

DÉBORA HELOISA DOS SANTOS

**A intertextualidade temática sob a perspectiva das
Inteligências Múltiplas propostas por Gardner**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão - COGEAE

São Paulo

2013

DÉBORA HELOISA DOS SANTOS

**A intertextualidade temática sob a perspectiva das
Inteligências Múltiplas propostas por Gardner**

Monografia apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de Especialista em Língua
Portuguesa, do Curso de Pós graduação *Lato
Sensu*, da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob orientação da Professora Doutora
Aparecida Regina Borges Sellan.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão - COGEAE

São Paulo

2013

"Mas a tarefa para o novo milênio não é apenas afiar nossas várias inteligências e usá-las adequadamente. Precisamos ver como a inteligência e a moral podem trabalhar em conjunto e criar um mundo em que uma grande variedade de pessoas queira viver. Ao final uma sociedade dirigida por gente "inteligente" pode destruir a si mesma ou ao resto do mundo"

(Howard Gardner)

RESUMO

Esta Monografia tem-se por tema a intertextualidade temática sob a perspectiva das Inteligências Múltiplas propostas por Howard Gardner. Aborda as principais classificações de intertextualidade, com o foco na intertextualidade temática. Tem-se por objetivo principal analisar o livro didático “Português: Dialogando com textos” das autoras Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi; da editora Positivo que concorreu ao PNDL (Plano Nacional do Livro Didático) no ano de 2008, a fim de verificar se atende às propostas do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); das teorias textuais, no âmbito da intertextualidade temática e das inteligências Múltiplas: Linguística, Interpessoal e Intrapessoal. São objetivos específicos: 1. verificar como se deu a evolução das teorias de texto e dos gêneros textuais; 2. Analisar a intertextualidade como um dos quesitos de textualidade; 3. Estudar as teorias de Inteligências Múltiplas, com ênfase nas Inteligências Linguísticas, Interpessoal e Intrapessoal; 4. Analisar as propostas de ensino do PCN de Língua Portuguesa e 5. Analisar os três primeiros capítulos do livro didático selecionado. O problema levantado era se o livro didático trabalhava, em suas propostas textuais, a intertextualidade temática para desenvolver as Inteligências Linguísticas, Interpessoal e Intrapessoal. O procedimento adotado é a interpretativista, em que dados quantitativos possibilitaram avaliações qualitativas. Os resultados obtidos indicam que: 1. Conhecer as teorias de Texto e Discurso se fazem imprescindíveis para o ensino de Língua Portuguesa; 2. A intertextualidade está inter-relacionada à leitura e escrita de textos; 3. É extremamente necessário conhecer as vertentes de trabalho e as propostas de ensino ao se adotar um material didático; 4. As inteligências Múltiplas não podem ser ignoradas ao se tratar do processo ensino-aprendizagem; 5. O professor tem de ser conhecedor de seus alunos e do material que irá desenvolver a fim de explorar e de suprir as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: textos, intertextualidade, Inteligências Múltiplas, PCN.

ABSTRACT

This Monograph has been the theme of intertextuality from the perspective of multiple intelligences proposed by Howard Gardner. Addresses key ratings intertextuality, with the focus on thematic intertextuality. It has as main objective to analyze the textbook "Português: dialogando com textos" the authors Beatriz Marcondes, Lenira Buscato and Paula Parisi, by Positivo editor who ran to PNDL (Plano Nacional do Livro Didático) in 2008 in order to verify that meets the proposed PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); textual theories, under the thematic intertextuality and Multiple Intelligences: Linguistic, Interpersonal and Intrapersonal. Specific objectives are: 1. check how was the evolution of theories of text and textual genres; 2. Analyze intertextuality as one of the requirements of textuality 3. Studying theories of multiple intelligences, emphasizing Intelligences Linguistic, Interpersonal and Intrapersonal 4. Analyze the proposed teaching of Portuguese and PCN 5. To analyze the first three chapters of the textbook selected. The issue raised was whether the textbook worked in their textual proposals, thematic intertextuality to develop Intelligences Linguistic, Interpersonal and Intrapersonal. The procedure adopted is interpretive in that quantitative data enabled qualitative evaluations. The results indicate that: 1. Knowing the theories of Text and Discourse is essential to make the teaching of Portuguese language, 2. Intertextuality is inter-related to reading and writing texts 3. It is extremely necessary to know the areas of labor and education proposals by adopting a didactic material; 4. Multiple Intelligences can not be ignored when it comes to the teaching-learning process; 5. The teacher must be knowledgeable of their students and the material that will develop in order to explore and meet the needs of students.

Keywords: text, intertextuality, Multiple Intelligences, PCN.

SUMÁRIO

Introdução	1
1 - Do Estruturalismo à Linguística Textual	4
1.2. Os estudos dos gêneros textuais	7
1.3. A intertextualidade	10
2 - As Inteligências Múltiplas	17
2.1. A inteligência Linguística	19
2.2. As inteligências Pessoais	21
3 - Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Língua Portuguesa	23
4 - Análise de livro didático	28
4.1 – Os gêneros estudados nas séries anteriores	30
4.2 - O Manual de professor: orientações metodológicas ..	31
4.3 – Análise da obra	33
4.3.1 Unidade temática: Espaços e laços	33
4.3.2: Unidade temática: No mundo dos sonhos	37
4.3.3: Unidade temática: Trabalho e trabalhadores	42
Considerações finais	48
Referências bibliográficas	51
Anexos	54

INTRODUÇÃO

Esta monografia trata da Intertextualidade Temática presente na progressão dos textos apresentados nas diferentes unidades do livro didático proposto para a 8ª série\ 9º ano do Ensino Fundamental II. Tem-se por pressuposto que tal intertextualidade deve ser verificada de acordo com as perspectivas das Inteligências Múltiplas - Linguística, Interpessoal e Intrapessoal - propostas por Howard Gardner.

Tem-se por ponto de partida estudos embasados nas teorias da Linguística Textual as quais apontam para a necessidade do debate sobre a questão dos gêneros textuais. Concomitantemente, consideram-se os PCN que defendem um ensino no qual o aluno seja parte do processo de ensino-aprendizagem e não somente receptivo. A proposta de Howard Gardner (2001) sustenta um ensino que perpassa pelas Inteligências Múltiplas e que a escola deve expor o educando às suas inteligências a fim de desenvolvê-las. Sendo assim, a escola deverá ser o ambiente onde o aluno terá oportunidade de desenvolver suas habilidades.

Assim, deve-se indagar sobre o modo como deve proceder o professor que tem de seguir um plano de ensino ancorado no PCN, ao mesmo tempo em que deve cumprir um material didático que lhe foi imposto e que, muitas vezes, não possui conhecimento aprofundado das teorias textuais pressupostas para o desenvolvimento de sua atividade com os alunos. Pode-se pressupor que, se o professor não possui o conhecimento das teorias, ele não terá como trabalhar satisfatoriamente o material didático. Mas, e se nem o material didático estiver de acordo com as teorias? Cabe a esta pesquisa analisar o referente material didático para perceber se esse se encontra, ou não, dentro dos pressupostos teóricos da Linguística Textual.

O objeto dessa pesquisa é analisar o material didático “Português: Dialogando com textos”, da editora Positivo, elaborado pelas autoras Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi; adotado pelo PNDL (Plano Nacional do Livro Didático) 2008, a fim de verificar se atende às propostas do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); das teorias textuais, no âmbito da

intertextualidade temática, e das Inteligências Múltiplas - Linguística, Interpessoal e Intrapessoal - propostas por Howard Gardner.

A metodologia da pesquisa é a exploratória que se utiliza da pesquisa bibliográfica sob a metodologia interpretativista, em que dados quantitativos possibilitarão avaliações qualitativas.

A realização desse trabalho, fundamenta-se em estudos de Jean Michel Adam (2008), Thomaz Armstrong (1994), Maria Auxiliadora Bezerra (2001), Mercedes Canha Crescitelli (2011), Vera Lúcia Lopes Cristovão e Elvira Lopes Nascimento (2011), Angela Paiva Dionísio (2011), FÁVERO, Leonor Lopes Fávero, Maria Lucia C. V. O. Andrade e Zilda Aquino (2011), Ingedore G. Villaça Koch (2008), Indursky Freda (2006) e Howard Gardner (2001).

Estrutura-se esta monografia em quatro capítulos, a saber:

Na parte 1 – Apresentam-se as propostas iniciais do Estruturalismo que mais tardem vertem-se para os estudos da Linguística Textual. Apresentam-se, ainda, as transformações e as contribuições feitas de diferentes áreas que permitiram chegar ao que, hoje, se tem como gêneros textuais. De tais estudos, deu-se prioridade àqueles que têm por focalização a Intertextualidade.

Na parte 2 – Neste item apresentam-se os estudos relativos às inteligências múltiplas, primeiramente, propostos por Howard Gardner (2001). Os estudos aprofundam-se nas Inteligências Linguísticas, Interpessoal e Intrapessoal por acreditarem que essas inteligências se fazem mais presentes nas aulas de Português.

Na parte 3 - Neste item realiza-se um estudo sobre as propostas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para os terceiros e quartos ciclos, de acordo com os PCN. Assim privilegiam-se os objetivos e as diferentes linguagens a serem trabalhadas dentro dos recentes estudos de análise e produção de textos.

Na parte 4 – Nesta parte apresenta-se a análise do livro didático selecionado, a fim de verificar como se aplicam as teorias de textos no material em questão; qual é a proposta feita pelas autoras; se tais propostas realmente

se aplicam no desenvolver da obra e como os textos e atividades propostas se inter-relacionam em uma mesma temática para auxiliar no desenvolvimento das Inteligências aqui estudadas.

1. DO ESTRUTURALISMO À LINGUÍSTICA TEXTUAL

No século XX houve muitas transformações nos estudos da linguagem. Tais transformações tiveram início em 1916, quando os estudos de Linguística alçaram voo após o lançamento do livro Curso de Linguística - livro organizado pelos discípulos de Ferdinand Saussure a partir de apontamentos de suas aulas. Houve um grande desenvolvimento na área desde então até que já em 1966, a linguística é comentada por Piaget como “*a ciência mais avançada das ciências sociais*”. Até esse momento, estudava-se somente a língua em sua estrutura rígida e não se considerava o uso e o usuário.

A partir da década de 60, buscou-se trabalhar a língua em uso, ou seja, a língua como é falada ou até mesmo utilizada pelo falante e não como ela seria idealizada. Com isso explica-se o nascimento de uma nova abordagem : a oposição competência/ performance pela qual já se percebe uma projeção do uso da língua e do seu usuário. Porém, pela concepção de competência e de performance, colocava-se em risco abordagens que consideravam apenas a sistematização da língua. Assim, os estudos que antes focavam apenas o sintagma, passaram a considerar o texto como um todo e posteriormente o discurso.

Nesse ponto dos estudos da língua, toma-se como base o texto e não mais a frase – conquista essa chamada de transfrástica- por ser o texto a forma mais específica da manifestação da linguagem. Por conta da Linguística Textual ter recebido contribuições de diversas áreas, a diversidade de concepções de texto, as denominações dadas à disciplina pelos autores de diversas vertentes, apresentam-se bastante variadas, e por vezes,

desorientadas – o que ajuda a causar confusão quanto às metodologias utilizadas vezes ou outras em alguns materiais didáticos.

Koch (2008) afirma que entre as causas dos estudos das gramáticas textuais, estão as lacunas das gramáticas da frase, mesmo estudando o texto ainda havia coisas a serem levadas em consideração quando se tratava de fenômenos da língua: a correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos, a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termo de texto e com referência a um contexto situacional. Uma frase não contém o mesmo enunciado ainda que formada pelas mesmas palavras, conteúdo exatamente o mesmo sentido, na mesma identidade sintática e semântica, porque existem as características intrínsecas. Para a gramática textual, o principal objetivo é o de estudar os tipos de relações que podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa:

“São poucos os problemas da gramática que não têm alguma relação com uma linguística do texto. Pondera que, nas gramáticas da frase, ficam excluídas vastas partes da morfologia, da fonologia e da lexicologia. Já a linguística textual comporta diversas manifestações: Cabe a semântica do texto explicitar o que se deve entender por significação de um texto e como ela se constitui. É tarefa da pragmática do texto dizer qual é a função de um texto no contexto (extralinguístico)”. Koch (2003 p. 13).

A gramática do texto, que passaria a estudar o texto em seu contexto social, surgiu com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos que até então eram inexplicáveis por meio do enunciado. Embora devamos reconhecer que a gramática de texto foi um avanço linguístico, ainda não se tem um

tratamento homogêneo dos fenômenos pesquisados. A autora remete-se a Chomsky (1965) ao afirmar que:

Sendo o texto muito mais do que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – a competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística em sentido estrito. (...) Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto ou de perceber que o texto é coerente e coeso, atribuir-lhe um título ou resumi-lo. (...) Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados. (Koch, 2003 p. 14).

Ainda mais tarde vimos postular que o texto é “o resultado de operações de interação”, e passa-se a levar em conta o tratamento do texto em seu contexto pragmático. Assim, para Schmidt: (1974).

A competência que constitui a base empírica da teoria de texto deixa de ser a competência textual, passando a ser a competência comunicativa-capacidade de o falante empregar adequadamente a linguagem nas diversas situações de comunicação (apud Koch, 2003 p. 16).

Conforme explicita Adam (2008, p. 44) a competência comunicativa e as formações discursivas determinam o que pode e o que deve ser dito, articulado sob a forma de diferentes textos em diferentes situações, não somente da natureza das palavras usadas, mas também da natureza das construções nas quais essas palavras se combinam. As palavras mudam de sentido, segundo as posições defendidas por aqueles que a usam.

Assim, podemos perceber que os estudos, que partiram de Saussure com base nas dicotomias, foram aprimorados por estudiosos como Emile Benveniste, que chegou à conclusão de que a gramática da frase não mais daria conta de estudar os signos linguísticos, e partiu-se para a análise transfrástica da língua. Porém essa análise não levaria em conta os aspectos

discursivos do texto, em sua maioria o texto serviria apenas como pano de fundo para extração de elementos da língua e análise de seus elementos. Dessa forma iniciam-se os estudos do texto e do discurso: entram em cena o contexto situacional e a interação, levando-se em conta as produções do interlocutor, em determinadas situações de uso e de suas intenções.

1.2 - OS ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo da Linguística Textual partiu da ideia de que o texto seria simplesmente a unidade linguística mais completa, superior à sentença. Daí a necessidade de se considerar as gramáticas de texto, tais como os critérios para sua delimitação e como diferenciar seus gêneros. Passou-se, assim, a postular a existência da competência textual semelhante à competência linguística chomskyana, visto que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto de um enunciado incoerente e, por meio dele, parafrasear, resumir, perceber se está incompleto, atribuir um título ou, a partir dele, produzir um novo texto (KOCH, 2006). Porém passa-se a integrar a esses estudos a ideia do interlocutor e da intenção comunicativa.

Por caminhos e visões muito diversos entre si, retiram a reflexão da língua do campo da estrutura para situá-la no campo do discurso em seu contexto sociocomunicativo. (...) Neste caso, o enunciado se torna a unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais. (Marcuschi, 2008 p. 21)

Marcuschi afirma: “é impossível qualquer manifestação linguística fora do texto situado e a interação humana é sempre um ato social”. Assim, o ato social será caracterizado como gênero, e é a partir do gênero que o interlocutor

se expressará. Os gêneros cumprem diferentes ações sociais e vão dos mais simples aos mais complexos

(...) Todo o funcionamento significativo da linguagem se dá em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas à domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade.” (Marcuschi, 2008, p. 22.)

Quanto à noção de gênero, Marcuschi (2011) parte das reflexões pragmáticas de Bakhtin de que um texto é um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística *relativamente estável* e aponta que para Bakhtin, era mais importante frisar o *relativamente* do que o *estável*. (Bakhtin, 1979, apud Marcuschi 2011, p. 18). Assim, cabe pensar como o gênero caracteriza-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, uma vez que são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sócio discursivas.

Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer. (cf. Marcuschi, 2011)

Os gêneros, como afirma Bronckart (apud Marcuschi, 2011), têm uma identidade e são elas que nos condicionam a escolhas durante a produção textual, assim, não podemos ser totalmente livres e nem aleatórios, quer seja sob o ponto de vista do léxico, do grau da formalidade ou da natureza dos temas. A língua varia e os gêneros também: adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se; por isso, atualmente os estudos vertem para a dinamicidade, o

processo, o social, a interação e a cognição, evitando dar ênfase na classificação e na estrutura.

O texto, percebido como discurso, diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados pelas atividades humanas socialmente organizadas, em que alguns são mais fortemente marcados e outros menos marcados pelas instituições... por exemplo, todos os documentos e todos os formulários, bem como todos os estatutos e toda legislação apresentam baixo grau de marcas de autoria individual e são, em geral, fruto de ações sociais coletivas ou institucionalizações rígidas com menor possibilidade de mudanças notáveis, diferentemente do texto cujo gênero é o conto, em que podemos perceber as marcações sociais e alusivas do seu escritor e suas intenções comunicativas por meio das escolhas do léxico e da construção da sintaxe, tal como, a própria escolha do gênero que é mais aberto à autoria individual do que coletivas.

Conforme observado por Isenberg (apud KOCH, 2006), o texto não é mais um objeto acabado, há a necessidade de compreender o “para quê” do texto, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, o que se relaciona a fala de Schmidt de que:

Texto é coerente a partir do momento que o locutor realiza intencionalmente uma função ilocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros envolvidos na comunicação que o enunciado linguístico é eficaz” (Schmidt apud KOCH, 2006 p. 12).

Em se tratando de tema, necessário para a escolha do gênero, temos várias maneiras de abordá-lo, por exemplo, quando queremos opinar, não é suficiente pensar que somente os gêneros denominados artigos de opiniões tendem a opinar e criticar certas posturas. Cabe ressaltar que outros gêneros

podem trabalhar da mesma forma: a charge, a carta do leitor, uma tira humorística, e até mesmo uma notícia e uma reportagem, utilizando-se do léxico pode perfeitamente induzir o leitor a pensar como o autor. Sendo assim, cabe pensar na intertextualidade entre os gêneros e na riqueza de levar os alunos a perceberem como os textos conversam entre si ou mesmo se completam. Há a necessidade de ensinar mais do que as características de cada um e sim a intencionalidade do autor na hora da escrita.

A partir do exposto, é lícito que trabalhar com gêneros vai além de trabalhar as suas características estruturais. Muitas outras questões estão em ação, por exemplo: o contexto situacional e os critérios de textualidade definidos por Beaugrand e Dressler (1997, apud Marcuschi 2010), além dos estudos já tão enraizados em nossa cultura: a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

Compreender um texto é mais do que decodificar, é levar em conta todo o contexto em que ele se insere, pois, além de fazer sentido para o leitor, é importante que, pois esse precisará ativar seus conhecimentos de mundo para se apropriar do conteúdo expresso nele, para que seja capaz de recriar outros textos utilizando um dos critérios da textualidade proposto por Beaugrand e Dressler e citado, incansavelmente, por Marcuschi: a Intertextualidade..

1.3 - A INTERTEXTUALIDADE

De acordo com Koch (2003), na década de 80, os estudos passam a considerar que o indivíduo já possui certo conhecimento de mundo- além do

conhecimento gramatical e lexical- e os ativa para produzir um texto. Sendo assim, parte-se do modelo de contexto ser formado também por um conhecimento prévio de mundo, podendo afirmar que um texto pode constituir-se da ideia de todo e qualquer discurso, como se nada fosse novo; isto é, todo discurso faz parte de outro anteriormente dito que faz parte da memória de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.

Para Meserani (2002, p. 64) “a intertextualidade é uma expressão do léxico atual da literatura, criada pela semioticista Júlia Kristeva, para designar o fenômeno da relação dialógica entre textos”.

De acordo com o autor, os primeiros estudos sobre essa relação em termos de imanência no texto se deu por Dostoiévski e Godol: contribuição à teoria da paródia em 1921 e, um pouco mais tarde, em 1929. Surge, assim, “Problemas da poética de Dostoiévski”, de autoria M. Bakhtin, a quem se devem as expressões “dialogismo” e “polifonia”. Após a tradução da obra de Bakhtin, por Júlia Kristeva, em 1963, para o francês, a obra foi muito mais divulgada. Kristeva passa a chamar de Intertexto os conceitos criados por Bakhtin.

Conceitos como a polifonia, metáfora musical, que Bakhtin traz para a reflexão literária, mudam-se para o conceito de dialogismo, pois o diálogo é concebido como o único meio de acesso ao “eu” e ao “outro”. O diálogo não é só uma troca de falas, mas sim do autoconhecimento e de conhecimento do outro, um exercício de alteridade para as consciências de si e do outro.

Para Bakhtin (2000), as palavras de um falante estão sempre e inevitavelmente perpassadas pela palavra do outro; para constituir seu

discurso, um enunciador necessariamente leva em conta o discurso do outro, elabora seu discurso a partir de outros discursos (apud BARROS, 2003). Observa-se que, com esse princípio, Bakhtin não estava falando da troca de palavras entre interlocutores, mas de uma dialogização interna do discurso. Essa análise vem a corroborar com os estudos de Maingueneau (1987) que afirma ser todo discurso definido por sua identidade, posição, em relação ao outro. Portanto, o discurso é heterogêneo, ou seja,

Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, de qualquer tipo que seja, pode ser inscrita numa relação essencial com uma outra, a do discurso ou dos discursos em relação às quais o discurso de que ela depende define sua identidade. Com efeito, desde que as articulações são instituídas nessa relação interdiscursiva, toda unidade que se desenvolver de conformidade com elas achar-se-á *ipso facto* na mesma situação. Um enunciado de uma formação discursiva pode então ser lido pelo “direito” e pelo “avesso”: num lado ele significa sua presença a seu próprio discurso, no outro ele marca a diferença constitutiva que o separa de um ou vários outros discursos. (MAINGUENEAU, 1987, p. 88)

Segundo Barros (2003), Bakhtin aproxima-se da concepção atual do texto, que é considerado tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto objeto de comunicação, ou melhor objeto de cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio histórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado, as abordagens internas e externas da linguagem. O texto enunciado recupera o estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico.

A autora, embasada nas perspectivas bakhtinianas, e indo ao encontro das teorias de Koch, critica fortemente as análises parciais, sejam elas internas ou externas, e prega a análise do todo do texto; de sua organização, da

interação verbal, do contexto ou do intertexto. Por meio da Linguística Textual, foi concluído que um texto não poderia ser limitado a frases, que deveria, sim, ser analisado como um todo, considerando seu contexto (BARROS, 2003).

Segundo Bakhtin (apud BARROS, 2003), o dialogismo é concebido como princípio constitutivo da linguagem e da condição do sentido do discurso, e analisa-se o dialogismo discursivo em dois aspectos: o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto, e o da intertextualidade no interior do discurso.

Na concepção do dialogismo, o sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico. Em outros termos, percebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Explicam-se entre as frequentes referências que faz Bakhtin ao papel do “outro” na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz.

O texto polifônico, por sua vez, é tecido por fios dialógicos de vozes que polemizam entre si, completam-se ou respondem-se.

Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar (...) (BARROS, 2003, p. 6)

A intertextualidade não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, é a dimensão primeira de que o texto deriva de vozes que falam e polemizam no texto, reproduzindo o diálogo com outros textos.

Na intertextualidade implícita parte-se do pressuposto de que todo texto se inscreve na história dos textos antecedentes da sua série ou sistema. Nela se pratica a assimilação e transformação, acreditando que o texto fonte faz parte da memória do leitor – conhecimento de mundo.

A intertextualidade será implícita quando se introduz no texto intertexto alheio, sem qualquer menção da fonte, com o objetivo quer de seguir- lhe a orientação argumentativa, quer de colocá-lo em questão, para ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. (KOCH, 2006, p. 146)

Em se tratando de intertextualidade implícita, o autor espera que o leitor/ ouvinte seja capaz, por meio da memória discursiva, de reconhecer a presença do intertexto, visto que, se tal não ocorrer a construção do sentido será prejudicada, principalmente no caso de subversão- paródias . Ainda que no caso de captação- utiliza a mesma estrutura e ideias do texto fonte, porém trocam-se algumas palavras sem mudar o sentido- o texto é tão próximo do intertexto que talvez sua ativação não se faça tão necessária.

Segundo Koch (2006), há casos em que a intertextualidade implícita se torna indesejável, como no caso do plágio. Esse se dá em relação ao valor de captação, o qual o autor não deseja que o leitor/ ouvinte ative em sua memória discursiva, isto é o intertexto, camuflando-o com operações de ordem linguística, como: apagamentos, substituições de termos, alterações de ordem sintática, transposições etc.

Já no caso de subversão, é inquestionável a descoberta do intertexto, uma vez que se este não for reconhecido o sentido poderá ser perdido. Usa-se, em sua maioria, textos de fácil acesso como: trechos de obras literárias, músicas populares, bordões de programas humorísticos de rádio ou TV,

provérbios, frases feitas, ditos populares etc. Para Koch (2006), mesmo esses textos fonte, sendo facilmente acessados, não garantem que o interlocutor o vá reconhecer.

Importante, contudo, é frisar, que toda e qualquer retextualização de um texto prévio implica uma mudança de chave, uma alteração em sua força ilocutória e em seu efeito perlocucionário – ou seja, no que ele vale (counts as) e no que ele faz. (KOCH, 2007, p. 17)

Conforme Koch (2006), a intertextualidade será explícita quando fizer menção ao texto fonte. Como acontece nos casos de citações, resumos, resenhas, traduções e, ainda, no recurso de argumentação por recurso à autoridade, bem como, em situações face a face, nas retomadas do texto do outro, quer seja para contradizê-lo, que seja para encadear sobre ele.

É improvável tratar-se de intertextualidade sem citar a polifonia, pois do uso desses recursos equivalem-se, muitas vezes, o autor para argumentar com o outro, fazendo da sua própria voz a voz do leitor\ouvinte, para torná-la uma verdade incontestável. O conceito de polifonia, tal como elaborado por Ducrot (apud KOCH, 2007) a partir da obra de Bakhtin , em que esse denomina polifônico o romance de Dostoievski, exige apenas que se representem, encenem, em dado texto, perspectivas ou pontos de vista de enunciadores (reais ou virtuais) diferentes – “*coro de vozes*”. Isto é, “encenam-se” no interior do discurso do locutor perspectivas ou pontos de vista representados por enunciadores reais ou virtuais diferentes, sem que se trate, necessariamente, de textos efetivamente existentes.

Ao apresentar o conceito de polifonia, Ducrot (apud KOCH 2007) postula a existência em cada texto/ enunciado, de mais de um enunciador, que representem perspectivas, pontos de vista diferentes, sendo uma delas a que o autor adere ao seu discurso. Dessa mesma forma, o autor pode inserir no seu discurso pontos de vista divergentes, os quais, ele não assume diretamente, atribuindo-os a outro enunciador.

A exemplo dos textos publicitários que se utilizam de argumentos de autoridades e de artigos de opinião, de que valem da opinião do outro para refutar ou enfatizar a sua própria opinião, a polifonia está intrinsicamente ligada à intertextualidade, comprovando não ser possível suas dissoluções, enquanto a intertextualidade está, também, intrinsicamente ligada as competências e habilidades de leitura e escrita.

Tais habilidades e competências corroboram com os estudos das Inteligências Múltiplas propostos primeiramente por Howard Gardner que defende a tese de que o ser humano é compelido de inteligências, as quais serão necessárias para a compreensão de textos e a reescrita dos mesmos por meio da intertextualidade.

2. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.

Howard Gardner foi pioneiro no conceito das Inteligências Múltiplas, psicólogo e cientista norte-americano, mapeou o cérebro mediante técnicas surgidas nas décadas recentes, formulou as hipóteses sobre a relação entre as habilidades individuais e as regiões cerebrais correspondentes. A inteligência para Gardner, em seus primeiros estudos, pode ser subdividida em 7: espacial, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, linguística, sinestésica e musical; das quais todos nós somos dotados, ou seja, é inato do ser humano (GARDNER, 1999).

O autor defende a tese de que a inteligência não pode ser somente aferida pelo conhecimento lógico-matemático, como primeiramente acontecia ao se aplicarem os testes de Q.I (quociente de inteligência) criado pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911). Com o tempo, os testes de inteligência passaram a ser vistos, correta ou erroneamente, como uma tecnologia útil basicamente para selecionar indivíduos para preencher nichos acadêmicos ou vocacionais.

“Desde a época de Binet, os testes de inteligência são elaborados principalmente para aferir a memória verbal, o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a apreciação de sequências lógicas e a capacidade de dizer como resolver problemas do cotidiano. Sem dar conta totalmente disso, Binet inventara os primeiros testes de inteligência.” (GARDNER, 1999, p.23)

Alguns anos depois, em 1912, o psicólogo alemão Wilhelm Stern propôs o nome e a medida do “quociente de inteligência”, ou razão entre a idade mental e a idade cronológica do indivíduo” (...) (GARDNER, 2001.p. 23)

Divulgada no início dos anos 80, Gardner se aproximou do universo escolar por sua teoria ter sido cada vez apropriada por professores. “A ideia é valorizar o potencial para resolver problemas e para criar aquilo que é valorizado em determinado contexto-social e histórico” (GARDNER, 1999). O que leva as pessoas a desenvolverem capacidades inatas são as oportunidades que encontram, para Gardner cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldados pela cultura, o que só começa a ocorrer por volta dos 5 anos.

A maneira mais difundida de aplicar a teoria é tentar estimular todas as habilidades potenciais dos alunos quando se está ensinando um mesmo conteúdo. O psicólogo atribui à escola duas funções essenciais: modelar papéis sociais e transmitir valores. A primeira implicação dos estudos é que existem talentos diferenciados para atividades específicas, embora essas capacidades sejam independentes, raramente funcionam de forma isolada. Afirma, também, que é comum essas aptidões serem sufocadas pelo hábito nivelador de grande parte das escolas. Para o autor,

“Estamos diante de uma escolha difícil: conservar as visões tradicionais de inteligência e de como ela deve ser mensurada ou conceber um modo diferente e melhor de conceituar o intelecto humano. Apresento provas de que os seres humanos têm um leque de capacidades e potenciais – inteligências múltiplas- que, tanto individualmente quanto em conjunto, podem ser usados de muitas formas produtivas. Os indivíduos podem não só vir a entender suas inteligências múltiplas como também desenvolvê-las de formas altamente flexíveis e produtivas dentro dos papéis humanos criados por várias sociedades.” (GARDNER, 2001. P. 14)

Os indivíduos não exibem suas inteligências ao acaso, exibem-nas ocupando determinados papéis na sociedade, para os quais devem se preparar

passando por um processo muitas vezes longo, a escola. Sendo assim, Gardner acredita que cada indivíduo precisa desenvolver suas inteligências e a escola é o principal lugar onde ele terá acesso a elas. Após determinado tempo, percebem-se aptidões para trabalhar de forma mais pontual uma ou mais habilidades do que outras. Assim quem quiser ser matemático precisa desenvolver de algumas maneiras suas habilidades matemáticas.

2.1 A INTELIGÊNCIA LINGUÍSTICA

Inteligências específicas operam em ambientes ricos, tipicamente em conjunção com muitas inteligências. A inteligência linguística, por exemplo, inclui operações essenciais de discriminações fonêmicas, comando de sintaxe, sensibilidade para os usos pragmáticos da língua e a aquisição do significado das palavras, enquanto outras inteligências se utilizam de capacidades mentais diferentes. Por exemplo, a maioria das pessoas não tem problemas para caminhar e se orientar enquanto está conversando; as inteligências envolvidas são distintas, por outro lado, muitas vezes, acha-se difícil conversar enquanto se trabalha, ou ouve-se uma canção; pois, nesses casos, duas manifestações de inteligências linguísticas estão competindo.

A inteligência linguística envolve a sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir objetivos. Como afirma Armstrong:

Alguns desses usos incluem a retórica – capacidade de usar a língua para convencer outros a tomar um determinado curso de ação – a mnemônica – usar a língua para relembrar

informações – a explicação – usar a língua para informar – e a metalinguística – usar a língua para falar de si mesma. (tradução nossa¹, ARMSTRONG, 1994, p.2)

As raízes da língua falada podem ser encontradas nos balbucios da criança nos primeiros meses de vida. Parafraseando Gardner, por volta do início do segundo ano de vida, a atividade linguística é diferente: ela envolve o pontilhamento de palavras únicas e depois de um bom tempo, a concatenação de palavras em frases significativas. Podemos assim dizer que a inteligência perpassa pela intertextualidade uma vez que a própria criança inicia sua fala baseada na fala dos adultos que as cercam e após mais ou menos os cinco anos de idade já parafraseiam e até mudam suas expressões de acordo com o seu interlocutor. O jovem poeta em geral inicia sua autoeducação lendo outros poetas e imitando suas vozes tanto quanto puder.

As inteligências são, de certa forma, interligadas. Analisando a produção de um poeta percebemos o desenvolvimento do domínio da linguagem, além da sensibilidade aguçada para a fonologia e suas interações musicais. Os aspectos métricos centrais da poesia dependem claramente desta sensibilidade auditiva. Assim corrobora com os estudos que o indivíduo tem as inteligências inatas, porém o desenvolvimento das mesmas depende dos estímulos e do meio cultural em que é inserido.

2.2 AS INTELIGÊNCIAS PESSOAIS

¹ Some of these uses include rhetoric (using language to convince others to take a specific course of action), mnemonics (using language to remember information), explanation (using language to inform), and metalanguage (using language to talking about itself).

O psicólogo norte-americano atribui à escola duas funções essenciais: modelar papéis sociais e transmitir valores. Partindo deste princípio cabe trabalhar na perspectiva das inteligências pessoais – citando aqui as inteligências interpessoal e intrapessoal. Como explicitado antes, é impossível dissociar as inteligências, para tanto se opta neste estudo trabalhar as inteligências interpessoal e intrapessoal de forma conjunta.

Gardner afirma que a inteligência intrapessoal é a inclinação para conhecer e usar o entendimento de si mesmo para alcançar certos fins. Conhecer suas limitações e ser capaz de perceber suas motivações, desejos e intenções, também faz parte do que se espera do indivíduo que tenha dominado essa inteligência.

Já a inteligência interpessoal é a capacidade de perceber e de fazer distinções entre o *eu* e o *outro*. Isso inclui a sensibilidade nas expressões faciais, na voz, nos gestos e na habilidade de responder efetivamente as pistas de maneiras pragmáticas, por exemplo, influenciar um determinado grupo de pessoas a seguir uma linha de ação.

Basicamente é preciso ter um bom relacionamento consigo próprio para se ter um relacionamento saudável com o *outro*. Existem pessoas que se desenvolvem bem sozinhas, percebem suas linhas de pensamentos e se destacam por serem autossuficientes, porém em um século em que pessoas precisam se relacionar para desenvolverem trabalhos, dos mais simples aos mais complexos, a habilidade de se relacionar com *outros* sabendo incutirem-se responsabilidades e ao mesmo tempo dividir e dirimir tarefas é muito exigido.

De algumas formas, as inteligências pessoais são tão básicas e biológicas quanto quaisquer inteligências situadas no trabalho desenvolvido por Gardner, suas origens podem ser discernidas nos sentimentos diretamente experimentados do indivíduo, no caso da forma intrapessoal, e na percepção direta de outros indivíduos significativos, no caso da variedade interpessoal.

O que leva as pessoas a desenvolver capacidades inatas são a Educação que recebem e as oportunidades que encontram. Sendo a escola um lugar voltado ao desenvolvimento sócio-interacional e cognitivo dos alunos, seria o espaço ideal para o desenvolvimento das teorias das Inteligências Múltiplas, porém existem documentos nacionais que servem de parâmetros para o ensino nas escolas. Para tanto, faz-se necessário conhecer o que preconizam os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para entender a forma como podem ser trabalhadas as inteligências juntamente com as perspectivas nacionais de ensino.

3. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Língua Portuguesa.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é um documento criado pelo Governo Federal Brasileiro em 1998, a fim de pré-estabelecer um currículo único de ensino para cada série e como devem ser abordados esses conteúdos – as vertentes de ensino. Além de serem elaborados os PCN voltados para todas as disciplinas, criaram-se, também, os PCN que abordam os temas transversais, que devem ser trabalhados juntamente com as disciplinas curriculares.

Um dos objetivos do PCN de Língua Portuguesa aponta as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal- como meio para produzir, comunicar e expressar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo-se a diferentes intenções e situações de comunicação. Aqui já se percebe a inter-relação com os estudos abordados nos capítulos anteriores. Quando se trazem as diferentes linguagens percebem-se claramente as Inteligências Múltiplas. Ao se referir a “interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados”, têm-se as vertentes de estudos situadas nos gêneros textuais em seus contextos situacionais, tal qual a intertextualidade para a produção após a interpretação:

a intertextualidade ocorre quando , em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores (KOCH, 2007, p. 17).

O PCN traz também colocações quanto ao novo método de ensino de Língua Portuguesa no Brasil pós universalização da educação básica que se centra no domínio da leitura e da escrita. Tem-se aqui em foco o desenvolvimento da competência linguística, como nomeará o PCN ou a Inteligência Linguística de acordo com Gardner. (1999)

Abrem-se as críticas quando expõem a excessiva valorização da gramática normativa, que era o foco de ensino até então, e o uso do texto como pretexto, associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas. Adere-se, à revisão das práticas de ensino de língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas próprias dos alunos. É quando se percebe que o acesso à escola abrangia alunos de diferentes classes sociais e, com elas, as variantes da língua que dariam espaço para os estudos da Sociolinguística e da valorização da língua falada. Valorização essa não em detrimento da língua escrita, mas, sim, em uma troca recíproca de saberes.

Ao perceber a interlocução efetiva, e não a produção de textos para mera correção, o PCN se relaciona a vertente de estudos do gênero textual, uma vez que percebe a existência do interlocutor: para quem se escreve e com qual finalidade se escreve; percebendo a importância da escolha do gênero a ser produzido. Um pouco mais adiante, afirma-se que se deve considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio do aluno e promover sua ampliação para levá-los a interpretar diferentes textos que circulam socialmente. Neste ponto cabe analisar os gêneros por uma perspectiva multimodal.

As alterações no ensino aprendizagem da língua não excluem a sua visão diacrônica, chega a citar que se faz de extrema importância perceber as mudanças da língua por meio de textos de diferentes épocas e linguagens. Explicitando, mais uma vez, o uso dos gêneros textuais, como afirma o fragmento abaixo:

“Em síntese, pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (PCN, 1998,p. 20).

Postula-se que as relações ora nomeadas “interpessoais” e “representações da sociedade e da realidade” podem ser renomeadas por Inteligências Interpessoais e Intrapessoal, respectivamente. Percebe-se que as nomeações vão se alterando ou se entrelaçando, mas a presença dos estudos propostos por Howard Gardner, de certa forma, fazem-se presente no PCN.

É também citada a interação verbal entre sujeitos e suas intencionalidades no ato de produção de um discurso, quer seja planejado ou não. E que todo discurso, quando produzido –oral ou escrito-, se remete à textos significativos, coesos e coerentes; tal qual afirma Beaugrand e Dressler (1981, apud MARCUSCHI, 2008) com os critérios de textualidade. Incluindo nos critérios de textualidade a intertextualidade, quando afirma que o discurso não é produzido do vazio, ou seja, se relaciona de alguma forma com os que já foram produzidos.

O atual instrumento de pesquisa, o PCN, também traz uma visão fortemente marcada pelo uso dos discursos orais em situações do cotidiano. Para frisar essa passagem até cita o uso de diferentes recursos midiáticos, que adentrando às salas de aula podem contribuir para o ensino aprendizagem do aluno por se aproximar mais de seu cotidiano. O uso de recursos midiáticos também aproxima a escola do século XXI, claro, quando usado com parcimônia. Desenvolvendo a habilidade linguística, o professor estimulará, diretamente, as Inteligências Linguísticas, Interpessoal e Intrapessoal, a partir do momento que for desenvolvida uma sequência didática de problematização – como proposto no PCN-, percepção, análise, organização das ideias, conceituação e culminado na própria produção. As Inteligências serão estimuladas pois os alunos precisarão se envolver uns com os outros- Interpessoal-, expor suas ideias -, concatená-las aos conceitos – Intrapessoal- produzir um novo texto – Linguística, e assim por diante.

Quanto a conceituação, cada vertente de trabalho nomeia seus conceitos de melhor forma a atingir seus objetivos. Percebe-se, por meio deste estudo, que enquanto o PCN nomeia competência- inata do ser humano-, Gardner afirma as Inteligências com o mesmo propósito. Ainda quando o PCN cita as habilidades- competências a serem desenvolvidas- Gardner expõem os desenvolvimentos das Inteligências.

O importante é perceber que independente da vertente trabalhada o essencial é o professor, que conduzirá seu plano de ensino; e o aluno, centro da aprendizagem e a quem se destinarão os planos de ensino – voltados para as suas necessidades. Desenvolvendo um trabalho de excelência todos têm a ganhar.

Para tanto, faz-se de extrema importância conhecer as vertentes trabalhadas e pensá-las como parte do processo ensino-aprendizagem, - , e não um fim em si mesma. Somente conhecendo os estudos e a real necessidade dos alunos é que o professor será capaz de elaborar planos de aulas, sequências didáticas ou projetos – nomeações segundo suas vertentes – a fim de atingir o seu objetivo maior: Ensinar.

Outra questão importante quando tratamos da relação professor/teorias é o livro didático. Como o professor estará preparado para pensar e repensar o livro didático de acordo com sua sala de aula e seus objetivos de ensino. Somente um professor conhecedor das teorias –e de como utilizá-las- poderá compreender\ considerar o livro didático como norteador.

4. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Este item tem como objetivo analisar o livro didático Português: Dialogando com textos- 8º série a fim de verificar como os conteúdos propostos no livro podem auxiliar o professor no desenvolvimento das habilidades e competências resultados do desempenho das Inteligências Múltiplas. Daí verificar se tais conteúdos desenvolvem as competências Linguística, Interpessoal e Intrapessoal tendo por foco a Intertextualidade temática. Para tanto, será necessário verificar a proposta das autoras e seus direcionamentos quanto aos gêneros que foram apresentados nas séries anteriores, e como o livro trabalha as teorias de gênero textual e a intertextualidade temática pelas das propostas do PCN.

O livro selecionado foi escrito pelas autoras Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi, publicado pela editora Positivo, no ano de 2006. Concorreu ao PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) que consiste na seleção, avaliação e compra de livros didáticos, pelo governo estadual, como parte do material didático a ser utilizado na devida série/ano em que se encontra o aluno. Os professores recebem um livro intitulado Material de Divulgação, que normalmente é o livro do professor, para a análise e, mais tarde, o professor poderá expor sua avaliação para a adoção ou não do referido material.

O Livro, quando escolhido, é adotado pela Secretaria da Educação e passa a fazer parte do material entregue aos alunos para o ensino durante o ano letivo. Como essa adoção tem um alto custo aos cofres estaduais com previsão de adoção de 2 (dois) anos, os alunos o recebem pelo regime de permuta. Porém, em grande parte das escolas, não há um controle rigoroso quanto à devolução e ao estado de conservação desse material no momento de devolução à escola. Sendo assim, no segundo ano de uso, muitos alunos já não os recebem ou recebem-nos em estado de conservação não tão proveitoso – faltam páginas ou já estão respondidas, embora seja dada orientação pelos professores, para que as respostas sejam registradas nos cadernos.

Em relação aos professores, deve-se considerar que, muitas vezes, eles saem da de uma Universidade com teorias de ensino não tão fundamentadas; assim, quando chegam às escolas deparam-se com realidades tão discrepantes. Recebem o material didático e sabem que serão cobrados a usá-los de modo a cumprir com a programação contida nele, uma vez que foi adotado pelo governo. Surge, desse modo, a necessidade de conhecer o material que será trabalhado em sala, e, também, conhecer claramente as teorias em que eles foram embasados para poderem adaptá-los à realidade de seus alunos e a seus objetivos de ensino.

Nessa pesquisa, opta-se por analisar o referido livro didático pela perspectiva das teorias da Linguística Textual – principalmente no que tange os estudos voltados para a Intertextualidade Temática, buscando relacionar à perspectiva dos conceitos das Inteligências Múltiplas – escolhendo o foco das Inteligências Interpessoal, Intrapessoal e Linguística, de acordo com o que preconiza os PCN em relação ao ensino de Português no ensino Fundamental II.

A escolha do livro voltado para a 8ª série/ 9º ano se deu por compreender que nessa série os alunos já teriam estudado uma vasta gama de gêneros textuais nas séries anteriores e que, desta forma, poderiam ser incitados à produção de diferentes gêneros a partir de um.

Para esta análise, parte-se da leitura do Manual do professor, um referencial norteador, no qual deverão constar os objetivos do ensino de Português pela proposta do livro didático, ou pelas teorias de textos em que se embasaram para a elaboração do livro, bem como o modo indicado para trabalhar com ele, dicas de livros, gramáticas e revistas para servirem de material de apoio ao ensino, além das referências bibliográficas, apêndice e as respostas das atividades propostas na obra.

Após análise do Manual do professor, a análise se voltará para as leituras e atividades propostas pelas autoras da obra. Cabe ressaltar que a presente análise não tem por objetivo enaltecer ou desqualificar a obra em questão, o objetivo aqui será de analisar para verificar se, por meio das atividades propostas, serão desenvolvidas as perspectivas aqui estudadas.

4.1 – OS GÊNEROS ESTUDADOS NAS SÉRIES ANTERIORES

Todos os livros que compõem essa coleção, ou seja, os livros da 5ª à 8ª série, são compostos de 7 (sete) unidades cada um. Cada unidade é indicada para desenvolver a habilidade linguística por meio de Unidades Temáticas. Percebe-se, também, a presença dos temas transversais conforme os PCN. As autoras deixam claras as intenções de não pretenderem esgotar os assuntos numa primeira abordagem, mas retomá-los em diversos momentos, como preconiza os PCN quando afirmam que o conhecimento deve ser espiralado.

Ao optar pela divisão em Unidades Temáticas, as autoras não explicitam os gêneros a serem trabalhados em cada unidade. A preocupação é maior em relação aos temas transversais e não nas características dos gêneros textuais. Observe o quadro:

	Quinta série	Sexta série	Sétima série	Oitava Série
Unidade 1	O eu: a identidade pessoal	O outro: as amizades	A turma: os relacionamentos pessoais	As relações sociais: O bairro e a cidade
Unidade 2	A imaginação e a criatividade	Os efeitos heroicos	Ídolos e fãs	A recriação da realidade: Sonhos, imaginação e arte
Unidade 3	A primeira vez	Aventuras e viagens	Caminhos e escolhas	O mundo do trabalho
Unidade 4	Cultura e tradições populares	Ritos de passagem	As drogas em questão	Valores éticos
Unidade 5	Jogos e brincadeiras	Conflitos e disputas	Conflitos de gerações	Julgamentos e direitos de escolha
Unidade 6	O respeito às diferenças	A escola como fator de diferenciação	Diferenças culturais	A linguagem como identificadoras

		social		de culturas
Unidade 7	O futuro das crianças	O futuro do planeta	Solidariedade e voluntariado	A ciência a serviço da humanidade e do planeta

As unidade temáticas também são divididas em subunidades para facilitar o entendimento do professor e do aluno. Essa subdivisão consta no Manual do professor juntamente com explicações de como desenvolver cada subitem.

Observe:

Estrutura das Unidades	
Motivações	Ligação entre o tema da unidade, a vivência do aluno e os textos.
Descobertas	Exploração temática, composicional e estilística de um texto; reflexão sobre um de seus aspectos; reflexão sobre alguns de seus aspectos linguísticos.
Reinvenção	Produção de textos escritos.
Lendo mais	Ampliação do repertório temático, com vistas à exploração da intertextualidade e das especificidades do gênero.
Papo-firme	Produção de textos orais, atrelada à discussão de temas transversais abordados na unidade.
Realimentação	Atividades de retomada de conteúdos abordados na unidade.
Roda de Leitura	Atividades de leitura em torno de textos literários.

4.2 – O MANUAL DO PROFESSOR: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A proposta das autoras é trabalhar a Língua Portuguesa em uma dimensão textual, levando em conta um tripé necessariamente inter-relacionado, que implica o desenvolvimento, nos alunos, das competências comunicativas, gramatical e textual. Ou seja, abrir espaço para que o estudante

possa exercitar e ampliar sua capacidade de comunicação oral e escrita nas mais diversas situações sociais; é leva-los a compreensão de que, como usuários da língua, devem conhecer e explorar mecanismos geradores de sentido e expressão.

Voltados para situações de produção de textos orais e escritos, tem-se a interação como foco principal de ensino. Essas situações geram discursos permeados pelas finalidades e intenções de seus produtores, que não devem perder de vista as características dos interlocutores a quem se dirigem, em situações determinadas- contexto situacional e gêneros textuais.

Quanto a gramática, as autoras afirmam que o desenvolvimento da competência linguística, não se dará pela simples memorização de regras de concordância ou ortografia, tão alardeadas pela gramáticas prescritiva ou normativa. Acreditando nessa vertente, as autoras optam por trabalhar a gramática internalizada que busca desenvolver a partir dos níveis morfológico, semântico e sintático, competências pontuais, que, em seu conjunto, procuram garantir a aquisição paulatina da competência gramatical.

Deixam claro, ainda, a intenção de reconhecer, produzir, compreender e avaliar textos, de acordo com certas intenções e com a habilidade de relacionar um texto a um gênero. Optou-se, portanto, por reunir um conjunto de textos que se revelam a partir de diversos gêneros, sem perder de vista a faixa etária do público leitor.

Pode-se sintetizar que a intenção das autoras é trabalhar os textos a partir de uma visão sócio interativa comunicativa, não excluindo a gramática, porém não a deixando em foco. Sugere-se que, para sistematizar o uso da gramática, o professor se utilize de outros recursos - gramáticas ou também o próprio apêndice, presente na obra - e que registre suas descobertas em um caderno.

4.3 ANÁLISE DA OBRA

Neste presente estudo opta-se por analisar as 3 (três) primeiras unidades do livro didático, por acreditar que essas são suficientes para uma amostragem quanto ao que esperar do restante do material, mostrando a coerência na organização das unidades sequenciadas..

4.3.1 Unidade temática: Espaços e laços

- **Leitura de imagem**

A primeira unidade: “Espaços e Laços” trabalha os vínculos do homem com o ambiente onde vive. A unidade tem início com um texto de linguagem não-verbal intitulado “Pipas” de Jorge Fonseca. Na imagem são evidentes as pipas e as linhas que as seguram enroladas em seus carretéis. As cores são diferentes, coloridas, do mesmo modo que as pipas. A variedade de pessoas e raças, significando pluralidade cultural – os laços - que se misturam em um único lugar, neste caso, no céu – que representa o espaço - meio ambiente e ética.

- **Motivações**

Mais à frente, na subunidade intitulada “Motivações”, encontram-se fotos de diferentes lugares e regiões do Brasil, como: São José do Rio Preto, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Aracajú. Cada cidade representada possui uma foto e um box explicativo sobre a população, o Estado em que se situa a cidade e sua importância econômica. Seguem-se perguntas para incitar um debate sobre as preferências dos alunos quanto a morar em um lugar ou outro.

- **Descobertas**

Após a leitura da imagem e do debate, segue à leitura de um texto verbal do gênero memórias: “A república dos Argonautas”, de Anna Flora. O texto trata da relação de uma personagem com o lugar em que vivia durante sua infância e as relações afetivas com o ambiente e com as pessoas que fizeram parte dessa parte de sua infância. Logo em seguida, encontra-se um

mapa que situa as ruas da cidade citadas no texto e marcadas de acordo com as características dadas pela personagem do texto.

Após a leitura, propõem-se um diálogo com o texto, por meio de perguntas que devem levar a uma interpretação, com o objetivo de identificar, transcrever, localizar e relacionar as partes do texto. Visa o reconhecimento da organização coesiva do texto (espaço, oposição, comparação e tempo), para enfatizar a temática da unidade: a relação da personagem com o lugar onde viveu = espaços e laços.

No subitem “Extrapolando” – uma outra subunidade textual- parte-se de uma entrevista com um casal. O foco aqui é relacionar o tempo e o espaço como mutáveis. Percebe-se a mudança do gênero textual, mas a relação temática ainda permanece. Já em “indo e vindo”, subunidade responsável por reconstruir os sentidos do texto, dá-se início à análise do entrelaçamento dos parágrafos do texto, com base nas relações de espaço, com o intuito de estudar os substantivos, os advérbios e as locuções adverbiais. Ou seja, as autoras apresentam os conceitos de cada classe de palavras, mas de forma bem sucinta, apenas para enfatizar como essas classes de palavras são responsáveis por situar as personagens em um espaço.

A subunidade mais marcada como gramatical é a “Retomando as marcas de oposição no texto”. É ela a responsável por trazer um box explicativo sobre as conjunções e como elas se relacionam para produzir raciocínio de oposição e comparação. A todo momento, surgem passagens do texto para ilustrar o uso das conjunções. Ainda se referindo a classes de palavras, tem-se “Retomando as marcas temporais no texto”, que enfatiza as comparações quanto às diferentes épocas referidas nos textos, por se tratar de um texto de memória e uma entrevista que visa à reativação da memória da época dos anos 20. Usa-se esse recurso para ilustrar a passagem do tempo e a comparação dentre as épocas.

Em “Conhecendo o modo de cada um escrever: o estilo”, as autoras explicam sobre o “foco narrativo” e a “pessoa do discurso” por meio de anáforas e catáforas de trechos de textos recortados. Aproveitam, também, para mostrar as diferenças entre as orações adjetivas explicativas e restritivas.

- **Papo firme**

No espaço denominado “Papo firme” é sugerida a produção de um texto oral: os alunos deverão montar uma maquete de um local onde gostariam de viver, após a montagem, deverão fazer uma exposição oral justificando suas vontades. Por conta da sugestão do trabalho deve ser realizado em grupo de alunos, acredita-se que, além do desenvolvimento da habilidade linguística, ou inteligência linguística, desenvolvem-se as relações intrapessoal – porque os alunos deverão se perceber em um espaço que lhes agrade- e as relações interpessoais – pois terão de trabalhar em equipe – ouvir, respeitar as opiniões alheias e se fazer respeitar por meio da inclusão de suas próprias opiniões. A atividade vem seguida de um tópico, explicando, passo a passo, como desenvolver a produção.

- **Lendo mais**

As autoras sugerem o término da produção da maquete e da apresentação do texto oral para seguir para a subunidade “Lendo mais” em que os alunos serão convidados a lerem o texto “A volta” de Luís Fernando Veríssimo complementam essa unidade com algumas sugestões de leitura, de um filme e de um programa de computador que podem ampliar a temática trabalhada até então.

- **Reinvenção**

Na sessão “Reinvenção” existe a proposta de um texto escrito do gênero relato ficcional que, mais tarde, culminará com a produção de um livro de memórias. Percebe-se a preocupação de dar uma finalidade à produção dos alunos, tal qual proposto por estudiosos como Kock e Marcuschi. Nessa sessão os alunos não se atêm a apenas escritores, eles também são convidados a serem críticos, lendo uns os textos dos outros, o que os aproxima da inteligência intrapessoal e interpessoal – uma vez que deverão saber criticar e receber críticas. Em seguida, apresenta-se um pequeno guia para que os próprios alunos, ao terminarem sua produção, verifiquem se tiveram atenção ao uso dos tópicos aprendidos – advérbios de lugar e tempo, conjunções adversativas e até mesmo o título do texto. A parte denominada “Publicando”

traz as etapas a serem concluídas, após as devidas correções, para que as produções sejam compiladas em um livro de memórias.

- **Realimentação**

Na última parte da unidade intitulada “Realimentação”, as autoras trazem 3 (três) textos de diferentes gêneros: memórias (“São Paulo, 2001” por Raquel Rolnik), poemas (“Cidadezinha Qualquer” de Carlos Drummond de Andrade, “O mapa” de Mário Quintana e texto sem título publicado em “Lira paulista” de Mário de Andrade). A fim de consolidar a temática trabalhada.

Os textos desta unidade mostram as mais variadas formas de se criar vínculos com o espaço, e que o homem se forma no espaço em que vive, ele é reflexo do seu meio.

Por fim, pode-se afirmar que a temática é bem consolidada e presentifica-se, marca-se na unidade temática proposta. Não há como não confirmar que a intertextualidade temática se faz presente.

Uma observação que se pode fazer é que, talvez, fosse também bom explorar mais as características e finalidades de cada gênero textual: por que se escreve utilizando esse determinado gênero e não outro? O que se pretende ao escolher cada um desses gêneros?

A proposta de não sistematizar a gramática ficou bastante explícita na unidade, mas até onde apresentar apenas fragmentos e não explorar o uso de diferentes conjunções, a fim de criar diferentes sentidos, ajudará na formação de exímios escritores?. Os alunos precisam experimentar a linguagem. Quando se apresentam diferentes gêneros é possível trabalhar com diversas linguagens. Ao propor o gênero entrevista poder-se-ia ter explorado o uso formal da língua e o sentido de seu uso em determinadas situações. Enquanto ao trabalhar o gênero poema poder-se-ia explorar o uso de sentidos subjetivos de uma linguagem mais informal.

4.3.2: Unidade temática: No mundo dos sonhos

- **Leitura de imagem**

Assim como proposto pelo próprio nome, a unidade “No mundo dos sonhos” explora as representações de cada indivíduo em relação aos seus desejos e ansiedades. Na abertura da unidade, tem-se uma obra intitulada “O sonho de Malinche”, de Antonio Ruiz. Nele está uma mulher deitada aparentemente dormindo. Sobre seu corpo existe uma cidade onde no topo pode-se identificar um palácio. Ela está disposta em uma cama e, ao fundo, notam-se as paredes descascando, talvez para sugerir a impressão de que a realidade ainda se faz presente. A moça tem os cabelos negros e os lábios bem grossos, como se para retratar a mulher brasileira, fruto de uma miscigenação racial.

A leitura de imagens, como se vê no parágrafo anterior, é importante para ampliar o horizonte dos alunos quanto a palavra “sonho”: sonhos que temos enquanto estamos dormindo e sonhos que sonhamos acordados. Também amplia o conceito de interpretação de texto não verbal, preparando o o aluno para o hábito de fazer leituras de quadros e figuras, o que tornará mais fácil a aproximação dos alunos de gêneros como a charge, a leitura em quadrinhos, entre outros os quais a representação não verbal é tão importante quanto a verbal. Esse tipo de leitura, que podemos chamar de leitura de mundo, auxilia no desenvolvimento das Inteligências Linguísticas, Interpessoal e Pessoal, como são, de fato, o foco do presente estudo. Parte-se do pressuposto de que para observar a obra é preciso deter-se diante da figura, analisar e interpretar o que se vê para gerar um sentido para si, além de comentar com outros, trocar ideias quanto às possíveis interpretações, a fim de “enxergar” sob o prisma do outro: no caso um simples colega de classe ou, porque não, o próprio autor da outra. Buscar, por um lado, passar para seus observadores, o sentimento que tinha ao pintá-lo, as sensações e emoções que pretendia despertar, e por outro lado, o que é a visão dessa imagem. Pode-se afirmar que quando a pessoa tem acesso a esse tipo de cultura, cria-se um hábito que pode ser levado para a vida fora da escola. Assim,

trabalhando essa prática, ajuda-se a desenvolver o hábito de visitas à museus e exposições de artes.

- **Motivações**

No início da unidade, tem-se o poema “Vou me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, que se intertextualiza com a obra que introduz o tema da unidade, uma vez que o poema também se refere à fuga da realidade e à esperança de criação de um lugar perfeito. Após o poema, as autoras selecionam um trecho de um texto escrito por Manuel Bandeira, explicando o que era Pasárgada e seu primeiro contato com a palavra, e o momento de descoberta de sua doença, o que auxilia os alunos na interpretação da obra com conhecimento do autor. Dando sequência ao tema, é sugerido que os alunos conversem entre si sobre qual seria o seu mundo de sonhos. Esse momento, abre espaço para as relações interpessoais, pessoais e linguísticas, uma vez que são convidados a falar si para os outros e a ouvir os outros.

- **Descobertas**

Terminado o diálogo, os alunos são convidados a ler o texto de Ana Miranda, intitulado “Algumas palavras”, em que a autora discorre sobre os cadernos de sonhos que escreveu em sua adolescência. Nele estão presentes os seres oníricos com os quais sonhava, seu medo de ficar acordada, mas também seu medo de dormir e se deparar no mundo dos sonhos. Isso mostra que, às vezes, os sonhos podem não ser tão positivos quanto o esperado, mas que são apenas sonhos. Assim, as autoras pretendem mostrar o lado não tão bom dos sonhos: por serem apenas sonhos, ou, às vezes, não serem bons sonhos. Comprova-se que a temática da unidade se encontra presente.

Em “Dialogando com o texto”, subitem da unidade, o foco é a interpretação, tem-se ênfase à busca pelo reconhecimento vocabular, uma vez que o texto traz palavras que podem ser desconhecidas pelo alunos. Pede-se para inferir seus significados a partir de sinônimos, ou até mesmo, por meio da ilustração que se tem ao término do texto. Pede-se, também, para imaginar o que seriam sonhos “bárbaros, hediondos e depravados” a partir de seus próprios sonhos. Aqui a atividade tem de ser bem direcionada para não

surgirem palavras inadequadas em vez de a intertextualidade, uma vez que são palavras utilizadas em um contexto social diferente do representado pelo obra.

Os próximos exercícios são focados na passagem do tempo que ocorre no texto: sonhos na infância, os sonhos da adolescência e os sonhos da vida adulta; assim como a visão do que seriam sonhos para ela e para pessoas que estudam o significado dos sonhos: como Freud, William Blake e Goethe. Também dá ênfase e como o significado dos sonhos, assim como os registros que a personagem do texto faz em seu caderno, vão se transformando conforme o seu crescimento. Como a personagem afirma que às vezes registra seus sonhos em forma de desenhos, caberá ao professor trabalhar, mais uma vez, a importância do registro não verbal, intertextualizando o relato da personagem com a pintura do começo da unidade, em que se tem o registro não verbal de um sonho.

Nessa subunidade, há também uma página de verbete de dicionário em que consta a palavra prefácio e sugere-se que o aluno a interrelacione com a justificativa da autora em escrever o texto trabalhado – em que ela afirma ser o prefácio do livro “caderno de sonhos”..

Em seguida, no subitem “Extrapolando” apresentam-se três pinturas de Van Gogh: “Os comedores de batatas”, 1885; “Corvos no trigal”, 1890 e “A cadeira de Vincent com seu cachimbo”, 1889; e um texto de autoria de Gaston Bachelard, “O pintor solicitado pelos elementos”, em que o autor relata o que é uma pintura para seu pintor, as autoras questionam se os sonhos retratados por Ana Miranda e os sonhos retratados por Van Gogh são os mesmos sonhos. Espera-se que os alunos percebam que os sonhos de Ana Miranda são sonhos que se têm dormindo, enquanto os sonhos de Van Gogh são sonhos que se têm acordados.

Embora a abordagem seja muito boa e a ideia de interligar a linguagem verbal e a não verbal seja extremamente importante, além de deixar bem claro o aproveitamento das Inteligências estudadas, a questão é: até onde os professores estão preparados para trabalhar a interdisciplinaridade e são conhecedores do que vão ensinar – no caso a leitura das imagens e o

pressuposto de o que esperar dos alunos, e até onde serão meramente reprodutores do manual do professor. Além da preocupação que se tem de que quando o professor não domina o conteúdo que irá lecionar, ele gera insegurança nos alunos, o que pode causar o descaso pela aula e, logo, pela disciplina.

No subitem “Indo e vindo”, responsável pelo tópico gramatical, está em foco a concatenação de ideias por meio da inter-relação dos parágrafos. Apresenta-se um box explicativo sobre o tópico frasal: desenvolvimento e fechamento do texto. No box são apresentados fragmentos do texto com as devidas explicações referentes aos tópicos frasais.

Esses itens servirão de base para introduzir os estudos sobre as orações causais, consecutivas e proporcionais. Após essa mostra de sintaxe, aparece a explicação de que não são as conjunções são responsáveis pela comparação, mas que o substantivo também cumpre esse papel. Mais adiante surgem trechos do texto, selecionados para apontar o uso da ideia de oposição, concessão e adversidade. Mais uma vez o item gramatical se encerra em leitura e análise de trechos e não há exercícios para sistematizar o conteúdo abstraído.

- **Reinvenção**

Neste tópico, apresenta-se a proposta de registro de sonho, por meio de relato, sob a forma de narrativa. Como as autoras não se atêm às características dos gêneros textuais sugere-se a leitura de um dos sonhos contidos no “Caderno de sonhos”, de Ana Miranda – cujo prefácio iniciava a unidade. Após a leitura, espera-se que os alunos consigam abstrair as características do gênero e, a partir daí, elaborem o seu texto. Em um outro momento, após a escrita, os alunos deverão ler os textos uns dos outros, a fim de receberem dicas para uma, suposta, reelaboração com a finalidade de produção de um caderno de sonhos. Apresentam, também, o que deve conter um livro: capa, folha de rosto, sumário, prefácio e a quarta capa- responsável por atrair supostos leitores.

- **Lendo mais**

Nesta seção os alunos são convidados a lerem o texto “Episódio do inimigo”, de Jorge Luiz Borges, para concretizar o que foi apresentado por Ana Miranda em seu prefácio do livro dos sonhos. O texto também tem o enfoque sobre o sonho, e nele um narrador-personagem depara-se com um conflito que é suspenso quando acorda, porém necessita-se da leitura completa do texto para que o sentido sugerido seja atingido. Após a leitura as autoras fazem as “sugestões de leitura” de dois livros e de um filme, juntamente com suas respectivas resenhas.

- **Papo Firme**

Nesta seção a finalidade sugerida é a criação de uma obra artística – desenho, pintura, escultura, conto, poema, colagem, grafite, história em quadrinhos, entre outros- Após a produção sugere-se a apresentação oral do trabalho desenvolvido em uma “Mostra de Artes” para os próprios alunos da escola e da comunidade. A atenção se volta para a análise da importância da apresentação oral. Para tanto, deve-se orientar os alunos a não lerem seus textos escritos, porque senão serão meras representações orais dos textos escritos porque a fala perde a característica da espontaneidade.

No manual do professor, sugere-se a participação do professor de Arte, uma forma de trabalhar a interdisciplinaridade proposta pelo PCN. Do ponto de vista das Inteligências, é interessante considerar que a produção de uma obra de arte também ajuda no desenvolvimento das Inteligências aqui expostas, já que a linguagem também é arte e o ato de desenhar e expor seus sonhos auxiliam no desenvolvimento da Inteligência intrapessoal.

A observação ora feita não pretende expor que a abordagem tomada pelas autoras está incoerente, o que se pretende é dirigir a apresentação aos propósitos já pré-estabelecidos: trabalhar a apresentação oral – exposição dos indivíduos a uma situação de plateia com características da linguagem oral como: a redundância, os marcadores de sequenciação, os marcadores conversacionais, entre outros.

Seguem-se, também, todas as orientações para a elaboração, montagem da Mostra e exposição oral dos alunos.

- **Realimentação**

Os textos da seção “Realimentação” expõem um trecho de um texto do suplemento Folhinha, cujo gênero ficou comprometido por conta do recorte feito; um texto de divulgação científica sobre sonhos, publicado na revista Super Interessante e quadros, cujas autorias não aparecem; todos focados na temática sonho propiciando o trabalho com as linguagens verbal e não verbal.

Para concluir, a unidade apresenta a subtemática “Roda de leitura”, com os poemas “Canção”, de Cecília Meireles; “Ismália”, de Alphonsus de Guimaraens, e Psicografia, de Fernando Pessoa, todos compostos com o tema sonho.

Ficou claro que, mais uma vez, o foco da unidade manteve a tematização. O tema sonho foi explorado à exaustão, juntamente com as diferentes linguagens de arte e representação: oral e escrita. Fica, somente, a análise de que questões sobre sintaxe não foi explorada pela própria vontade das autoras. Também no manual do professor, como já citado anteriormente, as autoras propõem que o livro didático ora analisado, tal qual toda a sua coleção, não deve ser o único material a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa.

Já o professor para desenvolver o trabalho sugerido pelas autoras deverão ter um amplo conhecimento em Arte, ou trabalhar concomitantemente com o professor especialista dessa disciplina, ou, então, os quadros e imagens apresentados na unidade serão meras ilustrações.

4.3.3: Unidade temática: Trabalho e trabalhadores

- **Leitura de imagem**

A unidade se inicia com a imagem de dois homens, de punhos cerrados para demonstrar força. Também está coberto por números que podem representar tanto a quantidade de trabalhadores, quanto o fato de numa comunidade trabalhadora somos representados por números - documento pessoais, CPF, carteira de trabalho, conta bancária, registro no PIS, entre outros,- segura em sua mão direita uma caneta tinteiro de onde sai tinta azul

que se esparrama pelo canto. Podemos fazer a leitura do trabalho braças e intelectual, por meio dos punhos serrados e da caneta. A imagem é de Wang Guangyi, nomeada “Great criticism: Casio” e data de 1995.

- **Motivações**

O primeiro contato verbal da unidade é a pergunta que começa a rondar a vida dos adolescentes que se preparam para o mercado de trabalho: “O que eu vou ser quando crescer?” As autoras colocam que a resposta a essa pergunta não depende somente do esforço dos próprios aprendizes, mas, também, de influências sociais e econômicas. Pensando que a faixa etária dos alunos que cursam esta série é de 13 a 14 anos – depende do mês de nascimento de cada um-, o próprio governo institui que a partir dos quatorze anos esses jovens já podem ingressar no mercado de trabalho como aprendiz. A charge que segue a pergunta das autoras vai tratar justamente dos sonhos de um adolescente que ao passar dos anos se torna um aprendiz frustrado.

Em seguida, apresenta-se um texto nomeado “ O desenvolvimento da escolha” de Dulce Helena Penna Soares Lucchiani que explicará as transformações que ocorrem da infância à adolescência e que influenciam na escolha da profissão. Ao término do texto há um questão “ Você acha que a decisão de seguir determinada profissão é sempre uma questão de escolha pessoal?” e sugere-se ao professor que dirija a questão as questões de pressão familiar por questões econômicas ou até mesmo aspirações familiares.

Pede-se também para o aluno pensar em profissões de jovens que ele conhece, e que já estão inseridos no mundo do trabalho, para pensar quais mais o atrairiam e por quê. Dessa forma pretende-se partir do conhecimento de mundo do aluno para expandi-lo mais adiante. Assim, trabalha-se o desenvolvimento das Inteligências pessoais – interpessoal e intrapessoal- uma vez que parte do *eu* para o *mundo*. Os alunos precisarão conhecer seus anseios para perceber qual profissão lhe daria mais prazer e, ainda, qual dos prazeres seria mais decisivo para sua escolha.

- **Descobertas**

Para escolher é preciso conhecer. Assim, as autoras apresentam uma reportagem do jornal Folha de S. Paulo, do caderno Folhateen – que possui uma linguagem mais próxima da informal, ou seja, mais próxima da realidade dessa faixa etária- a partir de entrevista realizada com 2 jovens trabalhadores que explicam a realidade de seus trabalhos. O interessante aqui é a diferença social: uma é catadora de lixo e o outro é um webmaster. As autoras parecem querer chocar os alunos com a discrepância da realidade entre um entrevistado e outro. As perguntas que seguem o texto são voltadas para saber o que levaram os jovens entrevistados a terem seus respectivos trabalhos. A Inteligência interpessoal é fortemente marcada por essas questões, uma vez que os alunos terão de discutir as escolhas e, até mesmo, levantar implicações sobre certo e errado, mesmo porque as perguntas que se seguem trabalham a questão da formação escolar, das escolhas da vida e das condições de trabalho em relação ao valor do salário. Ou seja, quantas decisões implicam a escolha de uma profissão e a preparação para tal escolha ou a falta dela.

Em uma das questões, as autoras levam a perceber a diferença entre sonho e desejo. Coloca-se que a entrevistada Andrea, que trabalha em um lixão, tinha o sonho de cursar medicina e, hoje, tem o desejo de conseguir trabalho como empregada doméstica. As autoras apoiam-se aqui em mostrar como a realidade influencia o futuro e como os estudos estão atrelados a todas as decisões profissionais. O outro entrevistado não revela o valor de seu salário, mas afirma ter conseguido comprar um carro, o que leva a pensar que tem um salário razoavelmente bom, além de cursar uma faculdade – o que possibilitará a ele salários melhores.

Nesta unidade, percebe-se claramente o trabalho com a Inteligência Linguística e, ainda, a intercultura, quando as autoras valem-se do inglês, usado pelos entrevistados para expressar algumas preferências musicais ou expressões utilizadas no dia a dia.

Para levar a realidade exterior para dentro da sala de aula, as autoras sugerem a busca por outras entrevistas, notícias ou reportagens que retratem o jovem e o trabalho, mesmo que seja de forma ilegal, pois elas já deixam claro que embora errado não é difícil ocorrer.

Chega-se, assim, à análise das marcas linguísticas do texto: como concatenar os parágrafos. Linguísticos E mais adiante retoma algumas características de textos narrativos como os marcadores temporais, uso das aspas, e das orações coordenadas – também retomando o uso de algumas conjunções- e o uso dos discursos diretos e indiretos.

Essa parte do desenvolvimento do trabalho tem, também grande significação uma vez que desenvolve a Inteligência Linguística. Esses recursos linguísticos podem ser estudados quer seja na vertente oral ou escrita e ajudam na concatenação das ideias para elaboração de textos dos mais diferenciados gêneros.

- **Papo firme**

Chega o momento da proposta de produção de texto oral em que os alunos deverão conhecer e divulgar o cotidiano de diferentes profissionais ou escolas técnicas ou de ensino médio, onde possam vir a estudar. Essa proposta é interessante, pois faz parte dos anseios dos próprios alunos e eles estão motivados por conta da reportagem que mostra realidades tão distantes que os estudos podem fornecer. Nesse momento, as Inteligências trabalhadas nesse estudo estão todas inter-relacionadas de maneira a ser utilizada no desenvolvimento social e profissional dos alunos.

Ao retomar os trabalhos com o livro didático, os alunos terão a oportunidade de conhecer um pouco sobre o trabalho de mineiros franceses nas minas de carvão do século XIX durante a Revolução Industrial. Esse contraponto mostrará o que era a realidade em outras épocas e podem auxiliar os alunos a perceberem como as profissões mudam com o passar dos tempo, e que talvez aquelas profissões trazidas por eles nas pesquisas podem sofrer influências em qualquer época.

- **Lendo mais**

Após a leitura do texto “Germinal” de Émile Zola, as autoras trazem as sugestões de leitura e vídeos que permitem expandir a temática desenvolvida nessa unidade. Em seguida, fazem a proposta de produção escrita: carta

aberta sobre as condições de trabalho dos jovens brasileiros, que após de escritas serão publicadas no mural da escola.

- **Reinvenção**

Como todas as outras unidades aqui analisadas, as autoras apresentam uma proposta de produção de texto escrito do gênero carta aberta. A proposta é produzir uma carta com comentários a respeito das condições de trabalho dos jovens brasileiros e publicá-las em jornal, painel ou distribuí-la às pessoas.

Segue-se toda a descrição de como preparar e aprimorar a produção. Na subseção “Escrevendo” apresenta-se uma carta como norte a ser seguido para a produção, ou seja, não se apresentam as características do gênero textual e sequer sua funcionalidade, apresenta-se um modelo a ser seguido como se os gêneros fossem estantes. Percebe-se que há uma preocupação em dar uma finalidade ao texto produzido pelo aluno, mas o professor terá que suprir a necessidade de explicar o porquê de se escrever essa carta e de sua devida estrutura argumentativa.

- **Realimentação**

Nessa seção, há um trecho da entrevista feita pela revista Superinteressante, ao economista André Fisher, sobre expectativas de como será o trabalho em 2015. A partir da leitura desse texto os alunos devem analisar como os fatos colocados pelo economista atingiriam as pessoas com quem eles convivem mais intimamente. Essa atividade pode levar os alunos a refletirem sobre como o mercado de trabalho é volúvel e que é necessário manterem-se sempre atualizados – talvez não parar de estudar.

- **Roda de Leitura**

Para encerrar, apresenta-se a “Roda e Leitura” com poemas que retratam a vida do trabalho de duas diferentes vertentes: os carvoeiros de Manuel Bandeira que retratam a vida sofrida de trabalho e outro poema de Ana Miranda chamado de “Cântico da rotina” que retrata os direitos dos trabalhado de serem felizes e de serem seres humanos.

Os textos da unidade trabalham em harmonia a vida de trabalho e de trabalhadores. De certa forma mostram aos alunos a importância de estudar, hoje e sempre, os trabalhos que estão no auge e os que já saíram de moda. Além de os levarem a refletir sobre suas atitudes e escolhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta monografia, faz-se necessário tecer algumas considerações que compreendem a revisão dos objetivos propostos na introdução.

O objetivo que orientou esta pesquisa foi de analisar o livro didático “Português: Dialogando com textos” da editora Positivo, elaborado pelas autoras Beatriz Marcondes, Lenira Buscato e Paula Parisi, a fim de verificar se o livro trata da intertextualidade temática a ponto de auxiliar no desenvolvimento das Inteligências Múltiplas - Linguística, Interpessoal e Intrapessoal. Para a análise, levaram-se em conta os três primeiros capítulos do livro por acreditar que esses bastariam para verificação pretendida, uma vez que, a obra é constante nas apresentações de suas subunidades.

Os resultados obtidos permitem verificar que há uma progressão temática muito bem desenvolvida e correlacionada nas diferentes unidades do livro. As autoras, ao escolhem o tema de cada unidade, não se atêm apenas ao tema por si só, mas elaboram- no voltado para as propostas da Interdisciplinaridade e dos temas transversais, ambos propostos nos PCN. Verificou-se que a escolha das áreas temáticas partem do *eu* (do sujeito) e *onde* (*esse sujeito*) *vive*. Assim remete-se aos *sonhos* de cada um, para, em um terceiro momento, Fazer com que esse sujeito se perceba em um *mundo real*, *o mundo do trabalho*, ou seja, *do eu coletivo* (*eu cidadão*)².

Fica, também, claro que o trabalho de seleção dos gêneros textuais abrange grande parte de gêneros literários, embora não se atenham à explicitação de suas características e funcionalidades. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma perda em relação às propostas de produções textuais, pois os alunos não são levados à produção\reprodução de textos que tenham aquelas características e que atendam àquelas funcionalidades.

Na proposta de produção, as autoras apresentam um texto como base para a elaboração de outros, poder-se-ia pensar, nesse caso, em

² Faz-se referência às 3 unidades temáticas analisadas neste estudo: “Espaços e laços”, “No mundo dos sonhos” e “Trabalho e trabalhadores”.

intertextualidade, porém seria restringir demais a funcionalidade desse critério de textualidade, além de fazer com que se pense, erroneamente, que os gêneros são estanques.

Já em relação à proposta de produção de textos orais, faz-se necessário explicitar, no manual do professor, a ideia centralizadora no que tange à produção oral. Caso a produção necessite ser preparada, ela terá um menor grau de informalidade, enquanto que, se for uma apresentação espontânea de alguma produção, ela poderá apresentar mais marcas de autoria; logo tudo dependerá da função e do público alvo. Sendo assim, faz-se necessário ensinar e explicar as diferenças entre o uso de um gênero em dada situação, e não de outro. Se essas explicações não são claras nas propostas de produção, dever-se-iam ser claras no manual do professor, porque esperar exclusivamente que o professor conheça os estudos sobre gêneros é muito arriscado.

Sobre as Inteligências Linguística, Interpessoal e Intrapessoal pode-se afirmar que o referido livro didático auxilia tanto no desenvolvimento quanto na expansão de suas habilidades, uma vez que as propostas são voltadas às leituras, produções, interação e autocorreção. De modo geral, os alunos são levados a produzirem e serem os próprios críticos uns dos outros, o que os conduzirá ao saber ouvir e expor suas ideias.

O ensino de gramática surge de forma fragmentada, porém as autoras, desde os “pressupostos da coleção”, deixaram explícita a proposta de que o livro não teria um foco gramatical. Apenas cabe ressaltar que a Língua Portuguesa possui regras e exceções e que, sem conhecê-las, ficará comprometido o uso adequado para cada situação. Desse modo, parece certo que não se faz necessário explicitar e decorar regras gramaticais, mas fazer o uso consciente delas não trará nenhum prejuízo ao ensino com base em textos.

Vale ressaltar que este estudo não tem por objetivo enaltecer ou fazer críticas severas ao objeto de análise – o livro didático-, cabe, sim, perceber como se deu sua elaboração, se os objetivos propostos pelas autoras são cumpridos no decorrer da obra. Pela análise realizada, tendo por

exemplificação as três primeiras unidades, pode-se afirmar que a elaboração do material está em conformidade com o previsto nos objetivos das autoras. O livro, também, é coerente no modo como organiza as unidades e os subitens dessas unidades, mesmo que algumas subunidades apareçam umas antes das outras, mas todas estão presentes.

Por fim, o livro analisado está em conformidade tanto com a proposta de ensino das teorias de texto, quanto com as propostas dos PCN. Porém, idealiza um profissional que deverá compreendê-lo para trabalhar de forma a explorar todos os textos verbais e não verbais, além de saber suprir a falta alguns temas essenciais ao ensino de língua. Resta saber se as universidades têm preparado esses profissionais ideais.

Não foi propósito deste estudo focalizar as teorias de didática de ensino superior ou, mesmo, criticar o ensino que estão tendo esses profissionais, mas surge uma reflexão sobre a preparação deles, pois serão esses os responsáveis pela escolha dos livros didáticos e pelos quais deverão ensinar os alunos que chegarem ao Ensino Fundamental; esses cada vez mais despreparados e desprovidos de conteúdo de séries iniciais.

Diante do exposto esta pesquisa não se conclui aqui, mas deixa perspectivas para que outras pesquisas possam ser realizadas a fim de que a escolha e o uso do livro didático seja uma contribuição tanto para o professor quanto para o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean Michel. *A Linguística Textual: Introdução À Análise Textual Dos Discursos*, São Paulo: Cortez, 2ª ed., 2008.

ARMSTRONG, Thomaz. *Multiple Intelligences In The Classroom*, ____ 1 ed., 1994.

BEATRIZ, Marcondes; BUSCATO, Lenira; PARISI, Paula. *Português Dialogando com textos*, Curitiba: Positivo, 2ª ed.. 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela (orgs.). *O Livro Didático De Português: Múltiplos Olhares*, Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: 1998.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. *O Ingresso Do Texto Oral Na Sala De Aula*. In ELIAS, Vanda Maria (orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, Escrita E Leitura*, São Paulo: Contexto, 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros Textuais E Ensino: Contribuições Do interacionismo Discursivo*. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, São Paulo: Parábola Editorial, 4ª ed., 2011.

CUSTÓDIO, Fernando Elias. *Intertextualidade Nas Crônicas De José Simão*, São Paulo: PUC, 2010. 88 P. Tese (Mestrado) – Programa de pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

DIONÍSIO, Angela Paiva. *Gêneros Textuais E Multimodalidade*. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). In *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, São Paulo: Parábola Editorial, 4ª ed., 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda. *Reflexões Sobre A Oralidade E Escrita No Ensino De Língua Portuguesa*. In ELIAS, Vanda Maria (orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa: Oralidade, Escrita E Leitura*, São Paulo: Contexto, 2011.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*, São Paulo: Cortez, 9ª ed., 2008.

FREDA, Indursky. *O Texto Nos Estudos Da Linguagem: Especificidades E Limites*. In ORLANDI, Eni P. & RODRIGUES, Suzy Lagazzi (orgs.). *Discurso E Textualidade*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

GARDNER, Howard. *Inteligência: Um Conceito Reformulado*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler E Escrever: Estratégias De Produção Textual*, São Paulo: Contexto, 2ª ed., 2010, p. 101-125.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina, CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade Diálogos Possíveis*, São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONDES, Beatriz; BUSCATO, Lenira; PARISI, Paula. *Português: Dialogando com textos*, Curitiba: Positivo, 2ª ed., 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala Para A Escrita: Atividades De Retextualização*, São Paulo: Cortez, 10ª ed., 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade E Circulação*. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). In *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, São Paulo: Parábola Editorial, 4ª ed., 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise De Gêneros E Compreensão*, São Paulo: Parábola, 2008.

MESERANI, Samir. *O Intertexto Escolar: Sobre Leitura, Aula E Redação*, São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2002.

MEURER, J.L.. *Integrando Estudos De Gêneros Textuais Ao Contexto De Cultura*. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). In *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, São Paulo: Parábola Editorial, 4ª ed., 2011.

MORAES, Lygia Corrêa Dias. *A Sintaxe Da Língua Falada*. In PRETI, Dino. *Análise De Textos Orais*, São Paulo: Humanitas, 5ª ed., 2001.

ROSSI, Maria Aparecida Garcia Lopes. *Gêneros Discursivos No Ensino De Leitura E Produção De Textos*. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). In *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, São Paulo: Parábola Editorial, 4ª ed., 2011.

ROTH, Déirée Motta. *Questões De Metodologia Em Análise De Gêneros*. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). In *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*, São Paulo: Parábola Editorial, 4ª ed., 2011.

ANEXOS

Como este estudo se ateve a analisar os três primeiros capítulos da obra “Português: Dialogando com textos”, opta-se por anexar apenas o primeiro capítulo por acreditar que ele basta para a observação, uma vez, que os outros têm basicamente a mesma estrutura.

UNIDADE 1

ESPAÇOS E LAÇOS



Jorge Fonseca. "Pipas". Técnica mista, 240 x 105 x 300 cm, 2000. In: FONSECA, Jorge. *Amor*. Goiânia: [s.n.] 2000. 36 p. Catálogo de exposição, 15 jun - 25 jul. 1995, Galeria de Arte Frei Confaloni. Foto: Adriana Moura.



MOTIVAÇÕES

12

Consulte manual p.51, item 1.

Professor: Nesta unidade, o tema central são as relações que o indivíduo constrói com o lugar em que vive, seja em seu bairro, seja em sua cidade.

Muitas pessoas passam a vida inteira morando em uma mesma cidade, às vezes no mesmo bairro, na mesma rua, e são extremamente felizes. Outras, porém, sonham com mudanças. Querem ir em busca de mais agitação ou de uma vida mais pacata e tranqüila. E você, está satisfeito com o local em que vive? Sente-se bem em sua cidade?

Imagine que você pode escolher um dos locais mostrados nas fotos a seguir, para se mudar ou apenas para passar férias.

- Em qual desses locais você gostaria de viver? Por quê?
- Onde passaria suas férias? Por quê?
- Para onde você jamais iria? Por quê?

Consulte manual p.51, item 2.



AGÊNCIA ARGOSFOTO

Tiradentes é uma pequena cidade de Minas Gerais, com cerca de 6 mil habitantes. Por ser um lugar histórico, recebe turistas do Brasil e do mundo.

Aracaju, capital do estado de Sergipe, tem uma população de aproximadamente 460 mil habitantes. É uma cidade litorânea e turística.

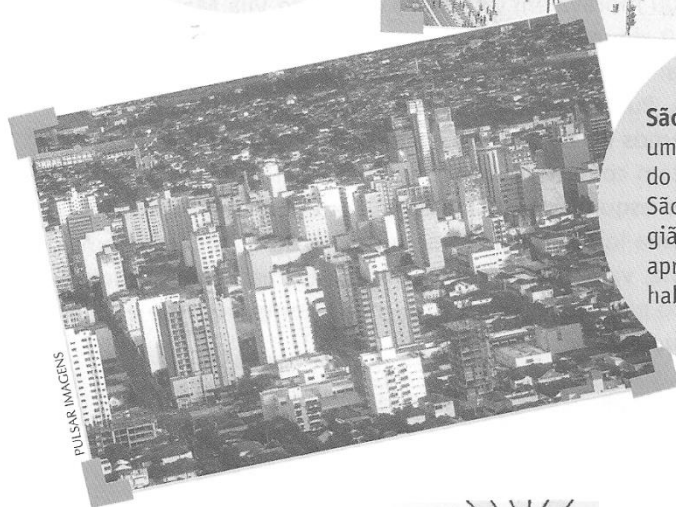


EDSON CASSIANO DELGADO

Rio de Janeiro, uma das maiores metrópoles brasileiras, tem cerca de 6 milhões de moradores. Conhecida como “Cidade Maravilhosa” por suas belezas naturais, enfrenta os problemas típicos das grandes cidades.



13



São José do Rio Preto é uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Situa-se em região agroindustrial e tem aproximadamente 360 mil habitantes.



DESCOBERTAS

Consulte manual p.51, item 3.

1. Você lerá um texto chamado “A república dos argonautas”. O que você imagina que sejam “argonautas”? Como você chegou a essa conclusão?
2. A palavra “república” tem mais de um significado. Qual deles você imagina que se encaixe no texto que vai ler?

Como uma jovem de 14 anos, moradora de um bairro quase interiorano de São Paulo, se relacionava com o espaço ao seu redor e com as pessoas que nele viviam? Os lugares, os vizinhos, a turma estão na mira de uma narradora atenta aos detalhes de um cotidiano vivido por volta de 1970 e guardados em sua memória.

A República dos Argonautas*

Anna Flora

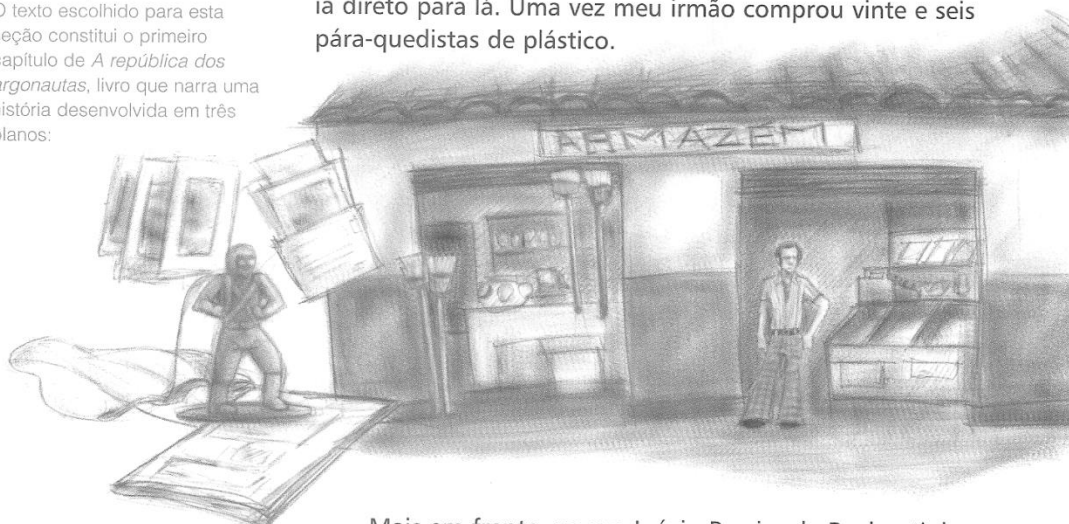
Autora: Anna Flora, escritora paulistana, autora de livros infanto-juvenis (*A bela ou a fera*, *O retrato das figuras*, *Os gêmeos corintianos*, entre outros) e de uma série de livros de redação em parceria com Ruth Rocha (*Escrever e criar é só começar*).

• Gênero: relato de cunho memorialístico (capítulo).
Sugestões para pré-leitura:
O texto escolhido para esta seção constitui o primeiro capítulo de *A república dos argonautas*, livro que narra uma história desenvolvida em três planos:

- as mudanças ocorridas no cotidiano da narradora, inclusive no bairro em que ela morava;
- os heróis da mitologia grega que embarcaram no navio Argo e partiram mundo afora

Eu morava em um bairro chamado Vila Madalena. Nos anos 70 algumas ruas ainda eram de terra, todas com nomes bonitos: Girassol, Córrego das Corujas, Harmonia, Simpatia, Fidalga, Purpurina, Cardeal Arcoverde, Original. Nós andávamos no bairro à vontade; não era como hoje, que os pais ficam com medo quando a gente sai sozinho.

Na esquina da rua Fradique Coutinho com Aspicuelta havia uma loja que vendia de tudo: revistas, jornais, álbuns de figurinha, vassouras, gibis. Quando a turma ganhava mesada, ia direto para lá. Uma vez meu irmão comprou vinte e seis pára-quedistas de plástico.



Mais em frente, na rua Inácio Pereira da Rocha, tinha uma pinguela e um riozinho. A gente atravessava quando ia para a casa de dona Mábile, que era costureira e morava na rua Padre João Gonçalves. Esse passeio era muito legal, porque nos dias de chuva a rua virava uma lama só. Eu adorava o terreno baldio que ficava em frente, cheio de pés de amora.

*Título sugerido pelas autoras, por razões didáticas.

Dona Mábile fazia roupas muito bem, mas eu sentia pena dela. Trabalhava feito doida para pagar os estudos do filho, que morava em Paris. Ela aceitava qualquer serviço, desde roupa de bebê até vestido de noiva. Eu achava estranho uma costureira tão pobre ter filho em Paris: por que ele não estudava aqui mesmo?

Na rua Mourato Coelho ficava uma loja de tecidos. O dono era seu Jorge. Ele era narigudo e de olhos verdes. O filho dele, o Jorginho, narigudo e de olhos azuis. O Jorginho, na Semana Santa, fazia papel de Cristo na procissão da igreja do Calvário. Eu adorava entrar na loja e sentir o cheiro dos tecidos novos. Muitas vezes ia lá só para cheirar. Anos depois, o armarinho foi transformado em um bar que ficou conhecido como Bar da Terra.

Outro lugar bárbaro era o armazém da dona Dirce, na rua Simão Álvares. A gente enfiava os braços nos sacos de arroz e feijão... Uma delícia! Mesmo quando eu já estava com treze anos ainda sentia vontade de afundar a mão nas lentilhas, mas me controlava um pouco porque todos diziam que eu já era mocinha.

No entanto, eu ainda gostava de muitas coisas de criança, como essa de brincar nos sacos da mercearia, colocar barquinho na enxurrada, jogar mamona ao alvo, organizar circo na rua... Ah! Tinha também o seu Manoel, que vendia banana no caminhão e anunciava: "Bananerô, bananerô".

Na esquina da rua Mourato Coelho com Aspicuelta moravam o Chico e o Paulo, que desenhavam muito bem. Nós estudávamos no mesmo colégio, o Machado de Assis. Às vezes, saindo da escola eu via não sei se o Chico ou o Paulo, e logo depois, na pracinha, eu encontrava não sei se o Paulo ou o Chico. Eles eram gêmeos, e eu só comecei a distingui-los porque à medida que foram crescendo um foi ficando mais *hippie* do que o outro.

Na Aspicuelta ainda havia um barzão ou uma padaria, não me lembro mais, onde os velhinhos jogavam dominó. Eles tomavam conta do lugar como se fosse a casa deles. Até o dono muitas vezes deixava de atender freguês para jogar uma partida.

Na Vila moravam vários casais portugueses. Eles costumavam construir nos quintais uma outra casinha para os filhos. Mais tarde, essas casinhas passaram a ser alugadas para os novos moradores que foram chegando.

realizando façanhas inimagináveis;

• o passado recente do Brasil, mais especificamente a época da abertura política. Esses três planos entrelaçam-se ao longo dos capítulos, nos quais se percebe um ponto em comum: uma ou mais personagens que buscam reverter situações adversas e superar obstáculos.

Chico e Paulo - Irmãos gêmeos citados pela narradora. Trata-se de Chico e Paulo Caruso, conhecidos cartunistas e músicos paulistanos.



O bairro parecia cenário do interior. Nossos vizinhos da direita eram dona Natália e seu Antenor. Os dois vira e mexe, no meio de qualquer conversa, fosse o assunto que fosse, sempre falavam do filho que estudava medicina.

No lado esquerdo morava Maria Amélia, que tinha uma sanfona, o rosto cheio de espinha e – coisa mais careta eu achava – esperava marido.

Em frente ficava a casa do seu Ângelo, que era barbeiro. Nas noites de Natal ele tocava sax para os moradores, saía distribuindo música de porta em porta. Seu filho estudava contabilidade e ele achava o máximo que o rapaz estivesse no Mackenzie, um colégio particular. Eu sentia uma coisa meio estranha quando o seu Ângelo elogiava a contabilidade como uma profissão segura, porque o elogio não combinava com o seu outro lado tocador de sax. Pena que música ele só fazia uma vez por ano!



No primeiro capítulo da obra, a narradora procura resgatar o cotidiano do bairro de Vila Madalena em torno de 1970, fazendo referência a nomes de ruas, locais que freqüentava, pessoas da vizinhança. Ao longo da narrativa, transparecem os momentos em que a narradora enxerga sua inserção naquele meio de modo

Eu não sabia bem por quê, mas aquelas pessoas eram parecidas com as ruas da Vila: todas muito simpáticas mas estreitinhas, para cada desejo um paralelepípedo... Às vezes essas impressões me pareciam besteira, coisa de criança. Só mais tarde, com Magro, é que percebi que minha intuição tinha razão de ser. Veja só:

O Zé Luís, filho do seu Jarbas, estudava engenharia mas gostava de tocar guitarra. O seu Jarbas ficava preocupado, onde já se viu engenheiro guitarrista? Aí o Zé Luís só ensaiava na casa do Edu Bolão. E a rua inteira comentava quando a Marisete desfilava de minissaia, e eu achava lindo, porque ela

era manicure, usava umas unhas vermelhas, tinha as pernas bonitas e saía na escola de samba da rua Fidalga.

Os meninos e meninas da turma na maioria pareciam-se com os pais: Zé Renato queria seguir a profissão do avô, Maria Camila ia fazer escola normal, Paulinho ia escolher uma carreira que desse dinheiro.

Nada contra quem gosta da mesma profissão do avô ou quem prefira lecionar. E ser bem-sucedido todo mundo quer, não é? O lance é que eu sentia uma coisa dentro de mim que não combinava com eles. Eu não sabia bem o que desejava, mas não era aquela vidinha de tocar guitarra escondido do pai. Era bom fazer parte da turma, mas às vezes apertava...

Que nem daquela vez quando a Amelinha fez quinze anos e todas as meninas da rua acharam a festa ma-ra-vi-lho-sa. Assim que entrei no salão da ACM e vi minhas amigas vestidas de branco, cheias de rendinhas, e aqueles caras de fardinha e as flores cor-de-rosa, e o tule rosa-choque e as velas com florzinhas, e os meninos suando nos fraques e a maquiagem das meninas derretendo no calor, eu disse para mim: "Chiii... eu não vou me adaptar".

Outra ocasião em que a "coisa esquisita" me bateu fundo foi esta: todas as meninas da turma usavam cabelão. Naquele tempo a moda era cabelo bem liso e comprido, de preferência loiro. O meu era castanho e crespo toda a vida. Então a gente puxava o cabelo da esquerda para a direita, punha bastante grampo. Enrolava na cabeça toda e essa tortura chamava-se *touca*. E dormia-se de touca, e na manhã seguinte soltava-se o cabelo e ele estava duro e liso feito palha. Tinha umas loucas que alisavam o cabelo com ferro de passar roupa para ir mais rápido, mas a esse ponto eu nunca cheguei.

Pois bem. Uma manhã eu tinha desentoucado a touca, estava bela e formosa na aula de geografia, quando o japonês que sentava atrás de mim colou chiclete na minha nuca e eu tive que cortar o cabelo bem curtinho. O que chorei na cama você nem queira saber. Todos passaram a me chamar de Joãozinho. Eu fingia que não ligava porque senão a turma ia pegar mais ainda no meu pé, mas por dentro me sentia horrível.

Um dia fui visitar minha prima Lena. Ela era mais velha do que eu, com um cabelão liso, e me disse uma coisa que me deixou de queixo caído:

– Antecipando a moda, hein?

– Não é moda – eu disse fazendo bico. – Foi o Yoshida.

crítico, como se questionasse a postura de alguns pais e também de seus colegas de turma. Há referências a pessoas (Jean Seberg, a atriz de *Acosado*, filme francês de 1959, dirigido por Jean-Luc Godard e estrelado por Jean-Paul Belmondo; Huey Newton, líder do grupo armado afroamericano Panteras Negras, que lutava contra a discriminação racial nos EUA), costumes (ser hippie, fazer touca no cabelo) e produtos culturais do período. Como o texto tem uma estrutura narrativa bastante ágil e fluente, é possível que não haja grandes dificuldades de leitura. Pensando nisso, sugerimos que o texto seja lido coletivamente – cada aluno da classe se encarrega de pelo menos um parágrafo –, de forma a recuperar a voz da narradora, que relembra sua adolescência no bairro. Neste início de ano, parece ser uma boa oportunidade para ver como anda a competência dos alunos como leitores.

Eu acho medonho.

– Imagina!... – ela comentou. – Cabelo curtinho e crespo vai ser a próxima onda no verão, você não sabia?

E me mostrou na revista a foto de uma moça que usava o cabelo muito mais curto do que o meu e era linda. Em cima da foto estava escrita uma frase que eu não entendi nada, mas que tinha uma força...: A BELA ATRIZ DO ACOSSADO AMA O LÍDER DOS PANTERAS NEGRAS.

E a moça sentada numa moto abraçava um negrão bonito com cara brava e jaqueta de couro. O rosto dela era parecido com a Vênus de *biscuit* da cristaleira da vovó, mas só pelo olhar a gente logo via que ela também devia ser daquelas que não se encaixavam na turma.

Aí, por uns instantes, a coisa esquisita que volta e meia eu sentia não me pareceu tão esquisita assim... Então era isso... A beleza do avesso podia ser muito mais bela sem precisar dormir de touca nem usar madeixas duras de Rapunzel. Como vocês podem ver, cabelo também era uma questão de cabeça...

Junto com esse lance da Bela do Acochado foram me acontecendo outros. Dei para sonhar com uma lua que tentava atravessar o tronco oco de uma árvore. Aí vinha uma chuva e todos os objetos do meu quarto ficavam com cheiro de terra.

Naquele mês de julho acordei feliz da vida. Era início das férias, eu podia passear pelo bairro o dia inteiro e fazia um céu azul de papel crepom. Andando pelo quarteirão, tudo estava em seu devido lugar: as árvores, as casas, o sapateiro na sapataria, dona Dirce no armazém, seu Jorge no balcão.

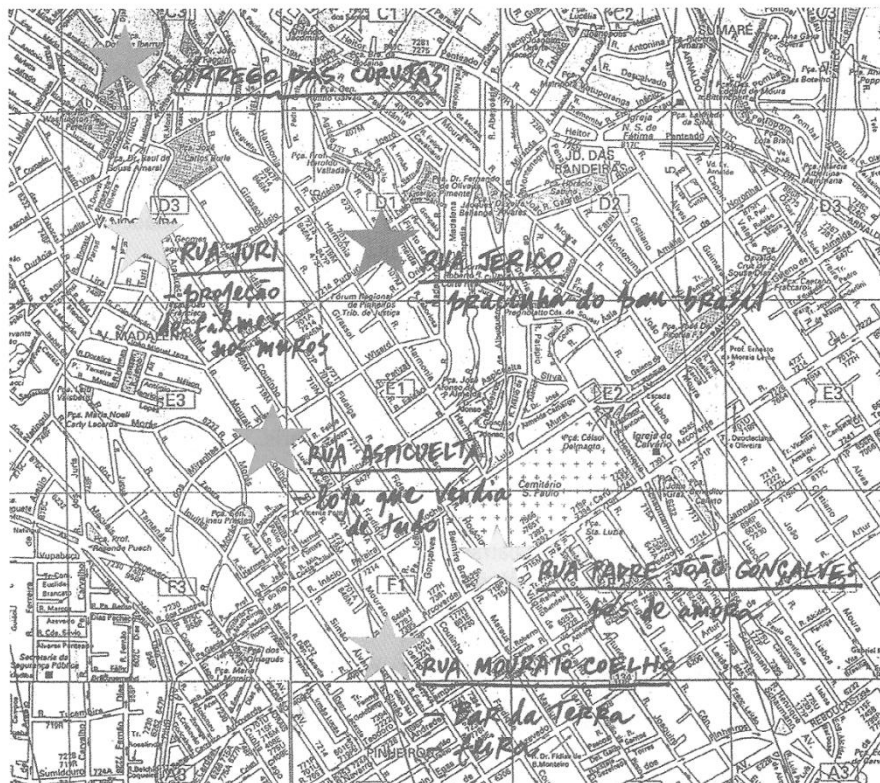
Aos poucos, veio vindo uma brisa suave que foi aumentando, aumentando... fazendo os ipês forrarem as ruas de pétalas amarelas. Durante dois dias o ar ficou impregnado com perfume de jasmim. Seu Ângelo olhou vagorosamente o céu, as árvores e comentou: "Gozado, você está sentindo esse cheiro? Jasmim não dá no inverno..."

Na manhã seguinte, Magro chegou.

Junto com ele vieram Pedro, Mário, Vicente, Zeca e Carlos. Alugaram a casa grande da esquina da Fidalga, pintaram cada parede de uma cor, desenharam um arco-íris na porta, pregaram uma placa na entrada: REPÚBLICA DOS ARGONAUTAS.

Nunca mais a Vila Madalena nem eu seríamos as mesmas.

A república dos argonautas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.15-20.



A república dos argonautas, p.11.

Dialogando com o texto

1. No 1º parágrafo do texto, a narradora começa contando das ruas do bairro em que morava. Depois de enumerar os nomes das ruas, ela faz uma comparação entre o presente e o passado.

a) Transcreva para o caderno o período que contém essa comparação.

"Nós andávamos no bairro à vontade; não era como hoje, que os pais ficam com medo quando a gente sai sozinho."

b) O que essa comparação sugere sobre os dias de hoje?

Que hoje em dia há menos segurança nas ruas do que em 1970, naquele bairro de São Paulo.

c) A partir de seu cotidiano, você concorda com essa observação da narradora? Justifique sua opinião.

Resposta pessoal.

2. Depois de ler com atenção os parágrafos de 2 a 7, transcreva para o caderno a única conclusão a que não se pode chegar com segurança:

- a) A seu modo, a narradora nutria um certo carinho pelos lugares e pessoas de seu bairro.
- b) Apesar de já ter 13 anos, a própria narradora admitia que gostava de muitas coisas de criança.
- c) Como ela já era considerada “mocinha”, tentava se controlar para não fazer coisas típicas de criança.
- d) Ainda que tivesse 13 anos e fosse considerada “mocinha”, nessa idade a própria narradora se reconhece como muito infantil e imatura.
- e) A narradora revela-se alguém com sensibilidade para perceber o mundo ao seu redor, comportando-se algumas vezes como criança.

Resposta: Letra “d”.

- 3.** Ao comentar sobre dona Mábile, no 4º parágrafo, a narradora ressalta que achava estranho uma costureira tão pobre ter filho estudando em Paris.

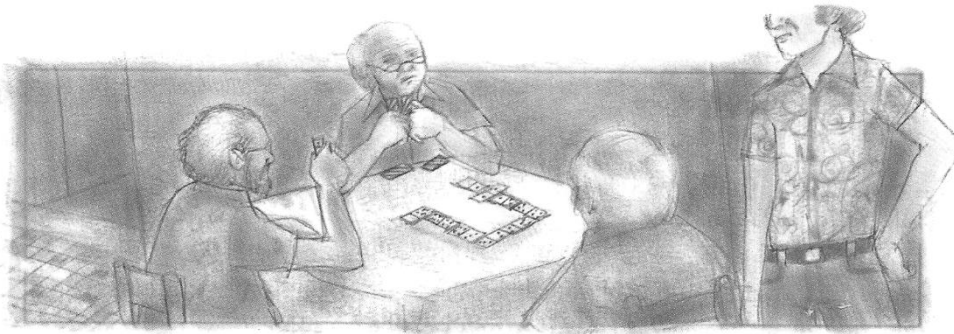
- a) Que hipóteses você faria diante da pergunta proposta no final do parágrafo?

Resposta pessoal. Professor: Oriente os alunos para que apontem hipóteses para a pergunta feita pela narradora. A próxima pergunta fornecerá algumas pistas para eles.

- b) Pensando que a história contada pela narradora se passa por volta de 1970, converse com os colegas e com o professor sobre a hipótese mais aceitável entre as levantadas por vocês.

Consulte manual p.51, item 4.

- 4.** Depois de descrever os vizinhos de bairro – os velhinhos que jogavam dominó, os casais portugueses, dona Natália e seu Antenor, Maria Amélia, seu Ângelo –, a narradora faz uma observação curiosa sobre essas pessoas.



- a) Que observação é essa?

“Eu não sabia bem por quê, mas aquelas pessoas eram parecidas com as ruas da Vila: todas muito simpáticas mas estreitinhas, para cada desejo um paralelepípedo...”

- b) O que você entende que a narradora quis dizer com a observação?

Consulte manual p.51, item 5.

- 5.** Mesmo diante da turma, a narradora passa a sensação de que se sentia deslocada como um peixe fora d’água. Dê dois exemplos que comprovem isso.

Ela diz que não vai se adaptar às convenções (baile de debutantes) e questiona as exigências da moda (touca no cabelo).

- 6.** De certa forma, o fato de cortar o cabelo bem curto foi algo significativo na vida da narradora.

a) Por que usar cabelo curto naquela época e naquele lugar representava uma ruptura em relação aos costumes?

Porque, em geral, as moças usavam cabelos longos e alisados por toucas.

b) Pode-se dizer que a narradora quis, de fato, cortar o cabelo? Explique.

Cortar o cabelo não foi uma opção, mas uma saída forçada pelo chiclete colado por Yoshida.

c) A partir de que informações a narradora passa a achar o fato de usar cabelo curto algo menos medonho?

A partir do momento em que sua prima Lena lhe diz que cabelo curto seria moda no verão seguinte e lhe mostra a foto da atriz de *Acossado* (Jean Seberg), que usava tal corte.

7. Ao relembrar algumas passagens de sua adolescência, a narradora deixa claro que sentia uma “coisa esquisita” diante de certas atitudes das pessoas. Quando percebe que “a beleza do avesso podia ser muito mais bela sem precisar dormir de touca nem usar madeixas duras de Rapunzel”, a narradora parece ter feito uma descoberta importante. Que relação você enxerga entre essa descoberta e a frase “Como vocês podem ver, cabelo também era uma questão de cabeça...”?

Consulte manual p.52, item 6.



8. Além dessa mudança de visual, a narradora dá a entender que muitas outras mudanças ocorreriam em sua vida e na Vila Madalena.

a) Apesar de tudo transcorrer normalmente naquele início de mês de julho na Vila Madalena, a narradora se vale de algumas pistas para anunciar as mudanças que iriam ocorrer. Quais são essas pistas? Releia os últimos seis parágrafos.

Um sonho, uma brisa suave, um cheiro de jasmim em pleno inverno, a chegada dos rapazes da República dos Argonautas.

b) Quais dos órgãos dos sentidos a narradora escolheu para ilustrar o clima de magia que se instalou na Vila Madalena a partir daquelas férias? Justifique com passagens do texto.

Consulte manual p.52, item 7.

c) O que essas imagens impregnadas pelos sentidos sugerem sobre a Vila Madalena a partir desse momento?

Resposta pessoal. É interessante que os alunos percebam, pelos recursos utilizados, que a Vila teria ganho mais cor, mais vida.

9. Apenas no fim do texto é possível entender melhor o título “A República dos Argonautas”.

a) Antes de ler o texto, você refletiu sobre esse título. Depois de conhecer a história narrada, a idéia que você tinha dessa república mudou ou permaneceu a mesma? Explique.

Resposta pessoal. Professor: O que se quer aqui é comparar as expectativas anteriores à leitura e as percepções do leitor ao final dela.

b) Entre os seis rapazes citados, qual deles teria tido uma relação mais próxima com a narradora? Justifique sua resposta com passagens do texto.

Consulte manual p.52, item 8.

Extrapolando

1. Leia a entrevista a seguir:

22

EU VI

memória do século 20



O casal Arthur, 97 e Isabel, 95

"Nos anos 20, dirigir era pior. Tinha muito cavalo nas ruas."

LEONARDO CRUZ
da Redação

No início dos anos 10, a menina Isabel acompanhava todas as tardes, da janela de sua casa, a passagem do homem que acendia os lampiões de gás na rua das Palmeiras, no bairro de Santa Cecília, São Paulo. "Dentro de casa eram aqueles candelabros lindos, que iluminavam bem", lembra ela, hoje aos 95 anos.

Casada desde 1925 com o engenheiro civil Arthur Rodrigues Rosa Jr., 97, Isabel Araújo Rosa

observou com o marido o inchamento da cidade neste século. "Antigamente em São Paulo, em um terreno de 800 m² havia uma casa onde moravam cinco pessoas. Com o tempo, essas casas foram sendo destruídas, e prédios de dez andares surgiram nesse mesmo espaço. É difícil viver assim", avalia Arthur.

Morando desde 1937 numa casa construída por Arthur em Perdizes (zona noroeste), o casal acompanhou toda a ocupação do bairro. "Quando mudamos pra cá, na nossa rua só havia a nossa casa, um armazém na esquina e o hospital Franco da Rocha", conta ele. A seguir os principais trechos da entrevista do casal.

Folha — Como era o bairro de Perdizes em 1937?

Arthur Rodrigues Rosa Jr. — Naquela época, o bairro era formado ao redor da rua principal, a Turiaçu, que era a estrada que ia para o interior. Quando eu vim pra cá, as ruas não eram nem calçadas. Perdizes tinha uma grande quantidade de chácaras, onde havia plantações e também as célebres cabras. Nós tomávamos muito leite de cabra.

Isabel Araújo Rosa — Era mais fácil. Eu não precisava sair para comprar nada, entregavam tudo na porta: pão, leite, verduras. O jardineiro também passava sempre. Traziam até gelo.

Folha — O sr. é engenheiro civil.

Quais partes da cidade ajudou a construir?

Arthur — Em 1926, eu acompanhei a construção de várias casas na Vila América, que depois virou o Jardim América. Ali vivia a alta classe da sociedade paulistana. Havia um grande charco naquela região, nas imediações da rua Estados Unidos. Quem passava por ali sempre afundava.

Folha — O sr. começou a dirigir nos anos 20 e só parou em 94. O que mudou no trânsito?

Arthur — Meu primeiro automóvel foi um "Ford de bigode". Naquela época, guiar era pior, tinha muito cavalo e carroça puxada por burro na cidade. Isso dificultava muito mais. A maioria das ruas era de terra, e quando tinha chuva nós éramos obrigados a colocar corrente nas rodas para não derrapar. Depois, quando abriram as grandes avenidas, ficou mais fácil, mesmo com mais carros. Só dificultou um pouco para estacionar.

Folha — Viver na cidade era melhor antigamente?

Isabel — Tudo era mais tranquilo. Quando eu era menina, estudava no colégio Caetano de Campos, na praça da República. A gente ia pra escola calmamente, sem nenhum problema. Era aquela facilidade, ninguém precisava nos levar. Hoje uma criança não pode ir para escola sozinha. As pessoas têm medo, com toda essa violência.

2. Tanto a narradora de “A República dos Argonautas” quanto os entrevistados no texto “Eu vi: memória do século 20” relatam transformações ocorridas em bairros da cidade de São Paulo. O local em que você vive também passou por mudanças? Converse com pessoas mais velhas para descobrir como era seu bairro ou sua cidade quando elas eram mais jovens. Se conseguir algumas fotos do passado, aproveite para mostrar a seus colegas as transformações ocorridas.

3. O que as pessoas com quem você conversou pensam dessas mudanças?

Professor: Essa atividade tem por objetivo possibilitar ao aluno conhecer melhor o local em que vive.

23

Indo e vindo

Conhecendo a construção do texto

1. Pode-se dizer que o texto “A República dos Argonautas” (p.14) apresenta quatro momentos:

Consulte manual p.52, item 9.

I. A narradora mostra como é a Vila Madalena de uma maneira ampla e geral, basicamente caracterizando o espaço e localizando as pessoas que ali moram.

Do 1º ao 13º parágrafo.

II. As pessoas são descritas de acordo com o olhar da narradora, que compara os moradores com as ruas do bairro.

Do 14º ao 20º parágrafo.

III. A narradora se encontra com sua maneira de ser. Essa parte começa em “Um dia fui visitar minha prima Lena”.

Do 21º ao 27º parágrafo.

IV. O texto anuncia mudanças tanto na narradora quanto no bairro em que ela mora.

Do 28º parágrafo até o final.

a) Identifique a passagem do texto que marca o início do segundo momento e transcreva para o caderno.

Consulte manual p.52, item 10.

b) A partir do último parágrafo do texto, o que você imagina que será contado pela narradora, ao longo do livro?

As pistas do último parágrafo indicam que ela irá tratar das mudanças ocorridas com ela e com o bairro em que vivia.

2. Com relação ao primeiro momento do texto, responda:

a) O espaço físico é um dos aspectos importantes na construção da narrativa: a Vila, suas ruas, lojas... Observando o início dos treze parágrafos dessa parte, registre no caderno as expressões que indicam localização espacial.

Consulte manual p.53, item 11.

b) A expressão “em frente” é concebida imaginando-se dois lugares: um diante do outro. Releia os parágrafos, indicando os lugares que as expressões a seguir relacionam, explicando o que está em frente do quê.

Professor: A expressão “mais em frente”, com o significado de “mais adiante”, foi empregada de maneira informal. A rigor, seria “mais à frente”.

- **Mais em frente...** (3º parágrafo)

A expressão relaciona a esquina da rua Fradique Coutinho com a Aspicuelta e um lugar mais adiante, na rua Inácio Pereira da Rocha.

- **Em frente ficava a casa...** (13º parágrafo)

O ponto de referência é a casa da narradora. Em frente da sua casa ficava a casa do seu Ângelo.

c) Em “*Outro* lugar bárbaro (...)”, no 6º parágrafo, “outro” é um pronome que pressupõe que a narradora tenha feito referência a um lugar antes desse que ela considera bárbaro. Quais são os dois lugares bárbaros?

A loja de tecidos na Morato Coelho, além do armazém da dona Dirce.

d) A relação harmoniosa que a narradora mantém com a Vila Madalena é um outro aspecto importante desse primeiro momento, marcado pela presença de inúmeras idéias que revelam o encantamento dela pelo bairro. Dos trechos a seguir, identifique os que revelam isso:

Consulte manual p.53, item 12.

I. “A gente atravessava quando ia para a casa de dona Mábile, que era costureira e morava na rua Padre João Gonçalves. Esse passeio era muito legal, porque nos dias de chuva a rua virava uma lama só. Eu adorava o terreno baldio que ficava em frente, cheio de pés de amora.”

A narradora acha legal o passeio.

II. “Dona Mábile fazia roupas muito bem, mas eu sentia pena dela. Trabalhava feito doida para pagar os estudos do filho, que morava em Paris. Ela aceitava qualquer serviço, desde roupa de bebê até vestido de noiva. Eu achava estranho uma costureira tão pobre ter filho em Paris: por que ele não estudava aqui mesmo?”

Professor: Manifestar pena e achar estranha a atitude da costureira não revelam essa harmonia.

III. “No entanto, eu ainda gostava de muitas coisas de criança, como essa de brincar nos sacos da mercearia, colocar barquinho na enxurrada, jogar mamona ao alvo, organizar circo na rua... Ah! Tinha também o seu Manoel, que vendia banana no caminhão e anunciava: ‘Bananê, bananê.’”

A narradora revela gostar de muitas coisas que via na Vila Madalena.

Nos textos em que predomina **identificação de espaço**, ou seja, naqueles em que se descrevem lugares, como ruas, lojas, armazéns, são empregados marcadores espaciais, como **advérbios** (*aqui, lá*), **locuções adverbiais** (“*Na esquina da rua Fradique Coutinho*”, “*Mais em frente, na rua Inácio Pereira da Rocha...*”), ou **substantivos** que identificam espaços (*bairro, esquina*).

Retomando as marcas de oposição no texto

Conjunção é uma palavra (*mas, porém, embora, e*) ou expressão (*apesar de, se bem que*) que tem como função relacionar termos ou orações.

Por exemplo:

Ela pega dois ônibus e metrô para chegar até minha casa.

Ela mora longe, *mas* me visita todo fim de semana.

3. Expressões como “mas” ou “no entanto” indicam uma relação de oposição entre duas idéias.

No 4º parágrafo, por exemplo, a narradora apresenta dona Mábile, declarando: “mas eu sentia pena dela”. A idéia do sentimento de pena, manifestado pela narradora, se opõe ao fato de ela fazer roupas muito bem.

“Dona Mábile fazia roupas muito bem, mas eu sentia pena dela. Trabalhava feito doida para pagar os estudos do filho, que morava em Paris. Ela aceitava qualquer serviço, desde roupa de bebê até vestido de noiva. Eu achava estranho uma costureira tão pobre ter filho em Paris: por que ele não estudava aqui mesmo?”

- a) Leia o 6º parágrafo para responder a que idéia se opõe o trecho “mas me controlava um pouco porque todos diziam que eu já era mocinha”.

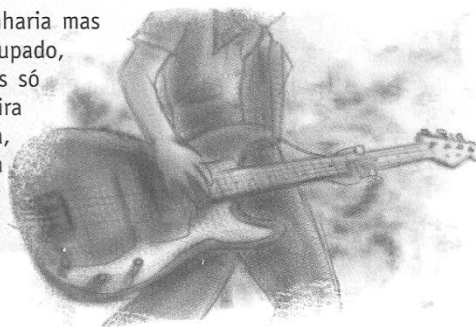
Ele se opõe à vontade que tinha de afundar as mãos nas lentilhas, de se comportar como criança.

- b) O 7º parágrafo se inicia com “No entanto”. Quais são as idéias que se opõem, marcadas por essa expressão?

O comportamento de criança e a necessidade que tinha de manifestar um comportamento de jovem.

4. Observe o 15º parágrafo do texto:

“O Zé Luís, filho do seu Jarbas, estudava engenharia mas gostava de tocar guitarra. O seu Jarbas ficava preocupado, onde já se viu engenheiro guitarrista? Aí o Zé Luís só ensaiava na casa do Edu Bolão. E a rua inteira comentava quando a Marisete desfilava de minissaia, e eu achava lindo, porque ela era manicure, usava umas unhas vermelhas, tinha pernas bonitas e saía na escola de samba da rua Fidalga.”



a) A conjunção “e”, considerada indicadora de idéia de adição, pode também indicar oposição. Das três conjunções “e” destacadas no trecho, indique aquela que pode ser substituída por “mas”.

“e eu achava lindo”.

b) Reescreva o período todo e substitua a conjunção “e” por outra conjunção indicadora de oposição, diferente de “mas”.

Consulte manual p.53, item 13.

5. No parágrafo a seguir, há um período que poderia ter se iniciado com uma conjunção que marca oposição. Identifique-o e reescreva-o empregando a conjunção “porém”.

Porém o lance é que eu sentia uma coisa dentro de mim que não combinava com eles. A narradora não se opunha objetivamente à decisão dos outros jovens, mas sentia que não combinava com eles.

“Nada contra quem gosta da mesma profissão do avô ou que prefira lecionar. E ser bem-sucedido todo mundo quer, não é? O lance é que eu sentia uma coisa dentro de mim que não combinava com eles. Eu não sabia bem o que desejava, mas não era aquela vidinha de tocar guitarra escondido do pai. Era bom fazer parte da turma, mas às vezes apertava(...)”

6. Releia o parágrafo a seguir que mostra o quanto o cabelo da narradora não se adequava à moda da época:

“Outra ocasião em que a ‘coisa esquisita’ me bateu fundo foi esta: todas as meninas da turma usavam cabelão. Naquele tempo a moda era cabelo bem liso e comprido, de preferência loiro. O meu era castanho e crespo toda a vida. Então a gente puxava o cabelo da esquerda para a direita, punha bastante grampo. Enrolava na cabeça toda e essa tortura chamava-se touca. E dormia-se de touca, e na manhã seguinte soltava-se o cabelo e ele estava duro e liso feito palha. Tinha umas loucas que alisavam o cabelo com ferro de passar roupa para ir mais rápido, mas a esse ponto eu nunca cheguei.”

a) Que período do parágrafo poderia ser iniciado com “porém” para marcar a oposição entre os cabelos da narradora e aquele que a moda exigia? Reescreva-o.

Porém o meu era castanho e crespo toda a vida.

b) Que substantivo empregado nesse parágrafo revela que a narradora não gostava da forma como se costumava tratar os cabelos?

Tortura.

7. Observe no trecho as repetições da conjunção “e”:

“E dormia-se de touca, e na manhã seguinte soltava-se o cabelo e ele estava duro e liso feito palha.”

Transcreva para o caderno a alternativa que melhor explica essa repetição, justificando sua escolha:



I. A construção escolhida pela narradora realça o quanto ela achava cansativo fazer a touca.

II. A repetição não interfere na interpretação que se pode dar ao texto.

III. A narradora sequer deveria usar essa repetição; deveria preferir o emprego de vírgulas.

Resposta: I. A repetição realça as tarefas causativas que eram necessárias para se ter o cabelo liso como a moda da época exigia.

27

Há inúmeras maneiras de se marcar a **oposição** em um texto. Frequentemente, ela é marcada pela presença de conjunções como "mas", "porém", "todavia"; ou pelas conjunções que expressam uma idéia concessiva: "apesar de", "embora"... No entanto adjetivos e substantivos também podem indicar a oposição entre uma idéia e outra, tal como faz a narradora várias vezes no texto:

"Enrolava na cabeça toda e essa *tortura* chamava-se touca."

"Outra ocasião em que a 'coisa *esquisita*' me bateu fundo foi esta: todas as meninas da turma usavam cabelo."

A oposição ocorre nesses casos porque descrevem, identificam ou caracterizam a maneira de a narradora ver o mundo em confronto com a de outras personagens.

Conhecendo a comparação

8. Leia um dos parágrafos do terceiro momento do texto, observando a passagem em que a narradora compara seu cabelo com o da atriz:

Professor: Seria interessante que os alunos lembrassem que, neste momento, destaca-se a comparação entre a personagem e a atriz.

"E me mostrou na revista a foto de uma moça que usava o cabelo muito mais curto do que o meu e era linda. Em cima da foto estava escrita uma frase que não entendi nada, mas que tinha uma força...: A BELA ATRIZ DO *ACOSSADO* AMA O LÍDER DOS PANTERAS NEGRAS."

a) Identifique o trecho em que ocorre a comparação.

"(...) o cabelo muito mais curto do que o meu".

b) Sabendo que as comparações podem ser classificadas como de superioridade, de inferioridade ou de igualdade, indique o tipo de comparação presente no trecho que você identificou em "a".

comparação de superioridade

c) Que trecho do parágrafo garante que a narradora gostou do cabelo da atriz e deixou de achar, por isso, seu cabelo "medonho"?

"(...) e era linda".

d) Transforme o trecho identificado em "a" de modo a criar uma comparação de inferioridade sem alterar a realidade apresentada no texto. Para isso, empregue as palavras "muito menos".

* O cabelo era muito menos longo do que o meu.

9. Releia mais um parágrafo desse terceiro momento:

"E a moça sentada numa moto abraçava um negrão bonito com cara brava e jaqueta de couro. O rosto dela era parecido com a Vênus de *biscuit* da cristaleira da vovó, mas só pelo olhar a gente logo via que ela também devia ser daquelas que não se encaixavam na turma."

a) Há uma comparação entre o rosto da atriz e a deusa Vênus. Que palavra estabelece essa comparação?

(era) parecido

b) Observando os dois trechos a seguir, indique aquele em que a narradora se identifica com a atriz.

I. "(...) mas só pelo olhar a gente logo via que ela também devia ser daquelas que não se encaixavam na turma."

II. Mas só pelo olhar a gente logo via que ela devia ser daquelas que não se encaixavam na turma.

Resposta: I

É possível expressar a **comparação** em um texto por meio de expressões comparativas:

de superioridade: *mais do que* → ter cabelo mais curto do que você

de inferioridade: *menos do que* → ter cabelo menos curto do que você

de igualdade: *tão* ou *tanto quanto* → ter cabelo tão curto quanto você; ter tanto cabelo quanto você

Ainda é possível expressar a idéia de comparação por meio de termos que indiquem relações de igualdade, como *também*, *parecer*.

Retomando as marcas temporais no texto

- 10.** Identificar quando ocorrem os fatos é um dos aspectos importantes do último momento do texto. Observando o início dos cinco últimos parágrafos, transcreva para o caderno as expressões que marcam uma abordagem associada a tempo.

"Naquele mês de julho acordei feliz da vida"; "Aos poucos, veio vindo"; "Na manhã seguinte"; "Nunca mais a Vila Madalena".

Nos textos em que predomina identificação de tempo, ou seja, naqueles em que se relatam fatos, localizando-os no tempo, são empregados marcadores temporais, como advérbios (*hoje, agora, ontem*), locuções adverbiais (*Aos poucos, Naquele mês de julho, Na manhã seguinte...*), ou substantivos que identificam o tempo (*mês, início, dia*), ou ainda adjetivos (*inteiro, o dia inteiro*).

29

Conhecendo o modo de cada um escrever: o estilo

- 11.** Uma estratégia utilizada por alguns autores é criar um narrador que conversa com o leitor, interrompendo a narrativa e fazendo perguntas ou comentários. Observe os trechos a seguir e identifique aqueles em que ocorre uma conversa com o leitor.

Professor: Seria recomendável que os alunos diferenciassem um diálogo (em que há interação) de uma conversa com o leitor (em que não há interação).

- I.** "– Imagina!... – ela comentou. – Cabelo curtinho e crespo vai ser a próxima onda no verão, você não sabia?"

Aqui se trata de um trecho de diálogo.

II. "Pois bem. Uma manhã eu tinha desentoucado a touca, estava bela e formosa na aula de geografia, quando o japonês que sentava atrás de mim colou chiclete na minha nuca e eu tive que cortar o cabelo bem curtinho. O que chorei na cama você nem queira saber. Todos passaram a me chamar de Joãozinho. Eu fingia que não ligava porque senão a turma ia pegar mais ainda no meu pé, mas por dentro eu me sentia horrorosa."

O uso do pronome *você* revela a conversa com o leitor.

III. "Eu não sabia bem por quê, mas aquelas pessoas eram parecidas com as ruas da Vila: todas muito simpáticas mas estreitinhas, para cada desejo um paralelepípedo... Às vezes essas impressões me



pareciam besteira, coisa de criança. Só mais tarde, com Magro, é que percebi que minha intuição tinha razão de ser. Veja só:"

Veja: o verbo revela a conversa com o leitor.

IV. "Aí, por uns instantes, a coisa esquisita que volta e meia eu sentia não me pareceu tão esquisita assim... Então era isso... A beleza do avesso podia ser muito mais bela sem precisar dormir de touca nem usar madeixas duras de Rapunzel. Como vocês podem ver, cabelo também era uma questão de cabeça..."

Vocês: o pronome revela a conversa com o leitor.

Professor: Essa conversa com o leitor, presente em alguns textos literários, parece servir para estabelecer uma relação mais próxima entre leitor e texto.

Retomando as orações com valor adjetivo e conhecendo a pontuação

Observe a oração a seguir escrita de duas maneiras:

I. O homem, que estava de bicicleta, caiu.

II. O homem que estava de bicicleta caiu.

Em I, a oração tem valor **adjetivo**, pois caracteriza "homem", e é **explicativa**, significando que havia apenas um homem e que ele caiu. Por isso, se a oração for suprimida do texto, freqüentemente não chega a comprometer a compreensão.

Em II, a oração tem também valor **adjetivo**, pois caracteriza "homem", mas é **restritiva**, significando que havia mais de um homem e que caiu apenas o que estava de bicicleta. Como essa oração é importante para a informação apresentada no texto, suprimi-la não é possível.

12. Observe as orações em destaque:

I. "Na esquina da rua Fradique Coutinho com Aspicuelta havia uma loja *que vendia de tudo (...)*"

II. "A gente atravessava quando ia para a casa de dona Mábile, *que era costureira e morava na rua Padre João Gonçalves.*"

III. "Trabalhava feito doida para pagar os estudos do filho, *que morava em Paris.*"

IV. "Ah! Tinha também seu Manuel, *que vendia banana no caminhão e anunciava: 'Bananê, bananê.'*"

V. "Em frente ficava a casa do seu Ângelo, *que era barbeiro.*"

a) Identifique quais são os substantivos caracterizados pelas orações em *itálico*.

I. loja; II. dona Mábile; III. filho; IV. seu Manuel; V. seu Ângelo.

b) As orações com valor adjetivo podem estar isoladas ou não por vírgulas. Se há vírgula, elas são explicativas. Se não há, são restritivas. Transcreva para o caderno as orações em destaque, colocando em uma coluna as explicativas e, em outra, as restritivas.

Explicativas: que era costureira e morava na rua Padre João Gonçalves; que morava em Paris; que vendia banana no caminhão e anunciava; que era barbeiro. Restritiva: que vendia de tudo.

13. Responda, com relação à oração:

"Trabalhava feito doida para pagar os estudos do filho, que morava em Paris."

a) Dona Mábile, a costureira, tinha um só filho ou mais de um? Explique.

Ela tinha apenas um filho e todo esforço que fazia era para ele. A oração é explicativa.

b) Transforme a oração retirando a vírgula e transcreva para o caderno o significado da oração transformada:

I. Dona Mábile tinha mais de um filho e apenas um morava em Paris.

II. Dona Mábile tinha apenas um filho e ele morava em Paris.

III. Dona Mábile tinha mais de um filho morando em Paris e todo o esforço era apenas para um deles.

Trabalhava feito doida para pagar os estudos do filho *que morava em Paris*. (Opção I - Sem a vírgula, dona Mábile tinha mais de um filho e apenas um morava em Paris.)

14. Releia algumas orações em destaque da atividade 12:

II. "A gente atravessava quando ia para a casa de dona Mábile, *que era costureira e morava na rua Padre João Gonçalves*."

IV. "Ah! Tinha também seu Manuel, *que vendia banana no caminhão e anunciava: 'Bananerô, bananerô.'*"

V. "Em frente ficava a casa do seu Ângelo, *que era barbeiro*."

a) Imagine que a narradora conhecesse na Vila Madalena mais de uma dona Mábile e que apenas uma fosse costureira. Como a frase II deveria ser escrita para que o leitor entendesse isso?

Resposta: A gente atravessava quando ia para a casa da dona Mábile *que era costureira e morava na rua Padre João Gonçalves*.

b) Faça o mesmo com seu Manuel e seu Ângelo, ou seja, escreva de modo a deixar claro que a narradora conhece mais de um Manuel e de um Ângelo.

Resposta: Ah! Tinha também o seu Manuel *que vendia banana no caminhão e anunciava: 'Bananerô, bananerô.'*; Em frente ficava a casa do seu Ângelo *que era barbeiro*.



PAPO-FIRME

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL

Duração da atividade: Aproximadamente 4 aulas.

Proposta: Criar uma maquete do local onde o grupo gostaria de viver e apresentá-la à classe, a fim de realizar um concurso para a escolha daquela que representa o melhor local para se morar.

Gênero: Exposição.

Para quem: Maquete: alunos da classe e da escola. Exposição oral: alunos da classe.

Consulte manual p.53, item 14.

Em “A República dos Argonautas”, a narradora-personagem apresenta o bairro em que viveu durante a infância e a adolescência. Ao descrever as ruas e as pessoas, revela a ternura que sentia pela Vila Madalena e seus moradores e, ao mesmo tempo, suas inquietações.

Agora, você e seu grupo apresentarão para os colegas o local em que gostariam de viver (pode ser um bairro todo ou apenas um pedaço dele). Para isso, construirão uma maquete e depois mostrarão a todos por que deve ser bom viver lá. Nessa etapa, o objetivo será convencer os outros alunos de que o local idealizado por seu grupo é tão bem-planejado que merecerá o voto deles durante o concurso, que será realizado na classe, para a escolha do local mais atraente.

Maquete - Representação, em tamanho menor, de uma obra de arquitetura ou de engenharia a ser realizada.



Preparando

Consulte manual p.54, item 15.

Em primeiro lugar, o grupo precisa definir os elementos que deseja colocar na maquete. Para escolhê-los, o fundamental é pensar que devem proporcionar uma vida saudável e feliz a quem mora no local.

• Em seguida, é preciso fazer um esboço, um rascunho para orientar a construção da maquete.

• Antes de iniciar a montagem, procure pensar em como os elementos que farão parte da maquete serão representados. O grupo poderá usar brinquedos, sucatas, desenhos, caixas, latas...

• Durante a construção, convém começar a planejar como será a apresentação oral da maquete idealizada.

33

Realizando

Durante a apresentação, será feita a divulgação do local criado por cada um dos grupos, portanto é importante destacar tudo o que há de positivo, de agradável, por lá. Mas cuidado! Não vale propaganda enganosa!

No final, toda a classe participará da escolha da melhor criação. Os critérios para essa seleção podem ser baseados na análise:

- da maquete: criatividade, plasticidade;
- da apresentação oral: clareza, desinibição;
- dos elementos escolhidos para compor o local idealizado.

Professor: Ao final da atividade, vale a pena discutir os pontos positivos das apresentações, das criações, e as eventuais falhas.



LENDO MAIS

Agora você vai ler uma crônica, escrita por Luís Fernando Veríssimo, que trata da volta de um homem àquela que seria a sua cidade natal. Observe o que a personagem vai encontrar nessa visita ao passado.

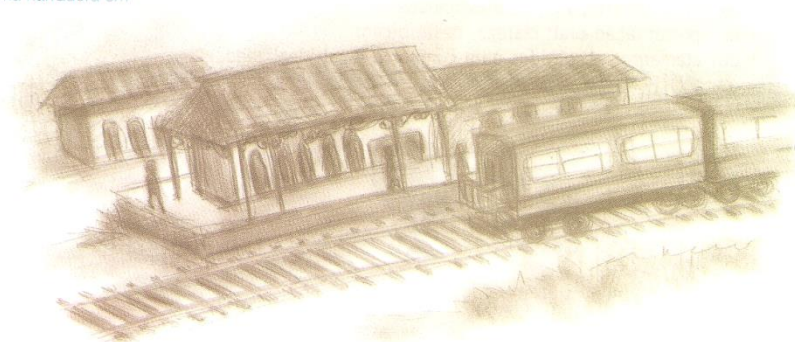
Ambos os textos ("A República dos Argonautas" e "A volta (I)") recuperam, pelo uso de recursos narrativo-descritivos, o espaço que, pretensamente, seria o cenário da infância da narradora-personagem de "A República dos argonautas" e da personagem de "A volta (I)". Em *Descobertas*, uma narradora em

A volta (I)

Luís Fernando Veríssimo

Da janela do trem o homem avista a velha cidadezinha que o viu nascer. Seus olhos se enchem de lágrimas. Trinta anos. Desce na estação – a mesma do seu tempo, não mudou nada – e respira fundo. Até o cheiro é o mesmo! Cheiro de mato e poeira. Só não tem mais cheiro de carvão porque o trem agora é elétrico. E o chefe da estação, será possível? Ainda é o mesmo. Fora a careca, os bigodes brancos, as rugas e o corpo encurvado pela idade, não mudou nada.

O homem não precisa perguntar como se chega ao centro da cidade. Vai a pé, guiando-se por suas lembranças. O centro continua como era. A praça. A igreja. A prefeitura. Até o vendedor de bilhetes na frente do Clube Comercial parece o mesmo.



primeira pessoa revisita os lugares que freqüentava em seu bairro, a Vila Madalena. Em *Lendo mais*, um narrador em terceira pessoa retrata, passados trinta anos, a chegada de um homem à cidadezinha na qual ele teria crescido. Se em "A República dos argonautas" é nítida a sensação de intimidade da narradora com o espaço, em "A volta (I)" essa intimidade parece forjada: desde o início

– Você não tinha um cachorro?

– O Cusca? Morreu, ih, faz vinte anos.

O homem sabe que subindo a Rua Quinze vai dar num cinema. O Elite. Sobe a Rua Quinze. O cinema ainda existe, mas mudou de nome. Agora é o Rex. Do lado tem uma confeitaria. Ah, os doces da infância... Ele entra na confeitaria. Tudo igual. Fora o balcão de fórmica, tudo igual. Ou muito se engana ou o dono ainda é o mesmo.

– Seu Adolfo, certo?

– Lupércio.

– Errei por pouco. Estou procurando a casa onde nasci. Sei que ficava do lado de uma farmácia.

– Qual delas, a Progresso, a Tem Tudo ou a Moderna?

– Qual é a mais antiga?

– A Moderna.

– Então é essa.

– Fica na rua Voluntários da Pátria.

Claro. A velha Voluntários. Sua casa está lá, intacta. Ele sente vontade de chorar. A cor era outra. Tinham mudado a porta e provavelmente emparedado uma das janelas. Mas não havia dúvida, era a casa da sua infância. Bateu na porta. A mulher que abriu lhe parecia vagamente familiar. Seria...

– Titia?

– Puluca!

– Bem, meu nome é...

– Todos chamavam você de Puluca. Entre.

Ela lhe serviu licor. Perguntou por parentes que ele não conhecia. Ele perguntou por parentes que ela não se lembrava. Conversaram até escurecer. Então ele se levantou e disse que precisava ir embora. Não podia, infelizmente, demorar-se em Riachinho. Só viera matar a saudade. A tia parecia intrigada.

– Riachinho, Puluca?

– É, por quê?

– Você vai para Riachinho?

Ele não entendeu.

– Eu estou em Riachinho.

– Não, não. Riachinho é a próxima parada do trem. Você está em Coronel Assis.

– Então eu desci na estação errada!

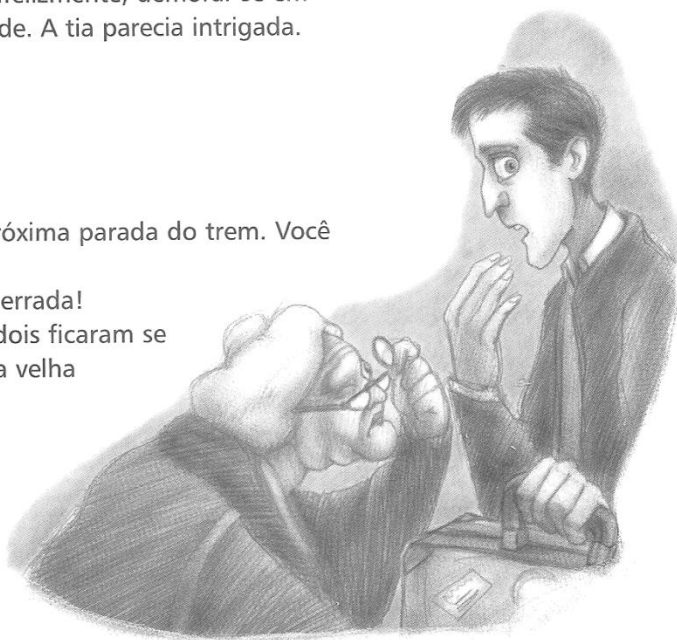
Durante alguns minutos os dois ficaram se olhando em silêncio. Finalmente a velha perguntou:

– Como é mesmo o seu nome?

Mas ele já estava na rua, atordoado. E agora? não sabia como voltar para a estação, naquela cidade estranha.

do texto aparecem índices (indícios) de que, apesar das semelhanças com a cidade idealizada pela personagem, as informações não se encaixam exatamente.

Consulte manual p.54, item 16.



Sugestões de leitura

Anna Flora. *A república dos argonautas*. (São Paulo: Companhia das Letras, 1999).

O livro que empresta seu nome ao texto de *Descobertas* entrelaça a história de uma jovem de 14 anos, que começa a descobrir o mundo, a si mesmo e aos outros. Além de focar um período muito marcante da vida política brasileira, o livro mostra o desabrochar de uma garota para questões como a solidariedade, a consciência política, as relações afetivas.

Chocolate. Direção: Lasse Hallström. EUA: 2000. Com Juliette Binoche e Johnny Depp.

O filme é uma doce fábula que narra a chegada da misteriosa Vianne Rocher e sua filha Anouk a uma cidadezinha francesa. Trazendo segredos mágicos em sua mala, ela abre uma chocolateria que vai mexer com o cotidiano do lugar.

Sim City 3000. (Brasil: Eletronic Arts).

Este programa de computador permite a construção e o gerenciamento de cidades.



REINVENÇÃO

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO

Duração da atividade: 3 aulas.

Proposta: Construção de uma narrativa a partir das recordações de um dos argonautas que viveu na Vila Madalena e posterior produção de um livro com as suas memórias da Vila.

Gênero: Relato ficcional.

Para quem: Alunos da classe.

Meio(s) de publicação: Livro de memórias.

Consulte manual p.54, item 17.

No texto “A república dos argonautas”, a narradora nos apresenta um grupo de jovens que se instala no bairro em que ela vivia e que foi capaz de alterar o cotidiano do lugar e de seus habitantes. Magro estava entre eles e foi o principal responsável por fazer com que ela se conhecesse melhor:

“Só mais tarde, com Magro, é que percebi que minha intuição tinha razão de ser.”

E ainda

“Na manhã seguinte, Magro chegou.

Junto com ele vieram Pedro, Mário, Vicente, Zeca e Carlos. Alugaram a casa grande da esquina da Fidalga, pintaram cada parede de uma cor, desenharam um arco-íris na porta, pregaram uma placa na entrada: REPÚBLICA DOS ARGONAUTAS.

Nunca mais a Vila Madalena e eu seríamos as mesmas.”

De que maneira você imagina que esses argonautas se relacionaram com os moradores daquele bairro tranqüilo? O que pensavam e sentiam?

Você vai mostrar como era esse relacionamento por meio de uma narrativa criada a partir do ponto de vista de um desses novos moradores da Vila Madalena.

Aquecendo

Para estimular a sua criação, que tal conhecer esses garotos um pouco melhor, lendo uma outra passagem do mesmo livro?

Pedro estudava biologia, Mário fazia física, Vicente, música; Zeca estava na história, Carlos ia prestar vestibular para artes plásticas e Magro cursava a FAU, mas gostava mesmo era de desenhar.

Nem preciso dizer que, no começo, várias pessoas mais velhas da Vila torceram o nariz para eles.

Quando o Zeca passava com rabo-de-cavalo e o Che Guevara na camiseta escrito “Cuba Libre”, a dona Natália esfregava com mais força a piaçaba na calçada e dizia: “Mas de onde surgiu essa gente, Antenor...”.

Os velhinhos que jogavam dominó só faltavam rosnar quando os estudantes entravam na padaria: “Esse pessoal da república atrapalha o jogo. Bota a placa de fechado, Juvenal”.

FAU - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

Che Guevara - Revolucionário e líder político sul-americano. Liderou, junto com Fidel Castro, a revolução cubana, vitoriosa em 1959.

Jimi Hendrix - Músico americano. Considerado um dos maiores guitarristas de todos os tempos.



Juvenal era o dono. Ele dava risada, não obedecia mas fazia média. Sabia que os velhos mandavam na padaria mais do que ele.

Só que para nós, meninos e meninas, os argonautas eram irresistíveis. "Ah... quando eu tiver dezesseis anos", sonhava alto meu irmão, "vou morar com uma turma sem pai nem mãe, numa casa colorida, e ouvir Jimi Hendrix até rachar!"

Acontece que no bairro todos se conheciam e os argonautas eram muitos: impossível não encontrá-los na praça, na feira, no armazém. Aos pouquinhos foram conquistando terreno entre algumas pessoas.

Dona Mábile foi a primeira a se tornar amiga deles. A república encomendava tudo para ela, desde cortina até pregar botão e cerzir barra de calça jeans. Dava para perceber que nessa afinidade havia alguma coisa diferente. Quando dona Mábile falava sobre os argonautas, seus olhos brilhavam e ela dizia: "Meu menino também é cheio de idéias...". Nessas horas eu tinha a impressão de que uma sombra baixava no seu rosto, mas logo passava.

No final da primavera os moradores já haviam percebido que os argonautas, além de animados, eram muito prestativos.

A República dos Argonautas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p.25,26.

A partir do que você leu, imagine um desses argonautas. Oriente-se pela questões a seguir:

- Por que ele resolveu viver em uma república?
- Do que gostava?
- Que sonhos tinha?
- O que achava de morar na Vila Madalena?
- Como se sentia sendo rejeitado pelos moradores mais velhos e idolatrado pelos adolescentes?
- Como foi conquistando o respeito das pessoas?
- Como ele era fisicamente?

Agora pense que esse argonauta, depois de alguns anos, resolveu escrever as lembranças, as memórias de seu passado na Vila Madalena. O que ele contaria a respeito dessa fase de sua vida? Que cena ele destacaria?

Consulte manual p.54, item 18.

Escrevendo

Ao escrever as memórias, procure usar alguns recursos já estudados:

- advérbios de lugar para indicar os espaços em que as personagens estarão presentes na narrativa;
- conjunções adversativas para destacar as oposições entre o narrador e alguns moradores da Vila.

Além disso, lembre-se de que uma narrativa de memórias deve ser baseada nos sentimentos e nas reflexões a respeito do passado. Não se esqueça de criar um título para seu texto.

Participando

Troque seu texto com um colega. Conversem sobre os títulos propostos por vocês, a presença de sentimentos e reflexões e o uso dos recursos gramaticais.



Publicando

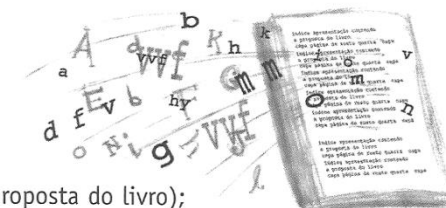
Ao fazer a versão final do trabalho, é possível ilustrá-lo, personalizá-lo, fazendo desenhos, colagens...

Por fim, todos os trabalhos devem ser reunidos de modo a formar um livro. Vocês podem se organizar para a produção de outros elementos que formam um livro, tais como:

Professor, peça aos alunos que identifiquem esses elementos em diferentes livros, para que vejam

40

- capa;
- sumário;
- apresentação (contém a proposta do livro);
- página de rosto (página que vem no início da obra e contém as mesmas informações presentes na capa: título, nome do autor, editora);
- quarta capa (capa traseira do livro que contém alguma informação capaz de despertar o interesse do leitor pela obra).



REALIMENTAÇÃO

O texto a seguir faz parte do livro *São Paulo*, em que a arquiteta urbanista Raquel Rolnik trata da evolução histórica da cidade de São Paulo.

São Paulo, 2001

Raquel Rolnik

Madrugada, verão de janeiro, ano 2001. Um carro sai do estacionamento no subsolo de um prédio e, enquanto espera o sistema eletrônico acionar grades e portões, seu motorista olha para cima e vê ainda alguns andares iluminados pela luz dos computadores. Na calçada, duas pessoas estão remexendo o lixo à procura de latas, comida e papelão. O carro acelera rapidamente, temendo a possível abordagem de um adolescente, cabelo pixaim quase branco, que se aproxima.

Percorrendo as ruas estreitas do bairro, o carro é detido pela enorme fila de táxis e pelo movimento dos manobristas na saída de uma casa noturna. As mulheres loiras com vestidos brilhantes justíssimos e saltos agulha se misturam por um átimo aos homens e mulheres vestidos de jeans e camiseta e carregando sacolas de plástico que acabam de desembarcar do ônibus.



São Paulo, 1950 – Óleo sobre tela, 119 x 137cm. Agostinho Batista de Freitas. Col. Geneviève e Jean Boghici, RJ.

Finalmente o carro atinge a avenida. Surpresa: congestionamento às seis e meia da manhã? No rádio, o repórter no helicóptero avisa: caminhão tombado em tal lugar, árvores caídas e pontos de alagamento que sobraram da tempestade do dia anterior; evitar rua tal, caminho tal. Da janela do carro, observa homens e mulheres vestidos com roupas esportivas, correndo ou caminhando rapidamente pelo canteiro central. Naquele instante, parecem estar envoltos por sua utopia de saúde, longevidade e beleza, uma espécie de redoma que os protege de perceber a paisagem onde estão.

São sete e meia da manhã quando o motorista entra na estrada que o levará ao condomínio onde mora. Do outro lado da pista, a fila de caminhões e carros entrando na cidade é imensa e os vendedores de água, suco, eletrônicos e bonecos gigantes de plástico já instalaram seu *drive-in* comercial.

Quilômetro 30 – o motorista pára no estacionamento de uma das megalojas do caminho e, atravessando corredores, chega à padaria estilo *country*. Entre cestinhas decoradas com renda e flores do campo, ele escolhe *baguettes* e *croissants*. E lembra-se por um segundo de sua avó materna, nascida em casa de chão batido no meio do sertão do agreste, e da avó de sua mulher, que nunca esqueceu o porão do navio que a arrancou, menina, da aldeia à beira-mar do Japão.

Oito e meia, passa pela guarita, guarda o carro no estacionamento de casa. Ao lado de seu lugar na mesa já posta, a pilha de contas para pagar: luz, água, telefone, Internet, celular, bip, escola, escola de inglês, academia, natação, prestação do carro, IPVA, seguro... Na TV, já ligada pela empregada na cozinha, vê a mesa arrumada do café da manhã e a família que acorda feliz por poder passar no pão aquela maravilhosa margarina.

Enquanto limpa o barro do sapato, a empregada faz as contas de quanto vai precisar para comprar a laje para cobrir o cômodo que acabou de levantar no Jardim Progresso. Fica ali perto, do outro lado da pista e a apenas 15 minutos de caminhada até o ponto por onde passa o perueiro.

São Paulo. São Paulo: Publifolha, 2001. p.72-74. (Folha explica)

1. O texto de Raquel Rolnik chama-se “São Paulo, 2001”. A partir de sua vivência pessoal e das informações que tem pelos meios de comunicação, responda: os fatos mostrados no texto ocorrem exclusivamente na cidade de São Paulo ou poderiam acontecer em qualquer outra cidade? Justifique sua resposta.

Professor: O objetivo deste exercício é que os alunos percebam que em todas as grandes cidades é possível encontrar cenas como as mostradas no texto.

2. Observe como cada um dos parágrafos da narrativa se inicia: sempre há palavras ou expressões indicadoras de tempo (“madrugada”; “finalmente”; “são sete horas da manhã”; “oito e meia”; “enquanto limpa o barro do sapato”) ou de lugar (“percorrendo as ruas estreitas do bairro”, “quilômetro 30”). Na sua opinião, por que isso ocorre?

Consulte manual p.55, item 19.

3. Observando-se as personagens presentes na narrativa, notam-se modos de vida contrastantes. Identifique para cada um dos itens apresentados a seguir outro que se oponha a ele. Observe o exemplo:

Homem que retorna para casa dirigindo o próprio carro se opõe a empregada que se locomove para o trabalho transportada por um perueiro.

Consulte manual p.55, item 20.



- a) pessoas procurando comida no lixo.
pães especiais na padaria estilo country
- b) pessoas deixando a casa noturna ao amanhecer.
trabalhadores descendo do ônibus a caminho do trabalho ao amanhecer
- c) vendedores ambulantes oferecendo seus produtos nas estradas e avenidas.
megalojas

4. Compare as contas que o homem e sua empregada devem pagar. O que elas revelam a respeito do tipo de vida que levam?

Consulte manual p.55, item 21.

5. Das cenas mostradas no texto, há alguma(s) que jamais ocorreria(m) onde você vive? Quais são elas? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal.

6. Assim como esse texto, a história de "A República dos Argonautas" também se passa em São Paulo.

a) Empregando dois adjetivos, de que forma você pode caracterizar a vida na cidade de São Paulo nos textos "A República dos Argonautas" e "São Paulo, 2001"?

Resposta pessoal. Sugestões: sossegada, tranquila, amigável, igualitária, provinciana ("A república dos argonautas"); agitada, injusta, violenta, desigual, moderna ("São Paulo, 2001").

b) Se pudesse escolher, você gostaria de ser personagem de qual dos dois textos? Por quê?

Resposta pessoal.



RODA DE LEITURA

Você vai ler agora três textos, escritos por três grandes poetas brasileiros. O primeiro, "Cidadezinha qualquer", recupera a paisagem e o ritmo de uma pequena cidade interiorana. O segundo, "O mapa", explora a relação entre o poeta e a cidade que nunca será completamente conhecida por ele. O terceiro, que não tem título e foi escrito em 1931, expressa o desejo do poeta de, depois de morto, ver cada parte de seu corpo distribuída pela cidade de São Paulo.

Consulte manual p.55, item 22

Cidadezinha qualquer

Carlos Drummond de Andrade

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.
Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.

Antologia poética. 8.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p.34.

O Mapa

Mário Quintana

Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...
(É nem que fosse o meu corpo!)

Sinto uma dor infinita
Dás ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...

Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuança de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)

Quando eu for, um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar,
Suave mistério amoroso,
Cidade de meu andar
(Destê já tão longo andar!)

E talvez de meu repouso...

Apontamentos de história sobrenatural. Porto Alegre: Globo, 1976.

Mário de Andrade

Quando eu morrer quero ficar,*
 Não contem aos meus inimigos,
 Sepultado em minha cidade,
 Saudade.

Meus pés enterrem na rua Aurora,
 No Paissandu deixem meu sexo,
 Na Lopes Chaves a cabeça,
 Esqueçam.

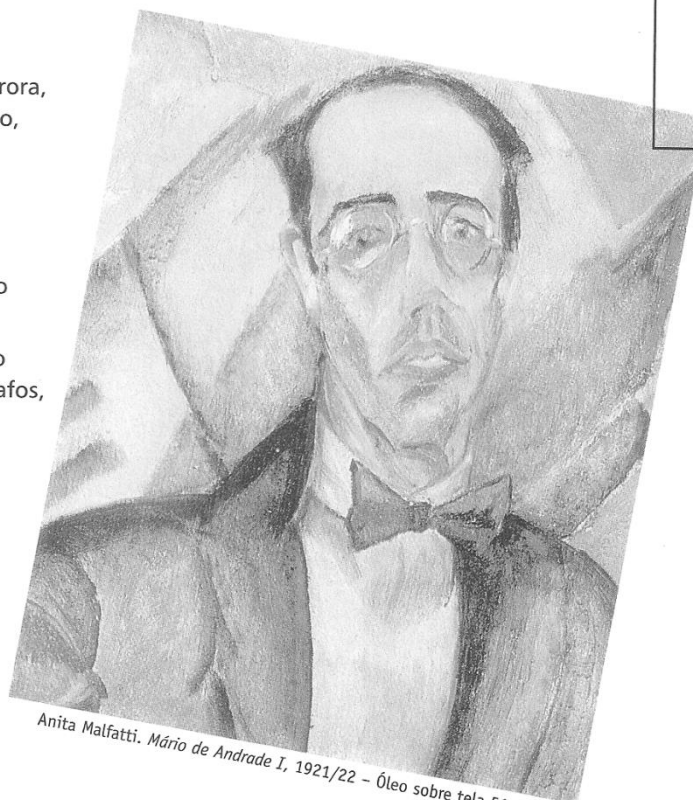
No Pátio do Colégio afundem
 O meu coração paulistano:
 Um coração vivo e um defunto
 Bem juntos.

Escondam no Correio o ouvido
 Direito, o esquerdo nos telégrafos,
 Quero saber da vida alheia,
 Sereia.

O nariz guardem nos rosais,
 A língua no alto do Ipiranga
 Para cantar a liberdade.
 Saudade...

Os olhos lá no Jaraguá
 Assistirão ao que há de vir,
 O joelho na Universidade,
 Saudade...

As mãos atirem por aí,
 Que desvivam como viveram,
 As tripas atirem pro Diabo,
 Que o espírito será de Deus.
 Adeus.



Anita Malfatti. *Mário de Andrade I*, 1921/22 – óleo sobre tela 51 x 41cm,
 Coleção Particular, SP.

Literatura comentada. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p.44, 45.

* (Esse texto sem título foi publicado em *Lira Paulistana* em 1946, um ano após a morte do poeta.)

