruciais para se tomar conhecimento dos estudos nele desenvolvidos:

Resultam desses estudos quatro obras fundamentais para a compreensão do pensamento bakhtiniano: *O freudismo: um esboço crítico* (1927) assinado por Voloshinov<sup>2</sup>; *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (1928) assinado por Medvedev; *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929) assinado por Voloshinov e *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929) de Bakhtin. (BRAIT e CAMPOS, 2009, p. 21)

Considerando esse produtivo período, as autoras destacam a contribuição que tais estudiosos oferecem ao meio científico:

A produtividade compreendida entre 1924 e 1929, independentemente das assinaturas, aponta para discussões e concepções do Círculo que dialogam com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, constrói novos lugares epistemológicos. A poética sociológica, a resposta a teorias freudianas e o enfrentamento dos formalistas constituem formas de construção de uma filosofia da linguagem e da cultura, inaugurando uma concepção nova ao confrontar os estudos da linguagem, quer literária, cotidiana, visual, musical, corporal, científica. (BRAIT e CAMPOS, 2009, p. 22)

Nos anos de 1970, Bakhtin encontrava-se bastante doente, mesmo assim amigos e discípulos reuniam-se com ele, tendo o filósofo ainda concedido entrevistas e organizado uma publicação, “Questões de literatura e de estética: a teoria do romance”, que é lançada postumamente, no mesmo ano que morreu Bakhtin, 1975 (BRAIT e CAMPOS, 2009, p. 25).

Ainda no que concerne à contribuição do Círculo para o universo do conhecimento, é importante considerarmos o estudo realizado por Faraco (2009), obra em que o autor mapeia a edificação intelectual desse grupo, oportunizando uma retomada da caminhada, principalmente, de Bakhtin, Voloshinov e Medvedev. Esses teóricos construíram um pensamento filosófico que viria a embasar o importante postulado relativo à visão de mundo e de linguagem produzida pelo Círculo.

---

<sup>2</sup> Ao usar a expressão “assinado por”, as autoras fazem referência ao problema da disputa pela autoria de algumas obras do Círculo, questão não abordada neste estudo. Vasilev (2006) discute a situação dos textos disputados. Ver também prefácio de Sheila Camargo Grillo em Medviédev (2012).

Na referida obra, Faraco afirma que, ao nos atermos ao conjunto como um todo da produção intelectual do Círculo, é possível identificar o empenho, a princípio, no sentido de construir uma “prima philosophia”, cujos alicerces encontram-se na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, (BAKHTIN, 2010a) – produzida no início dos anos de 1920 e editada apenas em 1986 – e, posteriormente, também no sentido de oferecer contribuição para o marxismo, quanto à produção ideológica, principalmente através dos trabalhos de Voloshinov e Medvedev, até chegarem à elaboração de aspectos peculiares da filosofia da linguagem.

Augusto Ponzio e Faraco que produziram, respectivamente, a introdução e o posfácio da obra *Para uma filosofia do ato responsável* enfatizam a importância desse trabalho de Bakhtin, para a posteridade. Consideremos os trechos a seguir.

“Para uma filosofia do ato responsável” é, sem dúvida, interessante, além do seu intrínseco valor teórico, por abarcar a obra completa de Bakhtin e ter em si todo o significado complexo do seu itinerário de investigação que chega até a primeira metade dos anos 70 (PONZIO, 2010a, p. 11).

Mais adiante, no “Posfácio meio impertinente”, lemos:

Quando *Para uma filosofia do ato responsável* (PFA a partir daqui), escrito no início da década de 1920, veio a público pela primeira vez, em 1986, causou certa perplexidade entre os leitores de Bakhtin: a linguagem ocupava lugar pequeno no texto, a grande metáfora do diálogo não era mencionada, não havia igualmente qualquer referência ao riso e à cultura carnavalesca e o único exemplo do texto era um poema lírico que, segundo o entendimento de alguns, era gênero desprezado por Bakhtin [...] O avançar das leituras e releituras acabou, porém, por enfraquecer esta argumentação. [...] Houve, sem dúvida, desdobramentos e refinamentos do conceitual bakhtiniano ao longo das cinco décadas de sua produção. No entanto, foi ficando claro que era inadequado, pouco produtivo e, de fato, insustentável analisar o conjunto de sua obra assumindo uma ruptura radical entre seus textos do início da década de 1920 e os textos posteriores. (FARACO, 2010a, p. 147-148).

A filosofia primeira, que Faraco (2009) identifica como um dos projetos do Círculo, encontra-se esboçada em Bakhtin (2010a) tendo o “ato” como centro da discussão, o qual é definido por Ponzio da seguinte forma:

“Postupok” é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção. Bakhtin, em relação a *postupok*, utiliza o verbo *postupat'* como agir, no sentido do que acabamos de apresentar, de dentro e em consideração ao lugar próprio, único, singular. (PONZIO, 2010a, p. 10).

O ato é reflexo do ser em toda a sua existência, é reflexo das suas posições assumidas frente aos eventos da realidade concreta. E é com essa orientação que Bakhtin critica a forma como se constrói o pensamento científico, a postura teórico-discursiva de buscar uma universalidade para explicar os eventos, excluindo o ser. A busca pela objetividade e pelo universal, própria da dita cientificidade, alija do evento a participação do ser, abstrai, conseqüentemente, uma porção fundamental do evento: a sua realidade necessária, a sua relação com a vida.

Reconhecemos, então, como infundados [sic] e essencialmente sem esperança todas as tentativas de orientar uma filosofia primeira, a filosofia do existir-evento uno e único, em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, de produto objetivado, fazendo abstração da ação-ato singular do seu autor – aquele que pensa teoricamente contempla esteticamente e age eticamente. Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira. (BAKHTIN, 2010a, p. 79).

Ao refletimos sobre a linguagem à luz do pensamento bakhtiniano, notamos a reiteração de princípios dessa filosofia primeira, sobretudo pelo principal fundamento postulado para o estudo da linguagem: trata-se de um fenômeno indissociável da vida, da realidade, das pessoas. A linguagem reflete um ato singular diante das proposições da vida; os signos são ideológicos, portanto, agenciam, quando da sua utilização, uma porção “universal” (recorrente), ou seja, seu significado estável, mas recobrem, também, uma gama de sentidos relacionados à experiência daqueles que os usam, num determinado momento, no bojo de um determinado evento, suscitando a responsabilidade responsável de que trata Bakhtin.

Quanto às contribuições de Voloshinov e Medvedev, entendidas por Faraco (2009) como constituintes do segundo grande projeto do Círculo, encontram-se diluídas em obras produzidas entre 1925 e 1930. Obras como *Marxismo e filosofia da linguagem* (atribuída a Voloshinov) e *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, de Medvedev (MEDVIÉDEV, 2012), discutem questões que intentam vincular o marxismo à filosofia da linguagem. Conforme Faraco (2009, p. 28), esses dois estudiosos ocuparam-se de assuntos relativos “[...] tanto às formulações do chamado marxismo vulgar, quanto àquelas que buscavam resolver os problemas por meio de tentativas de conciliar de maneira simplista o marxismo com, por exemplo, o freudismo e o formalismo [...]”. A seguir, encontramos ratificada essa observação de Faraco.

Para começar, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. (BAKHTIN, [1929], 2006, p. 30)

No desenvolvimento do nosso estudo, recorreremos, frequentemente, à obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, sobretudo quando tratamos do fenômeno da ideologia inerente ao uso da linguagem, em qualquer que seja a situação pragmática. Recorreremos também a outros importantes textos do próprio Bakhtin e de estudiosos que se debruçam sobre o postulado desse grupo, cuja perspectiva teórica oferece instrumentos de estudo da linguagem sem lhe abstrair sua função social, sua história, os indivíduos que dela fazem uso e todos os elementos inerentes a tais aspectos. Desse discurso teórico advém um campo de investigação tão amplo quanto elucidativo e que nos leva a reconhecer e a nos apropriar de noções e conceitos absolutamente importantes para este estudo, conforme demonstramos à medida que abordamos alguns fundamentos dessa teoria, nos próximos itens deste capítulo.

## 1.2 A LINGUAGEM – BASES DIALÓGICAS E IDEOLÓGICAS

A partir deste ponto, abordamos a concepção de linguagem, os elementos integrantes da construção discursiva e os conceitos que fundamentam os enunciados que permeiam a comunicação entre as pessoas, determinando os sentidos que se agregam aos discursos proferidos: o dialogismo e a questão ideológica. À medida que abordamos conceitos e noções imprescindíveis a esta pesquisa, trazemos para o cerne da discussão teórica aspectos integrantes do nosso objeto de estudo, a fim de propiciar ao nosso interlocutor elementos que facilitem a captura da nossa visão sobre tal objeto. Então, sempre que oportuno e necessário, demonstramos de que modo os aspectos teóricos em foco dialogam com o objeto de nossa análise.

A consideração primeira a ser feita sobre a concepção de língua formulada pelo Círculo é o fato de que ela é absolutamente vinculada à vida e realiza-se sob a forma de enunciação ou discurso. Desse modo, a linguagem constitui-se na interação entre os

falantes que compartilham eventos reais da vida, interessando, portanto, o exame dos meios pelos quais os discursos fazem sentido.

Voloshinov/Bakhtin (1926)<sup>3</sup> postulam que a utilização da linguagem ajusta-se à situação extraverbal, o que significa dizer que uma análise estritamente linguística é insuficiente para explicar a forma como se dá a compreensão entre os interlocutores.

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 4).

O material linguístico é, para esses teóricos, a forma de escoamento do fluxo enunciativo, cuja função primordial é gerar sentidos. Já os sentidos que se imprimem aos enunciados, na comunicação, são repletos de julgamentos e avaliações que advêm tanto da individualidade e subjetividade de seus produtores e receptores, quanto de aspectos sociais e objetivos que envolvem os discursos. E “Esses julgamentos e avaliações referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 5).

Uma vez que o enunciado concreto não se alija da situação comunicativa e também dos participantes da interação, conforme postulam Voloshinov/Bakhtin (1926, p. 6), afirmando que “... o enunciado sempre une os participantes da situação comum como co-participantes que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual”, o entendimento entre os interlocutores acontece, por um lado, mediante uma “parte percebida ou realizada em palavras” e, por outro, através de uma “parte presumida” (idem) – caracterizada por elementos de ordem social e objetiva que a todos envolve.

A ideia de co-participação e de situação comum pode levar ao entendimento de que a linguagem à qual os autores fazem referência é aquela do contato imediato entre os indivíduos. Indubitavelmente, a interação face a face é o ponto de partida, o princípio fundamental do pensamento filosófico desses estudiosos. Todavia, o entrosamento e o envolvimento com o discurso, próprios dos participantes de situações dialógicas, não se aplicam apenas àquelas situações em que o enunciado concreto se realiza imediatamente próximo aos indivíduos, em termos de tempo e espaço. Na citação a seguir, fica

---

<sup>3</sup> Fazemos referência ao texto do mesmo modo como encontramos na edição.

evidente a propriedade que tem o enunciado de se alargar no horizonte: “... o horizonte comum do qual depende um enunciado pode se expandir tanto no espaço como no tempo: o “presumido” pode ser aquele da família, do clã, da nação, da classe e pode abarcar dias ou anos ou épocas inteiras” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 6). Passado e futuro são inerentes à interação; mesmo na interação face a face há passado e futuro. O presente também extrapola o aparente, o verbal. O fato é que há relações dialógicas em várias perspectivas e elas podem ou não ser apreendidas pelos interlocutores.

A co-participação, ou as relações dialógicas inerentes à linguagem, pressupõe a noção de “outrem”. É na interação que o sentido se constrói. E fora do sentido que sentido tem o estudo da linguagem? Tradicionalmente, a linguística formal excluiu o problema do sentido de suas abordagens, fato que o Círculo considera contraproducente, já que imprime à investigação o exame da forma pela forma, ao passo que o exame do sentido não exclui nenhum tipo de abordagem linguística, conforme abstraímos da instrução que se segue.

A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*. Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual. (BAKHTIN, [1029], 2006, p. 127)

Uma abordagem significativa da linguagem não deve se eximir de considerar propriedades inerentes a esse objeto, como a sua evolução e, uma vez que essa evolução é função do uso, o processo de interação é fundamental. Um interessante estudo de Faraco (1996), sobre a mudança das formas de tratamento do português, demonstra que fenômenos do sistema lingüístico são muito satisfatoriamente pesquisados se o olhar não se priva dos fatores sociais inerentes à linguagem. Faraco tece importantes considerações a esse respeito, como se nota no trecho seguinte.

Na dimensão diacrônica, podemos novamente evidenciar a sobreposição de olhares científicos diferentes, na medida em que mudanças nas formas de tratamento estão correlacionadas com mudanças nas relações sociais e valores culturais. Embora ainda se mantenha em muitas abordagens diacrônicas um princípio metodológico forte (elaborado pelo pensamento estruturalista) de separação estrita entre história interna (gramatical) da

língua e a história externa [...], a história das formas de tratamento pode mostrar a fertilidade heurística de abordagens teóricas que relativizam aquele princípio. (FARACO, 1996, p. 52).

Em seu texto, Faraco demonstra como fatores econômicos e sociais possibilitaram o surgimento da nova aristocracia em Portugal, entre os séculos XV e XVI, momento também de ascensão da burguesia urbana, ressaltando a adaptação da linguagem a esse novo contexto de disputa pelo poder. Para a interação com o rei, cabia o uso de formas diferenciadas de tratamento, a fim de se demarcar posição, fazendo surgir, então, o Vossa Mercê e, em anos seguintes, Vossa Senhoria, Vossa Majestade, Vossa Alteza, Vossa Excelência. Com os anos, a forma Vossa Mercê perdeu sua “força honorífica original”, em função da ampliação do uso, passando a ser empregada no tratamento de um modo geral, até chegar ao nosso contemporâneo você do qual deriva o sucinto “cê”. (p. 59-64).

Essa pesquisa de Faraco é um exemplo de como uma abordagem linguística pode ser interessantemente enriquecida ao se considerarem fatores extralinguísticos, devidamente situados, de modo a entreverem-se maneiras possíveis de interação que motivam o surgimento de novas formas na língua. Além disso, nossa intenção ao trazer a pesquisa de Faraco para esta discussão é ilustrar uma perspectiva de estudo que enfatiza a questão dialógica, para explicar mudanças no sistema, ratificando a metodologia proposta pelo Círculo, segundo vimos anteriormente.

Em Faraco (1996) temos um modelo de análise que enfoca a língua, primeiro, considerando que a heterogeneidade manifesta faz parte do próprio sistema linguístico, posto que uma forma de tratamento evoluiu para uma forma pronominal: num processo de gramaticalização, a forma Vossa Mercê evoluiu para o pronome você. Segundo, a análise demonstra que essa evolução foi motivada, principalmente, pelo uso, que acabou determinando uma reestruturação do quadro pronominal do português brasileiro.

Tal análise está em total consonância com o modelo de estudo sugerido pelo Círculo, como notamos: a linguagem deve ser entrevista a partir do seu plurilinguismo, denominação atribuída por Bakhtin (2010c; 2010d) ao caráter heterogêneo da linguagem, e que se opõe à ideia da língua única; e esse plurilinguismo deve ser concebido como envolto pelo dialogismo, que corresponde às inúmeras vozes que entram em relação no processo interacional, pois, conforme o autor, “A orientação

dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo.” (BAKHTIN, 2010d, p. 88).

Em Di Fanti (2003) encontramos uma exposição bastante instrutiva a respeito das noções de plurilinguismo e dialogismo, consoante observamos a seguir.

O plurilinguismo na teoria dialógica do discurso, ao contrário de abordagens conservadoras, não se restringe à diversidade de “línguas nacionais”, mas sim preserva a diversidade de vozes discursivas – posições que constituem o discurso – como característica fundamental para a concepção de linguagem. É o próprio dialogismo incorporado no discurso, a dinâmica entre vozes sociais engendradas em um espaço inter-relacional nos limites de uma “língua nacional”. (DI FANTI, 2003, p. 102)

Nesse mesmo texto, a autora define o dialogismo que se encontra impresso no plurilinguismo, conforme a citação, como “vozes sociais” e, ainda, como “línguas sociais” (p. 103), em situações pragmáticas, trazendo em sua constituição “a ambiguidade”, “a polissemia” e “a ideologia” (idem).

Segundo Bakhtin (2010d, p. 82), “O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.” Essa afirmação questiona a postura teórico-discursiva prevalente, ainda hoje, em abordagens linguísticas e literárias que se norteiam pelo primado da idealizada língua única, forjada pela ação das “forças centrípetas” das “ideologias verbais” (p. 81).

O mito da língua única sustentado por ideologias discriminatórias que estão a serviço da centralização linguística, em detrimento do plurilinguismo dialogizado inerente à vida concreta da linguagem, tem repercussões sociais notórias, uma vez que atua no sentido de prestigiar os discursos dos sistemas ideológicos, enquanto obscurece discursos de esferas destituídas de poder. A consequência disso é uma restrição dos sentidos dos eventos oriundos da existência humana, que pouco contribui para um desenvolvimento social mais justo, equânime.

A complexidade própria da linguagem humana, compreendida a partir das “forças centrípetas”, que servem à unificação linguística, e das “forças centrífugas”, que estão na base do plurilinguismo, são discutidas por Bakhtin (2020d), quando, ao tomar a construção discursiva no romance, teoriza, também, sobre a vida do discurso na realidade concreta, demonstrando que os estudos estilísticos da sua contemporaneidade não davam conta da complexidade do sistema linguístico peculiar do romance. Nas

palavras de Bakhtin, isso ocorre por que “[...] a verdadeira premissa da prosa romanesca está na estratificação interna da linguagem, na sua diversidade social de linguagens e na divergência de vozes individuais que ela encerra.” (p. 76), assim como acontece com o discurso na vida. Dessa forma, o pensador critica veementemente a abordagem da estilística tradicional que tenta aplicar ao romance (sistema saturado de um plurilinguismo dialogizado) as categorias do discurso poético, conhecido como gênero unilíngue, monoestilístico e representativo do sistema linguístico socialmente prestigiado.

Remetendo para a tese desta pesquisa, o evento por nós focalizado constitui-se para nós como um objeto de estudo exatamente pelo seu caráter dialógico. Reiterando, pretendemos refletir sobre discursos que integram o manual do professor, procurando verificar se a ausência do discurso do professor do Ensino Fundamental, na constituição desse evento (que é seu principal instrumento de trabalho), não acaba por “sabotar” todo o trabalho empreendido para aperfeiçoá-lo, refletindo-se, na qualidade do ensino e aprendizado de língua materna. Portanto, a orientação pela qual nos guiamos é a de que “Em todos os seus caminhos, até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN, 2010d, p. 88).

Ao propormos o estudo do discurso veiculado no manual do professor de Língua Portuguesa à luz da concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, impomos-nos a tarefa de refletir sobre esse objeto, de um prisma que nos possibilita analisar como sentidos nele se constroem, a partir dos sentidos de discursos que o constituem e, também, a partir do sentido de enunciados que se obscurecem em sua constituição (ou seja, pretendemos entender o jogo de presença e ausência, de dito e não dito do qual esse objeto faz parte). Um sentido que se constrói, trilhando caminhos delineados pela sua composição como gênero discursivo e buscando explicitar “tons” e posições que participam da sua constituição. Enfim, o objeto que para nós se afigura é um discurso que forjamos do nosso diálogo com os estudiosos que trazemos para esta discussão e com os demais co-participantes.

No processo de interação, nas relações dialógicas, entra em jogo o que a teoria bakhtiniana considera como parte “presumida” do discurso, e assim o é porque dispensa a verbalização, porque se constrói dos valores sociais assentados no grupo social. O

“presumido” é, dessa forma, uma espécie de “verdade” que organiza e conduz os discursos: “Um julgamento de valor social que tenha força pertence à própria vida e desta posição organiza a própria forma de um enunciado e sua entoação; mas de modo algum tem necessidade de encontrar uma expressão apropriada no conteúdo do discurso.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 6).

O julgamento de valor social é construído no processo ideológico inerente à linguagem e flui, recorrentemente, sobretudo, através das construções discursivas que permeiam o entorno social, não se constituindo como algo que caracteriza apenas construções discursivas oriundas de certas esferas e não de outras; ela integra qualquer discurso, como observaremos.

Essa compreensão encontra-se na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* ([1929] 2006, p. 29)<sup>4</sup>, na qual o problema da ideologia é discutido a partir da teoria marxista. O marxismo debruça-se sobre o conhecimento produzido em campos como o da ciência, literatura, religião e moral, esferas essas, segundo o Círculo, assentadas nas bases da filosofia da linguagem. Então, a concepção de ideologia está diretamente relacionada à concepção de linguagem e, uma vez que a linguagem constitui-se de signos, a noção de construção ideológica parte da compreensão do que seja o signo e como ele funciona: “O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.*” (BAKHTIN, [1929], 2006, p. 30).

No postulado, o signo é concebido como uma entidade que, embora represente algo da realidade material, exerce, forçosamente, a função sobreposta de remeter para outra realidade. É diferente, portanto, do signo saussuriano que tem valor arbitrário e, se desempenha uma função sobreposta, é nomeado como signo símbolo. Como elemento do sistema, o signo não traz em si carga ideológica alguma, mas como elemento da composição do enunciado concreto, a carga ideológica é inevitável. A forma como o signo se reveste de ideologia é muito bem apresentada por Miotello (2005), conforme podemos acompanhar a seguir.

---

<sup>4</sup> Essa edição com a qual trabalhamos, 12. ed. Hucitec, 2006, indica Mikhail Bakhtin como autor, apesar de ser esse texto frequentemente atribuído a Voloshinov. Igualmente, noutras ocasiões, sempre fazemos a referência conforme consta da edição.

As palavras, nesse sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados. E, já que, por sua ubiquidade, se banham em todos os ambientes sociais, as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais. (MIOTELLO, 2005, p. 172)

A noção de signo do Círculo é ilustrada, entre outros exemplos, através da simbologia impressa à foice e ao martelo, que passaram de simples instrumentos de trabalho a emblemas do comunismo na Rússia, permitindo que entendamos porque signo e ideologia são inseparáveis.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 29)

Como ideologia está para signo, assim como signo está para a linguagem, na obra defende-se que o lugar da ideologia é no social e não na consciência individual: “Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.” (p. 33)

A linguagem reflete os imperativos sociais próprios do caráter humano e é por isso que o produto ideológico faz parte da sua constituição, conforme verificamos na obra:

[...] separando os fenômenos ideológicos da consciência individual nós os ligamos às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Mas esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 34).

Uma vez que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, a ideologia não deve ser concebida como uma entidade pronta e que está a serviço apenas de sistemas estabelecidos, como os partidos políticos, por exemplo. A ideologia está em

constante movimento, posto que a linguagem é dinâmica, sendo constituída nas diversas instâncias da vida, ao mesmo tempo que constitui a expressão dos indivíduos.

Os membros do Círculo compreendem o processo ideológico como um produto dos diferentes níveis da atividade humana. Tem-se, por um lado, a ideologia do cotidiano, por outro, a ideologia oficial, a despeito daquela gestada em instituições como a religião, a arte, a ciência, entre outras (também nomeada ideologias constituídas, sistemas ideológicos, sistemas ideológicos estabelecidos) e ambas exercem mutuamente influência uma sobre a outra. (BAKHTIN ([1929], 2006, p. 120-123).

A ideologia oficial, plena e amplamente instituída, orienta-se para o estabelecimento de uma única produção de mundo, conforme salienta Miotello (2005, p. 168), todavia, sua solidez e influência não são perpétuas, mas relativas, porque na vida cotidiana essa produção de mundo não exerce poder impunemente, sendo constantemente avaliada, questionada e por fim reestruturada.

A ideologia do cotidiano é concebida pelo Círculo como um fenômeno constituído de dois planos: um nível inferior e um superior. No nível inferior, as ideias são efêmeras, desorganizadas, descontínuas e, portanto, não vigam ao ponto de se configurarem planos discursivos elaborados e orientados para difusão de ideais. Já sobre os níveis superiores da ideologia do cotidiano a compreensão é contrária:

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano que estão em contato direto com os sistemas ideológicos, são substanciais e têm um caráter de responsabilidade e de criatividade. São mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura sócio-econômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos. Logo que aparecem, as novas forças sociais encontram sua primeira expressão e sua elaboração ideológica nesses níveis superiores da ideologia do cotidiano, antes que consigam invadir a arena da ideologia oficial constituída. É claro, no decorrer da luta, no curso do processo de infiltração progressiva nas instituições ideológicas (a imprensa, a literatura, a ciência), essas novas correntes da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, e assimilam parcialmente as formas, práticas e abordagens ideológicas neles acumulados. (BAKHTIN ([1929], 2006, p. 120-123).

Ideologia assim pensada remete para a ideia da existência ou responsabilidade sem alibi de cada um nós, viventes, tratada em *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010a). Ora, se nem mesmo “pensamentos confusos e informes [...], assim como as palavras fortuitas ou inúteis” (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 122) são isentos,

podendo vir a se transformar num produto ideológico, desde que passe pelo crivo da estruturação, mobilidade e criatividade dos níveis superiores da construção discursiva cotidiana (ideológica), como não aceitar que cada um de nós participa, tão ativa quanto responsabilmente, da ininterrupta construção da história? Ao mesmo tempo que a ideologia oficial forja um mundo, a ideologia do cotidiano reflete e refrata, reproduzindo ou desvirtuando, princípios dessa produção de mundo, e as muitas respostas advindas dessa dinâmica promove novos princípios, uma outra concepção de existência, tão sólida quanto seja a sua duração.

Quanto à pertinência da noção de ideologia para o exame do objeto desta pesquisa, entendemos que, ao trazer à tona a posição responsiva assumida pelo professor, frente ao aparato ideológico mediado pelo manual das coleções didáticas com as quais trabalha, tentamos materializar um horizonte fundamental que deveria também integrar a rede discursiva da qual esse manual faz parte; é a inevitável palavra do outro, cuja ausência torna o discurso do manual obsoleto, sem respostas às ideologias oficiais. Ou poderia o professor interessar-se por um discurso que não reflete seus anseios? Além disso, o manual do professor funciona como um importante difusor da ideologia constituída e por isso analisamos também o discurso nele contido sob o prisma ideológico.

Esse caráter ideológico, bem como as relações dialógicas integrantes da linguagem, transparece no processo de interação, pela forma como locutor e interlocutor “entoam” sua enunciação. Dessa forma, a construção de sentidos de um discurso depende também da captura da entoação ou entonação que integra o evento discursivo.

A entoação só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão desse grupo. A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 7).

Notamos que apreender a entoação é crucial para a compreensão do conteúdo de um discurso, na medida em que ela oferece indícios sobre a posição do sujeito e o seu pensamento. Dito de outra forma, o desconhecimento de juízos de valor, que se vinculam ao discurso pela entoação de um certo grupo social, obscurece o que os

autores denominam “apoio coral” (p. 8) do enunciado e torna a compreensão claudicante.

A entoação remete a um elemento constitutivo da enunciação, o qual os estudiosos nomeiam de “herói” (idem), o objeto do enunciado. Desse modo, a percepção da entoação é a percepção mesma da visão do outro sobre o objeto da enunciação, que se apoia, muitas vezes, em usos metafóricos, irônicos e até mesmo em gestos e tudo isso é de importância capital para apreensão do conteúdo do discurso: “Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 9). Assim, ser sensível à entoação significa ter propriedade para identificar as sutilezas subjacentes ao discurso e compreendê-lo; é a consciência da posição tomada pelos interlocutores do diálogo.

Consideramos importante agora contemplar, mais uma vez, o objeto deste estudo, sob o ponto de vista que essa teoria nos tem sugerido. Começemos por apreciar alguns pontos importantes da vida desse objeto. O primeiro deles é o seguinte fato: todos os componentes que fazem parte da grade curricular do Ensino Fundamental trazem conteúdos específicos a serem trabalhados nos anos escolares desse nível de formação. Mas, em se tratando de Língua Portuguesa, desde o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ano de 1997, tem-se estabelecido que ensinar e aprender língua materna não é ensinar e aprender conteúdos específicos, como tradicionalmente se fez, e ainda se faz, ao se cumprir tópicos da gramática pedagógica tradicional de forma exaustiva. Os PCN sugerem que o componente deve ser conduzido de modo que o aluno desenvolva, paulatinamente, a cada ano, o uso da linguagem oral e escrita, através de atividades de leitura, produção de textos orais e escritos e de reflexão linguística.

Disso deriva o nosso próximo ponto. Mediante tal direcionamento, os livros didáticos devem ser confeccionados (pelo menos aqueles que se submetem à avaliação do PNLD), atentando-se para esse modelo de ensino. As coleções de livros didáticos são compostas, também, de um volume do professor (ou manual do professor) no qual, entre outras coisas, é necessário apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos subjacentes às atividades dos eixos de leitura, produção oral e escrita de textos e de análise linguística, na observância dos critérios elencados em editais, os quais refletem a

mesma concepção de língua e de ensino difundida, entre outros discursos, pelos PCN e que é hoje preponderante (ao menos discursivamente). A busca pela hegemonia de uma certa concepção de língua e de ensino é, assim, notável, levando-nos ao ponto crucial.

Considerando essa tendência para a hegemonia de uma concepção de língua e de ensino, da qual tratamos posteriormente neste texto, interessa-nos refletir sobre a origem e a natureza de alguns dos discursos que motivam essa hegemonia e também sobre modos, razões e intenções de propagação desses discursos, tomando para exame o conteúdo discursivo difundido no manual do professor, a aderência ou não a esse posicionamento por parte do professor e, por fim, os impactos disso na formação do estudante do primeiro segmento do ensino fundamental.

Estão postos o nosso “herói”, os co-participantes do diálogo que o forja e a situação interacional que lhe dá tonalidade.

É igualmente relevante trazermos uma outra reflexão, dessa vez diretamente ligada à formulação do caráter presumido do enunciado concreto, tópico que consideremos de extrema importância para o presente estudo. De fato, ao observarmos de perto, na vida, por assim dizer, o objeto que ora tomamos para estudo, o manual do professor de língua portuguesa e o modo como o professor o avalia e o julga, nos damos conta do quanto os valores podem nortear as ações como se essas fossem inquestionavelmente acertadas, ao passo que se ignora, muitas vezes uma parte fundamental, igualmente interessada. Referimo-nos especificamente ao fato de que, muito embora as coleções didáticas atualmente sigam um padrão de qualidade, no contato informal do dia a dia com professores da educação básica, ouvimos críticas a esse material. Opiniões essas que deveriam ser seriamente contempladas, simplesmente se perdem nos corredores das escolas. Enquanto isso, o meio acadêmico e o Estado prosseguem, regulamentando e normatizando o ensino, o material de trabalho, etc. sem atentar, satisfatoriamente, para as respostas que a população escolar tem dado às políticas públicas da educação em geral e também em relação ao livro didático. As consequências de tal postura refletem-se diretamente na formação do estudante.

Se pensarmos essa atitude da perspectiva dos estudiosos ora referenciados, observamos que ela evidencia o caráter dogmático do julgamento de valor dessas instituições em relação ao que elas concebem como direcionamento adequado. A

ponderação a seguir remete a isso: “Se um julgamento de valor é de fato condicionado pela existência de uma dada comunidade, ele se torna uma matéria de crença dogmática, alguma coisa tida como certa e não submetida à discussão.” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 7).

Em linhas gerais, vimos como a linguagem se configura para os pensadores do Círculo. A título de sumarização das ideias expostas, consideremos, mais uma vez, as palavras de Voloshinov/Bakhtin:

O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincide com a composição puramente verbal do enunciado. Palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 9)

Essas ponderações de Voloshinov e Bakhtin ratificam a importância de nos atermos ao objeto como evento único, inseparável do ser e cuja participação é inevitável, não podendo, por isso, ser devidamente avaliado caso a unidade formada por ser e evento seja dissolvida.

Na próxima seção, examinamos aspectos internos e sociais que dão forma e sentido ao discurso, dentre os quais, o enunciado que é a unidade mínima da produção discursiva e os gêneros que organizam esses enunciados.

### 1.3 DISCURSO, ENUNCIADO E GÊNEROS

Iniciemos por considerar algumas reflexões sobre o discurso, no que concerne à sua constituição e ao modo como ele se organiza, deixando-se entrever como um evento social, decorrente da atividade humana.

O discurso é definido por Bakhtin (2010d, p. 71) como um “[...] fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos.” O discurso, para esse autor, é

a “palavra viva”, e como tal deve ser tratado, contrariamente à abordagem que o toma como “a palavra linguística e abstrata” (idem). A qualificação do discurso (ou enunciado) como fenômeno social, como palavra viva, tem a ver com a sua natureza dialógica compreendida pelo plurilinguismo que constitui toda e qualquer língua.

Por se tratar da palavra viva, o discurso forma-se na interação entre participantes do evento comunicativo, tendo na sua constituição o enunciado. Como unidade mínima da construção discursiva, o enunciado é um fenômeno de natureza extralinguística, uma vez que os seus limites circunscrevem-se mediante a responsividade do outro.

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2010b, p. 275).

Sendo assim, o enunciado é produzido em função da situação interativa (esferas), caracterizando-se como “tipos relativamente estáveis” que compõem os gêneros do discurso. Desse modo, a todos os campos da atividade humana vinculam-se gêneros discursivos com tons que lhes são próprios, devido ao seu “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. (Bakhtin, 2010b, p. 262). Esses gêneros, além de serem motivados por imperativos da esfera na qual se constituem, são marcados por uma ininterrupta evolução e, a despeito dos traços estáveis que tornam cada um deles peculiar, eles também são caracterizados por uma inexorável heterogeneidade, que integra os gêneros do discurso que se identificam no entorno social.

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. (BAKHTIN, 2010b, p. 262).

Se pensarmos num exemplo simples, como a saudação informal entre pessoas que mantêm relações de proximidade, sobretudo entre jovens do nosso entorno, facilmente podemos entrever o crescimento e a diferenciação dos gêneros discursivos a que Bakhtin faz referência. Consideremos o gênero discursivo saudação entre pessoas íntimas, que se realiza mediante formas variantes, como “Olá”, “Oi”, e hoje, inovadoramente, realiza-se também sob a forma da locução interrogativa “E aí?”. Aos desavisados, a expressão “E aí?” pode suscitar uma resposta, longa ou breve, que informe o momento atual da sua vida, se está tudo bem ou mal ou outro, mas aos

interlocutores inteirados ou devidamente “antenados” com a forma inovadora, a resposta esperada, e muito provavelmente desejada, é o retorno do mesmo “E aí?”. E todos se dão por satisfeitos pela mera retribuição ao cumprimento e por não ter de ouvir lamentações ou fatos pouco interessantes da vida do outro. Ou poderia ter sentido contrário, obviamente, demonstrando um real interesse pelas histórias do outro. O fato é que, muito proveitosamente, o Círculo criou a oportunidade de estudarmos a linguagem considerando a sua propriedade de atender aos anseios comunicativos dos indivíduos, observando as nuances que o tempo, a história, os interesses, entre outros, imprimem aos enunciados, mas atuando de forma que se mantenham resguardados traços que garantem a identificação de um gênero como tal e não como outro.

Os gêneros do discurso representam a organização da comunicação verbal, em conformidade com as circunstâncias ou condições de produção discursiva. É através dessa organização que o indivíduo insere-se, desde a mais tenra idade, no meio comunicativo, adquirindo e produzindo gêneros discursivos, sem os quais não poderia estabelecer com o outro a imprescindível (para a vida) interação dialógica.

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2010b, p. 283).

Bakhtin circunscreve o espaço da enunciação discursiva, elencando vários fatores que permitem distinguir unidades discursivas, sempre enfatizando as características delas apreendidas, em relação à natureza das unidades pertencentes ao código linguístico, como palavras e orações.

A primeira caracterização apresentada pelo autor (BAKHTIN, 2010b), diz respeito ao feitiço dos gêneros que, em função de aspectos relativos ao conteúdo e à tessitura correspondem a gêneros primários (ou simples) – diálogos do cotidiano, p. ex. – e secundários (ou complexos) – a exemplo de tratados científicos e obras artísticas. Embora façamos essa menção a diálogos do cotidiano como exemplos de gêneros primários, entendemos que, uma vez que o enunciado traz em si a propriedade da heterogeneidade, é perfeitamente possível que conversas do cotidiano figurem entre os gêneros complexos, a depender da situação de produção discursiva. Não é impossível,

por exemplo, que os pais, num trivial momento de educação dos filhos, ensejem um denso pensamento filosófico de ordem moral ou ética; embora acreditemos que não seja algo usual. É certo, porém, que mais uma vez estamos diante de uma noção muito relevante para este estudo, posto que, no apêndice destinado ao professor, deparamo-nos com um gênero discursivo complexo, recheado de pensamentos filosóficos provenientes de diferentes fóruns, oportunamente adaptados para a interação com o professor. Pensamos que essa é uma das características que particularizam a composição do manual e sobre ela não devemos fazer vista grossa, se desejamos cumprir todas as nossas tarefas.

Sejam simples ou complexos, os gêneros discursivos têm “iluminadas” porções significativas de sua real natureza, se examinados sob a circunscrição do dialogismo inerente à linguagem. Isso significa que é imprescindível para a análise focalizar tanto o sujeito que profere o discurso quanto os interlocutores do processo de comunicação discursiva. O sujeito do discurso tem objetivos, ou seja, um projeto enunciativo/discursivo, ao proferir seus enunciados e, conseqüentemente, ele espera, ao elaborar sua fala ou escrita, uma atitude responsiva por parte de seu interlocutor. Sobre isto é interessante observar as considerações a seguir.

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2010b, p. 272).

Tal noção é necessária para a elaboração de um importante elemento caracterizador dos enunciados que integram os gêneros, que são os seus limites, definidos pelo que Bakhtin denomina *alternância dos sujeitos do discurso*, a primeira das três peculiaridades do enunciado esboçadas pelo autor.

[...] um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2010b, p. 275).

O *diálogo real*, conforme enfatiza Bakhtin, ilustra com perfeição a característica exposta, pois nesse terreno as réplicas dos participantes do diálogo deixam bastante

evidentes os limites que possibilitam a alternância dos sujeitos do discurso. Todavia, essa característica está presente também em gêneros discursivos complexos, como os que compõem “campos da comunicação cultural (científica e artística) complexamente organizada” (p. 279), revelando a pertinência dos limites do enunciado para a compreensão do discurso, seja ele simples ou complexo.

Em se tratando de gêneros complexos, não se podem entrever diretamente, como num diálogo real, as réplicas que estabelecem a alternância dos sujeitos, mas outros elementos explicitam os limites. Bakhtin instrui sobre esse aspecto, demonstrando que os gêneros científicos e artísticos trazem em sua constituição esses mesmos limites, os quais se encontram refletidos por marcas peculiares ao sujeito do discurso.

[...] o sujeito do discurso [...] revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da idéia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2010b, p. 279).

Como notamos, uma das razões pelas quais os gêneros discursivos secundários trazem em si aspectos dos gêneros primários é o fato de que, quaisquer que sejam os projetos discursivos do sujeito, eles só podem ser compreendidos através das relações que estabelecem com o discurso de outrem.

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras – enunciados: com aquelas às quais ela responde e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2010b, p. 279).

O alcance social dos gêneros discursivos complexos revela-se através das respostas que lhes são dadas, como indica Bakhtin: “[...] influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores [...]”. (idem).

A conceituação de gênero discursivo que esse autor constrói extrapola, como vemos, a noção de forma. De fato, não se trata de descrever uma estrutura que ordena a enunciação; trata-se de pensar os “modos” como os enunciados começam e terminam, se constituem, se organizam, alcançam um projeto enunciativo e se dirigem ao interlocutor etc., ajustando-se ao ininterrupto fluxo que é a comunicação consequente entre os falantes. Esse ajuste ou inserção dos enunciados a uma certa rede discursiva se

faz porque deles emana sentido, porque dialogam entre si, para um fim. Não se enuncia sem um ponto de partida e sem um alvo. E é assim que uma enunciação participa da produção do sentido.

O conceito de gênero do discurso é fundamental para o presente estudo na medida em que nos permite, a partir daquilo que nosso prisma nos capacita, explicitar a rede discursiva em que se insere o manual do professor, ponderar sobre discursos que o antecedem, que o constituem e, ainda, sobre um dos mais importantes entre os discursos que respondem aos anteriores, o do professor.

Essa importante função do gênero do discurso, a de tornar viável a interação humana, é subsidiada por fatores imbricados entre si. Desse modo, a possibilidade de se responder ao enunciado ocorre mediante a identificação do fechamento da fala do sujeito do discurso. A esse término, que corresponde à segunda peculiaridade do enunciado, Bakhtin denomina “conclusibilidade específica do enunciado”, característica entrelaçada às fronteiras de que tratamos anteriormente. A propriedade da conclusibilidade do enunciado faz dele uma unidade do discurso, uma vez que oportuniza que o outro se aproprie da palavra; oportuniza a alternância dos falantes.

Essa é uma das peculiaridades do enunciado que permitem distingui-lo da oração. A oração entra na composição do enunciado, fornecendo-lhe a materialidade linguística necessária à construção do discurso, mas é desprovida, por sua própria natureza, da propriedade da conclusibilidade. A oração, unidade de análise gramatical, vincula-se a outras orações, na enunciação, enquanto o enunciado vincula-se à situação interacional. Uma oração não promove a compreensão esperada num dado processo comunicativo, já que ela não está envolvida, como sempre está o enunciado, por enunciados antecessores e subsequentes que tornam possível uma compreensão mais efetiva do discurso.

A conclusibilidade do enunciado assenta-se em três fatores que, segundo Bakhtin (2010b, p. 281), são inerentes à sua composição: “1) exauribilidade do objeto e do sentido” – o tema é “esgotado” pelo sujeito do discurso, se não totalmente, ao menos de forma relativa, desde que haja um mínimo de fechamento, a fim de que seja possível uma atitude responsiva por parte do interlocutor; “2) projeto de discurso ou vontade discursiva do falante” – torna possível vislumbrar-se o todo do enunciado, aquilo que o sujeito discursivo tentou dizer, pois a intenção daquele que verbaliza uma ideia dá

forma ao objeto e limites semânticos e também composicionais (o tipo de gênero a ser utilizado) ao enunciado; “3) formas típicas composicionais de gênero do acabamento” – também denominada por Bakhtin de formas estáveis do enunciado (p. 282), que se ligam à vontade discursiva do sujeito porque essa vontade determina a escolha de um tipo de gênero que, segundo já exposto, é originado numa esfera da comunicação e para atender a intenções específicas, sendo essas formas composicionais moldadas em função de tais intenções.

A terceira peculiaridade do enunciado discursivo apontada por Bakhtin é o que o autor denomina “relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva” (p. 289). Essa relação evidencia-se através dos contornos que o enunciado adquire, no que diz respeito ao conteúdo semântico-objetual, à escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso e à forma da expressividade. O conteúdo semântico-objetual delinea a posição do falante sobre o objeto e o sentido, relativamente a outras posições e isto desencadeia a escolha de formas linguísticas e dos gêneros discursivos. Os traços estilísticos-composicionais presentes no gênero refletem, portanto, a visão do sujeito sobre o objeto e o sentido e a expressividade, que é a “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.” (P. 289).

Nessa confluência de fatores que atuam na composição do discurso, entra também o estilo, noção igualmente crucial para um efetivo conhecimento da natureza de um gênero. Conforme vimos anteriormente, os gêneros do discurso estão em constante crescimento e diferenciação, ou seja, em evolução, de modo a garantir a interação mesma entre os indivíduos. Nesse processo, o estilo é um elemento fundamental, segundo afirma Bakhtin (2010b, p. 268): “Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero.” Por isso é que, para Bakhtin, as mudanças por que passam os gêneros discursivos, em seu percurso histórico, estão intimamente ligadas às mudanças dos estilos de linguagem e tanto essas como aquelas são responsáveis pelo surgimento de novos fenômenos que se observam no funcionamento do sistema da língua (p. 267, 268).

No bojo da análise apresentada, a observância do estilo nos auxilia, entre outros aspectos, a entrever a distinção entre o antigo livro do professor e o atual manual,

vislumbrando elementos que propiciaram o desenvolvimento desse material que ampliou-se, passando da condição de suporte técnico para o discurso elaborado, argumentativo e mediador ideológico mais eficiente, conforme se verifica no manual do professor hoje presente nas escolas.

Uma vez que o discurso é um evento social, desde a sua constituição interna até a concretização expressiva, o estilo deve ser discutido a partir das relações dialógicas vivenciadas entre o sujeito do discurso e o seu interlocutor, pois são elas que imprimem um certo estilo à enunciação, segundo notamos a seguir. Essas propriedades ou princípios da linguagem emergem ao tratarmos de qualquer fundamento da teoria do Círculo, visto que a linguagem é, nesse postulado, dialógica e ideológica.

O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2010b, p. 298).

A partir do próximo capítulo, iniciamos a abordagem em torno do “herói” deste estudo.

## 2 A INSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A “VIRADA PRAGMÁTICA”

O modelo de ensino de língua materna no qual se baseiam as coleções de livros didáticos adotadas hoje, pela escola pública, é fruto de uma série de mudanças pensadas por intelectuais e geridas pelo Poder Público. Neste capítulo abordamos a instituição da língua materna como disciplina escolar, considerando fatores que contribuíram para o surgimento da concepção de língua e de ensino que as instâncias condutoras do processo educativo no Brasil estabelecem como adequada à formação do aluno do Ensino Fundamental. Para isso, examinamos, a princípio, as origens do ensino da língua portuguesa no Brasil, tomando como base o histórico traçado por Soares (2002) e cuja abordagem é desenvolvida no item subsequente, intitulado *Língua portuguesa como objeto de ensino e aprendizado*. Em seguida, encontra-se o item *A “virada pragmática” e uma nova concepção de língua e de ensino*, no qual expomos diretrizes estabelecidas para esse ensino e aprendizado na contemporaneidade.

### 2.1 LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZADO

A escola como hoje a conhecemos foi implantada a partir do século XVI, com a criação de espaços onde professores, antes independentes e atuando em locais dispersos, começaram a desenvolver a docência em estabelecimentos criados para esse fim e num período de tempo estipulado. Dentro desses espaços passaram a trabalhar conhecimentos, que, naquela época, foram sistematicamente divididos em matérias, segundo discorre Soares (2002, p. 156).

No Brasil, o conhecimento concernente à língua materna, transposto para a escola em forma de disciplina, Língua Portuguesa ou Português, só ocorreu no período do Brasil Império, no final do século XIX, uma vez que à época do Brasil Colônia não existiam, ainda, motivadores “internos” e “externos” à língua materna que justificassem a sua implementação como área de conhecimento. Os fatores externos que impediam a escolarização da língua portuguesa, nos primórdios da nação brasileira, refletiam o pouco poder social que tinha essa língua no país, posto que os indivíduos que frequentavam a escola eram oriundos de classes privilegiadas que valorizavam a

“aprendizagem do latim e através do latim”, além de a língua portuguesa não funcionar como instrumento de interação, função essa exercida pela língua geral. Quanto aos determinantes internos para a não inclusão da língua como campo de saber escolar, o problema é que, conquanto já houvesse obras tratando de aspectos gramaticais e ortográficos do português, na época, o conhecimento compilado não era representativo o suficiente para a institucionalização de uma disciplina escolar (SORAES, 2002, p. 158-159).

Esse quadro passa por mudanças drásticas quando, na segunda metade do século XVIII, o Marquês de Pombal determinou que na colônia só se poderia usar a língua do Príncipe. Disso decorre um novo *status* social para a língua portuguesa no Brasil que, de língua marginal, passou à língua nacional e, conseqüentemente, entrou para a composição da grade curricular: “[...] além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular”, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina [...]” (SOARES, 2002, p. 161).

Instituiu-se, então, o ensino da gramática do português e da retórica, como disciplinas. Em língua portuguesa aprendiam-se as leis gramaticais do latim e era também para dominar o latim, que se aprendia a gramática do português, situação que mudou apenas no século XX, com a exclusão total do latim do currículo da educação básica. Tal mudança foi ocasionada, segundo afirma Soares, pelo surgimento de inúmeras gramáticas brasileiras, propiciado, inclusive, pela implantação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro (p. 161-162).

O modelo de ensino da disciplina Português foi, durante muito tempo, inspirado no trabalho dos profissionais do Colégio Pedro II, criado no Rio de Janeiro, no final do século XIX, que difundia uma metodologia pautada: na retórica, com a finalidade de se trabalhar o aprendizado de como falar bem, substituído posteriormente pelo escrever bem; na poética, ensinando-se aspectos estilísticos literários; e na gramática, voltada para o aprendizado do código linguístico. O trabalho com a língua assim se manteve até quase a metade do século XX, como verificamos a seguir.

E manteve essa tradição porque, fundamentalmente, continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os “filhos-família” [...], os grupos social e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, a quem continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente

adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade. (SOARES, 2002, p. 164-165)

Não é sem razão que o ensino de gramática na escola básica brasileira ainda tenha esse caráter descritivo-prescritivo. A compreensão do que deva ser o ensino do português ainda repousa sobre a tradição que refletia uma sociedade totalmente distinta da que temos hoje. No entanto, apesar do passar dos anos, desvencilharmo-nos dela é uma tarefa que demanda muito trabalho, como o que vem realizando o meio acadêmico e também o Estado, através da difusão de uma visão diferenciada de mundo, de ensino e de aprendizado.

Ressalta Soares que, apesar de nos primeiros anos do século XX, conhecimentos de língua materna terem sido organizados sob a égide de uma nova disciplina, Português, a natureza dos conteúdos abarcados na gramática, retórica e poética manteve-se inabalada nessa disciplina, segundo atesta a prevalência, nas aulas de português, de um manual de gramática e outro de coletânea de textos, os quais eram trabalhados de forma independente, resguardando as especificidades de cada um desses campos (p. 165).

Ao mesmo tempo que observa fatos importantes da história da disciplina Português, a autora tece, também, considerações sobre a função que cabia ao professor desempenhar, em meio a essa evolução. Tais considerações são importantes, pois nos permitem entrever que imagem de professor as posições ideológicas foram forjando, à medida que se propunham e impunham mudanças no ensino.

Quanto às coletâneas de textos, limitavam-se elas, no início do século, à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e só a ele, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. Lembre-se que isso ocorria em época em que ainda não existiam instâncias de formação do professor (as faculdades de filosofia, criadas com esse objetivo, só surgem nos anos 30); o professor de português era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino. (SOARES, 2002, p. 166)

Nos anos vindouros, de 1950 em diante, a disciplina Português passa, efetivamente, por mudanças, em função de aspectos sociais que prenunciaram o surgimento de professores e alunos com perfis diferentes dos que caracterizavam essa

população em anos anteriores. Como afirma Soares (p. 166-167), a escola passou a receber alunos oriundos das camadas populares, ampliando significativamente o número desse público frequentador da escola, criando, por outro lado, a necessidade de se contratarem professores, nem sempre com formação adequada para atuar nesse novo cenário. Então, os livros passaram forçosamente por adequações, de modo a atender às novas necessidades que esse quadro social demandava.

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

Interessante a associação que a autora faz, mais adiante em seu texto, entre a “depreciação da função docente” e a transferência de incumbências pedagógicas, para o livro didático.

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

Notemos que essas considerações referem-se ao quadro educacional dos anos de 1950 e 1960, ou seja, quando o processo de formação de professores ainda era incipiente, não havendo, como atualmente, o grande número de faculdades destinadas, inclusive, a licenciaturas específicas de cada área do conhecimento. Entretanto, ainda hoje, o livro didático é concebido como uma ferramenta imprescindível ao trabalho do professor. Mais ainda, o encarte do professor, parte integrante do manual do professor, é posto como uma fonte essencial de preparação para o trabalho docente, conforme discutiremos posteriormente. Intriga-nos as razões de se oferecer, na atualidade, um material desse tipo a professores que, há algum tempo, pressupomos, já deveriam estar recebendo uma formação satisfatória.

Nesse contexto de grande inclusão escolar e intenso recrutamento de professores, nem sempre bem formados, o livro didático de português passa por reformas, de modo a atender às necessidades daquele período, anos de 1950 e 1960, sendo composto de uma parte destinada à gramática e outra a textos e não mais separadamente, tendo a gramática primazia sobre o estudo de textos, segundo discute Soares (p. 168). Tal sobreposição, no entanto, é minimizada quando, entre os anos de 1970 e 1980, o

governo militar impõe novas exigências à educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71:

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento. A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais português, mas *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em “comunicação” desaparece da denominação que, nesse grau passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (SOARES, 2002, p. 169)

Essas exigências ideológicas foram cumpridas mediante um tratamento instrumental da linguagem, que se voltava para o desenvolvimento da proficiência na produção e recepção de mensagens, cuja aquiescência observava-se também no perfil dos livros didáticos. De fato, Soares ressalta que nessa altura o ensino de gramática é questionado, os gêneros textuais presentes nas obras não são mais apenas os literários, mas principalmente gêneros mais prevalentes no entorno social, a exemplo de textos jornalísticos e de revistas. Inclusive, a fala passa a ser focalizada, como uma forma de corresponder à ideia de linguagem como instrumento, sobretudo, pragmático (p. 169-170).

A partir dos anos de 1980, o Brasil desvencilhou-se das amarras do governo militar e, obviamente, os impactos disso incidiram também sobre a educação, cujos reflexos fizeram-se notórios, em se tratando de ensino de língua portuguesa, desde a vontade de mudar a denominação da disciplina, até o imperativo de transpor para o ensino o conhecimento que se acumulava na linguística. É interessante observar as considerações de Soares sobre esses eventos.

Na verdade, os protestos contra as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa* não representavam apenas um desejo de retorno à denominação anterior, português, mas significavam a rejeição de uma concepção de língua e de ensino que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 (época da redemocratização do país) nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo do ensino da língua materna. (SOARES, 2002, p. 171)

Na visão de Soares, o ensino de língua portuguesa hoje está atrelado à articulação e síntese de três questões: “[...] a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina” (SOARES, 2002, p. 174).

Os anseios de pesquisadores e professores que se dão à tarefa de pensar o ensino de língua materna, articulando os conhecimentos acumulados pelas ciências da linguagem e também da aprendizagem, de certa forma vêm sendo contemplados, uma vez que a política educacional, em todos os níveis de formação, tem caminhado *pari passu* com o desenvolvimento dessas áreas, como veremos nas seções subsequentes. Só nos resta refletir sobre os resultados dessa articulação e buscar compreender o que ainda nos falta para alcançarmos uma formação de qualidade para os alunos do Ensino Fundamental.

## 2.2 A “VIRADA PRAGMÁTICA” E UMA NOVA CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E DE ENSINO

O momento histórico hoje da disciplina Língua Portuguesa, que se quer e que se imagina estar sendo vivenciado, é caracterizado pela grande influência de uma “virada pragmática”, a qual é assim conceituada por Rangel (2005)<sup>5</sup>:

Esta expressão foi utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como “pragmática” porque fez do *uso* da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da *representação* do signo, no sentido clássico desses termos. (RANGEL, 2005, p. 14)

A virada pragmática responde pela concepção de língua e de ensino gestada pelas teorias da linguagem e da aprendizagem que vêm se desenvolvendo desde a segunda metade do século passado e que, entre outras coisas, partem do pressuposto de que o estudo da linguagem não deve ser desvinculado do uso, tampouco dos sujeitos que a usam.

No que diz respeito estritamente ao desenvolvimento da linguística, Marcuschi (2008, p. 38-39) demonstra que a busca em abordar a linguagem efetivamente usada, por influência da filosofia analítica da linguagem, impulsionou o desenvolvimento das vertentes funcionalistas, de caráter interdisciplinar, recebendo a denominação de

---

<sup>5</sup> Egon de Oliveira Rangel é mestre em Linguística pela UNICAMP, professor da PUC-SP e vem coordenando a avaliação do Livro Didático de Língua Portuguesa pelo PNLD desde os anos de 1997. O autor é também consultor da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, onde desenvolve projetos relativos à escolha e ao uso do livro didático.

“guinada pragmática”: linguística de texto, análise do discurso, análise da conversação, sociolinguística, psicolinguística, etnografia da comunicação, etno-metodologia.

Nesse texto de 2005, em que Rangel reflete sobre a mudança de *status* do livro didático, que sai da condição de “recalcado” para a de figura notável, encontramos uma síntese bastante instrutiva do que representa essa virada para o ensino do português.

O primeiro dos aspectos apresentados pelo autor, dentre aqueles que viriam determinar a adoção de uma nova postura pedagógica, foram reflexões produzidas no âmbito das ciências da aprendizagem, que passaram a compreender o processo de aprendizagem como necessariamente interativo, dentro do qual o aprendiz deve ser tratado como agente. Assim, postulava-se que o aluno não deveria ter negligenciada sua capacidade de refletir e construir conhecimento sobre o objeto de aprendizagem: “Por que não levar as práticas de ensino a tirarem parte significativa de sua força e eficácia dos movimentos do próprio aprendiz em seu previsível esforço por aprender?” (RANGEL, 2005, p. 15). O ensino do português deveria, então, realizar-se não mais através da transmissão de conteúdos, mas pela construção de conhecimentos pelo aluno, cabendo ao trabalho, com a disciplina, desenvolver-se a partir do conhecimento que o aluno traz para a escola, concernente à linguagem, impondo mudanças tanto teóricas quanto na prática de ensino.

Não por acaso, as teorias da aprendizagem acabaram por estabelecer, para toda a educação, o imperativo metodológico de tornar a estrutura e a organização do ensino (da aula ao planejamento curricular) compatível com a lógica e o funcionamento dos próprios processos de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino de Português não pode mais desconhecer, nos passos e atividades que propõe ao aluno, o que já se sabe sobre as condições sócio-interacionais e os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto a oral quanto a escrita. (RANGEL, 2005, p. 16)

No âmbito das ciências da linguagem, o conhecimento acumulado pelas teorias do discurso, do texto, da sociologia da linguagem e do letramento foi, segundo Rangel, crucial para as transformações ora observadas no ensino de língua materna e no livro didático.

A compreensão da linguagem na perspectiva discursiva possibilitou uma abordagem desse objeto em ação, a partir do que se buscou levar em consideração o processo de interação, no qual se inserem sujeitos e contextos sociais e históricos da

produção linguística. O foco, então, é nesses elementos, em detrimento do estudo sobre a língua abstrata.

Ao pensar a linguagem e a língua em termos de discurso, as ciências da linguagem – e a linguística, em particular – ampliaram significativamente o conhecimento disponível sobre os processos linguísticos de construção e reconstrução de sentidos. O que permitiu enxergar a escrita e a leitura como *processos* nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de textos, produzindo a cada passo *efeitos de sentido* particulares. (RANGEL, 2005, p. 16)

A contribuição dos estudos bakhtinianos para essa “virada pragmática” é crucial, como podemos entrever, primeiro pela compreensão de que o fazer filosófico não deveria preterir o uso da linguagem, segundo pelos flagrantes reflexos dessa filosofia, em discursos oriundos de diferentes esferas, reclamando a necessidade de o ensino e aprendizado do português ser redimensionado em função desse uso.

Podemos dizer que se origina dos PCN um dos primeiros discursos deveras crucial para inauguração de um ensino e aprendizado do português embasado numa concepção de língua e ensino em consonância com a “virada pragmática”, e esse discurso reflete e sintetiza o pensamento bakhtiniano no que concerne à real natureza da linguagem.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas. (BRASIL, 1997, p. 25)

Notamos que essa proposição, que consta do texto dos PCN, sem referências explícitas no seu corpo, mas constante do elenco bibliográfico do documento, é uma clara reprodução do postulado bakhtiniano, sobretudo pela menção que faz à responsividade própria ao discurso, a qual tem estreito vínculo com o perfil do interlocutor. Mais adiante, nesse mesmo texto, o relevante conhecimento produzido no Círculo sobre a linguagem é transposto para a esfera educacional, para demonstrar o

diálogo que os diversos discursos mantêm entre si, na rede discursiva de que fazem parte e a organização desses discursos em gêneros (conceito declaradamente retirado de Bakhtin), conforme lemos no trecho seguinte.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. [...]

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. [...] (BRASIL, 1997, p. 26).

Pelas vias oficiais, as quais dialogam com a esfera acadêmica, o pensamento bakhtiniano sobre o discurso começou a ser propagado, fundando uma perspectiva pedagógica intensamente difundida e da qual não se pode esquivar, pois essa prática é consolidada nas obras que se encontram atualmente nas escolas, ainda que não seja de forma efetiva.

Nessa perspectiva discursiva, o ensino de língua portuguesa não poderia mais ater-se à utilização de textos somente para uma simples leitura: a prática de leitura passa a ser ela mesma um objeto de ensino e aprendizado. O estudo do texto, enquanto realização discursiva, demanda um trabalho notadamente mais complexo, voltado para a própria produção do texto, a sua constituição enquanto unidade de sentido, cabendo explicitar os meios que o produtor utiliza para essa construção, as condições sociais e históricas que envolvem essa produção, a fim de se (re)construir, efetivamente, o sentido do discurso. Ao analisarmos o manual do professor aprovado pelo PNLD, mais adiante, teremos a oportunidade de observar com maiores detalhes as contribuições da abordagem discursiva para o ensino e aprendizado do português.

Ao lado da concepção de linguagem como discurso, que pressupõe o estudo do uso linguístico concreto, socialmente produzido, a linguística do texto oferece subsídios para a abordagem de recursos composicionais que, também aliados a fatores exteriores à materialidade linguística, imprimem coerência aos textos.

O que agora interessa é, antes de mais nada, a descrição e, em especial, o domínio de funcionamentos próprios do texto; portanto, de recursos e de procedimentos de construção e reconstrução das tramas linguísticas capazes de, nas situações para as quais foram trançadas, produzir os sentidos pretendidos pelos sujeitos. (RANGEL, 2005, p. 17).

Estabelecidos o discurso e o texto como unidades de ensino e aprendizagem da linguagem, para se realizar uma abordagem gramatical adequada, não caberia mais um estudo metalinguístico, em que simplesmente são transmitidos conhecimentos sobre a estrutura da língua, expondo-se conceitos, definições e nomenclatura. O texto se constroi de recursos linguísticos que devem ser entrevistados em função dessa construção, de modo que o aprendiz instrumentalize-se e agencie esses recursos, tanto no processo de recepção quanto de produção textual escrita e oral.

Além disso, essa gramática não deve ser concebida como conjunto de regras categóricas; a gramática é um organismo funcional que se atualiza consoante aspectos sociais indissociáveis do falante. Assim como o ensino de língua portuguesa havia se apropriado das teorias do discurso e do texto, caberia também assumir a concepção de língua como objeto heterogêneo, irrefutavelmente marcado pela variação e diversidade, postulada pela sociologia da linguagem.

E, por fim, e articuladamente a todas essas teorias e aos seus respectivos procedimentos, o ensino de língua materna deveria dedicar-se à tarefa de promover o letramento do estudante. Consideremos as instigantes palavras de Rangel a esse respeito:

As teorias do letramento não cessaram de nos revelar as diferentes instâncias, agentes e procedimentos que, numa determinada cultura, determinam as funções, os valores e as dinâmicas sociais da escrita. Assim, terminamos por reconhecer a escola – ao lado das igrejas e de diferentes esferas de trabalho, por exemplo – como uma instância de letramento entre outras; e o professor e o educador como agentes que, no âmbito da cultura, articulam-se, de forma a ser melhor conhecida, com o bibliotecário, o livreiro, o editor, o jornalista. (RANGEL, 2005, p. 18)

Na instância acadêmica, as respostas a essa “virada pragmática” foram dadas através de inúmeros livros e artigos que reclamaram, e ainda reclamam, para o ensino de língua portuguesa, um efetivo comprometimento com os postulados oferecidos pelas ciências da aprendizagem e da linguagem. Basta recorremos à produção científica de autores, como Maria Helena de Moura Neves, Sírio Possenti, Maria da Graça Costa Val, Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco, João Wanderley Geraldi, Irandé Antunes, Roxane Rojo, além dos autores que temos trazido para nossa discussão (entre tantos outros importantes nomes), para termos uma nítida compreensão da representatividade desse movimento em prol de um ensino de qualidade. A área do ensino e aprendizado de língua portuguesa é, nesse sentido, muito bem assistida, entre outras razões, porque o

trabalho desses estudiosos não se reduz apenas a discutir os caminhos teóricos, como também indicam objetivamente procedimentos metodológicos.

Possenti (2002) é bastante contundente ao defender esse modelo de ensino e aprendizado, fortemente vinculado às tendências teóricas ora tratadas, enumerando alguns princípios que deveriam ser seguidos e posicionando-se, inclusive, a favor de proibições, conforme lemos na citação a seguir.

Talvez fosse necessário incluir algumas proibições, entre as quais a análise gramatical (pelo menos até a 5ª. série), exercícios de preenchimento, exercícios estruturais e atividades do tipo “siga o modelo”. Pela simples razão de que não é assim que se aprende uma língua. [...] Pode parecer estranho falar de proibições. Mas observe-se o que ocorre em outros campos: proíbe-se a sonegação; proíbe-se o uso de certos ingredientes nos alimentos, fixam-se impostos, regula-se o plantio de transgênicos etc. (POSSENTI, 2002, p. 326)

Esta e outras passagens do artigo de Possenti, bem como do texto de Rangel, anteriormente abordado e de tantos outros autores que abraçam a causa das mudanças no ensino, no sentido de atender às perspectivas criadas pela “virada pragmática”, demonstram a força que têm essas perspectivas, embora o fato de a escola encampar essa luta não represente, necessariamente, o sucesso do aprendiz, como menciona Possenti, ao reconhecer que o problema do fracasso escolar tem suas verdadeiras motivações em questões econômicas e sociais (p. 318).

Ainda que haja uma plena consciência de outros problemas envolvidos na ineficiência da escola, a exemplo das baixas remunerações dos professores, ou das condições precárias de trabalho, com as quais os professores são obrigados a lidar ano após ano, ainda assim, o discurso acadêmico é implacável quanto às mudanças e, às vezes, obscurece tantos outros fatores, como o da falta de formação ou de preparo para adotar novos pressupostos teóricos e metodológicos (muito bem compreendidos e aceitos no meio acadêmico), fazendo com que críticas severas tomem o lugar do bom senso: “[...] é muito provável que parte dos problemas reais com alunos reais se deva ao fato de que as estratégias de ensino são ineficazes ou sem sentido (como convencer alguém de que preencher lacunas pode ser importante?).” (POSSENTI, 2002, p. 326).

Nosso olhar sobre isso, um tanto empírico, pois advém da convivência com a escola básica, leva-nos a verificar que os resultados dessa tentativa de substituição de uma prática por outra, sobretudo por meio de imposição, cria um embate ideológico que

pouco contribui para a formação do estudante da rede pública de ensino. Embora reconheçamos o avanço qualitativo que representaria a aquiescência da escola ao modelo de educação vislumbrado pela academia, entendemos que muitos obstáculos impedem que alcancemos um modelo satisfatório de ensino e aprendizado. Um deles é a intolerância por parte dos professores a princípios “pré-moldados” que parecem subestimar sua atuação; essa intolerância encontra respaldo em discursos que se opõem às mudanças, como vemos vez por outra, embates entre linguistas e gramáticos tradicionalistas, discursos esses igualmente autorizados e historicamente consolidados, quando não respaldados pela própria ciência contemporânea.

Se pensarmos no problema do letramento, no quanto se discute sobre a necessidade de a criança aprender a ler a partir de textos que circulam socialmente, desde os anos de 1990, e os avanços alcançados, intriga-nos que possa haver discursos que vão de encontro às orientações para o letramento. Mas eles existem e se organizam na esfera acadêmica e política, tanto quanto se organizam os discursos a favor do letramento. Podemos citar como ilustração o *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”* (2003), que muito bem argumenta e embasa científica e historicamente seu discurso, defendendo a alfabetização pelo método fônico e a rejeição ao trabalho proposto pelas teorias do letramento. Ora, por mais que entendamos e defendamos o letramento, seria um contra senso tentar impor à escola a adoção de métodos de alfabetização nessa perspectiva, pois é bem fácil encontrar razões para não fazê-lo, inclusive através de discursos autorizados. E, mesmo que a ideologia oficial aja intensamente a favor do letramento, na sala de aula, prevalece a ideologia do cotidiano do professor, seja ela qual for.

Muitos professores da educação básica desconhecem os meandros que têm determinado os incisivos discursos sobre a necessidade de promover transformações no ensino do português. Mesmo tendo contato com dispositivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, isso não é condição necessária para mudanças. Aqueles que já atuam há muitos anos, recebem, muitas vezes, os discursos sobre as inovações no ensino a partir dos projetos dos estagiários que, a depender da formação, defendem essa bandeira, tão contundente quanto “ofensivamente”, ao que a escola responde também ofensivamente ou, na defensiva, dificultando sobremaneira o desenvolvimento do trabalho dos professores em formação.

Isso nos põe diante do problema da entoação dos discursos direcionados para a educação. No afã do desejo de ver as mudanças se processarem, frequentemente dirigimos à escola, especialmente ao professor, enunciados que soam como impiedosos, intolerantes, como represálias e coisa do gênero. Que atitudes responsivas devemos esperar disso? No mínimo o discurso pronto: “Lá vem o governo com suas soluções de ‘cima para baixo’!”; além das mui pertinentes críticas ao descaso do Poder Público para com a valorização dos profissionais e para com as condições primárias para um funcionamento digno da escola. De fato, não bastam os discursos; o poder de convencimento, nesse caso, passa necessariamente por ações concretas.

Os anseios hoje giram em torno de uma formação em Língua Portuguesa pautada no ensino e aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade visando ao uso social dessa aprendizagem, para o qual o estudo da gramática deveria estar a serviço. Ou seja, há uma subversão no trato do componente curricular Língua Portuguesa, ao se questionar as prioridades que vinham sendo dadas (e ainda são): sugere-se que trabalho com gramática, não seja o carro-chefe; que não se dê primazia à escrita em detrimento da oralidade e, ao componente, cabe promover o letramento, trabalhando a leitura para esse fim, trazendo para a escola essa língua real da vida, através de gêneros e tipos textuais vivos, além dos escolarizados. A língua viva é constituída pelo plurilinguismo e é assim que se espera que seja concebida e trabalhada na escola.

Ora, tudo isso requer um professor com formação diferenciada, em relação àquela recebida por muitos dos que estão em sala de aula ainda hoje. O Poder Público, não indiferente às demandas apontadas por instituições de ensino superior, ao contrário, direcionando-se para elas, estabelece dispositivos legais visando à implementação de políticas voltadas para a escola pública. Assim, a partir da segunda metade dos anos de 1990, quando começa a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)<sup>6</sup>, a educação brasileira vivencia mudanças, em todos os níveis de formação, instituídas pelo Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 10.172/2001)<sup>7</sup>. O PNE prevê para o Ensino Fundamental, entre outros, a consolidação

---

<sup>6</sup> Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) . Acesso em 15/01/2013.

<sup>7</sup> Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 10.172/2001) [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 15/01/2013.

dos pressupostos pedagógicos veiculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), aliando a isso a qualificação de professores.

Os desdobramentos ocasionados pelo texto dessas Leis são visíveis e, dentre muitos estão: aumento da oferta de cursos específicos de formação de professores, reformulação curricular das licenciaturas, ampliação dos anos do Ensino Fundamental para nove anos, maior oferecimento de material didático de qualidade, além daquele que particularmente nos interessa, que são as ações do PNLD, no sentido de melhorar a qualidade do livro didático.

O livro didático é uma das ferramentas entre as que hoje operam no sentido de consolidar o modelo de ensino de língua portuguesa concebido pela “virada pragmática” e que se encontra ratificada e difundida em documentos oficiais.

Se nos detivermos sobre o conjunto de princípios e critérios que, em sucessivas reformulações, tem orientado a Avaliação do LDP [Livro Didático de Português], perceberemos facilmente que se configuram como um fruto legítimo, ainda que tardio, da “virada pragmática” no ensino de língua materna. Muito sucintamente, podemos caracterizar essa virada como uma brusca mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica. (RANGEL, 2005, p. 15)

As escolas selecionam livros previamente avaliados e aprovados pelo PNLD; os aprovados, forçosamente, atendem a critérios estabelecidos, desde os anos de 1996, por discursos que se constroem no meio acadêmico, e que se refletem no discurso do Estado e chega, por fim, à escola, possivelmente para consolidar uma hegemonia – se é que a escola recebe essa ideologia como dogma, conforme pretendemos entrever com esta pesquisa.

A forma como os discursos se articulam e como se conduzem as políticas públicas da educação parece indicar que as instâncias responsáveis por desencadear as transformações necessárias a uma educação de qualidade têm cumprido seu papel. Por um lado, os intelectuais apontam os caminhos a serem tomados, apresentando orientações para que o ensino se potencialize e cumpra suas obrigações; por outro, o Estado assume as proposições da esfera acadêmica e gere as transformações cabíveis. Se essas instâncias têm feito sua parte, cabe agora à escola atuar em consonância com as diretrizes sugeridas. Diante desse quadro, perguntamo-nos: será que a melhoria que se

estabeleceu como meta, de fato vem acontecendo? Será que a escola tem feito, também, a sua parte?

Intencionamos, com a abordagem apresentada neste capítulo, retomar o percurso histórico do ensino e aprendizado de língua portuguesa para compreendermos alguns dos fatores que têm criado novas exigências para a formação do aluno do Ensino Fundamental e, posteriormente, podermos entender a postura da escola ante esse processo. Considerando que, a despeito de todos os esforços que vêm sido empenhados em prol da melhoria da formação do aluno, antecipadamente, afirmamos que as respostas que se esperam do professor ainda estão por vir, em função, principalmente, de uma certa resistência ao que ele considera imposição e também pelo fato de se sentir oprimido e depreciado por alguns discursos a ele dirigido. Enquanto o seu trabalho é questionado e, por vezes, desmerecido, em contrapartida o professor também pode desmerecer discursos que reclamam mudanças para as quais a sua adesão é crucial, absolutamente necessária. É nítida para nós a existência de tal embate, o qual pretendemos compreender, ao menos em parte, através deste estudo.

No próximo capítulo, verificaremos se os efeitos dessa “virada pragmática” na constituição do livro didático se notam, de fato, a partir da intervenção contumaz do MEC.

### **3 O MANUAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA – ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANALÍTICA**

Conforme enfatizamos anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa é analisar e verificar a ampliação e diferenciação do manual de Língua Portuguesa, a recepção pelo professor do discurso contido nesse manual e a relevância dele para o ensino e aprendizado de língua portuguesa, tendo em vista, especialmente, a atitude responsiva do professor, mediante tal evolução. Com essa abordagem, intentamos contemplar a tese de que, sem a participação do professor do Ensino Fundamental na constituição das obras didáticas, entre outras razões, o ensino e aprendizado de língua materna não dão respostas satisfatórias ao projeto educacional que hoje vigora.

Posteriormente, observaremos que a composição do atual manual do professor deve seguir critérios pré-estabelecidos, de modo a constituir-se uma ferramenta que reflita a concepção de ensino norteadora da escola pública na atualidade. Entendemos que os efeitos da política educacional em vigor em torno do livro didático, no sentido de alcançar as metas pensadas, só podem ser observados se houver contemplação de certos fatores, a exemplo dos que cogitamos a seguir.

Primeiro, o manual do professor deve apresentar pressupostos teóricos e metodológicos que correspondam adequadamente a perspectivas gestadas a partir de postulados criados sob a égide da “virada pragmática”, a fim de que o professor possa tomar ciência de tais postulados, se por ventura ele não tiver acesso a outras formas de aquisição desse conhecimento. Segundo, o discurso do manual, especialmente o que se expressa no encarte/apêndice, deve estar em plena consonância com o conteúdo do livro do aluno. Embora entendamos que a obra didática que pretendemos examinar não teria sido aprovada, caso não atendesse a essas duas condições, é necessário a esta pesquisa explicitar esses aspectos e ratificar a presença deles na composição da obra.

Aliadas a essas características da obra existem outras condições igualmente necessárias ao alcance dos resultados esperados para a formação do estudante, a partir do incremento do livro didático: o professor deve fazer uso da obra em suas aulas, bem como do manual a ele destinado e sua prática deve refletir a concepção de língua e de ensino difundida nesse material.

Desse modo, este capítulo constitui-se de três seções. Na primeira, *Procedimentos metodológicos*, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa. Na segunda, *O gênero discursivo manual do professor*, refletimos sobre os elementos que integram o objeto, delineando-o como um gênero discursivo. Esta seção está organizada em 2 partes: na primeira, “Exame da obra “Viver e aprender português 3” (um modelo do antigo “livro do professor)””, tecemos considerações sobre o perfil do manual anterior à avaliação do PNLD e apresentamos as principais características do antigo livro do professor, a partir de um exemplar dos anos de 1993; a segunda, “Exame da obra “Aprender juntos português – 4º ano” (modelo atual de manual do professor)”, é destinada ao estudo de um volume do professor aprovado pelo PNLD. Na terceira seção que compõe o capítulo, *Evolução do gênero discursivo manual do professor*, a partir de um cotejo entre as duas obras, esboçamos semelhanças e diferenças significativas entre elas, buscando demonstrar a ampliação e o desenvolvimento do gênero discursivo em foco.

### 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho de pesquisa desenvolve-se em duas direções. Na primeira delas, voltamos o olhar para o principal material de apoio às aulas de língua portuguesa em escolas públicas de ensino: a versão do livro didático para uso exclusivo do professor, ou manual do professor. E como já expressamos neste texto, uma vez que intentamos explicitar os avanços desse material, a partir da avaliação do PNLD, iniciada nos anos de 1996, primeiramente analisamos o perfil desse instrumento didático, tomando uma obra que circulou no início dos anos de 1990, “Viver e aprender português 3” (MARTOS, 1993). Em seguida, analisamos um manual utilizado recentemente: “Aprender juntos português” – Editora SM (4º ano), de Adson Vasconcelos (2008).

Observemos que entre essa obra hoje utilizada e a dos anos de 1990 há um lapso de tempo de 15 anos, que nos permitirá entrever mudanças nas suas respectivas configurações, especialmente, na parte destinada ao professor. A partir delas, pretendemos examinar: recursos linguísticos e composicionais que caracterizam a linguagem que constitui o discurso do manual, antes e depois da intervenção do PNLD; apontar esferas discursivas que urdem a enunciação do encarte dirigido ao professor;

estabelecer cotejo pertinente entre a parte da obra que se destina ao aluno e o encarte do professor, visto que a correlação entre ambos é fundamental para o alcance dos resultados almejados.

É importante reiterarmos as razões pelas quais decidimos analisar esses dois volumes. O volume representativo do antigo livro do professor foi escolhido mediante o fato de ter sido produzido por uma conceituada editora, a Saraiva que, pela sua posição no mercado, certamente, na época, já buscava oferecer um material dentro dos padrões estabelecidos. No que tange à obra recente, a nossa escolha deve-se ao fato de ela ter sido utilizada, entre os anos de 2010 e 2013, pelas mesmas professoras que participam desta pesquisa. Além disso, a escolha pelo volume 4 leva em consideração a correspondência com a antiga 3ª. série, portanto, acreditamos que os dois volumes trabalham conteúdos similares. E, a partir do exame de uma e de outra, realizamos uma comparação que, entendemos, evidencia os elementos que impulsionaram alguma possível mudança do gênero discursivo manual do professor, conforme consta da última seção deste capítulo.

A segunda etapa da pesquisa se realizará em torno do ponto de vista que as professoras apresentam sobre o manual que chega às suas mãos. Para essa etapa, contamos com o apoio da Escola Municipal Otaviano Ferreira Campos, do município de Feira de Santana, Estado da Bahia. A escola atende a um público de baixa renda, que convive com mazelas sociais, a propósito de prostituição e drogas. Suas instalações constam de oito salas de aula e uma sala de informática onde se realizam as atividades didáticas.

Nessa escola, foram convidadas a participar da pesquisa, as professoras de Língua Portuguesa das turmas de 1º e 5º anos, que trabalharam com a coleção de que faz parte o manual supracitado, além da vice-diretora e coordenadora, constituindo um número de 4 pessoas. Trata-se de professoras com faixa-etária entre 28 e 43 anos. As que participam do diálogo possuem graduação em Pedagogia, duas das quais têm formação também em Psicopedagogia, em nível de especialização.

Para a realização dessa etapa, solicitamos apreciação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana, uma vez que pesquisas envolvendo seres humanos devem observar certos princípios bioéticos, conforme a

Resolução nº 466/12 (CNS). Tendo recebido aprovação, como consta do parecer 519.708, emitido em 03/02/2014 pela relatoria desse Comitê, demos início aos trabalhos na escola.

A opção por essa escola está relacionada com o fato de termos lá trabalhado como professora, durante dez anos, o que facilitou a nossa inserção no espaço. Com esse grupo de 4 professoras (número de professoras que aceitaram colaborar com a pesquisa) podemos analisar tanto as ações pedagógicas, a partir do diálogo e também com o questionário escrito que elas concordaram em responder e também os resultados da ampliação dos primeiros anos escolares, de quatro para cinco anos.

Analisamos a atitude responsiva das professoras participantes, frente ao manual, a partir de uma conversa informal gravada em áudio, com cerca de 30 minutos de duração e também por meio de questionário escrito, o qual se encontra esboçado no anexo 1 deste trabalho, respondido pelas professoras e entregue em nossas mãos em data previamente agendada.

A conversa informal foi por nós direcionada, no sentido de ouvir das professoras as suas impressões sobre a qualidade das obras didáticas que se produzem na atualidade e ainda a respeito da utilização do manual do professor: se o encarte serve, de fato, ao seu trabalho, se é bem produzido, o que lhe falta, entre outros aspectos que surgiram durante o diálogo. Através dessa interação, objetivamos realizar análise do discurso dessas professoras, considerando não apenas o conteúdo das enunciações, mas também a entonação, os gestos provenientes da relação emotiva que as professoras mantêm com esse objeto e que o diálogo face a face permite tão bem visualizar. Essa análise é feita a partir da transcrição de trechos desse diálogo, abordando-os à luz da teoria que norteia esta tese. A transcrição integral da conversa encontra-se no anexo 4 deste estudo.

Propusemos o questionário escrito por ele possibilitar às professoras participantes uma reflexão mais cuidadosa sobre sete perguntas que foram feitas em torno de questões complexas relativas à consonância do livro do aluno com os pressupostos declarados no encarte do professor, no que diz respeito aos eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção escrita e oral de texto e análise linguística. Esse questionário foi entregue em mãos e devolvido num prazo de quinze dias, também em mãos. Analisaremos as respostas do questionário, buscando demonstrar a valoração

dada pelas professoras à forma como o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa é proposto na coleção e ainda, se tal proposta contempla a sua concepção de língua e ensino.

Acreditamos que esses instrumentos de pesquisa devem trazer à tona elementos relevantes que poderão ser apreciados, para além desta pesquisa, em outros contextos de reflexão sobre o ensino e aprendizado do português, a exemplo dos cursos de formação de professores.

Essa etapa da pesquisa ocorreu nos meses de abril e maio, do corrente ano, com visitas à escola para conversas individuais com as professoras e aplicação do questionário, mediante agendamento que a escola estipulou.

O trabalho, portanto, desenvolve-se com a análise dos seguintes *corpora*: obras didáticas de Língua Portuguesa citadas anteriormente; conteúdo do discurso das professoras, construído durante as nossas conversas; e questionário respondido pelas professoras. Sobre esse material, desenvolvemos a análise considerando noções e conceitos oferecidos pela teoria bakhtiniana da linguagem, discutindo estilo, entoação, atitude responsiva, conteúdo temático e a relação entre a ideologia do cotidiano e as ideologias constituídas, presentes na produção discursiva desses *corpora*.

Antes da análise do primeiro *corpus*, consideramos pertinente apresentar características presentes no gênero discursivo manual do professor, de modo a focalizar a sua constituição, conforme se nota na seção subsequente.

### 3.2 O GÊNERO DISCURSIVO MANUAL DO PROFESSOR

Consoante nossos objetivos, passamos agora a abordar as peculiaridades do primeiro objeto de estudo desta pesquisa, a fim de entrever a sua constituição como um dos gêneros do discurso que se constroem na esfera da educação.

As condições de produção discursiva próprias do âmbito ou esfera da educação favorecem a construção de gêneros discursivos complexos ou secundários, devido às especificidades desse campo, notadamente marcado por uma constante tensão dialógica

e ideológica. Rojo (s/d, p. 1770)<sup>8</sup> observa que “A escola [...] abriga gêneros secundários justamente por ser uma esfera da superestrutura social, ligada à ideologia oficial e à cristalização e (re)produção de ideologias.” Portanto, conteúdo e tessitura dos discursos dessa esfera, forçosamente, apresentam-se como enunciados saturados de inúmeros outros discursos, infinitas vozes, abrigando em sua unicidade vários outros gêneros que se intercalam. Essas peculiaridades dão forma a enunciados que só podem ser compreendidos mediante um ininterrupto exercício de apreensão de vozes que para eles convergem, vinculando-se a esses enunciados.

O material que ora tomamos para estudo representa um exemplo concreto dessa caracterização. A sua natureza complexa deixa-se entrever desde a sua forma de estruturação, já que o manual do professor que, obviamente, é para uso exclusivo do professor, é composto do livro do aluno acrescido de respostas às atividades e/ou de breves informes, avisos, sugestões etc., e de um encarte ou apêndice que forma um todo discursivo, por si só complexo, devido às várias funções que tem a cumprir: descrever a obra, explicar a proposta, demonstrar a forma adequada de utilização do livro do aluno, apresentar elementos teóricos e metodológicos que estão na base composicional, funções essas que visam ao aperfeiçoamento do trabalho do professor, atuando, desse modo, na sua formação. Além disso, o manual do professor como um todo, ou seja, tanto a parte do encarte do professor quanto a parte relativa ao livro do aluno, representa um meio de edificação de ideologias constituídas, sobretudo nas esferas acadêmicas e do Poder Público e, ainda, no âmbito daquelas esferas que se encarregam de produzir e comercializar os livros. Assim, o manual do professor configura-se como um veículo para difundir inúmeras formas de conceber o mundo, seja no que tange a filosofias da educação, tendências políticas, estilo de vida, enfim, toda sorte de interesses e intenções daqueles que participam desse evento discursivo.

Mediante essas funções, o evento discursivo manual do professor traz em si traços de estabilidade delineados por seu conteúdo temático, pelo seu estilo e pela sua construção composicional.

No que concerne ao conteúdo temático, o manual do professor de Língua Portuguesa caracteriza-se pela abordagem do ensino e aprendizado da língua materna,

---

<sup>8</sup> ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin* – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Disponível: [www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf](http://www.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf). Acesso em 15/08/2012.

sendo que os aspectos de língua a serem ensinados e aprendidos sofrem variações, conforme vimos no capítulo anterior, devido a fatores relacionados ao momento histórico, a ideologias e a tendências intelectuais. Segundo Bakhtin, “O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*.” [Grifos do autor]. (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 132).

Assim, a herança científica e cultural, a qual não se desvincula do contexto sócio-histórico, vem determinado distintas maneiras de se conceber o objeto de ensino e aprendizado do português, imprimindo a tal objeto marcas de heterogeneidade. Todavia, há um elemento de inquestionável estabilidade nessa abordagem: o projeto enunciativo é o aprendizado da língua única que é a concebida como língua correta, em detrimento das suas formas variantes que caracterizam o plurilinguismo inerente às línguas nacionais. Embora há algum tempo se fale em normas – populares, cultas, padrão – o objetivo de propiciar ao aprendiz o domínio efetivo dessa língua de prestígio social é inabalável. Notaremos, contudo, que a forma como tais ensino e aprendizado foram (e ainda são) conduzidos oportunizou menos a internalização, pelo estudante, da língua de prestígio do que um ineficiente conhecimento da estrutura do sistema abstrato da língua. Provavelmente, a flagrante ineficácia do ensino e aprendizado do português deveu-se ou deve-se, entre outros, ao pouco valor que se deu ao trabalho com a língua oral, dando-se primazia à língua escrita, sendo que também esse registro escrito não recebia um tratamento considerado adequado.

Ao analisarmos as obras, no item subsequente, teremos oportunidade de discutir o conteúdo temático, observando que, conquanto nele se identifiquem diacronicamente traços estáveis, a evolução desse componente discursivo, no gênero em questão, acompanha a evolução de outros discursos, ratificando o pensamento dos membros do Círculo, segundo o qual, “[...] a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo.” (BAKHTIN, [1929] 2006, p. 135).

Embora possamos descrever separadamente cada um dos três elementos que compõem o todo discursivo – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estes, como integrantes isolados, não se prestam facilmente a análises, ao abordarmos-os sob a perspectiva bakhtiniana, visto estarem fortemente imbricados no enunciado. Mas,

a despeito disso, consideremos agora o estilo, que é um elemento marcante para distinção e reconhecimento de um gênero como tal.

A entonação empregada na construção de um enunciado, que marca acentuadamente um estilo, além de se engendrar a partir das escolhas linguísticas identificadas num discurso e pela organização das ideias é também definida pela resposta que ele dá tanto a discursos anteriores quanto posteriores. Assim, em resposta às ideologias constituídas que lhe regula e, em conformidade com a sua função de propagar tais ideologias, o manual do professor assume um estilo com tonalidade instrucional e formativa. Com essa finalidade, o discurso do manual apresenta um estilo confortavelmente respaldado noutros discursos autorizados, portanto, é presumivelmente verdadeiro, não necessitando, desse modo, recorrer a formas de expressão esteticamente elaboradas. Segundo Bakhtin (2010b, p. 304), “Os estilos neutro-objetivos pressupõem uma espécie de triunfo do destinatário sobre o falante, uma unidade dos seus pontos de vista, mas essa identidade e essa unidade custam quase a plena recusa à expressão.” A “recusa à expressão” é, inclusive necessária ao gênero, porque o texto referente ao encarte destinado ao professor é confeccionado por autores outros que não aqueles que assinam a obra. Trata-se de um complemento da obra que é o livro didático, cuja individualidade autoral se desconhece, devendo, portanto, prescindir de expressividade e primar pela objetividade-neutra.

Além dessas peculiaridades relativas ao estilo, veremos ainda, a partir da análise das obras selecionadas, que muito embora o discurso do manual do professor apresente, com frequência, justificativas para a sua proposta pedagógica, o tom imperativo, de comando, lhe é inerente, sobretudo por se assentar em valores postos como inquestionáveis, o que se concretiza através de construções linguísticas e discursivas apropriadas ao gênero, conforme buscaremos demonstrar.

Quanto à construção composicional, o manual do professor tem o feitiço condizente com a função que desempenha. Tomemos como ponto de partida o plano discursivo, o qual observamos estar centrado, de forma igualmente proporcional, tanto no conteúdo temático que aborda (ensino/aprendizado da língua) quanto nas atitudes responsivo-pedagógicas que se esperam do professor.

Na organização de cada uma das seções, o manual traz em sua composição elementos que oferecem ao professor recursos que visam torná-lo um leitor privilegiado

do livro do aluno, seja através do diálogo que o manual estabelece explicitamente com outros discursos, ou através da alternância dos sujeitos, com discursos intercalados, ou por uma construção discursiva própria que remete implicitamente para outros enunciados.

O discurso do manual tem ainda como característica, relativamente à sua construção composicional, a exposição de diversos aspectos do componente curricular Língua Portuguesa, recorrendo, para tanto, à inserção e ao fechamento de suas partes sempre marcadas pela explicitação de objetivos e justificativas para a proposta apresentada.

Esses traços composicionais, conforme veremos adiante, são inerentes ao discurso do manual do professor, pois são identificáveis tanto na obra do passado quanto nas atuais, permitindo-nos qualificá-los como traços de estabilidade do gênero. Outrossim, também devemos reiterar que, embora essas marcas particularizem tal discurso, o processo evolutivo desse gênero vem determinando mudanças discursivas importantes, inclusive que apontam para uma concepção do ser professor mais respeitosa, segundo esboçaremos, também, quando da análise das obras.

### 3.2.1 Exame da obra “Viver e aprender português 3” (um modelo do antigo “livro do professor”)

A política do MEC direcionada ao livro didático teve início em 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, com a finalidade de estabelecer “... condições para produção, importação e utilização do livro didático” (BATISTA, 2008, p. 65), sendo que apenas em 1997, iniciou-se de fato uma avaliação das obras, antes de serem distribuídas às escolas, como veremos no próximo item.

Portanto, o exame que fazemos a seguir não faz menção a critérios de seleção de obras didáticas, mas considerações sobre o encarte do professor e sobre conteúdo trabalhado no livro do aluno, atentando para os objetivos e as finalidades do ensino de Língua Portuguesa apresentados pela própria obra. Porém, não podemos deixar de salientar elementos que demarcam diferenças entre o ensino de outrora e o de hoje, sendo inevitável a parcialidade própria do olhar do presente sobre o passado.

Reiteramos que, com o exame do manual anterior à instauração do processo avaliativo, temos como principal objetivo observar o desenvolvimento do discurso voltado para o professor. Enfatizamos, ainda, que a despeito da intensa reorganização por que vem passando o ensino nos últimos anos, não acreditamos em mudanças abruptas nesse campo. As transformações em educação demandam tempo para que as novas propostas sejam maturadas, compreendidas, aceitas e assimiladas, para enfim frutificarem. Assim, desde logo, antecipamos que a fase final desta pesquisa, quando refletiremos sobre a posição do professor frente ao ensino e aprendizado de Língua Portuguesa, talvez nos evidencie uma situação que mais reflete o passado, que se quer superado, do que uma adesão aos novos rumos desse processo. É possível que nem mesmo as obras didáticas estejam totalmente desvinculadas do passado. Por isso consideramos tão importante fazer um cotejo entre uma obra anterior e uma obra posterior ao processo avaliativo encabeçado pelo MEC, através dos trabalhos do PNL D.

Desse modo, selecionamos uma obra, do ano 1993, para podermos vislumbrar a organização do ensino de língua materna nas fases incipientes da adesão à “virada pragmática”. Apresentamos a análise da obra “Viver e aprender português 3”, de Martos (1993), autor formado em Letras Clássicas e em Pedagogia, professor da rede pública de ensino de São Paulo e autor de obras infantis e de uma gramática. A análise consta da exposição da forma como a obra se organiza, detendo-se no discurso dirigido ao professor, o qual se encontra no encarte/apêndice que compõe a obra, situado nesse volume anteriormente ao livro do aluno. A partir da abordagem desse apêndice, faremos comparações entre o conteúdo efetivamente trabalhado e o declarado. Como pano de fundo dessa análise, tomaremos os pressupostos bakhtinianos abordados, com a finalidade de oferecer uma visão da constituição do manual do professor como gênero discursivo.

Assim, o exame que apresentamos a seguir encontra-se organizado nos blocos: (a) Descrição da organização da obra; (b) Apreciação do encarte/apêndice que faz parte do manual professor; (c) O trabalho com a leitura; (d) Ensino e aprendizado de produção textual (oral e escrita); (e) O ensino e aprendizado de gramática, ortografia e pontuação.

### **(a) Descrição da organização da obra<sup>9</sup>**

O livro sob análise faz parte de uma coleção destinada ao ensino de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. série do Ensino Fundamental, lançada pela Editora Saraiva. Dessa coleção, analisamos o “Exemplar do professor”, volume 3, focalizando, principalmente, o encarte/apêndice que se encontra no Anexo 2.1 desta pesquisa.

Tomando a obra como um todo (encarte do professor mais o livro do aluno), entendemos que ela compreende uma construção discursiva complexa, contendo traços como os descritos no item precedente: o texto do encarte que expõe ao professor o perfil da obra; e comentários, respostas a questões e sugestões espalhados por todo o livro do aluno. Ou seja, trata-se de um todo discursivo, no qual se intercalam enunciados de diversas ordens.

O encarte desse livro do professor situa-se logo após a contra-capa, compondo-se de poucas páginas, apenas cinco. Em seguida, encontra-se um sumário, apresentado em uma tabela, conforme se pode visualizar no anexo 2.2.

Conforme se apresenta no sumário, a obra é organizada em 24 unidades, cada uma contendo as seguintes partes: “Texto explorado”; “Expressão escrita”; “Gramática”; “Ortografia”; “Pontuação”; “Outros”. Apesar da disposição indicada no sumário, no corpo da obra, não encontramos essas seções devidamente nomeadas e ainda no sumário não aparecem seções integrantes da obra, como “Estudo das palavras” e “Estudo do texto” (para verificação, consultar Anexo 2.3).

### **(b) Apreciação do encarte/apêndice que faz parte do livro do professor**

Os aspectos que consideramos neste item são particularmente importantes para o nosso estudo, posto que constituem o material que é um dos principais focos desta pesquisa: o discurso dirigido ao professor. A princípio já adiantamos que se trata de uma enunciação bastante sucinta para o tipo de função que desempenha, para qual se utiliza um estilo inalterável (salvo numa rara exceção), apresentando como perfil

---

<sup>9</sup> Para uma visualização da organização da obra por unidade, apresentamos uma unidade completa no Anexo 2.3, além de páginas de outras unidades às quais fazemos referências.

composicional a exposição de conteúdos relativos à obra organizados em seções estanques.

Inicialmente, faz-se a apresentação da obra ao professor, na página que se segue à contra-capá, intitulada “Mais VIDA na ESCOLA”. As primeiras palavras contidas nessa apresentação são as seguintes: “O princípio básico que norteia esta coleção é colocar mais VIDA na ESCOLA, de forma que a ESCOLA possa ser mais útil e significativa para a VIDA da criança.” (Anexo 2.1, p. 2).

Ainda nessa apresentação, assinada por “os autores”, encontramos uma sucinta exposição de alguns elementos que, segundo afirmam, entram na constituição da obra, como: a consideração da vivência do aluno; a utilização de situações concretas próximas ao aluno; a valorização do seu conhecimento de mundo; a condução a descobertas, promovendo o uso do raciocínio. Esse tipo de trabalho realiza-se, segundo exposto no encarte do professor, interdisciplinarmente, além de promover, entre outros, a educação ambiental e a convivência social.

O apêndice é constituído das seguintes partes: (i) “O que é preciso para “viver e aprender português?”, contendo o sub-título “Proposta e objetivos”; (ii) “Proposta metodológica e estrutura das unidades”, em que são enumeradas seções do livro do aluno que, definitivamente, não se encontram discriminadas no sumário, consoante a forma como se apresenta ao professor. São elas: “Conte a seus colegas”, “Apresentação”, “Textos”, “Leitura”, “Estudo das palavras”, “Uso do dicionário”, “Estudo do texto”, “Expressão escrita”, “Gramática”, “Ortografia”, “Atividades variadas”, “Rever para aprender”; (iii) “Outros procedimentos”; (iv) “Avaliação”.

No texto que compõe tal encarte prevalece uma organização composicional cuja principal finalidade é descrever o conteúdo de língua trabalhado na obra, justificar a seleção desse conteúdo e demonstrar que o próprio conteúdo traz implícita a forma como deve ser trabalhado, além de apresentar objetivos para o tipo de abordagem proposto. Portanto, trata-se de um texto sobretudo técnico, voltado, praticamente em toda a sua totalidade, para o objeto, como percebemos logo no primeiro contato com esse, pelo conteúdo dos itens que abrem as seções e depois, ao lermos detidamente, pela entoação linear e inalterada do texto. Consideremos uma, entre as construções assim estruturadas.

#### ESTUDO DAS PALAVRAS

Para que as novas palavras trazidas pelos textos passem, verdadeiramente, a fazer parte do vocabulário do aluno e sejam empregadas, adequadamente, quando ele necessita se expressar, é preciso mais que o simples conhecimento de seu significado.

Nesse sentido, são propostas atividades de substituição por sinônimos/antônimos de significados e de distinção dos vários sentidos de uma mesma palavra em contextos diferentes (polissemia). Há também exercícios que estimulam a formação de novas palavras através do acréscimo de prefixos e sufixos, além da constante tentativa de ampliação do vocabulário nos exercícios de famílias de palavras. A ordenação alfabética de palavras é uma preparação para a consulta ao dicionário. (Anexo 2.1, p. 4).

Podemos observar no enunciado em destaque que o professor é inserido no texto, não como um interlocutor, mas como um referente, cuja função é operacionalizar os comandos descritos, conforme verificamos nos trechos: “O professor deve aproveitar esse momento para sugerir um aprimoramento de linguagem.” (Anexo, 2.1, p. 4); “[...] o professor deverá orientá-lo para uma leitura mais apurada, servindo-lhe de modelo.” (Idem). É importante notarmos que essa escolha linguística, “o professor”, o “ele”, permite a inferência de que o texto não conversa com o professor, mas fala dele. Em apenas um único momento há uma evidente demonstração de que o professor é considerado um interlocutor do processo enunciativo, na introdução, através de um sucinto enunciado: “Mergulhe neste trabalho e dê a seus alunos uma oportunidade de VIVER E APRENDER de forma gostosa, alegre, participativa, do jeito que eles gostam.” (Anexo 2.1, p. 2). Exceto por essa pequeníssima passagem, o enunciado não se dirige diretamente ao professor, distanciamento alcançado pelo emprego do modo verbal subjuntivo, o qual imprime ao discurso o estilo objetivo-neutro.

No decorrer da explanação identificamos uma posição frente ao ensino e aprendizado de língua portuguesa, a qual reflete o postulado de teorias da aprendizagem que se adotavam nos anos de 1990, através das quais o processo de aprendizagem começava a ganhar relevo. O aprendizado deveria servir para a “vida”, como se declara na introdução do encarte, em letras maiúsculas as palavras “ESCOLA” e “VIDA”. (Anexo 2.1, p. 2). Nesse processo, o professor é concebido como facilitador e o aluno é participante ativo, não cabendo mais o ensino transmissivo, conforme demonstra o trecho seguinte.

#### PROPOSTA E OBJETIVOS

Visando desenvolver no aluno duas habilidades fundamentais: compreender o que lê e expressar-se satisfatoriamente, a coleção *Viver e Aprender Português* apresenta uma proposta dinâmica de trabalho, onde o aluno é constantemente solicitado a participar – oralmente ou por escrito – de forma intensa, criativa e variada.

O aprendizado de Língua Portuguesa torna-se agradável e expressivo quando se conseguem simular, na sala de aula, situações reais que possibilitem ao aluno estabelecer relações com a vida, interiorizar ações. (Anexo 2.1, p. 3).

Embora o texto do manual do professor, aparentemente dialogue com uma concepção de ensino e aprendizado pautada em perspectivas teóricas vigentes na época, momento em que as ciências da aprendizagem e da linguagem já têm uma certa visibilidade, não se oferece ao professor uma explicitação dessas perspectivas, uma vez que não se encontra nesse material sequer uma menção aos pressupostos teóricos de base, tampouco se encontram na obra referências à bibliografia utilizada, nem mesmo em notas de rodapé. A ausência dessa discussão deixa evidente que o livro era posto como um produto que deveria ser manuseado conforme “instruções de uso”. Trata-se de um diálogo cuja principal marca é a imposição, distinto daquele que possibilita o questionamento, põe-se à prova, abre-se à palavra do outro. O texto que ora analisamos apresenta indícios de dogmatismo, que se notam pela repetição do verbo “deverá”, conforme podemos observar a seguir.

Nas séries iniciais, o aluno *deverá* aprender a ouvir e a articular com precisão as estruturas linguísticas. *Deverá* também aprender a ler e a escrever corretamente.

Nas séries posteriores, ele *deverá* adquirir formas linguísticas mais complexas, apreender e formular conceitos gramaticais e posicionar-se diante dos valores veiculados pelos textos, expressando com clareza suas idéias. (Anexo, 2.1, p. 3). [Itálico nosso].

Nesse enunciado sublinhamos o verbo “deverá”, para demonstrar que a construção do diálogo se faz de modo a não possibilitar acordos ou questionamentos, cabendo ao professor levar o aluno a desenvolver certas habilidades e num espaço de tempo rigidamente estabelecido.

Consideremos os aspectos de linguagem trabalhados na obra, a fim de verificar as possibilidades que ela ofereceu para se alcançarem resultados.

### **(c) O trabalho com a leitura**

Para a realização do trabalho com a leitura a obra apresenta uma média de dois textos por unidade, sendo um principal, o qual é estudado na seção “Estudo do texto”, e os suplementares, em torno dos quais não se fazem atividades de compreensão de texto, mas de gramática, ortografia e pontuação, conforme vemos, por exemplo, no Anexo 2.3, em que a partir da canção “Havia um pastorzinho”, segue-se, imediatamente, uma

explicação sobre pontuação: “Observe a pontuação nos seguintes versos: (...) e pôs-se a cantar: do, ré, mi, fá, fá, fá, (...). Os **dois pontos** foram usados antes de **enumeração** e a **vírgula** foi usada para separar cada elemento dessa enumeração, ou seja, cada nota musical.” Como vemos, a atividade de prática de leitura, visando à compreensão do texto não é contemplada.

O tipo composicional dos textos oferecidos para leitura é o narrativo, sendo trabalhado, sobretudo, através de histórias infantis, variando, poucas vezes com a utilização de gêneros como o jornalístico. (Anexo 2.3, p. 30 e 149). Esses textos são, em geral, fragmentos retirados de obras de autores nacionais e, muitas vezes, aparecem tão recortados que, efetivamente nem poderiam ser considerados textos, tamanha é a sua incompletude. Porém, consideramos como uma exceção os poemas que compõem a coletânea de textos presentes na obra que, devido à sua pequena extensão, em geral, aparecem completos. Observamos ainda que não se encontra na obra menção ao conceito de gênero textual, nem ao se trabalhar a leitura nem a produção.

No Anexo 2.3 (p. 5-6 e 14-15), é possível verificar essa ocorrência de textos incompletos e, portanto, pouco compreensíveis, pelo menos para os padrões atuais de entendimento dos requisitos para se trabalhar a leitura. É o caso do fragmento “A primeira vez que vi o mar”, da obra “Tempos de menino” (Domingos Pellegrini – Ática, 1989), que começa com um advérbio, “No dia seguinte...”, deixando pressupor a existência de enunciados postos anteriormente, impossível de serem capturados, a menos que se tenha acesso à obra da qual foi retirado. Além disso, os elementos prospectivos, utilizados para motivar a leitura do fragmento, não oferecem pistas sobre ele, nem parecem, de fato, incentivar a leitura, recurso frequente em todas as unidades da obra, como demonstram os enunciados a seguir.

CONTE A SEUS COLEGAS

Sua família é formada por quantas pessoas? Diga a seus colegas como eles se chamam. Qual foi o passeio mais gostoso que vocês fizeram juntos?

*Duas crianças emocionam-se, em companhia do pai, diante de uma cena que fascina. O que será que eles viram? (Anexo 2.1, p. 5).*

Recorrente também é o tipo de questões propostas para o trabalho de compreensão de texto, conforme consta do Anexo 2.3. Trata-se de atividades que pouco acrescentam ao desenvolvimento intelectual, tanto quanto não contribuem “para a leitura do mundo” (meta expressa no encarte do professor, Anexo 2.1, p. 5), uma vez que não permitem ir

além da materialidade linguística do texto que, por si só, não promove uma atividade leitora séria. Vejamos algumas dessas atividades.

1. Chamam-se **personagens** as pessoas que aparecem no texto. Quais são as personagens do texto?
2. “... e lá na frente, no fim da rua, apareceu uma coisa azul.” O que é essa coisa azul?
3. Há no texto um trecho que mostra ser a primeira vez na vida que as crianças vêem o mar. Copie o trecho. (Anexo 2.3, p. 7).

Em relação ao trabalho com a leitura, resta-nos apenas destacar que, além do texto “Ailton – o trabalhador menino” (Anexo 2.3, p. 87-88) e do texto “A chegada do “progresso”” (Anexo 2.3, p. 166-168), não se encontram na obra textos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica da criança, conforme seria de se esperar nesse nível de escolarização.

#### **(d) Ensino e aprendizado de produção textual (oral e escrita)**

O encarte do professor prevê também uma formação em produção textual, mas o que encontramos no livro são propostas de produção que não explicam satisfatoriamente o processo de produção escrita, como as que constam do Anexo 2.3, nas seções “Expressão escrita” e “Vamos montar um mural?”, e se apresentam em toda unidade da obra, invariavelmente, com a mesma estrutura, segundo verificamos e conforme ilustramos, com exemplo retirado da Unidade 2 (Anexo 2.3, p. 18).

##### **EXPRESSÃO ESCRITA**

Escolha uma das atividades a seguir:

1 Imagine que você ganhou um cachorro de presente:

- a) Desenhe-o ou cole a fotografia de um cachorro em sua redação.
- b) Quem poderia ter-lhe dado o bichinho?
- c) Qual a opinião de sua mãe sobre isso?
- d) Que brincadeiras vocês aprontariam?
- e) Como é ele? O que gosta de fazer?

2 Você sabe o que é **jerimum**? Tuti não sabia o significado dessa palavra. Por essa razão, aprontou a maior confusão durante o jantar, na casa dos avós paternos. Conte como foi.

3 Um homem estranho, falando uma língua estrangeira, bate à sua porta com um belíssimo pacote na mão. De modo confuso, ele afirma que o presente é para você. O que houve depois?

Essas atividades não apresentam instruções suficientes e não retomam o texto com o qual se relacionam, “Um presente para Benzoquinha”, cujo tema é a reação da garota Benzoquinha ao ganhar uma cachorrinha de presente. (Anexo 2.3, p. 14-15),

### **(e) O ensino e aprendizado de gramática, ortografia e pontuação**

O ensino de gramática e ortografia ocupa boa parte do livro, como podemos notar através da amostra de unidade que se encontra no Anexo 2.3 p. 5-13, em que apenas 2 páginas não se trabalham esses aspectos, revelando que a importância dada a fenômenos linguísticos era substancialmente mais significativa do que aquela que se dava ao ensino da leitura e produção, apesar de se declarar, textualmente, no encarte do professor, a intenção de se promover uma educação para a vida.

O aluno que porventura estudou língua portuguesa com o subsídio dessa obra aprendeu exaustivamente o nível morfológico do português padrão, ainda na tenra idade, tendo sido iniciado também no nível sintático, através do aprendizado de sujeito e predicado. A importância desse estudo é apresentada ao professor, segundo lemos a seguir.

#### **GRAMÁTICA**

A noção de classes de palavras procura explicar ao aluno como os elementos e relações existentes no universo humano são representados no universo da linguagem e só adquirem sentido quando relacionados à função que cada classe exerce na oração. O arcabouço linguístico da oração – Sujeito e Predicado – deve levar à interiorização das estruturas básicas da língua. Se não levar, o estudo dos termos da oração se torna inútil. A análise sintática não depende da classificação morfológica dos termos e estes, por sua vez, têm seus significados comprometidos pelas relações sintáticas que estabelecem. (Anexo 2.1, p. 5).

A preponderância do ensino de gramática é justificada, como vemos na citação precedente, pelo fato de a função e as classes de palavras explicarem eventos da linguagem na atividade humana.

Para ilustrar esse trabalho, tomamos a seção “Rever para aprender” (Anexo 2.3, p. 82-86), “Unidade 10”, pois, a partir dela, podemos ter noção dos assuntos trabalhados no decorrer de toda a unidade e o tipo de metodologia seguido. Observamos nesse Anexo que os textos apresentados, em momento algum, foram discutidos ou trabalhados da perspectiva da compreensão, servindo apenas para exercícios metalinguísticos de gramática e também para o estudo de ortografia, como demonstram os exemplos transcritos abaixo, constantes do Anexo 2.3, p. 83 e 85.

#### **ATIVIDADES**

1 Procure no texto que você acabou de ler e escreva:

- a) uma frase declarativa afirmativa.
- b) uma frase declarativa negativa.
- c) uma frase exclamativa.

- d) uma frase interrogativa.
- 2 Copie quatro substantivos próprios do texto.
- 10 Observe o quadro e separe no caderno as palavras que contêm gue, gui, que, qui em quatro colunas: guerra, brinquedo, esquema, caqui [...]
- 12 Transcreva as palavras abaixo para o seu caderno, completando-as com s ou z: nobre\*a, atra\*o, mi\*éria, lapi\*eira [...]

A proposta de ensino de gramática do livro segue a tão conhecida e criticada linha, em que as noções da gramática pedagógica tradicional são transmitidas ao estudante, sem reflexão e sem se atentar para a língua como objeto real de uso. O mesmo observamos com o ensino de ortografia, através do qual é oferecida ao aluno uma lista de palavras que podem ocasionar dúvidas quanto à grafia correta e, no que concerne ao estudo dos sinais de pontuação, alguns são ensinados e cobrados em exercícios.

Cada um dos tópicos de língua trabalhados no livro funciona de forma independente, sem que haja menção ao conjunto dos aspectos em função de um fim. O que encontramos é o cumprimento de uma grande quantidade de conteúdos de gramática e de ortografia, trabalhados através da repetição e de modo desarticulado.

Essa breve análise de uma obra produzida antes da intervenção avaliativa do PNLD serve-nos para que observemos o desenvolvimento desse material em termos qualitativos. O livro didático dos anos de 1990 estava longe de propor um ensino e aprendizado de língua materna nos moldes hoje exigidos, sobretudo pela pouca importância dada às atividades de leitura e produção textual e a total ausência de estudo da oralidade, enquanto o ensino de gramática tinha total primazia, promovendo um aprendizado de linguagem bastante dissociado da sua função social.

Quanto ao encarte do manual do professor, o texto permite interpretar que o professor era tido como um mero usuário de um produto, a quem se ofereciam “instruções de uso”, obscurecendo-se qualquer informação de ordem teórica ou filosófica. O texto como um todo dialoga com o conteúdo do livro do aluno, ou seja, é absolutamente metalinguístico e, ao mencionar o professor, o faz tão somente para informar o tipo de procedimento esperado dele.

Se pensarmos que, desde os anos de 1975, as ciências da linguagem, por um lado, discutiam problemas relacionados à compreensão de enunciados, aos mecanismos de funcionamento do texto, sobre a tipologia textual, à textualidade, enquanto as ciências do aprendizado da leitura já ofereciam conhecimento sobre compreensão, sujeito

cognitivo e sua capacidade de fazer inferências e usar a linguagem de forma produtiva e criativa (KLEIMAN, 2004), esse livro estava muito aquém de representar um instrumento atualizado para o ensino e o aprendizado, embora no texto dirigido ao professor encontremos vestígios de menção a esse conhecimento científico, quando na introdução afirma-se realizar um trabalho que considera o aluno um ser social, já conhecedor do mundo e dado a descobertas. Todavia, conforme vimos, essa concepção de aprendiz não é posta em prática, se considerarmos a metodologia basicamente transmissiva utilizada na obra.

A partir da próxima seção, passamos a considerar as mudanças pensadas para o ensino e aprendizado do português, observando a atuação do PNLD no que diz respeito à concretização de tais mudanças na composição dos livros didáticos para ensino e aprendizado de língua materna.

### 3.2.2 Exame da obra “Aprender juntos português – 4º ano” (modelo atual de manual do professor)

Apresentamos neste item uma análise do volume do professor da obra “Aprender juntos português – 4º ano”. Não realizamos avaliação do livro do aluno, pois o que nos interessa é a forma como o manual trava diálogo com o professor e verificar até que ponto esse diálogo está em conformidade com os requisitos de avaliação previstos pelo PNLD, de modo a contribuir para a difusão do ensino e aprendizado do português das ideologias constituídas. Aquilo que do livro do aluno nos interessa são exemplos de aplicação prática da proposta apresentada ao professor no encarte que é componente integrante do manual.

Antes, porém, consideremos um pouco da história do PNLD que possibilitou a intervenção do Estado na composição das obras didáticas.

O PNLD inicia-se no ano de 1929, tendo recebido diversas denominações ao longo do tempo, em virtude das atribuições que lhe cabiam em cada momento da sua

história, conforme se verifica no histórico disponibilizado no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>10</sup>.

Segundo consta do histórico, até os anos de 1976, esse órgão responsável por administrar a institucionalização do livro didático tinha como função principal monitorar a produção e os recursos financeiros destinados a esse material. A preocupação em torno de critérios relativos à qualidade do livro didático só tem início em 1983, quando o grupo gestor da então denominada Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) propõe que os professores participem da escolha dos livros a serem distribuídos em escolas da rede pública, essas em número ainda pequeno, devido à escassez de recursos. Porém, verificamos que mudanças mais significativas no perfil de atuação do órgão responsável pelo livro didático só têm início nos anos de 1985, momento em que, através do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, cria-se o Programa Nacional do Livro Didático, que, de forma incipiente, promove inovações, como as transcritas a seguir a partir do já referido histórico.

- *Indicação do livro didático pelos professores;*
- *Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;*
- *Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;*
- *Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.*

Nos anos de 1993 e 1994 é lançada a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, pelo MEC/FAE/UNESCO, na qual são apresentados requisitos para avaliação de livros didáticos. Em 1996 tem início o processo de avaliação dos livros inscritos no PNLD, cujos resultados encontram-se no primeiro

---

<sup>10</sup> Denominações atribuídas ao PNLD, até os anos de 1985: Instituto Nacional do Livro (1929); Comissão Nacional do Livro Didático (1938); Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (1966); Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971); Fundação Nacional do Material Escolar (1976); Fundação de Assistência ao Estudante (1983). Dados retirados do histórico do PNLD, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 13/08/2013.

“Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série”<sup>11</sup>. Nesse guia constam tanto os princípios e critérios que deram suporte à avaliação como resenhas das obras recomendadas.

Desde então, a cada ano, o PNLD vem promovendo a avaliação de livros didáticos que são inscritos no Programa, ampliando gradativamente o número de obras a serem analisadas, além de estender essa avaliação a dicionários e a obras direcionadas a todas as áreas e anos do Ensino Fundamental e Médio, buscando aperfeiçoar os critérios de avaliação, a exemplo da exigência, a partir de 2002, de que fossem inscritas no Programa coleções e não mais obras isoladas, visando ao desenvolvimento curricular.

A obra que tomamos como exemplo do atual modelo de manual do professor de Língua Portuguesa é o livro do 4º ano que faz parte da coleção “Aprender juntos português” (2008), de autoria de Adson Vasconcelos, formado em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco. A avaliação dessa obra encontra-se no “Guia de livros didáticos – PNLD 2010” (MINISTÉRIO da educação, 2009, p. 210-215)<sup>12</sup>.

Além de constar nesse guia, as resenhas das coleções aprovadas, entre outros conteúdos, encontra-se também uma exposição sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, mudança que também deve ser observada na composição das obras que se submetem à avaliação do PNLD, pois a escola deve estar preparada para oferecer uma educação apropriada.

Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo ensino fundamental passa a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte delas sem qualquer vivência escolar anterior. Com isso, introduzem-se, no panorama desse período, necessidades e objetivos antes restritos à educação infantil, ao mesmo tempo em que se ampliam e se diversificam as possibilidades de planejamento do processo de escolarização do aprendiz. Assim, manifesta-se, na escola, uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar prevista para o aluno do ensino fundamental de forma a acolhê-lo ainda como criança; mas colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para a sua formação como jovem cidadão. (MINISTÉRIO da educação, 2009, p. 15).

[...]

Assim, o ensino-aprendizagem de cada um dos componentes curriculares vem sendo abordado, nas orientações oficiais, do ponto de vista de sua contribuição para a consecução do objetivo central de inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo sua plena alfabetização, tanto linguística quanto matemática, nos dois ou três primeiros anos. (MINISTÉRIO da educação, 2009, p. 16).

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=12637%3Aguias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com> Acesso em novembro de 2013.

<sup>12</sup> Disponível em: [ftp://ftp.fnede.gov.br/web/livro\\_didatico/guia\\_pnld\\_2010/lingua\\_portuguesa.pdf](ftp://ftp.fnede.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf) Acesso em novembro de 2013.

Visando ao atendimento das necessidades criadas a partir dessa demanda, o PNLD estabelece como requisito fundamental de avaliação das coleções de Língua Portuguesa o cumprimento da função de inserir o aluno na cultura letrada, através dos livros dos dois primeiros anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, como também a progressão e a continuidade da proposta, nos volumes subsequentes, ou seja, do 3º ao 5º anos desse segmento.

Isso posto, passamos à análise do referido manual. De modo semelhante ao estudo do manual apresentado no item anterior, organizamos essa análise nos seguintes blocos: (a) Descrição da organização da obra; (b) Apreciação do encarte/apêndice que faz parte do manual do professor; (c) O trabalho com a leitura; (d) Ensino de produção textual (oral e escrita); (e) O ensino de gramática, ortografia e pontuação.

#### **(a) Descrição da organização da obra**

O volume do professor da obra “Aprender juntos português – 4º ano” estrutura-se da seguinte forma: apresentação da obra ao aluno, indicando a forma como se desenvolve o trabalho em cada seção que compõe os capítulos, seguida do sumário no qual são apresentadas as unidades que subdividem o livro do aluno, cada uma delas contendo um título. O encarte do professor situa-se ao final do livro do aluno.<sup>13</sup>

#### **(b) Apreciação do encarte/apêndice que faz parte do manual do professor**

O manual do professor compõe-se do livro do aluno, completo e repleto de informações adicionais e mais um encarte, com 32 páginas, que é assinado pela “Equipe Editorial”. Essa parte do livro abre com algumas palavras de apresentação da obra ao professor, tomando-o como interlocutor direto, com emprego de verbos na primeira pessoa do plural, bem como o uso do pronome “você”: “Após ouvir, pesquisar e analisar opiniões e sugestões sobre a educação escolar, *apresentamos a você e seus alunos* esta coleção de **Língua Portuguesa**.” (Anexo 3.2, p. 3). [Itálico nosso].

Na sequência do encarte, está o sumário, com os seguintes títulos: (i) “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental”; (ii) “Objetivos gerais do ensino de Língua

---

<sup>13</sup> No anexo 3.1 deste trabalho encontram-se digitalizações da contra-capla e do sumário da obra “Aprender juntos português – 4º ano”.

Portuguesa para o Ensino Fundamental”; (iii) “Proposta pedagógica da coleção”; (iv) “Avaliação da aprendizagem”; (v) “Estrutura da coleção”; (vi) “Quadro de conteúdos da coleção”; (vii) “Textos de apoio”; (viii) “Comentários e complementos das unidades didáticas **Língua Portuguesa – 4º ano**”; (ix) “Bibliografia”; (x) “*Sites* e sugestões de leitura para o aluno”; xi) “*Sites* e sugestões de leitura para o professor”.

No que tange à construção composicional, esse encarte apresenta uma formação discursiva complexa, uma vez que, a depender do objetivo de cada seção, a enunciação configura-se com especificidades próprias. O encarte inicia-se, segundo já observamos, com um enunciado que busca uma aproximação com professor, apesar da entonação formal – “Prezado professor” – mas a opção pela primeira pessoa do plural e também pelo pronome “você”, conforme já mencionamos, promove tal aproximação.

Já as seções seguintes, (i), (ii), (iii), (iv) e (v), contêm argumentos, justificativas, filosofia da proposta, objetivos, condução metodológica, inserindo o professor no contexto discursivo na condição de referente da enunciação e não mais como o interlocutor a quem se dirige de forma direta. Entendemos que nessas seções o discurso não é destinado tão somente ao professor, mas especialmente aos avaliadores da obra, conforme discutimos adiante. O tipo de construção discursiva dessas seções imprime à entonação um caráter de distanciamento daquele que deveria ser seu principal interlocutor, o professor, apontando as “obrigações” a serem cumpridas, normatizando e regulando, ao refletir o discurso proveniente da esfera avaliativa que, por sua vez, reflete os discursos teóricos, como verificamos nos trechos seguintes, retirados do encarte que ora analisamos.

Ao professor – articulador e participante dessas situações – caberá organizar o processo de desenvolvimento das capacidades necessárias para um uso cada vez mais proficiente e crítico da linguagem. Seu papel será o de mediar as interações entre os alunos, bem como levá-los a refletir sobre as interações com os textos na diferentes situações de uso da linguagem.

[...]

Por isso, é fundamental que o professor tome o processo avaliativo como uma forma de avaliar, também, a sua prática. (Anexo 3.2, p. 6-7).

As duas seções que se seguem, (vi) “Quadro de conteúdos da coleção” e (vii) “Textos de apoio”, elenca os conteúdos dos três últimos volumes da coleção e oferece trechos de obras utilizadas como referencial teórico, respectivamente. E, na seção (viii) “Comentários e complementos das unidades didáticas **Língua Portuguesa – 4º ano**”, o discurso constroi-se com outra entonação, remetendo de forma direta ao professor,

através da utilização da forma verbal imperativa, posto que nessa parte se apresentam recursos metodológicos para o desenvolvimento de atividades específicas propostas no livro do aluno, como observamos no trecho: “Leia o título da unidade para os alunos e peça que levantem hipóteses sobre os assuntos que serão tratados nos capítulos seguintes.” (Anexo 3.2, p. 17).

Forma de construção composicional, estilo e conteúdo temático se articulam no discurso de modo a se concretizar o projeto enunciativo da enunciação: assumir um posicionamento responsivo frente a uma situação dialógica e/ou levar o interlocutor a assumir uma determinada atitude responsiva. Assim, as formas composicionais que organizam a abordagem dos conteúdos temáticos que encontramos no plano enunciativo do encarte do manual são distintas facetas que, antes de qualquer coisa, respondem ao processo avaliativo, refletindo um posicionamento político pedagógico necessário à aprovação da coleção submetida ao PNLD. Isso é facilmente atestável, bastando-nos apenas consultar o *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010*, a que se submeteu a coleção à qual pertence o manual examinado.

Nesse documento encontram-se especificadas todas as características necessárias às coleções a serem avaliadas. Passamos, a seguir, a examinar as exigências referentes ao perfil composicional e ao conteúdo, estabelecidas para o manual do professor, cujas citações e referências constam do Edital PNLD 2010<sup>14</sup>.

A primeira delas diz respeito às funções precípua do manual:

As obras didáticas deverão estar acompanhadas, *obrigatoriamente*, dos respectivos manuais do professor, que não podem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereçam orientação teórico metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereçam, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor. (EDITAL PNLD 2010, p.3, item 3.1.1). [Itálico nosso].

As primeiras instruções para composição desse material já permitem entrever aspectos que distinguem o modelo atual de manual do professor do antigo livro do professor. Esse último servia, sobretudo, para resolver os exercícios do livro do aluno, tipo de serviço que o edital, contundentemente, rejeita, ao ressaltar na citação acima que

---

<sup>14</sup> Edital disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores> . Acesso em novembro de 2013.

os manuais “[...] não podem ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos.” O que se quer hoje é um modelo que propicie formação e informação ao professor, através de um conteúdo que detalhe a proposta pedagógica e, ainda, que explicita as bases de tal proposta, a qual deve refletir o projeto político-pedagógico difundido pelo Estado, para o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa nos anos iniciais de formação. Tendo em vista tais funções, no referido edital encontram-se detalhados os requisitos que devem ser observados na composição desse material, conforme transcrevemos abaixo.

#### **9. Critérios relativos ao Manual ou Livro do Professor:**

O Manual ou Livro do Professor deve constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso do LDP [Livro Didático de Português] pelo professor, tanto no trabalho de sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno.

Não pode, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas. Deve, antes:

- \_ explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada;
- \_ descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários;
- \_ apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s);
- \_ propor formas de articulação entre as propostas e atividades do LDP e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais, como o PNLD Dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE;
- \_ fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros. (Edital PNLD 2010, p. 56-57).

Ao analisarmos a obra em questão observamos que, tanto do ponto de vista discursivo, quanto na concretização da proposta no livro do aluno, há, senão de forma efetiva, na maior parte dela, cumprimento dos requisitos elencados na citação acima, conforme discutimos ao relacionar a proposta declarada no encarte do professor com as atividades propostas no livro do aluno.

Nas cinco primeiras seções encarte constante do manual que ora apreciamos, nas quais se discorre sobre a proposta pedagógica da coleção, encontramos formas linguísticas que demonstram tanto a anuência à ideologia constituída, quanto um trabalho de persuasão direcionado ao professor, razão pela qual ressaltamos anteriormente que o alvo principal da construção discursiva nessas primeiras seções é o leitor avaliador. Consideremos essas seções, cujo texto na íntegra pode ser consultado no anexo 3.2 deste trabalho.

No item (i) intitulado “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” observamos que a obra reflete inquestionavelmente o sistema ideológico criado pelo Estado, com total aquiescência à concepção de língua apresentada nos PCN, a qual se encontra diluída no texto do Edital PNLD 2010. Nessa seção (Anexo 3.2, p. 5) verificamos um plano discursivo que defende o ensino-aprendizado da linguagem como objeto socialmente localizado, plural (sujeito à variabilidade) e complexo. Isso implica que a abordagem desse objeto deve levar em consideração os contextos de uso, características sociais dos falantes, cabendo ao ensino, por isso, focar no desenvolvimento das competências para apropriação e utilização adequada da linguagem, explicitando a variação nos níveis gramaticais da língua, a partir de variados gêneros textuais (orais e escritos) que circulam no entorno social. Esse posicionamento em relação à natureza da linguagem e forma adequada de ensiná-la é enfatizado no texto do encarte.

Nesta obra, a linguagem é compreendida *não como uma forma* de transmitir informações ou estabelecer comunicação entre o emissor e o receptor de uma mensagem, *mas como uma forma* de interação humana e como o lugar de constituição de relações sociais. (Anexo 3.2, p. 5). [Itálico nosso].

A expressão “[...] a linguagem é compreendida *não como* uma forma de transmitir informações [...] *mas como* uma forma de interação humana [...]” marca enfaticamente a adoção da concepção de língua que o Edital PNLD 2010 determina e uma explícita rejeição à concepção preponderante na abordagem tradicionalista. Vejamos como no Edital PNLD 2010 se discorre sobre a prática pedagógica pautada na concepção de língua como elemento de interação humana, portanto não desvinculada das relações sociais.

Portanto, as atividades de leitura e compreensão, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização — e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDPs) a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos lingüísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. (Edital PNLD 2010, p. 50).

Observamos que a construção composicional verificada anteriormente se repete no texto do encarte e, novamente, num trecho que demarca posição importante na forma de conceber a linguagem, conforme observamos no trecho a seguir.

A língua, por sua vez, toma existência nas práticas sociais de interlocução. Nesse sentido, ela é compreendida *não como uma única forma de falar*, considerada padrão, ou como uma forma padrão que coexiste com formas

consideradas errôneas, *mas como o conjunto de variedades linguísticas usadas em uma comunidade.* (Anexo 3.2, p. 5). [Itálico nosso].

Conceber a língua como objeto heterogêneo, composto por variedades e propor uma abordagem didático pedagógica absolutamente fiel a tal concepção não é uma tarefa fácil, em virtude da não aceitação, pela sociedade em geral e por parte da escola em particular, da variação linguística característica da linguagem, no entanto, conforme notamos, no encarte está declarado ser essa a orientação da obra.

Ao afirmarmos que o projeto enunciativo primordial do texto do encarte, nessas cinco primeiras seções é refletir o discurso ideologicamente constituído, estamos considerando, além das formas linguísticas que dão forma ao estilo utilizado, também a falta, em certa medida, de correspondência entre o que se declara e o que efetivamente se concretiza no livro do aluno. Referimo-nos especificamente ao tratamento dado à variação linguística, o qual atesta ou não a concepção de língua “como o conjunto de variedades usadas em uma comunidade”. Sabemos que o nível da linguagem visado pelos estudos variacionistas, que emprestam o conceito de variação linguística, é a gramática, logo, não se pode falar em língua como um conjunto de variedades socialmente determinado, se ao se abordar esse aspecto da linguagem focaliza-se apenas um registro, a “língua única”, histórica e ideologicamente autorizada. Mas é isso que a obra em questão faz, conforme notamos na seção “Nossa língua – Gramática”, cuja proposta de estudo permanece inalterada em relação à proposta tradicionalista, possibilitando-nos atestar, conforme já dissemos, que nessa parte em que trata das bases teóricas do projeto pedagógico da coleção, a equipe editorial que produziu o encarte do professor estava mais preocupada com o seu interlocutor avaliador do que com o professor.

Como exemplo podemos considerar a exposição do conteúdo e as atividades referentes ao tópico “Pronome”, que apresentamos no Anexo 3.3, p. 148-149. Nessas páginas tem-se uma abordagem que praticamente não se diferencia daquela que observamos no livro dos anos de 1990, exceto pelo fato de algumas atividades tomarem o texto como ponto de partida, de forma a demonstrar o uso contextualizado e ainda por constar uma pequena observação sobre a variação no uso do pronome: “Tu, vós. No Brasil, é comum as pessoas substituírem o pronome **tu** por **você** e **vós** por **vocês**.” (Anexo 3.3, p.148). Portanto, a concepção de língua como objeto sujeito à variação é restrita a uma ocorrência isolada, sobre a qual nada se discute, omitindo-se, por

exemplo, a utilização sistemática, em várias regiões do país, do pronome tu sem a concordância padrão.

Outro exemplo que atesta a falta de consonância entre a concepção de língua declarada (baseada na teoria variacionista) e o que efetivamente se ensina, encontra-se no anexo 3.3, p. 208-209, ao se estudar “Conjugação e verbos no imperativo”. Apesar da intensa variação que incide sobre esse modo verbal (SANTOS, 2005), a única menção encontrada na obra sobre tal variação é uma sucinta observação para o professor, relativa a uma atividade e mesmo assim para chamar atenção sobre o uso prescrito na gramática pedagógica tradicional: “Se em sua região for comum usar o pronome **tu**, oriente o aluno a usar os verbos flexionados *adequadamente*: **coloca** e **mistura**.” (Anexo 3.3, p. 209). [Itálico nosso].

Essas observações servem tão somente para demonstrar que entre o discurso e a prática, às vezes, há um hiato bastante significativo, o qual permite entrever certos projetos discursivos implícitos na enunciação. Nesse nosso caso, a falta de consonância entre o discursivo e o concreto serve para demonstrar que, nem sempre, o discurso volta-se exclusivamente para o interlocutor anunciado.

Mas, ainda que nos deparemos com um fato como o que acabamos de descrever, ao mesmo tempo, verificamos que a obra reserva um espaço para discutir um pouco a variação da língua numa outra seção, “Língua viva”, da qual trataremos ao analisarmos a proposta declarada para o ensino e aprendizado dos eixos e a efetivação de tal proposta. Entendemos que essa é uma forma de inserir conhecimentos científicos recentes, sem abrir mão da tradição.

Na seção subsequente do encarte, são apresentados os objetivos do trabalho proposto para os eixos, deixando claro para o interlocutor que todos os eixos de ensino e aprendizado são abordados, a partir daquilo que os PCN estabelecem. Dessa forma, de modo bastante sucinto e objetivo, nesse item, (ii) “Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental” (Anexo 3.2, p. 5), se elencam objetivos pertinentes que refletem uma proposta totalmente engajada com a política pedagógica sugerida no documento oficial: o aprendizado da leitura com finalidades relevantes, como a aquisição de conhecimento, desenvolvimento do prazer, da fruição estética e da capacidade de compreensão; ensino e aprendizado da produção textual escrita e oral

visando à interação social real, com a utilização de gêneros textuais diversos que circulam na sociedade, e que se produzem em esferas discursivas variadas; aprendizado reflexivo de aspectos linguísticos e ortográficos.

Na seção seguinte, (iii) “Proposta pedagógica da coleção”, verificamos que a proposta reflete alguns discursos de teorias da linguagem, já bastante difundidos e tidos como inequívocos e necessários, a exemplo da teoria bakhtiniana, sobre os gêneros do discurso e da linguística do texto, referentes aos fatores que imprimem coerência ao texto. Ainda que não sejam feitas referências explícitas aos pressupostos dessas teorias, eles se encontram diluídos na enunciação e atestam que a concepção de língua e de ensino da obra faz jus ao que se espera para a formação do aluno do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Com os trechos a seguir podemos visualizar a perspectiva anunciada na obra.

A partir da leitura e produção de textos de diferentes gêneros, são desenvolvidas capacidades como levantamento e checagem de hipóteses, localização e comparação de informações, produção de inferências e generalizações, percepção de relações de intertextualidade, elaboração de apreciações afetivas ou relativas a valores, entre outras.

[...]

Concomitantemente, é preciso considerar a necessidade de favorecer a compreensão e a produção de textos escritos e orais que circulam em diversas esferas da vida social – como a escolar, a cotidiana, a jornalística, a literária etc. (Anexo 3.2, p. 6).

Como enunciado complexo que é, o encarte que ora abordamos compõe-se de diferentes formas enunciativas, a fim de atingir seu projeto discursivo. Desse modo, se numa parte dialoga implicitamente com o leitor avaliador, noutra seleciona recursos linguísticos específicos para dialogar com o professor. A não verbalização das perspectivas teóricas jacentes à proposta, consoante ressaltamos, permite-nos ratificar o pensamento de que, também nessa parte crucial do texto, o discurso tem como interlocutor-alvo aquele que avalia a obra. Esse modo de construção do enunciado, em que se pode prescindir de verbalização dos pressupostos teóricos, quanto ao modo de conceber o ensino e aprendizado da língua materna, indica que, para os produtores do texto, tal concepção já está devidamente assentada, tratando-se de uma ideologia constituída para o leitor-avaliador. Ou seja, presume-se que um aprofundamento desses discursos teóricos é irrelevante, já que o leitor em potencial dessa parte do manual do professor, o avaliador, não só conhece tais discursos como também espera que eles sejam o alicerce da proposta. Fosse o professor o interlocutor principal dessa parte do enunciado, certamente o texto se construiria com outra entonação, no mínimo com

argumentos exacerbados em defesa das teorias em questão. Disso não temos dúvidas, também porque as partes do apêndice que efetivamente se orientam para o professor apresentam outra forma composicional, como notamos nas seções (vi) “Quadro de conteúdos da coleção”, (vii) “Textos de apoio” e (viii) “Comentários e complementos das unidades didáticas”, conforme veremos.

A seção seguinte, (iv) “Avaliação da aprendizagem”, (Anexo 3.2, p. 6-8), ao contrário das seções precedentes, desde o início explicita a fonte da qual se originam as ideias discutidas, “Antoni Zabala (1998)”. O conteúdo temático discutido nessa seção versa sobre uma forma de avaliar que vai além da prática que visa apenas a medir a aprendizagem do aluno e atribuir uma nota para qualificar esse aprendizado. Em consonância com a concepção de língua e de ensino, baseada no desenvolvimento de competências para utilização da linguagem socialmente localizada, nessa parte do manual, propõe-se uma avaliação diagnóstica e paulatina, processualmente conduzida, através da qual também a prática do professor é avaliada.

No que diz respeito à construção composicional e ao estilo, o item ora examinado não apresenta distinções em relação aos anteriores. Verificamos a manutenção da mesma entonação típica do estilo objetivo-neutro, além de se fazer referência ao professor como o indivíduo realizador de tarefas, não como o interlocutor direto da enunciação. Mas, pela forma como a seção se organiza, com a inserção de subitens e fichas de avaliação para o professor e para o aluno, entendemos que essa parte prevê também o professor como leitor, além daquele que temos observado como leitor-alvo do encarte: o avaliador.

No modelo de ficha avaliativa sugerido para o professor, os aspectos elencados mostram a consonância entre o ensino e aprendizado voltado para o desenvolvimento de competências e objetivos e conteúdos estabelecidos (Anexo 3.2, p. 7). Identificamos que esses itens estabelecidos para avaliação tanto recobrem o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa pautado na abordagem dos eixos, como também visa à avaliação de procedimentos, ou seja, esses requisitos sugerem o acompanhamento da capacidade do aluno de aplicar o conhecimento adquirido, ao invés de simplesmente propor a mensuração da quantidade de conteúdo aprendida, conforme verificamos a partir dessa ficha (Anexo 3.2, p. 7).

a) Avaliação da prática de leitura:

- . Realiza antecipações e levantamento de hipóteses em relação aos textos?
- . Consegue inferir sentidos não explícitos no texto?
- . Constrói sentidos para o texto a partir de comparações entre partes dele?
- . Identifica o assunto principal de cada texto?
- . Relaciona o texto lido com outros?
- . Identifica as características dos gêneros estudados?

b) Conhecimentos linguísticos

- . Faz uso dos conhecimentos ortográficos já trabalhados?
- . Compreende e faz uso dos conhecimentos gramaticais estudados?

c) Produção de textos escritos

- . Avalia e revisa os textos produzidos?

d) Oralidade

Participa das atividades orais propostas?

e) Procedimentos relativos a todos os eixos

- . Mostra-se capaz de opinar e defender suas opiniões, seja sobre os textos lidos, seja sobre assuntos diversos?
- . Respeita as ideias dos colegas?
- . Mostra-se capaz de realizar atividades em grupo?
- . Discute os valores trabalhados em “Saber ser” (seção do livro do aluno)?
- . Participa das atividades para realização dos trabalhos coletivos?
- . Realiza as atividades extraclasse?

Para o aluno, propõe-se uma ficha de autoavaliação, a qual recobre os mesmos aspectos a serem avaliados pelo professor, de modo que ele também se responsabilize pelo seu próprio aprendizado, consoante podemos ver no Anexo 3.2, p. 8.

Na sequência, verificamos a seção (v) “Estrutura da coleção”, organizada a partir dos itens referentes às partes que compõem os capítulos do livro do aluno. Essas partes são assim intituladas: “Hora da leitura”; “Linha e entrelinha”; “Produção de texto”;

“Nossa língua – Gramática e Ortografia”; “Língua viva”; “Mundo da escrita”; “Usos do dicionário”; “Em ação!”; “O que aprendi?”. Em cada um desses itens, se especificam objetivos e justificativas concernentes às competências trabalhadas, sem alterações significativas no que diz respeito à construção composicional e ao estilo, exceto em duas raras ocasiões, quando se propõe ao professor uma forma de condução do trabalho, tornando-o, assim, a pessoa a quem se dirige no discurso: “[...] aproveite essa oportunidade para verificar o conhecimento do aluno sobre o tema a ser desenvolvido no capítulo.”; “[...] disponha as carteiras em círculo.” (Anexo 3.2, p. 8 – Subseção “Abertura de capítulo”).

Analisamos mais detidamente o conteúdo temático exposto nessa seção, logo após a abordagem de todas as seções que compõem o encarte do manual, no espaço destinado à verificação da proposta no livro do aluno, em cotejo com as declarações sobre essa proposta feita no encarte – nos blocos (c) O trabalho com a leitura, (d) O ensino e aprendizado de produção textual (oral e escrita), (e) O ensino e aprendizado de gramática, ortografia e pontuação.

Na seção (vi), que se intitula “Quadro de conteúdos da coleção”, (Anexo 3.2, p. 10-11), dispõem-se os conteúdos dos três anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 3º ao 5º anos, possibilitando uma visão conjunta dos conhecimentos a serem desenvolvidos pela coleção, nessa fase de formação. A partir desse quadro observamos que a coleção oferece ao professor sugestões de conteúdo, tanto para planejamento imediato, quanto futuro. É interessante notarmos que atenção à progressão no ensino e aprendizado de conteúdos é um dos critérios a serem avaliados nas coleções, segundo consta entre os critérios do guia já referenciado.

Na sequência, (vii) “Textos de apoio”, o encarte oferece fragmentos de textos teóricos que servem para ampliar o conhecimento necessário para a realização do trabalho proposto na coleção. Trata-se de fragmentos com pequena extensão, contendo referência à autoria e ao suporte no qual o texto é veiculado, que podem auxiliar o professor a aprofundar seu conhecimento sobre as perspectivas pedagógicas atuais, relativas ao componente curricular Língua Portuguesa. Além desses fragmentos, o encarte indica periódicos e *sites* com a mesma finalidade de atualizar o professor (“Sites e sugestões de leituras para o professor”, Anexo 3.2, p. 32), o que é uma das exigências do processo de avaliação do PNLD.

A seção (viii) “Comentários e complementos das unidades didáticas” constitui-se de enunciados de ordem técnica e prática que oferecem sugestões, instruções e orientações para que o professor desenvolva as atividades propostas no livro do aluno. Conforme já salientamos, nessa subdivisão a construção discursiva apoia-se principalmente no modo verbal imperativo, tem um caráter prático, primando pela objetividade e clareza na exposição. Os conteúdos temáticos correspondem àqueles que se abordam no livro do aluno, mas apresentados de forma ampliada, com a finalidade de proporcionar ao professor conhecimentos mais abrangentes, de modo que ele possa, de fato, orientar seus alunos. Verificamos que, nessa parte, o apêndice propicia ao professor uma visão interessante, que pode inclusive preencher possíveis lacunas deixadas nas partes teóricas, uma vez que, ao orientar, põe em prática os pressupostos das teorias de base, como podemos ler na enunciação a seguir.

Capítulo 2 – Histórias para divertir

Atividade prévia

Antes de ler a história em quadrinhos (HQ) do Chico Bento com os alunos, verifique os conhecimentos prévios deles sobre esse gênero e sobre a personagem principal dessa história. Pergunte: Vocês já leram histórias com o Chico Bento?, O que vocês conhecem sobre ele?, Vocês já leram outras histórias em quadrinhos?, Como é uma história em quadrinhos?, Sabem onde encontrar esses textos?

Caso eles não conheçam o Chico Bento, comente que ele foi criado em 1961 por Maurício de Sousa, famoso cartunista e criador da “Turma da Mônica”, um grupo de personagens de HQ para crianças. Explique, que, geralmente, as histórias do Chico Bento se passam na Vila Abobrinha, um ambiente gostoso e pacato do interior paulista. Em suas aventuras participam outras personagens, como: Rosinha, namorado do Chico Bento; Dona Marocas, a professora; o padre Lino etc. (Anexo 3.2, p. 18).

Concluída essa etapa em que descrevemos e analisamos discursivamente o encarte do manual do professor, esboçamos, a seguir um breve cotejo entre o que se enuncia nesse encarte e a proposta efetivada no livro do aluno, exemplificando, sempre que necessário, com trechos e atividades retirados de um dos capítulos do livro do aluno, o qual se encontra digitalizado e apresentado no Anexo 3.4 desta tese (Capítulo “2 Como se monta?” – Unidade 4). Estabelecer comparações entre o que se declara no encarte e o que realmente se realiza na obra é de suma importância porque demonstra a existência ou não de consonância entre discurso e prática, o que se reflete na prática do professor, consolidando um certo tipo de ensino e aprendizado de língua materna.

### **(c) O trabalho com a leitura**

A partir do estudo do encarte do professor, entendemos que a prática de leitura encabeça e direciona o trabalho com os demais eixos do ensino e aprendizado de língua, no livro que analisamos. Nele, reiteradamente, faz-se referência à utilização de gêneros textuais diversos para o desenvolvimento de competências e habilidades (letramento, proficiência leitora, ampliação de vocabulário) e de atividades para reflexão, debate e inserção dos temas das unidades e dos capítulos, sempre a partir de textos verbais, imagéticos e multimodais.

As unidades se iniciam com uma atividade especial na qual é apresentada uma cena relacionada à temática abordada, visando despertar o interesse e a curiosidade do aluno.

[...]

Todos os capítulos se iniciam com um texto de linguagem verbal, não-verbal ou que usa essas duas formas de linguagem. Esse texto foi especialmente escolhido para introduzir e problematizar algum aspecto da temática ou do gênero a ser trabalhado.

[...]

Cada capítulo conta com duas seções de leitura [...] O objetivo é propiciar o contato do aluno com textos diferenciados e desenvolver habilidades de leitura específicas a cada gênero trabalhado [...]. (Anexo 3.2, p. 8-9).

Ao consultarmos as páginas 214 a 219 do livro do aluno (Anexo 3.4) constatamos um trabalho de leitura bastante satisfatório, condizente com a proposta apresentada no encarte do professor, inclusive em relação aos pressupostos teóricos que identificamos implícitos numa parte do enunciado e também explicitamente reproduzidos com apresentação de fragmentos retirados de textos teóricos oferecidos no manual. Além disso, a prática de leitura na obra está, principalmente, em conformidade com os critérios de avaliação do PNLD 2010.

Consideremos alguns requisitos que estão contemplados nas atividades dessas páginas:

. utilização de gêneros textuais de natureza diversa – No capítulo que selecionamos, para o exercício da leitura, são trabalhados: um texto imagético (Anexo 3.4, p. 214); um texto informativo (Anexo 3.4, p. 216-217); um texto instrucional, todos versando sobre o tema do capítulo, “Como se monta?”.

. preparação e motivação para a leitura – A preparação para leitura, que envolve motivação, ativação de conhecimentos prévios, o despertar da curiosidade, entre outros, se faz logo na abertura do capítulo, através de um enunciado introdutivo e de questionamentos como os que transcrevemos a seguir.

No capítulo anterior, você viu como fazer alimentos saborosos com base em uma receita. E brinquedos: você já pensou em fazer? Além de ser divertido, você exercita a criatividade, inventando um montão de brinquedos.

- . O que você acha da ideia de fazer seu próprio brinquedo?
- . Você já construiu algum brinquedo sozinho ou com a ajuda de algum adulto?
- . Quais são os brinquedos que aparecem nesta fotografia?
- . Você já havia visto brinquedos feitos assim?
- . O que mais chamou a sua atenção nesses brinquedos?

. caracterização de elementos próprios do gênero sob estudo – Algumas questões de prática de leitura situam adequadamente o gênero textual trabalhado demonstrando como forma e conteúdo se articulam nos gêneros, propondo atividades voltadas para descrição do suporte, o diálogo que o texto estabelece com o leitor, os elementos prospectivos, conforme indicam as questões:

- 1 Em sua opinião, para quem foi escrito esse texto?
- 2 Onde foi publicado o texto que você leu?
- 3 Quando foi publicado o texto? Onde você obtém a informação para responder a essa questão?
- 4 Em relação à data em que você está lendo esse texto, há quanto tempo ele foi publicado?

Além desses aspectos, verificamos outras características relativas às atividades propostas que atestam a consonância entre o que o encarte afirma realizar e o que se faz de fato, como por exemplo: os textos são abordados como objetos socialmente localizados, demonstrando como eles dialogam com questões sociais (atividade 4, p. 215; enunciado e questões introdutórias da p. 216); proposição de questionamentos que propiciam a atribuição de sentido ao texto; uma seleção de textos com perfil gráfico e com recorte satisfatório à compreensão; proposição de questões reflexivas sobre o conteúdo dos textos e sobre a construção composicional.

Essa análise nos permite concluir que a atividade de leitura proposta na obra promove uma formação bastante ampla, pois, além de recobrir aspectos pertinentes ao desenvolvimento da habilidade de ler e interpretar textos, contribui para a comunicação oral e cria condições para que o aluno domine também a prática da escrita.

#### **(d) O ensino e aprendizado de produção textual (oral e escrita)**

Pela proposta que se apresenta no encarte do manual do professor, a obra trabalha o desenvolvimento da proficiência em escrita e oralidade tendo em vista o caráter social que envolve tais práticas: os textos a serem produzidos são de diversos gêneros, circulam no cotidiano, voltam-se para um determinado interlocutor, são produzidos

visando objetivos pré-estabelecidos. E no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso adequado do registro escrito e falado da linguagem, a obra sugere um contínuo processo de revisão e re-escrita dos textos produzidos e, para a oralidade, são previstos recursos metodológicos como a realização de debates e seminários, por exemplo.

Para o trabalho com o eixo da produção escrita, a obra reserva em todos os capítulos a seção “Produção de texto”, na qual apresenta propostas interessantes, dinâmicas, bem explicadas e com sequência, como podemos observar pelo exemplo contido no Anexo 3.4, p. 224-225. A obra oferece, ainda, a seção “Mundo da escrita”, que só consta de três capítulos, com a finalidade de auxiliar o aluno a revisar seus textos.

Para o eixo da oralidade não se propõe uma seção específica, todavia, em diversos momentos a oralidade é exercitada através de proposição de atividades em grupo, de discussões de temas e por meio de aulas participativas. Além disso, o encarte traz orientações para o desenvolvimento de atividades, como sarau e debate regrado (Anexo 3.4, p. 20 e 25) as quais pressupõem um certo grau de formalidade, levando o aluno a utilizar uma forma de expressão mais monitorada.

#### **(e) O ensino e aprendizado de gramática, ortografia e pontuação**

O ensino e aprendizado de gramática e ortografia são desenvolvidos em seções específicas, “Nossa língua – Gramática” e “Nossa língua – Ortografia”, em todos os capítulos do livro do aluno.

Quanto ao estudo de aspectos da pontuação, encontra-se contemplado no volume que ora analisamos, nas páginas 226 e 227 (Anexo 3.4), em mais outro capítulo e ainda noutras partes do livro, ao se tratar da produção escrita.

Os tópicos referentes à ortografia abarcam grafia de palavras que apresentam dificuldades na escrita devido à falta de correspondência entre sons e letras, e acentuação. Observamos que a obra propõe atividades que exigem reflexão, por parte do aluno, evitando, também, a exposição excessiva que pouco contribui para a construção do conhecimento, conforme constatamos a partir das atividades que constam do Anexo 3.4, p. 228-229.

O trabalho com gramática é feito a partir da exposição de um assunto previamente selecionado, partindo-se de um texto escolhido para tratar do conteúdo, seguido de atividades como as que podemos observar a partir do Anexo 3.4, p. 226-227, ou seja, numa perspectiva idêntica a que verificamos com a análise da obra dos anos de 1990 e conforme já discutimos.

Anteriormente, chamamos atenção para o fato de haver uma certa contradição entre a concepção de língua apresentada no encarte e o modo como se abordam conteúdos de gramática no livro do aluno. Reiterando, no encarte, língua é definida como “o conjunto de variedades linguísticas usadas em uma comunidade”, postulada pela Teoria da Variação. Essa teoria promulga que a variação linguística compreende todos os níveis gramaticais, não havendo, portanto, regras categóricas para o uso das formas da língua, mas variáveis, em função de fatores internos e externos ao sistema. A contradição está no fato de a obra promover o ensino e aprendizado da gramática, sem considerar, de fato, a variação, conforme já demonstramos.

Outrossim, na seção denominada “Língua viva”, constante em um dos capítulos de cada unidade, insere-se o estudo da variação, mas de uma forma alternativa, demonstrando o sentido usual e o figurado de algumas palavras, o empréstimo de algumas palavras da língua inglesa e, a única abordagem realmente significativa, que discute um pouco a temática da formação de palavras, como verificamos a seguir.

Veja como essa palavra se modificou através do tempo:  
Vossa Mercê > Vossemecê > Vosmicê > Vosmincê > Você  
[...]

1. Observe a palavra **você** e algumas das diferentes formas de dizê-la:

“**Você** vai à aula amanhã?” “**Ocê** viu onde eu coloquei meus óculos?” “**Cê** sabe muito de história do Brasil, né?”

- Qual ou quais dessas formas você utiliza?
- Você usa sempre a mesma forma em qualquer situação?
- Algumas dessas você considera mais adequada para a escrita?
- Alguma delas parece errada? Por quê?

(ANEXO 3.5, p. 64).

Exceto por essa ocorrência, não se tem, efetivamente, uma abordagem da gramática da língua em conformidade com a concepção declarada. Inclusive, as atividades c e d, do exemplo anterior, demonstram que obra opera com a noção de erro em língua, entrando em contradição, mais uma vez, com o que está declarado. Esse fato é bastante recorrente no ensino e aprendizado de língua materna. A escola de um modo geral, e também, conseqüentemente, os livros didáticos ainda não estão preparados para promover um ensino e aprendizado do denominado eixo dos conhecimentos linguísticos

realmente pautado na concepção variacionista de língua. E, qualquer tentativa nesse sentido é motivo de alarde, de debates agressivos e pouco fundamentados, conforme demonstramos noutro texto (ANDRADE, 2012), ao analisarmos a discussão da mídia em torno de uma obra que se “arriscou” a demonstrar que a língua varia no nível morfossintático e que isso não é “erro”.

Ainda que esse fato possa vir a acarretar repercussões, como a consolidação do preconceito linguístico e as consequências desse preconceito na sociedade como um todo e também na própria escola, especialmente da rede pública, onde se encontram estudantes que ainda têm pouco traquejo com as normas linguísticas prestigiadas, devemos considerar que o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa se concretizam não apenas pelo conhecimento em torno do sistema linguístico, o que pode amenizar os efeitos negativos de uma abordagem inadequada. De fato, um trabalho produtivo com os outros eixos – leitura, produção de texto e oralidade – é uma das formas de a escola, hoje em dia, suplantar a velha e obsoleta prática do ensino de português baseado unicamente em metalinguagem dirigida a aspectos da organização interna da linguagem.

Vejamos mais de perto em quais pontos a obra atual contribui para melhorias no ensino e aprendizado do português e se distancia da proposta vigente nos anos de 1990.

### 3.3 DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO MANUAL DO PROFESSOR

Concluído o exame das duas obras, estabelecemos aqui um breve cotejo entre elas, a fim de que possamos visualizar os aspectos em que as duas propostas se identificam, se diferenciam e, a partir disso, discutir as possibilidades de avanços no ensino e aprendizado de Língua Portuguesa que o novo livro didático tem promovido, sobretudo com o diálogo que estabelece com o professor no texto do encarte/apêndice que compõe esse livro.

Em conformidade com os aspectos peculiares aos gêneros do discurso, observamos que os manuais examinados apresentam traços em comum, que entendemos como aqueles que dão estabilidade ao gênero discursivo manual do professor. Em

relação à construção composicional e ao estilo, ambos se constituem com as mesmas ferramentas: formam um todo discursivo complexo, caracterizado pelo intenso e diferenciado diálogo, nas duas partes (no livro do aluno e no encarte/apêndice), marcado por diversos enunciados, a depender do plano enunciativo de cada seção (discutir e/ou responder questões, apresentar a proposta e os métodos, fazer referência ao discurso de outrem, etc), utilizando, sempre, o mesmo estilo objetivo-neutro que caracteriza os discursos formais, com poucas variações na entonação.

Esses discursos se diferenciam, no entanto, no que tange ao volume de informações veiculadas, à qualidade dessas informações e aos temas para os quais remetem, aspectos esses que vêm promover a evolução do gênero discursivo em questão, o que não poderia ser diferente, é óbvio, devido às condições históricas e sociais de produção desses discursos.

O antigo livro não estava sujeito a rígidas cobranças, nem quanto ao seu perfil gráfico, tampouco quanto à proposta pedagógica, estando comprometido, portanto, unicamente com a comercialização da obra. Quanto mais atraente e inovadora parecesse, mais chances de ser vendida. As consequências disso é o que já vimos: a parte dirigida ao professor – o encarte – traz enunciações que consideramos pouco consistentes, sem o devido aprofundamento e sem diálogo relevante com a produção científica da época; quanto à parte correspondente ao livro do aluno, propõe um trabalho pouco satisfatório com os eixos que aborda.

A obra recente, ao contrário, apresenta-se de outra forma, sem dúvida, qualitativamente superior, oferecendo ao aluno e ao professor reais possibilidades de ensino e de aprendizado, representando um avanço propiciado por ações governamentais que, através do MEC, absorve e difunde conhecimentos científicos voltados para os diversos níveis de escolarização, intervém com políticas educacionais e regulamentações, além de disponibilizar recursos para a área. Se pensarmos que, entre 2010 e 2014, os investimentos no PNLD saltaram de 590 milhões de reais para quase 900 milhões, conforme dados apresentados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>15</sup>, as razões econômicas por si só são

---

<sup>15</sup> Dados disponíveis em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em abril de 2014.

suficientes para a produção de obras de qualidade, incentivando enormemente o mercado editorial nesse sentido.

Diante dessa possibilidade de ganhos, as editoras têm cada vez mais submetido suas obras à avaliação, conforme demonstra estudo de Batista (2008), para cuja aprovação precisam cumprir rígidos critérios, não só na composição do livro do aluno, como também no volume destinado ao professor. No “Guia de livros didáticos – PNLD 2010” (MINISTÉRIO da educação, 2009), encontramos os critérios a serem observados na composição do manual do professor, os quais refletem os quesitos constantes do edital, conforme vimos anteriormente. Vejamos esses critérios que orienta trabalho do avaliador.

(Item 24) O manual do professor estabelece efetiva interlocução com o professor, apresentando em linguagem clara e acessível: (Item 24, p. 351).

- a) Os pressupostos teórico-metodológicos?
- b) A orientação metodológica da obra (transmissão / vivência / uso situado / construção / reflexão)?
- c) Os princípios organizadores da obra?
- d) Os objetivos das atividades?
- e) As orientações sobre as propostas didáticas para atingir os objetivos?
- f) Alternativas para uso de outros materiais?
- g) Alternativas para a realização das atividades em relação à dinâmica da aula (exposição, trabalho em grupos, discussão coletiva, etc.)?
- h) Alternativas para a realização das atividades em relação a avaliação ou auto-avaliação?
- i) Indicações para adequação à situação de ensino (tempo escolar; espaço escolar; tipos de recursos didáticos)?

(Item 25) A obra em análise atende aos critérios eliminatórios estabelecidos no edital do PNLD 2010? (Item 25, p. 351).

- a) Explicita os pressupostos teórico-metodológicos?
- b) Apresenta coerência entre os pressupostos explicitados e o livro do aluno?

(Item 28) A obra em análise não apresenta erros conceituais ou indução a erros?

- e) Nos pressupostos teórico-metodológicos, apresentados no Manual do Professor?
- f) Nas orientações para o docente, no Manual do Professor? (MINISTÉRIO da educação, 2009, p. 351-352).

Bem ou mal, a obra recente analisada cumpre esses requisitos, conforme vimos, configurando-se, em relação à anterior, um material mais elaborado do ponto de vista discursivo, uma vez que esboça uma proposta embasada em pressupostos teóricos atuais, demonstra objetivos e razões para a sua proposta, além de indicar recursos metodológicos para a realização do trabalho.

Apesar desse desenvolvimento, pensamos que a parte do manual que serve para travar um diálogo importante com o professor, o encarte/apêndice, não estabelece efetiva interlocução com esse professor, principalmente, pela falta de aprofundamento do quadro teórico que conduz a proposta. Notamos uma simples reprodução de alguns trechos do texto dos PCN, caracterizando uma abordagem muito superficial, tendo em vista o interlocutor a que se dirige. Esse fato nos leva a pensar que parte da enunciação do apêndice do manual visa, sobretudo, o avaliador, comprometendo a qualidade discursiva do texto. Todavia, entendemos que essa “falha” localizada não desqualifica, no geral, a obra, pois, no que concerne ao trabalho no livro do aluno, esse se apresenta de forma organizada, trabalha satisfatoriamente os eixos de ensino e aprendizado do português, com exceção dos conhecimentos gramaticais, configurando-se como uma boa ferramenta de apoio ao professor e ao aluno.

Em síntese, o livro didático hoje dialoga bem com a ideologia constituída, refletindo e difundindo uma tendência de ensino e aprendizado da Língua Portuguesa, contribuindo sobremaneira para que, um dia, haja uma perfeita hegemonia nesse processo. Se nos deparamos com esse diálogo no discurso do manual, Gatti Júnior o constata por intermédio de outra esfera dialógica e ideológica, como observamos a seguir.

De modo geral, as editoras brasileiras voltadas para o segmento dos livros didáticos demonstravam estar acostumadas a conviver com propostas de mudanças curriculares e educacionais. Sabiam, também, que muitas delas não vingam na prática, por falta de diversas condições, dentre elas, a ausência de um material didático que as sustente, pois as editoras têm clareza que grande número de escolas e de professores, por uma série de razões conhecidas, tem dificuldade em promover mudanças em sua prática de ensino sem o suporte de um material didático consistente que, inclusive, os ajude a organizar as aulas. (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 23).

Mas, do lado oposto, nesse processo dialógico e ideológico, encontra-se o professor, cuja responsividade é determinante para o alcance dessa hegemonia. Se o professor entender que a proposta que lhe é imposta – seja por meio de documentos oficiais reguladores, seja através de livros didáticos ou quaisquer outros instrumentos didáticos ricamente elaborados – não condiz com a sua visão sobre o ensino e aprendizado, a despeito de tudo que lhe é oferecido, ele não responderá positivamente à proposta. Em sala de aula, prevalece a ideologia do cotidiano, muitas vezes, totalmente avessa às ideologias constituídas, não havendo teoria e nem material de excelência que lhe suplante.

Por isso, entendemos que o professor (e quiçá também o aluno) precisa fazer parte do processo de produção do material destinado ao seu trabalho. Qualquer pesquisador que frequente escolas da educação básica, facilmente, observa fatos que nem requer estudos para serem compreendidos como obstáculos à concretização da política educacional do Estado. Por exemplo, além de nem todas as escolas receberem o material que se tem produzido com esmero, há instituições que simplesmente não usam o material recebido, por razões que variam desde a extensão dos textos da coletânea de leitura das obras, os quais são considerados muito extensos, por alguns professores, até o fato de a cultura da região ficar de fora das temáticas abordadas nas coleções.

Em função do que temos exposto, consideramos de suma importância dialogar com o professor e conhecer um pouco as suas ideias sobre o material didático com que trabalha e contribuir, através deste estudo, para refletir o seu discurso, da forma que for possível. Esse é o teor do penúltimo capítulo desta tese, a ser apresentado em breve.

## **4 DA RECEPÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR – A RESPONSABILIDADE E OS REFLEXOS NO ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Em conformidade com os objetivos estabelecidos, dedicamos este capítulo à análise do discurso das professoras participantes desta pesquisa, focalizando, dialógica e ideologicamente, conteúdo temático, construção composicional e estilo da enunciação proferida pelas docentes, além de considerar também o questionário que elas responderam. A principal finalidade do capítulo é discutir a responsividade por parte das docentes, em relação à proposta que o manual do professor de Língua Portuguesa veicula atualmente. Objetivamos, ainda, analisar os resultados atribuídos à Prova Brasil, feita pelos alunos da escola e a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dessa escola, instrumentos esses que nos permitirão entrever impactos que, em conjunto com outros eventos, se observam sobre o processo de ensino e aprendizado do português nessa escola.

O capítulo está organizado em duas partes: em *Manual do professor, livro do aluno, ensino e aprendizado do português sob a perspectiva de três professoras*, apresentamos o diálogo que mantivemos com as docentes, analisando a enunciação de cada uma delas, a partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos sobre o discurso; e, em *Ideologias constituídas, posicionamentos e os reflexos no ensino e aprendizado de língua materna*, tecemos algumas considerações a partir dos temas suscitados no diálogo, do questionário respondido pelas professoras e, a partir também, do desempenho da escola, conforme o Ideb.

### **4.1 MANUAL DO PROFESSOR, LIVRO DO ALUNO, ENSINO E APRENDIZADO DO PORTUGUÊS SOB A PERSPECTIVA DE TRÊS PROFESSORAS**

O diálogo que ora apreciamos, como já informamos no capítulo 3, teve uma duração de cerca de 35 minutos e foi gravado na própria escola, envolvendo três professoras ao mesmo tempo, que assim preferiram, em detrimento de conversas gravadas individualmente. Os assuntos tratados nesse momento foram os seguintes:

semelhanças e diferenças entre os livros didáticos de hoje; o projeto político para o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa difundido pelos PCN e as mudanças nas obras didáticas para atender a esse novo projeto; a nova configuração do manual do professor e a sua pertinência para o trabalho do professor; a qualidade do livro do aluno; adequação das obras à realidade da escola; problemas de distribuição das obras; o livro da escola pública e o da rede particular; a utilização do encarte do manual do professor; ensino de gramática, variação linguística e o papel da escola.

No período em que mantivemos contato com as professoras, a vice-diretora e a coordenadora, adquirimos conhecimentos que consideramos muito importantes para o desfecho desta pesquisa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de atividades futuras no nosso espaço de atuação docente. Foram diversos encontros que nos possibilitaram dialogar sobre problemas que perduram há anos e também sobre avanços que proporcionam mais qualidade às atividades da escola. Todavia, concentramos nossa discussão principalmente nos pontos levantados durante o diálogo gravado e posteriormente transcrito, buscando oferecer ao nosso leitor o máximo possível do “apoio coral” necessário à sua inserção nessa rede discursiva.

Essas professoras, incluindo também a vice-diretora que não pôde participar da conversa gravada, mas que nos recebeu outras vezes, possuem ampla experiência no Ensino Fundamental, como já mencionamos anteriormente, com tempo mínimo de seis e máximo de vinte e três anos de docência. Tal característica do grupo possibilitou um diálogo produtivo, marcado por posicionamentos firmes, respaldados por esse conhecimento empírico. Lembramos também que todas as participantes são graduadas em Pedagogia, sendo que duas delas passaram por um curso de especialização em Psicopedagogia, aspecto determinante para o uso do registro culto da linguagem, cujas variações são próprias da norma urbana de prestígio, de Feira de Santana e, como se trata de vozes sociais, em alguns momentos esse registro é mais formal, noutros menos monitorado, a depender do tópico abordado e do envolvimento das participantes com esse assunto.

Como também informamos no capítulo anterior, o diálogo encontra-se transcrito no Anexo 4 desta tese, material do qual retiramos os trechos que examinamos subsequentemente. Cada enunciado a ser analisado vem precedido do código referente às participantes: Doc (documentadora/pesquisadora); U1 (professora 1); A2 (professora

2); R3 (professora 3). Observamos também que a análise é feita de acordo com a sequência do diálogo, fato que implica, algumas vezes, a retomada de tópicos já discutidos, pelas co-participantes.

A conversa entre nós e as professoras aconteceu em uma das salas de aula e se deu num clima bastante agradável e amistoso, informalmente, inclusive com a degustação de um saboroso lanche. Iniciamos o diálogo reiterando o nosso compromisso com a confidencialidade em relação aos nomes das participantes, como se lê a seguir.

*DOC: ...Então, meninas, vocês já sabem, nessa pesquisa a gente não usa nomes, a gente usa um código, no questionário mesmo tem: “código do professor”. Os códigos serão: U1; A2; R3...*

As professoras informaram seu tempo de docência (U1 vinte anos; A2 seis anos e R3 dezoito anos) e nós apresentamos, em linhas gerais, uma síntese dos tópicos que pretendíamos abordar com aquela conversa: as mudanças no livro didático, o trabalho com as competências estabelecidas para o ensino e aprendizado do português indicado nos PCN, o trabalho com a gramática, como se observa no trecho abaixo.

*DOC: Exceto por A2, que tem menos tempo de trabalho, nós todas sabemos que o material didático vem mudando drasticamente, na constituição, no formato, na qualidade... Isso a partir de 1997, quando se iniciou o PNLN, que começou a estabelecer critérios rígidos de composição desse livro pra melhorar a qualidade e também como uma forma de se colocar em ação uma certa prática pedagógica que tivesse um diferencial. Pra Língua Portuguesa, a partir dos Parâmetros, trabalhar as competências. Quais são as competências que o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa deve levar em conta?: aprendizado da leitura, da escrita, da oralidade (que ficava de fora) e a análise linguística, com um ensino aprendizado mais reflexivo, em detrimento do ensino de gramática... (interferência de A2.: “mecanizado”) mecanizado, metalinguístico, tipo... identificar sujeito, predicado, substantivo, adjetivo. A partir do que se chama de “Virada pragmática”, a partir dos anos 90, as ciências da linguagem entenderam que esse tipo de ensino não funcionava, não se aprendia satisfatoriamente a ler e a escrever, tanto que havia a denominação “analfabeto funcional” remetendo ao indivíduo que, embora decodifique, não entende o que está lendo. Principalmente por que não se trabalhava em torno dessas competências. Então com os PCNs, o material didático, os livros didáticos começaram a ser utilizados para modificar, levar uma nova proposta para as escolas. Quem é mais antigo sabe disso, não é? Minha questão é a seguinte: eu trabalho com o livro didático, o manual que a escola está usando... não é, U1? Peguei na sua mão, ano passado aquele “Aprender juntos português”.*

Todo enunciado desenvolve-se a partir de um projeto discursivo que leva em consideração a situação interativa, o objeto da discussão, o interlocutor, visando a uma posição responsiva frente ao conteúdo temático focalizado. Na interação face a face, não se pode prever que porção do conteúdo temático será iluminada, devido aos reflexos e às refrações advindos dos enunciados de outrem, ou pela percepção que o locutor tem, numa situação dialógica desse tipo, das reações do seu interlocutor. Desse modo, no enunciado precedente, depois de nos darmos conta da extensão da nossa fala e do quanto esse primeiro enunciado saturava-se de informações, desviamos um pouco o

caminho, de modo a oportunizar a alternância discursiva, conforme vemos na última linha desse enunciado: “Doc.: ...não é, U1? Peguei na sua mão, ano passado aquele “Aprender juntos português””. A nossa abrupta mudança de foco foi proposital, tendo em vista o silêncio por parte das interlocutoras, ao qual atribuímos um possível constrangimento em comentar os tópicos levantados. Dessa forma, voluntariamente, conduzimos para um evento passado e um tanto trivial (o empréstimo do livro didático), dirigindo-nos à participante com quem tínhamos mais aproximação, tratando-a inclusive pelo apelido. Em resposta, tivemos um desenrolar que demonstrou que a nossa preocupação com um possível constrangimento não procedia, conforme acompanhamos a seguir.

*U1: Este ano estamos com o “Projeto Buriti”, mas a nossa conversa vai ser em torno do “Aprender juntos português”...*

Observamos que pelo menos essa co-participante sentia-se à vontade com a conversa, tendo ela mesma apontado o rumo a ser seguido, sem hesitação, assumindo uma postura de liderança, que entendemos estar relacionada com seu maior tempo de trabalho na escola e também por exercer uma função extra-classe importante.

Ao mencionar a nova coleção adotada para esse ano, U1 ensejou a discussão de um tópico que não havíamos antecipado, ao criar a pauta para aquele momento. Observemos os enunciados a seguir.

*Doc: Mas não tem problema... Se pensarmos bem, essas obras pouco mudam. Se vocês verificarem, depois dos editais parece que uma copia da outra. Não sei se vocês têm essa mesma impressão...*

*U1: Tem... Até mesmo porque eles sabem que para ter aprovação daquela comissão do MEC, precisa primeiro atender... é como se fosse uma ABNT pra eles, então é seguir toda aquela questão, percebem? Apresentação da coleção, aí vem falando um pouco, apresentando os textos, como é que está trabalhando... tudo certinho! Metodologicamente é tudo igual.*

Embora a recorrente similaridade entre as coleções não tivesse sido elencada por nós como tema de discussão, imediatamente entendemos a sua pertinência e também que seria oportuno dar vazão ao assunto, a fim de ouvir o julgamento que as professoras fazem das obras, bem como para tentar coletar sugestões que podem um dia, talvez, passar a ser contempladas na composição dessas obras.

A primeira a posicionar-se sobre o tópico foi U1 que, ao perceber o fechamento da nossa fala, pelo valor interrogativo do último enunciado de Doc (“Doc.: ...Não sei se

vocês têm essa mesma impressão...”), tomou logo a palavra, demonstrando conhecimento sobre o processo de regulação a que as editoras se submetem, a fim de comercializarem seus produtos junto ao Governo Federal. Durante a sua enunciação, U1 empregou entonações diferentes: iniciou sua fala num tom professoral e, após o enunciado “U1: ...é como se fosse uma ABNT pra eles”, enfatizando a palavra ABNT, passou a produzir o restante do enunciado, pausada e enfaticamente, em meio a um sorriso, acentuando cada informação que usava para justificar a analogia entre o edital e a ABNT. Essas primeiras palavras de uma das nossas interlocutoras serviram para anunciar que aquele diálogo iria muito além das qualidades e limitações do livro didático, que o encarte do professor era, sim, utilizado e que os meandros da ideologia constituída não eram ignorados naquela escola.

De certa forma, o conteúdo dessa enunciação ratifica as observações que fizemos no capítulo 3, no que se refere ao discurso do encarte visar, sobretudo, o avaliador da obra. A produtora do discurso não verbaliza, mas o conteúdo da sua fala e a entoação que observamos, principalmente, no trecho “U1: ...então é seguir toda aquela questão, percebem? Apresentação da coleção, aí vem falando um pouco, apresentando os textos, como é que está trabalhando... tudo certinho!”, sugerem que a preocupação capital das editoras é com a avaliação que o MEC fará da coleção. Deparamo-nos diante de algo muito próprio da situação dialógica, a que os pensadores do Círculo de Bakhtin denominam de parte presumida do discurso. As condições de produção de um diálogo permitem aos co-participantes avaliar e julgar um evento que, sendo comum a todos, está envolto pela atmosfera do presumido, sob a qual nem tudo precisa ser verbalizado, possibilitando que reticências, gestos, olhares, risos sutis, entre outros, muitas vezes falem mais do que palavras.

O que se seguiu a esse instrutivo enunciado proferido por U1, acompanhamos abaixo.

*Doc: Então vocês não percebem diferenças entre os livros?*

*R3: Em algumas atividades sim. Outras valorizam mais o texto, a gramática dentro do texto. Têm algumas coleções que já fazem separada, aquela “Porta de papel” já é diferente a visão. Vocês têm contato com “Porta de papel”, já perceberam como é diferente?*

Numa situação interativa, a alternância dos sujeitos imprime dinamicidade ao conteúdo temático, criando diversos vieses relacionados a ele, de modo a ocasionar avanços na interação. Com a pergunta, “Então vocês não percebem diferenças entre os

livros?”, imaginávamos manter o ponto de discussão levantado por U1, referente à composição do encarte, o que oportunizaria a manifestação de julgamentos em torno do discurso que esse encarte dirige ao professor. Todavia, ao invés disso, a conversa foi conduzida em outra direção, com a participação da interlocutora R3, exprimindo sua discordância em relação à similaridade entre as obras, ao mesmo tempo que deslocava o olhar de todas as co-participantes para o desenvolvimento da proposta pedagógica no próprio livro do aluno. Assim, R3 encaminha a conversa em outro prisma, preferindo tratar de diferenças nas propostas de ensino e aprendizagem encontradas em obras com as quais trabalha.

No enunciado de R3, proferido nesse momento, sem oscilações, já observamos a presença de juízos de valor quanto a aspectos que qualificam uma proposta pedagógica. Notemos que a primeira parte do enunciado traz uma avaliação da obra “Aprender juntos português”, mas em referência a um dos eixos de ensino, os conhecimentos linguísticos, cujo método de abordagem R3 compara com o de outras obras: a obra “Aprender juntos português” propõe atividades que são semelhantes às que se encontram em outras obras, mas também trabalha bastante o texto e desenvolve o estudo de gramática dentro do texto.

Pelas considerações que observamos, nos enunciados transcritos a seguir, verificamos que R3, além de avaliar positivamente obras que promovem um trabalho de gramática vinculado ao texto, aprova o oferecimento de gêneros textuais variados e também de textos que veiculem o diálogo entre áreas distintas do conhecimento, ou seja, que possibilitem um trabalho interdisciplinar. Os enunciados a seguir nos oferecem essa percepção.

*U1: Eles separam.*

*R3: Separam.*

*U1: Eles não conseguem fazer a mesma coisa (interferência R3)...*

*R3: “Linha e entrelinha” traz muito gramática e o texto. Valoriza muito tipologias bem diferentes, textuais, você encontra textos de História, Geografia, de Ciências... você diz assim, OLHA!... que casam com as outras disciplinas (ênfatizando a diversidade) (interf.: Doc...)*

*Doc: Interdisciplinaridade...*

*R3: Interdisciplinaridade. Agora, a “Porta de papel” não. É uma portinha assim bem diferente, viu? Para um ensino tradicional, ela atende a proposta, mas pra nova proposta não! Pra nova não! (ênfatizando).*

Para R3, a proposição de textos oriundos de outras áreas é um ponto muito positivo nas obras, conforme verificamos pela inserção na sua fala (segundo enunciado) de um valor exclamativo, produzido num tom mais alto e mais agudo “...você diz assim, OLHA!...”. Outrossim, a falta de articulação entre a abordagem gramatical e o texto é tido como um fator de insuficiência nos livros. Também não são bem avaliadas obras que desenvolvem uma proposta tradicional que, pela enunciação da professora, são aquelas nas quais não se encontram gêneros textuais diversificados, que não oferecem textos interdisciplinares, que não articulam o eixo dos conhecimentos linguísticos ao da leitura.

“Linha e entrelinha”, a que R3 faz referência no primeiro enunciado acima, é um sub-item da seção “Hora da leitura” que faz parte da obra “Aprender juntos português”. No anexo 3.4, páginas 218-219 e 222-223 deste estudo, observamos que, de fato, nesse sub-item é feito um intenso estudo do texto, focalizando tanto a compreensão textual quanto a constituição do gênero em estudo. Nas páginas 222-223, a sub-seção “Linha e entrelinha” desenvolve atividades de estudo de texto e de gramática, essa última trabalhada a partir do texto.

Com o fechamento da fala de R3, reiterando enfaticamente o seu desagrado para com a proposta conservadora de uma obra, demos prosseguimento ao diálogo, buscando trazer mais uma vez para a pauta a forma como o manual do professor apresenta a sua proposta para o ensino e aprendizado do português, como se pode observar a seguir.

*Doc: Assim, um dos requisitos de aprovação dessas obras é o manual do professor, que se não seguir certos critérios, a coleção é excluída. Então é coisa séria, não pode ser mais aquele material que era só para vir com a resposta para o professor. Então esse material tem que dar informações, tem que tornar o professor um leitor com um excedente de visão da obra, certo? Esse professor tem que conhecer bastante a obra para trabalhar adequadamente. Minha pergunta é: esse manual tem correspondido a essa exigência? Ou seja, toda proposta está embasada teoricamente, essa teoria vem devidamente explicada, o professor consegue capturar isso nessa obra?... Qual é a opinião de vocês sobre isso?*

*R3: Você tá falando daquela parte de orientações, não é?*

*Doc: É, de orientações, o encarte.*

*R3: Naquele encarte, pelo menos eu observo em alguns livros, que tem indicação de vídeos para a gente assistir, outros livros, outros autores, propostas pedagógicas de alguns jogos. Matemática tem isso... (interferência de A2)*

*A2: Português também tem.*

*R3: Têm outros que falam assim: “Ver, consultar o manual” para dar um norte ao professor de como refletir com os seus alunos... Embora os meninos já saibam fazer reflexões sobre algumas questões bem corriqueiras para eles. Que quando se trata de drogas os meninos sabem falar... às vezes até do seu dia-a-dia, não é? Prostituição... eles já sabem falar de alguma coisa... Quando foge um pouco da realidade do aluno, a gente aproxima ao máximo da realidade dos meninos, para que eles possam refletir. Porque às vezes isso traz um probleminha entre aspas, que a gente tem que trazer filmes de fora, não é verdade isso? Porque o livro por si só não fala, outros textos... Não meu caso, eu preciso usar mais aquela sala 1, onde tem acesso à tecnologia, com aqueles computadores, agora que tem a mania (ininteligível/ interferência de A2)... Logo agora que eu to tentando amadurecer essa ideia...*

*Doc.: Mas você acha que o... (interferência de R3)*

*R3: ... Se o manual ajuda a gente? Ajuda! Mas a gente só pelo manual não vai não, viu? (Enfaticamente). Temos que buscar outras fontes, outros meios. Cursos de formação continuada, outras leituras, utilizar das nossas vivências, valorizar a vivência do aluno, por que o livro por si só não vai não! (Reiterando, enfaticamente). Ninguém, nenhum espaço, seja na universidade, seja numa escola de ensino fundamental I e II, se a gente não buscar outras leituras, outras vivências, a coisa não flui.*

Essa primeira avaliação do encarte do professor, feita por R3, indica que uma de suas importâncias se encontra na parte prática que entra na composição desse material: a indicação de material complementar, como livros, vídeos, jogos e orientações para condução de atividades. No que diz respeito à função formativa e informativa que se exige dos manuais, R3 avalia como não sendo totalmente satisfatória, uma vez que, para se manter atualizada, ela precisa procurar formação e informação em cursos e em outros materiais, mas reconhece que essa limitação não é algo restrito ao manual, pois nem mesmo a experiência docente e a academia preparam um professor efetiva e integralmente. Do conteúdo dessa enunciação, depreendemos ainda o fato de que nem sempre os temas abordados no livro didático possibilitam vincular o ensino e aprendizado à realidade do aluno, sendo necessário recorrer a outros instrumentos, a exemplo de vídeos.

É interessante notar, ainda, que R3 aponta limitações das obras, mas entende que é possível sobrepô-las, buscando auxílio de outros recursos, não só para suprir as necessidades de aprendizagem do aluno, contando para isso com a sala de informática que existe na escola, como também para sua própria capacitação para o trabalho.

Observamos que o manual do professor serve de alguma forma para auxiliar a prática de R3. Isso ficou claro não só pelo conteúdo de sua exposição, mas também pela cadência da sua enunciação. Ficou nítido o projeto enunciativo de R3 de não perder a posse da palavra, enquanto não concluísse as informações, o que percebemos pela

velocidade com que ia desenvolvendo seu texto, um tanto acelerada e com a tonalidade típica do gênero de acabamento empregado ao se elencar uma série de elementos sobre um mesmo assunto. Também a interferência de R3 durante a enunciação: “Doc.: Mas você acha que o... (interferência de R3)”, antecipando a questão ainda em fase elaboração, para apresentar de modo veemente seu posicionamento quanto à serventia ou falta de relevância do manual, no enunciado: “R3: ... Se o manual ajuda a gente? Ajuda!”, permite-nos assegurar que o manual realmente contribui para o exercício da professora.

Uma vez que, no desenvolvimento da interação, não estávamos conseguindo estabelecer uma discussão em torno de aspectos teóricos, que também integram a composição discursiva do encarte, lançamos uma pergunta direta sobre o tema a R3, considerando a sua disposição em se manifestar, qualquer que fosse o conteúdo sob tratamento. Consideremos os trechos seguintes:

*Doc.: R3, deixa eu aproveitar, depois eu peço às outras para falar também... E aquela parte que é para apresentar a proposta, a teoria, você acha que isso é bem trabalhado, fica claro... Você acha que a obra cumpre direitinho essa parte?*

*R3: Pelo menos no “Projeto Buriti” atende. O “Projeto Buriti” atende... A parte que a gente trabalha de Ciências, Geografia, História, Matemática... atende.*

*Doc: Então você acha que o manual é um material razoável (entre afirmação e interrogação).*

*R3: É razoável, porque ele por si só não atende, como te disse, não atende tudo, mas dá um norte.*

Como se nota nos enunciados de responsabilidade de R3, a professora não explica, restringindo sua opinião a um sucinto “atende” sobre a parte teórica, embora mantenha em sua enunciação o mesmo tom enfático usado ao falar dos benefícios do conteúdo do encarte para o desenvolvimento das atividades, ou seja, para a prática. Mais adiante, ela reelabora sua resposta, de certa forma retificando sua afirmativa inicial de que a obra “atende” aos critérios estabelecidos para a discussão teórica. Observemos sua posição a partir dos enunciados que seguem.

*Doc.: Agora deixa te perguntar mais uma coisa: e a obra como um todo?*

*R3: Eu tenho alguns questionamentos... Já peguei algumas questões, não desse livro, mas de outros, errada, que um dia eu tive que recorrer à coordenadora, pensando que eu estava errada... Eu falei, me responde aí essa questão pra ver se eu estou respondendo errado... Você quer saber sobre a corrente filosófica, é? Pra lhe ser sincera, eu nunca atentei pra isso, mas nas partes dos textos eu vou lendo, fazendo as interpretações... Eu digo: olha, eu tava buscando essa questão aqui... Trabalha com textos diversificados... Isso eu observei, mas a corrente teórico-filosófica, não! (enfaticamente). Porque eu não me atenho muito àquela parte de orientação. Não fico só*

*buscando aquela resposta que está no livro pronta e acabada, tanto que eu percebi uma resposta errada num determinado livro, que eu fique me perguntando: “Oh, meu Deus, será que eu não sei responder isso mais?”. Ela deu risada (apontando para a colega). Eu pedi: “Ô, U1, responde isso aqui pra mim, porque o livro tá dizendo que é uma coisa...” Quando ela respondeu tava igual o meu, aí eu falei, ah então estou certa...*

Observamos, a partir do enunciado proferido, que R3, aparentemente, decidiu reconsiderar sua opinião sobre a parte teórica do encarte, preferindo dar uma resposta “sincera”: “R3: ...Você quer saber sobre a corrente filosófica, é? Pra lhe ser sincera, eu nunca atentei pra isso, mas nas partes dos textos eu vou lendo, fazendo as interpretações... Eu digo: olha, eu tava buscando essa questão aqui... Trabalha com textos diversificados... Isso eu observei, mas a corrente teórico-filosófica, não!”

Ao informar que não atenta para a parte teórica da obra, R3 apresenta um tom bastante enfático e sem engodos, como podemos entrever pelo uso da construção “Pra lhe ser sincera...” e pelo modo como enuncia: “...mas a corrente teórico-filosófica, não!” O enfático “não” não é uma novidade para nós; ao contrário, essa manifestação da professora, mais uma vez, ratifica a observação que fizemos, quando da análise do encarte da obra “Aprender juntos Português”, no que diz respeito à discussão teórica construir-se de modo a satisfazer, principalmente, o leitor avaliador do livro didático. Embora a professora não tenha explicado por que não se atém aos pressupostos teóricos, entendemos que esse desinteresse se deve à falta de profundidade com que, nos manuais, se desenvolve a abordagem teórica, tornando-o, nesse aspecto, pouco atraente para o professor, uma vez que tal discussão não é significativa para a sua formação ou para a utilização do livro do aluno. Entendemos também que é decorrente disso o fato de, para além do repetido “atende”, no enunciado de R3, não haver mais nada a ser dito. Quanto à qualidade da obra como um todo, R3 reitera que, para o componente curricular Língua Portuguesa, a proposta é satisfatória, não traz erros, além de promover um trabalho de reflexão, conforme notamos a seguir, nos enunciados que se seguem aos que vimos anteriormente:

*Doc.: Mas são muitas questões?*

*R3: Não, Matemática que eu observei isso.*

*Doc.: E Português, o que é que você acha?*

*R3: Português não. Português é muita coisa para o menino, refletir, a ideia da criança, são raras as questões que não entra a opinião do aluno, não é A2? (A2 concorda: hum, hum)*

Na sequência do diálogo, buscamos animar para a discussão a co-participante A2 que, até então, não havia verbalizado sua visão em torno dos tópicos abordados, apenas manifestando-se através de gestos. Muito embora os gestos sejam carregados de entonação e por isso trazem em si indícios, na interação face a face, da responsividade daquele que gesticula, para este trabalho de pesquisa o conteúdo temático é indispensável. Assim, dirigimo-nos a A2, conforme se verifica a seguir.

*Doc.: E o que você acha dos textos?*

*A2: Assim, uma característica que eu acho interessante são os textos de apoio, no caso, principalmente, os livros de História, de Geografia e de Ciências... Eles vêm com textos de apoio. Só que o ruim de Português, não falando dos textos de apoio mais, mas do texto a ser trabalhado com o aluno. São textos MUITO extensos (ênfatizando)... Em geral são textos MUITO longos (ênfatizando)... e eu acho que uma marca negativa nos livros é justamente essa, não considerar que os níveis de aprendizagem são diferenciados, de escola pra escola, de região pra região e a gente tem meninos aqui na 5ª. série que não sabem nem ler nem escrever direito (tom grave), então se considerasse essa diversidade (ênfatizando), os textos seriam menores e aí um texto menor daria tanto para o que está num nível mais avançado quanto os que não acompanhar.*

Muito objetivamente e praticamente sem hesitações, A2 expôs, em tom enfático, juízo de valor sobre o livro didático, referente ao perfil dos textos selecionados para o trabalho com leitura. Se considerarmos que o eixo da leitura funciona como carro-chefe para o desenvolvimento de todo o processo de ensino e aprendizado do português, conseqüentemente, entendemos que uma seleção inadequada pode vir a comprometer seriamente o trabalho de formação do aluno do Ensino Fundamental. A relevância das características da coletânea de textos se faz notar na entoação de A2, acima, que se pronuncia enfaticamente sobre a extensão dos textos: “A2: ... São textos MUITO extensos ...Em geral são textos MUITO longos ...”. Como podemos observar na enunciação de A2, não se trata de uma mera questão de opinião, trata-se de conseguir ou não realizar um trabalho satisfatório, posto que ela precisa ensinar a ler e a escrever, adequadamente, alunos que já estão no quinto ano, feito bastante laborioso e para o qual não pode contar com a obra didática.

Apesar de produzir sua enunciação de forma serena e tranquila, A3 entoa de modo contundente, especialmente no momento em que aponta problemas que vivencia na realidade da escola. Assim, na sua fala, a tônica que observamos nos trechos “A2: ...a gente tem meninos aqui na 5ª. série que não sabem nem ler nem escrever direito...” e “...então se considerasse essa diversidade...” indica a gravidade do problema de falta de letramento e que esse é passível de solução. Tais ênfases, na composição discursiva de

A2, indicam que o nível de aprendizado do aluno daquela escola inspira atenção e, ainda, que a professora reconhece a possibilidade de se oferecer à educação instrumentos de trabalho mais eficazes, por isso reclama por uma contemplação, nas obras, da realidade da sua região, da sua escola, do público diverso que precisa atender.

O tema proposto por A2 e a forma como manifestou seu posicionamento imprimiu à situação interativa um clima de tensão discursiva, suscitando uma “disputada” alternância dos sujeitos, gerando uma confusão de vozes ansiosas por exprimir-se. Todavia, a voz de A2 sobrepôs-se às demais, no momento em que a professora demonstrou que ainda não havia concluído suas considerações sobre o assunto.

*Doc.: Olha A2, você sabe? Eu fui em escolas lá no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e essa é a queixa (tom reduzido para enfatizar).*

*U1: E eles falam que se basearam no Rio Grande do Sul.*

*R3: Têm textos que são mais de duas folhas! (enfaticamente)*

*(VÁRIAS VOZES AO MESMO TEMPO)*

*A2: Então, então... Não consideram a diversidade de contextos, não é? As marcas regionais, é... é como se o aluno não se visse naquilo que ele lê, você não encontra nada que a gente pudesse fazer qualquer alusão à realidade dos alunos ou das vivências dos nossos alunos, são textos extensos, que em geral os alunos não são capazes de ler e que tratam de temas que não são tão atraentes pra eles porque fogem daquilo que eles vivenciam cotidianamente.*

Com o enunciado acima, A2 reitera sua fala anterior, argumentando em favor das suas demandas, retomando inclusive algo que a co-participante R3 já havia sinalizado, mas com outra entonação, quando, anteriormente essa última mencionou a presença de temas, nas obras, em torno dos quais os alunos conseguem refletir, como drogas e prostituição, em meio a outros que não oferecem possibilidades de se estabelecer vínculos com a realidade. A situação descrita por A2, em síntese, é a seguinte: há alunos com dificuldades de leitura e escrita, por outro lado, as coleções não colaboram para solucionar esse problema, pois os temas sob os quais as atividades são desenvolvidas não dialogam com a realidade desse aluno, ou seja, não motivam a leitura, e os textos que discutem esses temas, não interessantes para o aluno, são de grande extensão.

Observemos que, ao fazer uso, por duas vezes, do advérbio “então”, no início da sua enunciação, A2 buscou evitar que a conversa tomasse outro rumo, antes que ela pudesse intensificar sua argumentação, seu posicionamento a respeito de um tópico tão importante. Como acontece em toda relação dialógica, a responsividade é uma

consequência da compreensão do discurso, segundo postula Bakhtin, portanto, o plano discursivo de A2, forçosamente, resultou numa atitude responsiva por parte de todas nós, suas interlocutoras diretas, naquele momento, em forma de respostas imediatas e, talvez, também em forma de posicionamentos tácitos. Provavelmente, naquela altura, não fizemos um elo com a análise da obra “Aprender juntos português”, que já havíamos realizado, a partir da qual consideramos que a proposta para o eixo da leitura é bastante satisfatória e condizente com a enunciação que se encontra no encarte, conforme discutimos no capítulo 3 desta tese. Todavia, mediante críticas tão incisivas, cabe-nos, ao menos, em estudos vindouros, considerar a realidade social do público a que a obra se destina como um dos critérios de análise. Essa é uma das respostas possíveis aos anseios das professoras da escola que acolheu nosso trabalho.

Quanto aos posicionamentos suscitados, imediatamente, às ponderações de A2, podemos considerar nos trechos a seguir.

*R3: Com isso a gente não está dizendo que eles não possam ter contato com outros textos...*

*A2: Claro!*

Se retomarmos o discurso proferido por R3, até então posto em discussão, notaremos que sua posição é sempre a de mostrar que a insuficiência da obra não implica uma prática docente igualmente insuficiente. E, nesse sentido, precipita sua réplica, como observamos anteriormente, de forma a assegurar que nem tudo está perdido, devido à possibilidade de se recorrer a outros materiais, medida sempre mencionada por essa professora, durante a conversa. Ou seja, embora a enunciação de R3 reflita o discurso de A2, refrata, ao mesmo tempo, um sentido nele presumível, não efetivamente verbalizado, que é o fato de a situação caótica comprometer demasiadamente a formação dos alunos. Ora, isso significaria atribuir ao material didático um mérito maior do que aquele que realmente tem, para elas, cuja formação permite desenvolver um trabalho independentemente do livro didático. De fato, o livro é apenas um recurso, conforme dissemos, em concordância com R3.

*Doc.: Claro... o livro didático é UM material! Né (ênfase), dentre os quais o professor pode trabalhar língua portuguesa... mas o que a gente tá falando é exatamente desse livro né, porque hoje se considera que esses livros são de excelência, aí você vai em escolas aqui... (interrupção R3)*

Mais uma vez, R3 é a primeira a replicar, dessa vez com uma pergunta entoada de modo a demarcar, enfaticamente, sua discordância em torno da qualidade das obras, levando todas a se manifestarem, como notamos nos enunciados que se seguem.

*R3: Excelência pra quem?!*

*Doc: É isso...*

*A2: Talvez o que eles chamem de excelência seja... (interrupção U1)*

*U1: Não! Eu achei que é essa caminhada, porque quando se iniciou o PNLD, passou a ser uma forma de ganhar dinheiro das editoras e não se pensava em qualidade, até separação de sílabas errada, no mesmo livro que adotado pela escola particular e que era vendido para o FNDE a qualidade era terrível, não se sabia que era porque tinha que reduzir páginas e tudo. Com isso o que é que a gente fala desse avanço? É que hoje já está sendo rigorosa a seleção dos livros que vêm para análise do professor, porque, para chegar o livro na escola, já passou por uma comissão onde eles podem ou não ser aprovados pelo MEC para poder chegar em nossa mão. Quando chega aqui na nossa mão é que a gente vai analisar e dizer qual é que está mais próximo daquilo que a gente quer. Ai a gente volta para a questão do manual. Esse manual eu acho que ele é excelente no momento em que ele me diz o que é que a coleção QUER! (enfaticamente). Como cá eu escolhi uma coleção que se aproximasse do que eu queria, já que eu não tenho um que seja condizente com a minha realidade, todas as peculiaridades que nós temos (sobreposição de vozes: U1 e A2)...*

Com a réplica em forma de uma contundente interrogativa, como vemos acima, R3 estava afirmando que não há excelência nas obras, não para ela. A veemência empregada por R3 leva, novamente, todas as participantes a emitir opiniões, inclusive U1 que até então não havia interferido e, ao fazê-lo, toma a palavra de A2, cujo enunciado não alcança uma conclusibilidade mínima, para discordar de tudo que se falou até então a respeito da insuficiência das obras.

Para argumentar em favor da qualidade das obras, U1 assume uma postura firme e didática, imprimindo à sua entoação um estilo catedrático, apoiando seus argumentos em fatos inegáveis: as obras anteriores à avaliação eram de péssima qualidade, contendo erros crassos, a despeito de erro de separação de sílaba, e isso acontecia independentemente de serem vendidas para a rede particular ou para o FNDE e que os livros, hoje em dia, são criteriosamente avaliados e somente depois disso são liberados para seleção nas escolas. A menção feita por U1 à falta de qualidade dos livros, fossem eles destinados ao aluno da rede privada ou pública, é uma antecipação de possíveis contra argumentos, uma vez que todas as interlocutoras presentes sabiam que, numa mesma coleção, existem diferenças entre os livros que são vendidos para escola particular e os que são comprados pelo FNDE. Retomaremos a questão mais adiante.

Dois outros tópicos discutidos anteriormente são retomados por U1, indicando que, apesar de não ter se posicionado, no momento em que esses temas estavam sendo focalizados, o nosso discurso e os das suas colegas haviam lhe provocado responsivamente. Trata-se do problema da falta de articulação entre os temas das obras e a realidade do aluno daquela escola e a observação do cumprimento das funções do manual do professor. U1 opõe-se ao discurso das colegas quanto ao distanciamento das obras da realidade, deixando subentendido que, se isso acontece, é porque não houve uma seleção adequada e sugere, também, que essa seleção inadequada se dá porque não é feita uma leitura do encarte do manual, através da qual os produtores “dizem” o quê e como a obra trabalha: “U1: ...Quando chega aqui na nossa mão é que a gente vai analisar e dizer qual é que está mais próxima daquilo que a gente quer. Aí a gente volta para a questão do manual. Esse manual eu acho que ele é excelente no momento em que ele me diz o que é que a coleção QUER! (enfaticamente). Como cá eu escolhi uma coleção que se aproximasse do que eu queria, já que eu não tenho um que seja condizente com a minha realidade, todas as peculiaridades que nós temos (sobreposição de vozes: U1 e A2)...”.

Esses argumentos de U1 causaram imediata reação por parte A2, conforme indicamos ao final da enunciação. Aquilo que desse instante conseguimos recuperar, a partir da audição da gravação é a enunciação: “A2: Tem que ser dentro das opções que a gente tem, né?”, que, pela entonação, demonstrou acatar os argumentos de U1, uma vez que essa última dá sequência à sua fala, fazendo suas as palavras de A2, mas mantendo o seu plano discursivo, que era o de defesa das obras, especialmente “Aprender juntos português”, conforme acompanhamos na transcrição a seguir:

*U1: ... A gente vai escolher dentro dessas opções que nos deem condição de caminhar um pouco mais. (interrupção A2) ...Então quando ela fala.... Tem livro... é.... nesse livro da SM, que é um livro que eu gostei mais nesse sentido de avanço para língua portuguesa, você conseguia perceber... eu tinha um texto pequeno, eu tinha tirinha e eu tinha um texto maior tudo com a mesma temática, então eu conseguia contemplar o aluno que tava um pouco mais adiantado e nesse mais aqueles que tivessem uma caminhada bem mais e... e os textos menores só serviam para despertar com relação à temática e ele tinha uma variedade de textos, eu gostava dele nesse sentido... não era só de autores... porque uma das coisas que passa pela avaliação pela equipe técnica do PNL D é que: quem é que escreve esse livro de língua portuguesa? Antigamente, quantos “Joanita Souza”... Quem foi Joanita Souza? Não se conhece, foi apenas uma autora que se juntou textos característicos daquele momento (interrupção R3)...*

Ainda com o mesmo tom explicativo, U1 destaca a importância de se saber selecionar o material, demonstrando que a escolha do livro da “SM”, editora que

produziu a obra com qual elas trabalharam em 2013 e que nós analisamos, lhe serviu satisfatoriamente, já que os textos oferecidos permitiam contemplar o tema, a partir de gêneros de diferentes esferas e de extensão também variada. Então, a fala de U1 contraria o ponto defendido, principalmente por A2, de que a aprendizagem da leitura fica prejudicada ao se usar apenas o livro. U1 faz menção também ao cuidado que os avaliadores têm com a autoria dos textos que compõem a obra, elencando mais um fator de qualidade das obras atuais, em comparação com as mais antigas: “U1: ...eu gostava dele nesse sentido... não era só de autores... porque uma das coisas que passa pela avaliação pela equipe técnica do PNLD é que: quem é que escreve esse livro de língua portuguesa? Antigamente, quantos “Joanita Souza”... Quem foi Joanita Souza? Não se conhece, foi apenas uma autora que se juntou textos característicos daquele momento (interrupção R3)...”.

Essa última parte do enunciado de U1, criou um clima de descontração, ensejado por R3, deslocando, momentaneamente, o foco para o problema da notória autoria fictícia de um antigo livro didático, “assinado” por Joanita de Souza. Observemos essa (des)continuidade.

*R3: Sim, mas você sabe que Joanita Souza nunca existiu! (enfaticamente)*

*U1: Mas hoje já tem... (interrupção R3)*

*R3: Ela deu risada (dirigindo-se à documentadora) pensando que a gente não sabia, né?!*

*Doc.: Não, eu sei que sabem! Não, não é por isso que eu ri não! (sobreposição de vozes R3, doc. e U1).*

*U1: Nos livros de Língua Portuguesa hoje já se percebe... (interrup. R3)*

*R3: Antes eu achava que ela existia... (sobreposição de vozes)*

*R3: Quando eu era criança eu achava... não passava pela cabeça de ninguém (sobreposição)... Viva! Sim, por que não?*

*Doc.: Por que não, né?*

*R3: Joanita Souza, nome e sobrenome?*

*A2: Até porque não se imagina uma produção literária sem autoria... (sobreposição de vozes)*

Apesar das tentativas de U1 de retomar o discurso, R3 manteve o domínio da palavra. Esse momento foi marcado por uma disputa, instaurando-se uma tensão dialógica: U1 tentando manter a defesa das obras, como percebemos nas suas enunciações inconclusas focalizadas, enquanto R3 aproveitava o instante de

descontração para impedir a alternância do discurso, conduzindo a discussão para um campo em que a falta de eficácia era indefensável.

*R3: Ela falou da escolha dos livros (remetendo para a fala de U1). Às vezes escolhemos livros que se aproximam da realidade do aluno e esse livro não chega às escolas, vem outro que a gente nem conhece.*

*Doc: Ainda existe isso?*

*R3: Ainda existe e isso tá sendo muito corriqueiro, viu?*

Muito agilmente e empregando uma entonação de gravidade em sua fala, R3 traz à tona um antigo problema na distribuição dos livros pelo MEC, que envia para a escola obras que não são as escolhidas: “Às vezes escolhemos livros que se aproximam da realidade do aluno e esse livro não chega às escolas, vem outro que a gente nem conhece.”. Essa observação representa uma defensiva em relação aos comentários anteriores de U1, quanto à inadequação, quando da escolha das coleções. Ora, se as obras selecionadas não são aquelas que chegam às mãos das professoras, as críticas que fazem são absolutamente pertinentes. E devemos considerar que essas críticas passam, sobretudo, pela influência de uma intensa frustração gerada pelo não atendimento à sua escolha. Seguindo essa mesma linha defensiva, A2 insere-se na discussão, tratando da questão da qualidade, como notamos a seguir:

*A2: Eu queria falar dessa coisa de excelência que U1 coloca... eu acho (sobreposição tornando o discurso ininteligível)... Excelência em relação aos critérios que ELES estabelecem para escolha, entendeu?*

*Doc.: Quando você diz ELES... Eles estabelecem? O que é que tá faltando?*

*A2: Não, o que eu digo o que eles estabelecem enquanto critérios para essa escolha (tomada de turno pela doc.)*

*Doc.: Sabe o que é que eu acho? Uma das minhas hipóteses é que falta o professor que usa o livro dar opinião e esses critérios do professor que usa o livro entrar nos editais!*

*R3: Mas nós entramos na parte de escolha do livro e quando escolhemos os livros, entre várias editoras, aquele que mais se aproxima, ele não chega à escola e quando chega, chega só um.*

*Doc.: Aí já é outra... (sobreposição de vozes)*

*R3: ...ou vem livro faltando, não atende o número de alunos porque é feito em cima do IBGE do ano passado...*

A enunciação de A2, afirmando que os critérios de excelência estabelecidos por “eles”, ou seja, pelo PNLD, não correspondem ao que ela entende por critério que poderia imprimir maior qualidade às obras, é uma resposta explícita à nossa tese: a

ausência do discurso do professor, no processo de produção das obras, impossibilita que esse material contribua significativamente para o tão almejado sucesso escolar, ainda que as coleções sejam avaliadas como satisfatórias, como excelentes. Ao usar enfaticamente os recursos linguísticos “dessa coisa de excelência” e “eles”, no primeiro enunciado, A2 deixa transparecer o juízo de valor que faz desse processo: não atende aos seus anseios. E, como que orquestrado, a explicitação do nosso posicionamento em seguida, corroborando o discurso de A2, foi perspicazmente aproveitada por R3 que, intervindo na nossa enunciação, apropriou-se de um fio discursivo, para reiterar o problema dos livros escolhidos, mas não recebidos, respondendo à crítica no discurso de U1, conforme vimos.

Além de reiterar o problema do envio, pelo MEC, de livros não escolhidos, R3 aponta outro, que também tem dificultado o trabalho das professoras: a quantidade de obras nem sempre corresponde ao número efetivo de alunos da escola. Sobre esse tópico, as três professoras demonstram concordância e expõem suas inquietudes, indicando que a falta dos livros, mesmo com todos os problemas que eles apresentam, é um entrave ao andamento do processo de ensino e aprendizado, como notamos nos enunciados seguintes.

*U1: Outra coisa, hoje você tem... se a gente for ver o que é que o FNDE usa, quando você entra lá tá tudo muito lindo porque ele consegue mapear tudo isso porque tem um tal de SISCORT onde eu tenho que dizer qual o foi o meu livro adotado, se eu to precisando ou se eu tive sobra que é para dar a outras escolas... Aí vem a questão: e quem é do município que deveria tá fazendo isso? Porque o SISCORT o próprio município teria que administrar pra saber que na sua escola tem sobra, na minha tem para que meu aluno, mesmo com esse livro que não se aproxima, não fique sem nada. Mas aí não existe, aí você vê os entraves: existe algo lá muito bem organizado, mas há um obstáculo entre o que está lá pautado e o que se realiza.*

*R3: Então isso quer dizer que no município não existe um agente fiscalizador para as sobras e ausência de livros em algumas escolas. (sobreposição de vozes)...*

*R3: Lá mesmo na outra escola onde trabalho, são três turmas do terceiro ano não chegou para atender uma turma quanto mais a três!*

*A2: Eu tenho uma turma de vinte e sete alunos à tarde e eu tenho cinco livros de Ciências...*

*R3: Nem em grupo dá pra trabalhar assim! (com indignação)...*

*A2: Pois é...*

Sobre o novo tema posto em pauta por R3, cada réplica é um complemento para o enunciado anterior. Assim, U1 aborda o tema, mais uma vez, da perspectiva dos trâmites burocráticos, no seu peculiar estilo professoral, mas, dessa vez, sua fala é

marcada por um tom de crítica, o que notamos pela escolha do léxico, empregado: “U1: ...quando você entra lá tá tudo muito lindo porque ele consegue mapear tudo isso porque tem um tal de SISCORT<sup>16</sup>...”. As construções “tá tudo muito lindo” e “tem um tal de SISCORT” são usadas para enfatizar que, apesar da aparente organização, não se resolvem os problemas na distribuição dos livros e isso se deve à falta de empenho por parte de órgãos competentes. Notamos, ainda, no conteúdo do discurso de U1, uma mudança de opinião quanto ao fato de as obras serem distantes da realidade do aluno, quando a locutora faz a ressalva, “U1: ...mesmo com esse livro que não se aproxima...”, em resposta ao “embate” travado anteriormente, demonstrando que o posicionamento das suas interlocutoras foi por ela acatado.

Também R3 expressa, de forma contundente, a opinião de que o controle da quantidade de obras distribuídas nas unidades escolares do município deveria ser de competência da prefeitura, que poderia instituir um agente fiscalizador. Entendemos, a partir da enunciação das professoras, que a Secretaria de Educação do município de Feira de Santana não está fazendo a sua parte em relação ao controle do número de livros enviados a cada escola. Se a escola lança as informações no SISCORT, seria de se esperar que a situação fosse diferente dessa que as professoras relatam nos enunciados transcritos:

*R3: Lá mesmo na outra escola onde trabalho, são três turmas do terceiro ano não chegou para atender uma turma quanto mais a três!*

*A2: Eu tenho uma turma de vinte e sete alunos à tarde e eu tenho cinco livros de Ciências...*

*R3: Nem em grupo dá pra trabalhar assim! (com indignação)...*

*A2: Pois é...*

*U1: Então tá acontecendo alguma coisa que... (interposição ininteligível) Porque se eles falam que é baseado no censo do ano anterior e geralmente as turmas não crescem TANTO a nível de faltar livro (sobreposição de vozes) (ininteligível)... mandam um pouco mais. Como é que hoje justifica? HOJE... Ai você vai discutir toda uma questão de alfabetização. Primeiro ano, quem foi do município que recebeu livro de primeiro ano? Não chegou livro do primeiro ano, então o que aconteceu, que entrave é esse (interrupção da doc.)... que você não consegue...?*

*Doc.: Esse ano? (pasmada)*

*U1: Não chegou! (Enfaticamente)*

*Doc.: Nenhum?*

---

<sup>16</sup>Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (SISCORT). Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-novo/siscort?highlight=YToxOntpOjA7czo3OiJzaXNjb3J0Ij9>. Acesso em julho de 2014.

Observamos que as três professoras têm queixas a fazer quanto à administração da distribuição de obras. Exceto A2 que faz seu comentário de forma serena, nas enunciações de R3 e U1 notamos um tom de indignação, o que é bastante compreensível, se considerarmos as dificuldades que enfrentam para formar alunos de escolas públicas, sem poder contar com o recurso do livro didático, mesmo que esse livro tenha limitações, como elas mesmas ressaltam. As ponderações feitas por U1 complementam as informações dadas por ela, anteriormente, ao mencionar o SISCORT, acrescentando nessa última enunciação a existência de outra ferramenta de controle, o censo escolar. A atualização de dados referentes à quantidade de obras por escolas, bem como o censo escolar deveriam ser suficientes, conforme pondera a professora, para solucionar o problema: “U1: Como é que hoje justifica? HOJE...”. Destacamos a palavra “hoje” para realçar a sua entoação indignada, pelo descaso do Poder Público.

Nesse mesmo enunciado, a professora menciona, ainda, a falta total de livros para turmas de primeiro ano: “U1: Aí você vai discutir toda uma questão de alfabetização. Primeiro ano, quem foi do município que recebeu livro de primeiro ano? Não chegou livro do primeiro ano...”. Notemos que o enunciado “Aí você vai discutir toda uma questão de alfabetização” anuncia um tema a ser discutido, porém o conteúdo que se segue não é o desenvolvimento do tema, mas um informe a ele relacionado. O diálogo tem essa propriedade de possibilitar uma intensa inserção de informações, criando tópicos vários, relacionados ao tema principal, numa velocidade admirável, sobretudo se os co-participantes têm amplo conhecimento da temática, como é o caso das professoras U1, R3 e A2. Uma única palavra que seja dita, numa situação dialógica em que essa única palavra é um enunciado, evidentemente imprime à interação dinamismo, oportunizando a abordagem de assuntos que surgem inesperadamente. É assim que, a partir de uma intervenção mínima, a temática relacionada à alfabetização é vinculada à questão da falta de livros, mas com a ressalva de que essa falta não inviabiliza, totalmente, o processo de letramento, como acompanhamos nas enunciações seguintes:

*Doc.: Esse ano?!*

*U1: Não chegou!*

*Doc.: Nenhum?!*

*U1: Nenhum livro do primeiro ano. Aí você vai para as outras escolas, aí você pensa assim, poxa se o professor tivesse esse livro, mesmo com todas essas restrições que a gente faz, mas se tivesse esse livro de apoio, onde você tem todo um colorido... (sobreposição de vozes)...*

*Doc.: Claro! É mais um material, né?*

*U1: É mais um recurso e não chega! E onde é que tá? Ai tem um 0800 que não consegue falar, você tem um canal via SEDUC mas não te dão respostas, né, você tá dizendo que não tem livro, mas não tem resposta... São tantos entravezinhos, né, no nosso dia-a-dia que você faz assim, poxa, então pra onde eu vou?*

Os três primeiros enunciados refletem a indignação das co-participantes diante do problema da falta de livros, não só naquela escola, como em toda rede municipal de ensino, cuja clientela é, em geral, muito carente. E, pela convivência de perto com os prejuízos que isso representa, o segundo enunciado de U1 é caracterizado por um contido tom de aborrecimento, como notamos, inclusive pela mudança de estilo, do formal dando lugar a construções coloquiais, a exemplo da recorrência do “aí”, o uso do “poxa”, que, no contexto da enunciação, demonstra a irritação e a frustração da professora, principalmente ao constatar que, noutras escolas, o trabalho de alfabetização, subsidiado pelo livro, tem “todo um colorido”, inexistente na sua, porque os livros não chegaram.

O recurso a mais que beneficiaria o trabalho docente não vem e, além disso, o veículo de comunicação entre a escola e os órgãos responsáveis não funciona, como afirma U1, na sua última enunciação. As mesmas peculiaridades observadas no enunciado anterior mantêm-se nesse último, às quais se agregam ainda um tom de questionamento e de crítica à indiferença do Poder Público. Percebemos que as professoras esperam uma atitude responsiva, nem que seja em forma de explicação, mas as esferas que deveriam dar “respostas” à escola, ao professor, silenciam-se, por trás de um canal de comunicação falho. Pelo que podemos depreender, em instância alguma do aparelho governamental se dialoga com o professor da Educação Básica, restando às professoras uma sensação de abandono, como no enunciado: “U1: São tantos entravezinhos, né, no nosso dia-a-dia que você faz assim, poxa, então pra onde eu vou?”.

Com todas as participantes do diálogo assumindo uma postura extremamente crítica, qualquer assunto nessa linha de discussão que fosse lembrado era imediatamente trazido à tona, independentemente do tema que estivesse sendo focalizado. Desse modo, aproveitando o clima de “denúncia” ou de desabafo, R3 trouxe para o nosso registro uma informação que não conhecíamos, até entrarmos em contato com as professoras dessa escola. Trata-se de possíveis diferenças entre o livro que as editoras vendem para

o FNDE e os que vendem para alunos da escola particular. Vejamos a abordagem do tema.

*R3: Olha, uma ressalva: quando você diz assim que o livro da escola pública é igual da particular, pode ser a mesma coleção, o mesmo autor, mas a qualidade não é a mesma não! (Dirigindo-se a U1) (sobreposição de vozes)*

*R3: Na particular, acréscimo de textos que não têm na pública, papel, até a qualidade do papel é bem melhor!*

*U1: Agora se avançou! Se avançou... agora hoje eles tão tomando esse cuidado com relação aos escândalos com o livro adotado pelo FNDE, hoje têm pessoas já mais, ou seja, alguns detalhes estão sendo olhados, mas quando eu puxo, pra não ter resposta porque o livro que é não-consumível... no momento que eu tenho um livro que não é pra responder... eu vou chegando, chegando... (interrupção)*

*R3: Não é pelo número de páginas, não... eu to falando, na escola particular pode ser o mesmo livro mas tem outros textos!*

*Doc.: Outros textos?!*

*R3: Outros textos!*

*Doc.: Eu nem fiz essa comparação, acho que eu vou ter que fazer...*

Toda intervenção da co-participante R3 é feita com altivez e veemência, ênfase que usa também ao expor esse tópico. Já tivemos esse assunto sinalizado anteriormente e, como não foi discutido, R3 aproveitou o momento em que os erros e as falhas do sistema, ou do poder, estavam sendo explicitamente tratados, para retomá-lo. Observamos, a cada alternância entre sua enunciação e as das outras co-participantes, que ela insiste no fato de que uma mesma coleção é produzida com diferenças significativas, a depender do público a que se destina. Em sua réplica aos comentários de R3, U1 tenta amenizar o teor de gravidade da declaração, chamando atenção para o fato de que atualmente já se toma mais cuidado em torno de tais diferenças, mas demonstra desagrado em relação ao fato de os livros que são produzidos para a escola pública serem não-consumíveis. R3, no entanto, ratifica sua declaração, afirmando que a diferença é também no conteúdo. Outras considerações feitas por R3 sobre esse assunto podem ser lidas na transcrição integral do diálogo, no anexo 4.

Considerando as informações instauradas, entendemos que seja pertinente comparar a versão da obra que analisamos com a sua correspondente, destinada à comercialização para o público da rede privada de ensino. No entanto, não conseguimos a mesma edição que examinamos, a segunda, mas a terceira, o que inviabilizou o cotejo, em função de mudanças e atualizações que uma nova edição costuma apresentar.

Somente há pouquíssimo tempo adquirimos a terceira edição da versão vendida ao MEC, nos impossibilitando de apresentar, no momento, uma comparação entre essas versões. Todavia, selecionamos algumas páginas dos dois livros, as quais se encontram nos Anexos 4.1 e 4.2, para que o leitor possa verificar o conteúdo do sumário e a forma como se conduz o estudo de um dos textos nas duas obras.

Devido a escassez de tempo, só nos foi possível fazer uma breve apreciação dos dois manuais do professor. Somente a título de ilustração, observamos que o livro com que o professor da escola particular trabalha lhe dá a vantagem de acessar todas as orientações e considerações referentes às atividades nas mesmas páginas dessas atividades. Entendemos que tal disposição é vantajosa, tendo em vista o fato de que essa parte do manual é a que mais interessa ao professor ou pelo menos às professoras com quem dialogamos. Não percebemos distinções no oferecimento de textos, o que notamos pelos sumários de ambas as versões, nem na condução do estudo dos textos. A diferença que existe entre os manuais é no texto do encarte, pois tratam de temas diferentes, como é possível se verificar pelo sumário que disponibilizamos no Anexo 4.1.

Na sequência da discussão com as professoras, pedimos às docentes que se manifestassem quanto à utilização que fazem do manual. Todavia não foi acrescentada nenhuma novidade aos dizeres. Elas apenas reiteraram o fato de que aproveitam as orientações para as atividades e as sugestões de materiais complementares, como podemos observar no trecho:

*Doc.: Outra coisa, essa parte do encarte que eu to querendo saber se serve de fato a vocês e se vocês usam, então, você, R3, já me disse que usa em partes...*

*R3: Em partes, verdade...*

*Doc.: Então a parte que eles discutem teoria você nem olha e você aproveita os textos, né? E U1?*

*U1: Agora eu não estou em sala... Quando eu trabalhei, trabalhei com esse livro da SM aí, o que é que acontece? O encarte vai me dizer, me servir para dar um norte sobre a coleção. O que é que a coleção, qual é a proposta da coleção para o ensino da leitura, da escrita, do uso da gramática, então eu gosto do encarte pra me dar esse norte com relação à COLEÇÃO.*

*Doc.: Pra você saber o que é que a coleção propõe, né?*

*U1: Dentro do que a coleção tá me dizendo, eu vou selecionar o que realmente vai satisfazer a minha proposta de trabalho com aquela turma, com determinadas especificidades...*

*Doc.: Então você usa aquilo...*

*U1: Ele não vai me servir de norte... de norte para o meu trabalho...*

*Doc.: Para o seu trabalho não!*

*U1: Mas vai me servir de norte para eu saber o que é que eu tenho na coleção e que vai atender os meus objetivos, isso sim, porque, se você for ver... Agora assim, como R3 falou, ele tem sugestões de textos de apoio, de filme, sugestões até de histórias relacionadas ao tema...*

*Doc.: As novidades, né?*

*U1: Isso é excelente, mas ele não vai me dizer, me servir como uma bússola para o meu trabalho em sala...*

*Doc.: Pra você também não...*

*A2: Não...*

*R3: Também não, eu vou chegar aqui e mentir e dizer que eu uso como bússola?!*

*Doc.: Não, Não! Mas não é pra mentir não, é a hora da verdade! (no mesmo tom enfático que R3 usa)*

Como notamos, quem mais se dispôs a falar sobre o tema foi a professora U1 que, embora não estivesse em sala de aula no momento da discussão, demonstra com sua prática como entende que o manual deve ser usado: é um instrumento para se tomar conhecimento da proposta e também para enriquecer o trabalho, mas não o elaborador, por si só, das aulas. O encarte que compõe o manual do professor é avaliado por essa locutora como material de exposição, descrição e também de proposição, mas não como mediador das aulas, incumbência essa unicamente do professor. Essas funções do manual são explicadas por U1 com o mesmo tom que lhe é peculiar, cujo gênero de acabamento podemos comparar ao que o professor emprega quando se dirige aos seus alunos.

Quanto ao uso feito por A2, sabemos, pelas informações dadas anteriormente, que aprecia os textos de apoio. Já R3 enfatiza que faz uso restrito, sem tomar esse material como “bússola”, ou seja, as suas aulas não se limitam ao que o manual sugere. Pelas suas enunciações seguintes, podemos compreender que esse uso restrito deve-se ainda ao fato de que a obra é utilizada também em anos subsequentes, deixando de contemplar as necessidades de um novo público.

*R3: A gente se depara na turma todo dia é uma situação diferente! Todo dia, todo dia, todo instante, aí eu vou chegar e vou dizer, não, esse livro que eu usei esse ano vou usar três anos, eu acho que as turmas vão ser sempre iguais, mas não é verdade!*

Essa enunciação reflete um posicionamento responsável para com a realidade de cada turma com qual vai se desenvolver o trabalho docente. A responsabilidade para

com os eventos inusitados que fazem parte do dia a dia do professor é uma das razões pelas quais R3 não toma o livro didático como um recurso imprescindível às suas aulas. Além dos alunos não serem os mesmos sempre, ou seja, apresentarem realidades distintas, o próprio conhecimento se desenvolve, impossibilitando a constância no uso de um mesmo material, ano após ano, como observamos na sequência discursiva de R3.

*R3: Então conhecimento também muda, o meu aluno também muda... Eu posso tá achando que essa camisa aqui é laranja, amanhã eu posso chegar aqui pra você e dizer, olha é laranja, mas tem isso e isso, eu percebi que tem uma pigmentação um pouco diferente. Quer dizer, as perguntas, as respostas são dadas a todo momento e eu não fico presa também... oh, eu só faço correção de dever se eu tiver com meu livro ali... Uma vez, um aluno meu, vou te contar uma experiência que aconteceu COMIGO... ele escondeu o livro didático, pensando que a aula não ia fluir nas correções e eu não tinha percebido, eu juro!*

Outro elemento levado em conta por R3, no que diz respeito à utilização do manual do professor, é a preocupação com a possibilidade de o aluno confundir o uso do manual com falta de preparo, daí o seu cuidado em enfatizar que não faz uso frequente, nem para corrigir atividades. Como vemos, ainda persiste a compreensão de que o manual serve para o professor consultar as respostas das atividades, mesmo numa escola como essa em que realizamos a pesquisa, cujo corpo docente tem a formação necessária para o trabalho.

A possibilidade de que possam associar o uso do manual à falta de conhecimento do conteúdo é tão significativa para R3 que ela reitera, constantemente, as poucas situações em que recorre às respostas dadas. Mediante a preocupação demonstrada pela professora, observamos manifestações de apoio, como indicam os trechos que se seguem:

*R3: Agora em Matemática, se eu tiver respondendo algumas questões e tiver dúvida, eu digo, não gente, por favor, abram aí o livro, me ajudem aí, vamos rever... qual o problema nisso?*

*Doc.: Não tem não.*

*A2: Mas sabe o que é que acontece? Aluno consegue fazer leitura da postura que professores anteriores assumem, né? Houve outros professores, quando é recorrente essa postura do professor de usar o livro didático como único recurso pra aula, o aluno tá ali atento, porque ele que tá junto do professor...*

O fechamento da fala de R3, com a pergunta “R3: ...qual o problema nisso?”, dispensa respostas, pois, em enunciações assim, a resposta é nitidamente determinada pelo locutor que, em função da situação compartilhada, antecipa uma atitude de concordância, o que lhe assegura usar esse tipo de construção composicional. E, conforme vemos, as enunciações que se seguiram demonstram que as interlocutoras se solidarizaram com R3 (“Doc.: Não tem não.”; “A2: Mas sabe o que é que acontece? Aluno consegue fazer leitura da postura que professores anteriores assumem, né?[...]”).

Concluídas essas falas, propusemos um tema que, em geral, causa alguma polêmica quando discutido por professores, independentemente do nível de formação em que atuam: a abordagem da variação linguística nas aulas de português. Quando esse assunto entrou em pauta, A2 pediu licença para se retirar, pois já estava chegando o horário de se dirigir para a outra escola onde ministra aula. Dessa forma, só podemos analisar os posicionamentos de R3 e U1, apresentados a seguir:

*Doc.: ... A língua como objeto heterogêneo, um conjunto de variedades... Vocês adotam essa perspectiva, de ensinar a língua naquela perspectiva de que não tem erro em língua, que a língua é variável?*

*R3: Eu estou trabalhando MUITO isso em língua. Eu vou falar a verdade!*

*Doc.: Fale a verdade, pelo amor de Deus, senão não adianta...*

*R3: Não é verdade, que por mais que os linguistas falem, né... porque assim, na prática, na prática eu falo assim, no dia-a-dia, se alguém falar “nós foi”, coisa parecida, a gente não vai... a gente entendeu a mensagem... mas quando eu estou na sala de aula, até pela formação que eu tive...*

*Doc.: Tradicionalista...*

*R3: É! E os cursos que a gente vai tomando, a gente vai modificando alguma coisa. O menino fala “nós vai”, eu não digo a ele que ele tá errado. Vamos procurar situações, pelo menos eu faço assim... situações, de textos, ou um filme... que existe uma outra possibilidade de falar daquela forma, agora, na MINHA CASA, eu enquanto pessoa, se falar, eu corto logo, oh, eu digo logo: vai pra onde? (risos). Entendeu? Mas nos outros espaços, eu respeito, não discrimino...*

*Doc.: Mas você acha que essa é uma atitude só sua, é?...*

*R3: Não, eu to falando porque... porque assim, os linguistas falam desse jeito, “ah, é porque tem que respeitar a linguagem local.” Temos, sim. Agora quando nós vamos testar o nosso conhecimento em outro espaço, em um concurso público, em qualquer outro concurso, ou numa entrevista, ninguém vai aceitar essa linguagem, ninguém vai dizer: “olha os linguistas hoje estão falando que temos que aceitar a questão da linguagem local.” Ninguém aceita numa entrevista. Quer me dizer que... (inint.) em FALAR BEM e isso corresponde falar bem de acordo à gramática, escrever bem, de acordo à ortografia e à gramática, então na teoria e na fala tudo pode, quando se parte pra escrita ou para uma situação de arranjar um emprego ou você estar diante de uma plateia, as pessoas não aceitam isso.*

*Doc.: Não adianta, não é?*

*R3: Então por que fala desse jeito, pro professor fazer desse jeito e na hora, na situação real (ininteligível), não é aceito?*

Como em geral acontece no decorrer de todo o diálogo, R3 é quem primeiro se prontifica a discutir o tema. O seu estilo peculiar, imprimindo velocidade e ênfase à fala, bem como à forma de construção composicional do enunciado, logo de início já nos permite entrever que o tratamento do fenômeno da variação linguística, nas aulas de

português, é ainda melindroso, conforme notamos em: “R3: Eu estou trabalhando MUITO isso em língua. Eu vou falar a verdade!”. O desvio do projeto discursivo inicial, para assumir uma outra entonação, como se estivesse sob pressão, sugere-nos o quão complicado é para a professora assumir uma atitude responsiva, uma escolha entre aquilo que tem em si arraigado e a ideologia constituída. Por um lado, ela entende que o ensino do português não pode prescindir da proposta tradicional, por outro, há toda uma construção discursiva questionando a abordagem tradicional.

O seu posicionamento é defendido com base em argumentos que revelam o desserviço que o embate entre linguistas e gramáticos tradicionalistas vem prestando à escola e, conseqüentemente, à sociedade como um todo, na medida em que obscurece, mais do que explica que variação linguística e erro em língua são coisas distintas entre si. Percebemos, na fala da professora, a compreensão de que ensinar, sob a perspectiva de que a língua é um objeto heterogêneo, implica ser permissiva quanto ao uso de normas não prestigiadas socialmente. Então, na escola, ao se deparar com construções tipicamente populares, ela afirma buscar meios de fazer alusão à inadequação do uso, sem desrespeitar a linguagem do aluno, como demonstra o trecho da sua fala: “R3: O menino fala “nós vai”, eu não digo a ele que ele tá errado. Vamos procurar situações, pelo menos eu faço assim... situações, de textos, ou um filme... que existe uma outra possibilidade de falar daquela forma...”. A abordagem da variação, propriamente dita, é inexistente, restringindo-se ao cultivo de uma atitude respeitosa quando o aluno faz uma construção não prescrita pela gramática.

Outro argumento de que se vale R3, para respaldar sua posição frente à variação linguística, é o de que a escola não pode seguir na contramão da sociedade, conforme observamos no enunciado: “R3: ...Agora quando nós vamos testar o nosso conhecimento em outro espaço, em um concurso público, em qualquer outro concurso, ou numa entrevista, ninguém vai aceitar essa linguagem, ninguém vai dizer: “olha os linguistas hoje estão falando que temos que aceitar a questão da linguagem local.” Ninguém aceita numa entrevista... Então por que fala desse jeito, pro professor fazer desse jeito e na hora, na situação real (ininteligível), não é aceito?”. Ao ouvirmos a voz da professora, entoando de modo tão convicto, percebemos quão acentuadamente a sua responsividade é incompatível com o projeto discursivo do meio acadêmico. A opção que a professora faz por uma construção composicional que apresenta o discurso alheio, de forma intercalada, seja o discurso do linguista ou o de outrem, por si só evidencia a

sua discordância, como notamos a partir das construções: “R3: ...porque assim, os linguistas falam desse jeito, “ah, é porque tem que respeitar a linguagem local [...] ninguém vai dizer: “olha os linguistas hoje estão falando que temos que aceitar a questão da linguagem local.”.

Para nós é preocupante saber que, ainda hoje, a recepção do discurso acadêmico pode ser tão negativa. Entendemos que isso deve servir de alerta para a necessidade de buscarmos dialogar mais de perto com a escola básica, se o nosso desejo for o de que as inúmeras formas de transplantar a linguística para o ensino ultrapassem a esfera acadêmica e se façam compreensíveis, provocando atitudes responsivas distintas das que temos visto. Consideremos os últimos posicionamentos sobre o tema, com a continuidade do diálogo, focalizando como se avaliam as atividades de variação linguística no livro didático.

*Doc.: Agora R3, minha pergunta é a seguinte: você acha que as obras de Língua Portuguesa tão trabalhando nesse sentido? De respeitar a diversidade linguística e de adotar, de fato, essa concepção?*

*R3: Não!*

*Doc.: Não?*

*R3: Não, até porque quando tem tirinha, mesmo que tenha Chico Bento, sempre dá um jeitinho de trabalhar, botar entre aspas e colocar como se escreve: “Não precisa escrever da forma não sei o quê...” Eles sempre tão dando uma coisa... (interrupção de U1) “Escreva de acordo aplicando o pronome ou verbo...” Eles vão usar pra isso.*

*Doc.: Vai trabalhar... usa aquela variedade não culta para trabalhar em conformidade com a culta.*

*R3: Eles fazem isso no livro. Não sei se vocês perceberam aí... (ininteligível)*

Segundo afirma R3, as obras não contemplam a variação linguística, a não ser para fazer comparações entre o uso certo e o errado, até mesmo nos gêneros textuais em que o registro informal e/ou a variedade popular são típicos, portanto adequados, como é o caso das tirinhas. Com a enunciação “R3: Não sei se vocês perceberam aí...”, acima, U1 se insere na discussão do tema, para corroborar as considerações da colega, como acompanhamos a seguir.

*U1: Eu acredito assim, que quando a gente tá na discussão da variedade linguística, acho que tá se discutindo em torno do respeito ao outro, respeito à diversidade, respeito à regionalidade... quando se fala em educação formal, na escrita, na leitura o que quer que seja, quando vai se cobrar as avaliações institucionais, tudo é de acordo com A LÍNGUA FORMAL. Então, quando eu falo em respeito e todo o discurso hoje dos linguistas é em torno desse respeito dessa variedade mas tem uma sociedade que vai lá cobrar a linguagem formal!*

*Doc.: E a escola que não trabalhe...*

Talvez pela temática que estávamos discutindo ou, talvez, pelo horário já bastante avançado, quase meio-dia, U1 imprimia à sua enunciação mais ênfase e altivez, velocidade e, ainda, um volume mais alto, em relação às enunciações anteriores, ao se manifestar sobre a variação linguística. E, conforme notamos, essa professora reitera a sujeição da escola às imposições da sociedade, ratificando o posicionamento de R3, ao mesmo tempo que tenta defender essa demanda de parte dos linguistas, afirmando que a intenção desses estudiosos é garantir que a variedade linguística seja respeitada. Na continuidade de sua fala, como vemos a seguir, U1 faz uma crítica àqueles que propagam o discurso da mudança, cobrando isso da escola, enquanto a sociedade impõe outro tipo de atitude que, entendemos, é a manutenção da soberania da língua de prestígio.

*U1: E a escola tem que atender a essa cobrança social, até porque fala, né, a escola... que educação eu quero, pra que é que a escola tá trabalhando com aquele modelo de educação, pra que modelo de sociedade? Então você só tá lá no discurso e não muda... é tanto que a mudança ortográfica era pra ter sido pra quando? E você vê que tá se protelando porque há toda uma outra discussão sobre essa mudança ortográfica, mas você percebe que não é fácil, não foi fácil tirar alguns acentos, não foi fácil reescrever algumas palavras... imagine, vai ser fácil eu considerar algumas regionalizações e dizer que são formais, a partir daquele momento vão passar a ser formais? Não é simples... então eu acho que já tem sido um avanço a discussão da variedade linguística...*

A partir desse enunciado, depreendemos, que ainda U1 concebe por variação linguística o uso do registro linguístico não formal e a variação lexical, em termos de regionalismo, não incluindo, portanto, outros níveis, a despeito do morfossintático, cuja variação é bem mais estigmatizada. E, mesmo esses dois aspectos da variação, regionalismos e registro linguístico informal, são vistos por essa locutora como inaceitáveis no espaço escolar, esfera que, certamente, deve primar pela linguagem não coloquial e dicionarizada. Realmente, “não é simples”.

As últimas considerações sobre esse tema, finalizando também a conversa gravada, foram referentes ao modo como os livros didáticos trabalham a variação.

*Doc.: Mas os livros não...*

*U1: Mas não vai obedecer porque... é para atender a esse modelo de educação... uma educação que tão te cobrando... (interrupção)*

*R3: Até porque alguns livros são pra elite, né? Vai usar a linguagem da elite. A elite não fala “nós vai”!*

*U1: “Nós vai”...*

*Doc.: “Nós foi”... Até aparecer ali, hem?*

*U1: Entendeu? O “a gente”... agora é que a gente vê em alguns textos, porque os científicos, os rebuscados ele não vem...*

*Doc.: Não... raramente...*

Observamos que U1 ratifica o não tratamento da variação pelos livros didáticos, o que se justifica pela mesma razão pela qual a escola não trabalha: a cobrança social em torno da língua de prestígio. R3 ainda acrescenta o fato de as obras destinarem-se, também, à elite, e essa, segundo a professora, não faz uso de variantes típicas das normas populares.

#### 4.2 IDEOLOGIA CONSTITUÍDA, IDEOLOGIA DO COTIDIANO E OS REFLEXOS NO ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA MATERNA

Nas fases incipientes deste estudo, inquietava-nos o fato de ainda hoje persistir, na escola pública, uma acentuada deficiência no aprendizado do português, apesar das diversas iniciativas por parte do Poder Público, no sentido de promover um processo educacional de melhor qualidade, como bem sintetiza Rojo:

Acompanhado por outros programas, como os da universalização do acesso a livros (PNLD, PNLEM, PNBE) o da merenda escolar, o bolsa família, que implica manutenção das crianças na escola, e também de um progressivo aumento do acesso ao ensino médio e superior (por exemplo, por meio do ProUni – Programa Universidade para Todos – e das cotas para negros ou para estudantes de baixa renda), dentre outros, esse acesso veio minorar os processos de exclusão e fracasso escolar. (ROJO, 2009, p. 28).

A autora demonstra com essa discussão que, se por um lado as iniciativas governamentais viabilizam o acesso à escola, por outro elas não garantem a continuidade na formação, nem escolaridade satisfatória e disso decorrem os altos índices de reprovação, evasão e as baixas notas em exames que medem a aprendizagem.

Levando em conta o pequeno universo escolar, onde buscamos ver de perto contribuições que um, dentre os vários programas existentes, poderia estar oferecendo à educação, notamos não haver reflexos que seriam de se esperar com as ações provenientes do PNLD, a começar por um problema que lhe coíbe uma importante ação,

que é a distribuição de material didático: são livros que não chegam, tanto na Escola Municipal Otaviano Ferreira Campos, quanto em outras do município de Feira de Santana; envio de livros não escolhidos, dificultando o trabalho, por não refletirem a realidade do alunado; ausência de diálogo entre o MEC e a escola, sobretudo para justificar o problema da falta do livro. Tais fatores tornam a “universalização do acesso a livros” claudicante, pelo menos em escolas do município de Feira de Santana. O PNLD existe há mais de oitenta anos, portanto, suas ações já deveriam ter superado obstáculos como os mencionados, apesar do aumento de demandas que o tempo acarreta a programas governamentais. O que poderia justificar as escolas não terem recebido livros, já quase na metade do ano? E como se justifica, na era das comunicações, o MEC não manter uma conexão com as escolas?

Apesar de considerarmos graves os problemas apontados, principalmente, em se tratando de escolas municipais, geralmente situadas em localidades muito carentes, devemos nos ater ao tema deste estudo, que é a recepção dos manuais didáticos por professores. Havíamos previsto que o diálogo com as professoras nos permitira saber se o manual, após todas as mudanças propiciadas pela avaliação, estaria colaborando para melhorias no ensino e aprendizado do português ou se não corresponderia aos anseios do professor, uma vez que a sua voz não participa do processo de construção desse material. Pelo que vimos, a não participação de professores da Escola Básica, na etapa que precede a produção das obras, é um significativo empecilho para o sucesso do ensino e aprendizado de Língua Portuguesa, embora não seja o único, como percebemos, havendo, inclusive, outros que lhe são anteriores e igualmente importantes.

É critério obrigatório para aprovação de uma coleção, pelo PNLD, que em cada volume venha um encarte, através do qual o professor tome ciência da proposta da obra. Como sabemos, o encarte reflete o discurso de documentos oficiais, sendo essa uma das formas, por meio das quais a ideologia constituída faz ecoar na escola um certo modelo de ensino e aprendizado. Ao conversar com professoras, tivemos oportunidade de conhecer alguns fatores que limitam o potencial do Programa, também nesse sentido, já que não há efetiva aquiescência da proposta estatal. Na escola onde fomos investigar os reflexos da parceria do Estado com a academia e do Estado com as editoras, o que percebemos é que a atitude responsiva prevalecente é a de indiferença, quando não, de rejeição. Consideremos algumas razões para tal atitude, a partir do que as professoras nos disseram e também daquilo que conseguimos inferir.

Levando em conta a formação das professoras participantes da pesquisa, graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia, podemos descartar a possibilidade de não estarem preparadas para encampar mudanças, como constata Gatti Júnior (2004), ao relatar a posição das editoras brasileiras, quanto à importância do livro didático para o acesso de professores à proposta do Estado. Entendemos que essas professoras não necessitam do encarte para se inteirar das propostas advindas da guinada ou virada pragmática, pois tiveram e/ou têm contato direto com o discurso da esfera acadêmica. Embora não tenha sido dito, inferimos, a partir disso, que elas não leem a parte teórica do encarte ou apêndice constante do manual, entre outras razões também não mencionadas, porque já conhecem, de outras fontes, o discurso que ali se veicula. Também não utilizam o manual como fonte principal para o planejamento de suas aulas e, se quisessem fazê-lo, teriam dificuldades, devido ao pouco número de volumes de que dispõem e, ainda, pelo “ato responsável” de considerarem, ao planejar, o perfil do aluno que irão formar. Ainda que o manual não represente o principal instrumento de condução das aulas, nessa escola, gostaríamos de ressaltar a nossa compreensão de que a parte teórica que integra o encarte não deve oferecer um texto tão pouco profuso, como é o caso do manual que analisamos, tampouco deve apenas fazer de conta que cumpre tudo o que declara, haja vista a heterogênea formação dos professores espalhados pelo país.

Apenas uma, das três professoras, lê a parte que embasa teoricamente a proposta da obra, embora todas elas aproveitem o que esse manual oferece de novidade metodológica e de sugestões para aprimoramento da prática, bem como os textos de apoio. Quanto ao ensino e aprendizado, o diálogo oportunizou saber que, na opinião de duas, das três professoras, a obra pouco favorece o aprendizado da leitura, tendo uma discordado, e ainda, que eixo dos conhecimentos linguísticos não é abordado da perspectiva da variação linguística, conforme afirmam as duas professoras que se manifestaram sobre esse tópico.

Além dos posicionamentos que nos chegam de viva-voz, contamos também com o questionário, que oferece um panorama da responsividade dessas professoras, com respeito a todos os eixos do ensino e aprendizado. Nesse questionário, propusemos questões diretas, com três respostas possíveis (sim, não, em parte), além da possibilidade de se comentar tais respostas. Apenas uma, das três professoras,

apresentou comentário a duas questões, mas nenhuma das perguntas ficou sem resposta, conforme esboçamos a seguir, indicando as questões e as respectivas respostas.

1a) A coletânea de textos contribui para o acesso do aluno ao mundo da escrita?		
U1: SIM	R3: EM PARTE	A1: NÃO

1b) As atividades de leitura propostas nas obras colaboram efetivamente para a formação do leitor?		
U1: EM PARTE	R3: EM PARTE	A1: EM PARTE

2a) As atividades propostas levam, efetivamente, ao desenvolvimento da proficiência em escrita?		
U1: EM PARTE	R3: EM PARTE	A1: NÃO

2b) As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da oralidade do aluno?		
U1: EM PARTE	R3: EM PARTE	A1: NÃO

3a) O trabalho com os conhecimentos linguísticos leva o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem?		
U1: EM PARTE	R3: EM PARTE	A1: EM PARTE

4a) Considera o manual do professor (livro do aluno mais encarte do professor), das coleções trabalhadas, um material adequado e relevante para o trabalho pedagógico?		
U1: EM PARTE	R3: EM PARTE	A1: EM PARTE

4b) Costuma fazer uso do manual do professor para desenvolver o trabalho com o livro do aluno?		
U1: SIM	R3: EM PARTE	A1: EM PARTE

O questionário foi entregue e respondido antes da conversa, todavia, percebemos, que não há contradições entre a enunciação observada no diálogo e as respostas assinaladas no diálogo. Consideradas objetivamente, as respostas apresentadas indicam que, para essas professoras, em geral, nenhum dos eixos é trabalhado com excelência nem de modo totalmente insatisfatório. A2 é a única professora, para quem os textos oferecidos não funcionam como veículo de acesso ao letramento, pelas razões que já sabemos: os textos remetem a temas sem vínculos com a realidade do aluno, além de serem muito extensos. Essa professora também demonstra insatisfação com respeito à proposta para a produção oral e escrita, sendo que esses dois eixos são avaliados pelas professoras U1 e R3 como regulares. Sem comentários às opções marcadas no questionário, temos pouco a analisar sobre os eixos que não foram discutidos durante o diálogo, a oralidade e a escrita. No entanto, as considerações feitas pelas nossas

interlocutoras sobre a leitura e o trabalho com a gramática permite-nos inferir alguns aspectos relativos a tais eixos.

Primeiro, uma das exigências feitas pelo PNLD é que haja articulação entre os eixos e que o ensino e aprendizado se faça a partir de gêneros textuais (ou discursivos), posto que a interação entre os falantes ou escreventes se concretiza por meio de gêneros textuais e/ou discursivos. Assim, o trabalho com o texto deve (ou deveria) desencadear todos os outros estudos, visando o desenvolvimento das proficiências em leitura e escrita e a capacidade de comunicação oral em qualquer que seja a situação interativa. Ora, se os temas propostos, assim como a coletânea de textos não correspondem às necessidades pedagógicas da escola, os demais eixos seguem naturalmente a mesma tendência, uma vez que, a produção oral, a escrita e a análise linguística vinculam-se a esses temas e textos. Mesmo a professora U1 que avalia a coletânea de textos como um recurso que possibilita o acesso do aluno ao mundo da escrita, ao discorrer sobre o tópico, apresenta uma única característica da coletânea que poderia promover o letramento, a variedade de gêneros. Ela comenta no item 1a) do seu questionário: “A obra oferece uma variedade de textos que dão condições aos alunos para enriquecerem seu repertório, a partir dos outros trabalhos.”. Com efeito, o critério diversidade de gêneros textuais ou discursivos, é bem correspondido nas obras aprovadas pelo PNLD.

O outro comentário que obtivemos, a partir do questionário, é da mesma professora e versa também sobre a leitura, dessa vez em resposta ao item 1b), cuja pergunta é: “As atividades de leitura propostas nas obras colaboram efetivamente para a formação do leitor?”. A resposta dada é a seguinte: “As atividades de leitura propostas pelo livro colaboram em parte para a formação do leitor, pois o livro é um complemento para o trabalho pedagógico.”. O comentário é referente à opção “em parte” para o quesito, o qual indica que a professora não está avaliando a proposta da obra, mas demonstrando que não são as atividades da obra que promovem a formação do leitor, mas a forma como o professor administra o uso da obra.

Uma comparação entre os julgamentos explicitados durante o diálogo e os que observamos no questionário sugere que as obras utilizadas pelas professoras não contribuem para o seu trabalho, a ponto de merecer um mérito significativo, no caso de haver bons resultados em torno do ensino e aprendizado da língua materna, pois não representam o único recurso de que lançam mão para realizar o seu trabalho. Do mesmo

modo, em caso de insucesso, não se pode atribuir a causa a uma possível falta de qualidade das obras, evidenciando o fato de que a ideologia instituída, subjacente à proposta das obras, não se reflete nas atitudes responsivas dessas professoras.

Pelo que percebemos, há uma distância notável entre o sistema ideológico e a ideologia que impulsiona as ações cotidianas, no espaço escolar do qual participamos por um período curto de tempo. No caso específico do ensino e aprendizado do português, o sistema ideológico tem respaldado suas intervenções, em termos dialógicos, numa produção intelectual de excelência, conseqüentemente, uma correspondência por parte da escola poderia contribuir para um processo de formação de melhor qualidade. As obras didáticas, nesse caso, teriam um importante papel a cumprir, o de possibilitar o diálogo entre a escola e a esfera acadêmica e governamental, se sua recepção na escola fosse distinta dessa que entrevemos, a partir do diálogo e do questionário.

Embora estejamos cômicas de que o sucesso ou o fracasso relativo ao ensino e aprendizado de qualquer componente curricular não depende exclusivamente do material didático de que se pode dispor para esse processo e ainda da formação de professores, oferecemos no Anexo 5, os dados que a escola nos disponibilizou, referentes ao desempenho dos seus alunos, na Prova Brasil, ano de 2009, e o Ideb que reflete esse desempenho. A Prova Brasil avalia nacionalmente a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, focalizando respectivamente a proficiência em leitura e em resolução de problemas<sup>17</sup>.

Conforme o quadro em anexo, a nota alcançada em Língua Portuguesa (168, 92) demonstra que a proficiência dos alunos dessa escola ainda não atingiu os níveis proficiente e avançado, que são de no mínimo 200 pontos, numa escala de nota de 0 a 500 (que determina quatro níveis de proficiência: insuficiente, básico, proficiente e avançado), estabelecida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>18</sup>. Todavia, se observamos as notas alcançadas por escolas municipais, em âmbito nacional (181,38), estadual (166,29) e municipal (168,59), os resultados da Escola Municipal Otaviano Campos são compatíveis com aqueles que se observam em unidades de ensino

---

<sup>17</sup> Para maiores informações, consultar <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em agosto de 2014.

<sup>18</sup> Informações disponíveis no site <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/guia-prova-brasil-500108.shtml>. Acesso em agosto de 2014.

de todo o país, ou seja, refletem que a proficiência em leitura, por parte de alunos da rede municipal de ensino, encontra-se no nível básico.

Quanto ao Ideb, medido a partir da aprovação e do desempenho na Prova Brasil e através do censo escolar, a escola recebeu nota 2,6, conforme consta do Anexo 5. Lemos nesse sucinto documento que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelece como meta do Idep para o Brasil, o alcance da nota 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,5 para os anos finais, as quais correspondem às médias de um sistema de educação de qualidade. Se observamos nesse anexo, a escola apresenta um Ideb menor do que aqueles verificados em nível nacional (4,4) e estadual (3,5). Abstrairmos, ainda desse quadro, que o corpo docente da escola tem, proporcionalmente, um maior número de professores com formação de nível superior (28,6%), em relação ao município como um todo (26,7) e ainda em relação às unidades estaduais de ensino (20,4), mas apresenta, em comparação ao país (62,9), um número ainda pequeno. É baixo também, na escola, o percentual de aprovação (53,7%), se comparado ao do país (87,3), ao do Estado (77,4) e também ao do município (72,9).

Observando o Ideb da escola, no decorrer dos anos, temos alguns outros números que merecem comentários. O gráfico “Anos Iniciais – Ensino Fundamental” (Anexo 5), aponta que entre os anos de 2005 e 2007 houve um aumento do índice de desenvolvimento da escola, passando de 2,2 para 2,7, sendo que, no ano de 2007, esse índice superou a meta estabelecida para a escola (2,4). Em 2009, houve uma queda, em relação ao ano de 2007, com nota 2,6, ficando aquém da meta, que era de 3,1. Na escola, avaliamos esses números juntamente com a direção, da qual tivemos a informação de que essa queda é, possivelmente, um reflexo da mudança constante de professores, ocasionada pela necessidade de substituição de docentes não concursados, que têm o contrato vencido e é devido ainda à aposentadoria de alguns ou em função de outros fatores circunstanciais.

Conquanto já tenhamos demonstrado, no decorrer desta discussão, que a tese da qual partimos para desenvolver a pesquisa é ratificada, principalmente, pelo discurso das professoras co-participantes, consideramos de suma importância retomar alguns pontos que concebemos como cruciais.

Já na análise da obra “Aprender juntos português” explicitamos alguns elementos que poderiam dificultar a concretização do plano estatal para o ensino e aprendizado de

língua materna, a propósito da explanação pouco aprofundada do quadro teórico, impossibilitando o professor de compreender a filosofia subjacente à proposta da obra e a falta de consonância entre o que se declara fazer e o que realmente se desenvolve no livro do aluno.

Uma abordagem superficial das perspectivas teóricas que embasam a proposta da obra sonega ao professor, que porventura não tenha acesso a outras fontes de informação, a oportunidade de entender as razões pelas quais o processo pedagógico é conduzido daquela forma e não de outra, servindo de justificativa, inclusive, para que ele faça um bom uso da obra. E, nessa altura, depois de termos conversado com as professoras, consideramos que essa superficialidade chega mesmo a ser desrespeitosa, não só com os professores da escola básica, a quem o discurso deveria prioritariamente se dirigir, mas não o faz, como também para com a esfera na qual as teorias são laboriosamente construídas, posto que, sonega-lhe o direito de ter o seu discurso, pelo menos, devidamente compreendido, antes de ser rechaçado.

Não é sem razão que fazemos essa crítica. Retomemos uma parte do diálogo analisado anteriormente, a fim de que possamos justificar esse nosso posicionamento.

*R3: Não, eu to falando porque... porque assim, os linguistas falam desse jeito, “ah, é porque tem que respeitar a linguagem local.” Temos, sim. Agora quando nós vamos testar o nosso conhecimento em outro espaço, em um concurso público, em qualquer outro concurso, ou numa entrevista, ninguém vai aceitar essa linguagem, ninguém vai dizer: “olha os linguistas hoje estão falando que temos que aceitar a questão da linguagem local.” Ninguém aceita numa entrevista. Quer me dizer que... (inint.) em FALAR BEM e isso corresponde falar bem de acordo à gramática, escrever bem, de acordo à ortografia e à gramática, então na teoria e na fala tudo pode, quando se parte pra escrita ou para uma situação de arranjar um emprego ou você estar diante de uma plateia, as pessoas não aceitam isso.*

*Doc.: Não adianta, não é?*

*R3: Então por que fala desse jeito, pro professor fazer desse jeito e na hora, na situação real (ininteligível), não é aceito?*

Essa parte do diálogo remete, concomitantemente, para os dois aspectos que ora discutimos: o pouco aprofundamento teórico na obra e a falta de correspondência entre a proposta declarada e a efetivamente realizada. A valoração negativa do trabalho do linguista é bastante explícita na entoação do enunciado acima. Evidentemente, tal postura não é provocada pelo discurso da obra, mas não deixa de ser uma consequência daquilo que nela está ausente: uma explanação teórica adequada, inclusive elencando as teorias de base e os aspectos delas oriundos, os quais são operacionalizados na obra. Por

outro lado, ao afirmar, como foi discutido no capítulo 3, que a proposta desenvolve as atividades a partir da concepção de língua como um conjunto de variedades, e não encampar, de fato, o que anuncia, conforme também constatamos, acaba não só por comprometer um projeto educacional sério, como influencia o surgimento de discursos que desmerecem todos os esforços investidos em pesquisas e na divulgação desses estudos.

O eixo dos conhecimentos linguísticos é de uma importância capital em se tratando de ensino e aprendizado do português. Se bem conduzido, esse eixo contribui para o aprendizado da leitura, da produção escrita e da oralidade. O que seria uma abordagem bem conduzida? Várias respostas podem ser dadas a essa questão, a depender da perspectiva teórica que se assuma. As obras submetidas ao PNL D, por exemplo, assumem o discurso da vertente variacionista, mas, pouco trabalham a linguagem buscando entrever a diversidade.

Aparentemente, não há uma compreensão adequada do que seja ensinar gramática, observando a diversidade no uso, uma vez que, constantemente, essa abordagem é confundida com ensinar-se a língua socialmente desprestigiada. Se esse fosse o caso, não faltaria material para as aulas, dada a vastidão dos estudos sociolinguísticos no Brasil. Mas não é isso que se espera da escola. Como afirmam as professoras com quem dialogamos, espera-se que o aluno amplie seu repertório linguístico, chegando ao domínio da língua de prestígio.

Os linguistas desejam o mesmo. E é por isso que se propõe que o ensino transcenda o conservadorismo, abrindo-se para a língua da vida real, que vem para a escola saturada de vozes sociais, amparadas pelo plurilinguismo inerente à língua. Ora, por que se reclama de textos e temas distantes da realidade do aluno? Porque o distanciamento desmotiva a leitura, prejudicando o desenvolvimento dessa proficiência. O mesmo se aplica ao eixo dos conhecimentos linguísticos que, estando amparado na diversidade, volta-se para a realidade linguística, contempla-se a realidade do aluno, motivando-o, criando condições para que possa fazer reflexões.

Possenti (1996), ao discutir conceitos de gramática, demonstra uma abordagem possível, que promove aproximação entre o conteúdo gramatical e a vivência do aluno. Nessa perspectiva, a gramática prescritiva é o ponto de chegada, não o de partida, como costumeiramente se faz. O ponto de partida é a gramática internalizada, ou seja, é o

saber linguístico que o falante da língua adquire naturalmente. Assim, ao invés de se elencarem conteúdos gramaticais, previamente, o ensino e aprendizado dos conhecimentos linguísticos se estabelecem a partir de uma seleção que o professor entende como necessária. Esse conhecimento internalizado deve ser tratado como conteúdo de estudo, cujas ferramentas podem ser as oferecidas pela gramática descritiva, visando construções correspondentes da língua alvo, fase em que entra a gramática prescritiva, com as suas contribuições.

Como tradicionalmente o ensino e o aprendizado do português estão vinculados à língua escrita, uma abordagem como a que sugere Possenti é ainda de difícil realização, por isso as obras precisam contemplar a oralidade. Principalmente nos anos iniciais, o conhecimento linguístico é estritamente oral, favorecendo amplamente a articulação com os conhecimentos linguísticos. Marcuschi (2004) oferece sugestões para essa articulação, através de atividades de retextualização, que partem da oralidade, examinando a sua constituição e propondo formas de escrita dessa linguagem. Por se tratar de textos orais produzidos no entorno social do aluno, abordando temas de seu interesse, esse tipo de estudo é motivador e demanda a reflexão necessária para um aprendizado ampliado da gramática, da escrita e também da leitura.

Há um grande número de linguistas demonstrando o porquê e como é possível, além de ser um imperativo, levar para a escola um estudo de gramática que seja significativo para os alunos, assim como devem ser os textos e os gêneros discursivos. Talvez a academia esteja precisando dialogar, mais de perto, com a escola básica, para mudar sua atitude responsiva para as com propostas que a linguística aplicada ao ensino tem oferecido para auxiliar o trabalho do professor.

A participação do professor na rede discursiva que discute e projeta o seu trabalho é uma demanda que não deve ser negligenciada. Por melhores que sejam as intenções, por mais embasados e elaborados que sejam os projetos discursivos que se dirigem ao professor, a sua atitude responsiva vai refletir aqueles eventos de que faz parte, de forma ativa.

Na próxima seção, apresentamos algumas proposições sobre esse evento que problematizamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pelo conhecimento das respostas que vêm sendo dadas à política nacional em torno do livro didático é, como temos demonstrado, a motivação e a justificativa para a realização deste estudo. Para esta busca, traçamos algumas rotas: conhecer um pouco dos primórdios do ensino e aprendizado de língua materna no país, chegando ao modelo desse processo nos dias de hoje; situar o livro didático nesse percurso, especialmente no que diz respeito ao discurso que esse livro dirige ao professor; comparar um livro anterior e um posterior ao processo de avaliação realizado pelo PNLD; trazer à tona o discurso do professor sobre as mudanças empreendidas no sentido de dar uma nova roupagem ao ensino e aprendizado de língua, manifestas principalmente no livro didático atual.

A forma como o problema desta pesquisa delineou-se passou, em certa medida, pelo conhecimento que adquirimos da perspectiva teórica desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, a qual nos possibilitou projetar uma discussão que não focalizasse tão somente um fenômeno linguístico, a ser dissecado através do crivo formalista de investigação linguística. Por outro lado, nosso desejo era o de contribuir para o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa, mas tomando outro prisma, que percebemos obscurecido nas discussões: o do professor. Queríamos saber dele se o entendimento que se tem sobre qualidade de ensino e aprendizado de língua materna influencia a sua prática.

Desse modo, logo de início, apresentamos os fundamentos teóricos que dão suporte a essa reflexão, demonstrando que aderimos a uma corrente linguístico-filosófica que concebe a linguagem como um objeto do mundo real, em que as enunciações se relacionam com outras que lhe precedem e com enunciações vindouras, sendo essa a forma de compreender os discursos que emanam das vozes sociais, num inevitável processo dialógico. E, tomamos esse ponto de partida porque entendemos que toda a nossa discussão pressupõe diálogo, posicionamento e respostas.

Apresentamos, em seguida, um breve histórico do ensino e aprendizado de Língua Portuguesa no Brasil, com a finalidade de apontar fatores que determinaram os rumos da política em torno da educação. Vimos que a popularização da escola, a partir dos anos de 1970, demandou uma ampliação do recrutamento de professores nem sempre preparados para o exercício, acarretando para o livro didático um caráter de objeto imprescindível para a escola. Com os avanços sociais e científicos, o Estado brasileiro

passou a implementar novas ações no sentido de imprimir qualidade à educação. Em parceria com o meio acadêmico, os governos brasileiros começaram a difundir, por meio de documentos oficiais, como os PCN, novas perspectivas e demandas da educação nacional, criando obrigatoriedades, dentre as quais a adoção de obras didáticas aprovadas pelo PNLD, que estariam em consonância com o novo projeto de educação nacional.

Com esta pesquisa, buscamos conhecer e refletir sobre os resultados desses empreendimentos, num pequeno universo próximo a nós, através das ferramentas que temos indicado. Dentre elas, a comparação entre uma obra didática antiga e uma atual de modo a vislumbrar a qualidade dessa última.

A análise feita sobre a obra “Viver e aprender português 3” (MARTOS, 1993) demonstra que no início dos anos de 1990, a despeito do vasto conhecimento que já se acumulava em torno da linguagem e do processo de aprendizagem, o ensino de português mantinha-se na perspectiva dita tradicional, em que não se ensinava, efetivamente, a ler, escrever e a se refletir sobre fenômenos gramaticais, aproveitando-os, produtivamente, para um uso proficiente da linguagem.

Verificamos, pelo estudo da obra em questão: a ausência de uma diversidade de textos, predominando narrativas, de pouca extensão e, muitas vezes, fragmentos pouco compreensíveis; falta de instruções para a produção textual, sem qualquer referência à oralidade; ensino exaustivamente metalinguístico de gramática, o qual predomina sobre quaisquer outros aspectos concernentes ao ensino e aprendizado de linguagem; ensino exaustivo de ortografia; falta de articulação entre os aspectos tratados, bem como entre os conteúdos.

No que diz respeito ao diálogo com o professor, que se faz através do encarte/apêndice do manual, nessa obra trata-se de um material que se organiza num texto contendo técnicas de procedimentos, sem referências explícitas a fundamentos de base, indicação de bibliografia, sugestões de leitura ou qualquer coisa do gênero. O texto não estabelece diálogo direto com o professor e desenvolve-se, todo ele, somente fazendo referência ao conteúdo, justificando-o e apresentando alguns objetivos. O texto deixa transparecer uma certa representação de professor que consideramos reducionista e até depreciativa, pois não enuncia a um interlocutor pensante e capaz de tomar decisões; o que se faz é determinar formas de trabalho, que não permitem questionamentos, pois são as que “devem” ser trabalhadas nesse nível de formação.

Em linhas gerais, o que essa etapa da análise nos permite verificar é isso.

Quanto à análise da obra “Aprender juntos português – 4º ano”, observamos tanto uma evolução qualitativa na produção discursiva dirigida ao professor, quanto uma melhor qualidade na proposta do ensino e aprendizado do português. O desenvolvimento e ampliação do gênero discursivo manual do professor, que verificamos nas declarações contidas no texto do encarte/apêndice, são notórios pelo tipo de abordagem que faz, ao cumprir a função de dialogar sobre a proposta que traz, demonstrar a sua pertinência e, ainda, ao apontar objetivos e metodologia para o desenvolvimento do trabalho. No entanto, consideramos que, para um diálogo efetivamente voltado para o professor, há necessidade de um aprofundamento bem elaborado sobre as teorias subjacentes à proposta, pois não necessariamente o professor tem conhecimento de pressupostos teóricos, como os de Bakhtin ou da Linguística do Texto ou da Teoria Variacionista, que sustentam teoricamente a proposta, mas que não são sequer explicitamente referenciadas. Isso nos leva a concluir que, pelo menos em parte, o manual do professor constitui-se em um discurso dirigido, principalmente, ao interlocutor que avalia a obra, conforme argumentamos.

Além do estudo da construção discursiva oriunda do encarte do manual, a análise se encarregou ainda de verificar a consonância entre as declarações feitas nesse encarte e a efetivação da proposta no livro do aluno, o qual também faz parte do manual do professor. Com esse exame, constatamos que a maior parte do que se declara se efetiva no desenvolvimento dos eixos de leitura, produção de textos e oralidade. Quanto aos conhecimentos linguísticos, não são abordados em conformidade com a proposta apresentada por não tratar os aspectos gramaticais na perspectiva variacionista, ou seja, demonstrando, de fato, que os fenômenos gramaticais da língua se realizam no uso, através de formas variantes; ao contrário, mantém-se o mesmo tipo de abordagem que vigora nos estudos tradicionais.

Na última etapa deste trabalho, buscamos vislumbrar e compreender os impactos desse modelo de ensino e aprendizado proposto por obras como essa, para o componente curricular Língua Portuguesa. Fizemos isso refletindo sobre a recepção (resposta), por parte do professor, dos discursos que configuram tal modelo. Esse é o segundo material constituinte do objeto desta pesquisa que foi discutido no capítulo “Da recepção do manual do professor – a responsividade e os reflexos no ensino e aprendizado de Língua Portuguesa”.

A partir desse diálogo, tivemos ratificada a tese que motivou esta pesquisa: a não participação do professor da educação básica, no processo de constituição das obras, é uma razão, entre outras, para que o ensino e aprendizado do português ainda não tenha alcançado o objetivo de promover uma formação de maior qualidade. Apesar de todo avanço no sistema educacional, que hoje se observa, há na escola onde realizamos a pesquisa de campo, alunos de 5º ano que ainda não sabem ler e escrever satisfatoriamente. Esperávamos não mais encontrar esse tipo de problema, sobretudo pelas possibilidades de acesso à leitura que têm sido vistas, através das ações do PNLD.

E que tipo de contribuição as obras têm dado, a fim de que a escola supere problemas tão antigos? Segundo disseram-nos as professoras, pela forma como as obras estão constituídas, atualmente, elas não funcionam como instrumentos adequados para a superação de casos como esse. Os temas propostos, assim como a coletânea de textos, não são apropriados para a clientela dessa escola: as temáticas remetem a assuntos distantes da realidade do aluno e os textos trazem uma extensão que dificultam a compreensão, principalmente, por parte daqueles que pouco leem e escrevem. Entendemos que, se o eixo da leitura está comprometido, os demais eixos tornam-se, também, insatisfatórios, uma vez que são trabalhados de forma articulada – embora nem sempre a articulação seja verificada.

O eixo dos conhecimentos linguísticos também não se constroi, na obra, de modo a promover a reflexão sobre fenômenos gramaticais, além de reproduzir uma abordagem metalinguística e tratar a variação de forma inadequada. Isso quando trata.

Quanto à interação do manual com o professor, as professoras participantes avaliam como regular, considerando que a obra oferece textos de apoio, sugestões de recursos complementares, orientações para o trabalho. Duas dessas professoras não avaliam a parte teórica, por que não a lê. A professora que afirma ler entende que a parte teórica precisa ser clara, a fim de que o professor possa entender, efetivamente, a proposta.

Assim, estamos diante de pelo menos três fatores importantes que reduzem o potencial das obras didáticas no auxílio do trabalho do professor: proposta inadequada para a prática de leitura, proposta de análise linguística pouco produtiva e a impossibilidade de travar um diálogo com o professor sobre a filosofia da proposta.

No início da pesquisa, visitamos outras escolas, nas cidades de Feira de Santana (Ba) e Porto Alegre (RS). Numa escola de Porto Alegre, tomamos conhecimento de que os livros enviados pelo MEC não eram usados, pois nunca chegavam em número suficiente para atender a todos e, quando chegavam, não continham uma proposta adequada para aquela escola. Assim, os professores utilizam outro material de apoio, produzido pelo Estado. Naquela altura, julgamos que a escola poderia estar prescindindo de um material de excelência, em favor de um outro que não tínhamos ideia de como estaria constituído, se trazia uma proposta adequada e outras avaliações antecipadas. Após a realização desta pesquisa, avaliamos a posição daquela escola de forma bastante distinta da avaliação primeira que fizemos. Ora, se as obras não chegam em número suficiente e se a proposta das que chegam não é adequada ao projeto da escola ou do município ou do Estado, por que não usar outro material, produzido para atender às necessidades da região?

A constatação de que as obras são produzidas no Estado de São Paulo, visando, sobretudo, a realidade dessa unidade federativa, em conjunto com todos os elementos que demonstramos, nesta tese, nos leva a considerar que uma descentralização do PNLD poderia tornar as suas ações mais eficazes. Se cada Estado recebesse a incumbência de administrar comunicação com escolas e professores, produção, distribuição, avaliação das obras, os benefícios para o sistema educacional poderiam ser maiores, além das questões econômicas que estariam em voga, com a possibilidade de se editarem essas obras no próprio Estado.

Conquanto haja fortes empecilhos, é possível que o Ideb do Brasil atinja as metas estipuladas e no prazo determinado. Mas, devemos considerar que os números ainda estão aquém das metas previstas e que há problemas muito antigos, aparentemente de difícil solução, em diferentes escolas do território nacional. Na escola onde concentramos nossa pesquisa, há problemas de espaço físico, o qual é inadequado ao desenvolvimento das atividades, dentro e fora de sala de aula. Há uma sala de informática que nem sempre está disponível para atividades didáticas, muito embora as professoras queiram e necessitem usar, pois funciona, inclusive, como um espaço para suprir lacunas que a falta ou a insuficiência do livro didático gera. Além disso, a escola carece de um quadro efetivo de professores com formação de nível superior. Nessas condições parece inevitável que os resultados da Prova Brasil e do Ideb, referentes ao

desempenho da educação, nesse estabelecimento de ensino, ao invés de crescer, diminua, conforme demonstramos.

Esperamos que esta pesquisa sirva de base para reflexões sobre o objeto de que trata, em outros âmbitos, além dessa instância para a qual se volta nessa altura, a exemplo, principalmente, de cursos de formação de professores e de outras esferas em que o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa são focalizados. Assim, quiçá, venha a contribuir, de alguma forma, para a melhoria do processo de ensino e aprendizado da língua materna. Esperemos que não tenhamos de passar outros tantos anos, para, finalmente, ouvir e produzir discursos não saturados de exposição de problemas que, só aparentemente são intransponíveis.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. O discurso da mídia sobre o ensino do português. In: *Letrônica*. Porto Alegre. v. 5, n. 2, p. 268 – 285, junho 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vóllova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo, Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da obra de Dostoiévski* (1929). 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec Editora, 2010d.

BAKHTIN, M. *O freudismo: um esboço crítico* (1927). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética* (A teoria do romance 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1, p. 15-30. Disponível em: [http://www.editoracontexto.com.br/produtos/pdf/BAKHTIN%20E%20O%20CIRCULO\\_CAP1.PDF](http://www.editoracontexto.com.br/produtos/pdf/BAKHTIN%20E%20O%20CIRCULO_CAP1.PDF) . Acesso em 16/02/2011.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: *Gragoatá*. Publicação do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006. Disponível em: <http://www.uff.br/posletras/portugues/revistas/gragoata20web.pdf#page=47>. Acesso: 20/02/2011.

BRASIL. *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”*. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 15 de setembro de 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antonio. *Alp, 2: análise, linguagem e pensamento: um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista*. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 1995.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: *Veredas - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora*, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

FARACO, Carlos Alberto. O tratamento *você* em português: uma abordagem histórica. *Fragmenta*, 13: 91-82.

GATTI JÚNIOR, Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. São Paulo: Edusc; Uberlândia-MG: Edufu, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. In: *SCRIPTA*, v. 7, n. 14, p.13-22. Belo Horizonte, 2004.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTOS, Cloder Rivas. *Viver e aprender português 3*. 1.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1993.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MINISTÉRIO da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa*. Brasília, 2009.

MIRANDA, Cláudia; PRESTA, Eliete. *Pensar e viver: letramento e alfabetização linguística*. (Manual do professor). São Paulo: Ática, 2008. v. 1 e 2.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

POSSENTI, Sírio. Um programa mínimo. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.

SANTOS, Sônia Moreira Coutinho dos. *A variação no uso do modo subjuntivo no português afro-brasileiro*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2005.

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

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VASCONCELOS, Adson. *Aprender juntos português* (Manual do professor). 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2008. v. 4 e 5.

VASILEV, N. L. A história da questão sobre a autoria dos “textos disputados” em estudos russos sobre Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão;

CASTRO, Gilberto de. (org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bkhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na vida e discurso na arte* (1926). Trad. para fins didáticos de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. S.d.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
(PUCRS) – DINTER PUCRS/UNEB**

**FACULDADE DE LETRAS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**PESQUISA DE DOUTORADO: *MANUAL DO PROFESSOR: CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO, RECEPÇÃO E REFLEXOS NO ENSINO E APRENDIZADO DE LÍNGUA MATERNA***

**PESQUISADORA: PATRÍCIA RIBEIRO DE ANDRADE**

**ORIENTADORA: PROFa. DRa. MARIA DA GLÓRIA CORRÊA DI FANTI**

**QUESTIONÁRIO DESTINADO ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA  
PESQUISA**

**CÓDIGO DA PROFESSORA ENTREVISTADA:**

**INSTITUIÇÃO:**

**FORMAÇÃO:**

**ANO ESCOLAR EM QUE ATUA:**

As questões a seguir referem-se às obras que têm sido enviadas à escola, para o trabalho com Língua Portuguesa<sup>1</sup>. Marque a opção que efetivamente caracteriza as mais recentes obras trabalhadas e, se desejar, comente a sua opção.

**1. A COLETÂNEA DE TEXTOS E AS ATIVIDADES DE LEITURA DAS OBRAS**

a) A coletânea de textos contribui para o acesso do aluno ao mundo da escrita?

(Entre os parâmetros que considera importantes para exame da questão, aprecie também os requisitos: as obras apresentam textos que representam uma diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana etc.); há predomínio (sem exclusividade) de textos ligados ao universo infantil; apresentam uma diversidade de contexto cultural (regional, local, urbano, rural etc.); os textos dessas obras são de diferentes extensões: há presença de textos com diferentes graus de complexidade).

SIM

NÃO

---

<sup>1</sup> As questões aqui propostas, assim como os requisitos sugeridos para apreciação dessas questões, constam da avaliação do livro didático realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático.

Em parte

Comentário:

b) As atividades de leitura propostas nas obras colaboram efetivamente para a formação do leitor?

(Entre os parâmetros que considera importantes para exame da questão, aprecie também os requisitos: as atividades envolvem leitura de textos imagéticos; há discussão de questões relativas à diversidade sociocultural brasileira; trabalham respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento; a leitura é conduzida como uma situação efetiva de interlocução entre leitor e autor, situando a prática de leitura em seu universo de uso social; encontram-se objetivos plausíveis para a leitura proposta; é feita uma exploração da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfossintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão de efeitos de sentido; as atividades conduzem a apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas).

SIM

NÃO

Em parte

Comentário:

## 2. A PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS E TEXTOS ORAIS

a) As atividades propostas levam, efetivamente, ao desenvolvimento da proficiência em escrita?

(Entre os parâmetros que considera importantes para exame da questão, aprecie também os requisitos: essas atividades atendem a diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão, reformulação); existe uma oferta de subsídios para a elaboração temática (seleção e articulação dos conteúdos); há orientação para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfosintáticos, registro linguístico); há orientação para a consideração da variação linguística; indicam referências e (ou) exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir).

- SIM
- NÃO
- Em parte

Comentário:

b) As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da oralidade do aluno?

(Entre os parâmetros que considera importantes para exame da questão, aprecie também os requisitos: as atividades sugerem o uso da linguagem oral na interação em sala de aula; há exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate etc.) na produção; observa-se um estímulo ao desenvolvimento da capacidade da escuta atenta e compreensiva; há exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros; há orientação para a construção do plano textual dos gêneros orais (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão); apresentam orientação e discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação (prosódia, seleção vocabular, recursos morfosintáticos etc.); ausência de preconceitos associados às variedades orais; orientação para o uso de recursos audiovisuais como auxiliares à produção oral (cartaz, painel, projetor, entre outros); abordagem e valorização da variação e da heterogeneidade linguísticas. desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e (ou) públicas pertinentes ao nível de ensino em foco).

- SIM
- NÃO
- Em parte

Comentário:

### 3. SOBRE O ESTUDO DA GRAMÁTICA (OU ANÁLISE LINGUÍSTICA)

- a) O trabalho com os conhecimentos linguísticos leva o aluno a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes tanto para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita quanto para a capacidade de análise de fatos de língua e de linguagem?

(Entre os parâmetros que considera importantes para exame da questão, aprecie também os requisitos: o trabalho proposto nas promove articulação dos conhecimentos linguísticos com situações de uso e, portanto, com o processo de desenvolvimento das capacidades exigidas na leitura compreensiva, na produção de textos e na oralidade; realiza-se o estudo das normas urbanas de prestígio na perspectiva da variação linguística; as obras propõem um ensino-aprendizagem das regularidades ortográficas e também das principais irregularidades; observa-se um estímulo à reflexão e à construção dos conceitos abordados; as obras fornecem apresentação de informações e conceitos isentos de erros e (ou) formulações que não induzam a erros).

- SIM  
 NÃO  
 Em parte

Comentário:

#### 4. O MANUAL DO PROFESSOR

- a) Considera o manual do professor (livro do aluno mais encarte do professor), das coleções trabalhadas, um material adequado e relevante para o trabalho pedagógico?

(Entre os parâmetros que considera importantes para exame da questão, aprecie também os requisitos: os manuais costumam trazer uma explicitação clara e correta dos pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada; apresentam descrição precisa e funcional da organização dos volumes, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários; apresentam subsídios para avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas apresentadas no Livro do Aluno).

- SIM  
 NÃO  
 Em parte

Comentário:

- b) Costuma fazer uso do manual do professor para desenvolver o trabalho com o livro do aluno?

- SIM  
 NÃO  
 Em parte

Comentário:

**ANEXO 2 – CAPA DA OBRA “VIVER E APRENDER PORTUGUÊS 3”**

*Cloder Rivas Martos*

# WWW e Aprender

## Português

1.ª a 4.ª série — 1.º grau



# MANUAL DO PROFESSOR

1.ª edição — 1993

 editora  
**SARAIVA**

**ANEXO 2.1 – ENCARTE/APÊNDICE DO LIVRO DO PROFESSOR “VIVER E  
APRENDER PORTUGUÊS 3”**

## Mais VIDA na ESCOLA

*O princípio básico que norteia esta coleção é colocar mais VIDA na ESCOLA, de forma que a ESCOLA possa ser mais útil e significativa para a VIDA da criança.*

*A coleção apresenta características essenciais para propiciar a construção do conhecimento pelo aluno, dentro do espírito de VIVER E APRENDER:*

- foi escrita a partir da vivência com a criança, de como ela age e aprende nesta faixa etária e das melhores maneiras de se trabalhar com ela;*
- utiliza situações concretas, o próximo e a vivência do aluno, valorizando também o conhecimento que ele já traz para a escola;*
- desenvolve o conteúdo com precisão e de forma compreensível para a criança;*
- propõe atividades que levam o aluno a fazer suas descobertas e a usar o raciocínio.*

*A obra — uma das mais completas para o 1º grau — oferece oportunidades diversas de enriquecimento de conteúdo e de formação de atitudes, valorizando a interdisciplinaridade, a educação ambiental, a convivência social etc.*

*O Manual e as observações no Livro do Professor orientam na utilização da obra, de forma que o professor obtenha o máximo rendimento dos alunos dentro de sua própria metodologia.*

*Mergulhe neste trabalho e dê a seus alunos uma oportunidade de VIVER E APRENDER de forma gostosa, alegre, participativa, do jeito que eles gostam.*

*os autores*

na  
L  
P  
di  
to  
e  
di  
re  
te  
m  
a  
to  
m  
O  
A  
PI  
ser  
se,  
fal  
da  
tor  
ser  
é  
ou  
vel  
de  
bel  
sér  
alu

# VIVER e Aprender

## PORTUGUÊS

A coleção *Viver e Aprender Português* surgiu da necessidade de uma constante renovação na área de Língua Portuguesa e da preocupação do autor em proporcionar aos professores instrumentos de ensino/aprendizagem cada vez mais eficazes.

Os livros de 1ª a 4ª série reúnem textos significativos, todo o conteúdo gramatical exigido, treinos ortográficos e atividades geradoras de produção de texto, seqüenciados em função da maturidade da criança em suas diferentes faixas etárias.

O projeto visual do livro busca uma perfeita interação texto/imagem e o que se pretende, com ilustrações estimulantes e atrativas, é criar uma relação agradável entre a criança e o livro.

Do livro do professor, além das respostas às questões, constam recados e sugestões que procuram dar um melhor aproveitamento às seções.

### O QUE É PRECISO PARA “VIVER E APRENDER PORTUGUÊS”?

#### PROPOSTA E OBJETIVOS

Após a alfabetização, a criança deve caminhar no sentido de ampliar sua vivência lingüística para tornar-se, paulatinamente, um leitor cada vez mais atento e um falante/emissor cada vez mais competente.

Visando desenvolver no aluno duas habilidades fundamentais: compreender o que lê e expressar-se satisfatoriamente, a coleção *Viver e Aprender Português* apresenta uma proposta dinâmica de trabalho, onde o aluno é constantemente solicitado a participar — oralmente ou por escrito — de forma intensa, criativa e variada.

O aprendizado de Língua Portuguesa torna-se agradável e expressivo quando se conseguem simular, na sala de aula, situações reais que possibilitem ao aluno estabelecer relações com a vida, interiorizar ações.

As diversas atividades sugeridas nos livros de 1ª a 4ª série buscam ampliar os sistemas de representação do aluno, levando-o a associar ações (ou representação de

ações) aos signos lingüísticos. Tais atividades poderão ainda ser enriquecidas pela experiência pessoal do professor e pela bagagem de conhecimentos dos alunos, diferenciada em função de seus valores sociais.

O essencial é não desvincular as atividades de linguagem da situação concretamente vivenciada pelos alunos, para que a aquisição de novas estruturas lingüísticas se dê de maneira significativa e efetiva.

Nas séries iniciais, o aluno deverá aprender a ouvir e a articular com precisão as estruturas lingüísticas. Deverá também aprender a ler e a escrever corretamente.

Nas séries posteriores, ele deverá adquirir formas lingüísticas mais complexas, apreender e formular conceitos gramaticais e posicionar-se diante dos valores veiculados pelos textos, expressando com clareza suas idéias.

Não se pode perder de vista que a aquisição de novas formas lingüísticas está intrinsecamente ligada à aquisição de significados. Para chegar a formular conceitos, o aluno precisa inicialmente pensar, compreender, valorar. São indissolúveis as relações sintático-semânticas. Não basta ao aluno saber falar (ou escrever); ele precisa ter o que dizer e ter a quem dizer. Cabe ao professor, utilizando-se dos vários recursos que esta obra oferece, manter com o aluno um diálogo constante que garanta resultados compensadores.

#### PROPOSTA METODOLÓGICA E ESTRUTURA DAS UNIDADES

Observamos que a descrição sucinta das seções que compõem as lições e as sugestões metodológicas visam esclarecer alguns aspectos essenciais que o professor deve levar em conta para alcançar maior sucesso na aprendizagem de seus alunos. A metodologia não é rígida e os procedimentos sugeridos podem ser adaptados, enriquecidos e mesmo modificados de acordo com as necessidades de cada professor em relação à sua clientela.

Cada volume está estruturado em unidades.

Cada unidade explora um tema, geralmente discutido pelo texto inicial, e subdivide-se em seções na seguinte ordem:

- Conte a seus colegas
- Apresentação do texto
- Texto
- Estudo das palavras
- Estudo do texto
- Expressão escrita
- Gramática
- Ortografia e Pontuação
- Atividades variadas
- Rever para aprender (a cada 5 unidades)

### CONTE A SEUS COLEGAS

Esta seção procura criar, na sala de aula, um ambiente de descontração, dando ao aluno a oportunidade de expressar-se oralmente sobre um determinado assunto. Procura-se valorizar a experiência da criança à medida que ela é chamada a dar seu depoimento. O professor deve aproveitar esse momento para sugerir um aprimoramento de linguagem.

É importante resgatar passagens da vida da criança que, de alguma forma, relacionem-se com o conteúdo dos textos. Importante também é treinar habilidades que estão se tornando raras em nossos dias: saber ouvir, esperar a vez para falar, respeitar a opinião do colega.

Em geral, as perguntas desta seção, pela relação que estabelecem com o texto da unidade, funcionam ainda como motivação para a leitura.

### APRESENTAÇÃO

Também para motivar o aluno à leitura do texto faz-se uma breve apresentação das personagens, com as quais ele entrará em contato. O que se deseja é despertar sua curiosidade para o que lerá em seguida.

Nesta fase preparatória o professor pode, se achar pertinente, chamar a atenção das turmas para a obra da qual foi retirado o texto, fazer comentários sobre o autor (vida e/ou outros livros publicados). Se dispuser dos livros, é interessante levá-los à sala de aula para mostrá-los aos alunos. Eles mesmos, se possuírem algum dos livros citados, podem levá-los à classe.

Recomenda-se, inclusive, que o professor organize, desde o início do ano, uma **Biblioteca de Classe** para incentivar o hábito da leitura. Para montá-la, os alunos podem contribuir com a doação de livros adequados à série e que podem ser, inclusive, os citados no livro didático.

### TEXTOS

Buscou-se, na seleção, oferecer variedade nos tipos de textos explorados: narrativas, narrativas com trechos descritivos, diálogos, poemas, ficção, notícias de jornais e revistas, histórias em quadrinhos etc.

Nas séries iniciais, predominam textos poéticos, ricos em ritmo, rimas, por favorecerem atividades lúdi-

cas (declamações, brincadeiras com sonoridade) bastante apreciadas pela criança nessa idade. Nestas séries, prevalecem textos que lidam com o imaginário, enquanto que nas séries finais dá-se maior aproximação com o real.

As estruturas linguísticas dos textos vão se tornando mais complexas à medida que as séries vão avançando, oferecendo maiores dificuldades, tanto do ponto de vista do vocabulário como das relações internas dos elementos que os compoem.

A seleção dos temas pautou-se não apenas no interesse da faixa etária, mas também na contribuição que os textos poderiam trazer à formação de um quadro de valores significativos ao aluno. Eles propõem, muitas vezes, reflexões sobre problemas da atualidade, questionam atitudes das personagens, apontam preconceitos e diferenças sociais.

### LEITURA

Para um primeiro contato com o texto, recomenda-se uma leitura silenciosa. Na leitura em voz alta, diante das prováveis dificuldades que aparecerão na entonação, no ritmo e até na dicção do aluno, o professor deverá orientá-lo para uma leitura mais apurada, servindo-lhe de modelo. Deve-se evitar repreensões para não causar constrangimento ou inibições nas leituras futuras.

O texto também fornecerá elementos para o trabalho com a Gramática e subsídios para atividades mais livres. Entretanto, não se deve esquecer de que a sua função primordial é despertar, no aluno, o interesse pela leitura. É para que esse interesse se estenda à sua vida adulta, é preciso que a criança reconheça na leitura fonte de prazer e conhecimento.

### ESTUDO DAS PALAVRAS

Para que as novas palavras trazidas pelos textos passem, verdadeiramente, a fazer parte do vocabulário do aluno e sejam empregadas, adequadamente, quando ele necessita se expressar, é preciso mais que o simples conhecimento de seu significado.

Nesse sentido, são importantes atividades de substituição por sinônimos, antônimos de significados e de distinção dos vários sentidos de uma mesma palavra em contextos diferentes (polissemia). Há também exercícios que estimulam a formação de novas palavras através do acréscimo de prefixos e sufixos, além da constante tentativa de ampliação do vocabulário nos exercícios de famílias de palavras. A ordenação alfabética de palavras é uma preparação para a consulta ao dicionário.

### USO DO DICIONÁRIO

Além de todo esse trabalho, recomenda-se que seja bastante incentivado o uso do dicionário. Em várias passagens, esse livro orienta o aluno sobre seu manuseio.

Trabalhar com as palavras vai procurá-las no dicionário são atividades que também auxiliam na fixação da grafia correta de novas palavras.

## ESTUDO DO TEXTO

Nas séries iniciais, o estudo do texto é feito com o objetivo de reconstituir enredos, sequenciar fatos, descobrir elementos básicos da narrativa como personagens, espaço e tempo. O aluno retira do texto as informações principais e as reelabora, de acordo com suas possibilidades linguísticas. Em geral, as perguntas finais propõem abertura para uma colocação pessoal.

Já nas séries posteriores, vai ocorrendo um maior aprofundamento na exploração do texto. O aluno deverá posicionar-se diante das informações, julgando fatos e atitudes das personagens, reorganizando suas idéias sobre algum assunto, analisando um conjunto de circunstâncias (reveladas pelas construções sintáticas) que levam-no a descobrir o que o autor deseja transmitir com o texto e de que recursos ele se vale para realizar seu objetivo.

Portanto, compreender e interpretar verdadeiramente significa apreender todo o significado do texto (análise) e reconstituí-lo, a partir de experiências pessoais (síntese).

Situar o assunto do texto em questão dentro de um contexto mais amplo, ou seja, realizar a "transferência" desse assunto para a realidade vivida no momento pelo aluno é a última etapa do trabalho com o texto — a extrapolação. Em algumas unidades, isso se dá com o estudo comparado entre o texto que abre a unidade e o texto suplementar, completando para o aluno uma trajetória que passa da leitura do texto para a leitura de si mesmo e, finalmente, para a leitura do mundo.

## EXPRESSÃO ESCRITA

Da mesma maneira que é difícil para o aluno compreender um texto cujo assunto fuja a seu repertório de experiências, é difícil para ele escrever sobre algo que não esteja claramente representado em seu interior, ou fortemente ligado à sua vida.

Por essa razão, as propostas de redação são sempre decorrentes de discussões, conversas ou reflexões. Formalmente, é dada a orientação quanto à estrutura do texto a ser redigido. O aluno terá, a cada unidade, várias opções de propostas, para escolher aquela que mais lhe agrada. Redigir também deve proporcionar prazer: é um desafio estimulante.

O trabalho com a expressão escrita parte da simples formação e/ou ordenação de frases baseadas em imagens ou provocadas por perguntas, passa pela construção da narrativa em suas várias fases (com sugestões de elementos ou final, dados, construção de personagens etc.) até chegar a uma elaboração mais complexa. Não foi deixada de lado a utilização prática da linguagem: bilhetes, recados, cartas, convites, biografias, notícias; até cheques e depósitos bancários são elaborados no decorrer das séries.

É importante ressaltar a integração que se busca da linguagem verbal com outros meios de comunicação não-verbal (quadrinhos, desenhos, ilustrações, colagens, cartazes).

A produção de texto pressupõe sempre um leitor, sem

o que perde o sentido. Se o professor não dispuser de condições para ler todas as redações, pode lançar mão de algumas estratégias como, por exemplo, a roda crítica, onde os próprios colegas, em grupos, lêem os textos e opinam sobre eles, dando, inclusive, sugestões para mudanças. Nesse caso, é aconselhável passar aos grupos alguns critérios.

Observações nos textos, ressaltando aspectos positivos, em lugar de uma simples correção gramatical, são estímulos que podem levar o aluno a um constante aperfeiçoamento pessoal. Mais importante do que utilizar a linguagem corretamente é utilizá-la expressivamente. Dentro de todo o processo de aprendizado de Língua Portuguesa, o momento de redigir, quando o aluno constrói seu próprio discurso, é o mais ativo e criativo. Merece, portanto, ser valorizado.

## GRAMÁTICA

Considera-se a gramática um instrumento através do qual o aluno deverá adquirir um domínio cada vez maior das inúmeras possibilidades que a língua oferece. Conhecer a teoria da língua não significa, necessariamente, saber utilizá-la adequadamente.

Por outro lado, em muitos momentos ela é útil, principalmente em casos de flexões, concordância, emprego de tempo e modos verbais. Os aspectos teóricos que levam à formulação de regras (generalizações) garantem ao aluno sua aplicação em outros casos. A lógica, presente em muitos conceitos gramaticais, pode auxiliá-lo a organizar os dados linguísticos de que dispõe e facilitar a estruturação desses dados no momento em que ele precisa construir seu enunciado.

A noção de classes de palavras procura explicar ao aluno como os elementos e relações existentes no universo humano são representados no universo da linguagem e só adquirem sentido quando relacionados à função que cada classe exerce na oração. O arcabouço linguístico da oração — Sujeito e Predicado — deve levar à interiorização das estruturas básicas da língua. Se não levar, o estudo dos termos da oração se torna inútil. A análise sintática não depende da classificação morfológica dos termos e estes, por sua vez, têm seus significados comprometidos pelas relações sintáticas que se estabelecem nas estruturas oracionais.

Sendo assim, os conceitos gramaticais, nesta obra, sempre partem de exemplos concretos, retirados do próprio texto da unidade. A descrição gramatical é feita através de uma linguagem simples, com explicações acessíveis às diferentes faixas etárias. Os exercícios que buscam fixar os conceitos são variados e apresentam significados bastante próximos do universo da criança.

O conteúdo gramatical vai se ampliando e aprofundando à medida que as séries vão avançando. Nas séries finais, a preocupação com uma sistematização desse conteúdo é maior que nas séries iniciais.

## ORTOGRAFIA

Para o aluno que recém iniciou-se na escrita, o domínio da ortografia deve realmente ser visto como um

passo importante na caminhada maior que é o aprendizado da língua.

Tratando-se de um processo de memorização, uma vez que a grafia das palavras não corresponde aos sons das mesmas, optou-se por um trabalho predominantemente visual, em que a criança, através de diagramas, cruzadinhas, adivinhações, poemas, montagem e desmontagem de palavras, as escreve várias vezes, até fixar sua grafia. Organizar famílias de palavras, já distribuindo-as em classes, é outro processo auxiliar utilizado nos exercícios. O aspecto semântico também foi lembrado: muitos exercícios trabalham a palavra contextualizada.

Os quatro volumes apresentam, numa seqüência gradativa, os grupos ortográficos que oferecem maiores dificuldades. As que se repetem em mais de um volume são trabalhadas em exemplos diferentes, apresentando, obviamente, no decorrer das séries, palavras cada vez mais difíceis que poderão ser utilizadas sistematicamente em ditados, após cada unidade.

Esta seção não isenta o professor de, a partir da leitura de textos produzidos pelos alunos, fazer o levantamento de outras possíveis dificuldades (ou das mesmas, não suficientemente esgotadas) e elaborar um reforço a ser desenvolvido paralelamente com o aluno.

Para facilitar a memorização da grafia, recomenda-se também que o aluno pronuncie, claramente e em voz alta, as palavras que oferecem dificuldade. Bingos, ditados relâmpagos, palavras-surpresas, cartazes são outros recursos de que o professor pode se valer.

A dificuldade ortográfica não deve representar um empecilho para o aluno expressar-se livremente por escrito.

Quanto à **pontuação**, ela garantirá ao aluno o domínio das estruturas sintáticas uma vez que funciona como delimitadora dos diversos segmentos do enunciado.

É importante fazer o aluno perceber que na escrita, já que não se dispõe de recursos como entonação ou gestos, devem-se utilizar os sinais de pontuação para obter-se uma comunicação mais eficaz. É preciso lembrar ao aluno que a passagem da oralidade para a escrita, cuja distinção nem sempre é clara para ele, vai requerer uma atenção especial de sua parte com relação aos sinais de pontuação.

Os diferentes sinais são apontados nos próprios textos, trabalhados e solicitados em exercícios de redação, principalmente diálogos. Às vezes, vêm de encontro ao conteúdo gramatical desenvolvido em algumas unidades.

### ATIVIDADES VARIADAS

São seções mais livres que aparecem em algumas unidades. Propõem um trabalho de enriquecimento, onde entram outras habilidades, tais como: elaborar cartazes; montar murais e álbuns; desenhar; fazer colagens; criar histórias em quadrinhos; dramatizar; declamar ou ler em jogral; pesquisar em fontes formais e informais; organizar debates etc.

As atividades propostas, em muitas unidades, possibilitam a interdisciplinaridade, na medida em que po-

de haver um estudo em conjunto com as áreas de Artes, Ciências, Estudos Sociais. Tais integrações são desejáveis, pois ampliam os horizontes do aluno, fazendo-o perceber que o conhecimento da linguagem verbal não é estanque, mas se insere num universo mais amplo.

Além disso, essas atividades exigem do aluno uma série de atividades mais ligadas à ação propriamente dita, o que costuma ser bastante motivador nas salas de aula. Por exemplo, para preparar-se uma entrevista, há várias etapas a serem planejadas: escolha da pessoa, elaboração de perguntas, o contato com o entrevistado, o registro das respostas etc.

Em geral, essas atividades procuram direcionar o aluno para a busca de informações fora da escola, seja consultando jornais e/ou revistas, seja entrevistando pessoas de sua comunidade, sua escola, sua família.

### REVER PARA APRENDER

A cada 5 unidades faz-se uma revisão do conteúdo desenvolvido. É necessário realizar revisões periódicas, pois as crianças esquecem-se com facilidade dos conceitos estudados. As retomadas reavivam a memória, reforçam o aprendizado.

As atividades destas seções, com novos textos e exercícios diversificados, podem ser utilizadas em períodos de recuperação, em preparações para provas ou nas próprias avaliações.

### OUTROS PROCEDIMENTOS

Na tentativa de dinamizar ainda mais o processo, sugere-se que o professor, considerado um "facilitador de aprendizagem", sempre que possível, procure:

- sensibilizar o aluno para assuntos a serem tratados, tentando trazer para a sala de aula um rico universo de significados, através de perguntas, histórias, depoimentos ou usando a própria imaginação.
- despertar no aluno o interesse pelo conhecimento em si, criando hábitos de pesquisar em fontes variadas os mais diversos assuntos, permitindo que acompanhe as rápidas transformações socioculturais de nosso tempo. O trabalho com jornais e revistas, onde cada um expõe uma notícia, pode resultar num painel com registro de fatos importantes e ampliar o nível de informação do aluno. Palavras desconhecidas e anotadas, ouvidas no rádio ou na TV, na televisão em casa, podem ser trazidas diariamente pelos alunos e pesquisadas em dicionários.
- lançar freqüentemente desafios que incentivem o raciocínio, a descoberta de soluções para situações novas. Para tanto, pode usar jogos, adivinhações ou lançar temas de surpresa, para que os alunos se manifestem livremente.
- promover o trabalho de grupo, com o objetivo de treinar o aluno para viver em sociedade, respeitando o outro, aprendendo a ser crítico, trocando idéias para chegar a um consenso. Várias atividades podem ser desenvolvidas em grupos, entre elas:

- consulta a livros sobre temas pré-determinados;
  - elaboração de perguntas com base em textos (usar textos suplementares) para serem trocadas com outros grupos e serem respondidas;
  - correção de questões de gramática e/ou de estudo de texto: os alunos trocam as respostas entre si e as completam; o professor escolhe (ou sorteia) quais respostas cada grupo colocará no quadro;
  - roda crítica para leitura e comentários das redações;
  - apresentação, através de estratégias variadas, da leitura extraclasse (cartazes, fantoches, dramatizações);
  - montagem de álbuns, jornaizinhos, revistas, livrinhos, antologias, histórias em quadrinhos.
- incentivar a leitura, facilitando o acesso do aluno ao livro, seja montando **Bibliotecas de Classe**, seja levando-os a bibliotecas e/ou livrarias. No caso de a escola possuir uma biblioteca, planejar com a biblioteca atividades de leitura com dias e horários fixos. Sugerir listas de livros adequados à faixa etária, dando, inclusive, várias opções de leitura por bimestre. Lembrar que essa é a idade mais apropriada à formação do hábito da leitura.
  - encarar as dúvidas e erros dos alunos como um momento de construção do conhecimento e não como uma condenação de sua incapacidade; peça ao aluno que reveja o ponto errado ou duvidoso, orientando-o e incentivando-o a acertar.

## AVALIAÇÃO

Cada professor tem seu sistema de avaliação. Às vezes, a própria escola estabelece seus critérios. Independentemente dos instrumentos, contudo, parece já plenamente aceita a idéia de que os resultados da avaliação são também uma forma de o professor avaliar criticamente sua própria atuação no processo ensino/aprendizagem.

Para verificar se seus objetivos foram (ou estão sendo) atingidos, o professor dispõe de várias formas de avaliação — qualitativas ou quantitativas — que devem ser empregadas continuamente e não apenas num determinado momento do processo.

Na avaliação de atitudes, podem ser considerados:

- interesse e participação
  - postura na sala de aula
  - respeito ao colega e ao professor
  - registros de aula
- responsabilidade
  - realização da tarefa
  - assiduidade

- pontualidade
- organização do material

O ideal, na avaliação de atitudes, é utilizar a técnica da auto-avaliação. Os alunos recebem previamente os critérios e, após discussão com o professor, chega-se a um conceito único.

Na avaliação de conhecimento, são considerados conteúdo e habilidades. Alguns recursos:

- provas (com questões objetivas e/ou subjetivas)
- traçado (nas primeiras séries)
- ditado
- leitura oral
- estudo de texto
- leitura extraclasse
- redações

Quanto à redação, sugere-se que vários aspectos sejam observados, entre eles:

- a. aspecto estético
  - disposição do texto na folha
  - traçado (letra legível)
  - espaço do parágrafo
  - margens regulares
  - limpeza
- b. aspecto estrutural
  - concepção da história
  - seqüência de idéias
  - clareza
  - elementos da narrativa e/ou da descrição
  - desfecho
  - título
- c. aspecto estilístico
  - riqueza de vocabulário
  - repetição de palavras
  - frases longas, mal-escritas
  - ausência de palavras
  - linguagem mais elaborada
- d. aspecto gramatical
  - ortografia
  - acentuação
  - pontuação
  - concordância

Dentro de todo o processo de avaliação, o mais importante é acompanhar de perto o desenvolvimento do aluno e detectar, com rapidez, as atitudes, as habilidades e o conteúdo que devam ser retrabalhados.

**ANEXO 2.2 – SUMÁRIO DO LIVRO “VIVER E APRENDER PORTUGUÊS 3”**

# SUMÁRIO

Unidade	TEXTO EXPLORADO	EXPRESSION ESCRITA	GRAMÁTICA	ORTOGRAFIA	PONTUAÇÃO	OUTROS
1	A primeira vez que vi a mãe. 8	Um poema. 8 A primeira grande viagem com os pais. 8	Oratório. 9	E com feição. 11		Tema complementar: O pai. 8 Mural sobre o pai. 9 Linha decorativa. 10
2	Um poema por Bertolucci. 14	Um poema de prosa. 18 Confusão no lar. 18 Um poema estranho. 18	Símbolo. 18 Níveis de abstração da palavra. 19 Símbolo. 19	RR. 20		Prosa. 17 Uso do dicionário. 18
3	Gravidade. 22	Poema sobre história. 28 Atribuição de pontos. 28	Enunciado, sujeito e complemento. 26	CH-X. 28		Prosa. 25 Valorizar o texto. 25
4	Caldeirão de poemas e adivinhas. 26	Texto de um poeta. 30 Tercetos com versos de outros. 32 Soneto de Queiroz e Teó. 32 Resposta a perguntas. 32	Nome. 32	S-V. 32		
5	A mudança. 36	O lugar onde você mora. 39 A importância de mudar de casa no século. 39	Tá, quem tádo e adivinhas. 41	C/C. 41		Prosa. 39
<b>REVER PARA APRENDER</b>						
	Flora. 43 Sopro. 46					
6	O Jantar de ontem. 47	Diálogo com o pai. 49 O pai. 49 O pai. 49	Forma afirmativa e negativa. 50	C. 51	Um poema. 49 Tema. 49 Tema. 49	Diálogo. 49
7	O menino e a mãe. 53	Sem o pai. 56 O pai. 56	Formas afirmativas e negativas. 57	QUE/QU. 60	Foto de tecnologia. 58 Foto de tecnologia. 58 Vozes. 58	Verbo. 55 Sem o pai. 56 H.O. 56 Poema. 57 Verbo. 59
8	Atos de teatro. 62	Diálogo entre os poetas. 64	Símbolos. 65	S/Z. 67		Verbo. 65 Uso do dicionário. 64
9	História. 69	Uma história. 71 Manga e o pai. 71 Compartilhando. 71	Símbolos. 72	M. 71		
10	O aniversário. 75	Festa. 78 História com fotos. 78 Conte. 79	Símbolos. 79	QUE-QUE. 81		Tema complementar: Festa de aniversário. 78 História. 78
<b>REVER PARA APRENDER</b>						
	O "Bom dia" que não é. 82 Um dia. 82					
11	Atos de teatro. 87	Atos de teatro. 91 Atos de teatro. 91	Depois de. 91 Atos. 91	C. 95		Depois. 91

Unidade	TEXTO EXPLORADO	EXPRESSION ESCRITA	GRAMÁTICA	ORTOGRAFIA	PONTUAÇÃO	OUTROS
12	A vida 96	Os pontos da semana 96 Para você 99 Cartão 99	Formas do verbo ser 99	h, III		
13	O amor 103	O amor dentro e fora 106 Crisis de casamento 106 Palavras Popca 106 Música sobre amor 106	Letras do substantivo 106	Vocabulário de A 106		
14	Muito mais a uma semana 110	Mãe de família 113 "Herança" de pai de mãe 113	Adjetivo 113 Adjetivo pronominal 114	Ênclise de pronomes 114		
15	A educação 118	Escola de caráter 121 Música sobre educação 121 Música com palavras cruzadas 121	Verbo 122	Ênclise de pronomes 122		
<b>REVER PARA APRENDER</b>						
	A vida em 127					
16	A história da língua 123	Comunidade de língua 136 Mudanças de língua 136 Uma pessoa multilíngue 136	Preposição 137	Ênclise de pronomes 138		Deixe 136 Textos complementares: "A vida em 137"
17	Sopa e sopa 141	História em quatro partes contadas 144	Conjugação verbal 145 Tempos verbais 146	Ênclise de pronomes 147		Cartão 144 Preposição 145 Textos complementares: "A vida em 149"
18	Primo 150	Exercícios comparativos 152 Música com letra dada 153	Preposição/Preposições: "A vida em 153" Verbo ser 155	h, 157		
19	Três amigos na América 158	Cartão 162 Carta pela preservação da natureza 162	Verbo de 2ª pessoa: "A vida em 163" Verbo ser com pronomes 164	Ênclise de pronomes 165		Preposição 161 Textos complementares: "A vida em 166" HQ 166
20	Um caso de amor 169	Amor e amor de verdade 172 Preposição de referência temporal: "A vida em 172"	Verbo de 2ª pessoa: "A vida em 173"	Ênclise de pronomes 174		
21	Musica e música nada 176	Aleação de palavras 179 Cartão 179	Advérbio 180	Ênclise de pronomes 182		Preposição 179
22	O verde verde no céu 183	Verde e a semana 185 Modificadores de substantivos: "A vida em 185" Préfixos de lugar de origem 185	Forma verbal 186	Ênclise de pronomes 187		Cartão descritivo 185
23	Uma vida 189	Construção de frases 192 A construção de um texto 192 Exercícios comparativos 192	Verbo 192	h, 199		
24	Um amigo bom com palavras cruzadas 196	Carta ao amor do livro 198	Particípio 198	Cartão para "A vida em 199"		
<b>REVER PARA APRENDER</b>						
	Humor de negócios 200					

**ANEXO 2.3 – UNIDADE 1 E PARTES REFERENCIADAS DO LIVRO “VIVER  
E APRENDER PORTUGUÊS 3”**

# UNIDADE 1

## CONTE A SEUS COLEGAS

Sua família é formada por quantas pessoas? Diga a seus colegas como eles se chamam.

Qual foi o passeio mais gostoso que vocês fizeram juntos?

*Duas crianças emocionam-se, em companhia do pai, diante de uma cena fascinante.*

*O que será que eles viram?*

## A PRIMEIRA VEZ QUE VI O MAR



No dia seguinte Pai pegou a gente logo cedo, viramos a esquina e lá na frente, no fim da rua, apareceu uma coisa azul. Fomos andando e a coisa foi mexendo e às vezes embranquecia. Pai apontou: — Olha lá as ondas. Quando a rua acabou e aquilo já era a maior água que já tinha visto na vida, chegamos numa areia onde era preciso cuidado pra não pisar nos bichinhos, todos andando fora dos buracos sem medo da gente, e tão grandes que ficamos com medo deles.

Por isso fomos olhando pro chão e, quando erguemos a cabeça na frente do mar, uma onda arrebentou e — Que estrondo, Pai falou — Alice desandou num choro que só parou no colo dele. O coração batia junto com as ondas e não sei quanto tempo ficamos ali, o mundo estrondando, até que Alice foi acalmando e continuamos ali, o coração batendo junto com as ondas e um vento que parecia subir da água, de tão molhado e cheiroso de mar.

Domingos Pellegrini. *Tempos de menino*. São Paulo, Atica, 1989

## VOCABULÁRIO

<b>embranquecia</b>	— ficava branco
<b>erguemos</b>	— levantamos
<b>estrondo</b>	— barulho forte
<b>desandou</b>	— começou
<b>estrondando</b>	— fazendo um barulhão

## ESTUDO DAS PALAVRAS

É muito importante conhecer novas palavras. Assim, você vai poder falar e escrever cada vez melhor ao comunicar-se com as outras pessoas.

Por isso, criamos o **Estudo das palavras**.

### Sinônimos

Observe:

- Que **estrondo**, Pai falou.
- Que **barulhão**, Pai falou.



**Estrondo** e **barulhão** querem dizer quase a mesma coisa. As palavras que têm quase o mesmo significado são chamadas de **sinônimos**.

## ATIVIDADES

**1** Reescreva as frases e troque as expressões em destaque, usando suas palavras:

- a) ... não sei quanto tempo ficamos ali, **o mundo estrondando** ...

(Reescreva a frase)

- b) ... e um vento que parecia subir da água, **de tão molhado e cheiroso de mar**.

(Reescreva a frase)

2 Copie as palavras, escrevendo, ao lado, seu sinônimo, que está no quadro:

acabar  
virar  
aparecer  
embranquecer  
desandar  
levantar  
sossegar

acalmar — clarear — começar — dobrar —  
surgir — terminar — erguer

3 Procure no texto palavras da mesma família destas e copie-as:

branco embranquecer  
maresia mar  
esburacada buraco  
areal areia

calma acalmado  
cheiro cheiros  
estrondoso estrondo, estrondando

4 Observe as palavras do quadro:

rua — praia — água — mar — esquina — asfalto — ondas — areia  
quarteirão — estrondo — beiró — azul — calçada

- a) Se você fosse brincar na **rua**, das palavras acima, quais "levaria"? Escreva-as no caderno. esquina, beiró, asfalto, quarteirão, calçada
- b) Quais "levaria" para brincar na **praia**? Copie as palavras no caderno. água, mar, ondas, areia, estrondo, azul

## ESTUDO DO TEXTO

1 Chamam-se **personagens** as pessoas que aparecem no texto. Quais são as personagens do texto? As personagens do texto são o Pai, Alice e a criança que conta a história.

2 "... e lá na frente, no fim da rua, apareceu uma coisa azul." O que é essa coisa azul? É o mar.

3 Há no texto um trecho que mostra ser a primeira vez na vida que as crianças vêem o mar. Copie o trecho. "Quando a rua acabou e aquilo já era o maior água que já tinha visto na vida."

4 O que fez Alice assustar-se diante do mar? O estrondo das ondas.

5 Retire do texto a frase que mostra a emoção do menino ao ver o mar.

"O coração batia junto com as ondas e eu não sei quanto tempo fiquei ali."

6. O menino ficou emocionado? Por quê? *(Sim, porque o mar era um espetáculo grandioso.)*
7. E você, já viu o mar? Como ele é? *(Resposta pessoal.)*
8. Como você se sentiu ao ver o mar pela primeira vez? *(Resposta pessoal.)*
9. Invente um outro título para o texto. *(Resposta pessoal.)*

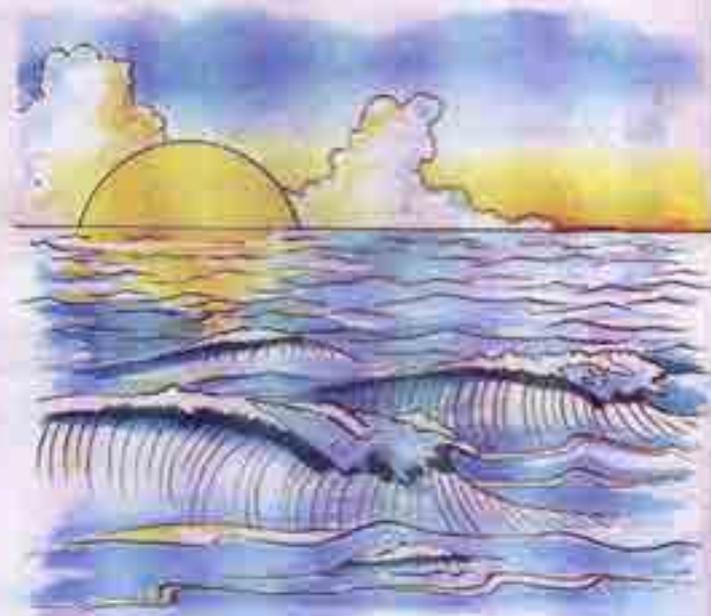
## TEXTO COMPLEMENTAR

Leia, agora, um outro texto bonito sobre o mar:

### O MAR

Como é doce, lindo mar,  
espreguiçando na areia.  
O teu suave cantar  
lembra uma linda sereia,  
lembra cantos de ninar,  
gaivotas passando em bando...  
A água com espuma flando,  
lambendo a areia branquinha  
da praia longa e sozinha...

Fico horas e horas pensando  
no mistério teu, ó mar.  
Eu fico horas te olhando...  
Como és rude, és belo, és forte,  
e trazes no teu cantar  
toda a beleza da vida,  
como a tragédia da morte.  
Tua canção é sentida,  
parece um canto de amor,  
parece um canto de dor.



Maria Tricânico. *A cidade dos brinquedos* (versos para crianças).

## EXPRESSIONÃO ESCRITA

Escolha uma das atividades a seguir:

1. Passear não é uma delícia? Vamos imaginar um passeio bem gostoso e escrever sobre ele?  
Não se esqueça de colocar em seu texto: o lugar, o dia, os preparativos, a companhia, como começou e como terminou esse passeio.
2. Qual foi a primeira grande emoção vivida por você juntamente com seu pai?  
Conte como tudo se passou.

## VAMOS MONTAR UM MURAL?

Traga informações, recortes de revistas e jornais, histórias, figurinhas, enfim, tudo o que você encontrar sobre o mar para que a classe possa montar um mural interessante. Procure saber como as pessoas estão tratando, hoje, os mares e os oceanos.

Em seguida, faça um registro em seu caderno, anotando as informações mais importantes que você conseguiu sobre o mar. O professor deverá coordenar as informações e efetuar o registro no quadro-negro.

## GRAMÁTICA

### O alfabeto

Você sabe dizer para que serve o alfabeto?  
Vamos lembrá-lo?

A B C D E F G H I J K L M  
N O P Q R S T U V X Z

O **alfabeto** é o conjunto de letras que usamos para ler e escrever as palavras. Aqui está o alfabeto em letras minúsculas:

a b c d e f g h i j k l m n o p  
q r s t u v x z

No alfabeto há **vogais** e **consoantes**.  
As vogais são:

a, e, i, o, u.

As consoantes são:

b, c, d, f, g, h, j, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z.

Aa

1 As pessoas que não conhecem o alfabeto são chamadas de <sup>analfabetas</sup> ★. Essas pessoas não sabem <sup>ler</sup> ★ <sup>escrever</sup> nem ★.

2 Você conhece algum analfabeto? Quem é ele? (Resposta pessoal)

### Letras maiúsculas e minúsculas

3 Você sabe quando se usam as letras maiúsculas?

Observe:

a) No dia seguinte resolvemos caminhar logo cedo.

Por isso fomos olhando pro chão.

Usam-se as letras maiúsculas no <sup>início</sup> ★ da frase.

- b) Meu pai nasceu em **Natal**, **Rio Grande do Norte**.  
Moro na **Pompéia**, rua **Heitor Penteado**.  
**Sandra** não vai mais viver no **Brasil**.

Usam-se as maiúsculas para escrever nomes de pessoas, ★.

- c) Nós estudamos no livro: **Viver e Aprender Português**.  
Vamos assistir ao **Superman II**?  
Está na hora do **Carrossel**?

Usam-se as maiúsculas para escrever: nomes de livros, ★.

## ATIVIDADES



- 1 Observe o cãozinho. Ele parece ser muito bem cuidado, não é?
- Que nome você daria a ele?
  - Qual é o nome de seu dono?
  - Qual é o nome da praça onde o dono o leva para passear?
  - Diga qual é a marca da coleira antipulgas que ele usa.
  - Em que supermercado seu dono compra comida para cães?
  - Em que programa de televisão você o colocaria para trabalhar?

**Atenção** Não se esqueça de usar as letras maiúsculas.

- 2 Explique o uso das letras maiúsculas em destaque:

- a) **O** coração batia junto às ondas. Começo de frase.
- b) **M**eu pai chama-se **Afonso**. Começo de frase/nome de pessoa.
- c) **M**inha irmã **Alice** mora em **Campinas**. Nome de pessoa/nome da cidade.
- d) Você assistiu à novela **Top Model**? Nome de programa de televisão.
- e) Estudo no livro **Viver e Aprender Português**. Nome de livro.

**3** Você sabe o que é um acróstico?

Observe:

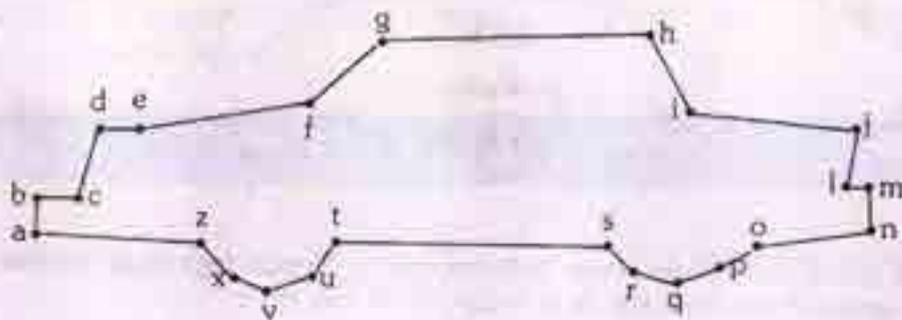
**M**ar que assusta e  
**A**trai. Ondas  
**R**adicais...

O **acróstico** é um texto em versos, um poema. As primeiras letras de cada verso formam, na linha vertical, uma palavra.

Tente, em seu caderno, criar acrósticos com:

O	C	B
N	O	A
D	N	R
A	C	C
	H	O
	A	

**1** Numa folha de sulfite ou num pedaço de cartolina prepare uma figura, marcada apenas por pontinhos. Para ligar os pontinhos, utilize todas as letras do alfabeto na ordem correta. Assim:



Na classe, você trocará seu desenho com o de outros colegas. Pense numa figura bem original!

## ORTOGRAFIA

### R (forte e fraco)

Leia em voz alta:

rua buracos mar

As palavras que você leu apresentam a letra **r**, mas em cada uma o **r** soa de forma diferente.

Em **rua** o **r** é mais forte, porque está no início da palavra; em **buraco** o **r** tem o som mais fraco por estar entre vogais; em **mar** aparece mais forte, porque está no final da palavra.

Agora vamos treinar:

## ATIVIDADES

- 1 Leia as palavras abaixo e depois escreva-as no caderno separando-as em duas colunas de acordo com o som do r:

r (som forte)	r (som fraco)
---------------	---------------

rapidez <small>forte</small>	rolimã <small>forte</small>	enroscar <small>forte</small>
garoto <small>fraco</small>	remédio <small>forte</small>	rico <small>forte</small>
diretora <small>fraco</small>	recado <small>forte</small>	dor <small>forte</small>
cheiroso <small>fraco</small>	carinho <small>fraco</small>	couro <small>fraco</small>
estudar <small>forte</small>	relógio <small>forte</small>	roupa <small>forte</small>
choro <small>fraco</small>	rádio <small>forte</small>	enrolado <small>forte</small>
motorista <small>fraco</small>	brincar <small>forte</small>	

- 2 Copie as palavras, completando-as com r ou rr:

perco ★ er	fe ★ amenta
fu ★ ação	flo ★ esta
ca ★ amujo	maca ★ ão
★ oleta	co ★ edor
pé ★ ola	ca ★ apato

- 3 Ordene as sílabas, formando novas palavras com r. Depois faça duas colunas em seu caderno, separando as palavras de acordo com o som do r:

vis re ta

revista

lo ca me ra

carmem

tor can

cantor

re ca ta

carru

do ca mer

mercado

la ra dor

ralador

r (forte)	r (fraco)
revista	carru
cantor	mercado
ralador	
mercado	

- 4 Descubra, na cozinha de sua casa, alguns nomes de objetos que possuam a letra r e escreva-os no seu caderno. armário, caderno, geladeira, salteiro, ralador, abridor, garfo, colher, liquidificador, forno etc.

5 Leia o poema: *A lua é do Raul*, de Cecília Meireles:

Raio de lua.  
Luar.  
Lua do ar  
azul.  
Roda da lua.  
Aro da roda  
na tua  
rua, Raul!  
Roda o luar  
na rua  
toda  
azul.  
Roda o aro da lua.  
Raul,  
a lua é tua,  
a lua da tua rua!  
A lua do aro azul.



Cecília Meireles. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

Agora, retire do poema as palavras em que aparece o *r*, distribuindo-as em colunas no caderno, conforme o caso:

<i>r</i> inicial (forte)	<i>r</i> entre vogais (fraco)	<i>r</i> final (forte)
--------------------------	-------------------------------	------------------------

*r* inicial (forte): raio, roda, rua, Raul.  
*r* entre vogais (fraco): ar, aro.  
*r* final (forte): Raul, ar.

## UNIDADE 2

### CONTE A SEUS COLEGAS

Se dentro de uma caixa houvesse um presente para você, o que gostaria que fosse?

*Benzoquinha tem cada uma! Veja só a confusão que ela aprontou...*

### UM PRESENTE PARA BENZOQUINHA



\* Mas, quando ela viu uma cachorrinha de verdade, de focinho muito frio e língua quente, latindo, correndo e saltando em volta dela, a pequena ficou maravilhada!

Vendo isso, o sr. Suwarada, o amável japonês da tinturaria, deu o animalzinho para as crianças.

— Obrigada, muito obrigada mesmo — disse Ana Maria. — Até logo. — Arigatô.

— Até logo, seu Arigatô — gritou Benzoquinha, pulando de alegria.

— Bobinha! — censurou a irmã, quando se afastaram. — Arigatô não é o nome dele. Quer dizer "obrigado" em japonês. Você não sabe que a língua do seu Suwarada é diferente?

— Você viu a língua dele? Ele não mostrou... E por que é diferente? Não é vermelha também? Não é assim? — perguntou Benzoquinha, esticando a lingüinha e entortando os olhos para poder enxergá-la.

— Ai, meu Deus, que menina! Estou falando de língua, linguagem. Língua portuguesa, por exemplo. Será que você não entende?

— Língua portuguesa não sei o que é... Já vi uma língua de vaca no açougue. Era grande, grande... A portuguesa é maior?

Desisto, *desisto*... — disse Ana Maria que tinha o costume de pronunciar mais forte certas palavras para deixar mais claro seu pensamento.

Benzoquinha não se incomodou. Não estava interessada em línguas. Só na cachorrinha que ia muito quieta, talvez assustada, no colo de Aninha.

María Teresa Guimarães Noronha, *Benzoquinha*. São Paulo, EDICEL, 1974.

## VOCABULÁRIO

<b>maravilhada</b>	— encantada
<b>amável</b>	— gentil
<b>tinturaria</b>	— lugar onde se lavam e se tingem roupas
<b>censurou</b>	— chamou a atenção
<b>desistir</b>	— deixar de fazer
<b>pronunciar</b>	— dizer

## ESTUDO DAS PALAVRAS



1 Responda o que quer dizer a palavra **língua** nas frases a seguir:

- Em Portugal, fala-se a **língua** portuguesa. *Idioma*
- Meu primo Ricardo estuda a **língua** inglesa. *Idioma*
- Ah, mordi a **língua**! *Órgão do corpo humano*

## UNIDADE 4

### CONTE A SEUS COLEGAS

Você se lembra de alguma história de assalto? Como o fato foi solucionado?

Você gosta de histórias policiais? A que você vai ler agora aconteceu de verdade.



### CADELA "ENTREGA" DONO ASSALTANTE À POLÍCIA

Da Sucursal de Porto Alegre

Uma cadela vira-lata chamada "Tuti" acabou conduzindo a polícia à casa de um assaltante — e proprietário do animal —, que havia arrombado uma escola em Esteio (na região metropolitana de Porto Alegre).

A diretora da Escola de 1º Grau Augusto Meyer, Elizabeth Klein, chegou ao colégio na última segunda-feira e encontrou tudo revirado. Ela notou o desaparecimento de dois microscópios, um aparelho de som, um rádio e uma máquina de escrever.

No meio dos móveis, a diretora encontrou uma cadela pequena, que apa-

rentemente latia de fome e sede. Elizabeth Klein chamou os policiais, que soltaram a cadela e a seguiram. O animal acabou conduzindo a polícia a uma casa no bairro Água Verde. O dono não estava e os policiais esperaram no local, até que apareceu Claudir Oliveira.

Dentro da casa de Claudir Oliveira, a polícia achou os objetos roubados da escola.

A delegada de polícia de Esteio Rosana Szalansky disse acreditar que Oliveira seja responsável por outros arrombamentos em Esteio. Ele disse à polícia que cometeu outros furtos, mas afirmou que também trabalha como pedreiro.

Folha de S. Paulo, 27/09/89.

3 Copie as frases abaixo e coloque a pontuação de modo a alterar seu significado.

Assim:

Não quero ir. Ao concerto? Hoje?  
Não quero ir ao concerto hoje!  
Não! Quero ir ao concerto hoje.

- a) Ele entrou sentou ao piano fascinou o público. (Respostas variáveis.)  
b) Não não precisa repetir o que você disse. (Respostas variáveis.)

## VAMOS CANTAR

### HAVIA UM PASTORZINHO

Havia um pastorzinho  
que andava a pasturar.  
Saiu de sua casa  
e pôs-se a cantar:  
do, ré, mi, fá, fá, fá,  
do, ré, do, ré, ré, ré,  
do, sol, fá, mi, mi, mi,  
do, ré, mi, fá, fá, fá.

Chegando ao palácio  
a rainha o chamou  
dizendo ao pastorzinho:  
— o seu canto me agradou.  
do, ré, mi, fá, fá, fá,  
do, ré, do, ré, ré, ré,  
do, sol, fá, mi, mi, mi,  
do, ré, mi, fá, fá, fá.



Observe a pontuação nos seguintes versos:

(...)

e pôs-se a cantar:

do, ré, mi, fá, fá, fá,

(...)

Os **dois pontos** foram usados antes de uma **enumeração** e a **vírgula** foi usada para separar cada elemento dessa enumeração, ou seja, cada nota musical.

## REVER PARA APRENDER



Leia com atenção o texto abaixo:

- Mãe! Você nem imagina o que aconteceu! Encontrei um dinossauro, mãe!
- Ocupada com a comida, dona Lazineira nem levantou o olhar.
- Galileu, isto são horas? Vá correndo se lavar que o jantar já vai pra mesa!
- Mas, mãe, ouça: eu encontrei um dinossauro de verdade! Não é brincadeira, não! Ele fez até au-au quando eu...
- Meu filho, não tenho tempo agora para suas maluquices. Vá se lavar que seu pai não gosta que o jantar se atrase.
- Galileu correu para a sala. Lá estava seu Bráulio, assistindo ao noticiário da TV.
- Pai, você não vai acreditar: encontrei um dinossauro!
- Humf... — fez seu Bráulio.
- É verdade, pai. Um dinossauro! Eu achei uma pedra mas não era uma pedra. Ai a pedra fez créc e eu descobri que era um ovo. Daí o Raio de Sol esquentou o ovo, o ovo fez créc de novo e aí...
- Humf... — fez seu Bráulio, entretido com a TV.
- Galileu! — era a voz da mãe, lá da cozinha.
- Eu já não mandei você se lavar?

Pedro Bandeira. *O dinossauro que fazia au-au*. São Paulo, Moderna, 1987.

## ATIVIDADES

1 Procure no texto que você acabou de ler e escreva:

- uma frase declarativa afirmativa.
- uma frase declarativa negativa.
- uma frase exclamativa.
- uma frase interrogativa.

2 Copie quatro substantivos próprios do texto. *Galileu — Lázinha — Bráulio — Rato do Sol*

3 Copie as frases e pinte com lápis de cor verde os substantivos próprios e com vermelho os comuns:

- Isauro é o nome do dinossauro.
- Lázinha é uma mãe dedicada.
- O Bráulio é um pai desligado.
- Cuim era um ratinho bem amigo.
- Moreno era um papagaio falador.
- O carro do papai é Chevette.
- O Tietê é um rio poluído.
- São Paulo é uma cidade muito habitada.

4 Observe o modelo e escreva no caderno quatro substantivos comuns:

animais: papagaio, ★

alimentos: arroz, ★

flores: rosa, ★

bebidas: suco, ★

verduras: couve, ★

frutas: laranja, ★

roupas: blusa, ★

5 Escreva o nome de cinco lugares por onde você já passou. Não se esqueça de usar letra maiúscula. Depois coloque esses substantivos em ordem alfabética.

6 Leia com atenção:

Você conhece apenas algumas plantas da região?  
Não conheço toda a flora da região.

Continue no seu caderno:

- O fazendeiro comprou apenas um **boi**? Não, o fazendeiro comprou toda a colada.
- Vocês visitaram apenas uma **ilha**? Não, nós visitamos o arquipélago.
- A polícia prendeu apenas um **bandido**? Não, a polícia prendeu a quadrilha.

7. Faça duas colunas em seu caderno e copie os substantivos primitivos na primeira coluna e os seus substantivos derivados na segunda coluna.

avião	leite	doce	livreiro
livro	doceira	leiteiro	macarrão
aviador	macarronada	aviação	leiteira
livraria	leitaria	panificação	pão

avião — aviação — aviação  
 livro — livraria — livraria  
 leite — leiteira — leiteira — leiteira  
 doce — doceira  
 pão — panificação  
 macarrão — macarronada

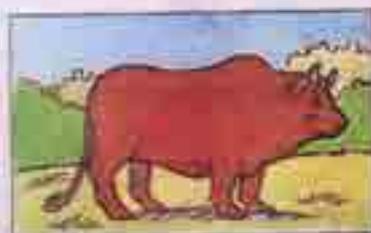
8. Observe o desenho e escreva no caderno o substantivo coletivo. Depois, forme uma frase para cada substantivo coletivo.



esquadilha



sardinha



manada de vacas



biblioteca



constelação



frota



multidão



tribo



luzida

9. Vamos treinar o **gi/je** e o **ge/ji**? Escreva no caderno o nome dos desenhos.



fritadeira



mágico



geladeira



jeep



giro



grafa



jiro

Tr. p/ort

10 Observe o quadro e separe no caderno as palavras que contêm gue, gui, que, qui em quatro colunas:

guerra	brinquedo
esquema	caqui
fogueteiro	foguete
quilômetro	quermesse
guincho	formiguinha
queijo	ninguém
sangue	enguicho
preguiça	guitarra
máquina	quinzena
briguenta	faqueiro

gue	gui	que	qui
-----	-----	-----	-----

11 Tente adivinhar as dez palavras escritas com s ou z e escreva-as no caderno. Depois compare-as com as de seus colegas e conte quantas você acertou. (Muita atenção, pois o som é o mesmo!)

1. uma dúzia duzia
2. aquele que tem preconceito preconceituoso
3. pobreza absoluta, estado miserável miseria
4. descanso, distração lazer
5. ação de atrasar atrasar
6. falta de sorte azar
7. ato de visitar alguém visita
8. membro das aves que serve para voar asa
9. pó em que se transformam as coisas que se queimam cinzã
10. tem grafite como o lápis, mas não é lápis lapislázuli

12 Transcreva as palavras abaixo para seu caderno, completando-as com s ou z:

- |            |             |
|------------|-------------|
| nobre ★ a  | atra ★ o    |
| mi ★ éria  | lapi ★ eira |
| cin ★ a    | ilu ★ ão    |
| vi ★ ita   | pe ★ adelo  |
| pesqui ★ a | sedo ★ o    |
| la ★ er    | a ★ a       |

# UNIDADE 11

1964

## CONTE A SEUS COLEGAS

Você ajuda sua mãe em casa? O que você faz?  
Você costuma ver crianças trabalhando? Onde?

*No Brasil e em outros países muitas crianças trabalham.  
Você sabe como é a vida de uma criança que trabalha para viver?*

### TEXTO 1

#### AILTON — O TRABALHADOR MENINO



A caixa tinha cinquenta dropes que ele comprava por oitocentos cruzeiros e revendia por três mil e quinhentos, com um **lucro** razoável. Três por duzentos era a oferta que lhe rendia uns dois mil e setecentos diários. No fim do mês, se fosse de quatro semanas, levantava uns oitenta mil; se fosse de cinco, cem magarotes. Ajudava em casa, entregava tudo pra mãe, que também vendia doces numa banquinha na Rodoviária, junto com o pai. A Sara é quem comandava tudo, porque o marido, esse não esquentava mesmo. Ficava mais é fumando e ciscando pela Rodoviária, só trabalhava quando a Sara berrava:

— Volta aqui, seu pinguela, que eu tenho que ir ao banheiro!

Aí ele se sentava em frente à banca, para a mulher descansar o corpo, tomar uma água e ir espiar o Ailton que, lá embaixo na plataforma de embarque, vendia os dropes para os passageiros dos ônibus. Todo mundo conhecia o Ailton. Pudera, desde os cinco anos naquela vida. O Ailton e os outros, porque havia pelo menos meia-dúzia de molequinhos vendendo doces na plataforma.

Giselda Laporta Nicoletis. *No fundo dos teus olhos*. São Paulo: FTD, 1987.

## VOCABULÁRIO

- lucro** — ganho que é obtido de alguma coisa ou com uma atividade qualquer
- ciscando** — procurando
- magarotes** — mil cruzeiros
- plataforma de embarque** — lugar onde os passageiros entram nos ônibus ou trens

## ESTUDO DAS PALAVRAS

- 1 No texto aparece a palavra **magarote** significando dinheiro. Que outras palavras você conhece que também são usadas para indicar dinheiro?  
(Resposta variável)

- 2 Observe:

re + vender	= revender = tornar a vender
re + ver	= rever = tornar a ver
re + escrever	= reescrever = tornar a escrever

Continue no seu caderno:

re + colocar    recolocar = tornar a colocar

re + contar    recountar = tornar a contar

re + encontrar    reencontrar = tornar a encontrar

re + iniciar    reiniciar = tornar a iniciar

re + organizar    reorganizar = tornar a organizar

- 3 Escreva no caderno pelo menos três palavras da mesma família destas:

revender    revenda, vende, vendedor, revendedor

lucro    lucrar, lucratividade, lucrativo

sabedoria    sábio, saber, esboçar

mês    mensal, mensageiro, mensalidade

doce    doçura, doceiro, adocorado

3. Descubra o que é e escreva, em seu caderno:

- a) Festa agitada do mês de fevereiro. *caravana*
- b) É usado para embrulhar objetos. *papel*
- c) Lugar onde se prendem animais ferozes. *zoolo*
- d) Usa-se na cama para cobrir o colchão. *lençol*
- e) Faz-se com leite, avela e açúcar. *mingau*
- f) Refeição do meio-dia. *almoço*
- g) Veículo usado para passeio. *automóvel*
- h) Usa-se no dedo para enfeitar. *anel*

O texto **Surge a imprensa** foi escrito por um dos mais importantes escritores da literatura infantil brasileira.

Conheça um pouco mais sobre esse escritor.

## O VELHO AMIGO



Há muito tempo, no dia 18 de abril de 1882, nasceu, na cidade paulista de Taubaté, Monteiro Lobato. Ele foi o primeiro escritor brasileiro a dedicar uma atenção muito especial à criança, e seus livros contaram histórias para muitas gerações de brasileiros. Até hoje, o seu **Sítio do Pica-pau Amarelo** é um dos preferidos pelos pequenos leitores, principalmente depois que o livro serviu de base para um caprichado programa de TV.

Quem já leu Monteiro Lobato percebeu que seus livros são bem diferentes da maioria dos editados agora: muito texto, linguagem correta, histórias bem compridas, às vezes sem muita ilustração. Hoje, o hábito da leitura é bem menos rico do que antigamente, mas o talento de Lobato é reconhecido por todos que pegam um de seus livros nas mãos.

Se você conhece Lobato apenas pela TV, procure na biblioteca de sua escola ou de seu bairro qualquer um de seus livros. Vai ficar surpreso com a riqueza de sua obra. Pois você deve saber, é claro, que até sobre petróleo ele escreveu — e muito antes da crise de energia...

Folha de S. Paulo, 12/4/81. Folhinha de S. Paulo.

## TEXTO COMPLEMENTAR

Jorge-Ginga é um jacaretinga da Amazônia. Ele está guiando Eurico — um papagaio da cidade grande — até a Ilha de Marajó. Eurico veio para visitar seus primos. Atravessando a Amazônia, o que eles vêem?

### A chegada do "progresso"

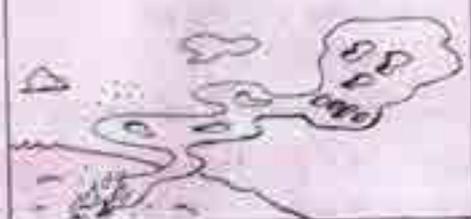


EM DOIS ANOS, O DESMATAMENTO ATINGIU 250 MIL QUILOMETROS QUADRADOS



UMA ÁREA EQUIVALENTE A UM CAMPO DE FUTEBOL A CADA 5 SEGUNDOS!

MILHARES DE ESPÉCIES DE ANIMAIS E ÁRVORES ESTÃO SENDO DIZIMADOS.



ÁRVORES PRODUTORAS DE ALIMENTOS, MATÉRIA-PRIMA...

...E REMÉDIOS!!

ESTÃO DESTRUINDO PLANTAS QUE PODERIAM CURAR DOENÇAS AINDA NÃO DOMINADAS PELA MEDICINA!



EM BREVE TODA A FLORESTA SERÁ TRANSFORMADA NUM IMENSO DESERTO...



E ISSO NÃO É TUDO. AS QUEIMADAS ESTÃO POLUINDO A ATMOSFERA COM DIOXÍDEO DE CARBONO E OUTROS GASES.



E CONTRIBUINDO PARA O EFEITO ESTUFA: O CLIMA DA REGIÃO FICARÁ SUPERAQUECIDO.



Saiba muito mais sobre a imensa Amazônia acompanhando Jorge-Ginga e Eurico numa travessia cheia de mistérios e curiosidades.



Leia:

Claudia Lévy. *Amazônia — Ecologia em quadrinhos*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

AS EROSIÕES SERÃO INTENSAS, ENTULHANDO OS RIOS E MATANDO SUA FAUNA.

NA ÉPOCA DAS CHUVAS, SEM AS ÁRVORES PARA ABSORVER A ÁGUA, O NÍVEL DOS RIOS SUBIRÁ, CAUSANDO TERRÍVEIS INUNDAÇÕES!

UM DESASTRE ECOLÓGICO TOTAL, COM ALTERAÇÕES NO CLIMA DE TODA A TERRA, QUE DEPENDE DE SUAS FLORESTAS!



... E OS ANIMAIS QUE NÃO MORRERAM NAS QUEIMADAS ESTÃO SENDO CAÇADOS SEM PIEDADE.

MUITOS JÁ SE ENCONTRAM AMEACADOS DE EXTINÇÃO.

“VOCÊS TÊM QUE VIREM FRENTE A ESTES ANIMAIS”



## VOCABULÁRIO

- dióxido de carbono** — gás que, em grande quantidade, pode prejudicar o meio ambiente
- oleodutos** — tubos condutores de óleo
- hidrelétricas** — que usam água para produzir energia
- extinção** — destruição, fim

**ANEXO 3 – CAPA DA OBRA “APRENDER JUNTOS PORTUGUÊS – 4º ANO”  
(2ª. edição)**

MATERIAL DE  
DIVULGAÇÃO DA  
EDIÇÕES SM

CÓDIGO DA COLEÇÃO  
15645COL01

  
Aprender  
Juntos

Português

Adson Vasconcelos

# Manual do Professor



COMPONENTE CURRICULAR  
LÍNGUA PORTUGUESA • 4º ANO

editions

sm



**ANEXO 3.1 – CONTRA-CAPA E SUMÁRIO DA OBRA “APRENDER JUNTOS  
PORTUGUÊS – 4º ANO” (2ª. edição)**



# Aprender Juntos

Português,

Adson Vasconcelos  
Licenciado em Letras pela  
Universidade Camilo Castelo Branco.

# 4

## Manual do Professor

COMPONENTE CURRICULAR  
LÍNGUA PORTUGUESA • 4º ANO

2ª edição 2008  
São Paulo

edições **sm**

# Sumário

## 1 IMAGINAMOS HISTÓRIAS

### 1 Histórias para ensinar 10

**Hora da leitura**  
A cigarra e a formiga, 12  
*Jean de La Fontaine*  
A raposa e a cegonha, 13  
*Esopo*  
Mundo da escrita  
Escrever e revisar textos, 20  
Produção de texto  
Fábula, 22  
Nossa língua - Gramática  
Classes de palavras, 24  
Nossa língua - Ortografia  
Mais um som da letra x, 27

### 2 Histórias para divertir 28

**Hora da leitura**  
As aventuras de Malazarte, 30  
*Cláudio Lispector*  
O caboclo, o padre e o estudante, 34  
*Luiz de Câmara Cascudo*  
Produção de texto  
Conto popular, 38  
Nossa língua - Gramática  
Substantivo comum, próprio e coletivo, 40  
Usos do dicionário  
Substantivo coletivo, 44  
Nossa língua - Ortografia  
As letras l e u em final de sílaba, 46



### 3 Histórias para emocionar 48

**Hora da leitura**  
A flor da honestidade, 50  
*Iran Dima*  
A lenda da concha, 54  
*William J. Bennett*  
Produção de texto  
Sinopse, 58  
Nossa língua - Gramática  
Adjetivo, 60  
Nossa língua - Ortografia  
Plural, 62  
Língua viva  
Formação de palavras, 64



### O que aprendi? 66

O parto da montanha, 66  
*Jean de La Fontaine*

## 2 RECRIAMOS SENTIDOS

### 1 Que brincar de fazer poema? 70

**Hora da leitura**  
Grilo grilado, 72  
*Eliay José*  
Dia de festa, 73  
*Sidônio Mourão*  
Valsinha, 73  
*Jose Paulo Pass*  
O hip-hop salva?, 76  
*Reppin Hood*  
Língua viva  
Gírias, 80  
Produção de texto  
Artigo de opinião, 82  
Nossa língua - Gramática  
Substantivos e adjetivos compostos, 84  
Usos do dicionário  
Abreviaturas, 87  
Nossa língua - Ortografia  
Palavras terminadas em -isar, -izar, 88



### 2 Palavra em canto e verso 92

**Hora da leitura**  
A invenção da canção, 92  
*Ricardo Silvestrim*  
Fico assim sem você, 93  
*Abdullah e Coca Moraes*  
Cocoricó, 96  
*Hélvio Ziskind*  
Criança não trabalha, 97  
*Amaldo Antunes e Paulo Tosti*  
Produção de texto  
Paródia, 100  
Nossa língua - Gramática  
Artigo, 102  
Nossa língua - Ortografia  
Palavras terminadas em -oso, -osa, 104

### 3 Versos no varal 108

**Hora da leitura**  
O menino e o poeta, 108  
*Marcia Abreu*  
O boi zebu e as formigas, 114  
*Pitágoras do Azevedo*  
Mundo da escrita  
Poesia de cordel, 118  
Produção de texto  
Poesia de cordel, 120  
Nossa língua - Gramática  
Numeral, 122  
Nossa língua - Ortografia  
Palavras terminadas em -da, -eda, -ez, -esa,

### Em Ação!

Festival de ritmo e poesia

### O que aprendi?

### 3 DESENVOLVEMOS TECNOLOGIA

#### 1 Invenções: sonhos e descobertas 134

**Hora da leitura**  
Alberto Santos-Dumont, 138  
Mara Cláudia de Freitas  
Laboratório de Ideias, 140  
Adriana Bogetti  
Mundo de sacata  
Pesquisas na Internet, 144  
Produção de texto  
Biografia do inventor, 146  
Nossa língua - Gramática  
Pronome, 148  
Nossa língua - Ortografia  
Palavras parecidas,  
significados diferentes, 150



#### 2 A grande teia 152

**Hora da leitura**  
O início de uma nova era, 154  
Ziraldo  
Como fazíamos sem... internet, 158  
Bárbara Sottileri  
Produção de texto  
E-mail, 162  
Nossa língua - Gramática  
Verbo - Flexão de número e pessoa, 165  
Nossa língua - Ortografia  
Separação silábica de dígrafos, 168  
Uso do dicionário  
Explorando o verbete, 170



#### 3 Cuidando do planeta 172

**Hora da leitura**  
Por que reciclar pilhas e baterias?, 174  
Instituto de Tecnologia Social do Brasil  
O planeta não é lixo, 178  
Revista Recreio  
Produção de texto  
Debate regrado, 182  
Nossa língua - Gramática  
Verbo - Flexão de tempo, 185  
Nossa língua - Ortografia  
Tonicidade, 188  
Lingua viva  
Contribuições da língua inglesa, 190

O que aprendi? 192

### 4 INVENTAMOS E ENSIMAMOS

#### 1 Como se faz? 196

**Hora da leitura**  
Dicas e cuidados, 198  
Carla Pernambuco  
Ferramentas, 199  
Carla Pernambuco  
Pão pão queijo queijo, 202  
Carla Pernambuco  
Produção de texto  
Receita culinária, 206  
Nossa língua - Gramática  
Conjugação e verbos no imperativo, 208  
Nossa língua - Ortografia  
Acentuação gráfica - proparoxítonas e oxítonas, 210

#### 2 Como se monta? 214

**Hora da leitura**  
A história do homem, com suas guerras e invenções, está nos brinquedos que você curte em casa, 216  
Rita Acioli e Veruca Nariawa  
Pescaria 1, 220  
Heliana Brandão e Maria das Graças V. G. Friesow  
Pescaria 1, 221  
Heliana Brandão e Maria das Graças V. G. Friesow  
Produção de texto  
Instruções de montagem, 224  
Nossa língua - Gramática  
Sinais de pontuação, 226  
Nossa língua - Ortografia  
Acentuação gráfica - paroxítonas, 228  
Lingua viva  
Expressões do dia-a-dia, 230  
Uso do dicionário  
Explorando a página do dicionário, 231

#### 3 Como se joga? 232

**Hora da leitura**  
Quadríbol, 234  
J. K. Rowling  
Jogo de damas, 240  
Federação Paulista de Jogos de Damas  
Produção de texto  
Regras de jogo, 244  
Nossa língua - Gramática  
Virgula, 246  
Nossa língua - Ortografia  
Escreva em duas palavras, 248



Em Ação! 250

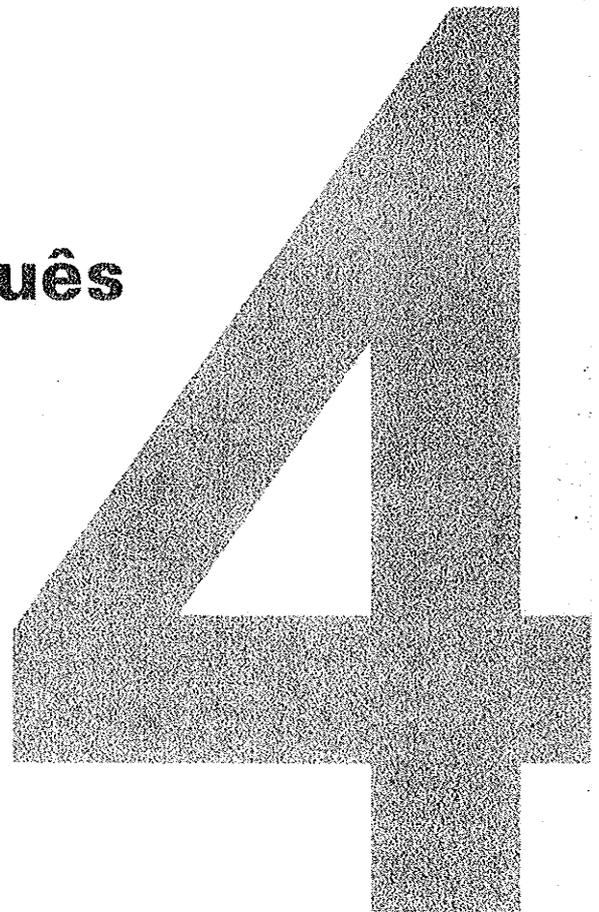
Livros de instruções

O que aprendi? 254

**ANEXO 3.2 – ENCARTE/APÊNDICE DO MANUAL DO PROFESSOR DA  
OBRA “APRENDER JUNTOS PORTUGUÊS – 4º ANO” (2ª. edição)**

2006  
 publicação  
 Classificação  
 150  
 151  
 152  
 153  
 154  
 155  
 156  
 157  
 158  
 159  
 160  
 161  
 162  
 163  
 164  
 165  
 166  
 167  
 168  
 169  
 170  
 171  
 172  
 173  
 174  
 175  
 176  
 177  
 178  
 179  
 180  
 181  
 182  
 183  
 184  
 185  
 186  
 187  
 188  
 189  
 190  
 191  
 192  
 193  
 194  
 195  
 196  
 197  
 198  
 199  
 200

**Português**



**Manual  
do  
Professor**

COMPONENTE CURRICULAR  
LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO

# Sumário

## 5 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

### 5 Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

### 5 Proposta pedagógica da coleção

## 6 Avaliação da aprendizagem

### 8 Estrutura da coleção

### 10 Quadro de conteúdos da coleção

### 12 Textos de apoio

### 17 Comentários e complementos das unidades didáticas Língua Portuguesa – 4º ano

### 31 Bibliografia

### 32 Sites e sugestões de leitura para o aluno

### 32 Sites e sugestões de leitura para o professor

Prezado professor,

Após ouvir, pesquisar e analisar opiniões e sugestões sobre educação escolar, apresentamos a você e seus alunos esta coleção de **Língua Portuguesa**. Nela, procuramos reunir elementos que lhe permitam desenvolver seu trabalho com segurança e eficiência.

Acreditamos que educar é contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, assim como o de sua autonomia na busca de informações. É cultivar neles a sensibilidade, a tolerância, o respeito, a conduta ética, a responsabilidade.

Assim, esperamos contribuir para a formação de indivíduos capazes de tomar decisões, de se relacionar harmonicamente com os outros e o meio, de superar dificuldades e buscar soluções diante de conflitos.

Procurando atender a alunos e professores, apresentamos na coleção uma seleção de conteúdos com propostas e sugestões de atividades variadas, de modo que cada educador possa adaptá-la a sua realidade.

Sugerimos que, durante o trabalho com seus alunos, você consulte o tópico *Comentários e complementos das unidades didáticas* deste manual. Assim, poderá apreciar e selecionar as sugestões adequadas para o encaminhamento de suas aulas.

*Equipe Editorial*

## Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Vivemos hoje em uma sociedade em que a comunicação por meio da linguagem fica, a cada dia, mais intensa e complexa. Língua e linguagem estão em toda parte: nas conversas do dia-a-dia, nos ambientes de trabalho, nos programas de televisão, nos cartazes das ruas, nos jornais, na *internet*, nas repartições públicas, nos hospitais etc. Assim, em nosso cotidiano, estamos cercados de diferentes formas de linguagem verbal (escrita, oral) ou não-verbal (imagens, gráficos, fotografias etc.) que se inter-relacionam nas diversas situações de comunicação e interação que vivenciamos.

Dominar essas linguagens, portanto, é fundamental para que possamos atuar como cidadãos, utilizando a escuta, a fala, a leitura e a escrita para interagir de forma satisfatória em todas as circunstâncias, desde as mais familiares até as mais formais.

Para isso, é necessário o desenvolvimento de competências complexas e diversificadas a cada situação. Cabe à escola, desde cedo, propiciar aos alunos condições para que ampliem tais competências.

Nesta obra, a linguagem é compreendida não como uma forma de transmitir informações ou estabelecer comunicação entre o emissor e o receptor de uma mensagem, mas como uma forma de interação humana e como o lugar de constituição de relações sociais.

A língua, por sua vez, toma existência nas práticas sociais de interlocução. Nesse sentido, ela é compreendida não como uma única forma de falar, considerada padrão, ou como uma forma padrão que coexiste com formas consideradas errôneas, mas como o conjunto de variedades linguísticas usadas em uma comunidade.

Assim, esta coleção procura fornecer subsídios ao professor a fim de ajudá-lo a preparar o aluno para o uso da língua e da linguagem em diferentes situações sociais.

Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, é importante que os alunos entrem em contato com os variados gêneros de texto. Com isso, aos poucos, irão ampliando suas capacidades de leitura e de produção de textos orais e escritos, a fim de estarem preparados para interagir diante das inúmeras situações em que esses textos aparecem.

Levar o aluno a ter contato com os vários gêneros de texto que circulam em nossa sociedade não é tarefa exclusiva das aulas de Língua Portuguesa. O ideal seria que todas as disciplinas contribuíssem no desenvolvimento das capacidades necessárias à compreensão e produção de textos específicos de cada uma delas. Porém, é nas aulas de Língua Portuguesa que o aluno deve aprender a refletir sobre o uso da linguagem nas diversas áreas do conhecimento e na

sociedade. É por meio desse exercício de reflexão que ele poderá se tornar um usuário mais crítico e proficiente da linguagem, conquistando autonomia para atuar como cidadão.

## Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

De acordo com o exposto e com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a proposta de ensino-aprendizagem desta coleção objetiva levar os alunos a:

- valorizar a leitura como forma de aquisição de conhecimento, lazer e de fruição estética;
- utilizar adequadamente as diferentes linguagens em diversas situações de comunicação;
- adequar o seu texto (oral ou escrito) ao registro formal ou informal, de acordo com as diferentes situações de uso;
- conhecer e respeitar as variantes do português-padrão por meio da observação do gênero e da situação de produção em que ele é apresentado;
- compreender textos orais ou escritos, reconhecendo os gêneros a que pertencem e suas especificidades;
- conhecer os aspectos linguísticos e ortográficos que regem a Língua Portuguesa e refletir sobre eles;
- expressar seus sentimentos e suas ideias fazendo uso da linguagem;
- ouvir e respeitar outras opiniões, reconhecendo e valorizando a produção de conhecimento em contextos diferentes dos seus;
- construir argumentos a fim de melhor expor suas opiniões.

## Proposta pedagógica da coleção

O projeto de ensino-aprendizagem desta coleção parte do pressuposto de que a língua é um sistema de signos histórico e social e se baseia na compreensão de uma prática pedagógica resultante da articulação entre os alunos, os objetos de conhecimento com os quais operam no uso da linguagem e a ação do professor.

Os alunos são aqui considerados como aqueles que atuam sobre os objetos do conhecimento na interação com outros sujeitos. Os conhecimentos linguísticos implicados nessas atividades são, portanto, objetos privilegiados no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a unidade de ensino de Língua Portuguesa são os textos de diferentes gêneros que circulam socialmente, tanto para leitura como para produção, bem como seus aspectos linguísticos constitutivos.

aspectos linguísticos



ser ensinado. Por isso, é fundamental que o professor tome o processo avaliativo como uma forma de avaliar, também, a sua prática.

Em qualquer etapa de avaliação, o registro constante e sistemático dos resultados dos alunos é documento indispensável para garantir a eficácia dessa prática.

Nos anos iniciais, é fundamental que o aluno perceba o resultado da avaliação como um desafio a ser superado. Para que essa superação aconteça, é necessário estimular sua autoestima e incentivá-lo a refletir e a aceitar as críticas como base para o seu aprimoramento. É importante também que ele tenha oportunidade de avaliar seu desempenho em situações individuais e coletivas.

A seguir apresentamos um modelo de ficha que pode ser utilizado para avaliação individual dos alunos, durante a unidade e ao final dela. Nele, há sugestões para facilitar o registro das informações, recolhidas por meio de diferentes instrumentos. Esses registros serão úteis na medida em que ofereçam ao professor a possibilidade de conhecer aspectos positivos e dificuldades da aprendizagem do aluno para que possa tomar as decisões convenientes.

Ao utilizar essa ficha, o professor poderá adotar as legendas **S** (sim), **N** (não) ou **P** (parcialmente) e complementá-la com outros itens que considerar necessários, incluindo seus comentários.

UNIDADE: IMAGINÁRIO FICTÍCIO	
Nomes dos alunos	Realiza antecipações e levantamento de hipóteses em relação aos textos?
	Consegue inferir sentidos não explícitos no texto?
	Constrói sentidos para o texto a partir de comparações entre partes dele?
	Identifica o assunto principal de cada texto?
	Consegue deduzir o sentido das palavras no contexto de uso?
	Relaciona o texto lido com outros?
	Identifica as características dos gêneros estudados?
	Faz uso dos conhecimentos ortográficos já trabalhados?
	Compreende e faz uso dos conhecimentos gramaticais estudados?
	Avalia e revisa os textos produzidos?
	Participa das atividades orais propostas?
	Mostra-se capaz de opinar e defender suas opiniões, seja sobre os textos lidos, seja sobre assuntos diversos?
	Respeita as ideias dos colegas?
	Mostra-se capaz de realizar atividades em grupo?
	Discute os valores trabalhados em "Saber ser"?
Participa das atividades para realização dos trabalhos coletivos?	
Realiza as atividades extraclasses?	

### Autoavaliação

Refletir sobre os conhecimentos e sobre as estratégias de aprendizagem que utiliza ajudará o aluno a rever seu modo de estudar e de se apropriar do conhecimento. Essa atitude crítica em relação ao próprio desempenho, identificando não só dificuldades, mas talentos e potencialidades, precisa estar sempre presente na rotina escolar, tanto em momentos formais quanto informais.

Com a intenção de subsidiar esses momentos, sugerimos um modelo de ficha que poderá ser usada para o levantamento e registro dessa análise.

### Ficha para autoavaliação do aluno

A sugestão de ficha de autoavaliação para o aluno, apresentada a seguir, poderá ser utilizada no final de cada unidade para complementar sua avaliação. O objetivo é oferecer ao aluno a oportunidade de refletir sobre o próprio desempenho e de comprometer-se com iniciativas para aprimorá-lo.

As questões da ficha deverão ser reproduzidas, discutidas previamente com os alunos e, em seguida, anotadas e respondidas por eles em folha à parte. Depois, procure conversar individualmente com cada um sobre sua ficha, retomando-a sempre que necessário.

## FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

Nome \_\_\_\_\_

Ano \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Disciplina \_\_\_\_\_

	SIM	AS VEZES	NÃO
1. Entrego os trabalhos no dia marcado.			
2. Cumpro as regras estabelecidas.			
3. Colaboro com os colegas e professores			
4. Trato meus colegas e professores com respeito.			
5. Empenho-me em resolver minhas dúvidas			
6. Presto atenção durante as aulas.			
7. Participo espontaneamente das atividades orais.			
8. Leio os textos com atenção			
9. Tento responder aos exercícios com clareza, correção e organização.			
10. Releio e reviso o texto que produzi.			
11. Faço as lições de casa.			
12. Reflito e discuto sobre os valores trabalhados.			
13. Participo ativamente das atividades em dupla, em pequenos grupos ou coletivas.			

### Estrutura da coleção

Os livros desta coleção estão organizados por unidades temáticas. Cada volume contém quatro unidades com diferentes temas. Essas unidades se subdividem em três capítulos que procuram apresentar o tema em perspectivas diversas e dar sequência ao seu estudo na unidade.

A escolha dos temas levou em consideração assuntos de relevância social e que propiciem uma abordagem interdisciplinar, bem como os interesses pertinentes às vivências da faixa etária dos alunos e o desenvolvimento de valores humanos, imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Os capítulos estão divididos em seções fixas: *Hora da leitura 1 e 2, Linha e entrelinha, Produção de texto, Nossa língua — Gramática e Nossa língua — Ortografia*. As seções *Língua viva, Mundo da escrita e Usos do dicionário* aparecem uma a cada unidade. Além dessas seções, há ainda *Em ação!*, que propõe um trabalho coletivo no fim do primeiro semestre e no final do ano, e *O que aprendi?*, que fecha cada unidade.

### Valores

O trabalho com valores acontece em todo o volume, propiciado por textos, imagens e atividades que compõem o material. Há, ainda, momentos específicos, indicados pelo selo *Saber ser*, que oferecem ao professor e aos alunos uma oportunidade para reflexão e discussão dos valores em foco em um determinado tema, texto ou imagem. Esse selo está sempre presente nas aberturas de unidade, durante a exploração da cena inicial, indicando um caminho para o trabalho com valores.

#### Abertura de unidade

As unidades se iniciam com uma atividade especial na qual é apresentada uma cena relacionada à temática abordada, visando despertar o interesse e a curiosidade do aluno.

A cena de abertura procura proporcionar um momento de descontração, por isso o ideal é que o trabalho de exploração da imagem incentive o aluno a criar expectativas e a formular hipóteses em relação aos assuntos que ela suscita. Para tanto, é importante que, além das questões propostas no livro, o professor faça outras a partir das respostas dos alunos na exploração da imagem de abertura. Quanto mais oportunidades de o aluno se expressar e interagir forem dadas, mais elementos o professor terá para planejar sua ação futura — escolhendo, por exemplo, em que aspectos do tema trabalhado será necessário dar maior ênfase —, bem como para avaliar o desenvolvimento dos alunos ao final da unidade.

#### Abertura de capítulo

Todos os capítulos se iniciam com um texto de linguagem verbal, não-verbal ou que usa essas duas formas de linguagem. Esse texto foi especialmente escolhido para introduzir e problematizar algum aspecto da temática ou do gênero a ser trabalhado. Por meio da leitura e exploração desse texto, procura-se propiciar e motivar a exposição de ideias, opiniões e experiências pessoais dos alunos.

O ideal é que, a cada abertura de capítulo, seja organizada uma "roda de leitura e conversa", momento em que as questões desta seção devem ser respondidas e discutidas oralmente pelo grupo ou podem eventualmente ser respondidas por escrito no caderno. Vale aqui a observação feita na abertura da unidade: aproveite essa oportunidade para verificar o conhecimento do aluno sobre o tema a ser desenvolvido no capítulo.

Para favorecer esse momento de interação entre os alunos e encorajá-los a expressar oralmente seus conhecimentos, opiniões e experiências diante dos colegas, disponha as carteiras em círculo.

#### Hora da leitura

Cada capítulo conta com duas seções de leitura: *Hora da leitura 1* e *Hora da leitura 2*. Esse é um momento privilegiado para apresentar textos de diferentes gêneros relacionados à temática do capítulo. O objetivo é

propiciar o contato do aluno com textos diferenciados e desenvolver habilidades de leitura específicas a cada gênero trabalhado, contribuindo, assim, para o aprofundamento do nível de letramento do aluno e para a formação gradativa de um leitor proficiente.

Nessa seção há um momento inicial de preparação para a leitura, cujas finalidades são: criar expectativas e interesse no leitor, levantar previsões e antecipações em relação ao conteúdo do texto e ativar conhecimentos prévios fundamentais ao seu entendimento, entre outras.

### **Linha e entrelinha**

Nessa seção os sentidos e os conteúdos dos textos (verbalis, não-verbalis ou que fazem uso dessas duas linguagens) são retomados, explorados e ampliados.

As atividades de compreensão e interpretação do texto estão presentes na seção, assim como as relacionadas à construção da representação de *locutor* e *interlocutor*, às características dos gêneros, à estrutura dos textos, aos recursos expressivos e efeitos de sentido. O objetivo dessas atividades é desenvolver capacidades de leitura, como: a intertextualidade, a inferência, a checagem de hipóteses e as extrapolações, dentre outras.

A seção também abrange a exploração do vocabulário, que tem como principais objetivos promover a compreensão dos sentidos do texto e ampliar o vocabulário do aluno.

### **Produção de texto**

Com a finalidade de formar escritores proficientes, os diferentes gêneros textuais e algumas de suas características específicas, estrutura e finalidade são explorados na seção. O objetivo é que o aluno se aproprie gradativamente dos gêneros comumente usados no cotidiano, por exemplo: carta, poema, biografia, artigo de opinião, e-mail etc. Assim, diante de uma exigência social, ele saberá selecionar o gênero mais adequado aos objetivos e às necessidades de interação.

Essa seção também propõe a produção de textos orais, como seminários, debates, depoimentos etc., bem como trata das características e especificidades desses gêneros nas situações em que eles costumam ser produzidos.

Além de apresentar uma exploração prévia do gênero, as propostas para a produção de texto enfatizam sempre a importância de saber quem é o interlocutor do texto e quais os objetivos da produção.

Escrever um bom texto pressupõe um processo que envolve várias revisões e re-escritas para que se chegue a um produto final satisfatório. Ao final da maior parte das propostas de produção de texto há algumas questões que visam ajudar o aluno a revisar seu trabalho em vista de determinados critérios pertinentes ao gênero produzido.

## **Nossa língua – Gramática e Ortografia**

O ensino de Língua Portuguesa nos ciclos iniciais apresenta características próprias e bastante específicas em decorrência da realidade dos alunos. É ao longo desse período que eles começam a se apropriar das particularidades dos textos orais e escritos, das diferentes práticas de leitura e das diversas formas de texto.

O estudo da gramática nesta coleção procura subsidiar o professor em suas necessidades didáticas referentes à abordagem dos usos da língua nessa fase do Ensino Fundamental. Assim, as atividades dessa seção exploram a análise e o reconhecimento dos aspectos linguísticos e procuram levar o aluno a tirar algumas conclusões sobre essas ocorrências.

O trabalho de ortografia leva em consideração as dificuldades enfrentadas pelos alunos que começam a se apropriar da escrita quanto à grafia adequada de certas palavras. Desse modo, as atividades da seção buscam, em diversos momentos, promover a observação e a reflexão para que o aluno, gradativamente, aproprie-se dos conhecimentos ortográficos.

### **Língua viva**

A partir da concepção de que os conhecimentos linguísticos vão muito além daqueles construídos pela gramática e pela ortografia, o objetivo dessa seção é propiciar ao aluno a observação de alguns aspectos da língua, como:

- língua e interação – a língua como forma de interação humana e social;
- língua em uso – a língua como um sistema de signos histórico e social e, portanto, dinâmica e em constante transformação;
- contribuições de outros idiomas – a influência de outras línguas, ao longo do tempo e também nos dias atuais;
- variedades linguísticas – reconhecimento das variedades e repúdio ao preconceito;
- gêneros orais – estudo das especificidades de alguns gêneros orais, como seminário, apresentação oral etc.

Essa seção é apresentada a cada unidade e nos momentos em que é necessário propor atividades preparatórias para auxiliar o aluno na sua produção textual.

### **Mundo da escrita**

O objetivo dessa seção é apresentar aos alunos procedimentos típicos do universo da escrita, isto é, procedimentos necessários à coleta de dados (entrevista, pesquisa e enquete), à organização dos dados coletados (gráfico e tabela), à elaboração, organização e publicação de informações (cartaz, mural e panfleto).

Por essa razão, ela é apresentada a cada unidade, nos momentos em que é necessário fornecer ao aluno subsídios para a sua produção textual.

## Usos do dicionário

Essa seção tem por objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas aos usos do dicionário. Além disso, destaca a importância do dicionário como ferramenta valiosa em diversas situações que envolvem a escrita e/ou a leitura.

## Em ação!

Prevista para ser concretizada ao final de cada semestre, essa seção propõe o desenvolvimento de um trabalho coletivo que culmina com a elaboração de um produto final, fruto do empenho de todos em atividades que, muitas vezes, foram preparadas ao longo das unidades anteriores.

Os trabalhos produzidos pelos alunos tornam-se objetos socialmente expostos para a apreciação da comunidade escolar, dos familiares, amigos, conhecidos dos alunos etc.

Após a realização do produto final, os alunos conversam sobre os trabalhos desenvolvidos, avaliam sua participação e refletem sobre os conhecimentos de que se apropriaram.

## O que aprendi?

Nessa seção, os aspectos gramaticais, ortográficos e as principais características de alguns dos gêneros textuais estudados durante a unidade são retomados com o objetivo de professor e aluno avaliarem o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo trabalhado. Embora se espere que a avaliação do ensino-aprendizagem venha sendo feita durante todo o processo, como o próprio título sugere, essa seção oferece uma oportunidade sistemática para que o aluno verifique o seu aprendizado.

## Quadro de conteúdos da coleção

3º ano

### Leituras - Gênero textual

- Autobiografia; apresentação de livro; biografia; cantiga popular; capa de livro; capa de suplemento infantil; cartão virtual; cartaz; charge; conto de fadas; conto infantil; conto popular; depoimento; entrevista; folha de rosto; história em quadrinhos; letra de canção; parlenda; placa; poema; reportagem; romance infantil; tira; trava-língua

### Gramática

- Ordem alfabética
- Classificação por número de sílabas
- Singular e plural
- Gêneros masculino e feminino
- Diminutivo e aumentativo
- Sinônimo e antônimo
- Frase e pontuação
- Parágrafo e travessão
- Vírgula
- Substantivo - próprio e comum
- Adjetivo
- Verbo

### Ortografia

- Letra e som
- Classificação de encontros vocálicos
- Encontros consonantais
- Dígrafo
- Uso de x e ch
- Uso das letras g e j
- Uso das letras r e rr
- Uso das letras s e ss
- Uso do c e ç
- Uso de ce/que e ci/qui
- X com som de z e de s
- Usos do s e do z

### Produção textual

- História em quadrinhos e história em quadrinhos roteirizada; enquete; gráfico de barras; depoimento; convite; conto; entrevista; linha do tempo; cartaz; debate; relatório de pesquisa; exposição oral; biografia; autobiografia

### Dicionário

- Usos do dicionário; ordem alfabética no dicionário; verbete; a página do dicionário

### Estudo da língua

- Variação linguística regional; expressões em desuso; linguagem formal (oral e escrita); linguagem informal (oral e escrita); contribuições das línguas indígenas

**Leituras – Gênero textual**

- Artigo de opinião; biografia; cantiga popular; capa de CD; capa de folheto de cordel; capa de livro; conto popular; episódio de romance; fábula; história em quadrinhos; introdução de antologia; letra de canção; lista; notícia; parlenda; paródia de cantiga popular; partitura; piada; poema; poema visual; poesia de cordel (folheto, poema); quarta capa; reportagem; sinopse de livro; texto instrucional; receita culinária, instrução de uso, instrução de montagem, regra de jogo; tira

**Gramática**

- Substantivo comum, próprio e coletivo
- Adjetivo
- Substantivos e adjetivos compostos
- Artigo
- Numeral
- Pronome
- Verbo – flexão, conjugação e modo imperativo
- Sinais de pontuação
- Vírgula

**Ortografia**

- Mais um som da letra x
- As letras *l* e *u* em final de sílaba
- Plural
- Palavras terminadas em *-isar, -izar*
- Palavras terminadas em *-oso, -osa*
- Palavras terminadas em *-ês, -esa, -ez, -eza*
- Palavras parecidas, significados diferentes
- Separação silábica de dígrafos
- Tonicidade
- Acentuação gráfica
- Expressões em uma palavra e/ou em duas palavras (por exemplo: em cima/embaixo)

**Produção textual**

- Fábula (reconto); conto popular (reconto); sinopse; artigo de opinião; paródia de canção; poesia de cordel; cartaz; convite; biografia de inventor; *e-mail*; debate regrado; receita culinária; instruções de montagem; regras de jogo

**Dicionário**

- Substantivo coletivo; abreviaturas; explorando verbetes de diferentes dicionários; explorando a página do dicionário

**Estudo da língua**

- Formação de palavras; gírias; contribuições da língua inglesa; expressões de jogos em diferentes contextos

**Leituras – Gênero textual**

- Anúncio; bilhete; cantiga popular; capa de livro; conto de fadas; conto infanto-juvenil; crônica; diário pessoal; episódio de romance de ficção; episódio de romance infantil; estatuto; história em quadrinhos; lenda; letra de canção; parlenda; piada; poema; relato de viagem; reportagem; sinopse de livro; texto explicativo; tira

**Gramática**

- Flexão do substantivo – revisão
- Flexão do adjetivo
- Pronome
- Advérbio
- Verbos
- Numeral
- Preposição
- Interjeição
- Vírgula
- Acentuação (revisão de oxítonas e proparoxítonas)
- Acentuação (revisão de paroxítonas)
- A ordem da frase

**Ortografia**

- Uso de *por que, porque*
- As palavras *obrigado, mesmo, própria*
- Os pronomes *eu, mim*
- As palavras *atrás, trás e traz / mais e mas*
- As palavras *meio, meia*
- Uso do *porquê*
- Verbos *querer e pôr*
- As palavras *senão, se não*
- O verbo *haver*
- Uso do hífen
- Abreviaturas e siglas
- Prefixos

**Produção textual**

- Relato de experiência vivida; construção de personagem de conto de ficção; episódio de ficção científica; pesquisa e coleta de dados; cartaz para apresentação de pesquisa; exposição de cartaz; lenda; relatório de pesquisa; debate; legenda; panfleto informativo; entrevista; diário pessoal; carta do leitor; estatuto (texto de humor); mural

**Dicionário**

- Localização de verbete; origem e evolução das palavras; consultando um dicionário; detalhamento dos verbetes

**Estudo da língua**

- Contribuições de diversas línguas ao português; representação da fala no texto escrito; variação regional; diferenças entre linguagem falada e escrita

## Textos de apoio

A seguir, apresentamos trechos de textos teóricos selecionados para fundamentar o trabalho com os conteúdos do livro do aluno.

Os conhecimentos sobre os assuntos abordados poderão ser ampliados com a leitura completa da obra indicada na fonte.

### Gêneros do discurso e textos

Os gêneros são formas de enunciados produzidas historicamente, que se encontram disponíveis na cultura, como notícia, reportagem, conto (literário, popular, maravilhoso, de fadas, de aventuras...), romance, anúncio, receita médica, receita culinária, tese, monografia, fábula, crônica, cordel, poema, repente, relatório, seminário, palestra, conferência, verbete, parábola, adivinha, cantiga, anúncio, panfleto, sermão, entre outros.

Qualquer manifestação verbal organiza-se, inevitavelmente, em algum gênero do discurso, de uma conversa de bar a uma tese de doutoramento, quer tenha sido produzida em linguagem oral ou linguagem escrita.

Os gêneros podem ser identificados por três características fundamentais:

- o tipo de tema que podem veicular;
- a sua forma composicional;
- as marcas linguísticas que definem seu estilo.

As diferentes manifestações verbais concretizam-se em textos — orais ou escritos — organizados nos gêneros. Estes se referem, portanto, a famílias de textos que possuem características comuns.

Não é qualquer gênero que serve para se dizer qualquer coisa, em qualquer situação comunicativa. Se imaginarmos que alguém pretende discutir uma questão complexa como a descriminalização das drogas, ou como a pena de morte como forma eficiente de combate à criminalidade, essa pessoa precisará organizar o seu discurso em um gênero como o artigo de opinião, por exemplo. Esse é o gênero que pressupõe a argumentação em favor de questões controversas, mediante a apresentação de argumentos que possam sustentar a posição que se defende e refutar aquelas que forem contrárias à defendida no texto.

Se a finalidade, por outro lado, for relatar a um grande público um fato acontecido no dia anterior, o gênero escolhido pode ser a notícia. Se o que se pretende é orientar alguém para a realização de determinada tarefa, pode-se escrever um manual, ou relacionar instruções. Se se deseja apresentar algum ensinamento utilizando situações vividas por animais que representam determinadas características humanas, então a fábula é o gênero mais adequado.

Portanto, saber selecionar o gênero para organizar o seu discurso implica conhecer suas características para avaliar sua adequação:

- às finalidades colocadas para a situação comunicativa;
- ao lugar de circulação;
- a um contexto de produção determinado.

Pode-se mesmo afirmar que o conhecimento que se tem sobre um gênero determina as possibilidades de eficácia do discurso.

Dessa forma, a proficiência do aluno em Língua Portuguesa depende também do conhecimento que ele possa ter sobre os gêneros e sua adequação às diferentes situações comunicativas. Suas características, portanto, devem ser objeto de ensino, precisando ser tematizadas nas atividades de ensino.

BRÄKLING, Kátia Lomba. *Escrita e produção de texto*. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educarede/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id\\_tema=98&id\\_subtema=3](http://www.educarede.org.br/educarede/index.cfm?pg=oassuntoe.interna&id_tema=98&id_subtema=3)>. Acesso em: 1º nov. 2007.

### Língua Portuguesa: o ensino de gramática

[...]

Antigamente, a gramática normativa era constituída por uma série de recomendações do que usar e de proibições de uso de outros elementos da língua. O que se podia usar era o que estava de acordo com a norma culta e era "certo" e o que não se podia usar era o que não estava de acordo com a norma culta e era "errado". Hoje a gramática normativa é mais uma atitude de despertar uma consciência de que a língua apresenta muitas variedades e que, devido a regras sociais, é mais adequado ou menos adequado usar a língua de um modo ou de outro, conforme a situação de interação em que estamos. A gramática normativa, hoje, é, pois, o conhecimento social de uma "etiqueta" de como se deve usar a língua, semelhante a outras etiquetas sociais, como, por exemplo, as regras que nos dizem que roupa é mais ou menos apropriada ou recomendada para certas ocasiões (por exemplo: um professor — que não seja de natação — não vai dar aula de calção de banho). Do mesmo modo, a sociedade estabeleceu também certas regras para o uso da língua: quando podemos ou não dizer palavras, por exemplo. Assim sendo, a gramática normativa é vista, atualmente, mais como um conjunto de normas sociais para o uso das diferentes variedades da língua. O conceito de certo e errado foi substituído por outro: o de adequado e não adequado. Temos que ensinar a norma culta e padrão aos alunos, explicitando como ela é (em oposição às variedades não cultas) e quando deve ser usada, mas não dizer para o aluno que o outro modo de dizer (que é permitido pela língua) nunca pode ser usado. A adequação que a competência comunicativa deve considerar na escolha dos recursos da língua para compor os textos, é tanto da variedade linguística à situação de interação, quanto dos recursos linguísticos escolhidos.

para a produção do efeito de sentido que se pretende em função do objetivo que se tem (o que podemos chamar de adequação comunicacional).

Como quase toda a produção cultural de nossa sociedade é registrada e veiculada na variante considerada "culto e padrão", o seu domínio é importante para se acessar com mais facilidade toda essa produção. Cabe à escola ensinar a variedade chamada "Português padrão e/ou culto", tendo cuidado para não impor essa variante como modelo único de uso da língua na fala e na escrita, mas sim como uma variedade importante em nossa sociedade e que devemos usar em dadas circunstâncias que devemos indicar aos alunos.

É importante lembrar que a língua apresenta variedades de três tipos: 1) **dialetos**: de região, de classe social, de sexo, histórico, de idade e de função; 2) **modalidades**: língua oral e língua escrita; 3) **registros** nas seguintes dimensões: A) grau de formalismo (que vai do mais formal ao coloquial); B) sintonia com várias dimensões: a) status; b) tecnicidade; c) cortesia; d) norma.

[...]

### Objetivos de ensino de Língua Portuguesa

Em nossas aulas de Português para falantes da língua, podemos agir com objetivos diferentes.

Basicamente podemos: A) *ensinar sobre a língua*, formando pessoas que são capazes de analisar a língua, analistas da língua que têm conhecimento teórico sobre a mesma; B) *ensinar a língua*, formando usuários competentes da língua, isto é, pessoas que sabem usar a língua em diferentes variedades da mesma, de modo adequado a cada situação de interação comunicativa. Isto inclui saber usar a variedade escrita e a variedade culta, padrão, mas não só.

Nossa proposta é que a formação de usuários competentes da língua é o objetivo prioritário do ensino de língua materna, embora não o único. Como nos comunicamos por textos em situações concretas e específicas de interação comunicativa (e para que haja comunicação os textos devem produzir efeitos de sentido perceptíveis), entende-se que um usuário da língua tem **competência comunicativa** quando é capaz de usar os diferentes recursos da língua de forma adequada à produção e à compreensão de textos, que produzam os efeitos de sentido pretendidos para a consecução dos objetivos desse usuário da língua em situações concretas e específicas de interação comunicativa.

O que se pretende prioritariamente, portanto, é **desenvolver a competência comunicativa** do aluno, ou seja, "fazer com que ele seja capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua, de forma a produzir os efeitos de sentido desejados de forma adequada a cada situação de interação comunicativa em que esteja inserido" (TRAVAGLIA, 2004), para alcançar seus objetivos.

Para chegar ao domínio das diferentes variedades linguísticas, a estratégia básica e fundamental é possibilitar o contato com essas variedades e seu uso pelo aluno. É importante também que ele conviva com os mais diversos tipos, gêneros e espécies de textos para descobrir a função e a especificidade de cada um.

[...]

TRAVAGLIA, L. C. *Língua Portuguesa: o ensino de gramática*. In: TV Escola / Salto para o futuro. Boletim 3, abril 2007. p. 82-85.

### Ortografia

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de "fórmulas", e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos — se bem que capazes de "recitar" as regras quando solicitados — continuam a escrever errado.

Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.

É importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos:

- o da distinção entre o que é "produtivo" e o que é "reprodutivo"<sup>1</sup> na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- a distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa.

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização.

<sup>1</sup> É produtivo, em ortografia, o que se pode gerar a partir de regras — o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito — e reprodutivo o que não se pode gerar, obrigando uma escrita de memória.

Os casos em que as regras existem podem ser descritos<sup>2</sup> como produzidos por princípios geradores "biunívocos", "contextuais" e "morfológicos". O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, OU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), PENSA(R): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos gentílicos terminados em /esa/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). É importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical.

A aprendizagem da ortografia das palavras irregulares — cuja escrita não se orienta por regularidades da norma — exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino.

A posição que se defende é a de que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais frequentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de "quando" e de "questiúncula", de "hoje" e de "homilia" — dada a enorme diferenciação da frequência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário.

A consulta ao dicionário pressupõe conhecimento sobre as convenções da escrita e sobre as do próprio portador: além de saber que as palavras estão organizadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais, mas também das seguintes), é preciso saber, por exemplo, que os verbos não aparecem flexionados, que o significado da palavra procurada é um critério para verificar se determinada escrita se refere realmente a ela, etc. Assim, o manejo do dicionário precisa ser orientado, pois requer a aprendizagem de procedimentos bastante complexos. [...]

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997. p. 84-87.

2 Utilizou-se aqui a descrição proposta por Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky.

## Explorando a oralidade

[...] não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua-padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta, em qualquer circunstância. Tanto a fala quanto a escrita podem variar; podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais ou menos, "cuidadas" em relação à norma-padrão; podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.

[...]

ANTUNES, Irlandê. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 99-100.

## Da fala para a escrita

[...]

Desde épocas muito remotas, as pessoas se acostumaram a comparar a língua falada mais espontânea, menos monitorada, com a língua escrita mais elaborada, de preferência em seus usos literários. Com isso se criou na nossa cultura uma falsa visão dicotômica, que separa rigidamente a fala da escrita, como se essas duas modalidades de uso fossem absolutamente diferentes. Além disso, como também já vimos, dessa visão dicotômica nasceu o preconceito contra a língua falada, considerada ilógica, caótica e sem gramática, e a supervalorização da escrita, considerada a única forma correta de uso da língua.

A supervalorização da escrita e a desvalorização da fala fizeram surgir, no ensino, algumas noções completamente equivocadas acerca da relação entre as duas modalidades de uso da língua. Uma dessas noções é a de que é preciso evitar as "marcas da oralidade" nos textos escritos, que não se pode "falar como se escreve", sem levar em conta que o conceito realmente importante neste caso é o de **gênero textual**.

## O mito da escrita "rebuscada"

Além disso, aquela separação rígida entre fala e escrita fez nascer a ideia de que a escrita tem que ser sempre mais "rebuscada", mais "elaborada" do que a fala. Daí decorrerem sérios problemas na produção textual de muitas pessoas, que tentam "escrever difícil", recorrendo a "muletas" textuais que só servem para tornar o texto pesado e deslegante.

[...]

Muitos desses usos decorrem de equívocos propagados pelo ensino tradicional, que ainda se baseia numa concepção rígida e homogênea de escrita, sem

levar em conta que ela é tão heterogênea quanto a fala, e perpetuando o mito de que a escrita é sempre mais "complexa", "sofisticada" ou "rebuscada" do que a fala...

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 180-182.

## **Letrar é mais que alfabetizar**

Entrevista com Magda Becker Soares.

Nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se.

O conceito de letramento, embora ainda não registrado nos dicionários brasileiros, tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. E, ainda que não mencionado, já está presente na escola, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar, como constata a professora Magda Becker Soares, que, há anos, vem se debruçando sobre esse conceito e sua prática.

"A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos", diz Magda, professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). "Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada", explica. Para ela, em sociedades grafocêntricas como a nossa, tanto crianças de camadas favorecidas quanto crianças das camadas populares convivem com a escrita e com práticas de leitura e escrita cotidianamente, ou seja, vivem em ambientes de letramento.

"A diferença é que crianças das camadas favorecidas têm um convívio inegavelmente mais frequente e mais intenso com material escrito e com práticas de leitura e de escrita", diz. "É prioritário propiciar igualmente a todos o acesso ao letramento, um processo de toda a vida".

[...]

— *O que explica o aparecimento do conceito de letramento entre nós?*

— Não se trata propriamente do aparecimento de um novo conceito, mas do reconhecimento de um fenômeno que, por não ter, até então, significado social, permanecia submerso. Desde os tempos do Brasil Colônia, e até muito recentemente, o problema

que enfrentávamos em relação à cultura escrita era o analfabetismo, o grande número de pessoas que não sabiam ler e escrever. Assim, a palavra de ordem era alfabetizar. Esse problema foi, nas últimas décadas, relativamente superado, vencido de forma pelo menos razoável. Mas a preocupação com o letramento passou a ter grande presença na escola, ainda que sem o reconhecimento e o uso da palavra, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar.

— *Como o conceito de letramento, mesmo sem que se utilize este termo, vem sendo levado à prática?*

— No início dos anos 90, começaram a surgir os ciclos básicos de alfabetização, em vários estados; mais recentemente, a própria lei [Lei de Diretrizes e Bases, de 1996] criou os ciclos na organização do ensino. Isso significa que, pelo menos no que se refere ao ciclo inicial, o sistema de ensino e as escolas passam a reconhecer que alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem da mecânica do ler e do escrever e que se pretendia que fosse feito em um ano de escolaridade, nas chamadas classes de alfabetização, é insuficiente. Além de aprender a ler e a escrever, a criança deve ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e de escrita. Também os procedimentos didáticos de alfabetização acompanham essa nova concepção: os antigos métodos e as antigas cartilhas, baseados no ensino de uma mecânica transposição da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita, são substituídos por procedimentos que levam as crianças a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na nossa sociedade tão centrada na escrita.

— *Como se poderia, então, definir letramento?*

— Letramento é, de certa forma, o contrário de analfabetismo. [...] Analfabetismo é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever; seu contrário, alfabetismo ou letramento, é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. [...]

— *Ler e escrever puramente tem algum valor, afinal?*

— Alfabetização e letramento se somam. Ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento. Considero que é um risco o que se vinha fazendo, ou se vem fazendo, repetindo-se que alfabetização não é apenas ensinar a ler e a escrever, desmerecendo assim, de certa forma, a importância de ensinar a ler e a escrever. É verdade que esta é uma

maneira de reconhecer que não basta saber ler e escrever, mas, ao mesmo tempo, pôde levar também a perder-se a especificidade do processo de aprender a ler e a escrever, entendido como aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua, aquisição que é necessária, mais que isso, é imprescindível para a entrada no mundo da escrita. [...] Mas isso não quer dizer que os dois processos, alfabetização e letramento, sejam processos distintos; na verdade, não se distinguem, deve-se alfabetizar letrando.

— *De que forma?*

— Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicio-

nais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

[...]

— *O processo de letramento ocorre durante toda a vida escolar?*

— A alfabetização, no sentido que atribuí a essa palavra, é que se concentra nos primeiros anos de escolaridade. Concentra-se aí, mas não ocorre só aí: por toda a vida escolar os alunos estão avançando em seu domínio do sistema ortográfico. Aliás, um adulto escolarizado, quando vai ao dicionário resolver dúvida sobre a escrita de uma palavra, está retomando seu processo de alfabetização. Mas esses procedimentos de alfabetização tardia são esporádicos e eventuais, ao contrário do letramento, que é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e, mais que isso, por toda a vida. Eu diria mesmo que o processo de escolarização é, fundamentalmente, um processo de letramento.

[...]

BARDANACHVILI, Eliane. Letrar é mais que alfabetizar. Emprego, caderno do *Jornal do Brasil*, 26 nov. 2000, p. 1.

## Comentários e complementos das unidades didáticas

### Língua Portuguesa – 4º ano

#### Unidade 1 Imaginamos histórias



#### Abertura de unidade

Leia o título da unidade para os alunos e peça que levantem hipóteses sobre os assuntos que serão tratados nos capítulos seguintes. Oriente-os na observação da imagem, destacando as diferentes formas de se contar histórias. Explore na cena o cartaz do cinema que anuncia um filme (*Piratas do Caribe*, exibido em 2002); o professor contando histórias, na escola; a piada contada pelo rapaz na porta do prédio; a história do filme que passa na televisão etc. Mostre a eles que esses exemplos de histórias transmitidas de formas variadas estão presentes em nosso dia-a-dia.

#### Capítulo 1 Histórias para ensinar



Explore as ilustrações que aparecem na abertura do capítulo. Oriente os alunos na observação das imagens. Pergunte a eles se as personagens que aparecem nas ilustrações são familiares, se elas fazem com que eles se lembrem de alguma história. Caso alguém se lembre de alguma história, peça que a conte aos colegas. Destaque o fato de todas as personagens serem animais. Ajude-os a elaborar hipóteses sobre o que seja uma fábula.



Antes de solicitar aos alunos que respondam às questões por escrito, sugira que as discutam em duplas. Em seguida, amplie a discussão para a classe toda, orientando-a e propiciando a todos a chance de expressar suas opiniões. Depois, peça a eles que respondam às atividades por escrito no caderno.



#### Atividade complementar

Divida a classe em dois grupos e aproveite os textos para propor uma dramatização. Oriente os alunos a escolher um dos textos e a decidir sobre quem representará o papel de cada um dos animais que aparecem nas fábulas. Ajude-os a organizar as ações e as falas de cada personagem. Se achar conveniente, sugira que usem a imaginação, promovendo algumas mudanças na história.



#### Atividade 10

	"A raposa e a cegonha"
Tamanho do texto	curto
Personagens principais	animais com características humanas
Forma do texto	parágrafos (prosa)
Moral	Trate os outros tal como deseja ser tratado.

	"A cigarra e a formiga"
Tamanho do texto	curto
Personagens principais	animais com características humanas
Forma do texto	versos
Moral	Não apresenta moral explícita. Mas traz a ideia de que é preciso pensar no futuro.

	"A menina do leite"
Tamanho do texto	curto
Personagens principais	menina
Forma do texto	parágrafos (prosa)
Moral	Não se deve contar com uma coisa antes de conseguí-la.

#### Atividade 11, item c

Veja abaixo algumas sugestões de resposta para essa atividade:

Não se pode contar com o ovo na barriga da galinha.	Não se deve contar com alguma coisa que ainda não se tem.
Não se faz omelete sem quebrar os ovos.	Não é possível ter tudo ao mesmo tempo. / Às vezes temos que abrir mão de alguma coisa para ter outra.
Não se pode dar um passo maior que a perna.	Não é possível fazer algo com recursos ou capacidade insuficiente.



Discuta com os alunos a importância da revisão dos textos produzidos. Explique que todo texto precisa ser revisado e, se necessário, corrigido. A revisão faz parte da atividade de escrita. É importante retomar a discussão dessa seção sempre que os alunos tiverem uma atividade de produção de escrita, a fim de que incorporem a prática de reescrita ao processo de produção de texto.



Leia uma versão da fábula "A pomba e a formiga", de Esopo, a seguir, para os alunos.

#### A pomba e a formiga

Uma pomba bebia em um rio quando viu uma formiga cair na água. Em vão, a pobrezinha tentava lutar contra a correnteza. A pomba, com pena, ajudou-a, jogando uma folha para que ela pudesse se salvar.

Nesse exato momento, apareceu um caçador. Ao ver a pomba, ele preparou sua arma para atirar, mas a formiga, vendo sua amiga em perigo, picou o pé dele. Enquanto o homem estava distraído com a picada, a pomba fugiu.

*O melhor agradecimento é aquele que se dá quando o outro precisa.*

LIBSA. *Meu livro de fábulas*. São Paulo: Caramelo, 2001. p. 6

### Atividade complementar

Retome a discussão da seção *Mundo da escrita* (pág. 20-21). Oriente os alunos para que eles releiam os textos produzidos, observando os seguintes aspectos:

1. A fábula apresenta animais como personagens?
2. O que acontece na história?
3. A história foi contada por um narrador ou há diálogos?
4. Se há diálogos, como são indicados? Com aspas ou travessões?

Apresente essas perguntas aos alunos e peça a eles que revisem seus textos, reescrevendo-os, se necessário. Após essa atividade, oriente-os a trocar os textos com um colega, verificando se a história está compreensível.

  Nessa seção, as classes gramaticais estudadas no volume do 3º ano (substantivo, adjetivo e verbo) são revistas.

Retome com os alunos essas classes de palavras sem nomeá-las. Faça com eles um levantamento dos substantivos, adjetivos e verbos que aparecem no texto da fábula "A lebre e o leão" e copie-os no quadro-de-giz. Em seguida, diferencie um tipo do outro e depois mencione a terminologia usada para essas palavras.

## Capítulo 2 Histórias para divertir

### Atividade prévia

 Antes de ler a história em quadrinhos (HQ) do Chico Bento com os alunos, verifique os conhecimentos prévios deles sobre esse gênero e sobre a personagem principal dessa história. Pergunte: Vocês já leram histórias com o Chico Bento? O que vocês conhecem sobre ele? Vocês já leram outras histórias em quadrinhos? Como é uma história em quadrinhos? Sabem onde encontrar esses textos?

Caso eles não conheçam o Chico Bento, comente que ele foi criado em 1961 por Mauricio de Sousa, famoso cartunista e criador da "Turma da Mônica", um grupo de personagens de HQ para crianças. Explique que, geralmente, as histórias do Chico Bento se passam na Vila Abobrinha, um ambiente gostoso e pacato do interior paulista. Em suas aventuras participam outras personagens, como: Rosinha, namorada do Chico Bento; Dona Marocas, a professora; o padre Lino etc.

### Atividade complementar

 Após realizar a atividade 6, abra uma discussão em classe sobre o que torna uma história engraçada. Pergunte: Por que vocês acham que essa história é engraçada? O objetivo é deixar claro que a mudança de atitude de uma personagem em uma determinada situação pode dar o efeito de humor, se fugir do que era previsto.

 A segunda questão visa apenas a um levantamento de hipóteses, ainda que o aluno não conheça o perfil dessa personagem (caracteri-

zada por ser alguém cheio de artimanhas). O que importa, nesse momento, é que o aluno, mesmo sem saber efetivamente o que vai acontecer, tente levantar suas hipóteses. Leve-o a perceber que nem sempre é possível, apenas pelo título do conto, saber como será a história. Por isso, a observação das ilustrações pode contribuir para antecipar o conteúdo do texto.

 Pergunte aos alunos se eles já viram um urubu e por que, na história, ele estava pousado em um burro morto. Ajude-os a perceber que os urubus gostam de comer carne em decomposição.

Depois disso, comente que, no final da história, o dono da casa comprou o urubu para servir de espião. Pergunte aos alunos: O que ele queria que o urubu espionasse? Leve-os a perceber que o marido pretendia colocar o urubu para espionar a mulher e descobrir o que ela fazia de gostoso para comer ou o que ela fazia escondido.

### Atividade complementar

 Após a produção escrita, desenvolva uma atividade de re-escrita coletiva. Para isso, selecione trechos de textos de alguns alunos e copie-os no quadro-de-giz. Oriente-os a observar os seguintes aspectos: As diferentes partes do texto estão bem articuladas? Há continuidade de sentido no texto? Leve-os a compreender que o objetivo da atividade é que eles reflitam sobre os próprios textos e se tornem críticos em relação a eles. Após a realização dessa atividade, oriente-os a re-escrever seus textos.

### Atividade complementar

 Retome a história em quadrinhos da abertura do capítulo, na página 28, e peça aos alunos que escrevam o substantivo próprio que nomeia as personagens: Rosinha e Chico Bento. Repita esse procedimento com os contos lidos no capítulo. Peça a eles que encontrem substantivos próprios, comuns e coletivos.

### Atividade complementar

 Divida a sala em pequenos grupos e distribua alguns coletivos listados na atividade 6. Peça a eles que oralmente formem frases com essas palavras.

 Antes de iniciar essas atividades, retome com os alunos algumas regras para consultar palavras em um dicionário (ordem alfabética, palavra-guia, sentidos da palavra etc.). Se necessário, para ajudá-los a se lembrar, mostre-lhes um dicionário e pergunte: Para que servem as palavras que ficam no topo da página? (As palavras-guia servem para facilitar a localização das palavras no dicionário. Elas indicam quais são a primeira e a última palavra de uma página). Qual aparecerá primeiro no dicionário: **casa** ou **boneca**? É possível usar o primeiro sentido que aparece em uma palavra com mais de um sentido ou é preciso ler todos os sentidos e ver qual é o adequado ao contexto em que ela está?

**46** **47** O trabalho nessa seção focaliza a escrita de palavras que apresentam a seguinte dificuldade ortográfica: o emprego do **ç** ou **u** no final de sílabas. Para ajudar os alunos a entenderem essa dificuldade, dite algumas palavras que apresentem essas letras no final das sílabas. Pergunte a eles se ficaram em dúvida na hora de escrever. Discuta com os alunos o fato de que não há uma regra para o emprego dessas letras, por isso, é preciso memorizar a escrita das palavras em que elas aparecem ou consultar um dicionário.

### Capítulo 3 Histórias para emocionar

**48** Pergunte aos alunos se eles já ouviram falar desse livro. Antes de responder às questões, explore coletivamente os detalhes da capa e da quarta capa: a fisionomia do homem, os objetos que ele segura, o texto de quarta capa. Pergunte: Na opinião de vocês, para que serve este texto?

**50** Durante a leitura do texto, faça pequenas interrupções e pergunte o que os alunos imaginam que irá acontecer. Por exemplo, após o segundo parágrafo, pergunte: Que disputa o príncipe vai propor? Após o quinto parágrafo, pergunte: Por que a senhora se espantou com a decisão da filha? etc. Essas questões têm o objetivo de prender a atenção dos alunos, despertando sua curiosidade sobre os acontecimentos.

**51** **Atividade 4**  
Após as questões propostas, pergunte: A serva atingiu seu objetivo? Espera-se que os alunos respondam que não, pois a jovem resolveu participar da disputa.

**53** **Atividade 10**  
Se achar conveniente, promova uma discussão sobre as questões em pequenos grupos, antes de os alunos responderem no caderno. Isso permitirá que eles façam uma revisão de seus posicionamentos sobre o tema.

**54** Antes de iniciar a leitura do texto dessa seção, pergunte aos alunos se eles já ouviram falar em lendas e se conhecem alguma. Veja a seguir uma sugestão de lenda brasileira.

#### Boitatá

É um monstro com olhos de fogo, enormes, de dia e quase cego, à noite vê tudo. Diz a lenda que o Boitatá era uma espécie de cobra e foi o único sobrevivente de um grande dilúvio que cobriu a terra. Para escapar, ele entrou num buraco e lá ficou no escuro, assim, seus olhos cresceram.

Desde então anda pelos campos em busca de restos de animais. Algumas vezes, assume a forma de uma cobra com os olhos flamejantes do tamanho de sua cabeça e persegue os viajantes noturnos. Às vezes ele é visto como um facho cintilante de fogo correndo de um lado para outro da mata. No Nordeste do Brasil é chamado de "Cumadre Fulozinha". Para os índios ele é "Mbaê-Tata", ou Coisa de Fogo, e mora no fundo dos rios.

Dizem ainda que ele é o espírito de gente ruim ou almas penadas, e por onde passa, vai tocando fogo nos campos. Outros dizem que ele protege as matas contra incêndios.

A ciência diz que existe um fenômeno chamado Fogo-fátuo, que são os gases inflamáveis que emanam dos pântanos, sepulturas e carcaças de grandes animais mortos, e que vistos de longe parecem grandes tochas em movimento.

Disponível em: <<http://www.arteducacao.pro.br>>.  
Acesso em: 25 mar. 2008.

Dê outros exemplos de lendas, como a do Santo Graal, de origem europeia, que conta que o cálice onde Jesus Cristo bebeu durante a última ceia deveria ser resgatado pelos cavaleiros do rei Arthur, entre outras razões, porque podia dar ao seu proprietário a eterna juventude. Comente que essas histórias são transmitidas oralmente de geração em geração e que fazem parte do imaginário popular. Após a leitura do texto, peça aos alunos que chequem a resposta dada à questão do início da seção e verifiquem se a concha do texto é a que eles tinham imaginado antes da leitura.

**57** **Atividade 12**  
Essa atividade pode ser realizada em pequenos grupos. Organize os alunos em grupos e oriente-os a discutir as questões antes de responderem no caderno. Em seguida, promova a socialização das conclusões de todos os grupos.

**Atividade complementar**  
Se achar conveniente, proponha a atividade a seguir.

- Releia o seguinte trecho da história:

Encontrou uma pequenina fonte no alto da encosta de uma montanha. A fonte estava quase seca. A água pingava, pingava muito devagar por sob a pedra. A menina posicionou a concha cuidadosamente e colheu as gotas. Ela esperou muito, muito tempo até que a concha ficasse cheia de água.

William J. Bennett (org.). *O livro das virtudes para crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 78.

Agora, responda: Que palavras ou expressões o autor usou para demonstrar a dificuldade da menina em conseguir água? Espera-se que os alunos respondam que ele usou: "pingava, pingava" e "esperou muito, muito tempo". É importante que eles percebam o recurso da repetição usado para destacar a ideia de que era difícil conseguir a água.

**58** **59** O gênero selecionado para a produção de texto tem o objetivo de levar os alunos a reconhecer os elementos necessários para atrair o interesse de um público. A produção proposta fará com que eles retomem leituras e filmes que já conheçam e compartilhem com os colegas os mais interessantes, a fim de verificar em que medida produziram textos capazes de despertar interesse nos demais, pois todas as sinopses produzidas deverão ser lidas.



Faça uma revisão oral sobre o que é adjetivo sem mencionar esse nome. Da mesma forma como foi orientado nos capítulos anteriores, é importante que os alunos, inicialmente, retomem o conceito para, em seguida, conhecer ou relembrar a terminologia usada.



### Atividade 8, item b

Terminação -ães	Terminação -ões	Terminação -ãos
pães; cães; alemães	caminhões; feijões; arões; limões; macarões; pimentões; botões; ilusões; associações	órfãos; irmãos; mãos



### Recriamos sentidos

Para fechar as duas primeiras unidades, propusemos um "Festival de ritmo e poesia" como trabalho coletivo da seção *Em ação!*. Nele, haverá recitação de poemas, apresentação de canções populares e/ou de cordéis. Como é importante que os alunos comecem desde já a se preparar, sugerimos que você analise previamente o que propusemos naquela seção e os informe.



### Abertura de unidade

Explore a cena de abertura que mostra a diversidade cultural característica de nosso país, reunida em um mesmo espaço físico. O objetivo é apresentar aos alunos essa diversidade e possibilitar o desenvolvimento de valores de respeito e apreciação dessas diferentes formas de expressão cultural. Destaque as diversas representações que aparecem, como: as crianças que cantam no coreto; a menina que escreve poemas; o menino que recita poemas para outras crianças. Explore o grafite que aparece no muro.

Com relação à segunda questão, ajude o aluno a inferir que se trata de uma dança, observando as notas musicais que representam o som do rádio e o movimento do corpo da personagem. Não é preciso que ele saiba o nome da dança.

Já quanto à terceira questão, não há necessidade de o aluno dar a resposta indicada, mas é importante que ele perceba que estão sendo vendidos folhetos ou livretos. Explore com eles a forma como esse material é exposto (no cordão) e volte a essa cena a trabalhar com a poesia de cordel no capítulo 3.

Ajude os alunos a perceberem a música na cena no coral do coreto, em um pássaro cantando na árvore, no grupo de jovens ouvindo rádio (e dançando) e em um grupo de violeiros tocando próximo à fonte.

Quanto às duas últimas questões, é possível que o aluno não reconheça a diferença entre os gestos de desenhar e os de pichar. Mostre que a atitude de estragar algo que procura tornar o ambiente mais bonito (desenho) é um ato de vandalismo. Volte a

explorar essa imagem ao trabalhar esse conteúdo no capítulo 1 e mostre a importância de o aluno identificar a pichação como uma maneira de sujar o ambiente e o grafite como forma de embelezar um lugar. Ele deve entender que a pichação é considerada um ato de vandalismo na medida em que sua única função é reafirmar a identidade do pichador. O grafite, por sua vez, é visto como uma manifestação política, relacionada à transformação do espaço social por meio da expressão artística.

## Capítulo 1 Quer brincar de fazer poema?



De modo geral, os alunos reconhecem versos, estrofes e rimas como característicos dos poemas. Nesse capítulo, eles entrarão em contato com outros recursos utilizados na poesia, como o aspecto visual e o ritmo. Procure evidenciá-los nos poemas lidos em classe. Leia com eles o poema da abertura do capítulo e explore seu aspecto visual.



Os poemas pertencem a um gênero de textos próprios para serem lidos oralmente. Leia os poemas para os alunos, garantindo a entonação, o ritmo e a velocidade adequados. Sua leitura será importante, pois servirá de modelo de leitura para os alunos.



### Atividade 7

Se achar conveniente, complemente essa atividade com as seguintes questões, para verificar o entendimento do poema pelos alunos.

- Na primeira estrofe, o poeta diz que é muito fácil dançar uma valsa. Em que estrofe ele explica como se dança a valsa? Resposta: Na segunda estrofe.
- Na terceira estrofe, o poeta diz que, para dançar uma valsa, é preciso só dois. Em que estrofe ele explica quem são esses dois? Resposta: Na quarta estrofe.

### Atividade complementar

Se for possível, organize um sarau com os alunos. Comente com eles que o sarau, prática de leitura de poemas por grupos de amigos, era muito comum na sociedade letrada brasileira, antes do surgimento do rádio e da televisão. Solicite a eles que escolham outros poemas do interesse deles. Peça aos alunos que treinem a leitura e, em um dia programado, leiam para os colegas. Essa atividade pode ser realizada também fora da sala de aula, embaixo de uma árvore ou em um lugar agradável da escola.



Antes de propor aos alunos a leitura do texto, pergunte a eles se sabem o que é um artigo de opinião. Ajude-os a levantar hipóteses sobre esse texto, enfatizando a palavra **opinião**. Ao terminar a leitura, proponha que chequem suas hipóteses. As características desse gênero serão aprofundadas na seção *Produção de texto*.



### Atividade 5

Ideia apresentada no texto	Fato/argumento que confirma essa ideia
Hip-hop está em todos os cantos	Citação de várias cidades brasileiras, incluindo gírias da região.
Hip-hop salva	Sabotage passou a ser um importante rapper. Rappin Hood trabalha há 10 anos em projetos sociais



### Atividade complementar

Para verificar o entendimento do texto pelos alunos, complemente as atividades dadas com as questões a seguir.

• Segundo o autor, o movimento *hip-hop* se multiplica apesar de não receber apoio. O que você acha que ajuda esse movimento a se multiplicar? Resposta: O que estimula o crescimento do *hip-hop* são os exemplos de jovens da periferia que venceram todos os preconceitos e mudaram de vida.

• Com base no texto, explique: Por que o *hip-hop* salva as pessoas da periferia? Resposta: Porque desenvolve a autoestima e integra as pessoas em movimentos culturais, afastando-as da violência e do crime. Leve os alunos a perceber que o exemplo de Sabotage, citado no texto, confirma essa informação.



Ao abordar as gírias utilizadas no artigo de opinião apresentado, é importante deixar claro para os alunos que elas não são características dos artigos de opinião, embora não sejam proibidas nesse gênero. No caso específico do texto analisado, elas aparecem porque configuram uma característica da linguagem do autor e do movimento cultural que ele representa e quer divulgar.



### Atividade complementar

Solicite aos alunos que pesquisem gírias dos tempos de seus pais. Eles devem anotá-las, juntamente com a explicação daquilo que elas significam. Quando tiver um bom banco de gírias, peça a eles que as leiam em classe e identifiquem aquelas que ainda permanecem em uso. Isso pode ajudar o aluno a perceber que a gíria varia de acordo com a época, o local e o grupo de pessoas que a utiliza.

Outra variação dessa atividade é fazer um glossário com as gírias utilizadas pelos próprios alunos.



Para ajudar os alunos a se apropriarem das características de um artigo de opinião, selecione, em revistas ou jornais, outros textos desse gênero, com temas de interesse deles. Leia-os em voz alta ou destaque trechos no quadro-de-giz a fim de analisar o tema abordado, o posicionamento do autor, os argumentos usados para defendê-lo e o tipo de linguagem. O contato com outros textos do mesmo gênero, desde que

analisado com orientação do professor, pode ajudar o aluno a reconhecer suas características e procurar reproduzi-las.



Se achar necessário, retome o conteúdo das classes gramaticais abordado nas seções anteriores. Para que os alunos compreendam a composição das palavras, é importante que as noções das classes gramaticais (verbo, substantivo e adjetivo) estejam bem claras.

Atenção: um equívoco bastante comum é considerar que palavras compostas são somente as separadas por hífen. Ofereça um bom repertório de exemplos de palavras compostas por justaposição, ou seja, sem uso do hífen, e analise-as, a fim de garantir que o aluno identifique a união de palavras já existentes para a formação de uma terceira.



Nessa seção, trabalhamos as dificuldades ortográficas das palavras terminadas em **-isar** e **-izar**. Após abordá-las, é importante que a grafia correta não se limite às atividades da seção, mas também seja lembrada durante as revisões de texto.



### Atividade 3, item e

Sugestão de resposta: As palavras que já têm **s** em sua forma primitiva dão origem a palavras derivadas escritas com **s** também. As que não têm **s** ou **z** em sua forma primitiva dão origem a palavras derivadas terminadas em **-izar** e são escritas com **z**.

Mostre ao aluno que a grafia é seguida também em outros casos de derivação, como em analisado, hospitalização, sinalização etc.

## Capítulo 2 Palavra em canto e verso



Esse capítulo aborda a letra de canção. Explore a imagem do cantor e o quadro com os violões. Desperte o interesse dos alunos pelo tema, organizando uma roda de conversa sobre as preferências musicais, os compositores e as músicas preferidas deles. Pergunte se alguma música faz com que eles se lembrem de algo ou de algum momento especial.



Os textos apresentados na seção *Hora da leitura 2* abordam temas específicos. Mostre que a segunda letra trata de um tema social. Pergunte se os alunos conhecem outras canções que tratem de temas sociais e peça a eles que citem exemplos. Relembre-os de que há canções cuja característica é tratar de temas sociais, como o *rap*, visto no capítulo anterior, e a música popular.



Para ampliar, pergunte se os alunos conhecem alguma paródia de contos de fadas. Caso conheçam, peça a eles que contem para os colegas. Se achar conveniente, apresente paródias de alguns contos.



Essa seção de ortografia dá continuidade ao trabalho com a dificuldade específica do uso do **s** e do **z**, iniciada no capítulo anterior. Nesse momento, procuramos sistematizar o uso dos sufixos **-oso** e **-osa**. Assim como foi orientado anteriormente, leve os alunos a observarem em seus textos, principalmente as dificuldades ortográficas que já foram trabalhadas no volume.



### Atividade 3

Substantivo primitivo	Adjetivo derivado
orgulho	orgulhoso/orgulhosa
gosto	gostoso/gostosa
fúria	furioso/furiosa
maravilha	maravilhoso/maravilhosa
estudo	estudioso/estudiosa
curiosidade	curioso/curiosa

### Capítulo 3 Versos no varal



Explore o título e a imagem desse capítulo. Pergunte aos alunos se eles imaginam do que se trata. No capítulo anterior, eles viram que algumas músicas abordam temas sociais ou fazem protestos. O cordel, também conhecido como "literatura de cordel", em muitos casos, aponta problemas sociais, sobretudo relativos ao Nordeste do Brasil. Informe aos alunos que Patativa do Assaré é o pseudônimo de Antônio Gonçalves da Silva, um dos maiores cordelistas do Brasil.



### Atividade complementar

Para garantir a compreensão do texto, complemente as atividades, se achar necessário, sugerindo aos alunos que releiam o trecho a seguir e depois respondam às questões.

"No final do século XIX, quando o avô-do-seu-avô era ainda menino, alguns homens gostavam de se reunir para tocar e cantar versos **improvisados**."

a) A palavra **improvisados**, nesse trecho, tem o sentido de "criado na hora" ou de "feito às pressas"? Resposta: "Criado na hora".

b) O que mudou em relação ao tempo em que o avô-do-seu-avô e o pai-do-seu-avô eram crianças? Explique. Resposta: Os versos eram recitados, mas não mais de improviso, isto é, criados na hora. Eles passaram a ser impressos em folhetos.

c) De que modo os cantadores do tempo do avô-do-seu-avô provavelmente conseguiam ganhar dinheiro com o que faziam? Leve os alunos a concluir que as pessoas que ouviam os cantadores provavelmente contribuíam com dinheiro.



O cordel apresentado na seção *Hora da leitura 2* visa ampliar o gênero mostrado na abertura do capítulo. Explore as características do gênero nesse texto, destacando o tema do cordel, a linguagem usada, o número de versos nas estrofes etc.



### Atividade complementar

Se achar necessário, explore outros recursos da poesia de cordel, propondo a atividade a seguir.

• Ao falar sobre o problema do boi zebu com as formigas, o autor mostra que "quando ele matava cem, /chegava mais de quinhenta".

a) Por que o autor escreveu **quinhenta** em lugar de **quinhentas**? Resposta: Para reproduzir um aspecto da oralidade no texto.

b) Em que outros momentos no poema esse mesmo recurso foi usado? Resposta: Em vários momentos, por exemplo: versos 19 (e não mexe...), 28 (... devagá andava), 54 (ó Varno, minhas camarada), 75 (E as formiguinha inocente), 81 (As formiga a defendê), 89 (que é os mandão...) e 90 (e estas formiga é o povo).



A apresentação de um novo cordel nessa seção visa ampliar o repertório dos alunos sobre o gênero estudado, antes de iniciar a produção. Se considerar necessário, faça uma análise sobre as características do texto, seguindo as questões propostas na atividade 7, da página 117. Compare também a linguagem usada no cordel da *Hora da leitura 2* com a usada no cordel dessas páginas.



As dificuldades ortográficas apresentadas nessa seção complementam o trabalho com **s** e **z** desenvolvido na unidade. Embora a maioria dos casos apresentados seja prevista em regras, o que facilita o trabalho e a compreensão dos alunos, há outras situações não previstas e que requerem atenção especial. É importante, paralelamente ao trabalho de reflexão sobre a grafia da palavra, incentivar o uso do dicionário como fonte de consulta para dúvidas ortográficas.



### Em ação!

O objetivo dessa seção é divulgar os conhecimentos construídos durante o estudo da Unidade 2. Leve os alunos a entenderem que os textos são produzidos para alguém ler, com um objetivo definido, e para circular em determinado contexto. Assim, a divulgação proposta nessa seção é muito importante para que as produções deles ganhem sentido. Procure garantir a participação de todos na organização, na realização e na apresentação do evento.



### Desenvolvemos tecnologias



### Abertura de unidade

Nessa unidade, o tema trabalhado será a capacidade de o ser humano produzir tecnologia. Para introduzi-lo, a imagem de abertura mostra uma exposição sobre a evolução dos meios de transporte. Explore os diversos cartazes que aparecem na cena. Pergunte aos alunos se eles acham que foi preciso muito ou pouco tempo para se chegar ao estágio tecnológico em que estamos hoje.

Na questão sob o selo *Saber ser*, converse com os alunos sobre as vantagens trazidas pela evolução dos meios de transporte, como a redução do tempo para percorrer grandes distâncias ou a capacidade de transportar grandes cargas, por exemplo. Mostre também as desvantagens: poluição do meio ambiente que causa problemas de saúde, aumento do trânsito nas grandes cidades e do número de acidentes. Em seguida, explique que é necessário agir para reduzir esses problemas, por exemplo, pesquisando e utilizando fontes alternativas de energia que não poluam o meio ambiente.

## Capítulo 1 Invenções: sonhos e descobertas



A abertura do capítulo visa levar os alunos a refletirem sobre as mudanças e transformações provocadas pelas invenções. Promova uma conversa sobre as questões iniciais. Sempre que se fala em tecnologia, várias perguntas surgem: Como vocês imaginam que as pessoas viviam antes de essa tecnologia ser inventada?, Qual foi a necessidade que levou o ser humano a desenvolver algo novo? No caso dos meios de transporte, pode-se perguntar, por exemplo: Como se fazia para ir daqui ao Japão quando não havia avião?, Quanto tempo essa viagem provavelmente demorava?

Explore as imagens, destacando as informações das legendas e ressaltando o período de tempo passado entre uma invenção e outra.



### Atividade 2

Imagem 1	
Forma de se movimentar	força do boi
Quantidade e características das rodas	duas rodas de madeira maciça
O que transporta	cargas
Conforto	não é confortável

Imagem 2	
Forma de se movimentar	força dos cavalos
Quantidade e características das rodas	quatro rodas de madeira com aros
O que transporta	pessoas
Conforto	pouco confortável

Imagem 3	
Forma de se movimentar	força do motor
Quantidade e características das rodas	três rodas revestidas de borracha com aros
O que transporta	pessoas
Conforto	razoavelmente confortável

Imagem 4	
Forma de se movimentar	força do motor
Quantidade e características das rodas	quatro rodas de borracha com aros (presença de estepe)
O que transporta	pessoas
Conforto	confortável

### Atividade 9

Antes de os alunos responderem ao item **b**, aproveite para retomar algumas possibilidades de como escrever comparações. Um dos recursos é você pedir a eles que escrevam três parágrafos: o primeiro com a descrição de um dos objetos; o segundo com a descrição do outro objeto e, o terceiro parágrafo, com as semelhanças e diferenças entre os dois. Nesse terceiro parágrafo, além dos elementos de comparação mais comuns (mais... do que; menos... do que), podem ser apresentados alguns outros exemplos de elementos de coesão utilizados em comparações.

#### Para apontar diferenças

- 1) "Por um lado", o elemento X tem tal característica. "Por outro lado", o elemento Y tem estas outras.
- 2) "Ao contrário de" X, o elemento Y tem tal característica...
- 3) "Com relação a" tal característica, o elemento X apresenta... "Já" o elemento Y, apresenta...

#### Para apontar semelhanças

- 1) "Assim como" o elemento X, o elemento Y também...
- 2) "Tanto X como Y"...



Sabemos que, para escrever um bom texto, devemos considerar o contexto envolvido no ato da sua produção. Ou seja, temos de pensar em nosso interlocutor para sabermos qual é a linguagem mais adequada para ser usada, quais conhecimentos ele provavelmente tem, o que é adequado ou não dizer. Ao mesmo tempo, temos de pensar no suporte ou ambiente em que o texto circulará e, portanto, qual o gênero mais adequado para nosso objetivo. Tudo isso determinará a forma e os conteúdos do texto.

Um dos objetivos das questões apresentadas nessa seção é levar os alunos a construírem sentidos para o texto a partir de uma análise do contexto em que ele foi produzido (onde e em que época foi publicado, para quem foi escrito) e sua relação com o estilo da escrita e os conteúdos abordados. Com isso, pretende-se fazer com que, paulatinamente, os alunos se apropriem da ideia de que tanto para escrever quanto para atribuir sentidos a um texto lido é necessário levar em conta aspectos do contexto de produção.

### Atividade 8

Veja a seguir algumas possibilidades de resposta dos alunos. Se achar conveniente, promova uma

discussão sobre as imagens e depois peça a eles que respondam no caderno.

#### Telefone:

– **Antes:** para se comunicar com alguém que estava distante, era preciso ir até a pessoa ou escrever uma carta que levava muito tempo para chegar ao destinatário, pois os meios de transporte eram muito lentos.

– **Depois:** o telefone ajudou a diminuir o tempo que as pessoas levavam para se comunicar com quem estava distante. Com o telefone celular, a comunicação entre as pessoas ficou ainda mais fácil.

#### Lápis:

– **Antes:** as pessoas usavam penas embebidas em tinta, que borrava e demorava a secar. Apagar os erros era complicado.

– **Depois:** o lápis não borra e permite que erros sejam facilmente apagados.

#### Lâmpada elétrica:

– **Antes:** quando a noite chegava, para iluminar as casas era preciso usar muitas velas ou lampiões. Essas formas de iluminação às vezes causavam incêndios domésticos. As ruas e os caminhos ficavam às escuras ou, nas cidades, eram iluminados com lampiões. Era muito difícil fazer trabalhos noturnos que exigissem boa iluminação, como cirurgias médicas ou simples bordados. Por não ter muito o que fazer depois do anoitecer, provavelmente as pessoas iam dormir.

– **Depois:** com a luz elétrica, é possível fazer inúmeras atividades durante a noite e, mesmo durante o dia, a luz contribui para enxergar detalhes como, por exemplo, nos tratamentos dentários.

Para que todos possam se organizar, reproduza a tabela abaixo em um papel maior e, com os alunos, preencha o campo "Data". Essa atividade contribui para que os alunos aprendam a se organizar e fortalece o compromisso no cumprimento dos prazos. Depois de pronto, afixe o cronograma no mural da classe.

Atividade	Data
Início da coleta de dados	
Data limite para terminar a coleta de dados	
Reunião para elaboração final do trabalho	
Apresentação dos trabalhos em sala de aula	

Insista com os alunos para que usem suas próprias palavras para compor a biografia e não apenas copiem trechos dos textos pesquisados. No início, isso pode ser mais difícil. Um exercício recomendável é pedir que, inicialmente, eles contem oralmente aos colegas o que lembram do texto lido e, depois, transcrevam o que foi dito, adequando o texto oral à forma escrita.

Como se trata de assunto complexo, optamos por, nesse momento, não entrar no mérito da diferença de flexão dos verbos regidos pelos

pronomes **tu** ou **você**. Por ora, interessa-nos apenas que os alunos tenham um primeiro contato com o conceito de pronome pessoal, relacionando-o às pessoas do discurso. Esse conceito será necessário para que eles compreendam a flexão verbal, que será trabalhada na seção *Nossa língua – gramática* do próximo capítulo.



Nessa seção de ortografia, são apresentados alguns casos de parônimos e homônimos. Para ajudar os alunos a memorizar a grafia correta das palavras estudadas, sugerimos que sejam feitos cartazes para serem expostos no mural da classe. Os cartazes devem apresentar ilustrações com situações de uso das palavras parônimas e/ou homônimas, a exemplo da atividade 1.

## Capítulo 2 A grande teia



Continuando com o trabalho interdisciplinar com a área de História, a abertura desse capítulo apresenta a evolução dos computadores.

Aproveite as imagens e mostre aos alunos como eram os primeiros equipamentos. Peça a eles que façam uma comparação com os atuais modelos, destacando o tamanho e a complexidade dos mais antigos. Explore como seu uso tem alterado o cotidiano das pessoas. Destaque que, atualmente, o computador está presente no dia-a-dia de um número cada vez maior de pessoas. Pode-se fazer quase tudo por meio dele: trabalhar, estudar, conhecer pessoas e lugares distantes, fazer compras, conversar com amigos etc.



### Atividades 1, 2 e 3

Assim como foi comentado anteriormente, com relação à reportagem da página 142, essas questões têm como objetivo fazer com que os alunos relacionem o contexto de produção a alguns aspectos de estilo e de conteúdo presentes no texto. Além disso, procura-se fazer com que eles busquem informações nas referências bibliográficas. Se achar conveniente, mostre outras referências presentes no livro.



### Atividade complementar

Se possível, vá com os alunos à sala de informática e visite algum *site* cujo endereço tenha as siglas: **org**, **gov** e **com**. Veja algumas sugestões:

- <<http://www.meninomalquinho.com.br/>>: *Site* do Menino Maluquinho, com jogos e brincadeiras;
- <<http://www.plenarinho.gov.br/>>: *Site* da Câmara dos Deputados, criado especialmente para levar as crianças a refletirem sobre diversas questões de cidadania, além de trazer informações sobre a atividade parlamentar e processos legislativos;
- <<http://www.ladjanebandeira.org/>>: *Site* do Instituto de Educação Arte e Cultura Ladjane Bandeira. Depois de entrar na primeira página do *site*, sugerimos que se clique no *link* "Formação de leitor – Biblioteca digital infantil", onde há um acervo de textos escritos por crianças e para crianças, em formato *e-book*.



### Atividade 5

Comente com os alunos que, em situações formais e públicas de fala e de escrita, o verbo deve concordar com a pessoa do discurso a que ele se refere. Chame a atenção deles principalmente para a flexão dos verbos quando os pronomes estão no plural (eles *comem*, nós *vamos*), pois a tendência em situações familiares e informais é flexionar o verbo no singular (por exemplo: eles *come*, nós *vai*) e, por hábito, acabar fazendo o mesmo em situações mais formais. É importante que o aluno perceba que não se trata de corrigir a flexão: o que se deve observar é a adequação ou não da flexão empregada à situação de comunicação.

### Atividade complementar

Se achar conveniente, faça essa atividade coletivamente no quadro-de-giz.

- Substitua o símbolo pelos verbos entre parênteses, flexionando-os de acordo com o(s) pronomel(s) a que se refere(m).

a) Isabel e André são meus primos. Antes de ir para a escola, eles se ★ (vestir) e ★ (tomar) café da manhã. Depois que eles ★ (voltar) da escola, ★ (ajudar) a mãe a arrumar a casa. Respostas: vestem, tomam, voltam, ajudam.

b) De manhã, eu também ★ (vestir) meu uniforme, ★ (tomar) café da manhã e ★ (correr) para a escola. Meus irmãos ★ (fazer) a mesma coisa. Nós ★ (caminhar) até a escola, mas ★ (voltar) sempre de carona com nossa tia. À tarde, nós também ★ (ajudar) nossa mãe e ★ (fazer) nossa lição de casa. Só depois nós ★ (brincar). Respostas: visto, tomo, corro, fazem, caminhamos, voltamos, ajudamos, fazemos, brincamos.

## Capítulo 3 Cuidando do planeta



Explique aos alunos que o lixo, depois de recolhido, não desaparece simplesmente. O lixo que produzimos em casa é levado por caminhões a espaços determinados, pela prefeitura, onde o material fica depositado.

Algumas cidades têm aterros sanitários, que são lugares que seguem normas especiais para receber o lixo e evitar maiores danos ao meio ambiente. A principal norma determina que esses aterros sejam instalados sobre uma camada grossa de material impermeável que impeça os resíduos líquidos do lixo de penetrarem na terra e contaminarem as águas dos lençóis freáticos. Dentre as outras normas que devem ser seguidas, há também a que determina que esses resíduos líquidos sejam captados e depois tratados. Além disso, o lixo deve ser recoberto de terra para evitar maiores contaminações.

Na maioria das cidades, no entanto, o lixo ainda é levado para "lixões", áreas onde o lixo é simplesmente abandonado sem nenhum tratamento, pondo

em risco o equilíbrio ambiental e a saúde dos cidadãos. Apesar de o aterro sanitário apresentar vantagens em relação aos lixões, ainda assim tem algumas desvantagens, tais como: desperdício de matérias-primas, pois não são selecionados os materiais recicláveis; risco de saturação, pois há a possibilidade de um dia não haver mais lugares adequados para se fazerem aterros, já que é preciso haver condições específicas para sua instalação (não pode estar próximo a qualquer curso de água, não pode estar em área sujeita a inundação, deve ter fácil acesso etc.). O ideal, portanto, é procurar diminuir a produção de lixo e reciclar ou reutilizar ao máximo os materiais.

Fonte de pesquisa: <<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=/residuos/index.php3&conteudo=/residuos/lixo.html>>.  
Acesso em: 17 mar. 2008.



### Atividade 5

Comente que o lixo que aparece nas fotos recebe o nome de "lixo eletrônico", pois é constituído de resíduos resultantes da rápida obsolescência de aparelhos eletrônicos (por exemplo: televisão, celular, computador etc.). Esses resíduos constituem um risco para o meio ambiente, pois possuem, em sua composição, metais pesados e muito tóxicos. Quando esses metais entram em contato com o solo, podem contaminar o lençol freático e, conseqüentemente, a água que forma alguns rios ou a que retiramos de poços e bebemos. Se esses resíduos forem queimados, poluem o ar. Além disso, causam doenças graves aos catadores que sobrevivem de vender materiais coletados nos lixões.



Ao trabalhar com debate regrado, é importante que os alunos entendam que opiniões diferentes são saudáveis e que as divergências muitas vezes fazem as pessoas e o mundo avançarem. Ajude-os a perceber isso fazendo perguntas como: Se todo mundo concordasse que o ser humano nunca poderia voar, o avião teria sido inventado? Se todo mundo concordasse que não havia cura para certas doenças, a medicina teria avançado?



Essa seção dá continuidade ao estudo dos verbos, tratando da flexão de tempo.

Atenção para a definição de tempo presente. Ao contrário do que comumente se diz, verbos no presente não expressam ações que acontecem no momento da fala. Esse tempo verbal, em geral, expressa ações corriqueiras ("Eu **escovo** os dentes todos os dias") ou verdades absolutas ("Durante o eclipse, a sombra da Terra **encobre** a luz da Lua. O eclipse lunar **ocorre** sempre durante a fase da Lua cheia.").

Também podemos usar os verbos no presente para expressar tempo futuro. Por exemplo: "Amanhã **cedinho** eu passo na tua casa para irmos juntos à feira." / "João **chega** amanhã de viagem"

No Brasil, para expressar ações que acontecem no momento da fala, costuma ser mais adotada a forma perifrástica (verbo auxiliar + gerúndio): "Você *está lendo* este texto agora".

### Atividade complementar

1. Apresente outros exemplos de verbos no infinitivo e mostre que eles terminam em **-ar**, **-er**, **-ir** ou **-or** (morar, viver, partir, compor).

2. Peça aos alunos que procurem os verbos no infinitivo que aparecem no texto "Os caracóis", da página 165. Resposta: mover, apostar, andar, parecer.

3. Copie o trecho abaixo no quadro-de-giz e peça aos alunos que escrevam no caderno o infinitivo dos verbos destacados e, em seguida, procurem o significado deles no dicionário.

A consequência disso é uma explosão do lixo tecnológico, que **contém** substâncias tóxicas e não deve ser descartado como lixo comum. Quando isso acontece, estes resíduos vão para lixões e aterros sanitários, nem sempre preparados e licenciados para receber materiais químicos, entram em decomposição a céu aberto e liberam metais pesados que **contaminam** o solo, o ar e os cursos d'água, superficiais e subterrâneos, que **abastecem** as cidades. [...]

Instituto de Tecnologia Social do Brasil. Disponível em: <<http://www.itsbrasil.org.br>>. Acesso em: 24 jul. 2007. (Hora da leitura 1: "Por que reciclar pilhas e baterias?")

Resposta: conter (incluir, compreender); contaminar (contagiar); abastecer (prover, munir).

## Unidade 4 Inventamos e ensinamos

No final do livro, propomos a organização coletiva de três livros de instruções na seção *Em ação!*. Os alunos vão organizar livros de receitas culinárias, de montagem de brinquedos e de regras de jogos. Os textos que comporão esses livros serão produzidos no decorrer das atividades propostas em cada capítulo.

### Abertura de unidade

Explore as imagens da cena de abertura coletivamente. Destaque a presença de textos instrucionais em diversas atividades do cotidiano: crianças em brincadeiras que pressupõem regras; a mulher que cozinha observando o livro de receitas; o homem que lê o manual de instruções da furadeira etc. As atividades propostas visam estabelecer um diálogo sobre os temas que serão abordados na unidade. É importante que todos sejam convidados a expor suas hipóteses a partir da imagem apresentada.

## Capítulo 1 Como se faz?

 Antes de iniciar a discussão proposta, estimule os alunos com questões de levantamento de hipóteses, solicitando a eles que relacionem as embalagens apresentadas com o título do capítulo. Verifique, neste momento, se todos solicitam a vez para falar, sem interromper a

fala de um colega. Também é fundamental que eles tenham liberdade para expor seu pensamento, mas que, acima de tudo, respeitem a opinião dos colegas. Esses são procedimentos que devem ser retomados sempre que houver uma proposta de discussão oral.

### Atividade 5

A questão trabalha em interdisciplinaridade com a área de Ciências. Verifique se todos os alunos já conhecem os órgãos do sentido para checar a compreensão do trecho selecionado. Caso não tenham visto ou não se lembrem desse conteúdo, estimule-os a inferir, pelo texto, que órgão é responsável por cada um dos sentidos mencionados.

### Atividade 9, item c

A atividade requer dos alunos um raciocínio matemático que deve ser cuidadosamente trabalhado. Caso eles sintam dificuldade em responder, proponha que façam desenhos das xícaras, marcando abaixo de cada uma delas as medidas sugeridas. Auxilie-os na soma dos valores para que percebam quantas xícaras devem desenhar. Em seguida, proponha uma análise do desenho, de forma a verificar que há mais xícaras de café do que de chá. Esse é um trabalho importante de reflexão e deve ser explorado cuidadosamente.

### Atividade 10, item b

Essa questão propõe uma reflexão intertextual com a área de Ciências. Explique aos alunos que a madeira não é boa condutora de calor. Essa é a razão de usarmos uma colher de pau para mexer alimentos que vão ao fogo.

Questione os alunos sobre o que pode acontecer quando usamos uma colher de metal (ferro, alumínio, cobre) para misturar algum alimento que se está cozinhando. Ajude-o a perceber que o metal é excelente condutor de calor, portanto esquenta facilmente e pode queimar a mão de quem for manuseá-lo. É importante mencionar ainda que, justamente por ser bom condutor de calor, as panelas para cozinhar são, em sua maioria, de metal.

### Atividade 3

Ao escolher as cores, os alunos levarão em consideração as palavras isoladamente (assim, classificarão como substantivos as palavras: chocolate, limão e Regina). É importante ressaltar que não perdemos de vista que, nesse contexto, tais palavras compõem uma locução adjetiva, já que estabelecem as propriedades ou características do bolo ou da torta (de chocolate, de fubá, de limão, da Regina). Nesse momento, contudo, é importante que os alunos identifiquem as palavras isoladamente para perceber como se constrói o sentido dos títulos, aproximando-se da ideia subjacente à locução (item b). Somente no ensino fundamental II é que eles entrarão em contato com o conceito de locução adjetiva.



### Atividade 13

Pão pão queijo queijo	Pão de queijo de liquidificador
É usado polvilho azedo.	Não é usado polvilho azedo.
Não indica o uso de margarina para untar.	Não indica o uso de margarina para untar.
O queijo é misturado depois que tudo já foi batido no liquidificador.	O queijo já é batido com os outros ingredientes.
Não indica como encher as forminhas.	Indica como encher as forminhas.
Resposta pessoal. Sugestão: Não indica se o queijo é ralado; pede 1 colher de chá de sal.	Indica que o queijo é ralado; pede 1 pitada de sal.

### Atividade 16

Nas questões em que se solicita a apreciação dos alunos, é importante estimulá-los sempre a apresentar justificativas para a sua opinião, de forma que eles percebam a importância desses argumentos para se posicionarem criticamente.



Antes de retomar aspectos relativos ao gênero trabalhado, peça aos alunos que analisem uma receita trazida de casa, de forma a refletir sobre "o que não pode faltar ao escrever uma receita". Essa reflexão inicial é importante para avaliar se eles compreenderam as características do gênero exploradas até o momento.



Antes de iniciar o estudo proposto nessa seção, retorne os conceitos de oxítônica, paroxítônica e proparoxítônica, lembrando aos alunos que essa nomenclatura se refere à classificação da palavra quanto à sua tonicidade (sílabas fortes). É importante familiarizar o aluno com a terminologia utilizada na gramática, pois, quando for necessária uma consulta, eles não terão dificuldades em encontrar o que procuram. No entanto, não é necessário exigir essa classificação em muitas atividades.



O tema da seção possibilita a interdisciplinaridade com Matemática por tratar das unidades de medida. Se achar conveniente, explore outros textos em que essas unidades são usadas e proponha atividades em que os alunos produzam pequenos textos para fazer uso dessas noções.

## Capítulo 2 Como se monta?



Explore a imagem de abertura coletivamente. Proponha uma reflexão oral sobre o uso de sucata na confecção de brinquedos. Questione:

- Por que foram usados esses materiais nos brinquedos da fotografia?
- Qual é a importância de se aproveitar esse tipo de material?
- As sucatas usadas nos brinquedos poderiam servir para fazer outras coisas? Quais?
- De que forma as pessoas podem colaborar para que esse material seja reutilizado?



Aproveite as informações do texto para propor atividades interdisciplinares com História (linha do tempo da criação dos brinquedos; pesquisas de como foram inventados outros brinquedos conhecidos das crianças etc.) e Matemática (calcular quanto tempo demorou entre o surgimento de um brinquedo e outro, por exemplo, entre o aparecimento da bicicleta – 1790 – e o surgimento do bambolê de plástico – 1958).



### Atividade 8

Leia para os alunos este resumo do conto Pinóquio:

Um velho carpinteiro chamado Gepeto queria muito ter um filho, então construiu um boneco de madeira e lhe deu o nome de Pinóquio. A Fada Azul, comovida com a solidão do velhinho, deu vida ao boneco de madeira e designou um grilo para ser a sua consciência. Porém, o garoto de madeira aprendeu a mentir e cada vez que contava uma mentira seu nariz crescia.

Certo dia, como Pinóquio demorava a voltar da escola, Gepeto saiu de barco à sua procura, mas foi engolido por uma baleia.

O menino-boneco ficou sabendo do acontecido e resolveu ir atrás de Gepeto. Ao encontrar a baleia, Pinóquio e o grilo também foram engolidos por ela.

Ao chegarem no estômago do animal, encontraram Gepeto e seu barco. Pinóquio abraçou o pai e pediu desculpas por ter agido mal. Nesse momento, ele teve a ideia de fazerem uma fogueira com pedaços de madeira do barco, assim a baleia poderia espirrar, atirando-os para fora. O plano deu certo. Ao chegarem à praia, Pinóquio abraçou Gepeto e disse que estava arrependido e que tinha aprendido valiosas lições. A Fada Azul apareceu e, sorridente, disse ao boneco que por tudo o que ele aprendeu, e pelo modo como agiu, ela iria transformá-lo em um menino de verdade. Pinóquio viveu muito feliz com o seu pai, Gepeto, e com o amigo grilo.

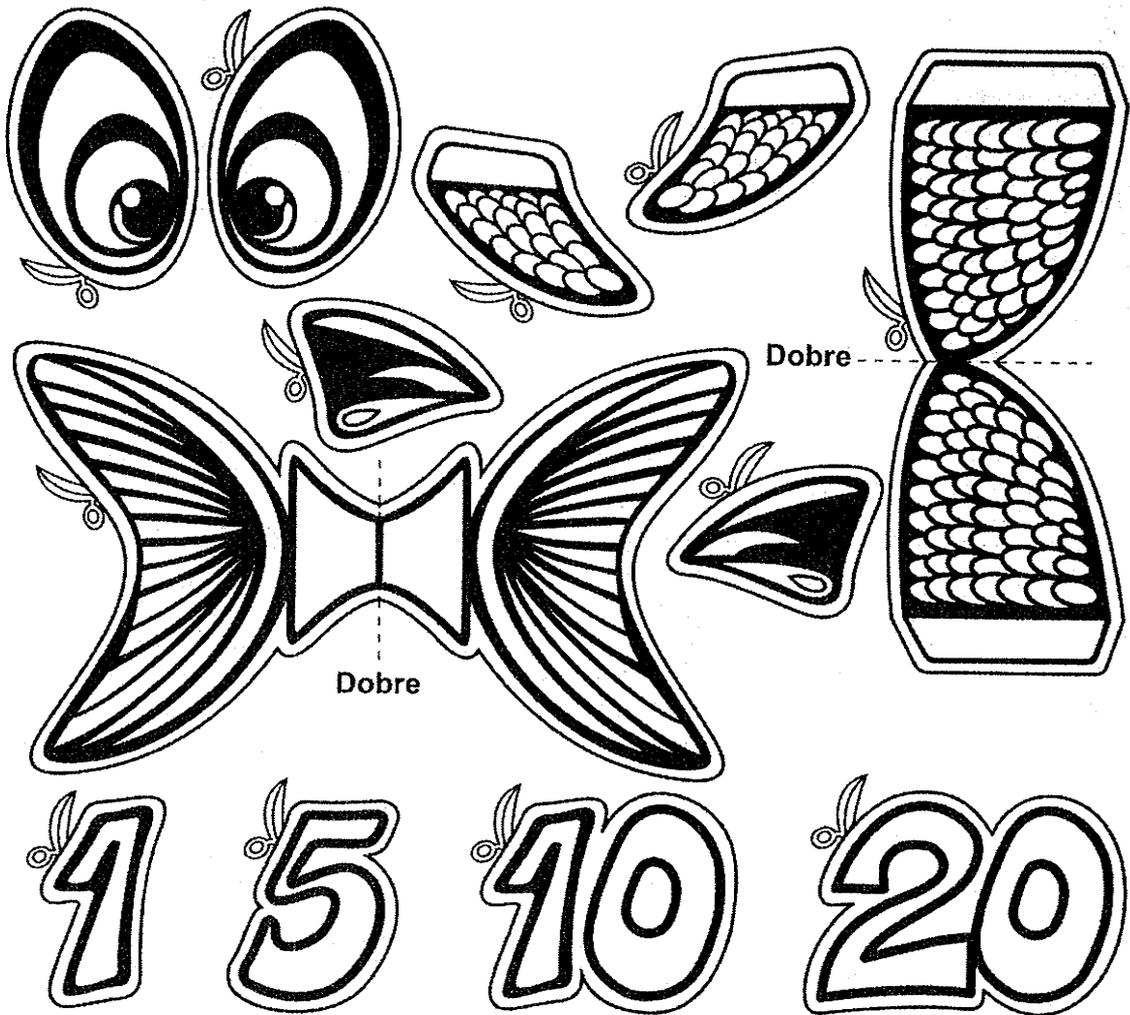


### Atividade 10

Brinquedo	Quando foi criado?	De que era feito?
bola	há 6,5 mil anos	pele de animais ou fibra de bambu
bicicleta	1790	madeira
futebol de botão	1930	botões
carrinho	no começo do século XX	madeira
bambolê	há 3 mil anos	fios secos de parreira

Essa atividade apresenta uma tabela que retoma o texto lido. Sempre que possível, sistematize o conteúdo de leitura com o auxílio desse recurso visual, porque ele contribui para desenvolver várias capacidades de leitura. Para elaborar uma tabela, os alunos devem localizar informações, selecionar o que for pertinente e relacionar dados, atividades que contribuem para a compreensão global do texto.

Caso eles não tenham domínio de leitura de tabelas, oriente-os a efetuar a leitura de modo a cruzar as informações horizontais com as verticais. Esse movimento é fundamental para a compreensão dos dados apresentados.



As atividades propostas nessa seção a partir do texto de leitura permitem a retomada de assuntos trabalhados no capítulo anterior, como as características do gênero receita culinária ou o uso de verbos no imperativo em textos instrucionais. Além disso, explora a interdisciplinaridade com Matemática ao abordar a noção de numeral ordinal e sua função.



#### Atividade complementar

Se achar conveniente, proponha aos alunos que leiam estes textos.

#### Truques, Trotes e Brincadeiras, de Lasse Rade.

[...] Este livro resgata a infância tal qual era antes dos jogos de computador, quando as crianças brincavam juntas e usavam a imaginação para se divertir. Ensina truques como mágicas, malabarismos e ventriloquia e muitas brincadeiras para fazer dentro ou fora de casa. É indicado para todos aqueles que gostam de brincar e de conhecer tudo o que é divertido na vida. Ilustração de Robert Nyberg.

Disponível em: <<http://www.submarino.com.br>>.  
Acesso em: 17 mar. 2008.

#### Sapato de lata

##### Material:

- Duas latas do mesmo tamanho.

##### Modo de fazer:

Com um prego fazer um furo de cada lado da lata. Por este furo, passar um cordão com tamanho suficiente para que a criança o tenha nas mãos.

Pode-se organizar uma corrida.

Heliana Brandão. *O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades*. Belo Horizonte: Leitura, 1997. p. 122.

Depois, pergunte-lhes:

a) Qual é o objetivo de cada um desses textos?

Resposta: O objetivo do primeiro é descrever um livro a fim de auxiliar os compradores a decidir qual livro adquirir. O objetivo do segundo é orientar a fazer um brinquedo.

b) Com qual deles os textos "Pescaria 1" e "Pescaria 2" se parecem? Por quê? Resposta: Parecem-se com o texto "Sapato de lata", pois este, assim como os outros, apresenta os materiais e a forma como montar um brinquedo.



### Atividade complementar

Caso seja possível, peça aos alunos que tragam textos instrucionais diversos, como o apresentado nas seções de leitura, para que o repertório desse gênero seja ampliado. Seria importante propor a análise dos textos trazidos em pequenos grupos, de forma a facilitar a observação dos aspectos recorrentes entre eles. Essa atividade visa favorecer o trabalho de produção proposto.



### Atividade 1

1. separar o material que será utilizado na criação da peteca de papel: folhas papel sulfite, folhas de jornal, lápis de cor, barbante e elástico.
2. Pintar a folha de papel sulfite com os lápis de cor com cores bem diversas.
3. Amassar uma ou mais folhas de jornal até que forme uma bola do tamanho da palma da mão.
4. Pegar essa bola de jornal e colocar no meio do papel que foi pintado, como se fosse embrulhá-la, deixando as pontas livres de um lado.
5. Enrolar e amassar o elástico bem perto da bola.
6. Dar os últimos retoques nas pontas do papel.



A maioria das palavras em português é paroxítona e não é acentuada. A regra para acentuação das paroxítonas é o contrário da regra das oxítonas. Veja:

- Oxítonas terminadas em **a, e, o** são acentuadas. As paroxítonas terminadas em **a, e, o** não são acentuadas.
- Oxítonas terminadas em **i, u** não são acentuadas. As paroxítonas terminadas em **i, u** são acentuadas.

Seguindo a orientação dada na página 211, atividade 11, para as palavras oxítonas e proparoxítonas, leve os alunos a produzirem cartazes com as regras de acentuação das paroxítonas.



### Atividade complementar

Para continuar trabalhando com as paroxítonas, pergunte: Você se lembra do que é um hiato? Resposta: Hiato acontece quando há duas vogais seguidas na mesma palavra, mas que ficam em sílabas separadas. Dê exemplos de palavras paroxítonas em que há hiatos: rua (ru-a), dieta (di-e-ta), voo (vo-o). Depois, escreva outros exemplos em que haja um hiato na palavra e ela seja acentuada. (Sugestões: saúde, egóísta, ruído, saída.)



### Atividade 2 e 4

Se achar conveniente, comente com os alunos como se joga dardos: define-se um alvo para o jogo; podem ser círculos de cores diferentes (vermelho e branco) e com medidas que vão do maior para o menor, sobrepostos, formando um alvo. O alvo deve ser colocado a certa distância do jogador, para ser atingido com os dardos. O objetivo é acertar o centro, isto é, o círculo menor do alvo ("a mosca").

O jogo de xadrez é jogado por duas pessoas. Um jogador joga com as peças brancas e o outro, com as

pretas. Inicialmente, cada jogador recebe dezesseis peças: um Rei, uma Dama, duas Torres, dois Cavalos, dois Bispos e oito Peões. Os jogadores movimentam alternadamente uma das suas peças, sendo sempre o jogador com as brancas o primeiro a começar. Um movimento consiste em pegar uma peça e colocá-la em uma nova casa, respeitando as regras de movimento. Um jogador pode capturar peças do adversário. Para fazê-lo, tem de movimentar uma das suas peças para uma casa que contenha a peça inimiga.

O jogo termina quando se atingir o xeque-mate ou uma situação de empate. A expressão "xeque-mate" significa "o rei está morto".

Caso a turma demonstre interesse em aprender esse jogo, consulte o livro *Xadrez para crianças*, da editora Artmed, vários autores.



Para facilitar a exploração da página de dicionário, oriente os alunos a trazerem o seu próprio dicionário e a analisarem a presença da palavra-guia no início da página, bem como a organização das palavras em ordem alfabética.

## Capítulo 3 Como se joga?



Aproveite as imagens da abertura do capítulo para conversar sobre os vários tipos de jogos.

Verifique os conhecimentos prévios dos alunos a respeito das regras de cada jogo. Pergunte qual o esporte preferido deles e deixe que falem livremente sobre o assunto.



### Atividade complementar

O estudo do texto sobre o jogo de Quadribol pode estimular os alunos a conhecer outros jogos. Escreva com a turma uma relação de jogos comuns na sua região e proponha uma pesquisa sobre as regras desses jogos. Verifique a possibilidade de fazer um trabalho conjunto com o professor de Educação Física.



### Atividade 7

Artilheiros	Batedores	Goleiro	Apanhador
três	dois	um	um
Marcar gol	Proteger os jogadores, rebatendo os balaços.	Evitar que o outro time faça gol.	Agarrar o pomo de ouro.
	Os gêmeos Weasley	Olivio Wood	Harry Potter



O objetivo dessa seção é sistematizar as características principais das regras de um jogo. Caso perceba que algum aluno apresenta certa dificuldade de compreensão, proponha um texto coletivo. Inicialmente, em pequenos grupos, eles podem analisar as orientações de um jogo simples, mas bastante comum na sua região. A ideia é que, por se tratar de algo familiar em seu meio social, o aluno tenha mais facilidade para explicar o jogo.



Dentre os sinais de pontuação, a vírgula apresenta maior dificuldade para os alunos. Por isso, nesta coleção, esse conteúdo foi tratado em vários momentos, de maneira a apresentar, progressivamente, os vários usos que esse sinal pode ter em um texto.

Retome com os alunos a importância do uso da vírgula na enumeração de elementos no texto, acrescentando os outros usos mostrados nessa seção. Esse é um momento oportuno para fazer a correção coletiva de alguns textos dos alunos. A ideia é que eles possam refletir sobre o uso da vírgula em seus próprios textos.



A seção de ortografia propõe uma reflexão sobre a escrita de algumas palavras que costumam gerar dúvidas. No entanto, como não há regras que justifiquem a grafia, é fundamental explorar a palavra no contexto. Para reforçar essa escrita, proponha a produção de frases em que o uso dessas palavras seja necessário.



### Em ação!

Para organizar a confecção dos livros de instruções é importante acompanhar cada uma das etapas, orientando os alunos, passo a passo, sobre os detalhes durante a execução. Organize os grupos de forma a promover a interação entre os que têm maior dificuldade e os que têm mais facilidade. Dessa forma, um pode auxiliar o outro na realização da atividade.

Se possível, peça aos alunos que recolham um depoimento oral das pessoas apresentadas com os livros produzidos e disponibilize um momento em sala de aula para que todos possam expor o que ouviram.



A seção *O que aprendi?* sistematiza os conhecimentos gramaticais e ortográficos trabalhados na unidade. No entanto, é igualmente importante que se retome as características dos gêneros estudados. Se houver possibilidade, organize com os alunos um quadro-síntese sobre o que eles aprenderam sobre texto instrucional, relacionando-o aos gêneros enfocados: receita culinária, manual de instruções etc.

## BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editorial, 2004.
- ANDRADE, L. A. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- \_\_\_\_\_. et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BELTRÁN, J. M. M. *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño, 1994.
- BRANDÃO, N. H. (coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. *Enem: documento básico*. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua Portuguesa, 5ª a 8ª série. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de avaliação da educação básica*. Matrizes curriculares de referência. Brasília, 1999.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.
- BUIN, E. *Aquisição da escrita: coerência e coesão*. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.
- CHÁPPINI, L.; GERALDI, J. W. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CITELLI, A. *Aprender e ensinar com textos não-escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 2000.
- \_\_\_\_\_. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COOPER, B. Trad. Tiago Tranjan. *Como pesquisar na internet*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2005. (Sucesso profissional: informática).
- COSCARELLI, C. V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, S. R. *Interação e letramento escolar: uma releitura à luz vygotkiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora-São Paulo: UFJF-Musa, 2000.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez: Unesco, 2003.
- DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- EVANGELISTA, A. A. M.; et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES. Ensino Fundamental. Cotia: Lua das Artes, 2005.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 2002.
- KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: reflexões sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. et al. *TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1991.
- MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: *Exos teóricos que estruturam o Enem*. Brasília: MEC/Inep, 1999.
- MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P., THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: exercícios de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOLINARIO, C. F. *O tesouro da Emilia*. São Paulo: Globo, 2003.
- MORAIS, A. G. (org.). *O aprendizado de ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- PAIVA, A. et al. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- \_\_\_\_\_. et al. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- ROCHA, G. *A apropriação das habilidades textuais pela criança: fragmentos de um percurso*. Campinas: Papyrus, 1999.

- \_\_\_\_\_. COSTA VAL, M. G. (orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação).
- ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SOARES, M. B. *Educação e sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Vol. 1, n. 1. São Paulo-Campinas: Cortez-Cedes, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. *Língua Portuguesa: o ensino de gramática*. In: *TV Escola / Salto para o futuro*. Boletim 3, abril 2007.
- \_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático*. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

### Sites e sugestões de leituras para o aluno

#### LIVROS

- ROCHA, Ruth. *Pesquisar e aprender*. São Paulo: Scipione, 1996.

#### REVISTAS

- CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Rio de Janeiro: SPBC.
- GÊNIOS. São Paulo: Empreendimentos Educacionais Editoriais Brasileiros.
- RECREIO. São Paulo: Abril.

#### SITES

- Brincar é bom (TV Cultura) - [www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/brincarebom](http://www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/brincarebom)
- Canal Kids Cultura - [www.canalkids.com.br/cultura](http://www.canalkids.com.br/cultura)
- Ciência Hoje das Crianças - <http://cienciahoje.uol.com.br/view/418>
- Criança faz arte - [www.criancafazarte.com.br](http://www.criancafazarte.com.br)
- Doce de Letra - [www.docedeletra.com.br](http://www.docedeletra.com.br)
- Eco Kids - [www.ecokids.com.br](http://www.ecokids.com.br)
- Escaleno - [www.escaleno.com.br](http://www.escaleno.com.br)
- JC Kids - [www.jckids.com.br](http://www.jckids.com.br)
- Mingau digital - [www.mingaudigital.com.br](http://www.mingaudigital.com.br)
- Monteiro Lobato - <http://lobato.globo.com>
- Museu da Língua Portuguesa - <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/>
- Plenarinho - [www.plenarinho.gov.br](http://www.plenarinho.gov.br)
- Portal Menino Maluquinho - [www.meninomalquinho.com.br](http://www.meninomalquinho.com.br)
- Portal Senninha - <http://senninha.globo.com>
- Portal Turma da Mônica - [www.monica.com.br](http://www.monica.com.br)
- Que divertido - [www.odivertido.com.br](http://www.odivertido.com.br)
- Recreio online - <http://recreionline.abril.uol.com.br>
- Ruth Rocha - [www.uol.com.br/ruthrocha](http://www.uol.com.br/ruthrocha)
- UOL crianças - <http://criancas.uol.com.br>

### Sites e sugestões de leituras para o professor

#### REVISTAS

- DISCUTINDO LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Escala Educacional.
- EDUCAÇÃO. São Paulo: Segmento.
- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação. São Paulo-Campinas: Cortez-Cedes.
- ENTRELIVROS. São Paulo: Duetto.
- GALILEU. São Paulo: Globo.
- LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Segmento.
- NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril.
- PRESENÇA PEDAGÓGICA. Belo Horizonte: Dimensão.
- PROFISSÃO MESTRE. Curitiba: Humanas.
- SUPERINTERESSANTE. São Paulo: Abril.

#### SITES

- ABRINQuedoteca - [www.abrinquedoteca.com.br](http://www.abrinquedoteca.com.br)
- Ação educativa - <http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/>
- Ao mestre com carinho - [www.aomestre.com.br](http://www.aomestre.com.br)
- Aprendiz - [www.uoi.com.br/aprendiz](http://www.uoi.com.br/aprendiz)
- BibVirt - [www.bibvirt.futuro.usp.br](http://www.bibvirt.futuro.usp.br)
- Bússola Escolar - [www.bussolaescolar.com.br](http://www.bussolaescolar.com.br)
- Cenpeq - <http://www.cenpec.org.br>
- Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - Ceale - [www.fe.ufmg.br/ceale](http://www.fe.ufmg.br/ceale)
- Centro de Referência em Educação Márcio Covas - [www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)
- Clube do professor - [www.clubedoprofessor.com.br](http://www.clubedoprofessor.com.br)
- Doce de Letra - [www.docedeletra.com.br](http://www.docedeletra.com.br)
- Domínio público - [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)
- Educarede - [www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br)
- Escola do Futuro (Universidade de São Paulo) - [www.futuro.usp.br](http://www.futuro.usp.br)
- Fundação Biblioteca Nacional - [www.bn.br](http://www.bn.br)
- História da arte - [www.historiadaarte.com.br](http://www.historiadaarte.com.br)
- Ministério da Educação - [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

*Formação*

**ANEXO 3.3 – SEÇÃO “NOSSA LÍNGUA – GRAMÁTICA” (PRONOME;  
CONJUGAÇÃO E VERBOS NO IMPERATIVO) DA OBRA “APRENDER  
JUNTOS PORTUGUÊS – 4º ANO” (2ª. edição)**

## Pronome

Leia as frases a seguir.



As palavras destacadas nos balões são chamadas de **pronomes pessoais**.

Os **pronomes pessoais** são palavras que indicam as pessoas do discurso.

**1ª pessoa:**  
quem fala.

**2ª pessoa:**  
com quem se fala.

**3ª pessoa:**  
de quem se fala.

Estes são os pronomes pessoais.

Pessoa do discurso	Pronomes	
	singular	plural
1ª	eu	nós
2ª	tu	vós
3ª	ele, ela	eles, elas

Em você, No Brasil, é comum as pessoas substituírem o pronome tu por **você** e **vós** por **vocês**.

- 1** Franjinha é um grande inventor. Ele inventou uma fórmula e deseja patentear-la, isto é, registrá-la em seu nome.



Mauricio de Sousa. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>>. Acesso em: 18 abr. 2008

- a) A quem se referem os pronomes **eu** no primeiro quadrinho e **você** no segundo quadrinho da tira? *Na Franjinha, o pronome eu refere-se a ele mesmo e o pronome você a Cebolinha.*
- b) Se o Franjinha tivesse desenvolvido a fórmula junto com o Cebolinha, como ficaria a frase do primeiro balão? *Espera até nós patentearmos nossa fórmula de luar invensível!*

- 2 Substitua a ★ que aparece nas frases abaixo por pronomes pessoais. Leve em consideração quem fez o invento.

Quem inventou foi você  
★ inventei um instrumento extraordinário. eu

Quem inventou foi aquele menino  
★ inventou um instrumento extraordinário. ele

Quem inventou foram você e seu amigo  
★ inventamos um instrumento extraordinário. nós

Quem inventou foram dois amigos seus  
★ inventaram um instrumento extraordinário. eles

Quem inventou foram duas amigas suas  
★ inventaram um instrumento extraordinário. elas

### SABIA MAIS

Na linguagem oral, a maioria dos brasileiros usa a expressão **a gente** em lugar do pronome **nós**. Nas frases com essa expressão, o verbo deve ficar no singular.

- 3 Copie as frases no caderno, substituindo o símbolo ★ pelo verbo entre parênteses.

a) Nós ★ o brinquedo na loja. (comprar)

b) A gente ★ o brinquedo na loja. (comprar)



- 4 Leia a tirinha e responda:

TURMA DA MÔNICA - BIDU/Maurício de Sousa



Maurício de Sousa. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>>. Acesso em: 18-abr-2008.

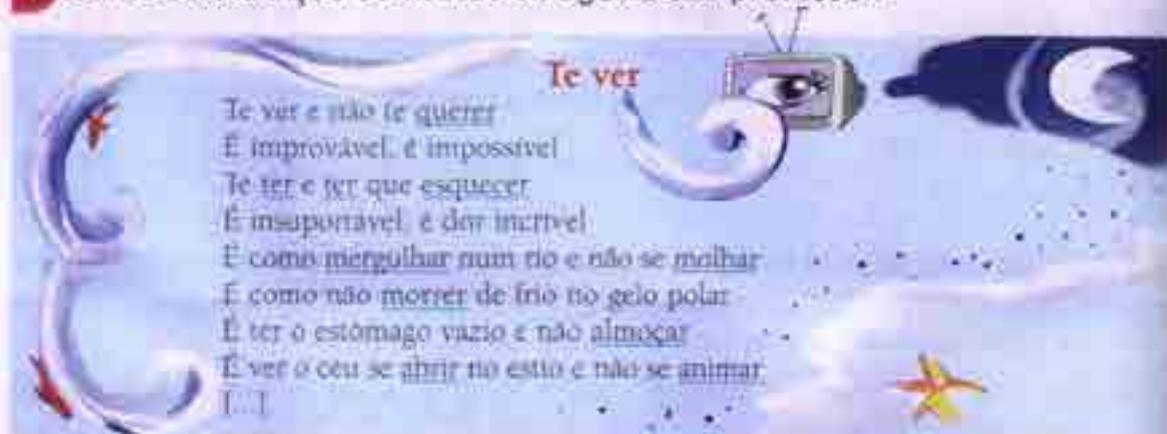
- A qual pronome o verbo **vou**, que aparece no segundo balão, se refere?  
Ao pronome **eu**. Agora é a vez do Bidu! Que sorte teve de escapar, he não, não está errado.

## Conjugação e verbos no imperativo

Você lembra o que é infinitivo?

O **verbo no infinitivo** não apresenta flexão; isto é, não indica o tempo e a pessoa que fala ou de quem se fala.

1 Cante esta canção com seus colegas e seu professor.



Samuel Rosa, Lelo Zanetti e Cláudio Arnaut. Disponível em: <<http://akant.uol.com.br>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

a) Copie no caderno os verbos que estão no infinitivo.

*As respostas estão construídas na próxima página.*

b) Dos verbos que você encontrou, destaque as duas últimas letras de cada um deles. -ar, -er, -ir

As letras que você destacou no item anterior indicam as terminações dos verbos no infinitivo da nossa língua.

Essas terminações são de três tipos e recebem o nome de **conjugações**.

Veja:

**1ª conjugação** – verbos terminados em **-ar**

**2ª conjugação** – verbos terminados em **-er**

**3ª conjugação** – verbos terminados em **-ir**

- Quais são as conjugações dos verbos **querer**, **mergulhar** e **sorrir**? Responda no caderno. 2ª, 1ª e 3ª conjugação.

2 Leia as frases ao lado.

- Responda no caderno: Qual verbo indica uma ação no passado e qual indica algo que deve ser feito?

Pedro **cortou** a batata em rodelas.

**Corte** as batatas em rodelas.

O verbo **cortou** indica uma ação no passado. O verbo **corte** indica algo que deve ser feito.

- 3 Você percebeu que nas receitas da seção *Hora da leitura 2* há instruções para preparar uma receita? Releia este trecho.

1. Bata tudo no liquidificador, menos o queijo.
2. Depois de batido, misture o queijo e leve ao forno em forminhas unidas por 20 minutos.

Faça o que se pede no caderno.

- a) Os verbos destacados estão flexionados. O que eles indicam?  
Indicam o que a pessoa deverá fazer para preparar o pão de queijo.
- b) Como ficaram esses verbos no infinitivo? Isso mudaria o sentido do texto?  
Fazer, misturar, levar. Não mudaria o sentido.
- c) Use os verbos **colocar** e **misturar** e oriente seu colega por escrito a fazer um copo de leite com chocolate.  
Coloque uma colher de chocolate em um copo de leite e misture bem.

Quando indicam ordem, conselho, convite ou pedido, dizemos que o verbo está no **imperativo**.

Os verbos **colocar** e **misturar** estão no infinitivo, e os verbos **colocar** e **misturar** estão no imperativo.

### Saiba mais

No imperativo não se usa ele/eles, pois pedidos, ordens ou conselhos só são dados à pessoa com quem se fala (tu/você/vocês). Além disso, não há flexão de verbo no imperativo na 1ª pessoa, pois não pedimos, damos conselhos ou ordens a nós mesmos.

Veja alguns exemplos de verbos flexionados no imperativo.

#### jogar

joga (tu)  
jogue (você)  
joguemos (nós)  
jogai (vós)  
joguem (vocês)

#### voltar

volta (tu)  
volte (você)  
voltemos (nós)  
voltai (vós)  
voltem (vocês)

- 4 Copie esta frase no caderno passando os verbos destacados para o imperativo: "**Bater** os ingredientes no liquidificador, depois **untar** as forminhas e **despejar** a massa até a metade". batido, untado, despejado

- Na sua opinião, o infinitivo pode substituir o imperativo para indicar pedido, ordem ou convite em qualquer texto? Explique. Não. Porque ninguém fala, por exemplo, "não abra a porta, por favor".

Além do **imperativo afirmativo**, sobre o qual você acabou de ler, existe o **imperativo negativo**. Por exemplo: **Não bata** as claras por muito tempo, apenas até ficarem firmes.

**ANEXO 3.4 – CAPÍTULO 2 – UNIDADE 4 DA OBRA “APRENDER JUNTOS  
PORTUGUÊS – 4º ANO” (2ª edição)**

O objetivo deste capítulo é dar continuidade ao estudo de temas interdisciplinares, iniciado no capítulo anterior, porém agora voltado em geral para a construção de brinquedos. O gênero reportagem também será trabalhado e terá informações sobre a história das brincadeiras.

## Como se monta?

No capítulo anterior, você viu como fazer alimentos saborosos com base em uma receita. E brinquedos: você já pensou em fazer? Além de ser divertido, você exercita a criatividade, inventando um montão de brinquedos.

Você está orientado no Manual do professor.

- ▶ O que você acha da ideia de fazer seu próprio brinquedo? *Resposta pessoal.*
- ▶ Você já construiu algum brinquedo sozinho ou com a ajuda de algum adulto? *Resposta pessoal.*
- ▶ Quais são os brinquedos que aparecem nesta fotografia?  
*Robôs, carrinhos, caminhão, barco, boneca e máquina fotográfica e casinha de papelão.*
- ▶ Você já havia visto brinquedos feitos assim? *Resposta pessoal.*
- ▶ O que mais chamou a sua atenção nesses brinquedos? *Resposta pessoal.*



Brinquedos feitos por crianças com sucata.

Faça o que se pede no caderno.

**1** Observe a boneca e a máquina fotográfica na imagem da página ao lado.

- a) De que material são feitos os cabelos, os braços, o corpo e a roupa da boneca? Os cabelos são lencas de linha; os braços, de rolinhos de papelão; o corpo, de garrafa plástica (PET); e a roupa, de jornal.
- b) De que é feita a máquina fotográfica? De caixa de papelão, tampinhas de garrafa e papel.

**2** Observe o robô maior mostrado nessa fotografia.

- a) O que você acha que foi usado para fazer o corpo e os detalhes do robô? Uma caixa de sapato, uma cartela de comprimidos, botões, papel e um brinquedo de plástico.
- b) O que foi usado para fazer a boca e o nariz? Para a boca foi usado um zíper, e para o nariz, uma tampinha de garrafa.
- c) De que foram feitas as pernas? Provavelmente de embalagem de produto de limpeza.

**3** Observe os outros brinquedos que aparecem na página ao lado.

- a) Que objetos podem ter sido usados para a montagem deles? De papelão, retalhos de tecido, rolinhos de papel higiênico, brinhas, lutas etc.
- b) Na sua opinião, onde são encontrados os objetos que você citou para responder às questões anteriores? Em casa, na escola etc.
- c) Converse com um colega: Seria possível fazer outros brinquedos com esses objetos? Quais? Resposta pessoal.

**4** Os objetos que você mencionou anteriormente recebem o nome de **sucata**.

- a) Consulte o dicionário para saber o que significa essa palavra.  
de uma maneira diferente.
- b) Na sua opinião, é caro fazer brinquedos de sucata? Por quê? Espera-se que o aluno responda que não, pois são feitos de objetos descartados que podem ser reutilizados.
- c) De que forma brinquedos de sucata contribuem para preservar a natureza? Espera-se que o aluno responda que os materiais usados dessa forma ganham utilidade e não saem do meio ambiente.

**5** Pergunte aos adultos que moram com você como eram os brinquedos deles. Escreva o que descobriu. Resposta pessoal.

**6** Observe a fotografia ao lado e responda.

- a) De que são feitos estes brinquedos? Papel.
- b) Converse com seu professor sobre outras formas de fazer brinquedos com esse material.



Para mais ideias sobre a forma correta para fazer brinquedos usando esse tipo de material, acesse o link [atividades de reciclagem](#) disponível no portal do professor, disponível em [www.professores.com.br](#). Este site contém materiais educativos, atividades, dicas de livros, aplicativos e muito mais!

## Hora da leitura 1

O soldadinho de chumbo, o trenzinho, a boneca que dá beijos... Esses eram alguns dos brinquedos que também fizeram parte do passado dos seus pais ou avós.

Os brinquedos fazem parte de nossa história e da história dos seres humanos.

- ▶ Você já pensou em como os brinquedos são criados? *Resposta pessoal*
- ▶ Observe as ilustrações. Você conhece algum dos brinquedos abaixo? *Resposta pessoal*
- ▶ Leia o título do texto. Você imagina como a história do ser humano está ligada à história dos brinquedos? *Resposta pessoal*

### A história do homem, com suas guerras e invenções, está nos brinquedos que você curte em casa

Como eram os brinquedos antigamente? Pergunte a seus avós com o que eles brincavam quando eram crianças.

Alguns brinquedos que agitam o seu dia existem há milhares de anos. Estão nesta listinha a bola, a boneca, o bambolê, os jogos de tabuleiro, o pião, a bolinha de gude. Outros foram inventados mais recentemente, como a bicicleta, o autorama, o futebol de botão. Os mais moderninhos são os eletrônicos, do tipo *videogame*, que não param de chegar às prateleiras das lojas.

Os brinquedos são tão antigos quanto o homem. Eles contam um pouquinho da histó-



ria da humanidade. Quer ver só? Os famosos soldadinhos de chumbo foram inventados por causa das grandes batalhas que aconteciam na

França. Muitos reis brincavam em cima de uma mesa simulando batalhas com os bonequinhos. Como brinquedo para crianças, os soldadinhos surgiram por volta do século 19. Começaram a ser fabricados na Alemanha. Trenzinhos a vapor, locomotivas, trens elétricos, navios, aviões, ônibus e carrinhos contam, em forma de miniaturas, a evolução dos meios de transportes.

Nas décadas de 1960 e 1970, a corrida espacial serviu de inspiração para a criação de muitos brinquedos: como robôs, naves espaciais, astronautas, foguetes. Também é comum entre a garotada de hoje brinquedos inspirados em personagens de desenhos, quadrinhos, seriados e filmes.

### Fábricas de alegria

As primeiras fábricas de brinquedos surgiram na Alemanha, no século 18. Foi justamente quando as indústrias colocaram no mercado matérias-primas para fazer brinquedos, principalmente plásticos mais resistentes. Até então os brinquedos eram fabricados pelas mãos de habilidosos artesãos que transformavam madeira, palha de milho, tecidos e outros materiais em pequenas obras de arte. Lembra da história do Pinóquio? Gepeto era um desses artesãos.

[...]

### Do tempo dos faraós

Quer saber como foram inventados alguns brinquedos famosos?

- **Bola** – É o brinquedo mais antigo do mundo: existe há 6,5 mil anos. A redondinha era feita de pelos de animais na China e de fibra de bambu no Japão. A primeira bola de futebol branca foi inventada por um brasileiro em 1935. Ele queria que os jogadores vissem melhor a gorduchinha nos jogos noturnos.

[...]

- **Bicicleta** – A magrela era feita de madeira, não tinha correntes nem pedais e só andava quando a pessoa a empurrava com os pés no chão. Desse jeito era conhecida como celeífero, em 1790. Com anos depois ganhou pneus e correntes.

- **Futebol de botão** – Esse surgiu assim: o aluno de uma escola do Rio de Janeiro arran-

cava os botões de sua cueca para jogar. Isso aconteceu em 1936. Depois ele passou a arrancar os botões do uniforme. É claro que a escola proibiu o jogo, pois todos os meninos queriam imitar o colega. A partir daí, o futebol de botões começou a ser produzido por fábricas.

- **Carrinho** – Os primeiros carrinhos eram feitos de madeira. Depois, no começo do século 20, com o aparecimento de várias fábricas de automóveis, as miniaturas ganharam aparência de carros de verdade. Hoje podem até andar movidos a bateria, pilha ou controle remoto.

- **Bambolê** – Há 3 mil anos crianças egípcias brincavam de bambolê feito com fóssecos de porreira. O de plástico surgiu nos Estados Unidos, em 1958.

- **Videogame** – A história do brinquedo que a garotada adora começou em 1968, quando um engenheiro americano lançou o primeiro **console** do mundo, o Odyssey 100. O videogame veio parar no Brasil em 1977, com o Telejogo. Em 1998, com o Dreamcast, surgiu uma nova geração de videogames cada vez mais modernos. [...]

Console  
Apresenta o  
videogame



Bicicleta em 1885

## Linha e entrelinha

Faça o que se pede no caderno.

- 1** Em sua opinião, para quem foi escrito esse texto? *Para crianças.*
  - Releia o título e verifique se há algo que confirme a sua resposta. O título leva a concluir que o texto foi escrito para crianças, pois há a referência a "brinquedos que você já brincou em casa".
- 2** Onde foi publicado o texto que você leu?  
*Foi publicado em um suplemento infantil do jornal de Esportes ou do jornal O popular.*
- 3** Quando foi publicado o texto? Onde você obtém a informação para responder a essa questão?  
*O texto foi publicado no dia 9 de outubro de 2007. Espere-se que o aluno responda que observe a data no final do texto, na linha que informa de onde ele foi retirado.*
- 4** Em relação à data em que você está lendo esse texto, há quanto tempo ele foi publicado?  
*Resposta pessoal.*  
*Essa resposta vai depender do ano em que o aluno estiver lendo esse texto.*
- 5** Mesmo não sendo atual, o texto continua interessante? Por quê?  
*Responda que o texto continua interessante, pois apresenta informações que despertam a curiosidade das pessoas em relação à invenção e ao surgimento de certos brinquedos, com os quais as crianças ainda brincam.*
- 6** Com base no texto, cite alguns brinquedos que existem há milhares de anos, e outros mais recentes.  
*Brinquedos mais antigos: bola, borrica, bambolê, jogos de tabuleiro, pião, bolinha de gude, brinquedos ainda recentes: bicicleta, aviãozinho, futebol de botão etc.*
- 7** Observe a fotografia ao lado e volte ao texto para explicar quando e como foram inventados os soldadinhos de chumbo.
  - Você já brincou com soldadinhos de chumbo?  
*Resposta pessoal.*
- 8** *Faça uma cópia deste trecho em uma folha de Projeto. Promova um debate com os alunos em relação aos textos de história das tecnologias e da história.*  
Releia este trecho do texto. Converse com um colega para responder:

[ ] Os brinquedos eram fabricados pelas mãos de habilidosos artesãos que transformavam madeira, palha de milho, tecidos e outros materiais em pequenas obras de arte. Lembra da história do Pinóquio? Gepeto era um desses artesãos.

- Observem a imagem ao lado. Vocês já ouviram falar de Gepeto? Conhecem a história de Pinóquio?  
*Resposta pessoal.*
- Relembrem de que material Pinóquio foi feito e quem o inventou.  
*Pinóquio foi feito de madeira pelo artesão Gepeto.*



Ativ. 7. Os soldadinhos de chumbo surgiram por volta do século XIX. Os reis brincavam com esses soldadinhos simulando batalhas.



9 Você conhece algum artesão? O que ele faz? *Resposta pessoal*

10 Copie o quadro a seguir e complete-o de acordo com as informações que aparecem no texto.

*Vejam as respostas no Manual do professor.*

Brinquedo	Quando foi criado?	De que era feito?
bola		
bicicleta		
futebol de botão		
carrinho		
bambolê		

11 Releia o início do texto.

Como eram os brinquedos antigamente? Pergunte a seus avós com o que eles brincavam quando eram crianças.

- Faça o que o texto sugere. Converse com seus pais, avós e familiares sobre as descobertas que fez sobre alguns brinquedos. Depois conte a seus colegas o que ficou sabendo sobre como eram os brinquedos de seus familiares no passado. *Resposta pessoal*

12 Releia a parte do texto intitulada "Fábricas de alegria".

- Qual foi o material usado para a fabricação de brinquedos?  
*Plásticos, madeira e metais.*
- Converse com seus colegas e seu professor sobre as consequências do uso desse material.

*Converse com os alunos sobre o fato de que o material-prima orienta a fabricação de alguns brinquedos, que possuem plásticos resistentes, utilizados no meio ambiente.*



### Sugestão de Leitura

*A história do brinquedo*, de Cristina Von. Rio de Janeiro: editora Alegro, 2001.

Este livro traz a história do brinquedo para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. O livro mostra como surgiram o loiô, o estilingue, as pernas de pau e outros oitenta brinquedos. Conta também como surgiram e funcionavam doze fábricas brasileiras de brinquedos.



## Hora da leitura 2

Na unidade anterior, você viu como a reciclagem e a reutilização de materiais podem ajudar a preservar a natureza e a saúde humana.

Na abertura deste capítulo, você conheceu alguns brinquedos feitos de sucata. Pois agora você vai ler dois textos que ensinam a fazer um brinquedo desse tipo.

- ▶ Você já usou sucata para construir um brinquedo? *Resposta pessoal.*
- ▶ Observe as ilustrações abaixo. Alguma vez você já brincou de pescaria? Sabe como brincar? *Resposta pessoal.*

### Pescaria 1

#### Material

- Uma caixa de papelão rasa (pode ser caixa de camisa) com cerca de 5 cm de altura.
- Uma folha de cartolina, barbante, alguns alfinetes ou grampos e pequenas varas.

#### Modo de fazer

- Desenhar na cartolina um peixe visto de lado, medindo cerca de 8 cm. Recorta-lo e usá-lo como modelo para fazer 20 peixinhos.
- Fazer um furo no olho de cada peixe. Numerá-los de 1 a 20, escrevendo o número no rabo.
- Misturá-los. Fazer 20 cortes de aproximadamente 3 cm na parte superior da caixa. Encaixar os peixes pelo rabo de modo que só a cabeça fique de fora.
- Curvar um alfinete ou grampo, dando-lhe a forma de anzol, e amarrá-lo na extremidade de um pauzinho com um barbante que meça, aproximadamente, 60 cm. Agora, é só pescar!

Heliana Brandão e Maria das Graças V. G. Froesener  
O livro dos jogos e das brincadeiras: para todas as idades  
Belo Horizonte: Lettura, 1997. p. 118.



## Pescaria 2

### Material



Você vai precisar de garrafinhas de iogurte, barbante, cliques, cabos de vassoura, a impressão do material para colar ([clique aqui](#) e abrirá uma nova página para você imprimir), tesoura sem ponta e fita adesiva.

1



Cole com a fita adesiva um clipe no fundo da garrafinha de iogurte.

2



Recorte as figuras que você imprimiu.

3



Cole os olhos e as duas partes da boca do peixe conforme a figura acima.

4



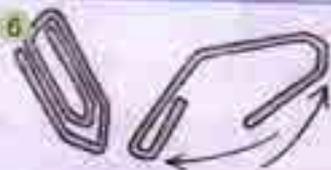
Dobre e cole a cauda do peixe, encaixe no gargalo da garrafinha. Cole uma nadadeira de cada lado.

5



Cole a barbatana e o número de pontos que esse peixe terá. Faça vários peixes, cada um com uma pontuação.

6



Agora vamos corrigir a fazer a vara de pescar, primeiro o anzol. Abra um clipe conforme o modelo acima.

7



Amarrar uma das pontas de um pedaço de barbante (do mesmo comprimento que o cabo de vassoura) no clipe. A outra ponta do barbante, amarrar no cabo de vassoura.

Pronto, agora enterre os peixinhos numa bacia com areia até esconder os pontos.

Quem quiser participar deve ficar numa distância de aproximadamente 1,5 metro e, com a vara de pescar, tentar pegar algum peixe, enganchando o "anzol" no clipe do peixe. O número, nas costas do peixe, mostra quantos pontos o jogador fez. Ganha quem fizer mais pontos.

Quando acabar, tire fotografias e mande para a [BugiGangue!](#) As melhores ficarão expostas no [museu](#).

## Linha e entrelinha

Uma atividade do Manual do professor

Faça o que se pede no caderno.

- 1** Reciclar é transformar objetos em matéria-prima para fazer novos produtos. Reutilizar é usar novamente um objeto em uma função nova ou não. As instruções ensinam a reutilizar objetos.  
**Qual é a diferença entre reciclar e reutilizar? As instruções que você lê orientam a reciclar ou a reutilizar objetos?**
- 2** Na sua opinião, para quem os textos foram escritos? Com qual objetivo?  
Para crianças, professores e para quem se preocupa em reutilizar materiais. Para ensinar a reciclar.
- 3** Onde é possível encontrar textos como os das páginas anteriores?  
Em livros, revistas infantis, gibis, sites de internet, suplementos infantis de jornais etc.
- 4** Recorde o que você aprendeu no capítulo anterior e compare.
  - Em quantas partes se divide uma receita culinária? Quais são elas?  
Em três partes: título, ingredientes e modo de fazer.
  - E os textos "Pescaria 1" e "Pescaria 2"?  
Os textos também se dividem em três partes: título, materiais e modo de fazer.
  - Qual é a diferença entre uma receita e esses textos? A diferença é que, nas receitas, os produtos para fazer a coisa são chamados ingredientes e, nesses textos, os materiais necessários para fazer os brinquedos são chamados de materiais.
- 5** Converse com um colega e depois responda: Por que você acha que a lista de materiais geralmente vem antes do modo de fazer? Porque é importante saber se você tem todos os materiais para montar corretamente o brinquedo.
- 6** Para que servem os números que aparecem antes de cada instrução no texto "Pescaria 2"? Servem para facilitar a compreensão do texto e mostrar a ordem em que as ações deverão ser feitas.
  - Esses números poderiam ser substituídos por numerais ordinais? Por quê?  
Sim. Porque os numerais ordinais também representam uma sequência.

**7** Releia este trecho.

Você vai precisar de garrafinhas de iogurte, barbante, cliques, cabos de vassoura, a impressão do material para colar ([clique aqui](#)) e abrirá uma nova página para você imprimir, tesoura sem ponta e fita adesiva.

- Você pode clicar neste livro e imprimir imagens? Por quê? Não, porque isso só é possível fazer em um computador com impressora.

**8** Releia este trecho.

**4**



Dobre e cole a cauda do peixe, encaixe no gargalo da garrafinha. Cole uma nadadeira de cada lado.



- O que você entendeu com a instrução 4? *Resposta pessoal.*
- Observe a ilustração 2 do texto. Leia novamente a instrução 4. Por que é necessário dobrar e colar a cauda do peixe?  
Para que o desenho apareça dos dois lados da cauda.

9 Releia estes trechos:

Pescaria 1	Pescaria 2
Fazer 20 cortes de aproximadamente 3 cm na parte superior da caixa. <b>Encaixar</b> os peixes pelo rabo de modo que só a cabeça fique de fora.	<b>Dobre</b> e cole a cauda do peixe, <b>encaixe</b> no gargalo da garrafinha. <b>Cole</b> uma nadadeira de cada lado.

- a) Como os verbos destacados estão flexionados, ou seja, eles estão no presente, no passado, no futuro, no infinitivo ou no imperativo? Os verbos de "Pescaria 1" estão no infinitivo, e os verbos de "Pescaria 2" estão no imperativo.
- b) O que os verbos flexionados dessa forma indicam? Indicam o que a pessoa deverá fazer.

- 10 Muitas vezes, em textos da *internet*, encontramos algum *link*, isto é, palavra, expressão ou imagem que nos leva a outra página da *internet*. Quando é uma palavra, o *link* é sublinhado ou está em cor diferente. Releia o texto "Pescaria 2" e responda: Quais são os *links* presentes nesse texto? São três links: "clique aqui", "BugGangue" e "mouse".

- 11 Você sabe o que acontece quando passamos o **mouse** sobre um **link**? Resposta pessoal. Siga este link: Aparece o símbolo de uma mãozinha.

Mouse: Faça clique para movimentar o cursor ligeiramente ou clique para clicar no computador.



Saiba mais

consulte outras respostas (links, vídeos, vídeos etc.). O formulário é simples e sempre há algum link que leve a outras informações ou a outros sites relevantes sobre o assunto.

Os *links* nos permitem conhecer um pouco mais sobre o assunto que é comentado em uma nova página da *internet*, mas podem também abrir uma janela com o *e-mail* do *site* ou pessoa indicada, para facilitar a comunicação.

12 Releia:

Quando acabar, tire fotografias e mande para a BugGangue!

- Pense para que serve um *link* e responda: Na sua opinião, para que há um *link* nesse trecho? Para possibilitar que alguém entre em contato com o site, enviando as fotografias por e-mail.

- 13 Qual dos dois textos explica por que os peixinhos precisam ser numerados? O texto 2.

- Essa informação é importante? Por quê? Sim, porque ela ensina como brincar. Reforça com o texto a importância de se fazer instruções, de não se esquecer como fazer algo, de não esquecer de contar com o colega e de compartilhar.

- 14 Que materiais podem ser considerados sucata nas instruções dos textos? Pescaria 1: caixa de papelão. Pescaria 2: garrafinha de iogurte e cabo de vassoura (se estiver velho).

- 15 Se na hora de seguir as instruções faltar algum dos itens que citou na questão anterior, o que você poderá fazer? Exemplifique. Substituir por outros materiais semelhantes. Por exemplo, a caixa de cartão pode ser substituída por uma caixa de sapato; a garrafinha de iogurte pode ser substituída por embalagens de outros produtos ou por rolinhos de papel higiênico. Veja sugestões de atividades no Manual do professor.

## Produção de texto

### Instruções de montagem

Você acabou de ler algumas instruções de montagem de brinquedos feitos de sucata. Observe as partes principais desse formato de texto.

#### Pescaria 1

Tenha em mente o nome do objeto que será montado.

Lista dos materiais que serão necessários

##### Material

- Uma caixa de papelão raso (pode ser caixa de camisa) com cerca de 5 cm de altura.
- Uma folha de cartolina, barbante, alguns alfinetes ou grampos e pequenas viras.

Explicação passo a passo do que deve ser feito.

##### Modo de fazer

- Desenhar na cartolina um peixe visto de lado, medindo cerca de 8 cm. Recorta-lo e usá-lo como modelo para fazer 20 peixinhos.
- Fazer um furo no olho de cada peixe. Numerá-los de 1 a 20, escrevendo o número no rabo.
- Misturá-los. Fazer 20 cortes de aproximadamente 3 cm na parte superior da caixa. Encaixar os peixes pelo rabo de modo que só a cabeça fique de fora.
- **Curvar** um alfinete ou grampo, dando-lhe a forma de anzol, e amarrá-lo na extremidade de um pauzinho com um barbante que meça, aproximadamente, 60 cm. Agora, é só pescar!

Usar itens ou números para ordenar os passos ajuda na compreensão do texto.

Verbos no infinitivo ou na imperativo



Na maioria das vezes, as instruções precisam ser complementadas com desenhos.

Helena Brandão e Maria das Graças V. G. Froesehr  
O livro dos jogos e das brincadeiras: para todas as idades. Belo Horizonte: Leitura, 1997. p. 118

As instruções de montagem são muito parecidas com as receitas culinárias. Uma das diferenças é que nas instruções as ilustrações, em geral, são mais necessárias.

Uma sugestão de atividade no Manual do professor

### Produzindo

Você vai escrever as instruções de montagem de um brinquedo de sucata. Depois, poderá montá-lo e brincar com seus colegas!

- 1** Observe as sequências de ilustrações a seguir e escreva as orientações de acordo com elas. Não se esqueça de incluir as partes indicadas na página ao lado. *Vejam mais orientações no Manual do professor.*

### Peteca



Fonte de pesquisa: <[http://www.tiogul.com.br/default.asp?pag=pep\\_pet.asp](http://www.tiogul.com.br/default.asp?pag=pep_pet.asp)>. Acesso em: 10 ago. 2007.

- 2** Depois que seu texto estiver pronto, faça uma revisão. Verifique:
- Os materiais necessários para fazer os brinquedos foram todos listados?
  - O modo de fazer está claro, seguindo a ordem das ilustrações?
- 3** Antes de passar as instruções a limpo, peça para um colega ler e dizer se compreendeu tudo o que está escrito.
- Transcreva seu texto em uma folha avulsa, copiando as ilustrações acima e coloque-o no mural da sala.

Depois, pesquise e elabore instruções de montagem de outro brinquedo. Pode ser: brinquedo de papel, de garrafa PET, de caixa de sapato etc.

Suas instruções irão fazer parte do livro que será elaborado no final desta unidade.

Seja um cidadão responsável e não que possa gerar os alunos com suas instruções verbais no livro. Atue com atenção à proposta da seção Educação de Multa a distância e que é conveniente para seus alunos.

## Sinais de pontuação

Na língua escrita, não é possível usar alguns recursos da língua falada, como gestos, expressões faciais, entonação da voz, olhar etc. Por isso, existem os **sinais de pontuação**. A pontuação ajuda o leitor a construir e a compreender o sentido do texto sem contar com esses recursos da língua falada.

Leia este texto.

### A herança

Muitos e muitos anos atrás, um homem muito rico, sentindo que ia morrer, pediu papel e caneta e escreveu rapidamente:

*Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais ao alfaiate nada aos pobres*

Ele nem teve tempo de pontuar, mal acabou de escrever, morreu.

A irmã, que morava distante, apareceu no velório, copiou o texto e pontuou assim:

*Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais ao alfaiate. Nada aos pobres.*

Tradição popular

Faça o que se pede no caderno.

1 Responda às questões a seguir.

- De acordo com a pontuação feita pela irmã, quem receberia a fortuna?  
*Ela mesma.*
- Inconformados, o sobrinho e o alfaiate também resolveram pontuar o texto. Leia.

*Deixo meus bens a minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais ao alfaiate. Nada aos pobres. O sobrinho.*

*Deixo meus bens a minha irmã? Não! Ao meu sobrinho? Jamais! Ao alfaiate. Nada aos pobres. O alfaiate.*

- Quem pontuou o texto do quadro rosa? E o do quadro azul?
- O caso foi parar no Tribunal. Depois de analisá-lo, o juiz doou a fortuna do homem rico aos pobres da cidade. Como o juiz pontuou o texto?  
*Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Ao alfaiate? Nada! Aos pobres.*
- O que essa história mostra sobre a pontuação dos textos?  
*Pontuar o texto é muito importante para a leitura e a compreensão dele.*

- 2 Leia esta tira e responda às questões a seguir.



Ativ. 20 Não é apropriado usar o mesmo recurso o que indicam as reticências: para o objetivo é que se abra em contato com esse sinal de pontuação.

Calvin e Harold; Bill Watterson, 1993

- a) Copie no caderno os sinais que aparecem na tira.  
 Reticências (...), ponto de exclamação (!)
- b) Você sabe o que indicam esses sinais? Explique. O ponto de exclamação indica surpresa, espanto ou ênfase, e as reticências indicam uma interrupção ou hesitação na fala.

- 3 Você percebeu um sinal de pontuação na tira que ainda não havíamos estudado? São as **reticências**. Elas aparecem na tira para indicar uma interrupção ou uma repetição. Para indicar uma interrupção.

- 4 Releia este trecho do texto "Pescaria 1" da seção *Hora da leitura 2*.

Uma caixa de papelão raso (pode ser caixa de camisa) com cerca de 5 cm de altura.

Hellana Brandão e Maria das Graças V. G. Frossenier. O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades. Belo Horizonte: Letura, 1997, p. 118

Após a palavra **rasa**, há uma frase dentro de **parênteses**. Esses sinais servem para acrescentar observações ou explicações a um texto.

- a) Copie o trecho desse texto, sem incluir a frase entre parênteses.  
 Uma caixa de papelão raso com cerca de 5 cm de altura.
- b) O trecho que você copiou tem sentido sem a frase entre parênteses? Sim.
- c) O que você conclui do uso dos parênteses? Em sua opinião quando eles podem ser usados? O uso dos parênteses é importante para explicar algo ou acrescentar uma informação a mais ao texto.

- 5 Releia um trecho do texto "Pescaria 2" da seção *Hora da leitura 2*.

Amarrar uma das pontas de um pedaço de barbante (do mesmo comprimento que o cabo de vassoura) no clipe.

Disponível em: <<http://www.bugigangue.com.br/bugigangue/firm/princ.html>>.  
 Acesso em: 10 ago. 2007.

- a) Para que foram usados os parênteses depois da palavra **barbante**?  
 Para explicar o tamanho do barbante a ser usado para montar o brinquedo.
- b) Em sua opinião, foi importante nesse texto o uso dos parênteses?  
 Por quê? Espera-se que o aluno responda que sim, pois a frase dentro dos parênteses apresenta uma explicação importante na confecção do brinquedo.

## Nossa língua • ortografia

Você está trabalhando para esta seção do Manual de português

### Acentuação gráfica – paroxítonas

Faça o que se pede no caderno.

- 1 Observe as palavras do quadro.

sapato	imã	tórax	juri	bode	pólen	órgãos	escola
fácil	táxi	bíceps	álbum	horível	cachorro	jovem	livro
sucata	açúcar	gente	virus	vara	brinquedo	fêmur	

- Copie o cabeçalho e faça uma tabela, organizando as palavras do quadro.

Paroxítonas acentuadas	Paroxítonas não-acentuadas
------------------------	----------------------------

imã, tórax, juri, pólen, órgãos, fácil, táxi, sapato, bode, escola, cachorro, jovem, bíceps, álbum, horrível, açúcar, vírus, fêmur, livro, sucata, gente, vara, brinquedo

- 2 Copie o cabeçalho abaixo e monte outra tabela. Transcreva as palavras paroxítonas acentuadas da atividade anterior de acordo com a terminação.

-i, -is	-um, -uns, -us	-ã(s), -ão(s)	-l	-n	-r	-x	-ps
juri, táxi	álbum, vírus	imã, órgão	fácil, horrível	pólen	açúcar, fêmur	tórax	bíceps

- 3 O que você pode concluir? Escreva uma regra de acentuação das paroxítonas. Acrescente essa regra ao cartaz que você fez no capítulo anterior.

Pegue um pedaço de cartolina e faça uma régua com o comprimento de 10 cm. Depois da acentuação no caderno e, posteriormente, no cartaz.

Acentuam-se todas as paroxítonas terminadas em -i ou -is, -um, -uns, -us, -ã(s), -ão(s), -l, -n, -r, -x ou -ps.

- 4 Das palavras representadas pelas figuras abaixo quais não têm acento? Raquete e pente.



- 5 Você lembra o que é um ditongo? Nos ditongos, duas vogais se encontram em uma mesma sílaba: uma dessas vogais é forte, e a outra é fraca. Observe:

cárie	mobília	pátio	tábua
-------	---------	-------	-------

- Copie as palavras do quadro, separando-as em sílabas.
- Circule a sílaba tônica e sublinhe as sílabas que apresentam ditongos.  
cá-rie, mo-bi-lí-a, pá-tio, tá-bua
- Essas palavras são oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas?  
paroxítonas
- Os ditongos aparecem na primeira, na segunda ou na última sílaba?  
Na última sílaba

6 Procure em jornais ou revistas outras paroxítonas terminadas em ditongos.

- As palavras que você encontrou são acentuadas? *Sim.*
- Que regra de acentuação das paroxítonas você pode concluir com base no que você observou?  
*Todas as palavras paroxítonas que terminam em ditongo são acentuadas.*
- Acrescente essa regra ao cartaz que você fez no capítulo anterior.

7 Responda às seguintes questões com uma palavra paroxítona terminada em ditongo.

- Irmãos que nascem no mesmo dia. *gêmeos*
- O contrário de macho. *fêmea*
- Nome de um dos santos homenageados nas festas juninas. *Amônio*
- Ingrediente usado para fritar batatas. *óleo*
- Faz parte do seu material escolar; é usada para medir. *régua*

8 Escreva as palavras representadas pelas figuras abaixo.



9 Decifre estes enigmas.

- Parte do corpo que também é conhecida como barriga. (7 letras)  
*abdômen*
- Grupo de pessoas que vive na mesma casa. (7 letras) *família*
- Semelhante ao camelo com apenas uma corcova. (10 letras)  
*dromedário*
- O que não é fácil. (7 letras)  
*diffícil*

Tudo!  
Todas as palavras são paroxítonas acentuadas.



Expressões do dia-a-dia

No nosso dia-a-dia, usamos expressões que mudam de sentido dependendo da situação.

1 Observe a situação abaixo.



- Na sua opinião, por que a menina no quadrinho 2 usou a expressão **na trave**? Porque a criança quase acertou a resposta correta e, no jogo de futebol, estas palavras são usadas para indicar que o jogador acertou o gol ao tirar na trave, não na rede.

2 Você já jogou dardos? Sabe como se joga? Resposta pessoal

- Você sabe o que as pessoas falam quando acertam bem no centro do alvo? Espera-se que o aluno responda: "na mosca".

3 Observe a situação ilustrada a seguir.



- Por que você acha que o menino no quadrinho 2 usou a expressão **na mosca**? Porque a criança acertou a resposta.

4 Você já jogou xadrez? Sabe o que significa a expressão **xeque-mate**? Resposta pessoal

5 Você viu que algumas expressões que usamos no dia-a-dia vêm de jogos e brincadeiras. Você conhece outras expressões desse tipo? Resposta pessoal

6 Converse com pessoas mais velhas e descubra o que significam as palavras abaixo. Depois desenhe no caderno situações em que elas sejam usadas.

Bingo

Carta fora do baralho

Bola fora

## Usos do dicionário

Uma atividade de encaminhamento está localizada no Manual do professor.

### Explorando a página do dicionário

Para facilitar a consulta, os dicionários trazem os verbetes em ordem alfabética. Observe esta página de um dicionário infantil.

**despesa** • **diferença**

Primeiro e último verbetes desta página.

**Aa** **despensa** des-pen-sa  
Despensa é o lugar da casa onde se guardam alimentos.  
*Meu avô pede a noção da despensa!*

**Bb**

**Cc**

**dd** **despesa** des-pe-sa (f)  
Despesa é o gasto com alguma coisa.  
*Neste mês a despesa de supermercado foi grande.*

**Ea**

**Ff**

**Gg**

**Hh**

**Ii**

**Jj**

**Ll**

**Mm** **destruir** des-tru-ir  
Destruir quer dizer desmanchar o que está construído.  
*Paulão destruiu o barraco com uma marreta.*

**Nn**

**Oo**

**Pp**

**Qq**

**Rr** **detalhe** de-to-lhe  
Detalhe é algum aspecto típico de alguma coisa ou de alguém.  
*Um dos detalhes que mais chamam a atenção em Carolina é seu jeito de andar.*

**Ss**

**Tt**

**Uu**

• família despenhaco, despenhaco  
1 Determinar significa também mandar, dar ordem.  
*O médico determinou que não por parace de fumar.*  
• família desminação, desminado

**devagar** de-va-gar  
Devagar é o mesmo que lentamente, sem pressa.  
*Alema move-se devagar.*  
• oposto de depressa  
• família vagosamente, vagoso

**dever** de-ver  
1 Dever significa estar obrigado a pagar alguma quantia.  
*Papai está devendo uma prestação do carro.*  
• família devedor, dívida  
2 Um dever é uma obrigação;  
*É meu dever tomar conta de minha irmã menor.*  
• plural deveses  
• dever de casa tarefa, lição que o aluno deve fazer em casa

**devolver** de-vo-l-ver  
Devolver é entregar alguma coisa de volta.  
*Devolve o livro que te emprestei.*  
• família devolução, devolvido

**dia** di-a  
1 Dia é o espaço de tempo com duração de 24 horas.  
*Faz um dia que ele está fora.*

Ére oinde dia quando Jonas voltou de viagem.  
• oposto de noite  
• família diariamente, dia, desta, diuno

**diálogo** di-a-l-o-g-o  
Diálogo é o mesmo que conversa.  
*O diálogo pode aproximar as pessoas, evitando as brigas.*  
• família dialogo

**diarreia** di-a-ri-e-i-a  
A diarreia é uma doença que leva a pessoa a fazer cocô líquido muitas vezes ao dia.  
É causada por infecção ou irritação no intestino.  
*Ela comeu um peixe estragado e agora está com diarreia.*

Sacção sílica

**dicionário** di-cio-ná-ri-o  
O dicionário é um livro que explica o significado das palavras e mostra como elas devem ser escritas.  
*Nos dicionários as palavras aparecem em ordem alfabética.*  
• família dicionarar

Exemplifica o uso de palavras



Maria Tereza Camargo Biserman e Carmen Silva Carvalho. Meu primeiro livro de palavras: um dicionário ilustrado do português de A a Z. São Paulo: Ática, 2005. p. 80.

Faça o que se pede no caderno.

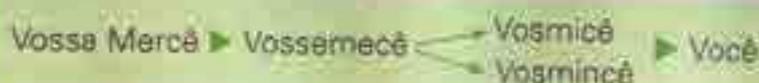
- Quais são o primeiro e o último verbetes da página?  
O primeiro verbo é **despesa** e o último é **diferença**.  
a) Como você conseguiu responder se a página está incompleta?  
Pode-se saber essa informação observando as palavras que não são do ano da página.  
b) De que modo as duas palavras do alto da página auxiliam o leitor a consultar o dicionário?  
O leitor fica sabendo se o verbo que ele procura está naquela página, sem ter de olhar um por um.
- A palavra **digito** poderia estar nessa página? Por quê? A palavra **digito** não poderia estar nessa página, pois, de acordo com a ordem alfabética, ela vem depois da palavra **diferença**.

**ANEXO 3.5 – SEÇÃO “LÍNGUA VIVA” (FORMAÇÃO DE PALAVRAS) DA  
OBRA “APRENDER JUNTOS PORTUGUÊS – 4º ANO” (2ª. edição)**

Formação de palavras

Na Hora da leitura 2 do capítulo 2, você viu que o caboclo, ao falar com o padre e o estudante chamou-os por "Vosmincês". Você sabe de onde veio essa palavra e em que ela se transformou nos dias atuais?

Veja como essa palavra se modificou através do tempo.



A língua muda constantemente. Com o passar do tempo, e devido ao contato com outras culturas, as palavras de uma língua sofrem algumas mudanças e chegam até a se transformar em novas palavras.

Faça o que se pede no caderno.

1 Observe a palavra **você** e algumas das diferentes formas de dizê-la:

Atividade 1  
 Observe a palavra "você" e algumas das diferentes formas de dizê-la. Anote em seu caderno as formas que você conhece e as que você aprendeu aqui. Depois, responda às perguntas.

"**Você** vai à aula amanhã?"

"**Ocê** viu onde eu coloquei meus óculos?"

"**Cê** sabe muito de História do Brasil, né?"

- a) Qual ou quais dessas formas você utiliza? *Resposta pessoal.*
- b) Você usa sempre a mesma forma em qualquer situação? *Resposta pessoal.*
- c) Alguma dessas você considera mais adequada para a escrita? *Resposta pessoal.*
- d) Alguma delas parece errada? Por quê? *Resposta pessoal.*

2 Observe as palavras destacadas na frase abaixo e diga que outras palavras com o mesmo sentido poderiam ser usadas. *Seu 22*

**Senhor José** é meu vizinho

Muitas palavras que usamos no dia-a-dia são reduções de outras palavras. Veja:



Você conhece esse objeto?  
 Saiba que o tão conhecido **pneu** é a forma abreviada ou reduzida de "**pneumático**", palavra pouco usada hoje em dia.

3 Observe as figuras ao lado e escreva como costumamos nos referir a elas.

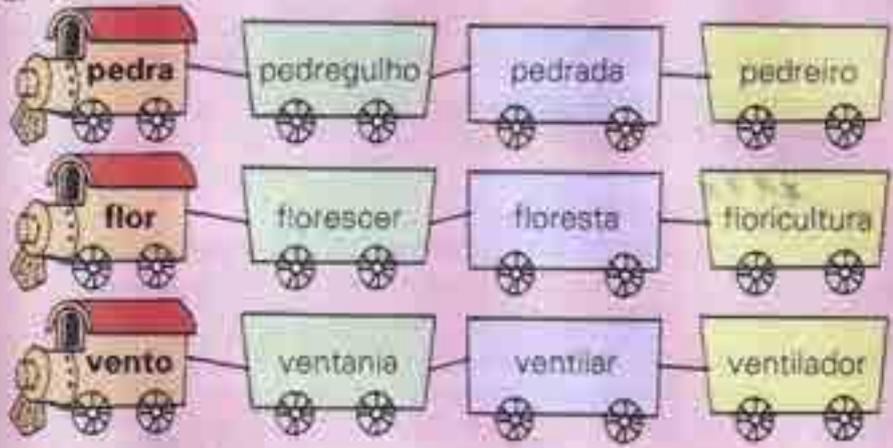
motocicleta, TV



...forma pessoal. Sugendo: quilograma (quilo), centímetro (cento), litro, tonelada (tono), quilômetros (quilo + metro), metropolitana (metro), radiograma (radio), cartão-celular (celular), Guaraní (Guaraní), micro ou computador (microcomputador).

**D** Você conhece outras palavras que se formaram por meio da redução de outras que já existiam?

Ha ainda outras maneiras de formar palavras na nossa lingua. Veja estes exemplos:



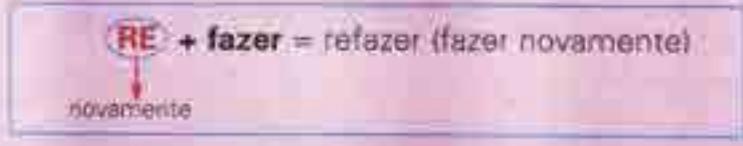
**D** Como se formaram as palavras acima? A partir de palavras já existentes: pedra, flor e vento.

Em nossa língua, uma palavra pode dar origem a outra.

**D** A partir das palavras abaixo, forme novas palavras, como vimos acima, e escreva no caderno.

- |                                                      |                                                            |                                                                 |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| a) ferro <small>ferroso, ferrado, ferradim</small>   | c) amor <small>amoroso, amado, desamor, amovimento</small> | e) terra <small>terrestre, terrível, terrível, terrível</small> |
| b) numero <small>numeral, numerado, numerado</small> | d) peixe <small>peixera, peixeira, peixeira</small>        | f) lápis <small>lápis</small>                                   |

**D** Observe como se formou a palavra **refazer**.



- Escreva duas palavras que se formaram da mesma maneira.

Outra maneira de formar palavras é juntar duas palavras já existentes, formando uma terceira.

**Hidro + elétrico = hidroelétrico**  
Encontramos também a forma **hidrelétrico**, sem a vogal **o**.

**D** Descubra, e escreva no caderno, que palavras se formam quando juntamos:

- |                                         |                                         |                                           |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|
| a) piano + alto <small>pianalto</small> | b) perna + alta <small>pernalta</small> | c) ponta + agudo <small>pontagudo</small> |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------|

**ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO COM PROFESSORAS DA  
ESCOLA MUNICIPAL OTAVIANO FERREIRA CAMPOS**

## **Transcrição do diálogo entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa “Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna”**

Legendas: Doc.: documentadora (pesquisadora); U1: professora 1; A2: professora 2; R3: professora 3.

DOC: ...Então, meninas, nessa pesquisa, a gente não usa nomes, a gente usa um código, no questionário mesmo tem: “código do professor”. Os códigos serão: U1; A2; R3. Gostaria de saber o tempo de trabalho docente de cada uma de vocês.

U1: 20

A2: 6

R3: 18

DOC: Exceto por A2, que tem menos tempo de trabalho, nós todas sabemos que o material didático vem mudando drasticamente, na constituição, no formato, na qualidade... Isso a partir de 1997, quando se iniciou o PNL D, que começou a estabelecer critérios rígidos de composição desse livro pra melhorar a qualidade e também como uma forma de se colocar em ação em certa prática pedagógica que tivesse um diferencial. Pra Língua Portuguesa, a partir dos Parâmetros, trabalhar as competências. Quais são as competências que o ensino e aprendizado de Língua Portuguesa deve levar em conta?: aprendizado da leitura, da escrita, da oralidade (que ficava de fora) e a análise linguística, com um ensino aprendizado mais reflexivo, em detrimento do ensino de gramática... (interf.: mecanizado) mecanizado, metalinguístico, tipo, identificar sujeito, predicado, substantivo, adjetivo. A partir do que se chama de “Virada pragmática”, a partir dos anos 90, as ciências da linguagem entenderam que esse tipo de ensino não funcionava, não se aprendia satisfatoriamente a ler e a escrever, tanto que havia a denominação “analfabeto funcional” remetendo ao indivíduo que, embora decodifique, não entende o que está lendo. Principalmente por que não se trabalhava em torno dessas competências. Então com os PCNs, o material didático, os livros didáticos começaram a ser utilizados para modificar, levar uma nova proposta para as escolas. Quem é mais antigo sabe disso, não é? Minha questão é a seguinte: eu trabalho com o livro didático, o manual que a escola está usando. Não é, U1? Peguei na sua mão, ano passado aquele “Aprender juntos português”.

U1: Este ano estamos com o “Projeto Buriti”, mas a nossa conversa vai ser em torno do “Aprender juntos português”...

Doc: Mas não tem problema... Se pensarmos bem, essas obras pouco mudam. Se vocês verificarem, depois dos editais parece que uma copia da outra. Não sei se vocês têm essa mesma impressão...

U1: Tem... Até mesmo porque eles sabem que para ter aprovação daquela comissão do MEC, precisa primeiro atender... é como se fosse uma ABNT, então é seguir toda aquela questão, percebem? Apresentação da coleção, aí vem falando um pouco, apresentando os textos, como é que está trabalhando... (entonação: pausada e enfaticamente), tudo certinho! Metodologicamente é tudo igual.

Doc: Então vocês não percebem diferenças entre os livros?

R3: Em algumas atividades sim. Uns valorizam mais o texto, a gramática dentro do texto. Têm algumas coleções que já faz separada, aquela “Porta de papel” já é diferente a visão. Vocês já perceberam como é diferente?

U1: Eles separam

R3: Separam.

U1: Eles não conseguem fazer a mesma coisa (interferência R3)...

R3: “Linha e entrelinha” traz muito gramática e o texto. Valoriza muito tipologias bem diferentes, textuais, você encontra textos de História, Geografia, de Ciências... que casam com as outras disciplinas (ênfatizando a diversidade) (interf.: Doc...)

Doc: Interdisciplinaridade....

R3: Interdisciplinaridade. Agora, a “Porta de papel” não. É uma portinha assim bem diferente, viu? Para um ensino tradicional, ela atende a proposta, mas pra nova proposta não! Pra nova não! (enfaticamente).

Doc: Assim, um dos requisitos de aprovação dessas obras é o manual do professor, que se não seguir certos critérios, a coleção é excluída. Então é coisa séria, não pode ser mais aquele material que era só para vir com a resposta para o professor. Então esse material tem que dar informações, tem que tornar o professor um leitor com um excedente de visão da obra, certo? Esse professor tem que conhecer bastante a obra para trabalhar adequadamente. Minha pergunta é: esse manual tem correspondido a essa exigência? Ou seja, toda proposta está embasada teoricamente, essa teoria vem devidamente explicada, o professor consegue capturar isso nessa obra?... Qual é a opinião de vocês sobre isso?

R3: Você tá falando daquela parte de orientações, não é?

Doc: É, de orientações, o encarte.

R3: Naquele encarte, pelo menos eu observo em alguns livros, que tem indicação de vídeos para a gente assistir, outros livros, outros autores, propostas pedagógicas de alguns jogos. Matemática tem isso... (interf.: A2)

A2: Português também tem.

R3: Têm outros que falam assim: “Ver, consultar o manual” para dar um norte ao professor de como refletir com os seus alunos... Embora os meninos já saibam fazer reflexões sobre algumas questões bem corriqueiras para eles. Que quando se trata de drogas os meninos sabem falar... às vezes até do seu dia-a-dia, não é? Prostituição... eles já sabem falar de alguma coisa... Quando foge um pouco da realidade do aluno, a gente aproximar ao máximo da realidade dos meninos, para que eles possam refletir. Porque às vezes isso traz um probleminha entre aspas, que a gente tem que trazer filmes de fora, não é verdade isso? Porque o livro por si só não fala, outros textos... Não meu caso, eu preciso usar mais aquela sala 1, onde tem acesso à tecnologia, com aqueles computadores, agora que tem a mania (inintel., interf.: A2). Logo agora que eu to tentando amadurecer essa ideia...

Doc.: Mas você acha que o... (interf.: R3)

R3: ... Se o manual ajuda a gente? Ajuda! Mas a gente só pelo manual não vai não, viu? (Enfaticamente). Temos que buscar outras fontes, outros meios. Cursos de formação continuada, outras leituras, utilizar das nossas vivências, valorizar a vivência do aluno, por que o livro por si só não vai não! (Reiterando, enfaticamente). Ninguém, nenhum espaço, seja na universidade, seja numa escola de ensino fundamental I e II, se a gente não buscar outras leituras, outras vivências, a coisa não flui.

Doc.: R3, deixa eu aproveitar, depois eu peço às outras para falar também... E aquela parte que é para apresentar a proposta, a teoria, você acha que isso é bem trabalhado, fica claro... Você acha que a obra cumpre direitinho essa parte?

R3: Pelo menos no “Projeto Buriti” atende. O “Projeto Buriti” atende... A parte que a gente trabalha de Ciências, Geografia, História, atende.

Doc: Então você acha que o manual é um material razoável (entre afirmação e interrogação).

R3: É razoável, porque ele por si só não atende, como te disse, não atende tudo, mas dá um norte.

Doc.: Agora deixa te perguntar mais uma coisa: e a obra como um todo?

R3: Eu tenho alguns questionamentos... Já peguei algumas questões, não desse livro, mas de outros, errada, que um dia eu tive que recorrer à coordenadora, pensando que eu estava errada... Eu falei, me responde aí essa questão pra ver se eu estou respondendo errada... Você quer saber sobre a corrente filosófica, é? Eu nunca atentei pra isso, mas nas partes dos textos eu vou lendo, fazendo as interpretações... Eu digo: olha, eu tava buscando essa questão aqui... Trabalha com textos diversificados... Isso eu observei, mas a corrente teórico-filosófica, não! (enfaticamente). Porque eu não me atenho muito àquela parte de orientação. Não fico só buscando aquela resposta que está no livro pronta e acabada, tanto que eu percebi uma resposta errada num determinado livro, que eu fique me perguntando: “Oh, meu Deus, será que eu não sei responder isso mais?”. Ela deu risada (apontando para a colega). Eu pedi: “Ô, UI, responde isso aqui pra mim, porque o livro tá dizendo que é uma coisa...” Quando ela respondeu tava igual o meu, aí eu falei, ah então estou certa...

Doc.: Mas são muitas questões?

R3: Não, Matemática que eu observei isso.

Doc.: E Português, o que é que você acha?

R3: Português não. Português é muita coisa para o menino, refletir, a ideia da criança, são raras as questões que não entra a opinião do aluno, não é A2? (A2 concorda: hum, hum)

Doc.: E o que você acha dos textos?

A2: Assim, uma característica que eu acho interessante são os textos de apoio, no caso, principalmente, os livros de História, de Geografia e de Ciências... Eles vêm com textos de apoio. Só que o ruim de Português, não falando dos textos de apoio mais, mas do texto a ser trabalhado com o aluno. São textos MUITO extensos (enfaticando)... Em geral são textos MUITO longos (enfaticando)... e eu acho que uma marca negativa nos livros é justamente essa, não considerar que os níveis de aprendizagem são diferenciados, de escola pra escola, de região pra região e a gente tem meninos aqui na 5ª. série que não sabem nem ler nem escrever direito (tom grave), então se considerar essa diversidade (enfaticando), os textos seriam menores e aí um texto menor daria tanto para o que está num nível mais avançado quanto os que não acompanharão.

Doc.: Olha A2, você sabe? Eu fui em escolas lá no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e essa é a queixa (tom reduzido para enfatizar).

U1: E eles falam que se basearam no Rio Grande do Sul.

R3: Têm textos que são mais de duas folhas! (enfat.)

VÁRIAS VOZES AO MESMO TEMPO.

A2: Então, então (para retomar o turno) Não consideram a diversidade de contexto, não é? As marcas regionais, é... é como se o aluno não se visse naquilo que ele lê, você não encontra nada que a gente pudesse fazer qualquer alusão à realidade dos alunos ou das vivências dos nossos alunos, são textos extensos, que em geral os alunos não são capazes de ler e que tratam de temas que não são tão atraentes pra eles porque fogem daquilo que eles vivenciam cotidianamente.

R3: Com isso a gente não está dizendo que eles não possam ter contato com outros textos (tom de alerta)...

A2: Claro!

Doc.: Claro... o livro didático é UM material! Né (ênfase), dentre os quais o professor pode trabalhar língua portuguesa... mas o que a gente tá falando é exatamente desse livro né, porque hoje se considera que esses livros são de excelência, aí você vai em escolas aqui... (interrupção R3)

R3: Excelência pra quem? (entonação acentuada)

Doc: É isso...

A2: Talvez o que eles chamem de excelência seja... (interrupção U1)

U1: Não! Eu achei que é essa caminhada, porque quando se iniciou o PNLD, passou a ser uma forma de ganhar dinheiro das editoras e não se pensava em qualidade, até separação de sílabas errada! O mesmo livro que era vendido para a escola particular e que era vendido para o FNDE a qualidade era terrível, não se sabia que era porque tinha que reduzir páginas e tudo. Com isso o que é que a gente fala desse avanço? É que hoje já está sendo rigorosa a seleção dos livros que vêm para análise do professor, porque, para chegar o livro na escola, já passou por uma comissão onde eles podem ou não ser aprovados pelo MEC para poder chegar em nossa mão. Quando chega aqui na nossa mão é que a gente vai analisar e dizer qual é que está mais próximo daquilo que a gente quer. Aí a gente volta para a questão do manual. Esse manual eu acho que ele é excelente no momento em que ele me diz o que é que a coleção QUER! (enfaticamente). Como cá eu escolhi uma coleção que se aproximasse do que eu queria, já que eu não tenho um que seja condizente com a minha realidade, todas as peculiaridades que nós temos (sobreposição de vozes: U1 e A2)...

A2: Tem que ser dentro das opções que a gente tem, né?

U1: ... A gente vai escolher dentro dessas opções que nos deem condição de caminhar um pouco mais. (interrupção A2) ...Então quando ela fala.... Tem livro... é... nesse livro da SM, que é um livro que eu gostei mais nesse sentido de avanço para língua portuguesa, você conseguia perceber... eu tinha um texto pequeno, eu tinha tirinha e eu tinha um texto maior tudo com a mesma temática, então eu conseguia contemplar o aluno que tava um pouco mais adiantado e nesse mais aqueles que tivessem uma caminhada bem mais e... e os textos menores só serviam para despertar com relação à temática e ele tinha uma variedade de textos, eu gostava dele nesse sentido... não era só de autores... porque uma das coisas que passa pela avaliação pela equipe técnica do PNLD é que: quem é que escreve esse livro de língua portuguesa? Antigamente, quantos “Joanita Souza”... Quem foi Joanita Souza? Não se conhece, foi apenas uma autora que se juntou textos característicos daquele momento (interrupção R3)...

R3: Sim, mas você sabe que Joanita Souza nunca existiu! (enfaticamente)

U1: Mas hoje já tem... (interrupção R3)

R3: Ela deu risada (dirigindo-se à documentadora) pensando que a gente não sabia, né?!

Doc.: Não, eu sei que sabem! Não, não é por isso que eu ri não! (sobreposição de vozes R3, doc. e U1).

U1: Nos livros de Língua Portuguesa hoje já se percebe... (interrup. R3)

R3: Antes eu achava que ela existia... (sobreposição de vozes)

R3: Quando eu era criança eu achava... não passava pela cabeça de ninguém (sobreposição)... Viva! Sim, por que não?

Doc.: Por que não, né?

R3: Joanita Souza, nome e sobrenome?

A2: Até porque não se imagina uma produção literária sem autoria... (sobreposição de vozes)

R3: Ela falou da escolha dos livros (remetendo para a fala de U1). Às vezes escolhemos livros que se aproximam da realidade do aluno e esse livro não chega às escolas, vem outro que a gente nem conhece.

Doc: Ainda existe isso?

R3: Ainda existe e isso tá sendo muito corriqueiro, viu? (tentativa de tomada de turno por A2)

A2: Eu queria falar dessa coisa de excelência que U1 coloca... eu acho (sobreposição... inint.)

A2: Excelência em relação aos critérios que ELES estabelecem para escolha, entendeu?

Doc.: Quando você diz ELES... Eles estabelecem? O que é que tá faltando?

A2: Não, o que eu digo o que eles estabelecem enquanto critérios para essa escolha (tomada de turno pela doc.)

Doc.: Sabe o que é que eu acho? Uma das minhas hipóteses é que falta o professor que usa o livro dar opinião e esses critérios do professor que usa o livro entrar nos editais!

R3: Mas nós entramos na parte de escolha do livro e quando escolhemos os livros, entre várias editoras, aquele que mais se aproxima, ele não chega à escola e quando chega, chega só um.

Doc.: Aí já é outra... (sobreposição de vozes)

R3: ...ou vem livro faltando, não atende o número de alunos porque é feito em cima do IBGE do ano passado...

U1: Outra coisa, hoje você tem... se a gente for ver o que é que o FNDE usa, quando você entra lá tá tudo muito lindo porque ele consegue mapear tudo isso porque tem um tal de SISCORT onde eu tenho que dizer qual o foi o meu livro adotado, se eu to precisando ou se eu tive sobra que é para dar a outras escolas... Aí vem a questão: e quem é do município que deveria tá fazendo isso? Porque o SISCORT o próprio município teria que administrar pra saber que na sua escola tem sobra, na minha tem para que meu aluno, mesmo com esse livro que não se aproxima, não fique sem nada. Mas aí não existe, aí você vê os entraves: existe algo lá muito bem organizado, mas há um obstáculo entre o que está lá pautado e o que se realiza.

R3: Então isso quer dizer que no município não existe um agente fiscalizador para as sobras e ausência de livros em algumas escolas. (sobreposição de vozes)...

R3: Lá mesmo na outra escola onde trabalho, são três turmas do terceiro ano não chegou para atender uma turma quanto mais a três!

A2: Eu tenho uma turma de vinte e sete alunos à tarde e eu tenho cinco livros de Ciências...

R3: Nem em grupo dá pra trabalhar assim! (com indignação)...

A2: Pois é...

U1: Então tá acontecendo alguma coisa que... (interposição ininteligível) Porque se eles falam que é baseado no censo do ano anterior e geralmente as turmas não crescem TANTO a nível de faltar livro (sobreposição de vozes) (ininteligível)... mandam um pouco mais. Como é que hoje justifica? HOJE... Aí você vai discutir toda uma questão de alfabetização. Primeiro ano, quem foi do município que recebeu

livro de primeiro ano? Não chegou livro do primeiro ano, então o que aconteceu, que entrave é esse (interrupção da doc.)... que você não consegue...?

Doc.: Esse ano? (pasmada)

U1: Não chegou! (Enfaticamente)

Doc.: Nenhum?

U1: Nenhum livro do primeiro ano. Aí você vai para as outras escolas, aí você pensa assim, poxa se o professor tivesse esse livro, mesmo com todas essas restrições que a gente faz, mas se tivesse esse livro de apoio, onde você tem todo um colorido... (sobreposição de vozes)...

Doc.: Claro! É mais um material, né?(corroborando a fala de U1)

U1: É mais um recurso e não chega! E onde é que tá? Aí tem um 0800 que não consegue falar, você tem um canal via SEDUC mas não te dão respostas, né, você tá dizendo que não tem livro, mas não tem resposta... São tantos entravesinhos, né, no nosso dia-a-dia que você faz assim, poxa, então pra onde eu vou?

Doc.: Então vocês não têm tendo com quem dialogar sobre esses problemas...

U1: Sobre a falta desse livro... É um livro didático, sim, tudo bem, tem algumas limitações, mas é um livro também que não tá chegando...

R3: Olha, uma ressalva: quando você diz assim que o livro da escola pública é igual da particular, pode ser a mesma coleção, o mesmo autor, mas a qualidade não é a mesma não! (sobreposição de vozes)

R3: Da particular, acréscimo de textos que não têm na pública (enfaticamente), papel, até a qualidade do papel é bem melhor!

U1: Agora se avançou! Se avançou... agora hoje eles tão tomando esse cuidado com relação aos escândalos com o livro adotado pelo FNDE, hoje têm pessoas já mais, ou seja, alguns detalhes estão sendo olhados, mas quando eu puxo, pra não ter resposta porque o livro que é não-consumível... no momento que eu tenho um livro que não é pra responder... eu vou chegando, chegando... (interrupção)

R3: Não é pelo número de páginas, não... eu to falando, na escola particular pode ser o mesmo livro mas tem outros textos!

Doc.: Outros textos? (admirada)

R3: Outros textos!

Doc.: Eu nem fiz essa comparação, acho que eu vou ter que fazer...

R3: Tem uma pessoa que tem um filho na escola particular, que eu não vou citar o nome dela, porque não cabe, ela disse que pediu um livro na escola, porque tava sobrando, pra dar para o filho que estuda numa escola particular aqui em Feira...ela achando que era o mesmo! Quando ela olhou viu que tava faltando textos e que as (ininteligível) não correspondiam às mesmas expectativas que a escola tava querendo... Ela perguntou ao representante da editora, ele disse: "Claro, pró, é bem diferente!" ela teve que COMPRAR o livro.

A2: Imagine...

Doc.: Outra coisa, essa parte do encarte que eu to querendo saber se serve de fato a vocês e se vocês usam, então, você, R3, já me disse que usa em partes...

R3: Em partes, verdade...

Doc.: Então a parte que eles discutem teoria você nem olha e você aproveita os textos, né? E U1?

U1: Agora eu não estou em sala... Quando eu trabalhei, trabalhei com esse livro da SM aí, o que é que acontece? O encarte vai me dizer, me servir para dar um norte sobre a coleção. O que é que a coleção, qual é a proposta da coleção para o ensino da leitura, da escrita, do uso da gramática, então eu gosto do encarte pra me dar esse norte com relação à COLEÇÃO.

Doc.: Pra você saber o que é que a coleção propõe, né?

U1: Dentro do que a coleção tá me dizendo, eu vou selecionar o que realmente vai satisfazer a minha proposta de trabalho com aquela turma, com determinadas especificidades...

Doc.: Então você usa aquilo...

U1: Ele não vai me servir de norte... de norte para o meu trabalho...

Doc.: Para o seu trabalho não!

U1: Mas vai me servir de norte para eu saber o que é que eu tenho na coleção e que vai atender os meus objetivos, isso sim, porque, se você for ver... Agora assim, como R3 falou, ele tem sugestões de textos de apoio, de filme, sugestões até de histórias relacionadas ao tema...

Doc.: As novidades, né?

U1: Isso é excelente, mas ele não vai me dizer, me servir como uma bússola para o meu trabalho em sala...

Doc.: Pra você também não...

A2: Não...

R3: Também não, eu vou chegar aqui e mentir e dizer que eu uso como bússola?!

Doc.: Não, Não! Mas não é pra mentir não, é a hora da verdade! (no mesmo tom enfático que R3 usa)

R3: A gente se depara na turma todo dia é uma situação diferente! Todo dia, todo dia, todo instante, aí eu vou chegar e vou dizer, não, esse livro que eu usei esse ano vou usar três anos, eu acho que as turmas vão ser sempre iguais, mas não é verdade!

Doc.: Não é.

R3: Então conhecimento também muda, o meu aluno também muda... Eu posso tá achando que essa camisa aqui é laranja, amanhã eu posso chegar aqui pra você e dizer, olha é laranja, mas tem isso e isso, eu percebi que tem uma pigmentação um pouco diferente. Quer dizer, as perguntas, as respostas são dadas a todo momento e eu não fico presa também... oh, eu só faço correção de dever se eu tiver com meu livro ali... Uma vez, um aluno meu, vou te contar uma experiência que aconteceu COMIGO... ele escondeu o livro didático, pensando que a aula não ia fluir nas correções e eu não tinha percebido, eu juro!

Doc.: Mas tem aluno pra tudo, né?

R3: Ele fez... ele só tinha dez anos na época, quando eu entrei aqui nesta escola, gente, aconteceu isso comigo, pode acontecer com vocês também, viu? Hoje eu dou risada da situação... ele escondeu o livro, tá eu lá respondendo as questões com a turma, e ele fez: "ô, eu achei que se escondesse o livro, a senhora não dava aula mais não e a senhora sabe mesmo responder as questões, né? E eu queria saber era isso..."

Doc.: Menina...

R3: Já imaginou se eu uso como bússola? Só olhando assim...?

Doc.: Eu ensinei aqui, na quinta série... tem um tempão... Sabe o que acontece? Eu tinha um aluno que ele vinha preparado ATÉ UMAS HORAS pra saber...

A2: Pra te testar.

Doc.: Pra me testar, saber o quanto eu sabia do assunto... mesmo que eu não quisesse planejar aula, não pudesse, não tivesse tempo, eu tinha que me preparar porque tinha um ALUNO naquela turma, que não faltava e que... sabe? Super inteligente, eu adorava... e isso era até uma forma da turma...

R3: Eu gosto disso, muito bom pra ele, ele saber que escondendo o livro, não escondendo... se eu já tinha passado as questões pra turma! Não atrapalha em nada! Agora isso também se eu tiver alguma dúvida não quer dizer que eu não consulte o texto.

A2: Claro!

R3: Agora em Matemática, se eu tiver respondendo algumas questões e tiver dúvida, eu digo, não gente, por favor, abram aí o livro, me ajudem aí, vamos rever... qual o problema nisso?

Doc.: Não tem não.

A2: Mas sabe o que é que acontece? Aluno consegue fazer leitura da postura que professores anteriores assumem, né? Houve outros professores, quando é recorrente essa postura do professor de usar o livro didático como único recurso pra aula, o aluno tá ali atento, porque ele que tá junto do professor...

Doc.: E vai perturbar, né? Desestabilizar... (sobreposição de vozes)... Agora assim, existe uma tendência para o ensino de Língua Portuguesa baseado numa concepção de língua que é a língua como objeto heterogêneo, um conjunto... (interrup.)... Você já tá no horário, né? (Dirigindo-se a A2)

A2: Preciso ir, vou passar em casa ainda...

Doc.: Tá, não tem problema... Já era até pra ter terminado. (interrup.) ... A língua como objeto heterogêneo, um conjunto de variedades... Vocês adotam essa perspectiva, de ensinar a língua naquela perspectiva de que não tem erro em língua, que a língua é variável?

R3: Eu estou trabalhando MUITO isso em língua. Eu vou falar a verdade! (Enfaticamente)

Doc.: Fale a verdade, pelo amor de Deus, senão não adianta (enfaticamente)

R3: Não é verdade, que por mais que os linguistas falem, né... porque assim, na prática, na prática eu falo assim, no dia-a-dia, se alguém falar "nós foi", coisa parecida, a gente não vai... a gente entendeu a mensagem... mas quando eu estou na sala de aula, até pela formação que eu tive...

Doc.: Tradicionalista...

R3: É! E os cursos que a gente vai tomando, a gente vai modificando alguma coisa. O menino fala "nós vai", eu não digo a ele que ele tá errado. Vamos procurar situações, pelo menos eu faço assim... situações, de textos, ou um filme... que existe uma outra possibilidade de falar daquela forma, agora, na MINHA CASA, eu enquanto pessoa, se falar, eu corto logo, oh, eu digo logo: vai pra onde? (risos). Entendeu? Mas nos outros espaços, eu respeito, não discrimino...

Doc.: Mas você acha que essa é uma atitude só sua, é?...

R3: Não, eu to falando porque... porque assim, os linguistas falam desse jeito, “ah, é porque tem que respeitar a linguagem local.” Temos, sim. Agora quando nós vamos testar o nosso conhecimento em outro espaço, em um concurso público, em qualquer outro concurso, ou numa entrevista, ninguém vai aceitar essa linguagem, ninguém vai dizer: “olha os linguistas hoje estão falando que temos que aceitar a questão da linguagem local.” Ninguém aceita numa entrevista. Quer me dizer que... (inint.) em FALAR BEM e isso corresponde falar bem de acordo à gramática, escrever bem, de acordo à ortografia e à gramática, então na teoria e na fala tudo pode, quando se parte pra escrita ou para uma situação de arranjar um emprego ou você estar diante de uma plateia, as pessoas não aceitam isso.

Doc.: Não adianta, não é?

R3: Então por que fala desse jeito, pro professor fazer desse jeito e na hora, na situação real (inint.), não é aceito?

Doc.: Agora R3, minha pergunta é a seguinte: você acha que as obras de Língua Portuguesa tão trabalhando nesse sentido? De respeitar a diversidade linguística e de adotar, de fato, essa concepção?

R3: Não!

Doc.: Não?

R3: Não, até porque quando tem tirinha, mesmo que tenha Chico Bento, sempre dá um jeitinho de trabalhar, botar entre aspas e colocar como se escreve: “Não precisa escrever da forma não sei o quê...” Eles sempre tão dando uma coisa... (interrupção de U1) “Escreva de acordo aplicando o pronome ou verbo...” Eles vão usar pra isso.

Doc.: Vai trabalhar... usa aquela variedade não culta para trabalhar em conformidade com a culta.

R3: Eles fazem isso no livro. Não sei se vocês perceberam aí... (inint.)

U1: Eu acredito assim, que quando a gente tá na discussão da variedade linguística, acho que tá se discutindo em torno do respeito ao outro, respeito à diversidade, respeito à regionalidade... quando se fala em educação formal, na escrita, na leitura o que quer que seja, quando vai se cobrar as avaliações institucionais, tudo é de acordo com A LÍNGUA FORMAL. Então, quando eu falo em respeito e todo o discurso hoje dos linguistas é em torno desse respeito dessa variedade mas tem uma sociedade que vai lá cobrar a linguagem formal!

Doc.: E a escola que não trabalhe...

U1: E a escola tem que atender a essa cobrança social, até porque fala, né, a escola... que educação eu quero, pra que é que a escola tá trabalhando com aquele modelo de educação, pra que modelo de sociedade? Então você só tá lá no discurso e não muda... é tanto que a mudança ortográfica era pra ter sido pra quando? E você vê que tá se protelando porque há toda uma outra discussão sobre essa mudança ortográfica, mas você percebe que não é fácil, não foi fácil tirar alguns acentos, não foi fácil reescrever algumas palavras... imagine, vai ser fácil eu considerar algumas regionalizações e dizer que são formais, a partir daquele momento vão passar a ser formais? Não é simples... então eu acho que já tem sido um avanço a discussão da variedade linguística...

Doc.: Mas os livros não...

U1: Mas não vai obedecer porque... é para atender a esse modelo de educação... uma educação que tão te cobrando... (interrupção)

R3: Até porque alguns livros são pra elite, né? Vai usar a linguagem da elite. A elite não fala “nós vai”!

U1: “Nós vai”...

Doc.: “Nós foi”... Até aparecer ali, hem?

U1: Entendeu? O “a gente”... agora é que a gente vê em alguns textos, porque os científicos, os rebuscados ele não vem...

Doc.: Não... raramente...

**4.1 – PÁGINAS ILUSTRATIVAS DA OBRA “APENDER JUNTOS  
PORTUGUÊS” (3ª. EDIÇÃO) – VERSÃO PARA ALUNOS DA REDE  
PARTICULAR DE ENSINO**

# Aprender Juntos

ENSINO FUNDAMENTAL - 4º ANO

## Português

# 4

# Guia Didático



**Adson Vasconcelos**

Licenciado em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco;  
Professor de Língua Portuguesa e coordenador  
de área em escolas da rede particular;  
Mestrando em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul.



## S U M Á R I O

<b>Um compromisso com a educação integral</b> .....	V
Valores .....	V
Educação para competências .....	V
Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais .....	VI
A proposta e a estrutura de coleção .....	VI
Avaliação da aprendizagem .....	VII
<b>Sugestão para avaliação</b> .....	VIII
Planilha de avaliação para a unidade 1 .....	VIII
Planilha de avaliação para a unidade 2 .....	IX
Planilha de avaliação para a unidade 3 .....	X
Planilha de avaliação para a unidade 4 .....	XI
<b>Sugestão para autoavaliação dos alunos</b> .....	XII
Ficha de autoavaliação .....	XII
<b>A criança de 8 a 10 anos</b> .....	XIV
Desenvolvimento intelectual .....	XIV
Desenvolvimento afetivo-social .....	XIV
Desenvolvimento da linguagem .....	XV
<b>A educação inclusiva</b> .....	XVI
Atendimento à diversidade .....	XVI
Avaliação .....	XVII
Flexibilização de atividades .....	XVII
<b>O ensino de Língua Portuguesa</b> .....	XVIII
Letramento como objetivo .....	XVIII
Linguagem como interação social .....	XIX
<b>Textos de apoio</b> .....	XX
O processo de constituição do indivíduo: o recorte da infância .....	XX
Argumentação e ensino: construção e apropriação na sala de aula .....	XXII
Alfabetização e letramento .....	XXIV
Linguagem, discurso e gênero .....	XXIV
Gêneros do discurso e textos .....	XXVI
Produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo .....	XXVI
Linguística e gramática tradicional .....	XXVI
<b>Sugestões de leitura e consulta para o professor</b> .....	XXVIII
<b>Sugestões de leitura e consulta para o aluno</b> .....	XXIX
<b>Quadro de conteúdos – Português</b> .....	XXX
<b>Descrição do livro do professor</b> .....	XXXII
<b>Descrição do livro do aluno</b> .....	XXXIV
<b>Sumário do livro do aluno</b> .....	6
<b>Unidade 1 – Imaginamos histórias</b> .....	8
<b>Unidade 2 – Recriamos sentidos</b> .....	72
<b>Unidade 3 – Desenvolvemos tecnologias</b> .....	138
<b>Unidade 4 – Interagimos</b> .....	202
<b>Bibliografia</b> .....	272

## 3º ano

## Leituras – Gênero textual

- História em quadrinhos, texto de opinião, enquete, gráfico, depoimento, entrevista, cartão postal, cartão comemorativo, anúncio classificado, reportagem, debate, e-mail, carta pessoal, e-mail, carta, biografia, poema

## Gramática

- Ordem alfabética
- Número de sílabas
- Encontro vocálicos
- Encontro consonantais e dígrafo
- Substantivo
- Substantivo próprio, comum e coletivo
- Singular e plural
- Masculino e feminino
- Comparativo e superlativo
- Artigos
- Pronome pessoal
- Verbo

## Ortografia

- Letra e som
- A letra ã
- Uso de x, ch
- Uso de g, j
- Uso de r, rr
- Uso de s, ss, ç, çç
- Letra e representado com de z
- Joga festa
- Ênclise de mb e mp
- Acentuação
- Pontuação e expressividade
- Pontuação e produção de sentido

## Produção textual

- História em quadrinhos, texto de opinião, enquete, gráfico de barras, depoimento, cometa, registro de depoimento, manchetes, entrevista, verbete ilustrado, cartão, anúncio classificado poético, carta pessoal, e-mail, exposição oral, biografia

## Técnicas e procedimentos

- Escrever e revisar textos, enquete, entrevista, e-mail, cartas, Braille e Libras

## Dicionário

- Dicionário (massa e características), verbete e acepção, a ordem dos verbetes no dicionário, as informações presentes na página de um dicionário

## Estudo da língua

- Diferença de língua portuguesa, palavras e expressões antigas, algumas diferenças entre o português do Brasil e o português de Portugal, linguagem formal e informal, sotaque Brasileiro e linguagem de sinais (Libras), regionalismos

## 4º ano

## Leituras – Gênero textual

- Fábula, charge, fábula moderna, história em quadrinhos, paródia de conto de fadas, peça teatral, conto clássico, narrativa mitológica, sinopse, poema, poema narrativo, quadrinha, poema visual, caligrama, verbete de dicionário, texto informalivo, ficha sobre invento, site, e-mail, anúncio publicitário, texto instrucional, receita, debate regrado, conto popular, conto, conto dialogado, gráfico

## Gramática

- Classes de palavras
- Substantivos comuns e próprios
- Substantivo coletivo
- Adjetivo
- Palavras derivadas
- Palavras simples e compostas
- Artigo
- Numeral
- Pronomes pessoais
- Verbo
- Tempo verbal
- Verbo e construção de sentido

## Ortografia

- Mesma grafia, sentidos diferentes (homônimos perfeitos)
- Mesma pronúncia, sentidos diferentes (homônimos homófonos)
- Letras que fazem a diferença (parônimos)
- Palavras terminadas em -isar, -izar
- Palavras terminadas em -cao, -osa
- Palavras terminadas em -ês, -esa, -ez, -eza
- A letra x
- Pontuação
- Uso do hífen
- Tonicidade
- Acentuação gráfica
- Palavras terminadas em -am, -ão

## Produção textual

- Fábula moderna, peça teatral (reconto), sinopse de livro, poema, quadrinha, caligrama, ficha sobre invento (texto informativo), e-mail, texto informativo, debate regrado, conto popular (reconto), conto dialogado, texto instrucional, gráfico de barras

## Técnicas e procedimentos

- Escrever e revisar textos, rima, pesquisa na internet, gráfico

## Dicionário

- Alguns usos do dicionário, verbete, explorando um verbete, explorando a página do dicionário

## Estudo da língua

- Contribuições indígenas, contribuições africanas, contribuições da língua inglesa, palavras de antigamente

## 5º ano

## Leituras – Gênero textual

- Infográfico, texto informativo, apêndice de ficção científica, relato de viagem, diário de bordo, lenda folclórica, lenda indígena, lenda afrobrasileira, carta, estatuto, texto de opinião, panfleto informativo, história em quadrinhos, colóquio, entrevista, reportagem, diário pessoal, carta do leitor, verbete de dicionário, tabela

## Gramática

- Variação do substantivo: gênero e número
- Variação do substantivo: grau
- Variação do adjetivo: gênero e número
- Variação do adjetivo: grau
- Pronomes pessoais e de tratamento
- Pronomes possessivos e demonstrativos
- Verbo
- Verbo e construção de sentido
- Advérbios
- Numeral
- Preposição
- Interjeição

## Ortografia

- Mau, mal, más, mas, mais
- Onde, ainda
- As palavras obrigado, mesmo, próprio
- As palavras a, há
- Para eu ou para mim?
- As palavras seção, sessão
- Move, ouve, haja, aja
- Use m por que, por quê, porque e porquê
- Expressões formadas por duas palavras (em cima, em frente, por isso, de repente)
- As palavras meio, meia
- Pontuação
- Acentuação e produção de sentido

## Produção textual

- Relato de viagem, diário de bordo, apêndice de ficção científica, texto para publicação em jornal (gênero livre), texto informativo, carta, lenda (reconto), estatuto, texto de opinião, panfleto, tire, entrevista, diário pessoal, carta do leitor

## Técnicas e procedimentos

- Produção e revisão de texto, pesquisa e coleta de dados, panfleto informativo, tabela

## Dicionário

- A página do dicionário, localizando verbetes, consultando um dicionário, dotacionamento dos verbetes

## Estudo da língua

- Diferenças entre o português falado no Brasil e o falado em Portugal, contribuições de outros idiomas ao português, marcas de oralidade no texto escrito, variedades linguísticas

## 1

## IMAGINAMOS HISTÓRIAS

## 1

## Histórias para ensinar

10

## Hora de leitura

A ogre e as formigas, Jean de La Fontaine, 12

A ogre e a formiga, Severina, José, 13

A menta do lago, Jean de La Fontaine, 18

## Mundo da escrita

Escrever e revisar textos, 20

## Produção de texto

Fábula moderna, 22

## Nossa língua

Carnes de caivais, 24

## Construção da escrita

Mesma grafia, sentidos diferentes, 28



## 2

## Histórias para divertir

28

## Hora de leitura

O outro príncipe sapo, Jan Švankmajer, 31

O príncipe desanimado, Flávio de Souza, 34

## Produção de texto

Faca textual, 38

## Usos do dicionário

Alguns usos do dicionário, 41

## Nossa língua

Substantivos comuns e próprios, 42

## Construção da escrita

Mesma pronúncia, sentidos diferentes, 44

## 3

## Histórias para emocionar

46

## Hora de leitura

A docuena vendedora de mafros, Fátia Camon, 48

Vier... vier, Anaís Lobato de Oliveira, 58

## Produção de texto

Sinopses e catálogo de livros, 60

## Língua viva

Contribuições indígenas, 62

## Nossa língua

Substantivo coletivo, 64

## Construção da escrita

Letras que fazem a diferença, 66



## Em ação!

68

- Texto de sombras

## O que aprendi!

70

- Faca textual; alguns usos do dicionário; sinopses; substantivos comuns; substantivo coletivo; diferença pronominal

## 2

## RECREAMOS SENTIDOS

## 1

## Brincando com as palavras

74

## Hora de leitura

Pressa e pressa, José Paulo Fogaça, 76

O mundo (que começava aqui na cozinha),

Mônica de Barros, 80

## Mundo da escrita

Rima, 84

## Produção de texto

Poema, 88

## Nossa língua

Adjetivo, 88

## Construção da escrita

Palavras terminadas em -lar, -lar, -lar, 90

## 2

## Tantas histórias

92

## Hora de leitura

A flor e a fôrta, Vicente de Carvalho, 94

Pá de pilão, Mário Quintana, 98

## Produção de texto

Quadrinhos, 104

## Língua viva

Contribuições africanas, 108

## Nossa língua

Palavras derivadas, 110

## Construção da escrita

Palavras terminadas em -oso, -osa, 112

## 3

## Oficina do olhar

114

## Hora de leitura

Verbo poeta, Ely Couto, 116

Rato-lato, Uendô Dibóris, 117

Primavera, Sérgio Caporali e

Ana Cláudia Gósszinski, 120

Poema-codô, Janna Ceróni, 121

## Produção de texto

Caligrama, 124

## Usos do dicionário

Verbo, 126

## Nossa língua

Palavras simples e compostas, 128

## Construção da escrita

Iniciais terminadas em -ss, -ssa, -ss, -ssa, 130

## Em ação!

132

- Oficina de poemas

## O que aprendi!

134

- Poema; rima; palavras derivadas; palavras terminadas em -oso, -osa; palavras terminadas em -lar, -lar; palavras terminadas em -ss, -ssa, -ss, -ssa; palavras compostas; adjetivo

## 3

## DESENVOLVEMOS TECNOLOGIAS

## 1

## Invenções: sonhos e descobertas 138

## Hora de leitura

*É um sonho...*, Márcia Franco, 140;  
*Pequena colônia*, Revista Recreio, 148

## Produção de texto

Ficha sobre invento, 150

## Uso do dicionário

Explorando um verbo, 152

## Nossa língua

Artigo, 154

## Construção da escrita

A letra X, 156



## 2

## A grande teia 158

## Hora de leitura

*O mundo plugado*, Lucia Tuchman, 160;  
*As páginas de internet*, Zilda, 164

## Produção de texto

Email, 170

## Mundo da escrita

Pesquisa na Internet, 172

## Nossa língua

Números, 174

## Construção da escrita

Portugali, 178

## 3

## Cuidando do planeta 178

## Hora de leitura

*O planeta não é uma lixeira*, Revista Recreio, 180;  
*Clas de reciclagem*, Zilda, 186

## Produção de texto

Debate regrado, 190

## Língua viva

Contribuições de língua inglesa, 192

## Nossa língua

Pronomes pessoais, 194

## Construção da escrita

Uso do hífen, 198



## Em ação!

198

- Coleção de revistas sobre tecnologia

## O que aprendi?

200

- Invenções; livro; palavras de origem inglesa; artigo gramatical pessoal; numeral; português; letra X.

## 4

## INTERAGIMOS

## 1

## As coisas que ouvimos... 204

## Hora de leitura

*O velho, o menino e a menina*,  
Mônica Franco, 206;  
*Dona Chicunã e a maxixeira*  
de Xique-Xique, Ruth Rocha, 212

## Produção de texto

Coler de conta popular, 218

## Língua viva

Palavras de empréstimo, 220

## Nossa língua

Verbo, 222

## Construção da escrita

Tonidade, 224



## 2

## Conversar para resolver 226

## Hora de leitura

*História em quadrinhos*, Osmo, 228;  
*O vaso com cores de terra*, Sempé e Gasciary, 237

## Produção de texto

Conto dialogado, 238

## Uso do dicionário

Explorando a página do dicionário, 240

## Nossa língua

Tempos verbais, 242

## Construção da escrita

Acentuação gráfica, 244

## 3

## Interagir e aprender 246

## Hora de leitura

*O Sapo Sábio*, Márcia Franco, 248;  
*A professora de Itália*, Katali, William J. Bennett, 262

## Produção de texto

Texto instrucional, 260

## Mundo da escrita

Grêfas, 262

## Nossa língua

Verbo e construção de verbos, 264

## Construção da escrita

Palavras terminadas em -am, -ão, 266

## Em ação!

268

- Alameda

## O que aprendi?

270

- Interação narrativa e conversação; tempos verbais; relação verbo; construção de sentido a partir dos verbos; acentuação gráfica

## diferença

272

## IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Nesta seção, os alunos terão a oportunidade de ler duas versões de uma mesma fábula. Gênero de tradição oral, a fábula é intimamente ligada à sabedoria popular e possui caráter universal, uma vez que aborda características, virtudes e virtudes humanas, justificadas ou condenadas de acordo com os preceitos de cada sociedade.

## Hora da leitura 1

Você lerá duas versões diferentes da fábula "A cigarra e a formiga", criada há muitos e muitos anos por Esopo.

- 1 Observe a ilustração desta página e a da página seguinte. Que personagem parece estar em uma situação difícil? Por quê?



- 2 Em sua opinião, por que essa personagem está nessa situação? Resposta pessoal.

### A cigarra e as formigas

Em uma vez tinha jovem cigarra que não fazia outra coisa na vida a não ser cantar.

Finalava as mais lindas canções perto de um formigueiro.

Enquanto isso, as formigas trabalhavam sem parar.

Colhiam pedaços de folhas para forrar o berçário das formigas recém-nascidas. Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro.

O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarra quase ficou congelada. Então, bateu na porta do formigueiro à procura de um lugar quentinho para se abrigar.

— Olá! Será que eu posso entrar? Estou com frio e com fome!

A guardiã do formigueiro não se convece:

— O quê? Enquanto nós trabalhávamos duro, você só pensava em se divertir. Pois agora, hei diversão! — disse.

E bateu a porta na cara da cigarra, que foi obrigada a cantar em outra formiga.

Os preguiçosos nunca têm a colher.

Fonte: da Internet

Ilustração de La Fontaine: "Fábula de Esopo: A Cigarra e a Formiga", 1898, p. 28



12

### Atividades prévias

- Caso seja possível, leve para a sala de aula algumas fitas e escreva os títulos deles no quadro de giz. Ajude os alunos a perceber que a presença de animais ilustra histórias e bastante comum também por se haver outros personagens. Também, no decorrer do capítulo, seja explorada a forma como esses animais aparecem nas fábulas (com características humanas).
- Explore o título dos textos que serão lidos e conte aos alunos que os dois são um pouco diferentes porque, na segunda versão, o diálogo ocorre entre a cigarra e uma

formiga, apenas, na primeira, no final, um grupo de formigas dialoga com a cigarra.

### Orientações didáticas

- Leia com os alunos o texto introdutório e solicite-lhes que respondam às questões de predição. Depois, incentive-os a comparar as ilustrações das páginas 10, 12 e 13. Pergunte: A situação da cigarra aqui é semelhante ou diferente da apresentada na página 11? É semelhante. Nas três ilustrações ela parece estar em dificuldades.
- Promova a leitura oral do primeiro texto, explicando aos alunos voluntários que

cada um leia um parágrafo. Quanto ao segundo texto, faça a primeira leitura, ressaltando entonação, ritmo e rima, para que os alunos percebam as particularidades de um texto poético. Depois, alguns voluntários leem uma estrofe cada um.

### Atividades complementares

- Peça aos alunos que, em duplas, escrevam o texto desfeito para a leitura. Quando todos tiverem terminado, solicite as produções.
- Informe aos alunos que há muitas versões diferentes de "A cigarra e a formiga".

### A cigarra e a formiga

Aquele que trabalha  
 E guarda para o futuro  
 Quando chega o tempo ruim  
 Nunca fica no escuro

— a formiga

Durante todo o verão  
 A cigarra só cantava  
 Nem percebeu que ligeiro  
 O inverno já chegava  
 E quando abriu os olhos  
 A fome já lhe esperava

E com toda humildade  
 A casa da formiga foi ter  
 Pediu-lhe com voz sumida  
 Alguma coisa pra comer  
 Porque a sua situação  
 Estava dura de roer

A formiga então lhe disse  
 Com um sorriso sorridente  
 Se no verão só cantavas  
 Com essa voz estridente  
 Agora aproveita o ritmo  
 E dança um samba bem quente.

Severino José, *Contos*  
 São Paulo: Editora, 2002, p. 32



Severino José, *Contos*

### COMPETÊNCIAS

#### I. Dominar diferentes linguagens e gêneros textuais

Realizar inferências e antecipações em relação ao texto

Ler e compreender e compoer uma mesma fábula concebida em prosa e também em verso.

Identificar diferentes versões de uma mesma história

Imaginar fábula com apoio de ilustrações.

Utilizar informações oferecidas por hipertexto para compreender elementos estruturais da fábula

Utilizar informações oferecidas por glossário para compreender a fábula

#### II. Compreender fenômenos e processos

Ativar conhecimentos prévios quanto a fábula "A cigarra e a formiga"

Estabelecer relação causa/consequência entre partes do texto

Identificar temas de fábula com base em ilustrações

Analisar pertinência de mora da história com o contexto da fábula

a fábula de Esopo: mais divulgada pelo mundo, seu enredo foi se modificando ao longo dos anos de 2500 anos em que vem sendo recontada, o que é comum em histórias de tradição oral.

- Muitas também que os desfechos dessas fábulas podem variar, em algumas versões, a formiga acolhe a cigarra, pois reconhece que seu canto foi importante para aliviar o fardo do trabalho. Em outras, a formiga nega tudo e a cigarra acaba morrendo de fome e de fome dentro da casa da formiga.

• Se possível, explore com os alunos o site [101.org.br](http://101.org.br). Clique em: Fábula: Violências aos com-

plex; acesso em: 8 abr. 2013. No link "histórias", é possível assistir à animação de diversas fábulas, entre elas "A cigarra e a formiga".

- Organize uma dramatização da fábula "A cigarra e a formiga". Oriente os alunos a escolher uma versão e decidir quem representará o papel de cada um dos animais que aparecem na fábula. Ajude-os a apresentar as ações e as falas de cada personagem. Se achar conveniente, sugira que usem a imaginação, promovendo algumas mudanças na história.

- Explore com os alunos as referências bibliográficas dos textos. Em relação ao primeiro texto, conte a eles que La Fontaine, escritor francês do século XVII, registrou em livros várias versões do grego Esopo. Quanto ao segundo texto, conte aos alunos que Severino José é um escritor brasileiro que reescreveu a fábula de Esopo na forma de poema de cordel.

## Linha e entrelinha

1. Que ensinamento há na moral de cada versão da fábula?

*Sugestão:* A primeira versão dá a entender que os preguiçosos não produzem nada, não dão frutos e, por isso, não têm o que colher. Na segunda versão, divulga-se a ideia de que é preciso poupar para o futuro.

2. Aponte uma diferença na forma como as palavras estão organizadas nas duas versões da fábula.

*Na primeira versão, o texto está dividido em parágrafos e os diálogos são iniciados por travessão. A segunda versão apresenta versos agrupados em estrofes.*

3. Nas versões apresentadas dessa fábula, o comportamento de qual personagem é visto como um modelo a ser seguido? Por quê?

*O comportamento da formiga, pois ela é trabalhadora.*

4. A cigarra representa os artistas (cantores, atores, pintores, etc.). Em sua opinião, as atividades que eles realizam também são trabalho? Explique.

*Sugestão:* Sim, as atividades desenvolvidas pelos artistas também são trabalhos importantes para a diversão e cultura da sociedade.

5. Em sua opinião, o dia a dia das pessoas deve ser voltado apenas para o trabalho, como o das formigas da fábula? Por quê?

*Resposta pessoal.*

6. Você manteria ou mudaria o final da fábula "A cigarra e a formiga"? Por quê? No caso de mudança como seria o final? Conte aos colegas. *Resposta pessoal.*

7. Leia este outro final que o escritor brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948) elaborou para a fábula de Esopo.

— Puxa entre, imagina! Nunca poderemos esquecer as boas horas que nos damos nos propositos! Aquela cidade nos divertiu e abrange o mundo. Distância sempre, que felicidade ser como vizinha tão gentil assim! Este amigo, que aqui tem oita e meia durante toda a sua vida.



Monteiro Lobato, Fábula dos Poetas, São Paulo, 1938, p. 10

### Orientações didáticas

- **Atividade 1** O foco dessa atividade é a análise do capítulo, poemas que contém ensinamentos. Ajude os alunos a perceber que há uma ligada diferença entre ensinamentos: na primeira versão da fábula, a ênfase recai sobre o valor do trabalho; na segunda, destaca-se a importância de poupar.
- **Atividade 2** Espere-se que os alunos percebam as diferenças entre os dois textos: a presença ou não de versos; a organização de linha, o estanco entre estrofes no poema; a

existência ou não de parágrafos; o uso de letras maiúsculas; a reprodução direta da fala da personagem no primeiro texto, indicada com travessão e dando voz à ela, etc.

- **Atividade 4** Ajude os alunos a refletir sobre o fato de que, para alguns, produzir não é trabalhar, o que é um erro.

- **Saber ser** Espere-se que os alunos apontem que o ideal é fazer diferentes atividades: trabalho, estudo, descanso, lazer etc. Nesse sentido, a formiga pode ser também compreendida como a pessoa do trabalho, sem momentos de lazer.

- **Atividade 7** O novo desfecho criado por Monteiro Lobato ao contrário ao das versões apresentadas a formiga reconhece que percebeu que o aluno discorde o ensinamento proposto pela fábula, favorecendo o exercício da postura crítica.

- **Saber ser** Da parte a e b dessas atividades, além de promover uma reflexão acerca do conteúdo da fábula, com os alunos sendo levado a pensar de cada personagem. Não se esqueça, o foco aqui não é apenas a ausência de solidariedade da formiga, mas também o possível aprendizado da cigarra. Assim, espere-se que os alunos com

e) Que diferença há entre esse final e o final dos textos lidos anteriormente?

Na versão de Monteiro Lobato, as formigas aninham a cigarra e reconhecem a importância do canto dela.

b) Nessa versão, o que o canto da cigarra proporcionou às formigas?

O canto da cigarra distraía e aliviava as formigas no trabalho.

**D** Refina sobre a fábula lida e troque ideias com os colegas.

a) Se você fosse a formiga, daria alimento para a cigarra? Por quê?

Resposta pessoal.

b) Se você fosse a cigarra, o que aprenderia após viver essa difícil situação?

Sugestão: A ser previdente; a poupar para o futuro; etc.

c) Você se identifica mais com a cigarra ou com a formiga? Por quê?

Resposta pessoal.

**D** Observe como a cigarra e as formigas foram retratadas na charge ao lado, que é um texto de humor.

a) O que as formigas estão fazendo na fila? Por que elas estão desanimadas?

Essas procurando emprego.

Essas desanimadas porque

não há vagas.

b) Qual é a profissão da cigarra?

Profissional da música.

c) Quem ocupa a posição de destaque nessa versão? Explique.

A cigarra, pois é uma artista

de sucesso. As formigas

são menos prejudicadas em

uma situação de desemprego.

d) Essa charge foi criada para criticar:

a falta de segurança

a falta de emprego

os artistas



Imagem: Luis Rêgo e Chico Buarque, em 1990. Essa charge faz referência à situação de desemprego no Brasil, aludindo a uma das grandes histórias de trabalhadores.

## COMPETÊNCIAS

**I. Dominar diferentes linguagens e gêneros textuais**

Identificar morfol. do texto em fábulas.

Diferenciar texto em prosa do texto em verso.

Comparar defeito de narrativa, considerando diferentes versões de uma história.

Leitura, compreender, interpretar charge.

Utilizar informações presentes no texto para a construção do conceito de charge.

Identificar finalidade de charge.

**II. Compreender fenômenos e processos**

Associar informações veiculadas no texto às próprias vivências pessoais.

Reconhecer em charge referência explícita à fábula clássica.

Estabelecer relações entre partes do texto.

Estabelecer relação causa/consequência entre partes do texto.

Identificar leitura de fábula como fonte de conhecimento.

**IV. Construir argumentação**

Apresentar e justificar opinião.

Apresentar conclusões, a partir da análise dos textos lidos.

**V. Elaborar proposta de intervenção na realidade**

Analisar atitudes próprias e de personagens, com base em princípios e valores.

Tomar consciência da importância de respeito ao outro e da solidariedade no convívio social.

podem com a necessidade de planejar o futuro e que, por outro lado, pensarem a importância da solidariedade nas relações humanas. Em relação ao item c, o leitor tende a se identificar com a formiga, pois, em de acordo com os textos, representa um modo de conduta. No entanto, dada a fase etária dos alunos, estes tendem a se identificar com a cigarra, pois, geralmente, não se preocupam tanto com o futuro ou o futuro. Contudo, de acordo com as narrativas, o comportamento adotado pela cigarra acaba acarretando sua

punição, no final. Nesse sentido, a fábula poderia ensinar equivocadamente que aprovar a vida traz castigos futuros. É importante essa constatação que aparece tanto previamente, na atividade 2, uma versão favorável à cigarra e na qual a formiga é uma personagem boa e solidária.

**Atividade 3:** Os alunos devem associar a pena a vivências humanas. Pergunte: Na vida real, as cigarras e as formigas vivem os acontecimentos apresentados na charge? Explique aos alunos que a charge apresentada critica o desemprego, mas

também critica a fábula de Esopo "A cigarra e a formiga" invertendo os papéis dos personagens e tendo a intenção de nos fazer pensar, provavelmente um artista teria mais fé em que um operário. Se na fábula original o trabalho da cigarra é desvalorizado, na charge as formigas estão em desvantagem. Trabalhe interdisciplinarmente com a área de História e converse com os alunos que a década de 1990 tem que foi publicada a charge foi um período difícil no Brasil, sobretudo para os trabalhadores mais precarizados.

**4.2 – PÁGINAS ILUSTRATIVAS DA OBRA “APENDER JUNTOS  
PORTUGUÊS” (3ª. EDIÇÃO) – VERSÃO PARA ALUNOS DA REDE PÚBLICA  
DE ENSINO**

# Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA 4º ano

Adson Vasconcelos

  
Aprender  
Juntos



## Manual do Professor

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DE  
EDIÇÕES SM

edições

sm

CÓDIGO DA  
COLEÇÃO

**25244COL01**

# Sumário



## IMAGINAMOS HISTÓRIAS



### Histórias para ensinar

10

#### Hora da leitura

- A origem da farinha, Jean de La Fontaine, 12
- A origem do queijo, Severino José, 13
- A origem do leite, Jean de La Fontaine, 16

#### Mundo da escrita

- Escrever e ler: textos, 20

#### Produção de texto

- Palavras modernas, 22

#### Nossa língua

- Classificação de palavras, 24

#### Construção da escrita

- Mesmo grafema, sentidos diferentes, 26



### Histórias para divertir

28

#### Hora da leitura

- O conto principalzinho, José Saramago e Lina Smit, 31
- O príncipe desorientado, Fabrice de Joux, 34

#### Produção de texto

- Peça teatral, 38

#### Usos do dicionário

- Alguns usos do dicionário, 40

#### Nossa língua

- Substantivos próprios e comuns, 42

#### Construção da escrita

- Mesma pronúncia, sentidos diferentes, 44



### Histórias para emocionar

46

#### Hora da leitura

- A procura verdadeira de Netuno, Kate Cortesi, 46
- Viaje... com Alvaro Lobo de Oliveira, 54

#### Produção de texto

- Giros e o castigo de Ivo, 58

#### Língua viva

- Comparações indígenas, 60

#### Nossa língua

- Substantivos comuns, 62

#### Construção da escrita

- Letras que fazem a diferença, 64



### Em ação!

68

#### Teatro de sombras

### O que aprendi?

68

Por que ler? Quais são os benefícios de ler?  
Como ler? Substantivos comuns e próprios.  
Morfologia: prefixos.



## RECIAMOS SENTIDOS



### Brincando com as palavras

72

#### Hora da leitura

- Popoia e grilo, José Paulo Fogaça, 74
- O menino que carregava água no jarrão, Manoel de Barros, 76

#### Mundo da escrita

- língua, 82

#### Produção de texto

- Formas, 84

#### Nossa língua

- Adjetivos, 86

#### Construção da escrita

- Palavras terminadas em -ssar, -ssar, 88



### Tantas histórias

90

#### Hora da leitura

- A flor e a terra, Vicente de Carvalho, 92
- Mãe de Pádua, Alceu Guimarães, 95

#### Produção de texto

- Quadrinhos, 100

#### Língua viva

- Comparações africanas, 104

#### Nossa língua

- Palavras derivadas, 106

#### Construção da escrita

- Palavras terminadas em -ssa, -ssa, 108



### Oficina do olhar

110

#### Hora da leitura

- Vendo poesia, Leo Cunha, 112
- Ratozito, Giselle Celant, 113
- Remorso, Sérgio Caporali e Ana Carolina Gusmano, 116
- Poemas para ler, Leoni Cordeiro, 117

#### Produção de texto

- Caligrama, 120

#### Usos do dicionário

- Verbo, 122

#### Nossa língua

- Palavras simples e compostas, 124

#### Construção da escrita

- Palavras terminadas em -ss, -ssa, -ss, -ssa, 126

### Em ação!

126

#### Oficina de poemas

### O que aprendi?

130

Poema visual: poesia e imagem. Língua viva: verbo.  
Morfologia: substantivos simples e compostos.  
Morfologia: prefixos. Palavras terminadas em -ss, -ssa, -ss, -ssa.

## 3

### DESENVOLVEMOS TECNOLOGIAS

#### 1 Invenções: sonhos e descobertas 134

- Hora de leitura**  
E era assim... Maria Franco, 130  
Pensando inventivo, 140
- Produção de texto**  
Foto sobre invenções, 144
- Usos do dicionário**  
Explorando um verbete, 146
- Nossa língua**  
Agora, 148
- Construção da escrita**  
A letra x, 150

#### 2 A grande teia 152

- Hora de leitura**  
O mundo digital, Lúcia Tomichin, 154  
Atalhos de internet, Zwaier, 158
- Produção de texto**  
E-mail, 162
- Mundo da escrita**  
Pesquisa na internet, 164
- Nossa língua**  
Nomes, 166
- Construção da escrita**  
Pontuação, 168



#### 3 Cuidando do planeta 170

- Hora de leitura**  
O planeta não é azul e verde, Aracida Acosta, 172  
Dicas de reciclagem, Zúñiga, 176
- Produção de texto**  
Decalque reprodutor, 180
- Língua viva**  
Contribuições da língua inglesa, 182
- Nossa língua**  
Propostas poéticas, 184
- Construção da escrita**  
União do Brasil, 188

#### Em ação! 188

Cópia de revistas sobre tecnologia

#### O que aprendi? 188

Resumo de língua inglesa, tipos de textos, pontuação, nomes, orações e

## 4

### INTERAGIMOS

#### 1 As coisas que ouvimos... 194

- Hora de leitura**  
O vento, o melão e a menina, Márcio Lobato, 196  
Dona Chiquita, a invenção da Xuxa-Roxa, Ana Maria, 201
- Produção de texto**  
Colagem de ponto decorado, 208
- Língua viva**  
Provas de entrelaçamento, 208
- Nossa língua**  
Verbo, 210
- Construção da escrita**  
Fonológico, 212



#### 2 Conversar para resolver 214

- Hora de leitura**  
História em quadrinhos, Quira, 216  
O vento coarctado da mãe, Jean Jacques Sempé, 220
- Produção de texto**  
Controlado, 226
- Usos do dicionário**  
Explorando a página do dicionário, 228
- Nossa língua**  
Tempos verbais, 230
- Construção da escrita**  
Acentuação gráfica, 232

#### 3 Interagir e aprender 234

- Hora de leitura**  
O lado errado, André Zambor, 236  
A professora de Helen Keller, Willem J. Bernt, 240
- Produção de texto**  
Texto instrucional, 244
- Mundo da escrita**  
Gráfico, 246
- Nossa língua**  
Verbo e construção de sentidos, 248
- Construção da escrita**  
Palavras terminadas em -am, -ão, 250



#### Em ação! 252

Abraque

#### O que aprendi? 254

Interagir, produzir e compreender textos, usar as possibilidades de verbos e pronomes relativos, acen-

#### Bibliografia 258

## Hora da leitura 1

Nesta seção, você poderá ler duas versões de uma mesma história, que é um gênero da tradição oral. A fábula é um tipo de narrativa popular e de caráter universal, pois aborda temas comuns, virtudes e vícios humanos, justificando os comportamentos de acordo com as regras de moralidade.

Você lerá duas versões diferentes da fábula "A cigarra e a formiga", criada há muitos e muitos anos por Esopo.

- Observe a ilustração desta página e a da seguinte. Que personagem parece estar em uma situação difícil?

### A cigarra e as formigas

Era uma vez uma jovem cigarra que não fazia outra coisa na vida a não ser cantar.

Entoava as mais lindas canções perto de um formigueiro.

Enquanto isso, as formigas trabalhavam sem parar.

Colhiam pedaços de folhas para forrar o berçário das formigas recém-nascidas. Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro.

O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarra quase ficou congelada. Então, bateu na porta do formigueiro à procura de um lugar quentinho para se abrigar.

– Olá! Será que eu posso entrar? Estou com frio e com fome!

A guardiã do formigueiro não se conteve.

– O quê? Enquanto nós trabalhávamos duro, você só pensava em se divertir. Pois agora: boa diversão! – disse.

E bateu a porta na cara da cigarra, que foi obrigada a cantar em outra frequência.

*Os preguiçosos nada têm a colher.*

moral da história

Jean de La Fontaine. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Scipione, 1998. p. 13



## A cigarra e a formiga

Aquele que trabalha  
E guarda para o futuro  
Quando chega o tempo ruim  
Nunca fica no escuro

maria da historia

Durante todo o verão  
A cigarra só cantava  
Nem percebeu que ligeiro  
O inverno já chegava  
E quando abriu os olhos  
A fome já lhe esperava

E com toda humildade  
À casa da formiga foi ter  
Pedi-lhe com voz sumida  
Alguma coisa pra comer  
Porque a sua situação  
Estava dura de roer

A formiga então lhe disse  
Com um arzinho sorridente  
Se no verão só cantavas  
Com sua voz estridente  
Agora aproveitas o ritmo  
E dance um samba bem quente

Severino José - Cordel  
São Paulo: Hedra, 2001 - p.97

Estreita, agudo, penetrante



## Linha e entrelinha

1a No primeiro texto: "Os preguiçosos não têm a colher"; no segundo texto: "Aquele que trabalha / É guardião para o futuro / Quando chego o tempo, ruim / Minha fica no escuro".

1 Em cada versão da fábula lida, há uma moral, isto é, um ensinamento.

a) Copie no caderno a moral de cada um dos textos lidos.

b) Que ensinamento há na moral dos textos? Sugestão: O primeiro texto dá a entender que os preguiçosos não produzem nada, não dão frutos e, por isso, não comem.

2 A segunda versão da fábula lida (página anterior) é um poema.

a) Todas as **estrofes** têm o mesmo número de **versos**?

Explique.

Não, a primeira estrofe se diferencia das demais, pois tem quatro versos apenas.

b) Na primeira estrofe, a palavra **futuro** rima com **escuro**, isto é, tem som final semelhante. E nas demais estrofes, há rimas? Entre quais palavras?

Sim, 2ª estrofe: cantava / chegava, esperava; 3ª estrofe: loi, comer, vai; 4ª estrofe: sorridente, esbaldado, quanto.

3 Nessa fábula, o comportamento de qual personagem é visto como um modelo a ser seguido? Por quê?

O comportamento da formiga, pois é trabalhadora.

4 Em sua opinião, o dia a dia das pessoas deve ser voltado apenas para o trabalho, como o das formigas da fábula? Por quê?

Resposta pessoal. É preciso que as coisas realizadas que a vida é viver.

5 A cigarra representa os artistas (cantores, atores, pintores, etc.). Em sua opinião, as atividades que eles realizam também são trabalhos? Comente.

Resposta pessoal. Explicar-se em relação ao valor principal e essencial das atividades e um trabalho importante.

6 Você se identifica mais com a cigarra ou com a formiga? Por quê?

Resposta pessoal.

7 Reflita sobre a fábula lida.

a) Se você fosse a formiga, daria alimento para a cigarra? Por quê?

Resposta pessoal. Analisar sua posição, valores pessoais, solidários.

b) Se você fosse a cigarra, o que aprenderia após viver essa difícil situação?

Sugestão: A ser providente, a guardar para o futuro, etc.

8 Se você pudesse dar outro final para essa fábula, qual seria?

Resposta pessoal.

9 O escritor brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948) elaborou outro final para a fábula de Esopo. Leia o trecho abaixo.

- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá uma e mesa durante todo o mau tempo.



Monteiro Lobato, Fábulas, São Paulo: Globo, 2008, p. 12.

10. A charge apresenta o título e descreve, mas também mostra a fábula de Esopo: a cigarra e as formigas, inserindo as partes das personagens. Ela dá a entender que, nos dois casos, provavelmente, um artista está com custo que um operário. Na versão original, o trabalho da cigarra é desvalorizado, ou a carga as formigas estão em desânimo.

- Que diferença há entre esse final e o final dos textos lidos anteriormente?  
Na versão de Montevini Locato, as formigas acenam a cigarra e reconhecem a importância do canto dela.
- Nessa versão, o que o canto da cigarra proporcionou às formigas?  
O canto da cigarra distraía e aliviava o trabalho das formigas.
- Qual dos finais você prefere? Por quê?  
Resposta pessoal.

**10** Observe como as personagens dessa fábula foram retratadas nesta charge, que é um texto de humor.

- O que as formigas estão fazendo na fila? Por que elas estão desanimadas?  
Estão procurando emprego. Não estão desanimadas porque não há vagas.
- Qual é a profissão da cigarra?  
Profissão de cantora.
- Quem ocupa a posição de destaque nessa versão, a cigarra ou as formigas?  
A cigarra, pois é uma artista de sucesso. As formigas aparecem presas em uma situação de desespero.
- Nessa versão, apenas uma formiga está trabalhando. Qual?  
A formiga atendente no quiosque.
- Copie a melhor opção. Essa charge foi criada para criticar:

o sucesso dos cantores

a falta de segurança

a falta de emprego

os artistas em geral



Essa charge faz referência à década de 1990. Nesse período, houve muito desemprego no Brasil afetando a vida de grande número de trabalhadores.

### Sugestão de leitura

*Cigarra & Formiga Produções Artísticas*, de Ieda de Oliveira, editora Larousse.

Nessa versão moderna da fábula de Esopo, a formiga Marcela relaxa do trabalho estressante ouvindo a música da cigarra Cibele, que é uma cantora profissional e não canta de graça, afinal, músico também é trabalhador.



**5 – IDEB – ESCOLA MUNICIPAL OTAVIANO FERREIRA CAMPOS**

**ESCOLA MUNICIPAL OTAVIANO F CAMPOS  
FEIRA DE SANTANA - BA**

**A** Prova Brasil é uma avaliação nacional que tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e em Matemática, na resolução de problemas. Os resultados de desempenho são expressos em uma escala de proficiência por disciplina.

Na escala de Língua Portuguesa existem dez níveis para explicar o desempenho dos estudantes e na de Matemática treze níveis. O detalhamento das habilidades de cada nível e a interpretação pedagógica das escalas podem ser consultados no livreto que acompanha este cartaz. Veja abaixo os resultados da sua escola.

**Anos Iniciais - Ensino Fundamental**

Estudantes  
participantes

704.597

1.591.646

13.481

119.525

*2.442*

**Quantos participaram**

Escolas estaduais do Brasil

Escolas municipais do Brasil

Escolas estaduais de seu estado

Escolas municipais de seu estado



2.725

47

Escolas municipais de seu município

Sua escola

**Anos Finais - Ensino Fundamental**

Estudantes  
participantes

1.224.856

613.511

54.593

53.996

*3.876*

468

**Anos Iniciais - Ensino Fundamental**

**Proficiências Médias**

**Anos Finais - Ensino Fundamental**

Língua Portuguesa	Matemática
186,22	207,12
181,38	201,39
179,58	199,52
<b>Total</b>	
169,76	186,17
166,29	182,95
166,63	183,26
<b>Total</b>	
173,76	189,68
168,59	184,91
170,86	187,01
168,92	185,39

Língua Portuguesa	Matemática
239,74	242,87
236,30	239,19
236,96	240,29
<b>Total</b>	
225,75	228,05
223,63	226,60
224,79	227,44
<b>Total</b>	
232,32	236,26
238,18	238,02
232,95	236,45

\* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

Para saber mais acesse: [provabrazil.inep.gov.br](http://provabrazil.inep.gov.br).

**INEP**

Ministério da Educação

**PROVA BRASIL**  
PARA BICO E PARA SEM PROBITA

*[Handwritten signature]*

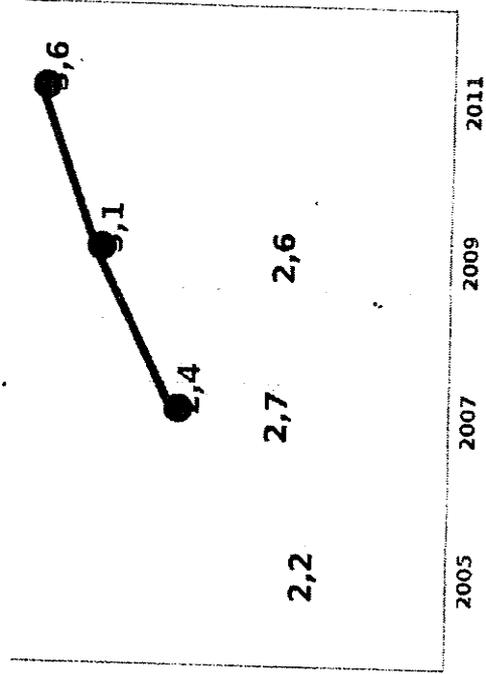
# IDEB

Índice de Desenvolvimento  
da Educação Básica

## ESCOLA MUNICIPAL OTAVIANO F CAMPOS FEIRA DE SANTANA - BA

### Evolução do IDEB

Anos Iniciais - Ensino Fundamental



Anos Finais - Ensino Fundamental

Resultado Alcançado



Meta

Resultado Alcançado



Meta

## Anos Iniciais - Ensino Fundamental

Brasil	UF	Município	Escola
87,3	77,4	72,9	53,7
4,4	4,0	4,0	4,0
62,9	20,4	26,7	28,6
4,4	3,5	3,4	2,6

## Anos Finais - Ensino Fundamental

Brasil	UF	Município	Escola
79,7	69,0	62,7	-
4,5	4,3	4,4	-
79,6	41,5	79,7	-
3,7	2,9	2,8	-

Taxas de Aprovação\* (%)

Média de horas-aula diária\*

Docentes com curso superior\*

Ideb

\*Fonte: Censo Escolar 2009

O Ideb é a combinação de dois indicadores educacionais – Aprovação e Desempenho dos estudantes – obtidos, respectivamente, a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil. As metas do Ideb para escolas, municípios e Unidades da Federação foram estabelecidas considerando cada estágio de desenvolvimento educacional dessas unidades de referência e, também, a diminuição das desigualdades entre elas. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como metas que, até 2022, o Ideb do Brasil para os anos iniciais seja 6,0 e para os anos finais 5,5 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

\* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.