

Joice da Silva Nobre Dahmer

# **O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Curso de Especialização *Lato sensu* em Língua Portuguesa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão

PUC-SP / COGEAE

2011

Joice da Silva Nobre Dahmer

## **O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA**

Monografia apresentada à Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, referente ao Curso de Especialização Lato Sensu em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dieli Vesaro Palma.

PUC-SP / COGEAE

2011

“Um livro é como uma janela. Quem não o lê, é como alguém que ficou distante da janela e só pode ver uma pequena parte da paisagem.”

*Kahlil Gibran*

## **Agradecimentos**

Agradeço a Deus pela vida.

Agradeço aos meus pais “Delamar e Manoelinha”, sem os quais não estaria aqui, e por terem me fornecido condições para me tornar uma cidadã.

A minha irmã Dilamara, que desde pequena me ensinou diversas coisas, inclusive a leitura.

Agradeço a Fundação Carlos Chagas pela concessão da bolsa de estudos.

Dedico em especial esse trabalho ao meu esposo Joivan, por seu amor e atenção durante o estresse da confecção desse trabalho, pelos puxões de orelha para não desistir e pelo incentivo e conselho que me deu para dar continuidade aos estudos acadêmicos.

Várias pessoas me auxiliaram nesse trabalho. A todos só posso dizer: Muito Obrigada!

Agradeço especialmente a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dieli Vesaro Palma, minha orientadora, pela compreensão e atenção, pelo apoio e orientação sem os quais não seria possível realizar esse trabalho, que algumas vezes pensei não ser possível concluir. Hoje compreendo professora o real sentido de “*escrever é dez por cento inspiração e noventa por cento transpirações*”, realmente não foi fácil, mas suas dicas foram valiosas e pontuais.

## RESUMO

Esta monografia tem por objetivo pesquisar e analisar os aspectos linguísticos e pedagógicos no ensino de leitura sob a perspectiva da Educação da Linguística. O trabalho se estrutura em três capítulos, seguidos da conclusão. Por se tratar de uma pesquisa teórica, fiz uma análise em dois livros didáticos do ensino médio, a fim de verificar quais as concepções teóricas que sustentam os conteúdos, e se esses conteúdos se adequam para o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Educação Linguística.

O material didático escolhido fez parte do material indicado pelo PNLD-2007 (Plano Nacional do Livro Didático). Tinha forte indicação para trabalhar os aspectos de leitura e produção textual.

Ao analisar o material didático foi possível identificar as atividades de leitura e produção textual, os aspectos abordados pelos livros possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, a partir do momento em que o professor tem conhecimento da teoria que sustenta sua prática pedagógica, conhecerá melhor seu aprendente e como cada um constrói essa aprendizagem.

Palavras Chaves: Educação Linguística, leitura.

## SUMÁRIO

Introdução .....	7
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA .....	11
1.1 Conceito de Educação Linguística .....	12
1.2 Aspectos Linguísticos.....	16
1.2.1 EL e Concepção de Língua e Linguagem .....	18
1.2.2 Letramento .....	20
1.2.3 Gêneros Textuais .....	22
1.2.4 Competência Comunicativa.....	27
1.3 Aspectos Pedagógicos .....	33
1.3.1 Transposição Didática .....	33
1.3.2 Contrato Didático.....	37
1.3.3 Noção de Situação Didática .....	40
1.3.4 Engenharia Didática .....	42
1.3.5 Noção de Obstáculos Epistemológicos .....	46
CAPÍTULO II – LEITURA .....	51
2.1 Pedagogia da Leitura .....	52
2.2 Conceitos de Leitura .....	56
2.3 Modelos de Leitura.....	57
2.4 Estratégias de Leitura .....	60
2.5 A Leitura segundo a EL.....	65
2.6 Pedagogia Léxico-Gramatical: contribuições para o ensino de leitura e produção textual.....	68
CAPÍTULO III – Análise de Material Didático .....	73
3.1 Autoria dos Livros Didáticos .....	75
3.2 Análise do Livro: Português – Língua, literatura e produção textual .....	78
3.2.1 Organização da Obra.....	78
3.2.2Análise da Apresentação.....	79

3.2.3 Análise das Atividades de Leitura .....	80
3.3 Análise do Livro: Português Linguagens – Literatura - Produção Textual - Gramática.....	82
3.3.1 Organização da Obra.....	82
3.3.2Análise da Apresentação.....	83
3.3.3 Análise das Atividades de Leitura .....	84
3.4 Análise dos Resultados .....	86
Considerações finais .....	88
Referências Bibliográficas .....	90
Anexos .....	95 a 124

## INTRODUÇÃO

Fiquei em dúvida quanto ao tema a ser abordado, para a minha tão esperada monografia. Pensei em vários assuntos, mesmo antes de iniciar o curso. Pensei em variedades linguísticas, gramática, linguagem da internet, modo de falar do gaúcho, pois sou gaúcha e moro há dez anos longe do Rio Grande do Sul e, diariamente, encontro pessoas que não entendem algumas expressões que uso. Pensei em analisar essa diferença linguística e cultural, mas percebi que os assuntos que gostaria de pesquisar tomaria um tempo de que não dispunha no “*lato sensu*”. Quando iniciou-se o curso, tive contato com a Educação Linguística com seus aspectos e concepções e percebi que poderia trabalhar por essa linha de pesquisa.

Minha atenção começou a aumentar quando percebi muitas pesquisas nesta área, nos últimos anos. Na própria Universidade, há um núcleo trabalhando dentro dessa linha. Conversando com alguns professores, senti a necessidade de inteirar-me do que até aquele momento era apenas uma proposta de trabalho e, de uma pesquisa que parecia ser sem pé nem cabeça, mas que, com as leituras aos poucos foi clareando.

Sabe-se que hoje, existem muitos estudos e pesquisas científicos na área educacional, voltados para um saber pedagógico relativo ao ensino da língua materna, já que há necessidade de uma resposta aos desafios de um problema comum que atinge toda a educação escolar e, em decorrência disso,

toda a vida social. Esse problema é um descontentamento com o ensino de Língua Portuguesa em todos os níveis de escolaridade. Talvez isso ocorra, por causa das práticas escolares tradicionais no ensino de Língua Portuguesa que levam, muitas vezes, ao insucesso escolar, ou seja, ao fracasso e abandono dos aprendentes que ao final de um determinado período escolar, quando não alcançam resultados satisfatórios no decorrer da escolaridade, reprovam na disciplina de Língua Portuguesa ou, mesmo aprovados não dominam o conteúdo ensinado.

Não pretendo analisar o ensino tradicional de Língua Portuguesa, mas analisar como a Educação Linguística, doravante denominada EL, trabalha no processo de ensino e aprendizagem. Tenho por objetivo verificar como a EL visa a tornar o indivíduo capaz de utilizar a língua materna, conscientemente, nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade e como ela possibilita o seu desenvolvimento integral, garantindo-lhe a cidadania plena.

Este trabalho baseou-se nas pesquisas do Grupo de pesquisa Funcional da PUCSP<sup>1</sup>, sua linha de pesquisa é: Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa, que trata do ensino da leitura e da produção de textos, do ponto de vista sócio-cognitivo-interacional, nos diferentes níveis de formação, envolvendo as modalidades presencial, semipresencial e à distância. Existem alguns trabalhos realizados em EL, como os desenvolvidos por Bechara

---

<sup>1</sup> Professores membros do Grupo de Pesquisa em Linguística Funcional da PUCSP, ligado à Linha de Pesquisa: Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa: Dieli Vesaro Palma, Jeni Silva Turazza, Neusa Maria B. Bastos, Nancy dos Santos Casagrande, José Everaldo Nogueira Junior e Maria Ignez Mello Franco.

(1990;2008), Bagno (2002) e Travaglia (2001), embora esses teóricos não trabalhem com a EL do ponto de vista pedagógico, diferentemente do Grupo de Pesquisa em Linguística Funcional da PUCSP<sup>2</sup>. O que diferencia o presente estudo das demais pesquisas da EL é a análise de como é trabalhada a leitura no material didático e de como a leitura poderá contribuir na formação do estudante.

A partir dessa análise, fica comprovada a relevância desta pesquisa e a importância da leitura, a fim de se obterem melhores resultados na formação do aprendente, tanto para dar continuidade aos estudos ao final do ensino médio, como também na iniciação da sua vida no mundo do trabalho.

Aprender é, para cada criança, um processo social de construção dos significados em seus encontros e interações com as ideias, as pessoas e os acontecimentos. Na leitura e na produção de textos, como em qualquer outra atividade humana, é cada criança que auto-aprende a agir, em relação a seus coleguinhas, ao professor, à sociedade, etc.

Para formação dos aprendentes, o educador precisa pensar em letramento. Dessa forma, o trabalho com a leitura e a produção de texto deve ser mais denso e refletir a experiência do aprendente. Nossos aprendentes devem ser preparados durante todos os ciclos, não só para as avaliações como as provas oficiais SAEB e o SARESP, como também para sua formação geral como cidadão. Dessa maneira, o livro didático, como principal ou o único

---

<sup>2</sup> O Grupo de pesquisa Funcional da PUCSP que é formado por uma associação de pesquisadores, entre os quais se reúnem Doutores em Linguística e de Língua Portuguesa, alunos da graduação e pós-graduação da PUCSP que se reúnem a fim de pesquisar as concepções de linguagem e de ensino de língua a partir de uma EL cujo objetivo é enfatizar a língua em uso na formação de um estudante crítico-reflexivo.

material utilizado para o ensino de leitura e produção de textos, também deve refletir uma preocupação com o desenvolvimento de competências de leitura e escrita exigidas nesses exames.

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar elementos fundamentais, do ponto de vista teórico sobre a EL, em relação à Leitura. Os objetivos específicos são:

- Verificar, como se dá o processo de leitura e se a leitura propicia a formação do estudante;
- Analisar se o material didático trabalha a leitura de acordo com as propostas da EL.

Considerando o tema e os objetivos pretendidos, o trabalho terá a seguinte estrutura.

Num primeiro momento (capítulo 1), a Educação Linguística será caracterizada a partir de aspectos linguísticos e pedagógicos. Num segundo momento (capítulo 2), será apresentada a pedagogia da leitura, modelos e estratégias que contribuem para o ensino e aprendizagem. Num terceiro momento (capítulo 3), serão analisados dois livros didáticos em uso nas escolas públicas e particulares do Brasil. Por fim, há um segmento (conclusão) em que se farão as considerações acerca dos procedimentos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com ancoragem na Educação Linguística que objetiva tornar o estudante um poliglota de sua própria língua. O próximo capítulo tratará da EL.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

#### 1.1 Considerações iniciais

Este capítulo aborda a EL como tema geral desta pesquisa, apresentando o conceito e a caracterização da EL, também os aspectos linguísticos e pedagógicos, focalizando o processo de ensino e aprendizagem.

Para fundamentar o saber pedagógico, apresentaremos temas e conceitos desenvolvidos pela Educação Matemática<sup>3</sup>, pois os estudos nessa área de conhecimento contribuem para a realização de trabalhos sobre as particularidades do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que estruturam um sólido referencial teórico para as pesquisas em EL.

Os temas e conceitos apontados neste capítulo são amparados nos estudos de autores como Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008), Bechara (2008), Travaglia (2001), Geraldi (2005), Bagno (2002). As ideias desses autores cada vez mais são utilizadas em novos estudos que dizem respeito à aquisição da linguagem e a sua organização em situações de aprendizagem de língua materna.

---

<sup>3</sup> Educação Matemática termo utilizado na obra Educação Matemática: uma introdução, de Sílvia Dias Machado et ali.

## 1.1 Conceito de EL

A EL além de ser uma concepção sobre o ensino e aprendizagem da língua materna, ela caracteriza-se, também, como uma área de pesquisa em desenvolvimento. Sua fundamentação teórica constitui-se sob dois aspectos, o saber pedagógico e o saber linguístico.

Do ponto de vista pedagógico, focaliza conjuntamente conceitos como transposição didática, contrato didático, noção de situação didática, noção de engenharia didática e noção de obstáculo epistemológico. Esses dão os aspectos pedagógicos da EL. O saber linguístico é fundamental em teorias da Ciência Linguística Cognitivo-Funcional, na Linguística Textual e em trabalhos que privilegiam o discurso e a linguagem como ação. Tais teorias focalizam os recursos necessários para o desenvolvimento da competência comunicativa com toda a complexidade que ela envolve (Palma et. ali. 2008).

A EL, segundo Travaglia (2001), deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino e aprendizagem, formais ou informais, que levam os indivíduos a compreender e utilizar um maior número de recursos da sua própria língua de forma competente e consciente, contribuindo com a formação de um indivíduo capaz de utilizar a língua materna em diferentes práticas sociais e comunicativas e também como uma área de pesquisa em relação ao ensino de língua materna, nos aspectos pedagógicos e linguísticos.

Um dos objetivos da EL é desenvolver a competência comunicativa do indivíduo, pois ele poderá ser considerado como um bom usuário do seu idioma se fizer o uso adequado da linguagem, desenvolvendo enunciados que

serão usados em situações específicas de interação comunicativa a fim de produzir efeitos de sentido entre os interlocutores. Pode-se afirmar, então, que a EL propicia ao falante como utilizar satisfatoriamente os recursos disponíveis na Língua Materna, também o instrui como selecionar os recursos necessários no jogo interativo.

Além disso, a EL pode aprimorar as escolhas lexicais, gramaticais e de estilo do falante, permitindo a capacidade de distinguir suas construções e usos, no que diz respeito ao belo e ao estético na língua, pois essas escolhas estão intrinsecamente ligadas à adequação que o indivíduo faz, formando assim o seu perfil no uso da língua.

É nos primeiros anos de vida de cada indivíduo que começa a EL, quando, no convívio com a família, adquire sua Língua Materna. A vida em família e com a comunidade permitem que ele aprenda as normas de comportamento linguístico que permeiam os indivíduos nos mais diversos ambientes sociais, em que vivem. Assim a EL tem o objetivo de desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que integram e possibilitam a competência comunicativa do indivíduo, garantindo o uso satisfatório dos recursos disponíveis na língua materna, bem como a capacidade de identificar qual recurso se faz necessário nas diversas situações do cotidiano inclusive para a efetiva comunicação.

Como proposta escolar é formalizada em práticas pedagógicas bem definidas, ancorada em metodologias e teorias muito bem estruturadas, visando o aprimoramento de competências e habilidades para a leitura e a

escrita, incluindo também a oralidade e os aspectos léxico-gramaticais. O desenvolvimento da EL assegura ao falante a capacidade de interpretação e de adequação linguística, tornando-o capaz de perceber a multiplicidade da língua em suas várias aplicações e usos.

Também entendemos por EL, a assimilação de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, possibilita-lhe adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento sobre a língua materna e sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre os demais sistemas semióticos. Fazem parte desses saberes, crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos, que circulam na sociedade, em torno da língua e da linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra visão, de ideologia linguística.

Na década de Bechara (1990), já apontava como essencial a realização da EL pela escola, como forma de possibilitar o desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo-lhe a cidadania plena. Para esse autor, os objetivos do ensino de Língua, para alcançar a EL dos estudantes devem ser: tornar o aprendente um poliglota em sua língua, utilizar as diversas competências da linguagem e formar e aperfeiçoar as diversas competências linguísticas.

Para o desenvolvimento da EL, há que se considerar, mudanças quanto à concepção de ensino e aprendizagem e quanto ao papel social do professor e do aprendente. O aprender, visto como simples transmissão de conhecimento, os quais eram registrados na memória, passa a ser entendido

como um processo de construção para a produção de conhecimentos. Assim, o papel do professor é convertido no de orientador do processo de produção de conhecimentos dos estudantes. Esse, por sua vez, de mero receptor passa também a ser responsável pelos próprios saberes por meio de tais processos de produção, os quais fundamentam a sua formação em toda a sua vida escolar.

É uma nova leitura do processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, é um processo de reinterpretação, não temos mais o aluno e sim o “aprendente”. que ativa seus conhecimentos prévios tendo o professor como o “orientador” de novas informações que integram saberes já armazenados em sua rede de conhecimentos.

Nesse processo de reinterpretação, o objetivo do ensino e da aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa deixa de ser focalizado em uma concepção de gramática com ênfase na palavra isolada ou na frase, passando a ser centrado no texto. Se o ensino de Língua Portuguesa visa à comunicação, a EL deve ser feita numa perspectiva textual e não fragmentada, uma vez que nos comunicamos por textos.

Para alcançar o ensino de língua, é necessária uma pedagogia baseada na importância da atividade oral, além da escola ensinar a ler e escrever. É preciso ensinar o estudante a falar, para que ele possa dominar os mecanismos para uma eficiente comunicação social, e também a ouvir, saber captar a mensagem e interpretar, decodificando os pontos fundamentais e objetivos.

O aprendente entenderá que a língua não é apenas veículo de expressão e criatividade, mas, sobretudo instrumento de comunicação, instrumento social de interação e a escola poderá efetivamente formar indivíduos com habilidades e capacidade para o exercício da cidadania plena.

Um dos aspectos da EL é favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, tornando-os capazes de utilizar o maior número possível de recursos da língua materna de maneira adequada a cada situação específica de integração comunicativa. Nesse sentido, a EL tem como objetivo trabalhar com as variedades linguísticas no processo de ensino e aprendizagem da língua, para que se usem corretamente, os recursos (lexicais, gramaticais, estilísticos, etc.) fornecidos pela língua na construção de textos apropriados para um fim comunicativo em uma situação específica de interação comunicativa. A seguir tratarei dos aspectos linguísticos e dos aspectos pedagógicos.

## **1.2 Aspectos Linguísticos**

Desde muito cedo, as crianças, convivem com a língua oral em diferentes situações, pois os adultos falam perto delas e com elas. A linguagem ocupa, assim, um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Elas participam também de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Tais situações propiciam o aprendizado dessas crianças, e a partir do momento em

que elas vão para a escola, essa última será responsável por uma parte considerável de sua formação linguística e do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

A prática da EL garante ao aprendente a habilidade de discernimento entre o que ele ouve e o que ele fala, entre sua competência linguística e a competência do outro, além de habilitá-lo para a prática linguística, tornando-o capaz de reconhecer a multiplicidade da língua em suas várias aplicações e usos. Para a EL, não existe o certo e o errado e sim o adequado e/ou o inadequado em diferentes situações comunicativas.

Uma das preocupações dos pesquisadores da EL é com a aquisição do conhecimento linguístico e com a forma como se processa a aprendizagem da língua. Nesse sentido, com base em alguns conceitos linguísticos que podem fundamentar a EL com a intenção de caracterizar os seus aspectos linguísticos a fim de inter-relacioná-los com os aspectos pedagógicos da EL, é que se caracteriza a linguística da EL.

Assim, apresento neste tópico algumas teorias acerca da linguagem de já consagrados autores como Evanildo Bechara (1990), Carlos Travaglia (2001) e Marcos Bagno (2002), que têm sido cada vez mais aplicadas nas teorias e pesquisas referentes à aquisição do conhecimento linguístico e às situações de ensino e aprendizagem.

### 1.2.1 EL e Concepção de Língua e Linguagem

A forma como o professor concebe a língua e a linguagem está relacionada às concepções de língua e linguagem, pois a maneira como ele concebe mostra a diferença existente no modo como ele estrutura o trabalho da língua em sala de aula. Sendo assim, torna-se importante expor, então as concepções de linguagem e língua de acordo com os estudos de Travaglia (2001), para entender o que acontece com a EL.

Para Travaglia (2001), no que tange a linguagem existem três concepções. A primeira concepção trata a linguagem como expressão do pensamento. Nessa visão, a enunciação é um ato individual que não sofre interferência do outro nem pelas ocorrências de comunicação. Segundo o autor:

Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade do homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada (pág.21).

A segunda concepção trata a linguagem como instrumento de comunicação, um meio pelo qual se faz a comunicação, tendo a língua como o código para a comunicação, ou seja, um conjunto de signos linguísticos que se combinam para formarem palavras, delas frases e depois textos, com a função de transmitir uma mensagem. Para Travaglia (2001),

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Este código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetiva. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive (pág.22).

Por fim, a terceira concepção, que tem a linguagem como forma ou processo de interação. Sabemos que é pela interação humana que o locutor age sobre o seu interlocutor. Esse processo ocorre pela interação pela linguagem. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da Linguagem que podem ser representadas por um conjunto de discursos, de muitas vozes, de visões de mundo, de grupos sociais, de práticas coletivas, de valores, de experiências sociais que revelam histórias distintas.

Assim, o que se propõe é um conjunto de coordenadas gerais para o ensino da língua portuguesa, garantindo a todos os aprendentes o pleno desenvolvimento e domínio das atividades verbais, como o domínio da leitura, o domínio da escrita, o domínio da fala em situações formais e informais e a compreensão da realidade social, histórica e estrutural da linguagem.

A língua, no entanto, deve ser entendida como atividade social, pois só há comunicação quando efeitos de sentidos são estabelecidos entre os falantes por meio de um texto que é produzido por uns e processado por outros. Esses textos só são possíveis porque oferecem recursos, os quais são escolhidos pelo produtor, para fins argumentativos e sempre com uma intenção comunicativa, pois ninguém diz algo aleatoriamente e sem um propósito.

### 1.2.2 LETRAMENTO

Segundo Soares (2006), Letramento é o estado de quem sabe ler e escrever, ou seja, letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Para a autora letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do estudante.

A escola, por muito tempo, ensinou o código alfabético, sem diagnosticar se os aprendentes estavam aprendendo ou não, se o que estavam aprendendo estava de acordo com as práticas sociais que eles vivenciarão fora da escola. Diante desse problema muitos pesquisadores passaram a analisar a prática pedagógica. Constataram que não bastava os estudantes ficarem anos sentados em uma sala de aula recebendo, mas eles precisavam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

O termo Letramento é traduzido de Litteracy, ou seja, condição de ser letrado. Outros países também adotaram o termo, para denominar o estado ou condição de quem domina a leitura e a escrita. Kleiman (2004) define Letramento como “Estado de quem participa de um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

Para Soares (2006), o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a tecnologia da escrita, por meio de práticas sociais de leitura e escrita, utilizando os documentos que fazem parte do cotidiano do aprendente e não

textos artificiais produzidos para esse fim, textos que não são gêneros textuais, pois não circulam socialmente.

Para sabermos se uma pessoa é letrada, não podemos simplesmente verificar o tempo de escolaridade, pois no Brasil as provas oficiais como SAEB e ENEM têm mostrado que mesmo estudantes com 5, 6 ou até 10 anos de escolarização ainda enfrentam grandes dificuldades na compreensão e produção de textos de gêneros diversos, portanto, a escola alfabetizou, mas não proporcionou o desenvolvimento no nível de letramento desses aprendentes.

Os estudos das práticas pedagógicas indicam que é necessária uma mudança na escola, desde a alfabetização até o ensino superior. A escola precisa organizar-se, a longo prazo, para proporcionar aos seus estudantes o contato e o aprendizado, durante a vida escolar, com os mais variados gêneros, tipo e suportes textuais. Para cada ciclo se faz necessária a abordagem de gêneros compatíveis com a idade o nível do aprendente, assim no final da sua vida escolar ele terá tido o acesso ao maior número de textos reais, que farão parte de sua vida social, tanto na leitura quanto na escrita.

Uma das propostas da EL é sobre a qualidade de ensino dos estudantes, como a EL poderá contribuir para aumentar o grau de letramento, para que possam usar a escrita e a leitura em suas atividades sociais, sejam elas informais ou formais. Para que isso ocorra de forma satisfatória, os aprendentes deverão utilizar os gêneros textuais e os professores, além de

ensinar a tecnologia da língua escrita, também introduzirão os gêneros nas aulas práticas de uso da linguagem.

### **1.2.3 GÊNEROS TEXTUAIS**

Os textos tanto orais como escritos concretizam os chamados gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2005) os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social pela linguagem, fenômenos históricos, vinculados à vida social e cultural da humanidade. Eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, segundo o autor é por meio da linguagem que os seres humanos se relacionam e interagem.

É importante entender a diferença entre Gênero Textual e Tipologia Textual. O estudo de Gênero e Tipos Textuais é importante para direcionar o trabalho do professor de língua na leitura, compreensão e produção de textos. O que pretendemos é apresentar algumas considerações sobre Gênero Textual e Tipologia Textual, usando, para isso, as propostas feitas por Marcuschi (2005) e Travaglia (2001). Já vimos que o trabalho com a leitura, compreensão e a produção escrita em Língua Materna devem ter como meta primordial o desenvolvimento no aprendente de habilidades que façam com que ele tenha capacidade de usar um número sempre maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação humana.

Segundo Marcuschi (2005) o trabalho com textos na escola deve começar com a abordagem do Gênero Textual. Para ele o trabalho com a Tipologia Textual, fica limitado, trazendo para o ensino alguns problemas, uma vez que não é possível, por exemplo, ensinar narrativa em geral, porque, embora possamos classificar vários textos como sendo narrativos, eles se concretizam em formas diferentes – gêneros – que possuem diferenças específicas.

Para Marcuschi (2005), Tipologia Textual é um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição. Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (Adam, 1990; Bronckart, 1999). Segundo ele, o termo Tipologia Textual é usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)

Gênero Textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Os gêneros textuais eram, exclusivamente, orais. Com o surgimento da escrita, eles se multiplicaram. Para Marcuschi (2005), os povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Já com a invenção da escrita, eles se multiplicaram para os típicos da escrita e,

atualmente, com a evolução das novas tecnologias, a comunicação sofre interferência delas e surgem novos gêneros. Para Bakhtin, de acordo com Marcuschi (2005), os gêneros não são inovações absolutas e, sim, uma transmutação dos gêneros e da assimilação de um gênero por outro gerando novos. Um exemplo simples é o e-mail que não é um gênero absolutamente novo, mas, sim, uma transmutação das tradicionais cartas para um ambiente eletrônico.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas que se desenvolvem. Caracterizam-se por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, como práticas sócio-discursivas. É impossível comunicar-se verbalmente a não ser por meio de algum gênero. Nesse contexto, a Língua é a ação social e histórica, hipótese sócio-interativa da Língua. Portanto, os gêneros se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. (Bezerra 2005).

Para Bakhtin, de acordo com Marcuschi (2005), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados elaboradas pelas mais diversas esferas da atividade humana. Eles são definidos pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional que se fundem no todo do enunciado. Os gêneros são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Para as três correntes científicas (a corrente de Bakhtin, a escola norte-americana e a de Genebra) dedicadas ao estudo dos gêneros há um ponto em comum em seus estudos é o de reconhecerem explicitamente a primazia

do social na compreensão dos gêneros e do papel do contexto. Estas três correntes definem o gênero como ação social.

Segundo Bakhtin, de acordo com Marcuschi (2005), a linguagem se situa no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos, portanto, é prática social. A enunciação é de natureza social. Diz também que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Esse fenômeno é chamado de dialogismo interacional. Toda palavra busca uma compreensão responsiva ativa, uma vez que o mais importante do enunciado é o fato de estar voltado para alguém, um destinatário. Para haver comunicação, é necessária a compreensão como resposta. Essa compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita, e como tal, o determina. A elaboração do discurso leva em conta não só a resposta concreta dos destinatários, como também a antecipação dessa resposta, que pode ser presumida, antes mesmo de ser enunciada. As considerações que fazemos sobre o outro determinarão a escolha do gênero enunciado, dos procedimentos composicionais, dos recursos e do estilo do enunciado. Sem destinatários, portanto, não há enunciado. Logo, os enunciados são o produto das atividades humanas que refletem as condições e finalidades dessas esferas, por seu conteúdo, estilo e construção composicional.

Bakhtin (2003, pág. 264) divide em sua obra os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários são caracterizados por tipos de enunciados simples e naturais, que ocorrem no momento da interação verbal

espontânea e são a base dos gêneros secundários. Os gêneros secundários são caracterizados por tipos de enunciados da fala e por meio da natureza escrita e utilizados de comunicação mais complexas e evoluídas. Podemos citar alguns exemplos como:

- Gêneros Primários (simples): relação imediata

Ex.: bilhetes, cartas pessoais, diálogos,

- Gêneros Secundários (complexos): circunstâncias de troca cultural

Ex: artigo de divulgação científica, editorial, conferência.

Podemos considerar que as discussões feitas por Marcuschi (2005), em defesa da abordagem textual a partir dos Gêneros Textuais, estão diretamente ligadas ao ensino. Ele afirma que o trabalho com o gênero é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Cita os PCNs, dizendo que eles apresentam a ideia básica de que um maior conhecimento do funcionamento dos Gêneros Textuais é importante para a produção e para a compreensão de textos.

O ensino e aprendizagem de leitura, compreensão e produção de textos pela perspectiva dos gêneros reposiciona o verdadeiro papel do professor de Língua Materna hoje, não mais visto aqui como um especialista em textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aprendente, mas como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social. Assim, o espaço da sala de aula é transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma carta para

um estudante de outra classe, fazer um cartão e ofertar a alguém, enviar uma carta de solicitação a um secretário da prefeitura, realizar uma entrevista, etc. Essas atividades, além de diversificarem e concretizarem os leitores das produções (que agora deixam de ser apenas “leitores visuais”), permitem também a participação direta de todos os aprendentes e eventualmente de pessoas que fazem parte de suas relações familiares e sociais. A avaliação dessas produções abandona os critérios quase que exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta características literárias, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido, ou seja, se a escolha do gênero, se a estrutura, o conteúdo, o estilo e o nível de língua estão adequados ao interlocutor e podem cumprir a finalidade do texto.

A abordagem dos gêneros textuais pela escola permite ao aprendente a oportunidade de se apropriar devidamente de diferentes Gêneros Textuais socialmente utilizados, sabendo movimentar-se no dia-a-dia da interação humana, percebendo que o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito. A atividade com a língua, assim, favoreceria o exercício da interação humana, da participação social dentro de uma sociedade letrada.

#### **1.2.4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

Para o exercício pleno da cidadania é fundamental que o estudante tenha a competência comunicativa desenvolvida, pois é por meio dessa competência que se desenvolverá verdadeiramente a EL.

A EL caracteriza-se como um campo promissor que constitui um fator decisivo ao desenvolvimento integral do indivíduo para uma participação ativa dentro da sociedade e da cultura a que essa língua está vinculada. Como destaca Travaglia (2001), a educação linguística deve, pois, possibilitar o desenvolvimento do que a linguística tem chamado de competência comunicativa, objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa.

Esta competência refere-se à capacidade de usar a língua de acordo com a situação e o local onde o falante se encontra, variando o seu discurso consoante seja necessário para se fazer.

A formação de usuários competentes da língua materna vem despertando grande interesse dos estudiosos da linguagem. Esses trabalhos, em sua essência, defendem a tese de que o objetivo maior e prioritário do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e Médio, é o desenvolvimento da competência comunicativa. Essa deve ser entendida como uma das muitas outras habilidades do falante de utilizar os recursos da língua de forma adequada em cada situação de interação comunicativa.

Para Lomas (2003, pág.30), a competência comunicativa é a capacidade de se fazer algo com a Linguagem, ou seja, usar a língua para agir na vida cotidiana. Sendo assim, podemos dizer que essa competência está ligada a outras competências que nos possibilitam a atividade de agir na sociedade por meio da Língua. São elas, competência linguística ou gramatical, a competência sociolinguística, a competência textual, a competência estratégica a competência semiológica e a competência literária.

A capacidade que os seres humanos têm de falar uma língua é uma competência linguística. Por competência linguística entendemos também como o conhecimento gramatical (conhecimento da gramática dessa língua e das suas variedades) que permite ao falante corrigir seus enunciados linguísticos e a produção de enunciados gramaticais.

Saber gramática não é garantia de escrever bem. Existem pessoas que escrevem bem e, em muitos casos, desconhecem as regras da gramática normativa como destaca Bagno (2001):

É importante também ter a consciência de que “saber gramática” não implica necessariamente em “falar bem” ou “escrever corretamente”. Isso é só mais um dos muitos mitos que compõem o preconceito linguístico tão vigoroso em nossa sociedade. Se o conhecimento da gramática normativa garantisse o ‘escrever bem’, todos os professores de língua seriam excelentes escritores, prosadores criativos... Isso não acontece, não é? Os gramáticos, então seriam os maiores artistas da língua! Ora, sabemos que não é bem assim. Aliás, muito pelo contrário: a maioria dos gramáticos escreve num estilo rebuscado, empolado, pouco ágil, usando recursos retóricos antiquados, justamente porque se apegam demais à tradição (pág. 160).

Nesses termos, é de extrema relevância que o professor reflita com os aprendentes sobre o que, realmente, representa “falar e escrever corretamente”. Ele deve apontar-lhes que o falar e o escrever bem implicam ser bem-sucedido na interação comunicativa. E esse sucesso ocorre de maneiras diferentes, visto que múltiplas são as situações de produção. Desse modo, os usuários têm de possuir condições para se moverem, adequadamente, nos diferentes padrões de tensão ou de frouxidão da língua, consoante o contexto comunicativo no qual estão inseridos.

Outra competência que está ligada à competência comunicativa é a competência sociolinguística. A competência sociolinguística diz respeito ao

conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua, também ao conhecimento das estruturas contextuais que estão envolvidas na produção dos enunciados e à adequação desses enunciados a essas estruturas. A competência sociolinguística refere-se à variação que os enunciados sofrem de acordo com a situação comunicativa em que são ditos.

Para cada momento da vida, as situações comunicativas necessitam de comportamentos específicos, para estabelecer relação, entre a situação e a competência comunicativa, que a situação pede. Por exemplo, em uma seleção de recursos humanos, o candidato passa por uma série de situações e, a todo o momento, necessita recorrer à sua competência comunicativa e explorar a norma padrão para ter um resultado que atenda às suas expectativas e às expectativas da empresa, que o está recrutando. Já em outro momento, esse mesmo indivíduo encontra-se em um bar para um “happy hour” com seus amigos, a competência comunicativa utilizada nesse local não exigirá o mesmo desempenho de situação e seleção, pois é um momento informal e o uso da língua materna será utilizado sem a preocupação com a norma culta. Portanto a norma culta não é a única a ser usada em todos os contextos comunicativos, ela é apenas uma das variantes linguísticas que será utilizada e adequada a algumas situações.

Os PCN's (1997) indicam como objetivo do ensino de língua portuguesa que os aprendentes sejam capazes de desenvolver a competência comunicativa, pois o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou

constrói visões de mundo e produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus aprendentes o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A competência textual resulta da prática de ler e escrever. Já ouvimos muitas vezes que “Ler e escrever ainda é o melhor exercício para quem pretende se expressar com um mínimo de competência e eficácia”. Para uma efetiva competência textual, é necessário produzir e ler textos de diversos gêneros e tipos, com coerência e coesão, desenvolver os conhecimentos textuais relativos à estrutura, ao conteúdo, ao estilo dos diversos gêneros e tipos textuais, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento de mundo que permite aos aprendentes fazerem inferências sobre o que leem ou terem recursos para produzir seus próprios textos.

Para o desenvolvimento dessa competência, o professor precisa trabalhar com diversos gêneros textuais em duas perspectivas, na perspectiva da metalinguagem, ou seja, estudando a superestrutura do texto, seus suportes característicos, sua linguagem, seu conteúdo e na perspectiva do conteúdo do texto, para que o estudante expanda seus conhecimentos prévios acerca dos assuntos que circulam na sociedade.

Por vezes, o trabalho com o texto torna-se dependente de outra competência que se refere à capacidade dos aprendentes de mobilizar recursos para solucionar os diversos problemas que podem ocorrer, segundo Lomas (2003), no intercâmbio comunicativo (desde mal entendidos até um

deficiente conhecimento do código), a competência estratégica. Esse autor e outros citados em sua obra indicam que ela propicia aos aprendentes renegociar a significação entre os interlocutores, ou seja, revisar ou refazer seus atos de fala em virtude da incompreensão desse ato, ou ainda prever as possíveis inferências que os leitores e/ou ouvintes fariam ao seu texto e, antes mesmo de serem feitas, respondê-las. Com o trabalho cotidiano de leitura e produção textual, o estudante desenvolve cada vez mais essa estratégia, por isso a importância da interferência do professor no aprendizado do aprendente. Por essa razão, ele deve preparar aulas com esse objetivo, caso contrário será impossível desenvolver essa competência.

Lomas (2003) acrescenta a essas competências mais dois tipos específicos, que segundo ele, cabe incluí-los no âmbito da competência textual, pois para ele tem um significado pedagógico especial, a competência literária que refere-se à capacidade de ler, compreender, interpretar e fruir os diversos textos literários e a competência semiológica que se refere à interpretação crítica dos usos e formas dos meios de comunicação de massas e da publicidade.

Para o efetivo desenvolvimento da competência comunicativa nos aprendentes, o professor precisa de uma série de conhecimentos teóricos que não se limitem apenas ao ensino de Gramática Normativa, mas que abranjam conhecimentos multidisciplinares. Entendemos que o desenvolvimento da EL está necessariamente ligado à formação linguística e pedagógica do professor.

### **1.3 Aspectos Pedagógicos**

Já vimos que a EL é uma área de pesquisa em ascensão na busca de soluções em relação ao desenvolvimento do aprendente no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Os aspectos trabalhados a seguir têm sua base teórica pedagógica apoiada nos conceitos da Educação Matemática. Entre as noções de base pedagógica veremos a seguir as noções de transposição didática, contrato didático, de situação didática, engenharia didática e obstáculos epistemológicos.

#### **1.3.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

A transposição didática pode ser entendida como um conjunto de ações que transformam o saber do professor que é um saber científico e acadêmico em um saber ensinável. A transformação do conhecimento científico é um processo evolutivo que passa por diversas fontes de influências determinantes das modificações do saber a ser ensinado na escola e, quando o indivíduo apreende esse saber, torna-se capaz de ampliar e adquirir outros saberes. A partir desse ponto de vista é que pretendemos abordar a noção de transposição didática.

O desenvolvimento da prática educativa deve estabelecer prioridades em relação à condução dos procedimentos adotados em sala de aula. A

escolha dos exercícios, a seleção dos conteúdos que constituem os currículos escolares são uma dessas prioridades.

Os conteúdos chamados também ‘de saber escolar’, têm origem principal no ‘saber científico’ que é transmitido não apenas nas universidades como também nos centros de pesquisas e divulgado em meios específicos. Entretanto, certas características particulares ao saber escolar sofrem mudanças devido aos efeitos de um processo evolutivo (Pais, 2002:16). A noção de transposição didática visa a estudar esse processo seletivo, que ocorre através de uma rede de influências, que envolvem alguns dos diversos segmentos do sistema educacional.

Já aparecem essas ideias em uma das primeiras definições formais de transposição didática, propostas por Chevallard<sup>4</sup> (1991:39 apud Pais, 2002)

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar, sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar o lugar entre os *objetos de ensino*. O *trabalho* que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

Podemos analisar a transposição didática a partir de três tipos de saberes, o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado.

Um grande desafio do professor é transformar um conhecimento científico em um conteúdo didático. De fato, teorias complexas, sem perder suas propriedades e características, precisam ser transformadas para serem assimiladas pelos aprendentes. Assim, a transposição didática pode ser concebida como um conjunto de ações transformadoras que tornam um saber

---

<sup>4</sup> CHEVERLLARD, Y. La Transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée sauvage, 1991, in PAIS, Luiz carlos (2002).

sábio em saber ensinável. Para um processo transformador é necessário a determinação de um ponto de referência. Esse ponto ou saber de referência adotado é o saber produzido pelos cientistas, de acordo com as normas da comunidade à qual pertence.

No ambiente escolar, o ensino do saber sábio se apresenta no formato do que se denomina de conteúdo ou conhecimento científico escolar. Este conteúdo escolar não é o saber sábio original, ele não é ensinado no formato original publicado pelo cientista, como também não é uma mera simplificação deste. O conteúdo escolar é um “objetivo didático” produto de um conjunto de transformações. [...]. Após ser submetido ao processo transformador da transposição didática, o “saber sábio” regido agora por outro estatuto, passa a constituir o “saber a ensinar” (PINHO ALVES, 2000, p.21).

Conforme Pinho Alves (2000), o saber científico foi desenvolvido e publicado ao longo de muitos anos por muitos personagens. Passou por críticas, reformulações, aceitações e legitimação de outros cientistas.

O saber a ensinar é entendido como um novo saber, sua estrutura de origem está localizada fora do contexto acadêmico produtor do saber sábio. Dessa forma, para que na integração entre os objetos de ensino não haja prevalência de conceitos sem significado, é recomendado o uso das diferentes fontes de referência, que inspiram e estabelecem a legitimação de um saber.

O autor ainda afirma que inserido em um discurso didático com regras próprias, assim como o saber sábio é submetido a regras e linguagem específicas, o saber a ensinar também tem suas próprias regras, além de práticas sociais de referência que se fazem presentes no processo de transposição, durante a qual ocorre a perda do contexto original de sua produção através de um processo de descontextualização. O saber é dividido em partes, separado do problema e do contexto que o originou, para permitir

uma reorganização e reestruturação de um novo saber, intrinsecamente diferente do saber que lhe serviu de referência.

A escola, dentre suas principais funções, tem o papel da transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade. Moran (2006:17) compreende que “o conhecimento se dá fundamentalmente no processo de interação, de comunicação”. Os conhecimentos científicos na medida em que são elaborados, passam por processos de codificação, sendo que os processos didáticos devem considerar os códigos científicos. Contudo, tais códigos passam por uma decodificação ou transposição para ser apreendida pelos aprendentes.

No ambiente escolar, o saber a ensinar torna-se objeto de trabalho do professor quando ele, tomando como base o livro didático, prepara e organiza sua aula. O saber ensinado é muito instável, pois a comunidade escolar, coordenadores, diretores ou responsáveis pelas instituições de ensino e a sociedade em que a instituição está inserida, exerce fortes pressões sobre o professor, e acaba interferindo em suas ações desde o momento em que ele prepara sua aula até o momento em que a ministra de fato.

Para ocorrer a transmissão ou comunicação, se faz necessário que o conhecimento seja transformado. O processo de transformação do conhecimento coloca diversos problemas, dentre eles, a diferença entre os elementos do conhecimento produzido e do conhecimento a ser aprendido estabelecendo uma ruptura entre o conhecimento trabalhado na escola e aquele produzido originalmente.

No processo de transposição didática, a escola e/ou professor deve observar os aspectos didáticos pedagógicos. É necessário repensar a prática educativa enquanto saber científico, saber a ser ensinado e saber ensinado no ensino de língua materna. Para tanto, torna-se primordial criar condições para a seleção dos conteúdos dos programas de ensino de Língua Portuguesa da educação básica aos objetivos do ensino e propiciar aos aprendentes situações de ensino e aprendizagem que levem à reflexão sobre o uso da língua em suas diversas modalidades, transpor os obstáculos que surgem na busca pelo conhecimento.

### **1.3.2 Contrato Didático**

No processo de ensino e aprendizagem, além do saber a ser trabalhado pelo professor com os aprendentes, a relação desses dois atores com o saber e entre eles próprios também é importante, para garantir uma relação didática eficaz. Trata-se da relação professor/aprendente/saber. Segundo Brousseau, citado por Machado (2002, p.49) o que caracteriza um contrato didático é o fato de ele referir-se especificamente a um conteúdo.

O contrato didático é o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aprendente e o conjunto de comportamentos do estudante que são esperados pelo professor. Esse contato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas, sobretudo implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir e aquilo de que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro.

Os contratos didáticos sofrem influência dos contextos nos quais se estabelecem, já que a relação professor/aprendente/saber sofre influência de fatores externos, Essa relação está subordinada em parte, a regras e convenções histórico-socialmente construídas no ambiente educacional, e também àquelas estabelecidas pelas especificidades de cada professor com seus aprendentes, funcionando como cláusulas de um contrato. Cabe ressaltar que essas regras e convenções se fazem presentes no processo de ensino e aprendizagem independentemente de o professor conhecer ou não a noção de Contrato Didático. De maneira consciente ou inconsciente, professor e aprendente interagem com o saber, seguindo certos critérios e suas próprias especificidades.

BROUSSEAU (1986 citado por Machado 2002) define o Contrato Didático como sendo um conjunto recíproco de comportamentos esperados entre aprendentes e professor mediado pelo saber. Esses ocorrem por meio de regras explícitas (formuladas verbalmente em sala de aula) e principalmente implícitas (que já foram construídas historicamente e podem ser interpretadas no contexto de sala de aula) que acontecem no interior da relação didática, em que há sempre uma intenção de ensinar e aprender envolvendo duas ou mais pessoas, permitindo interações entre elas e os conteúdos a serem ensinados, constituindo-se, dessa forma, em uma relação ternária (professor/aprendente/saber).

Tanto o professor quanto o aprendente estão cientes do papel que precisam desempenhar em sala de aula, procurando firmar esse conjunto de regras (explícitas e implícitas) envolvidas no processo ensino e aprendizagem.

O Contrato Didático determina os papéis, os lugares e as funções de cada uma das partes, num sistema de obrigações recíprocas, sendo essa relação sempre mediada pelo saber.

Tende-se a manter a estabilidade do Contrato Didático, na relação didática, ou seja, o professor e o aprendiz mantêm-se alinhados quanto ao papel que devem desempenhar, pois há uma expectativa de troca entre eles. Situações em que as regras estabelecidas podem ser transgredidas por qualquer uma das partes, resultam na ruptura contratual. Isso ocorre quando os indivíduos envolvidos na relação (professor e aprendentes) manifestam uma conduta não declarada anteriormente e, dessa forma, rompem o contrato. A partir disso, há uma nova normatização, e, portanto, um novo contrato é estabelecido. Na relação didática, essa relação passa despercebida ao professor e aos aprendentes.

Constatamos que o Contrato Didático pode ser um instrumento efetivo da relação professor/aprendente/saber, ao permitir a compreensão das atitudes e dos comportamentos dos envolvidos didáticos, favorecendo o ensino e aprendizagem. Sendo assim é possível uma reflexão sobre a ação, permitindo que transformações possam ser efetuadas na travessia de um ensino tradicional para um que valorize a construção dos conhecimentos, e não a simples transmissão de conteúdos. As regras precisam ser construídas no sentido de permitir uma maior participação dos aprendentes nas diferentes situações do processo ensino e aprendizagem, deixando a posição de sujeitos passivos para se tornarem ativos na construção do conhecimento.

### 1.3.3 Noção de Situação Didática

Um dos pesquisadores que contribuiu para o desenvolvimento da teoria das Situações Didáticas foi Brousseau, segundo Freitas (2002:67) Brousseau, caracteriza Situação Didática como um conjunto de relações estabelecidas explicita e implicitamente entre um aprendiz ou um grupo de aprendizes num certo meio e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a esses aprendizes um saber constituído ou em vias de constituição.

Para exemplificar a teoria das Situações Didáticas, Brousseau propõe o sistema didático stricto sensu ou triângulo didático (figura 1), com três elementos, o aprendiz, o professor e o saber, que são partes importantes e constitutivas de uma relação dinâmica e complexa, a relação didática que leva em consideração as interações entre professor e aprendizes (elementos humanos), medidas pelo saber (elemento não humano), que determina a maneira como essas relações irão se estabelecer.

Uma Situação Didática é formada pelas múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre o professor, aprendizes e o saber, com a finalidade de desenvolver atividades voltadas para o ensino e para a aprendizagem de um conteúdo específico.



Brousseau segundo Freitas (2002) expõe como ideia básica aproximar o trabalho do aprendente do modo como é produzida a atividade científica verdadeira, ou seja, o aprendente se torna um pesquisador, testando conjecturas, formulando hipóteses, provando, construindo modelos, conceitos, teorias e socializando os resultados. Cabe ao professor, assim, providenciar situações favoráveis, de modo que o aprendente nessa ação efetiva sobre o saber o transforme em conhecimento.

Dessa forma, o significado do saber linguístico para o aprendente dependerá da estruturação de diferentes atividades de aprendizagem por meio de situações didáticas adequadas. O professor deve possibilitar o máximo de independência ao estudante, para que ele possa desenvolver autenticamente seus próprios mecanismos de construção de enunciados, de relação de sentidos, de inferenciação, de subjetivação de textos, etc.

<sup>5</sup> Figurada extraída do texto: Sema – Seminários de Ensino de Matemática/FEUSP – 2º Semestre de 2008 – Brousseau e a ideia de Situação Didática. In: <http://www.nilsonmachado.net/sema20080902.pdf>

Um dos fatores apontados por Brousseau quanto à evidência da necessidade de planejamento para a situação didática, é evitar que os aprendentes rapidamente identifiquem a situação com seu contexto, que poderia ocasionar desgaste da situação didática. Então o papel professor como transformador do saber a ser ensinado é considerado pelo autor como uma verdadeira arte.

É importante destacar-se, ainda, a noção de situação a-didática. Para Brousseau, é aquela em que há aprendizado mesmo sem a presença do professor. E quando o aprendente se torna capaz de pôr em funcionamento e utilizar por si mesmo o saber que está construindo, em situações não previstas, em qualquer situação de ensino e também na ausência de qualquer indicação intencional.

Uma visão pedagógica tradicional consideraria apenas como didática os saberes desenvolvidos em sala de aula e desconsideraria as influências do mundo extra-escolar. Porém, na realidade não é isso o que acontece. Considerar as situações a-didáticas é justamente um desafio para romper com as velhas práticas da didática.

#### **1.3.4 Engenharia Didática**

O termo Engenharia Didática tem sua origem na comparação da atuação do professor-pesquisador vista como o trabalho de um engenheiro, que, ao desenvolver suas tarefas (um sistema, um mecanismo, um dispositivo),

tem que levar em conta toda a malha de fatores que definem os contornos da situação que deverá acolher o resultado de seu projeto.

O engenheiro tem suas bases de construção no conhecimento científico, mas não se limita aos objetos já clarificados pela ciência. Não basta pensar apenas nos objetivos de seu produto, há de se considerar a complexidade de elementos que podem ter influência sobre a realização ou funcionalidade do seu projeto.

Conforme Artigue, citado por Machado (2002), a ideia de engenharia Didática, surge na Didática da Matemática, vertente de educadores franceses, no início da década de 1980, e se articula inicialmente com a Teoria das Situações Didáticas, produção teórica daquela escola. A Engenharia Didática se estabelece tanto como metodologia de investigação, quanto como prática de desenvolvimento didático com base em investigações.

Artigue, explica que, para se realizar um projeto é preciso apoiar-se em conhecimentos científicos que se domine, aceitar submeter-se a um controle de tipo científico, mas, ao mesmo tempo, ver-se obrigado a trabalhar com objetos bem mais complexos que os objetos depurados da ciência e, portanto, enfrentar praticamente, com todos os meios de que se dispõe problemas que a ciência não quer ou não pode levar em conta.

Dois níveis de Engenharia Didática são destacados por Franchi (2002:199), o da microengenharia e o da macroengenharia. As pesquisas de microengenharia são aquelas que têm por objetivo o estudo de um determinado tema; elas são localizadas e levam em conta principalmente a

complexidade dos fenômenos de sala de aula. As pesquisas de macroengenharia, por sua vez, são aquelas que permitem compor a complexidade das pesquisas de microengenharia como fenômenos ligados à duração nas relações de ensino e de aprendizagem.

A concepção e realização de uma Engenharia Didática ocorrem em algumas fases principais: análises a priori, experimentação e análises a posteriori, e validação. Apesar de transparecer a ideia sequencial, o processo pode envolver retrocessos e avanços em consonância com as observações e os trabalhos de análises.

Uma particularidade da Engenharia Didática, como metodologia de investigação, é o sistema de validação interna. Essa característica exige atenção com a sintonia entre os vários componentes e fatores que definem a Engenharia Didática: os suportes teóricos, as análises preliminares, os confrontos e implicações entre análises a priori e posteriori, o pressuposto papel do estudante como responsável pela constituição de seu aprendizado, a atuação do professor como mediador na realização das atividades planejadas.

Na fase análises preliminares, uma Engenharia Didática busca entender os aspectos do objeto de conhecimento em foco a partir de três fontes: a epistemologia do saber, o estado das práticas e realizações didáticas e os traços cognitivos do sujeito do aprendizado. Em função dessas análises preliminares, se configura a Engenharia Didática.

A fase de análise a priori envolve uma parte descritiva acompanhada de outra parte preditiva. Nessa fase, são explicitadas as escolhas mais

abrangentes relativas à organização geral da Engenharia Didática e também as definições mais localizadas, relativas à proposição de cada atividade; o sentido é permitir avaliar as produções dos estudantes nas situações didáticas planejadas, diante do que se coloca como expectativa.

O processo de validação interna exige que as expectativas descritivas sejam específicas, de tal modo que o aprendizado esperado possa ser apontado ao se observar a realização dos aprendentes. Assim, torna-se importante ressaltar que a singularidade da engenharia didática não repousa sobre seus objetivos, mas sobre suas características de funcionamento metodológico.

Os aspectos pedagógicos operacionais tanto quanto os aspectos cognitivos são sustentados pela Engenharia Didática. Ela torna-se um recurso fundamental para a construção de novas práticas pedagógicas em sala de aula, pois permite a análise de situações didáticas, o desenvolvimento de pesquisas tanto no campo da ciência quanto no do ensino e a formação do professor-pesquisador.

Artigue assinala que, hoje em dia, a Engenharia Didática apesar de conviver com outras metodologias mais recentes, ainda é uma ferramenta largamente utilizada, e que segue em processo de evolução, inclusive com trânsito cada vez maior por pesquisas sobre educação de outras disciplinas. Tal evolução envolve uma visão mais complexa sobre o papel do professor e admite maior flexibilidade nas relações de responsabilidade em sala de aula entre professor e aprendente.

Tanto os aspectos pedagógicos operacionais quanto os aspectos cognitivos são sustentados pela engenharia didática. Ela permite a análise de situações didáticas, o desenvolvimento de pesquisas tanto no campo da ciência quanto no do ensino e a formação do professor pesquisador. Assim, ela torna-se um recurso fundamental para a construção de novas práticas de Língua Portuguesa em sala de aula.

Os conceitos expostos, fundamentados pela a EL, devem ser focalizados do ponto de vista do aprendente e do professor, ou seja, ao aprendente deve ser dada a oportunidade de sua personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal completa.

Além disso, os conceitos pedagógicos nos quais se apoia a EL devem proporcionar a aquisição e o domínio de saberes relacionados à capacidade de discernimento para que o aprendente possa ter atitudes e valores indispensáveis para escolhas em sua formação escolar e profissional. E, acima de tudo, eles devem desenvolver no estudante valores e atitudes que possibilitem o exercício de sua plena cidadania.

### **1.3.5 Noção de Obstáculos Epistemológicos**

Obstáculo remete, de imediato, a ideia de dificuldade, de força oposta ao que se tenta fazer, de contra-mão, de entreve, de limitação. Contudo, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo, pode despertar um sentimento de superação, de transposição destes limites, o que viabiliza a procura pelo conhecimento científico.

Encontramos a seguinte definição para obstáculo no Dicionário de Aurélio Buarque (2001 pág.494) de “embaraço, impedimento, estorno, empecilho, barreira”.

A expressão "epistemologia" deriva das palavras gregas "episteme", que significa "ciência", e "Logia" que significa "estudo", podendo ser definida em sua etimologia como "o estudo da ciência". Também chamada teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. A Epistemologia se interessa por questões relacionadas ao conceito de conhecimento e à forma como se processa esse conhecimento. Levando-se em consideração esse aspecto, a epistemologia apresenta muitas facetas. Pode ser histórica, filosófica, social ou psicológica.

Brousseau, citado por Iglioni (2002), foi o primeiro a tratar a questão dos Obstáculos Epistemológicos e dos problemas em matemática. Impulsionado pelos estudos de Bachelard, em 1976, Brousseau apresentou pela primeira vez, uma conferência sobre “Os Obstáculos Epistemológicos e os problemas da Matemática”, inserindo essa questão no contexto didático. Seu trabalho impulsionou muitas pesquisas em Educação Matemática. Nos anos seguintes surgiram outros autores que trataram do conceito de Obstáculo Epistemológico na educação, como Durox (1983), Glaeser (1981), Sierpiska (1985), entre outros.

Na Educação, a noção de Obstáculo Epistemológico passa a ter uma importância fundamental, pois permite perceber a interdependência existente entre a Epistemologia e a Didática da Matemática (Iglioni, 2002). Esse conceito

possibilitou mudar o estatuto em que os erros e obstáculo eram atribuídos sempre à subjetividade dos aprendentes. Para o autor, o erro não é somente o efeito da ignorância e da incerteza, mas o efeito de um conhecimento anterior, que tinha seus interesses e que se revela falso ou mal adaptado.

Para Durox, citado por Iglori (2002), um conhecimento somente poderá ser tido como um obstáculo quando ele for diferenciado do conceito de dificuldade. Esse conhecimento produz respostas adaptadas num determinado contexto, frequentemente reencontrado, mas ele gera respostas falsas fora desse contexto.

No ensino de Língua Portuguesa, encontramos em alguns casos essa situação: o professor procura meios de facilitar o processo de ensino e aprendizagem para o aprendente induzindo-o a respostas, criando atalhos provenientes das gramáticas pedagógicas e, com isso, criam-se um automatismo no ensino e aprendizagem da língua, os professores criam “macetes”, que não é o propósito da EL, no lugar de auxiliar a aprendizagem, criam equívocos que permanecem na estrutura cognitiva dos aprendentes.

Iglori (2002), apoiada em Sierpinska, numa releitura de Bachelard (1938), identifica para a análise dos obstáculos alguns pontos que lhe parecem transferíveis ao conhecimento matemático:

- Um conhecimento funciona como obstáculo se assim se começa a crer, se ele se torna um preconceito, se ele não é mais questionado, se ele não exige mais validado;

- A opinião é um obstáculo ao conhecimento científico;
- As concepções que ocasionam obstáculos no ensino são raramente espontâneas, mas advindas do ensino e das aprendizagens anteriores;
- Os mecanismos produtores de obstáculos são também produtores de conhecimentos novos e fatores de progresso;
- O obstáculo está relacionado a uma resistência dos aprendentes, ao ensino recebido, pois o obstáculo epistemológico se desmembra frequentemente em obstáculos de outras origens, especialmente o didático.

Os obstáculos são criações inventadas para facilitar o processo de aprendizagem, possibilitando formas para a memorização de e assimilação de algumas regras gramaticais, funções sintáticas por exemplo. A EL a adoção de princípios que visam o desenvolvimento do raciocínio do aprendente e não da memória. Acabar com o automatismo no ensino, os ditos “macetes” é uma das propostas da EL e o professor poderá direcionar o aprendente para o saber no qual a construção do conhecimento será significativa do ponto de vista cognitivo, social e linguístico.

Nesse capítulo apontamos como, a EL, realiza-se, tanto como ensino de Língua, tanto como área de pesquisa em relação ao ensino, na relação da Linguística com a Educação. Dessa forma, a formação do professor

de linguagem deve ser interdisciplinar e integrada, a fim de formar profissionais capazes de atender essa nova demanda social educacional.

No capítulo a seguir, trataremos da pedagogia da leitura e no capítulo análise do material didático.

## CAPÍTULO 2

### LEITURA

Em nossa sociedade, a busca pela informação e pelo conhecimento tem sido um processo contínuo, seja pela percepção de que sem eles o indivíduo ficaria excluído socialmente, seja de que com esses não permaneceria no estado de ignorância nesse novo contexto informacional, marcado visivelmente pelo uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação.

O conhecimento pode ser encontrado por meio da leitura e esta, por sua vez, possibilita formar uma sociedade consciente de seus direitos e de seus deveres. Ela permite que os indivíduos tenham uma visão melhor de mundo e de si mesmos.

Mas onde e como encontrar informação e ou conhecimento? Qual (is) sujeito (os) poderia (m) medir as fontes de informação? O conhecimento está disponível nas mais diversas fontes de informação, sejam formais (registradas em livros, artigos, entre outros) ou sejam como a conversa direta, face a face em que se tem o acúmulo do conhecimento tácito ou implícito, fruto das experiências vivenciadas ao longo do tempo, da troca de informação, de conhecimento, externalizados mas não registrados.

Como já dito no primeiro capítulo, a EL visa ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos aprendentes, a fim de torná-los políglotas em sua própria língua. Sendo assim, seu desenvolvimento deve abranger todas as modalidades de língua, ou seja, a escrita e a falada, bem como as

possibilidades de leitura e de produção textual. Nesse sentido, a fim de facilitar o seu estudo, Figueiredo (2004) propõe uma divisão do ensino de língua em quatro pedagogias: da leitura, da escrita, da oralidade e a léxico-gramatical.

Neste capítulo, a fim de analisarmos os materiais didáticos no próximo capítulo, faremos o estudo mais aprofundado de uma dessas pedagogias: a pedagogia da leitura. Dessa maneira, tratamos da pedagogia da leitura, bem como suas implicações para o ensino e as estratégias de leitura.

## 2.1 PEDAGOGIA DA LEITURA

Ao tratarmos da pedagogia da leitura e de suas implicações teóricas, refletimos sobre o conceito de leitura, a partir dos vários modelos já explorados, como *botton up* de caráter ascendente, centrado na visão estruturalista da linguagem que entende ser o texto o único portador dos sentidos, de modo que o leitor não é concebido como um sujeito ativo, cabendo a ele apenas a função de descobridor do significado do texto. Para essa concepção, o sentido estaria preso às palavras e às frases, na dependência direta da forma, tendo em vista que a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação desses com o significado segundo Kato (1985, pág.62).

Outro modelo é *top down* ou de caráter descendente. Nessa visão, o bom leitor é aquele que, diante dos dados do texto, é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para interpretá-lo. O processo não é linear, isto é, caminha do todo para as partes.

Para alguns teóricos, o leitor ideal seria aquele que conseguisse adequar os dois tipos de processamento, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto através da interação autor x texto x leitor.

Vale ressaltar que não basta apenas ler, mas é importante analisar, interpretar, conhecer para agregar valor à atividade ou à necessidade que se tem. Na seleção de determinado livro, revista ou jornal, existe uma intenção para justificar essa escolha. É fundamental a interação dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura.

Desse modo, conhecer, saber, intuir e ousar são as mais recentes palavras que devem dominar o vocabulário dos indivíduos que compõem a sociedade (de leitores e ou estudantes). Como obter o senso crítico se não mediante a leitura dos textos que atuam sobre os esquemas cognitivos do leitor. Quando lemos, aplicamos determinados esquemas, alterando-os ou confirmando-os, mas principalmente entendendo mensagens diferentes de uns esquemas cognitivos, ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada um são diferentes. O leitor usa, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre o que se lê.

A leitura é um processo de interação entre o autor e o leitor mediado pelo texto. Além disso, um bom leitor é aquele que:

- lê o texto duas ou três vezes para fixá-lo e compreendê-lo melhor;
- procura a priori conhecer a bibliografia do autor para entender a forma como ele escreve;
- separa palavras que não conhece, recorre a um dicionário;
- anota as partes que lhe interessam, com as referências de autores e páginas para consulta;
- tenta discutir com alguém sobre o texto; faz críticas e uma análise do que leu.

O processo de construção e reconstrução do conhecimento ocorre nos espaços informais (casa, cinema e outros) e nos formais como a escola e a biblioteca. Nesses contextos, o bibliotecário e o professor têm uma responsabilidade grande que se inicia com a escolha de sua área profissional até o pleno exercício da docência.

Cabe aos profissionais promoverem no espaço de sala de aula e ou da biblioteca um espaço interativo, participativo e tentar extrair dos aprendentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as muitas referências que compõem cada um. Cabe a eles atuarem para a promoção da cultura e educação no país.

Os resultados desta evidenciam a necessidade de planejamento de leitura para o estabelecimento e a implementação de qualquer ação; aqui, a educação estará realmente voltada para a transformação, porém respeitando o universo dos indivíduos.

A leitura, portanto, promove: o resgate da cidadania, o desenvolvimento da autoestima, o desenvolvimento de um olhar crítico, o desenvolvimento de competências, a ampliação do vocabulário, a integração social, a aprendizagem das obras literárias, profissionais mais capacitados e competentes e também a ampliação de horizontes.

A educação para a formação e o crescimento dos aprendentes deve contemplar o domínio da escrita e deve trazer os professores para esse desafio de orientar, estimular o pensar, o refletir, o participar e o agir destes. Mas não devemos esquecer a proposta defendida por Freire (1993) *uma educação voltada para a transformação respeitando o universo cultural dos aprendentes* torna nítida que se deve ter sensibilidade e respeito às origens, às necessidades de cada aprendente e também a importância da realização de um trabalho planejado com a indicação de textos que façam sentido e que eduquem para viabilizar a tomada de decisão em sua vida cotidiana.

Além disso, destacamos a importância da leitura como uma atividade social. Em seguida, exporei a relevância das estratégias de leitura, ou seja, a importância de ensinarmos comportamentos de leitura, para o entendimento e interpretação do material lido. Por fim, dedicamo-nos às

implicações didáticas desse ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura.

## 2.2 CONCEITO DE LEITURA

Segundo os PCNs, a concepção de leitura delineada é uma variante da interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura encontrada nos PCNs é possível constatar essa semelhança:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (PCN de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries p.69, 1998).

Um grande número de investigadores centrou o seu foco na área da leitura. Com isso, muitas teorias e modelos tentam analisar e explorar diferentes e variados processos postos em prática num ato tão aparentemente simples como é o ato de ler. Nas últimas décadas, o fenômeno da compreensão tem tido especial relevância. Assim, sabe-se hoje que a leitura é um processo extremamente complexo.

Durante as primeiras décadas do século passado, leitura era sinônimo de ler em voz alta e compreender era pronunciar corretamente aquilo que foi lido. Mas com o avanço de instrumentos de avaliação e com a mudança

de orientação do ensino de leitura em voz alta e da leitura silenciosa, a compreensão foi ganhando terreno e importância. Thorndike (citado por Figueiredo, 2004, pág.60) já em 1977 tinha chegado à conclusão de que a leitura não é passiva nem mecânica, mas um processo ativo que aciona o mesmo tipo de organização e análise de ideias que se dá em processos de pensamento de alto nível.

Isso pode ser confirmado em Solé (1998) que afirma ser a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Essa concepção implica um leitor ativo que tem objetivos ao ler, constrói o sentido do texto, que não é uma cópia do que o autor quis dizer, pois somam-se os conhecimentos prévios, objetivos de leitura do leitor e o próprio texto nesse processo de construção. Portanto, dois leitores, com objetivos diferentes diante de um mesmo texto, podem chegar a leituras e interpretações diferentes.

Nessa concepção, a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Na compreensão, intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

### **2.3 MODELOS DE LEITURA**

Na perspectiva do processamento da informação, ler é uma atividade cognitiva. Segundo Kleiman (2007), a leitura começa pela percepção do material linguístico e termina nos mecanismos de agrupamento desse material em unidades sintáticas, o processo chamado de fatiamento. Esse

último é etapa necessária precedente à interpretação semântica do texto, processo no qual a memória, a inferência, ou seja, as chamadas funções superiores estão envolvidas para construir o sentido.

Nessa visão, o processamento começa pelos olhos, que permitem a percepção do material escrito. Esse material passa então a uma memória de trabalho que o organiza em unidades significativas. A memória de trabalho é ajudada nesse processo por uma memória intermediária que torna acessíveis, como num estado de alerta, aqueles conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todo o conhecimento que está organizado na nossa memória de longo prazo.

Kleiman (op.cit.) diz ainda que não decodificamos palavra por palavra, pois fazemos um movimento ocular chamado de sacádico, e não linear. Nesse movimento, o leitor fixa seus olhos num lugar do texto para depois pular um trecho e fixá-los num outro ponto mais adiante. Dessa forma, grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido. Desse ponto de vista, a leitura é considerada um jogo de adivinhações. Para isso, o leitor eficiente vai controlando seu próprio processo de compreensão.

A partir do *“input”* dado pelos olhos por meio desse movimento sacádico, o leitor passa a mobilizar funções cognitivas mais complexas para a compreensão do material escrito. Nesse sentido, há várias perspectivas para a compreensão desse fenômeno. Na perspectiva interativa, ler é o resultado de dois outros enfoques atribuídos à leitura anteriormente: o *“botton up”* e o *“top down”*. Na perspectiva *“botton up”*, o leitor, diante do texto, decodifica as letras,

palavras, frases. Nessa concepção, a leitura é decodificação, ou seja, um processo analítico em que o leitor precisa decodificar todos os elementos do texto para alcançar sua compreensão. Logo, se não há decodificação, não há leitura. Hoje sabemos que essa afirmativa não é verdadeira, pois mesmo um leitor experiente pode compreender um texto sem tê-lo decodificado plenamente. Essa possibilidade é mais perceptível na leitura de textos estrangeiros, em que o leitor compreende o texto sem traduzir palavra por palavra.

Já na perspectiva “*top down*”, o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para chegar ao reconhecimento global do texto. Essa perspectiva ignorou os aspectos linguísticos para tratar da compreensão.

Na perspectiva interativa, o leitor, a partir de elementos do texto (letras, palavras) cria expectativas, de níveis mais elevados - conhecimentos de mundo e no nível semântico - léxico/ gramatical - que serão verificadas e recriadas constantemente durante toda a leitura. Para o leitor compreender o texto, aplicará seus conhecimentos textuais e de mundo. Uma leitura eficaz envolve a decodificação e estratégias de compreensão.

Já em Ferraz (2007:37) ler é uma atividade de construção de sentidos, como podemos conferir:

Ler é mais do que decifrar letras ou grupos de letras que formam palavras, ou grupos de palavras que formam frases. O conceito de leitura, como processo cognitivo pessoal, como ato criativo, pressupõe uma relação do sujeito com a cultura. Ler é dominar a linguagem, é ter uma mais completa compreensão do mundo.

Portanto, a leitura passa a ser um evento social, pois envolve a construção de sentidos que só é possível na interação entre leitor e texto. Nessa perspectiva, a leitura é interacional. Sendo assim, não é interacionista ou interativa, porque não é apenas um processo cognitivo, nem apenas integração entre níveis da língua, ela é, pois, construída na interação com o texto, fruto dos conhecimentos do leitor e das informações do texto, logo é interacional ou sociointeracionista.

Dessa forma, só a prática intensa da leitura possibilitará o desenvolvimento e o aprimoramento desse ato. Assim, a escola deve criar oportunidade para que os aprendentes mergulhem em um universo em que o livro esteja constantemente presente, em que participem de atividades cujo objetivo seja tornar a atividade de leitura algo motivador, em que encontrem variados textos de gêneros diversos, em que adquiram conhecimentos e se divirtam pela leitura, que desenvolvam a imaginação e o espírito crítico, tornando-se leitores autônomos. Daí, a importância do conhecimento de estratégias de leitura.

## **2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

Para Kleiman (2007), estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto. Elas podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que, por sua vez, é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor e da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente

e espera a próxima atividade começar, se relê. Essas estratégias são classificadas em cognitivas e metacognitivas.

As estratégias cognitivas são aquelas realizadas de maneira inconsciente, para atingir determinado objetivo de leitura; já as metacognitivas são operações realizadas com algum objetivo planejado, sobre as quais temos controle consciente, a ponto de dizermos ou explicarmos nossa ação.

O ensino de leitura deveria se pautar, portanto, na modelagem das estratégias metacognitivas e no aprimoramento e desautomatização das estratégias cognitivas para que os aprendentes controlassem de forma consciente seu processo de leitura.

Um leitor experiente tem duas características fundamentais para tornar sua leitura uma atividade consciente e reflexiva. A primeira é ler com algum objetivo. Sendo assim, ele compreende o que lê e seus olhos interpretam seletivamente. A segunda é a automonitoração da compreensão, em que o leitor, de acordo com seus objetivos, entrará em estado de alerta quando não compreender, fazendo com que releia ou que busque alternativas, como um pedido de ajuda a um leitor mais experiente, para sanar os problemas de compreensão.

Para isso, todo leitor durante a leitura de um texto, a partir de pistas textuais e dos objetivos para essa atividade, faz antecipações, elabora hipóteses sobre o conteúdo do material impresso. Essas hipóteses serão verificadas e confirmadas ou reelaboradas. Esse processo é constante durante toda a leitura, e é ele que permite a compreensão do texto.

Solé (1998) faz considerações importantes sobre o processo de entendimento de textos. Para ela, os leitores fazem previsões sobre qualquer texto que leem, e essa previsão ocorre a partir da decodificação, ou seja, caso não se decodifique, não se prevê e, conseqüentemente, não se compreende.

O leitor deve ter o controle da leitura. Para isso, ele precisa estabelecer objetivos e hipóteses, verificar, construir a compreensão e a interpretação do texto lido. A leitura é um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à interpretação do texto. Nesse processo de elaboração de hipóteses, dois tipos de conhecimentos serão fundamentais na compreensão do texto: o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

O conhecimento textual é fundamental para o leitor fazer previsões mais precisas sobre a leitura a ser realizada, pois permite a ele prever acontecimentos textuais, como, por exemplo, na narração, o surgimento de um conflito e, no final, de um desfecho. Entre os conhecimentos textuais, destacamos dois: o conceito de Gênero Textual, já abordado e da Superestrutura textual ou da tipologia textual. O conhecimento dos gêneros permitirá ao leitor antecipar a função social daquele texto, seus possíveis conteúdos, sua organização, o público a quem pretende atingir, entre outras coisas. O conhecimento da superestrutura do texto permite ao leitor identificar as estruturas presentes dentro dos gêneros e também facilitará a previsão de acontecimentos textuais.

O conhecimento de mundo também é fundamental, pois é ele que permite a integração entre o conhecimento novo trazido pelo texto a aquilo que

já está na memória do leitor. É esse processo de integração que facilitará a compreensão do texto. Por exemplo, um texto exageradamente difícil, do qual o leitor não tenha nenhum conhecimento prévio sobre as informações ali abordadas, possivelmente será incompreensível a ele. Em contrapartida, um texto que não traga nada novo, também será desmotivador. Dessa forma, o ideal é que o texto a ser lido traga pistas que se relacionem com o que o leitor já sabe, mas também traga informações novas, que possam ser integradas àquilo que se sabia. Nessa tarefa, de integração de sentidos, o papel do professor é fundamental, porque ele pode ativar esses conhecimentos prévios, por meio de diversas atividades, para que a leitura seja mais significativa e compreensiva.

A compreensão de um texto permite, segundo os objetivos que guiam a leitura, destacar as ideias principais ou captar o sentido global aparente do texto. Já a interpretação permite ao leitor descobrir os implícitos do texto, desvendar a intencionalidade do seu autor, associá-lo a outras leituras realizadas de maneira crítica e comparativa. Sendo assim, a interpretação é sempre um ato individual, que dependerá do nível de letramento de cada leitor.

Uma das estratégias metacognitivas para que o leitor consiga atingir os níveis de compreensão e interpretação é a elaboração de um resumo do texto. Para tanto ele deverá:

1. suprimir as ideias secundárias do texto, segundo seus objetivos de leitura, ou seja, reduzir o texto àquilo que é essencial, eliminando repetições;

2. substituir conceitos por um supra-conceito que os inclua;
3. selecionar ou criar a frase tema.

Outra estratégia a ser tratada pelo professor de leitura é a proposição de um objetivo de leitura, pois um leitor ativo atribui significado àquilo que lê, a partir de seus objetivos. É essencial mostrar para os aprendentes que lemos por várias razões diferentes e que podemos atingir resultados diversos. Em uma tarefa, é preciso que se saiba o que se deve fazer e o que se pretende com ela, e que o seu realizador se sinta competente para tanto e que seja motivadora. A incompreensão do texto resultará no seu abandono.

Uma atividade de leitura será motivadora, se o conteúdo estiver ligado aos interesses do leitor, mas o interesse também se cria e se suscita. O professor é responsável também por essa motivação e a forma como apresenta e explora a leitura será decisiva nesse processo. O aprendente precisa encontrar sentido ao se envolver na atividade construtiva de elaborar uma interpretação plausível sobre o texto.

Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção sobre as ideias do texto. Nesse sentido, a partir da compreensão do texto. Pode-se fazer inferências que não estão explícitas, permitindo ao leitor a descoberta das intenções do escritor, revelando intencionalidades. A partir dessas descobertas, o leitor ultrapassa os limites do entendimento, alcançando a interpretação das proposições textuais.

Dessa maneira, a escola deve buscar desenvolver essa competência leitora, para que cumpra seu papel social, já que dessa maneira, o estudante poderá exercer seu papel de cidadão na sociedade letrada em que está inserido. Veremos, a seguir, como pesquisadores da EL compreendem a leitura e, principalmente, seu ensino.

## **2.5 A LEITURA, SEGUNDO A EL**

Apresentamos as implicações didáticas para a realização de um ensino de leitura baseado nos pressupostos teóricos trazidos até aqui e confirmados por pesquisadores que tratam da EL.

Como já exposto, a leitura é um conjunto complexo de processos coordenados que vão desde a decodificação de letras à determinação do referente de uma palavra ou de uma frase até à estrutura de um texto. Além da relação semântica e referencial que se apresenta no texto, há ainda a ativação de informações armazenadas na memória, chamadas de conhecimentos prévios. Esse conhecimento é fundamental, pois se o leitor conseguir ativar conhecimentos aos quais o texto faz referência, a compreensão será fluida. Caso contrário, não haverá leitura, do modo que aqui é concebida, mas, apenas, a decodificação.

Sendo assim, segundo Ferraz (2007,pág.64), as preocupações pedagógicas deverão se pautar por levar o estudante-leitor a detectar a estrutura organizacional no texto de forma consciente, a localizar as chaves

que assinalam essa estrutura e a adaptar o seu marco de referência até lograr uma representação do texto que responda às suas necessidades.

Considerando essas afirmações sobre leitura, qual é o papel do professor no ensino da leitura? O professor deve proporcionar uma aprendizagem significativa. Esse modelo supõe que a informação a ser aprendida deve ser, segundo Gagné (1976 apud Ferraz, 2007):

- percebida seletivamente;
- estruturada significativamente;
- codificada mediante inclusão à estrutura cognitiva prévia;
- diferenciada dentro dessa estrutura para o seu posterior reaparecimento;
- sujeita à consolidação e à reconciliação para promover a transferência.

Aprendizagem significativa, como exposto, consiste em integrar aos esquemas pré-existentes a informação nova. Compreender é, portanto, integrar sentidos, entre o conhecimento prévio e o novo textual, é criar significados.

Para isso, o professor precisa considerar as diferenças individuais de cada aprendente, já que não terão esquemas idênticos e, portanto, não poderão chegar a leituras idênticas ou com a mesma precisão. Nesse modelo, reiteramos, aqui, a importância da escolha de materiais que correspondam ao mundo do aprendente, para que ele consiga fazer as integrações necessárias para construção de sentido. É fundamental a mediação do professor, para que o aprendente extraia do texto todas as hipóteses e possa confirmá-las ou

reelaborá-las. Finalmente, ele deve criar condições para que o aprendiz ative os significados ausentes ou implícitos do texto, para exercer o raciocínio inferencial.

Todas essas ações sobre a aprendizagem da leitura possibilitarão a compreensão do texto e a interpretação dos seus significados.

Para Ferraz (2007:68), nesse modelo, o professor é um mediador.

Assim ele deve:

- Propor alternativas de solução aos problemas de compreensão que os aprendentes apresentam;
- Orientar quais as estratégias mais adequadas para a compreensão do texto;
- Exemplificar a utilidade prática de utilizar umas estratégias em vez de outras;
- Gerar a necessidade de explorar diversas estratégias alternativas antes de dar uma resposta;
- Modelar a utilização auto-regulada de estratégias para compreender a leitura;
- Incitar a releitura do material para verificar a compreensão e a inclusão de tudo o que é importante;
- Analisar os processos cognitivos que precederam o sucesso na compreensão;
- Promover a avaliação da leitura mediante a comprovação da compreensão;

- Promover a antecipação, a busca e a necessidade de mais informação;
- Fomentar a generalização das aprendizagens a diversos conteúdos e contextos.

Os conceitos acerca da leitura trazidos pela EL podem nortear uma prática docente para o ensino de leitura mais eficiente e reflexiva. Para tanto, todo o corpo docente precisa conhecer os modelos de leitura e o funcionamento do processamento dessa atividade fundamental para a participação social efetiva a fim de que proponham atividades pedagógicas que realmente visem ao desenvolvimento da capacidade leitora dos aprendentes.

Sendo assim, o ensino da leitura e as políticas públicas de ensino de leitura não devem se limitar à seleção de bons materiais para a leitura ou à aquisição de bons livros didáticos, o problema deve ser atacado no seu cerne, ou seja, na formação de professores. É por meio de uma formação continuada que incentive a pesquisa e a reflexão que a escola poderá transformar a situação de letramento dos nossos aprendentes.

## **2.6 PEDAGOGIA LÉXICO-GRAMATICAL: Contribuições PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Comumente ouvimos brasileiros dizerem que "não sabem Português", porém, ao enunciar essa frase, usam a sua língua, portanto, sabem Português.

Desse modo, o que talvez eles não saibam é uma variante da Língua Portuguesa. Sendo assim, há uma confusão entre Língua exemplar, Gramática Normativa e Língua Portuguesa. Nesse sentido, pretendemos expor as diferenças entre gramática, gramática normativa, língua exemplar e variantes linguísticas, bem como as implicações pedagógicas de um ensino voltado para a aplicação dos conhecimentos linguísticos e lexicais à leitura e à produção de textos.

Segundo Antunes (2003), a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua, entendida, como interação, ou seja, prática social. Desse modo, diversa, pois para cada prática social, temos línguas funcionais diferentes. Portanto, a gramática é inerente a todas as línguas funcionais, não há gramática melhor ou pior, já que todas têm a função de descrever o funcionamento de cada variante linguística.

Nesse sentido, a autora ainda afirma que aprender uma língua é adquirir, entre outras coisas, o conhecimento das regras de formação dos enunciados dessa língua. Isso não significa conhecer a nomenclatura gramatical e nem conseguir explicitar essas regras, pois elas são adquiridas intuitivamente. As regras são orientações de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, logo, o mais importante é adquirir os padrões desse uso e não sua classificação. Nessa perspectiva, ensinar língua, segundo Figueiredo (2004), é dirigir os aprendentes de modo a fazê-los descobrir as regras de funcionamento da língua.

Porém, na escola brasileira, o conceito de gramática se confunde com Gramática Normativa, ou pior ainda, com nomenclatura gramatical. Por isso, o professor, com uma formação linguisticamente preconceituosa, classifica os textos orais e escritos de seus aprendentes com o certo e o errado. No entanto, é "o conjunto das condições psicológicas, sociais e históricas, ou seja, os fatores extralinguísticos que determinam a emissão de um enunciado num certo momento e em um determinado lugar." (Dubois, 1973:342 apud Guimarães, 2001). Dessa forma, o erro deve ceder lugar à adequação, já que os enunciados estarão adequados ou não ao contexto de enunciação. Isso não significa que a Gramática Normativa, aquela que prescreve as regras de uma língua funcional, a língua padrão, não deva ser ensinada. Ela é mais um instrumento linguístico para o aprendizado de uma das variantes, a culta, ou seja, a escola precisa pensar no como ensinar gramática e qual delas ensinar, mas não simplesmente não ensiná-la.

Nesse sentido, Faraco (2007:25) nos diz que cabe ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais. Dessa forma, o ensino deve estar voltado para a variação e não para a dicotomia certo e errado, pois na perspectiva da variação há a primazia do contexto, ou seja, é a situação comunicativa que determina a língua funcional que o falante utilizará. O ensino de gramática, segundo Figueiredo (2004), não deve ser concebido como mera transmissão de conhecimentos do professor aos aprendentes, mas deve ser reflexivo, enriquecendo e fazendo reproduzir

registros que ele ainda não domina. Para isso, o professor deve utilizar o método indutivo, realizado em quatro momentos. O primeiro é de observação. Nesse momento, o aprendente observa os enunciados da língua, os mais representativos do seu estado atual. Em seguida, ele deve manipulá-los, ou seja, compará-los, separá-los e substituí-los.

O terceiro momento é para compreender as regularidades do sistema. Por último, o aprendente planifica as observações realizadas nas atividades anteriores, por meio da formulação de regras e de definições. No entanto, sabemos que grande parte dos professores de Português, parte das regras, para depois chegar aos exemplos e aos textos.

Com vistas ao exposto, constatamos que, no ensino da leitura e da produção de texto, as questões gramaticais e lexicais transpassam todo o trabalho, pois é nesse momento que a língua está em uso e que podemos analisar a adequação de determinadas construções gramaticais e lexicais, ou seja, não será o ensino da regra gramatical o objetivo central da aula, ela será apenas mais uma ferramenta na construção de bons textos ou no entendimento deles.

A atividade de leitura, como aqui abordada, pressupõe uma formação inicial e continuada do educador, a fim de que esteja em contato com as teorias mais recentes de texto, como também deriva da transposição didática, pois, em qualquer atividade docente eficaz, se faz necessária uma formação teórica sólida que propicie as ações práticas. Então, além de promover uma reforma no currículo e a reformulação de materiais para o

ensino de Língua Portuguesa, é necessário pensar políticas públicas que possam prever a formação dos educadores de forma consciente, crítica e reflexiva.

No próximo capítulo, fazemos a análise dos materiais didáticos do Ensino Médio, volume três, com vistas a constatar a adequação desse material aos objetivos da EL expostos até aqui, a partir do arcabouço teórico desse trabalho.

### **CAPÍTULO III.**

#### **ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO**

Neste capítulo, analisamos dois livros didáticos em uso nas escolas de ensino médio. Para esta análise, fizemos um recorte ao que se refere à leitura, a fim de constatar a adequação aos pressupostos teóricos da EL; portanto, analisamos o trabalho com a pedagogia da leitura, bem como o encaminhamento teórico do material. Para isso, escolhemos dois livros didáticos do ensino médio de autores diferentes.

Para a escolha desses livros, fizemos uma pesquisa fizemos uma leitura das resenhas do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), elaboradas em 2007 pelo MEC para subsidiar a escolha dos livros naquele ano. A partir dessa leitura, escolhemos os títulos que tiveram como pontos fortes na resenha o trabalho com a leitura. Sobre a série escolhida, terceiros anos, entendemos que essa série reflete a formação linguística do aprendiz desde o início da sua escolarização, ou, se pensarmos em letramento, desde o início de sua vida. Dessa forma, o trabalho com a leitura deve ser mais denso e refletir essa experiência do estudante, pois, elas remetem ao término da formação linguística do aprendiz, quanto ao ensino médio. Essas obras são divididas em três volumes, para esta análise utilizaremos o terceiro volume.

Sabemos que o ato de ler é o processo de construir significados a partir do texto. Isso se torna possível pela interação dos elementos textuais com os conhecimentos do leitor. Quanto maior for a concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura.

Escolhemos os seguintes livros:

- Português – Língua, literatura e produção de textos – Ernani Terra e José Nicola – volume 3 – editora Scipione;
- Português Linguagens – Literatura – Produção de Texto – Gramática – William Roiberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – volume 3 – Atual editora.

O uso do livro didático no ensino de língua portuguesa busca:

- ampliar e aprofundar a convivência do aprendente com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos.

A seguir faremos um breve esboço sobre autoria dos livros didáticos e a relevância da escolha destes para o ensino como também prosseguiremos na análise do material didático.

### 3.1 AUTORIA DOS LIVROS

Verificando a autoria de livros didáticos no Brasil na função-autor no final do século XIX e especificamente na literatura didática, segundo a estudiosa Bittencourt (1993, pág.205), os primeiros autores de livros didáticos no Brasil eram figuras próximas ao governo e que, de alguma maneira, eram responsáveis pelo fazer erudito. Possuíam, portanto, “ligações com o saber oficial não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam no lugar onde este mesmo saber era produzido”. O lugar de sua produção situava-se junto ao poder e era para o poder.

Diferentemente do contexto atual, os autores de livros didáticos do final do século XIX constituíam-se como os homens de confiança do poder (Bittencourt, 1993, p.27), tomando a si o papel patriótico de difundir a verdadeira ciência e os valores morais, religiosos e econômicos necessários para o desenvolvimento da civilização brasileira. Estrategicamente, poder-se-ia, assim, ter o controle sobre o conhecimento a ser passado pela escola.

Com o aumento da demanda escolar, são oferecidos prêmios para aqueles que se candidatassem a escrever obras didáticas, principalmente sobre as disciplinas em que havia carência do material didático. Procurava-se dar prioridade na escolha das obras que abordassem um conteúdo de caráter

nacionalista, dando preferência aos autores que tinham experiência em sala de aula.

Muitas das obras didáticas saíam, portanto, das anotações organizadas e sistematizadas pelos professores em seus cursos (Bittencourt, 1993, pág. 264). Muitos desses autores trabalhavam em colégios de destaque na época, como o D. Pedro II ou a Escola Militar: Justiniano José Rocha, Joaquim Manuel de Macedo, João Ribeiro (História); Pedro de Alcântara Bellegarde, Romão Puiggari, Antônio Trajano, Júlio Ribeiro (Geografia) e outros de origem religiosa.

Segundo Coracini (1999), no contexto escolar da sala de aula, o professor e o aprendiz são elementos-chave e é preciso observar quais os lugares e posições que eles ocupam em relação ao livro didático. O professor assume o papel de regente do livro didático, uma vez que esse recurso foi elevado, no contexto educacional atual, ao de transmissor do conhecimento. Cabe ao professor esse espaço específico, que lhe confere a identidade de condutor do processo que se constrói nas relações com o livro didático. Com relação ao aprendiz, podemos inferir que esse desempenha um papel completamente passivo como sujeito-leitor dos textos que o livro didático apresenta.

Para exemplificar a materialização desses papéis assumidos, trazemos alguns elementos apresentados no livro didático. Percebemos que o livro didático dirige o olhar do sujeito-leitor, não só através do conhecimento que se propõe a transmitir, mas também através da orientação que é dada ao

professor inscrita no livro ou manual a ele dedicado, estabelecendo limites para a leitura e interpretações de aprendentes e também dos professores. Essa posição que é destinada ao aprendente-leitor estabelece-se como a única e correta posição a ser assumida por ele em relação ao livro didático. No entanto, não podemos afirmar que essa posição já determinada conscientemente pelo autor a fim de reduzir o poder criativo e interpretativo do aprendente e sua consequente capacidade crítica, mas como um mecanismo de controle de uso que garante a qualidade daquilo que é produzido. Isso nos remete às palavras de Souza “A crença de que é possível (de)limitar as interpretações de um texto no ato da leitura é uma ilusão de natureza ideológica (idem, 1999, p. 101)”.

Acreditamos ser de fundamental importância conhecer a autoria das obras, pois ela nos mostra a formação dos profissionais que escreveram o material e, principalmente, se essa formação interfere na elaboração dos livros. Em outras palavras, se o material bem avaliado pelo MEC foi escrito por professores com uma sólida formação acadêmica.

## **3.2 ANÁLISE DO LIVRO: PORTUGUÊS – LÍNGUA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL – ensino médio - Volume 3 (Anexo)**

O livro didático PORTUGUÊS – LÍNGUA, LITERATURA E PRODUÇÃO TEXTUAL de Ernani Terra e José Nicola, foi publicado pela editora Scipione, em 2003. Ernani Terra é formado em Letras pela USP, lecionou em diversos colégios e cursos preparatórios para vestibulares, é autor de diversas obras nas áreas de língua portuguesa, literatura, leitura e produção de textos e faz parte do Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagem para o Ensino de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e criou uma parceria com José de Nicola, professor de escolas particulares de ensino médio e de cursinhos na capital paulista desde 1968.

Entendemos que por se tratar do volume três a obra apresenta de forma geral todos os aspectos da formação do aprendente em Língua Portuguesa, propiciando a formação de um cidadão letrado tanto para a inserção no trabalho como também para o ingresso no ensino superior.

### **3.2.1 ORGANIZAÇÃO DA OBRA**

A obra está dividida em três grandes partes, a primeira trabalha com a Produção de textos, a segunda parte com a Língua e a terceira, com a Literatura. Todas as três partes estão subdivididas em dez capítulos que trabalham de forma ordenada.

Na primeira parte da obra, os autores focalizam a produção textual, escrita, o pensamento lógico, os operadores argumentativos, a objetividade e a subjetividade no texto argumentativo, os textos narrativos e os elementos da narrativa, os textos descritivos, os gêneros e, em seu último capítulo tratam da produção de textos e dos exames como o ENEM.

Encontramos na segunda parte o estudo da Língua, a sua estrutura e seus aspectos, a coesão textual, a coordenação e a subordinação, os tipos de orações, a regência verbal e nominal, a pontuação, a sintaxe e a expressividade, as figuras de construção e a estilística da frase.

Por último, na parte três, a obra encontramos a Literatura, com a subdivisão das escolas literárias, os períodos, os aspectos históricos, as principais obras e os autores de cada movimento e ou escola literária.

Passamos, a seguir, à organização da obra, à análise da apresentação e à análise das atividades de leitura.

### **3.2.2 ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO**

A apresentação da obra (Anexo) é dirigida aos estudantes. Ela inicia-se, por duas citações, uma dos PCNS-EM e outra do autor Danilo Marcondes, cujo conteúdo será discutido em quatro parágrafos o primeiro explicando as citações, o segundo o conteúdo da obra que é aprofundado nos demais parágrafos.

No segundo parágrafo, os autores deixam claro a intenção do seu

trabalho, “procuramos oferecer um vasto material para que vocês trabalhem e reflitam sobre as várias linguagens...” por se tratar do volume três fica entendido na apresentação que os aprendentes já estão preparados para trabalharem e refletirem de forma mais independentes, quando os autores finalizam com o seguinte “o livro só se completa com a participação efetiva de vocês, ou seja, com os textos que vocês produzirão...”.

A linguagem utilizada é clara e direta, no ultimo parágrafo os autores convidam os estudantes para a produção textual, para o debate, etc.. Eles garantem que essa é a forma para que os estudantes possam inserir-se na vida social, de tornarem-se cidadãos de fato e de direito.

### **3.2.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA**

Apresentamos a subdivisão da obra, também dissemos que cada parte dela está subdivida em dez capítulos. Todos os capítulos começam por um texto para o exercício da leitura. Vamos ver a seguir como se dá essa leitura no corpo da obra.

No capítulo um da primeira parte, o título é “Vamos Escrever?”, antes de começar a produção textual, temos uma leitura e reflexão “*Os Brasileiros e a Nossa América*”(Anexo), após a leitura desse texto o estudante fará uma interpretação do que foi lido com um exercício de seis quesitos, para logo em seguida os autores apresentarem uma proposta de trabalho, demonstrando a preocupação em auxiliar os aprendentes a possibilidade de estruturar os trabalhos que serão exigidos ao longo de sua vida de acadêmicos

do ensino superior.

Nas páginas a seguir, os autores detalham como escrever um texto acadêmico, item por item, explicam o que é monografia e qual a origem da palavra. No final do capítulo, apresentam uma dica de site para que o estudante interessado possa buscar mais detalhes dos elementos estruturais que devem constar de uma monografia. Em anexo apresentaremos o capítulo número um completo.

Todos os capítulos da parte um começam por um texto para leitura e reflexão do estudante, verificamos que os autores abordam textos atuais da vida social e do cotidiano do estudante, contextualizando e ao mesmo tempo propondo novas leituras. São trabalhados nos textos tanto os gêneros como os tipos textuais. No término de cada capítulo temos um caixa amarela com dicas e ou sugestões, sempre com uma linguagem próxima ao estudante, de forma atrativa como “Visite!” ou “Não deixe de ler!” e finaliza com uma proposta para produção textual.

Segundo Bechara, o aprendente deve ser um poliglota, saber usar e adequar as linguagens a seu favor, nas mais diversas situações da vida social. Durante a análise desta obra percebemos que os autores direcionam os elementos dos textos em cada parte, instruindo e ao mesmo tempo requerendo uma interação do estudante com as atividades propostas.

### **3.3 ANÁLISE DO LIVRO: Português Linguagens – Literatura – Produção de Texto – Gramática (Anexo)**

O livro *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi editado pela Atual Editora em 2004. Para análise, utilizamos a quarta edição revista e ampliada. William Roberto Cereja é professor graduado em Português e Linguística pela USP, mestre em Teoria Literária também pela USP, doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP, professor da rede particular de ensino do estado de São Paulo. Thereza Cochar Magalhães é professora graduada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP, mestra em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara, SP e professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP. Primeiramente, analisamos a organização da obra.

#### **3.3.1 ORGANIZAÇÃO DA OBRA**

O livro "Português Linguagens" é composto de quatro unidades temáticas, ou seja, cada unidade traz como título um tema que aborda os períodos da história da literatura. Assim a unidade um aborda o tema "História Social do Modernismo"; a unidade dois "A Segunda fase do Modernismo. O Romance de 30"; a unidade três "A Segunda Fase do Modernismo. A Poesia de 30" e a unidade quatro "A Literatura Contemporânea". Cada unidade divide-se em diversos capítulos, distribuídos da seguinte forma: a unidade um possui treze capítulos; a dois possui dez; a três nove e a unidade quatro onze

capítulos. Além disso, no final de cada unidade, há uma seção chamada "intervalo" em que são propostos projetos interdisciplinares que envolvem o trabalho com a leitura e a escrita.

Constatamos a organização do material pelo sumário, cada unidade trabalha além dos fatos históricos da literatura como as principais obras da escola literária e também trabalha com a gramática tradicional. A obra apresenta dentro de uma mesma unidade o estudo de língua portuguesa sem fragmentar, pois os autores trabalham com a literatura, a gramática leitura e a produção textual. Como podemos observar na apresentação, os autores falam sobre cultura em língua portuguesa, em seus aspectos artísticos, históricos e sociais, não desmembram como a escola tradicional fazia: professor de literatura ensina apenas os aspectos históricos da língua, professor de gramática ensina apenas os aspectos estruturais da língua como se pudéssemos fragmentar o ensino de linguagem. Passemos à análise da apresentação e, a seguir, para análise das atividades de leitura.

### **3.3.2 ANÁLISE DA APRESENTAÇÃO**

Na apresentação (Anexo), os autores endereçam o livro para os estudantes, contextualizarem a linguagem dentro das atividades sociais e coletivas. Encontramos a apresentação do livro distribuída em oito parágrafos, e em cada parágrafo os autores informam como será trabalhada a linguagem, quais aspectos, qual a metodologia, suporte a leitura e produção textual.

Segundo a EL, a Língua é mais do que comunicação é um instrumento social de interação. Nesse sentido, por meio dela agimos, realizamos coisas, nos comunicamos, expomos o que pensamos, enfim, exatamente aquilo que os autores dessa obra dizem pretender com essa obra.

Os autores usam a linguagem para conectar o estudante aos objetivos do livro que são ajudá-lo a compreender o funcionamento e fazer melhor uso da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, tanto regional como sociais como nas diversas situações sociais de interação verbal. Os autores finalizam motivando os estudantes que são dinâmicos e interessados e que desejam, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar, viver intensa e plenamente e estão sintonizados com a realidade do século XXI, e endereçam os livros a esses estudantes. Vejamos os aspectos das atividades de leitura do livro, sendo o professor William Roberto Cereja doutor em linguística, por sua formação acadêmica sabemos que sua obra está em consonância com os pressupostos da EL.

### **3.3.3 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LEITURA**

O livro é dividido em quatro unidades temáticas. Em todas as unidades, encontramos literatura, produção textual, leitura e gramática. No final de cada unidade temos o “Intervalo – Em Dia com o Vestibular” (Anexo), no intervalo os autores sugerem algumas atividades de leitura e produção textual, e orientam os estudantes a buscarem informações complementares em livros,

enciclopédias revistas e também nos livros e filmes indicados na seção “Fique Ligado! – Pesquise!” (Anexo), que encontramos na abertura da unidade.

No Intervalo os autores indicam aos estudantes dados históricos, disponibilizam propostas para a produção textual, dão dicas para que os estudantes saibam como e onde buscar informações referentes ao assunto e, por último, orientam como o estudante deve executar o projeto sugerido.

Podemos identificar os aspectos da EL no livro didático, pois o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e os autores sugerem formas diversificadas para que os estudantes construam seu conhecimento linguístico. O livro didático não se detém apenas ao ensino de gramática, não fragmenta o conhecimento, ele sim, consegue dentro de uma única unidade estabelecer relação com os diversos aspectos da linguagem para que o aprendente alcance seu objetivo principal, o de ter sua competência comunicativa desenvolvida, para que ele exerça seu papel principal na sociedade letrada, ser cidadão.

### 3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os livros didáticos analisados neste trabalho apresentaram o estudo de língua, literatura, produção textual e gramática. Nossa pesquisa firmou-se apenas na pedagogia da leitura na perspectiva da EL.

As seções de leitura, na maioria dos materiais, estão bastante adequadas ao desenvolvimento da EL. Nesses momentos, os livros tratam a leitura como interação entre o leitor e o texto, bem como de seus contextos sociais, ou seja, ela é vista como sociointeracionista. As questões literais são pontos de retomadas de partes do texto, para que o estudante construa sentidos novos, faça inferências autorizadas pelo texto.

Em todos os materiais, há uma contextualização à leitura que permite a ativação de conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido, o que melhora a sua interpretação, uma vez que o estudante fará inferências mais precisas durante sua interação com o material escrito.

Nos dois livros analisados, os textos são tratados a partir dos gêneros textuais que os suportam. Dessa maneira, eles deixam de ser estudados a partir de uma estrutura e passam a ser vistos por uma série de características como: quem escreveu, para qual suporte, em quais condições, em que momento, para qual leitor. Nesse sentido, a relevância interativa do texto é colocada em evidência, e não sua estrutura interna.

As questões analisadas também não tratam a leitura apenas como

decodificação. Elas refletem a preocupação com a revelação dos implícitos do texto. Além disso, as atividades permitem que os estudantes coloquem em prática todo seu conhecimento textual e de mundo para interagir com as propostas do texto, fazendo com que eles percebam que os sentidos não estão escritos, por isso precisam ser construídos, interpretados e inferidos.

Nos livros analisados, a disposição dos temas e assuntos, ou seja, das sequências textuais que preenchem os gêneros estudados, fazem-no para ampliar o conhecimento textual dos estudantes, como ferramenta para compreender o texto.

Os livros contribuem para o desenvolvimento do letramento dos estudantes, uma vez que trabalham com vários gêneros em todas as unidades e por seus capítulos. Em alguns materiais, o nome da unidade é o próprio gênero que será estudado. Dessa maneira, os aprendentes terão a oportunidade de participar de diversas práticas sociais de leitura e escrita, tornando-os competentes não em ler narração ou descrição, mas em ler, compreender e interagir com textos que circulam socialmente, como a crônica, a carta ou o e-mail.

Com base nessa análise, verificamos a interação e a preocupação dos autores em produzirem um livro didático que estabelecesse uma relação entre o estudo de língua e linguagem como um instrumento de comunicação para o perfeito desenvolvimento e domínio das atividades verbais, ou seja domínio efetivo da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para essa pesquisa, analisamos dois livros didáticos, volume três, do ensino médio. A escolha desses títulos teve a influência da boa indicação do PNLD – 2007 (Plano Nacional do Livro Didático). Abordamos na análise os aspectos gerais dos livros, mas focalizando a leitura.

Estabelecemos como objetivo geral desta os seguintes pontos:

- Verificar, como se dá o processo de leitura e se a leitura propicia a formação do estudante;
- Analisar se o material didático trabalha a leitura de acordo com as propostas da EL.

Com a conclusão deste trabalho, fica comprovado a relevância desta pesquisa e a importância da leitura, a fim de se obterem melhores resultados na formação do aprendente, tanto para dar continuidade aos estudos ao final do ensino médio, como também na iniciação da sua vida no mundo do trabalho.

No capítulo III, constatamos que os materiais contribuem para a EL dos aprendentes e confirmamos que a aquisição e o hábito da leitura é base de qualquer ato educacional. Fica evidente a necessidade de se promoverem trabalhos que priorizem a leitura como meio de se desenvolver no aprendente o senso crítico, a análise de seu contexto, a releitura de sua escrita, oportunizando, assim, meios de melhorar sua qualidade de vida.

Constatou-se que por muito tempo a escola formou alfabetizados e não leitores, omitindo-se em um dos seus objetivos principais, trabalhando exclusivamente com a escrita e ao mínimo com a leitura.

As crianças chegam à escola trazendo uma bagagem de experiências diversas que não podem ser desconsideradas. É do educador a tarefa de intervir no sentido de possibilitar avanços nos conhecimentos dessas crianças, desenvolvendo e aperfeiçoando a prática pedagógica.

Identificaram-se nesta pesquisa conceitos e tipos de cultura, bem como técnicas possíveis para a prática de leitura. Mostrou-se que a responsabilidade pela falta de incentivo à leitura é de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ao longo da formação escolar da criança. Portanto o ato de ler e escrever contribui, fortalece e incentiva professores e aprendentes a serem leitores e escritores mais atuantes e terem uma consciência mais aguçada, enfim ter um jeito novo e diferente de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irande. *Aula de português*. São Paulo: Parábola.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAGNO, M. STUBBS, M. e GAGNÉ. G. *Língua materna – letramento variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- \_\_\_\_\_, Marcos. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2001
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* 12ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BELTRÃO, Cláudia de Faria. *Ensino de Língua Portuguesa: por uma Educação Linguística*. São Paulo: PUC -SP, 2006.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo – FEUSP, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro ao quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, (1997 – 1998).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008 : Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. -Brasília: MEC, 2007. [Disponível em <http://www.mec.gov.br>].
- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo: guia de uso, conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Editora Ática, 2000
- CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a.

CORRÊA, Angela; CUNHA, Tânia R. *Trabalhando a leitura em sala de aula*. In: PAULIUKONIS, Maria A. L.; SANTOS, Leonor Werneck dos. (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

CUNHA, Celso. e CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4ª ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

ECO, Umberto. *Como se faz uma Tese*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. *Por uma pedagogia da variação linguística*. In: A relevância social da linguística, linguagem, teoria e ensino. CORREA, Djane Antonucci Correa (Org.). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: O minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didática do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: ASA Editores, S. A., 2004.

FIORIN, José Luis. *Linguagem e ideologia*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRANCHI, Anna. *Considerações sobre a teoria dos campos conceituais*. In: Silvia Dias Ancântara Machado. (Org.). *Educação Matemática: Uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

FERRAZ, Maria José. *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho AS, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, José Luiz Magalhaes de. *Situações didáticas*. In: *Educação matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

GOMES, Cláudia Santos do Nascimento. *A formação de professores de Língua Portuguesa e a Educação Linguística: um estudo de caso*. São Paulo: PUC SP, 2008.

GUIMARÃES, Elisa. Discurso em enfoque. *Cadernos de Pós-Graduação em Comunicação e Letras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 9-28, 2001

IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo. In: *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura, ensino e pesquisa*. 3ª edição. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 11ª edição. Campinas: Pintes, 2007.

\_\_\_\_\_, Ângela. *Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 9ª edição. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore .V & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. *Planejamento de Pesquisa*. São Paulo: Educ, 2007.

LOMAS, Carlos. *O Valor das palavras (i) – Falar, ler e escrever nas aulas*. 1ªed. Portugal: Asa, 2003

MACHADO, S. D. A. et alii *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionamento*. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. & BEZERRA, M.A. (2005). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORAN, Jose Manuel. BEHRENS, M.A. MASETTO, M.T. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12ª edição. São Paulo: Papirus, 2006.

MOURA NEVES, Maria Helena. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

ORLANDI, E. *O que é linguística*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIS, Luiz carlos. *Transposição didática*. In: *Educação Matemática: um a introdução*. São Paulo: Educ,2002.

PALMA, TURAZZA E NOGUEIRA, JR. “*Educação Linguística e desafios na formação de professores*”. In *Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural* (Neusa Bastos – org.) São Paulo: EDUC, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez. 2008.

PINHO ALVES, José Francisco. *Atividades experimentais: Do método à prática construtivista*. Tese de doutorado, UFSC: Florianópolis, 2000.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. 9ª ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Deuza. M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999a. p. 27-31.

\_\_\_\_\_. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999b. p. 93-103

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e no 2º graus*. São Paulo: Cortez, 6 ed. 2001.

\_\_\_\_\_. *Gramática – Ensino Plural*, São Paulo: Cortez, 2003.

## Anexos

*Joiwan e Joice Dahmer*

**Ernani Terra & José De Nicola**  
Autores de diversas obras da área de língua portuguesa, entre as quais:

- Gramática de hoje*  
(volume único, para o ensino fundamental; 1998)
- Práticas de linguagem - leitura & produção de textos*  
(4 volumes, para o ensino fundamental; 1999)
- Práticas de linguagem - leitura & produção de textos*  
(volume único, para o ensino médio; 2000)
- Português para o ensino médio - Série Parâmetros*  
(volume único, para o ensino médio; 2001)
- Gramática, literatura e produção de textos*  
(volume único, para o ensino médio; 2003)

ensino médio

# PORTUGUÊS

Língua, literatura e produção de textos

**volume**

**3**

**LIVRO DO PROFESSOR**  
VENDA PROIBIDA

**editora scipione**  
[www.scipione.com.br](http://www.scipione.com.br)

# APRESENTAÇÃO

Aos estudantes

*"A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento."*

Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, Ministério da Educação.

*"A linguagem existe apenas como comunicação e enquanto transmitida, e são as condições desta comunicação e transmissão e suas implicações que devem ser esclarecidas."*

Danilo Marcondes, no livro *Filosofia, linguagem e comunicação*.

Os dois trechos citados acima salientam características complementares da linguagem verbal: ela representa, organiza e transmite nosso pensamento; é, portanto, elemento fundamental para a comunicação, garantindo a todos nós a interação, o contato com o "outro". Mas, como bem destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a linguagem verbal é *um* desses elementos; o que significa que há outros, ou seja, há outras linguagens além da verbal.

Neste livro, procuramos oferecer um vasto material para que vocês trabalhem e reflitam sobre essas várias linguagens, reflexão que os levará a ter um bom domínio sobre o que falam, para quem e como falam, e tornará mais fácil entender o outro lado da moeda: o que nos falam, quem e como nos falam.

Nele, você vai encontrar também os mais variados tipos de texto, expressos em diferentes gêneros e linguagens (em alguns casos, com cruzamento de linguagem verbal e não-verbal); são textos informativos, técnicos, científicos, ficcionais, anúncios publicitários, histórias em quadrinhos, charges, pinturas, esculturas, etc.

Esses textos, entretanto, são produzidos pelos "outros". O livro só se completa com a participação efetiva de vocês, ou seja, com os textos que vocês produzirão. Fica aqui o convite para escrever, debater, representar, argumentar e defender opiniões, para se comunicar, enfim, pois essa é a forma de garantir nossa inserção na vida social, de nos tornarmos cidadãos de fato e de direito.

*Um abraço dos Autores*

Primavera de 2003

P.S. Um livro, notadamente o didático, é fruto de um trabalho coletivo. O que é muito bom e gratificante. A todos que colaboraram, os Autores agradecem.

# SUMÁRIO

## Parte 1 Produção de textos

### Capítulo 1 Vamos escrever?

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>Os brasileiros e a nossa América</i> , Antonio Candido)	10
Uma proposta de trabalho	11
Escolha e delimitação do tema	12
Formulação de uma hipótese	12
Levantamento de dados, de informações	12
Organização	13
Redação	13
Indicação bibliográfica	13
A teoria na prática	14

### Capítulo 2 O pensamento lógico

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>Carta do leitor</i> , IstoÉ)	15
A Lógica	16
Métodos de raciocínio	16
O silogismo	17
Silogismo truncado	18
Silogismo alternativo	18
Polissilogismo	19
Falácia	19
Argumentação redundante	19
Falsa causa	20
Argumento de autoridade	20
Generalização apressada	20
Uma observação importante	21
Produzindo texto	21
A teoria na prática	22
O pensamento lógico nos exames	23

### Capítulo 3 Defendendo um ponto de vista

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>A grande lição do grande irmão</i> , Wagner Bezerra e Heloísa Dias)	26
O texto argumentativo	28
O ponto de vista	29
Planejando a dissertação	30
O esquema-padrão	30
A teoria na prática	32
Produzindo texto	32
Defendendo um ponto de vista nos exames	34

### Capítulo 4 Operadores argumentativos

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>Trabalho infantil</i> , <a href="http://www.unicef.org/brazil/">http://www.unicef.org/brazil/</a> )	36
Argumentação e raciocínio	37
Os operadores argumentativos	37

Tipos de operadores argumentativos	38
Produzindo texto	39
A teoria na prática	40
Operadores argumentativos nos exames	41

### Capítulo 5 Objetividade e subjetividade no texto argumentativo

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>Todo texto manifesta uma opinião</i> , José Arbex Jr.)	43
O mito da impessoalidade	44
A teoria na prática	46
Produzindo texto	47
Objetividade/subjetividade nos exames	48

### Capítulo 6 Os textos narrativos

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>A armadilha</i> , Murilo Rubião)	50
A narração	52
Relato e narrativa ficcional	53
Mocinhos e vilões	53
A gramática da narração	54
A teoria na prática	55
Produzindo texto	56
Os textos narrativos nos exames	57

### Capítulo 7 Os elementos da narrativa

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>Nós, o pistoleiro, não devemos ter piedade</i> , Moacyr Scliar)	59
Os elementos da narrativa	60
O narrador	60
O enredo	61
Os personagens	61
Personagem e enredo	62
O ambiente	62
O tempo	63
A teoria na prática	64
Produzindo texto	64
Os elementos da narrativa nos exames	65

### Capítulo 8 Os textos descritivos

<b>O texto: leitura e reflexão</b> ( <i>A metamorfose</i> , Franz Kafka)	67
A descrição	68
A teoria na prática	69
A descrição verbal	69
A gramática da descrição	69
Descritividade	69
A teoria na prática	70
Produzindo texto	71
Os textos descritivos nos exames	72



*Parte* **1**

# PRODUÇÃO DE TEXTOS

1. Vamos escrever
2. O pensamento lógico
3. Defendendo um ponto de vista
4. Operadores argumentativos
5. Objetividade e subjetividade no texto argumentativo
6. Os textos narrativos
7. Os elementos da narrativa
8. Os textos descritivos
9. A descrição e o ponto de vista
10. A produção de textos e os exames

## Capítulo 1

## VAMOS ESCREVER?

## O TEXTO

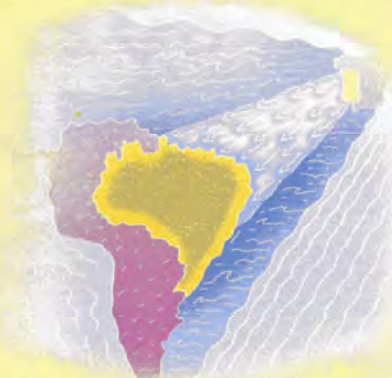
## Leitura e reflexão

## OS BRASILEIROS E A NOSSA AMÉRICA

É curioso pensar de que maneira os dois grandes blocos lingüísticos da América Latina têm pensado um no outro e têm visto um ao outro. Encarada com objetividade, a situação é de acentuada assimetria, porque o bloco luso, isto é, o Brasil, se preocupa mais com o bloco hispano do que o contrário.

Os motivos são muitos, a começar pela importância diferente das duas metrópoles colonizadoras. A Espanha foi potência européia decisiva em certo momento, e sua cultura pesou na civilização do Ocidente. Portugal foi sempre um pequeno estado marginal, voltado para o mar e o vasto mundo, sem presença ponderável nos centros da civilização comum, sem nenhum Filipe II<sup>1</sup> para assombrar a Europa, sem nenhum Cervantes para mudar os rumos da literatura. Enquanto a Espanha, com o *Quixote* e a picaresca<sup>2</sup>, abria caminho para o romance, isto é, um gênero inovador que serviria para exprimir o moderno, Portugal produzia *Os lusíadas*, de Luís de Camões, num gênero, a epo-


péia<sup>3</sup>, destinado a perder atuação rapidamente. Em consequência de tudo isso e outras coisas que não cabe discutir agora, o espanhol tende a supervalorizar a sua cultura e impor a sua língua, enquanto o português aprende docilmente as dos outros. Pensemos em nós, herdeiros deles: ainda hoje, se for, por exemplo, à Bolívia, um brasileiro se esforçará por falar *portunhol*, enquanto um boliviano no Brasil falará tranquilamente o seu bom castelhano.



<sup>1</sup> **Filipe II:** rei da Espanha entre 1556 e 1598, período em que se desenvolveu a Contra-Reforma. Em 1580, Portugal passou ao domínio da Espanha.

<sup>2</sup> **Dom Quixote de la Mancha:** narrativa de Miguel de Cervantes (1547-1616) considerada um dos textos básicos da literatura universal. **Picaresca:** gênero literário em prosa, típico da Espanha, que surgiu em meados do século XVI e apresenta um herói que vive à margem dos padrões da sociedade. No Brasil, *Memórias de um sargento de milícias* é a narrativa que mais se aproxima do gênero picaresco.

<sup>3</sup> **Epopéia:** como vimos no primeiro volume desta coleção, epopéia é um gênero poético clássico muito cultivado em três momentos: na Antiguidade Clássica, no Renascimento e no Neo-Classicismo (século XVIII); a partir do Romantismo, a epopéia perde espaço para o romance, gênero narrativo moderno.

Vamos escrever? 

Língua de cultura, o espanhol se tornou neste século<sup>4</sup> indispensável aos brasileiros, que conheceram boa parte da produção intelectual de que necessitavam através da mediação de editoras da Espanha, Argentina, México, Chile, que nos traziam os textos dos filósofos, economistas, sociólogos, escritores. O ensino superior do Brasil dos anos de 1940 a 1960 teria sido praticamente impossível sem essas traduções, de maneira que o espanhol existe para nós como língua auxiliar, enquanto o português pouco serve neste sentido aos que vivem no

bloco hispânico. Por isso, no Brasil há ensino de espanhol nas escolas secundárias e há cadeiras de Literaturas Hispano-Americanas em universidades, nada havendo de semelhante em relação à nossa língua na América de fala espanhola.

Portanto, assimetria em todos os níveis, apesar da boa vontade de muitos e da ação de alguns – tudo agravado pelo fato de cada um dos países ainda viver mais voltado para a Europa ou os Estados Unidos do que para o seu vizinho.

CANDIDO, Antonio. *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>4</sup>O texto de Antonio Candido foi escrito no final do século XX.

1. Após ler atentamente o texto, responda:
  - a) Qual é o tema discutido?
  - b) Qual é a tese defendida pelo autor?
  - c) Qual é o principal argumento a que recorre o autor?
2. O segundo parágrafo apresenta uma estrutura dissertativa, com introdução, argumentação e conclusão.
  - a) Qual é a tese?
  - b) Em que se sustenta a argumentação?
  - c) Que expressão introduz a conclusão? Qual é a conclusão?
  - d) A argumentação aparece reforçada por importantes recursos persuasivos. O autor lança mão de dois, um no começo e outro no final do parágrafo. Comente-os.
3. Considerando os vários tipos textuais (narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo e dialogal), como você classificaria a seqüência: “Enquanto a Espanha, com o *Quixote* e a picaresca, abria caminho para o romance, isto é, um gênero inovador que serviria para exprimir o moderno, Portugal produzia *Os lusíadas*, de Luís de Camões, num gênero, a epopéia, destinado a perder atuação rapidamente”.
  4. No meio da argumentação, como importante recurso persuasivo, o autor afirma que não vai se distanciar do tema delimitado, específico, objeto de suas reflexões. Transcreva essa passagem.
  5. Que palavra introduz a conclusão do texto? Classifique-a morfológicamente.
  6. Introdução, argumentação e conclusão formam um bloco coerente? Comente.

## Uma proposta de trabalho

Ao iniciarmos este terceiro volume, destinado aos alunos que estão concluindo o Ensino Médio, propomos uma rápida reflexão sobre as possibilidades de estruturar um tipo de trabalho escolar que, com certeza, será exigido ao longo de sua vida de estudante universitário.

Trata-se da produção de textos de caráter dissertativo, em que a organização das informações tem como ponto de partida uma hipótese simples (uma idéia, um ponto de vista que tenha alguma dose de originalidade) que será defendida, demonstrada com objetividade. Assim, teremos um texto com seqüências **expositivas** (ou **explicativas**) ao lado de seqüências **argumentativas**. Como esse tipo de trabalho está centrado num único assunto, é comumente chamado **informe monográfico** ou **monografia**. Difere fundamentalmente da dissertação escolar, entre outras razões, por uma abordagem mais profunda, pelo trabalho de pesquisa e pela apresentação de uma bibliografia.

## PRODUÇÃO DE TEXTOS

**Monografia:** palavra formada por *mono* (do grego, elemento de composição que significa “único”, “um só ser”, “uma única coisa”) + *grafia* (do grego, elemento de composição que significa “ação de escrever”, “maneira de escrever ou de representar”, “escrita”, “descrição, tratado ou estudo”).

Segundo o *Dicionário Aurélio*, “dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito”.

Segundo o *Dicionário Houaiss*, “trabalho escrito acerca de determinado ponto da história, da arte, da ciência, ou sobre uma pessoa ou região”.

Como se percebe, o que caracteriza a monografia é o fato de abordar um único tema, devidamente especificado e delimitado.

Para a produção de uma monografia, é fundamental observar alguns procedimentos, que constituem etapas do trabalho: escolha e delimitação do tema, formulação de uma hipótese, pesquisa, organização do trabalho e redação final.

### Escolha e delimitação do tema

Este é o primeiro passo: **selecionar o tema e delimitá-lo**. Lembre-se de que quanto mais específico for o tema a ser trabalhado, mais direcionado será o trabalho de pesquisa. Um tema muito abrangente abre um leque muito grande de possibilidades, o que deixa a pesquisa mais trabalhosa e pode levar a uma abordagem superficial, tornando mais difícil a comprovação da hipótese formulada.

Na literatura, por exemplo, um tema como *O casamento no romance brasileiro* é muito abrangente e exigiria a leitura de vários romances escritos desde o Romantismo, além de suas respectivas críticas. Já *O casamento no romance realista-naturalista brasileiro* é menos abrangente. Mas poderíamos restringir ainda mais o tema: *O casamento no romance de Machado de Assis (ou de Aluísio Azevedo)*. O tema pode se limitar, finalmente, a um único romance: *O casamento em Dom Casmurro (ou em O cortiço)*.


Definido o tema, é preciso **justificar** sua escolha, ou seja, é preciso dizer por que tal tema foi escolhido, qual a sua importância.

### Formulação de uma hipótese

O próximo passo consiste em formular uma hipótese, que, como já dissemos, deve ter uma certa dose de originalidade (afinal, se nos limitarmos a reproduzir idéias já comprovadas e analisadas, estaremos realizando simplesmente um trabalho expositivo, em consequência de uma pesquisa, sem nenhuma contribuição nova).

### Levantamento de dados, de informações

Nesta etapa, temos a realização de um trabalho de **pesquisa** e, dependendo do tema, de **coleta de dados, entrevistas**. Qualquer que seja o assunto, sempre haverá uma **bibliografia** a ser consultada; portanto, uma atividade inicial é selecionar os livros que tratam do assunto escolhido. Ao ler a bibliografia selecionada, é importante anotar passagens significativas, que servirão de suporte à argumentação empregada na defesa da hipótese (é o recurso argumentativo da citação de especialistas, conhecido como “argumento de autoridade”). A essas informações obtidas nas leituras e nas pesquisas, serão acrescentadas as **reflexões pessoais**, que garantem a originalidade do trabalho.

Vamos escrever? 

## Organização

Uma vez realizado o levantamento de informações sobre o tema, é necessário organizar o trabalho, ou seja, selecionar e ordenar os argumentos que serão desenvolvidos. Essa ordenação obedece a dois princípios básicos: comprovação da hipótese e encaminhamento de uma conclusão. Para tanto, exige-se uma ordenação **lógica e coerente**.

## Redação

A redação do trabalho é sempre o último passo e só deve ser realizado quando tudo estiver esquematizado, organizado. O texto deve ser estruturado com introdução, desenvolvimento e conclusão.

- **Introdução:** apresentação do tema e sua delimitação, justificativa, exposição da hipótese.
- **Desenvolvimento:** exposição do trabalho a partir da hipótese, na tentativa de comprová-la e de buscar a adesão do leitor ao raciocínio.
- **Conclusão:** retomada dos dados mais relevantes do trabalho e ratificação da hipótese.

Além disso, o trabalho pode vir precedido de uma **epígrafe**, que deve ser atraente para o leitor e significativa em relação ao tema e à hipótese formulada; pode apresentar **notas de rodapé** ou notas no final do texto. Obrigatoriamente, deverá ser finalizado com a **bibliografia** utilizada.

Últimos detalhes:

- ler o trabalho por inteiro para comprovar se está coerente (noção de progressão e retomada contínua dos argumentos) e coeso (organização das idéias e uso de conectores – pronomes, conjunções, advérbios, etc.);
- revisar o texto, observando concordância, regência, ortografia, acentuação e pontuação.

## Indicação bibliográfica

Para indicar as referências bibliográficas utilizadas em seu trabalho, é necessário seguir algumas convenções que, embora variem, costumam obedecer a certos critérios básicos. Veja a seguir algumas delas, estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- **Para livro**, os elementos que devem aparecer são: nome do autor (sobrenome em letras maiúsculas, separado por vírgula do primeiro nome – e de eventuais outros sobrenomes –, abreviado ou não), título – e subtítulo, se houver – destacado geralmente em itálico, número da edição, local (cidade), editora e data de publicação. Veja a pontuação usada entre esses elementos:

NICOLA, José De. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. 15. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

Se houver mais de um autor, os nomes devem ser separados por ponto-e-vírgula:

NICOLA, José De; TERRA, Ernani. *Práticas de linguagem: leitura & produção de textos*. São Paulo: Scipione, 2001.

Quando a edição for a primeira, torna-se desnecessário indicá-la.

Se houver mais de três autores, apenas um deve ser indicado, seguido da expressão latina *et alii* (“e outros”, que, abreviada, torna-se *et al.*):

CORDI, Cassiano et al. *Para filosofar*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

Se o livro indicado fizer parte de uma coleção, o nome dela deve ser indicado entre parênteses:

CAVALLETE, Flórida Toscano et al. *Português para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2003. (Parâmetros).

**PRODUÇÃO DE TEXTOS**

- **Para matéria de revista**, os elementos que devem aparecer são: nome do autor (assim como é feito nos livros), título do artigo, título da revista (destacado geralmente em itálico), local (cidade), numeração relativa ao volume (ou ano), indicação de fascículo (ou número), páginas inicial e final da matéria e data de publicação. Observe a pontuação usada entre esses elementos:

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Sobre antiamericanismo e antibrasilismo. *Veja*, São Paulo, ano 36, n. 1799, p. 114, 23 abr. 2003.

- **Para matéria de jornal**, os elementos que devem aparecer são: nome do autor (se houver), título do jornal (destacado geralmente em itálico), local (cidade), data de publicação, nome da seção, do caderno ou da parte em que a matéria foi publicada e páginas inicial e final da matéria. Repare na pontuação usada entre esses elementos:

MATTOS, Laura. Projeto resgata cartas de Mário de Andrade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 7 maio 2003. Ilustrada, p. E3.

**Visite!**

<http://www.oficinadetexto.com.br/monografia.htm>

Neste *site* você encontra um esquema completo dos elementos estruturais que devem constar de uma monografia, da nota de rodapé às referências bibliográficas.

**A TEORIA** *na prática*

A proposta de trabalho deste primeiro capítulo do volume é a produção, individual ou em grupo, de uma monografia durante o primeiro semestre.

A definição do tema é uma opção particular que estará ligada à área de interesse, aos assuntos que estão sendo estudados, ao contexto, enfim, de cada escola e de cada turma.

Esta pode ser uma oportunidade de desenvolver um trabalho (ou mesmo um projeto) interdisciplinar, sendo a área de Português um dos eixos principais.



### WILLIAM ROBERTO CEREJA

Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo  
 Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo  
 Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso na PUC-SP  
 Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital

### THEREZA COCHAR MAGALHÃES

Professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP  
 Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP  
 Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP

#### Autores também de:

Obras para o ensino fundamental:

*Português: linguagens* (1ª a 4ª)

*Português: linguagens* (5ª a 8ª)

*Gramática — Texto, reflexão e uso* (5ª a 8ª)

*Gramática reflexiva* (5ª a 8ª)

*Todos os textos* (5ª a 8ª)

Obras para o ensino médio:

*Português: linguagens*

*Literatura brasileira*

*Panorama da literatura portuguesa*

*Gramática reflexiva*

*Texto e interação*

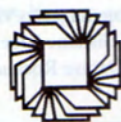
# PORTUGUÊS

# Linguagens

Volume 3

Ensino médio

4ª edição, revista e ampliada



ATUAL  
 EDITORA

*Jovian e Joice Dahmer*

# Apresentação

Prezado estudante:

No mundo em que vivemos, a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas. Verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanhando o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social.

A invenção e a popularização do cinema, do rádio e da tevê nos conduziram à era da informação que hoje vivemos e que, em virtude dos avanços da informática, tem como marca principal a aproximação entre vários povos e nações, propiciada pela rede internacional de computadores, a Internet.

Nesse mundo em movimento e em transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vista, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião, de informação e de ideologia.

Também é por meio da linguagem ou das linguagens que o homem tem se expressado, no transcorrer da História, registrando o resultado de suas idéias, emoções e inquietações em livros científicos ou filosóficos, nas artes plásticas, na música, na literatura — enfim, nas obras que constituem o rico acervo científico-cultural que temos hoje à nossa disposição.

Esta obra, *Português: linguagens*, pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e sociais, e, ao mesmo tempo, cruzá-la com outras culturas e artes. Assim, coloca-se o desafio de estabelecer relações e contrastes com o mundo contemporâneo, por meio das diferentes linguagens em circulação — o cinema, a pintura, a música, o teatro, a tevê, o quadrinho, o cartum, a informática, etc. —, e analisar os *diálogos* que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas, bem como o diálogo que as literaturas africanas de língua portuguesa têm estabelecido com a literatura brasileira.

Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura, pretende também dar-lhe suporte para a leitura e interpretação de textos não verbais, como o cinema e a pintura, e oferecer-lhe condições para que produza, com adequação e segurança, textos verbais, orais e escritos, de diferentes gêneros, como um seminário, um debate, um relatório científico, uma carta argumentativa de reclamação, um poema, um anúncio publicitário, um editorial, um texto dissertativo-argumentativo para o vestibular, etc.

Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal.

Enfim, este livro foi feito para você, jovem sintonizado com a realidade no século XXI que, dinâmico e interessado, deseja, por meio das linguagens, descobrir, criar, relacionar, pesquisar, transformar... viver intensa e plenamente.

Um abraço,

Os Autores.

# Sumário

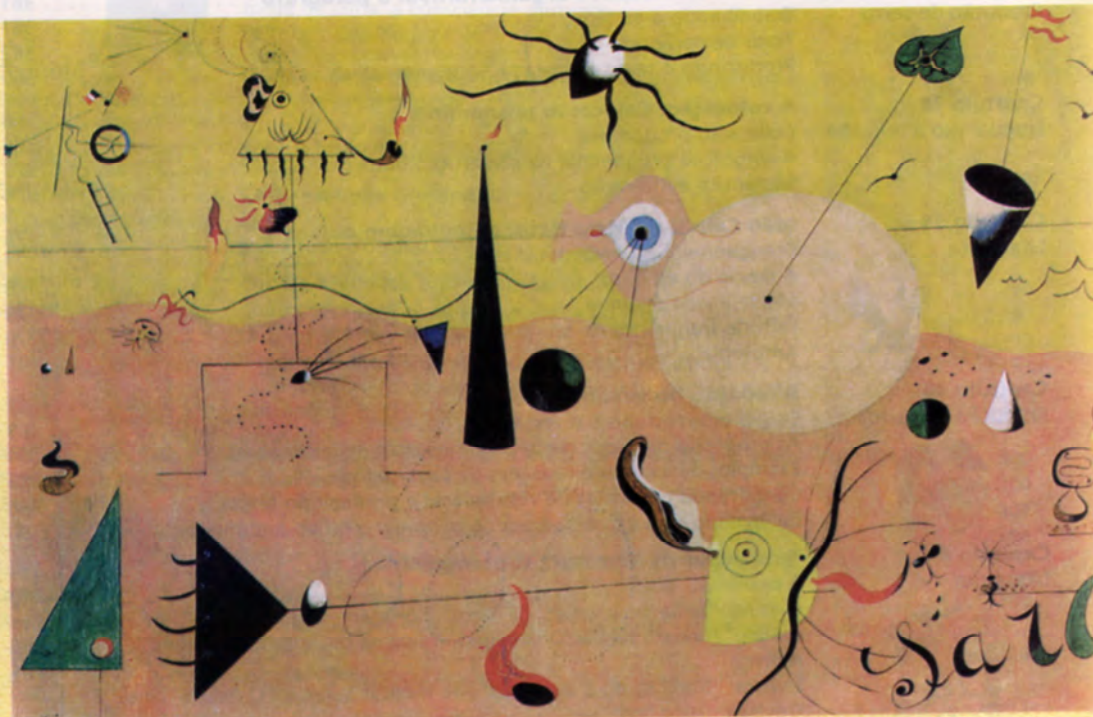
<b>UNIDADE 1</b>	HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO .....	10
<b>Capítulo 1</b>	<b>O Pré-Modernismo</b> .....	12
Literatura	As novidades .....	13
	Euclides da Cunha: a defesa de Canudos .....	13
	Leitura: painel de textos .....	15
	Lima Barreto: o crítico marginal .....	18
	Leitura: fragmento de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> .....	19
	Monteiro Lobato: o moderno antimodernista? .....	20
	Leitura: fragmento de <i>Urupês</i> .....	22
	Augusto dos Anjos: o átomo e o cosmos .....	24
	Leitura: "Psicologia de um vencido" .....	25
	Antologia .....	26
	<b>A linguagem do Modernismo</b> .....	27
	Leitura: "As janelas", de Apollinaire, "São Paulo", de Blaise Cendrars, e "O capoeira", de Oswald Andrade .....	27
Literatura	Leitura: "Poética", de Manuel Bandeira .....	30
	A imagem em foco: <i>Guernica</i> , de Picasso .....	31
<b>Capítulo 2</b>	<b>Do texto ao contexto modernista</b> .....	32
Literatura		
<b>Capítulo 3</b>		
Literatura		
<b>Capítulo 4</b>	<b>Vanguardas em ação</b> .....	36
Literatura	Leitura: fragmento do Manifesto Futurista .....	37
	As vanguardas européias .....	38
	A vanguarda brasileira .....	44
	A Semana de Arte Moderna .....	45
	Leitura: "Os sapos", de Manuel Bandeira .....	46
<b>Capítulo 5</b>	<b>O roteiro de cinema</b> .....	48
Produção de texto	Trabalhando o gênero .....	48
	Produzindo o roteiro de cinema .....	52
<b>Capítulo 6</b>	<b>Período composto por subordinação: as orações substantivas</b> .....	54
Língua: uso e reflexão	Classificação das orações substantivas .....	56
	Orações substantivas reduzidas .....	58
	As orações substantivas na construção do texto .....	60
	Semântica e interação .....	61
<b>Capítulo 7</b>	<b>A primeira fase do Modernismo. Os Andrades</b> .....	63
Literatura	A primeira fase do Modernismo .....	63
	Oswald de Andrade: o antropófago do Modernismo .....	66
	Leitura: "Brasil" .....	68
	Mário de Andrade: vanguarda e tradição .....	70
	Leitura: fragmento de <i>Macunaíma</i> .....	73
	Sugestão de leitura extraclasse .....	75
	Antologia .....	77
<b>Capítulo 8</b>	<b>A crônica</b> .....	78
Produção de texto	Trabalhando o gênero .....	78
	Produzindo a crônica .....	81
<b>Capítulo 9</b>	<b>Período composto por subordinação: as orações adjetivas</b> .....	84
Língua: uso e reflexão	Valores semânticos das orações adjetivas .....	86
	Classificação das orações adjetivas .....	86



# Unidade

# 1

## História social do Modernismo



*Paisagem catalã (O caçador), 1923-4, de Joan Miró.*

Tudo o que existe hoje no campo da literatura, das artes plásticas, da música e do cinema está de alguma forma relacionado às propostas e às experiências desenvolvidas pela arte moderna no começo do século XX.

De modo geral, o que marcou o espírito da arte moderna foi o desejo de libertação das amarras do passado e a busca de uma forma de expressão artística nova e sintonizada com a mentalidade do novo século.

Compreender a arte moderna implica conhecer o formidável conjunto de transformações que ocorreram nesse período — desenvolvimento científico e tecnológico, invenções, guerra mundial, revolução comunista, etc. — e a forma de ver e sentir o mundo delas decorrentes que se manifestou numa nova forma de expressão artística: a arte moderna.

“Desejamos demolir os museus e as bibliotecas.”

(Filippo Marinetti)

“A inspiração é fugaz, violenta. Qualquer empecilho a perturba e mesmo emudece.”

(Mário de Andrade)

“A poesia pode comunicar-se, ainda antes de ser compreendida.”

(T. S. Eliot)

“— Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.”

(Manuel Bandeira)

Professor. É conveniente que já no início do bimestre sejam organizadas e distribuídas as atividades propostas nos projetos do capítulo Intervalo.

## Intervalo

### Projeto:

#### Os fascinantes anos 20

Montagem de uma revista cultural falada sobre as correntes de vanguarda (Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo, Surrealismo) e *flashes* de acontecimentos políticos, econômicos e culturais ocorridos na época — pesquisas, produções de textos vanguardistas e de notícias, montagens e apresentações de painéis; declamações, mostra, etc.

## Fique ligado! Pesquise!

Para saber mais sobre as origens da arte moderna e seu contexto histórico-cultural, sugerimos:



### Vídeos

De época: *Tempos modernos*, de Charles Chaplin; *1900*, de Bernardo Bertolucci; *Metrópolis*, de Fritz Lang; *O encouraçado Potemkin*, de Sergei Eisenstein; *Reds*, de Warren Beatty; *Sacco e Vanzetti*, de Giuliano Montaldo. Surrealistas: *O fantasma da liberdade*, *O discreto charme da burguesia*, de Luis Buñuel. Nacionais: *Paixão e guerra no sertão de Canudos*, de Antônio Olavo; *Triste fim de Policarpo Quaresma, herói do Brasil*, de Paulo Thiago; *Pagu*, de Norma Benguel; *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade; *Lição de amor*, de Eduardo Escorel; *O quatrilho*, de Fábio Barreto; *Os amores de Picasso*, de James Ivory; *Rumo ao paraíso perdido*, de Mário Andreacchio.



### Livros

*Os sertões*, de Euclides da Cunha (Ediouro); *Canudos — terra em chamas*, de Atilio Garret e outros (FTD); *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto (Ática); *Urupês*, de Monteiro Lobato (Brasiliense); *Eu e outras poesias*, de Augusto dos Anjos (Martins Fontes); *Mensagem*, de Fernando Pessoa (Moderna); *O ano da morte de Ricardo Reis*, de José Saramago (Companhia das Letras); *A confissão de Lúcio*, de Mário de Sá-Carneiro (Moderna); *Macunaíma*, de Mário de Andrade (Itatiaia); *Poesias reunidas*, de Oswald de Andrade (Civilização Brasileira); *Estrela da vida inteira*, de Manuel Bandeira (Nova Fronteira); *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Antônio de Alcântara Machado (Nova Alexandria); *Os pintores cubistas*, de Guillaume Apollinaire (L&PM); *Monteiro Lobato*, de Marisa Lajolo (Moderna); *Futurismo*, de Richard Humphreys (Cosac & Naify); *Expressionismo*, de Shulamith Behr (Cosac & Naify); *Modernismo*, de Charles Harrison (Cosac & Naify); *A aventura brasileira de Blaise Cendrars*, de Alexandre Eulálio (Imprensa Oficial, Edusp, Fapesp); *Juó Bananére*, de Cristina Fonseca (Editora 34); *O Bestiário ou cortejo de Orfeu*, de Guillaume Apollinaire (Iluminuras).



### CDs

Ouçã a música do compositor francês Claude Debussy e do brasileiro Heitor Villa-Lobos. Ouçã também poemas de Augusto dos Anjos declamados por Othon Bastos da coleção Poesia Falada (Luz da Cidade).



### Artes plásticas

Conheça a obra de Picasso, Boccioni, Kandinsky, Max Ernst, Picabia, Gauguin, Marcel Duchamp, Magritte, Salvador Dalí, Le Corbusier, De Chirico, Léger, Miró e dos brasileiros Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti e Portinari.

# Capítulo 1

Literatura

## O Pré-Modernismo



Cena do filme *A guerra de Canudos*, de Sérgio Rezende, baseado na obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, que deu início ao Pré-Modernismo na literatura brasileira.

*No início do século XX, a literatura brasileira atravessava um período de transição. De um lado, ainda era forte a influência das tendências artísticas da segunda metade do século XIX; de outro, já começava a ser preparada a grande renovação modernista, cujo marco no Brasil é a Semana de Arte Moderna (1922). A esse período de transição, que não chega a constituir um movimento literário, chamamos Pré-Modernismo.*

As estéticas literárias não são estanques entre si e, muitas vezes, se tocam, se influenciam e se fundem. No início do século XX, por exemplo, vários de nossos escritores do Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo ainda estavam vivos, escrevendo e publicando. Ao mesmo tempo, começava a surgir em nosso país um grupo de novos escritores que, embora ainda presos aos movimentos literários do século anterior, apresentavam algumas inovações quanto aos temas e à linguagem. Concomitantemente, já começavam a chegar ao nosso país as primeiras influências dos movimentos artísticos europeus, as chamadas vanguardas europeias, que iriam impulsionar o Modernismo brasileiro.

A esse período, marcado pelo sincretismo de tendências artísticas, costuma-se chamar **Pré-Modernismo**. Sem constituir um movimento literário propriamente dito, o Pré-Modernismo consiste na fase de transição entre a produção literária do final do século XIX e o movimento modernista.

## As novidades

Embora os autores pré-modernistas ainda estivessem presos aos modelos do romance realista-naturalista e da poesia simbolista, duas novidades essenciais podem ser observadas em suas obras:

- **o interesse pela realidade brasileira:** os modelos literários realistas-naturalistas eram essencialmente universalizantes. Tanto a prosa de Machado de Assis e Aluísio Azevedo quanto a poesia dos parnasianos e simbolistas não revelavam interesse em tratar da realidade brasileira. A preocupação central desses autores era abordar o homem universal, sua condição e seus anseios. Aos escritores pré-modernistas, ao contrário, interessavam assuntos do dia-a-dia dos brasileiros, originando-se, assim, obras de nítido caráter social. Graça Aranha, por exemplo, retrata em seu romance *Canaã* a imigração alemã no Espírito Santo; Euclides da Cunha, em *Os sertões*, aborda o tema da guerra e do fanatismo religioso em Canudos, no sertão da Bahia; Lima Barreto detém-se na análise das populações suburbanas do Rio de Janeiro; Monteiro Lobato descreve a miséria do caboclo na região decadente do Vale do Paraíba, no Estado de São Paulo. A exceção está na poesia de Augusto dos Anjos, que foge a esse interesse social.
- **a busca de uma linguagem mais simples e coloquial:** embora não se verifique na obra de todos os pré-modernistas, essa preocupação é explícita na prosa de Lima Barreto e representa um importante passo para a renovação modernista de 1922. Lima Barreto procurou “escrever brasileiro”, com simplicidade. Para isso, teve de ignorar muitas vezes as normas gramaticais e de estilo, o que provocou a ira dos meios acadêmicos conservadores e parnasianos.

### Pré-modernistas na Internet

Nos sites que seguem, você pode ler e baixar obras inteiras dos escritores pré-modernistas.

- [www.bibvirt.futuro.usp.br/index.html](http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.html)
- [www.mundocultural.com.br/biblioteca/](http://www.mundocultural.com.br/biblioteca/)
- [nilc.icmc.sc.usp.br/literatura/pr..modernismo1.htm](http://nilc.icmc.sc.usp.br/literatura/pr..modernismo1.htm)
- [www.secrel.com.br/jpoesia/](http://www.secrel.com.br/jpoesia/)
- [www.lobato.com.br](http://www.lobato.com.br)

## Euclides da Cunha: a defesa de Canudos

Euclides da Cunha (1866-1909) nasceu no Rio de Janeiro, estudou na Escola Militar e fez curso de Engenharia. De formação positivista e republicano convicto, sempre mostrou grande interesse por ciências naturais e filosofia. Viveu durante algum tempo em São Paulo e, em 1897, foi enviado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* ao sertão da Bahia, para cobrir, como correspondente, a guerra de Canudos. Na condição de ex-militar, Euclides pôde informar com precisão os movimentos de guerra das três últimas semanas de conflito. Mobilizando e dividindo a opinião pública, suas mensagens, transmitidas pelo telégrafo, permitiram que o Sul do país acompanhasse passo a passo a campanha. Cinco anos depois, o autor lançou *Os sertões*, obra que narra e analisa os acontecimentos de Canudos à luz das teorias científicas da época.

Euclides deixou também vários outros escritos — tratados, cartas, artigos —, todos relacionados ao país, às suas características regionais, geográficas e culturais.



Mamoel Novães/Pulsar



IGBH

Com a seca que se abateu sobre o Nordeste em 1999 e fez baixar as águas do açude de Cocorobó, ressurgiram as ruínas do que foi o arraial de Canudos. Ao lado, a base do cruzeiro, que pode ser visto numa foto histórica tirada logo ao fim da guerra.

## Canudos: miséria, fanatismo e violência

A guerra de Canudos, que ocorreu entre 1896 e 1897, e provocou a morte de 15 mil pessoas, entre sertanejos e militares, foi um dos mais violentos conflitos da história brasileira.

O Nordeste brasileiro vivia nas últimas décadas do século XIX uma de suas piores crises econômicas e sociais. Entre 1877 e 1880, só em Fortaleza morreram 64 mil pessoas vitimadas pela seca. Quando foi proclamada a República, em 1889, uma nova seca ameaçava a população, cuja média de vida não ultrapassava os 27 anos.

Canudos, no sertão da Bahia, era uma fazenda abandonada, quando ali se instalou o fanático religioso Antônio Maciel, conhecido como Conselheiro. Em pouco tempo, em torno do líder religioso formou-se uma cidade de pessoas miseráveis e abandonadas à própria sorte. A cidade, que passou a chamar-se Belo Monte, chegou a contar com cerca de 15 mil a 25 mil habitantes, população superada na época apenas pela de Salvador.

Isolados, alheios a pagamentos de impostos e à oficialização da cidade junto ao Estado, seus moradores logo passaram a ter problemas com a Igreja e com as leis locais, o que originou o conflito.

Além disso, os sermões de Conselheiro não tratavam apenas da salvação das almas, mas também de problemas concretos, como a miséria e a opressão política. Talvez sem ter completa clareza do que falava, Conselheiro fazia críticas à República nascente, acusando-a de responsável pelas precárias condições de vida do povo nordestino.

Embora Canudos tivesse uma organização social e econômica que se assemelhava ao comunismo primitivo dos cristãos, com todos trabalhando e dividindo igualmente os frutos do trabalho, o movimento passou a ser visto em todo o país como monarquista e considerado uma ameaça à soberania nacional. Suas verdadeiras causas, na época, não foram objeto de nenhuma discussão mais aprofundada.

### Os sertões e a tragédia republicana

*Os sertões* é uma obra híbrida que transita entre a literatura, a história e a ciência, ao unir a perspectiva científica, de base naturalista e evolucionista, à construção literária, marcada pelo fatalismo trágico e por uma visão romântica da natureza. Euclides recorreu a formas de ficção, como a tragédia e a epopéia, para compreender o horror da guerra e inserir os fatos em um enredo capaz de ultrapassar a sua significação particular. A epopéia gloriosa da República brasileira, pela qual combatera na juventude, adquiriu caráter de tragédia na violenta intervenção militar que testemunhou em Canudos.

(Roberto Ventura. Do mar se fez o sertão: Euclides da Cunha e Canudos. [www.euclidesdacunha.org/ventura.htm](http://www.euclidesdacunha.org/ventura.htm))

### O início da guerra

Antônio Conselheiro, em 1896, encomendou e pagou em Juazeiro uma remessa de madeira para a construção da Igreja Nova de Canudos. O juiz local impediu a entrega da encomenda, sendo então ameaçado pelos canudenses. O juiz pediu reforço militar de Salvador. Foram enviados 107 soldados, que não resistiram. A partir daí foram feitas mais duas investidas do Exército, também frustradas. A quarta e última investida contou com a participação de 10 mil soldados, vindos de dez Estados brasileiros. Idosos, crianças, mulheres e feridos foram violentamente massacrados, sob a força de canhões e armas pesadas.



A batalha de Canudos, xilogravura de José Costa Leite.

## Os sertões: denúncia da violência

Durante o conflito, os militares mantiveram os jornais sob censura. O país recebia apenas a versão oficial da guerra: a luta da República contra focos monarquistas no sertão baiano. Terminada a guerra, as verdadeiras ações dos vencedores — degola de prisioneiros, tortura, prostituição, estupro e comércio de crianças — continuaram sendo encobertas.

A obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, publicada cinco anos depois do término do conflito, consiste em uma tentativa de rever a versão oficial da guerra de Canudos.

Com sua obra, Euclides não pretendia apenas contar o que presenciara no sertão. Munido das teorias científicas vigentes — determinismo, positivismo e conhecimentos de sociologia e geografia natural e humana —, pretendia também compreender e explicar o fenômeno cientificamente.

*Os sertões*, portanto, constitui uma experiência única em nossa literatura: é uma obra com estilo literário, de fundo histórico (apesar do fato recente) e de rigor científico.

Adotando o modelo determinista, segundo o qual o meio determina o homem, a obra organiza-se em três partes: “A terra”, que descreve as condições geográficas do sertão; “O homem”, que descreve os costumes do sertanejo; e “A luta”, que descreve os ataques a Canudos e sua extinção.

Colocando-se nitidamente a favor do sertanejo, Euclides da Cunha situa o fenômeno de Canudos como um problema social decorrente do isolamento político e econômico do Nordeste em relação ao resto do país. Assim, ele desmitificou a versão oficial do Exército, segundo a qual o movimento tinha a finalidade de destruir a República.

### Euclides: do preconceito racial a uma visão crítica

Quando desembarcou no sertão, o jovem engenheiro e ex-militar, positivista e republicano convicto, estava certo de que encontraria apenas uma manifestação da brutalidade dos miscigenados caboclos da região. Pelo menos, assim rezava a cartilha intelectual de quem conhecia e apreciava teóricos racistas europeus da pureza racial e da superioridade dos povos. Os fatos se encarregaram de mudar seu ponto de vista, ao perceber que os verdadeiros selvagens trajavam farda.

(*Superinteressante*, nov. 1993.)

## Leitura

A seguir, você vai ler cinco textos. Os três primeiros são de *Os sertões*: o texto I, retirado da primeira parte da obra, é uma descrição da caatinga; o texto II, da segunda parte, descreve o sertanejo; e o III, da terceira parte, trata da guerra e de seu significado. O texto IV é um comentário de um padre baiano que há pouco tempo foi pároco em Monte Santo durante quinze anos. O texto V é parte do prefácio que o escritor português José Saramago, prêmio Nobel de literatura em 1998, fez para o livro *Terra*, de Sebastião Salgado. Após a leitura dos textos, responda às questões propostas.

### TEXTO I

Então, a travessia das veredas sertanejas é mais exaustiva que a de uma estepe nua.

Nesta, ao menos, o viajante tem o desafogo de um horizonte largo e a perspectiva das planuras francas.

Ao passo que a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o na trama espinescente e não o atrai; repulsa-o com as folhas urticantes, com o espinho, com os gravetos estalados em lanças, e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvore sem folhas, de galhos estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante...

(Euclides da Cunha. *Os sertões*. São Paulo: Círculo do Livro, 1975. p. 38.)

### O sebastianismo no Brasil

A partir das fontes orais que recolheu, Euclides recriou o imaginário coletivo dos seguidores do Conselheiro. Propôs uma outra interpretação de Canudos, não como centro de uma conspiração monárquica, mas enquanto comunidade messiânica, em que haveria a espera do rei português D. Sebastião, que voltaria, com seus exércitos, para derrotar as forças da República. Foi assim revivido no Belo Monte o mito do retorno glorioso de D. Sebastião, morto em batalha em 1578, na tentativa de expandir os domínios portugueses na África. O sebastianismo se manteve em Portugal até o século XIX e se manifestou no Brasil em movimentos messiânicos, como na Cidade do Paraíso Terrestre e em Pedra Bonita, ambos em Pernambuco, ou no Contestado, no sul do país.

(Roberto Ventura. *Idem*.)

**espinescente:** que cria espinhos.

**estepo:** vasta planície ou região semidesértica.

**flexuoso:** sinuoso, ondulante.

**urticante:** que queima como urtiga.

**vereda:** trilha que marca o rumo a seguir.

IGHB



O 7º Batalhão de Infantaria, do Rio de Janeiro, que participou da guerra de Canudos.

**TEXTO II**

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.

A sua aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas. [...] Este contraste impõe-se ao mais leve exame. Revela-se a todo o momento, em todos os pormenores da vida sertaneja — caracterizado sempre pela intercadência impressionadora entre extremos impulsos e apatias longas.

(Idem, p. 92-3.)

neurastênico: fraco, irritado.

**TEXTO III**

Decididamente era indispensável que a campanha de Canudos tivesse um objetivo superior à função estúpida e bem pouco gloriosa de destruir um povoado dos sertões. Havia um inimigo mais sério a combater, em guerra mais demorada e digna. Toda aquela campanha seria um crime inútil e bárbaro, se não se aproveitassem os caminhos abertos à artilharia para uma propaganda tenaz, contínua e persistente, visando trazer para o nosso tempo e incorporar à nossa existência aqueles rudes compatriotas retardatários.

[...]

Fechemos este livro.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.

(Idem, p. 405 e 476.)

tenaz: firme.

**Os sertões nos palcos do Brasil e da Europa**

Durante as comemorações do centenário de publicação da obra de Euclides da Cunha, o grupo Uzyna Uzyna, liderado por José Celso Martinez Corrêa, levou ao palco do Teatro Oficina, em São Paulo, *Os sertões — A terra*, um espetáculo de quatro horas baseado na primeira parte da obra de Euclides. No ano seguinte, a segunda parte da obra foi dividida em duas apresentações: *O homem 1* e *O homem 2*, com mais oito horas de duração.

Levado à Alemanha, em 2004, já com o ensaio da última parte, *A luta*, o espetáculo agradou muito aos alemães, que enfrentaram uma maratona de quase vinte horas para conhecer a obra de Euclides e o trabalho do grupo paulista.



Marcos Davila/Folha Imagem

Apresentação de *Os sertões* no festival Ruhrfestpiele, na Alemanha.

**TEXTO IV**

Canudos era o ponto de equilíbrio para esse sertão castigado pela miséria, secas, submetido a um atraso, que chamo de planejado. A guerra teve o objetivo de tentar desfazer as idéias que estavam sendo ali criadas. Idéias de igualdade, de liberdade. Essa vivência independente, esse processo alternativo de comunidade inquietaram o poder. Canudos estava transformando a terra numa entidade humana, que acolhe as pessoas, as pessoas vêm e moram na terra, usufruem os frutos da terra, então era preciso destruir essa tese. Essa terra mãe, acolhedora, que no seu útero recebe os chamados deserdados, que foram expulsos, desapropriados, que foram dispersos como massa de manobra. Então, agora que essa terra passa a ser o leito sagrado, ao redor de um rio, que acolhe essa massa, os canhões vêm ensinar que a terra é contra o homem, a mulher, o povo. Ela não pode ser o lugar vivente do povo. Tem de ser o lugar da expropriação, da dispersão, porque dessa forma eles serão presos do latifúndio e da sacristia.

(Pe. Enoque de Oliveira. In: Atilio Garret, Elizete Gomes, Silvionê Chaves. *Canudos — Terra em chamas*. São Paulo: FTD, 1997. p. 39.)

## TEXTO V

No dia 17 de abril de 1996, no estado brasileiro do Pará, perto de uma povoação chamada Eldorado dos Carajás (Eldorado: como pode ser sarcástico o destino de certas palavras...), 155 soldados da polícia militarizada, armados de espingardas e metralhadoras, abriram fogo contra uma manifestação de camponeses que bloqueavam a estrada em ação de protesto pelo atraso dos procedimentos legais de expropriação de terras, como parte do esboço ou simulacro de uma suposta reforma agrária na qual, entre avanços mínimos e dramáticos recuos, se gastaram já cinquenta anos, sem que alguma vez tivesse sido dada suficiente satisfação aos gravíssimos problemas de subsistência (seria mais rigoroso dizer sobrevivência) dos trabalhadores do campo. Naquele dia, no chão de Eldorado dos Carajás ficaram 19 mortos, além de umas quantas dezenas de pessoas feridas.

Passados três meses sobre este sangrento acontecimento, a polícia do estado do Pará, arvorando-se a si mesma em juiz numa causa em que, obviamente, só poderia ser a parte acusada, veio a público declarar inocentes de qualquer culpa os seus 155 soldados, alegando que tinham agido em legítima defesa, e, como se isto lhe parecesse pouco, reclamou processamento judicial contra três dos camponeses, por desacato, lesões e detenção ilegal de armas. O arsenal bélico dos manifestantes era constituído por três pistolas, pedras e instrumentos de lavoura mais ou menos manejáveis. Demasiado sabemos que, muito antes da invenção das primeiras armas de fogo, já as pedras, as foices e os chuços haviam sido considerados ilegais nas mãos daqueles que, obrigados pela necessidade a reclamar pão para comer e terra para trabalhar, encontraram pela frente a polícia militarizada do tempo, armada de espadas, lanças e alabardas. Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo.

(José Saramago. In: Sebastião Salgado. *Terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11.)



Capa do livro *Terra*, de Sebastião Salgado, obra de fotografias que registram momentos recentes da histórica luta pela posse da terra no Brasil.

**alabarda:** arma antiga, formada por haste de madeira em ferro largo e pontiagudo, atravessado por outro em forma de meia-lua.  
**chuço:** vara ou pau armado de ponta de ferro ou de aço.  
**simulacro:** ação simulada, falsificação.

1. De acordo com o texto I, como é a natureza no lugar onde vive o sertanejo? Ela se mostra acolhedora ao homem? *No sertão nordestino, a natureza mostra-se rude, seca e pouco receptiva ao homem.*
2. O texto II, ao descrever o sertanejo, apresenta como contraditórios certos aspectos de sua constituição física e seu comportamento. Comente essa contradição. *Por um lado, o sertanejo mostra-se forte e impulsivo; por outro, mostra-se frágil, fisicamente, e apático.*
3. No 1º parágrafo do texto III, o autor critica a guerra em si e afirma que outra "guerra mais demorada e digna" deveria ser travada. Qual é essa guerra? *A que visasse trazer o sertanejo para a civilização, incorporá-lo à vida do país.*
4. O relato de Euclides da Cunha revela influência da ciência da época e, ao mesmo tempo, o empenho em chegar à verdade dos fatos.
  - a) Identifique no texto II um trecho que comprove a influência de teorias raciais existentes no começo do século XX. *Não tem o raculismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.*
  - b) Os textos I, II e III são trechos, respectivamente, das três partes que constituem a obra *Os sertões*: "A terra", "O homem" e "A luta". Por que se pode afirmar que a própria estrutura da obra revela uma concepção naturalista? *Porque a estrutura tem relação com o enfoque determinista do autor: o meio determina o homem e da interação entre homem e meio resulta a guerra.*
  - c) Euclides não aceita a versão oficial dada pelo Exército: a de que Canudos era um foco monarquista. Na visão do autor, quais tinham sido as causas daquele fenômeno social? *A miséria, a ignorância, o fanatismo religioso advindo das duas primeiras e à marginalização política.*
5. De acordo com o ponto de vista do Padre Enoque, autor do texto IV, o objetivo principal da guerra de Canudos era combater as idéias que davam vida ao movimento. Quais eram essas idéias? *Idéias de liberdade e igualdade social.*

6. No texto V, José Saramago comenta o massacre ao movimento dos sem-terras ocorrido em Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Compare o texto de Saramago aos outros quatro textos.

- O que há em comum entre o movimento de Canudos e a luta pela reforma agrária encabeçada pelo movimento dos sem-terras? Em ambos os casos, as lutas por terras e por condições mais dignas de vida resultam em violência e morte.
- Que semelhanças existem entre o massacre de Carajás e o de Canudos quanto às condições de armamento dos soldados e da população civil? Nos dois episódios, a população civil encontrava-se em desvantagem: em Canudos, lutava-se contra canhões; em Carajás, o armamento eram três pistolas, pedras e instrumentos agrícolas, usados contra metralhadoras.
- Que semelhança existe entre a versão oficial dada à guerra de Canudos e a apuração que a própria polícia fez dos atos de violência cometidos em Carajás? Em ambos os casos, as forças policiais ou militares disseram agir para garantir a ordem, ou em legítima defesa, sem se responsabilizar pelos massacres.

7. José Saramago conclui seu texto afirmando: "Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar ser complicada demais para o entendimento rude do povo".

- Tomando como base os acontecimentos de Canudos e Carajás, levante hipóteses: De acordo com o ponto de vista de Saramago, o que essencialmente caracteriza a "história do mundo"? Resposta pessoal. Sugestão: A violência é a luta por interesses, da qual saem vencedores os poderosos, que controlam os exércitos e os armamentos.
- Na sua opinião, o povo é capaz de compreender a história do mundo? Por quê? Resposta pessoal. Sugestão: Sim, pois o povo sente na pele os efeitos das injustiças sociais históricas: miséria, fome, ignorância, violência.

## Lima Barreto: o crítico marginal

Lima Barreto (1881-1922) nasceu no Rio de Janeiro. Embora filho de pais humildes e mulatos, conseguiu, sob a proteção do Visconde de Ouro Preto, fazer o curso secundário no Colégio Pedro II e ingressar no curso de Engenharia. Contudo, em razão da doença mental do pai, abandonou o curso para trabalhar e garantir o sustento da família.

Os desgostos domésticos, a revolta contra o preconceito de cor de que foi vítima, a vida economicamente difícil de modesto funcionário da Secretaria da Guerra e colaborador da imprensa, somados às constantes crises de depressão e ao alcoolismo, fizeram de Lima Barreto um crítico social severo, às vezes panfletário.

O escritor foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato. Essa abordagem está presente, por exemplo, nos romances *Clara dos Anjos*, *Vida e morte de M. J. Gonzaga de Sá* e no quase autobiográfico *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*. Escreveu ainda um curioso romance, inacabado, resultado de suas observações e reflexões nas duas vezes em que, por alcoolismo, esteve internado num hospício: *Cemitério dos vivos*.

Lima Barreto foi um escritor do seu tempo e de sua terra. Anotou e registrou, asperamente, quase todos os acontecimentos da República. Embora no plano pessoal fosse conservador em relação às novidades trazidas pela modernidade, como o cinema, os arranha-céus e o futebol, em sua obra registra de forma crítica os episódios da insurreição antiflorianista, a campanha contra a febre amarela, a política de valorização do café, o governo do marechal Hermes da Fonseca, a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial, etc.

A paixão de Lima Barreto por sua cidade, o Rio de Janeiro, com seus subúrbios, sua gente pobre e seus dramas humildes, também está presente nas obras do escritor, assim como a crítica a figuras da classe média que lutam desesperadamente para ascender socialmente ou a políticos da época, sarcasticamente retratados, pela mania de ostentação, pelo vazio intelectual e pela ganância.



Lima Barreto em 1919, por Hugo Pires.

## Triste fim de Policarpo Quaresma: entre o ideal e o real

Contextualizado no fim do século XIX, no Rio de Janeiro, *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o principal romance de Lima Barreto, narra os ideais e a frustração do funcionário público Policarpo Quaresma, homem metódico e nacionalista fanático.

Sonhador e ingênuo, Policarpo dedica a vida a estudar as riquezas do país: a cultura popular, a fauna, a

flora, os rios, etc. Sua primeira decepção se dá quando sugere a substituição do português, como língua oficial, pelo tupi. O resultado é sua internação em um hospício.

Aposentado, confiante na fertilidade do solo brasileiro, dedica-se à agricultura no sítio Sossego. Contudo, depara-se com uma dura realidade: a esterilidade do solo, o ataque das saúvas, a falta de apoio ao pequeno agricultor.

Por fim, com a eclosão da Revolta da Armada, no Rio de Janeiro, Quaresma apóia o então presidente, o marechal Floriano Peixoto, e participa do conflito como voluntário. No cargo de carcereiro, critica as injustiças que vê serem praticadas contra os prisioneiros. Em razão dessas críticas, é preso e condenado ao fuzilamento por ordem do próprio Floriano, seu ídolo.

Além da descrição política do país no início da República, a obra traça um rico painel social e humano dos subúrbios cariocas na virada do século. Aposentados, profissionais liberais, moças casadoiras, carreiristas, músicos, donas de casa, o mulato — esse é o universo retratado por Lima Barreto em *Triste fim...* Destacam-se, nesse conjunto, as personagens Ismênia, que, tendo sido educada para o casamento, enlouquece quando abandonada pelo noivo; Olga, sobrinha de Policarpo, que difere da maioria das mulheres por ser mais independente; e o violonista e cantor de modinhas Ricardo Coração-dos-Outros, amigo de Policarpo.

### Policarpo Quaresma entre hackers

O médico e escritor gaúcho Moacyr Scliar mostra que ler pode ser muito divertido, principalmente se o leitor for um jovem que gosta de informática. Em sua obra *Ataque do Comando P. Q.* (Ática), Scliar conta a história de Caco, um adolescente que, por sua intimidade com computadores, é convidado a desvendar as misteriosas mensagens que chegam às telas dos computadores da prefeitura, invadidos por um hacker. Como as mensagens estão relacionadas com *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, Caco conta com a ajuda de seu professor de literatura para desvendar o mistério. O livro, que foi publicado por ocasião dos 120 anos de Lima Barreto, é diversão certa, que vale a pena conferir.



Moacyr Scliar.

Julio Kahl/AE

## Leitura

O fragmento a seguir situa-se entre as primeiras páginas de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, nas quais o narrador se ocupa da descrição do protagonista.

Como de hábito, Policarpo Quaresma, mais conhecido por Major Quaresma, bateu em casa às quatro e quinze da tarde. Havia mais de vinte anos que isso acontecia. Saindo do Arsenal de Guerra, onde era subsecretário, bonga-va pelas confeitarias algumas frutas, comprava um queijo, às vezes, e sempre o pão da padaria francesa.

Não gastava nesses passos nem mesmo uma hora, de forma que, às três e quarenta, por aí assim, tomava o bonde, sem erro de um minuto, ia pisar a soleira da porta de sua casa, numa rua afastada de São Januário, bem exatamente às quatro e quinze, como se fosse a aparição de um astro, um eclipse, enfim um fenômeno matematicamente determinado, previsto e predito.

A vizinhança já lhe conhecia os hábitos e tanto que, na casa do Capitão Cláudio, onde era costume jantar-se aí pelas quatro e meia, logo que o viam passar, a dona gritava à criada: "Alice, olha que são horas; o Major Quaresma já passou".

E era assim todos os dias, há quase trinta anos. Vivendo em casa própria e tendo outros rendimentos além do seu ordenado, o Major Quaresma podia levar um trem de vida superior aos seus recursos burocráticos, gozando, por parte da vizinhança, da consideração e respeito de homem abastado.

Não recebia ninguém, vivia num isolamento monacal, embora fosse cortês com os vizinhos que o julgavam esquisito e misantropo. Se não tinha amigos na redondeza, não tinha inimigos, e a única desafeição que merecera, fora a do doutor Segadas, um clínico afamado no lugar, que não podia admitir que Quaresma tivesse livros: "Se não era formado, para quê? Pedantismo!"

[...]

Logo aos dezoito anos quis fazer-se militar; mas a junta de saúde julgou-o incapaz. Desgostou-se, sofreu, mas não maldisse a Pátria. O ministério era liberal, ele se fez conservador e continuou mais do que nunca a amar a "terra que o viu nascer". Impossibilitado de evoluir-se sob os dourados do Exército, procurou a administração e dos seus ramos escolheu o militar.

Era onde estava bem. No meio de soldados, de canhões, de veteranos, de papelaria inçada de quilos de pólvora, de nomes de fuzis e termos técnicos de artilharia, aspirava diariamente aquele hábito de guerra, de bravura, de vitória, de triunfo, que é bem o hábito da Pátria.

Durante os lazeres burocráticos, estudou, mas estudou a Pátria, nas suas riquezas naturais, na sua história, na sua geografia, na sua literatura e na sua política. Quaresma sabia as espécies de minerais, vegetais e animais que o Brasil continha; sabia o valor do ouro, dos diamantes exportados por Minas, as guerras holandesas, as batalhas do Paraguai, as nascentes e o curso de todos os rios.

[...]

Havia um ano a esta parte que se dedicava ao tupi-guarani. Todas as manhãs, antes que a "Aurora com seus dedos rosados abrisse caminho ao louco Febo", ele se atracava até ao almoço com o Montoya, *Arte y diccionario de la lengua guarani ó más bien tupi*, e estudava o jargão caboclo com afinco e paixão. Na repartição, os pequenos empregados, amanuenses e escreventes, tendo notícia desse estudo do idioma tupiniquim, deram não se sabe por que em chamá-lo — Ubirajara. Certa vez, o escrevente Azevedo, ao assinar o ponto, distraído, sem reparar que lhe estava às costas, disse em tom chocarreiro: "Você já viu que hoje o Ubirajara está tardando?"

Quaresma era considerado no arsenal: a sua idade, a sua ilustração, a modéstia e honestidade do seu viver impunham-no ao respeito de todos.

Sentindo que o alcunha lhe era dirigido, não perdeu a dignidade, não prorrompeu em doestos e insultos. Endireitou-se, consertou o *pince-nez*, levantou o dedo indicador no ar e respondeu:

— Senhor Azevedo, não seja leviano. Não queira levar ao ridículo aqueles que trabalham em silêncio, para a grandeza e a emancipação da Pátria.

(8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. p. 21-5.)



Cena do filme *Polcarpo Quaresma*, com Othon Bastos e Paulo José, no papel principal.

**abastado:** rico.  
**alcunha:** apelido.  
**amanuense:** escrevente, copista.  
**bongar:** procurar, buscar.  
**chocarreiro:** aquele que diz gracejos atrevidos.  
**doesto:** insulto, injúria.

**inçada:** coberta por, cheia de.  
**misantropo:** solitário, que tem aversão à vida em sociedade.  
**monacal:** de monge.  
**pince-nez:** óculos sem haste.  
**um trem de:** expressão popular com função de advérbio de intensidade.

1. Polcarpo Quaresma é um homem nacionalista.

- Aponte algumas características da personagem que comprovem essa afirmação.
- O que esse traço de Quaresma provoca nas pessoas? *Embora alguns o admirem e respeitem, a maioria das pessoas o ridiculariza.*

2. Com base no fragmento em estudo, observe o recorte social feito pela obra.

- Que classe social é retratada? *Principalmente a classe média ou a classe média baixa.*
- Há algum indício de preconceito social na obra? Explique. *Sim, por parte do autor Segadas, que não via motivos para Quaresma se interessar por livros, uma vez que ele não era formado.*

3. O idealismo de Quaresma é persistente. Somente ao fim de muitos anos será abalado, em virtude de sucessivas frustrações. Apesar disso, já nas primeiras páginas da obra se encontram pistas que permitem prever o "triste fim" da personagem. Que episódio do texto lido possibilita antever o desfecho da obra?

*A zombaria dos colegas da repartição permite prever o final trágico de Quaresma, que se mostra ingênuo e idealista diante de um mundo movido por interesses pessoais e pelo senso prático.*

## Monteiro Lobato: o moderno antimodernista?

Monteiro Lobato (1882-1948), paulista de Taubaté, foi um dos escritores brasileiros de maior prestígio, em consequência de sua atuação como intelectual polêmico e autor de histórias infantis.



Monteiro Lobato.

Sua ação, além do círculo literário, estende-se também ao plano da luta política e social. Moralista e doutrinador, aspirava ao progresso material e mental do povo brasileiro. Com a personagem Jeca Tatu — um típico caipira acomodado e miserável do interior paulista —, por exemplo, Lobato critica a face de um Brasil agrário, atrasado e ignorante, cheio de vícios e vermes. Seu ideal de país era um Brasil moderno, estimulado pela ciência e pelo progresso.

De fazendeiro, Lobato passou ao ramo editorial, sendo um de seus fundadores em nosso país. Criou a Monteiro Lobato & Cia., a primeira editora nacional, e mais tarde a Companhia Editora Nacional e a Editora Brasiliense.

Nacionalista, envolveu-se na década de 1930 com a luta pela defesa das reservas naturais brasileiras, que vinham sendo inescrupulosamente exploradas por grandes empresas multinacionais. Com a publicação de *O escândalo do petróleo* (1936), denuncia o jogo de interesses relacionado com a extração do petróleo e a ligação das autoridades brasileiras com interesses internacionais. Em 1941, já durante a ditadura de Vargas, foi preso por ataques ao governo, fato que provocou intensa comoção no país inteiro.

### A obra

Monteiro Lobato situa-se entre os autores regionalistas do Pré-Modernismo e destaca-se no gênero *conto*. O universo retratado por ele geralmente são os vilarejos decadentes e as populações do Vale do Paraíba na época da crise do plantio do café.

Escritor sem nenhuma pretensão de promover renovação psicológica ou estética, Lobato foi antes de tudo um extraordinário contador de histórias, de casos interessantes, preso ainda a certos modelos realistas. Dono de um estilo cuidadoso, não perdeu oportunidade para criticar certos hábitos brasileiros, como a obediência a modelos estrangeiros, a subserviência ao capitalismo internacional, a submissão das massas eleitorais, o nacionalismo ufanista cego, etc.

Apesar de ideologicamente avançado, do ponto de vista artístico mostrou-se conservador quando começaram a surgir as primeiras manifestações modernistas em São Paulo. Ficou famoso o seu polêmico artigo intitulado "Paranóia ou mistificação", publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 1917. Nele Lobato criticava violentamente a exposição de pinturas expressionistas de Anita Malfatti, pintora paulista recém-chegada da Europa, considerando seu trabalho resultado de uma deformação mental. Apesar disso, na década de 1920, na condição de integrante da direção da *Revista do Brasil*, Lobato acabou sendo um dos colaboradores do movimento de divulgação das idéias modernistas.

### A literatura infantil

Monteiro Lobato foi também um dos primeiros autores de literatura infantil em nosso país e em toda a América Latina. Personagens como Narizinho, Pedrinho, a boneca Emília, Dona Benta, a negra Tia Nastácia, o Visconde de Sabugosa e o porco Rábicó ficaram conhecidas por inúmeras gerações de crianças de vários países.

Na década de 1970, as histórias da turma foram adaptadas para a tevê e levadas ao ar no programa seriado *O Sítio do Pica-pau Amarelo*, reapresentado depois nos anos 90.

Tal qual no conjunto de suas obras, também na produção infantil Lobato aproveita para transmitir às crianças valores morais, conhecimentos sobre nosso país, nossas tradições, nossa língua.

### A ficção de Lobato

Eis os comentários do professor Alfredo Bosi a respeito da prosa de ficção de Monteiro Lobato:

Em *Urupês* [1918], predomina a preocupação de desenlaces deprimentes e chocantes: Lobato quis mesmo intitulá-lo *Dez histórias trágicas*. Já em *Cidades mortas* [1919], o desejo de reproduzir cenas e tipos vistos nos vilarejos decadentes do Vale do Paraíba força a nota da sátira local, emergindo caricaturas que têm lá a sua comicidade. Por fim *Negrinha*, que toma o título do conto inicial, é um livro heterogêneo onde reponta com maior insistência o documento social acompanhado do costumeiro sentimento polêmico e da costumeira vontade de doutrinar e reformar.

(*O Pré-Modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 68-9.)



Caricatura de Lobato por Théo.



Ilustração de Voltolino, caricaturista e ilustrador famoso do início do século XX, para *O Saci*, de Monteiro Lobato.



Acervo família Monteiro Lobato

Saci-pererê em desenho em nanquim do próprio Monteiro Lobato.

### O saci no lugar de anões

Em 1999, graças aos esforços de um grupo de pesquisadores, o primeiro livro infantil de Monteiro Lobato, *O saci-pererê — Resultado de um inquérito*, teve uma nova edição. A edição anterior estava esgotada havia cerca de oitenta anos, e o livro quase desaparecido.

Veja como Monteiro Lobato teve a idéia que o levou a escrevê-lo:



Era 1916. Monteiro Lobato passeava no Jardim da Luz, no centro de São Paulo. Em um gramado desse parque, “quebrando a monotonia dos relvados”, ele viu uma série de estatuetas de anõezinhos, todos vestidos “à alemã”, com barbas compridas e “gorras” de neve.

As esculturas pareciam “tremor de frio sob pesadas lãs”, apesar do calor que fazia [...].

O choque térmico entre o verão paulistano e os trajes dos anõezinhos germânicos lhe espirrou uma pergunta: “Por que não estatuetas de sacis?”.

(Folha de S. Paulo, 24/2/1999.)

Assim, como um dos pioneiros na pesquisa e valorização do nosso folclore, Lobato iniciou a brilhante carreira que teve como escritor infantil.

## Leitura

Na crônica *Urupês*, Monteiro Lobato traça o perfil do caipira, o Jeca Tatu, que ele imortalizou em nossa literatura. O texto a seguir é um fragmento dessa crônica.

Jeca Tatu é um piraquara do Paraíba, maravilhoso epitome de carne onde se resumem todas as características da espécie. Ei-lo que vem falar ao patrão. Entrou, saudou. Seu primeiro movimento após prender entre os lábios a palha de milho, sacar o rolete de fumo e disparar a cusparada d’esguicho, é sentar-se jeitosamente sobre os calcanhares. Só então destrava a língua e a inteligência.

— “Não vê que...”

De pé ou sentado as idéias se lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa.

De noite, na choça de palha, acocora-se em frente ao fogo para “aqueotá-lo”, imitado da mulher e da prole.

Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras.

Nos mercados, para onde leva a quitanda domingueira, é de cócoras, como um faquir do Bramaputra, que vigia os cachinhos de brejaúva ou o feixe de três palmitos.

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jeca mercador, Jeca lavrador, Jeca filósofo...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher — cocos de tucum ou jissara, guabirobas, bacuparis, maracujás, jataís, pinhões, orquideas; [...]

Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço — e nisto vai longe.

Começa na morada. Sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João-de-barro. Pura biboca de bosquimano. Mobília, nenhuma. A cama é uma espipada esteira de peri posta sobre o chão batido.

[...]

Nenhum talher. Não é a munheca um talher completo — colher, garfo e faca a um tempo?

No mais, umas cuias, gamelinhas, um pote esbeçado, a pichorra e a panela de feijão.

Nada de armários ou baús. A roupa, guarda-a no corpo. Só tem dois pares; um que traz no uso e outro na lavagem. [...]

Seus remotos avós não gozaram maiores comodidades. Seus netos não meterão quarta perna ao banco. Para quê? Vive-se bem sem isso.

Se pelotas de barro caem, abrindo seteiras na parede, Jeca não se move a repô-las. Ficam pelo resto da vida os buracos abertos, a entremostrarem nesgas de céu.

Quanto à palha do teto, apodrecida, greta em fendas por onde pinga a chuva, Jeca, em vez de remendar a tortura, limita-se, cada vez que chove, a aparar numa gamelinha a água gotejante...

Remendo... Para quê? Se uma casa dura dez anos e faltam "apenas" nove para que ele abandone aquela? Esta filosofia economiza reparos.

Um terreirinho descalvado rodeia a casa. O mato o beira. Nem árvores frutíferas, nem horta, nem flores — nada revelador de permanência.

Há mil razões para isso; porque não é sua a terra; porque se o "tocarem" não ficará nada que a outrem aproveite; porque para frutas há o mato; porque a "criação" come; porque...

— "Mas criatura, com um vedozinho por ali... A madeira está à mão, o cipó é tanto..."

Jeca, interpelado, olha para o morro coberto de moirões, olha para o terreiro nu, coça a cabeça e cuspihla.

— "Não paga a pena."

Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem comodidades. De qualquer jeito se vive.

(22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978. p. 147-50.)

### Jeca Tatu: um soco no estômago

O jornalista Roberto Pompeu de Toledo comenta sobre o significado que a personagem de Monteiro Lobato teve quando foi publicada pela primeira vez a obra *Urupês*:

Jeca Tatu é uma grande descoberta. Ou, se não uma descoberta, uma grande sacudida nas consciências. Será uma descoberta na hipótese, não desprezível, de que os brasileiros bem-nascidos e letrados não tivessem idéia, ou tivessem apenas uma idéia vaga, da existência, no subsolo do país onde se moviam, de um

Brasil miserável, ignorante e desprezado. Será uma sacudida nas consciências se esses brasileiros, conhecendo esse Brasil, fingissem que ele não existia. Num caso como no outro, Jeca Tatu é um soco no estômago — no estômago da ignorância ou no da hipocrisia.

(Veja, nº 1588.)



**biboca:** casa pequena, com cobertura de palha.  
**bosquímano:** relativo aos bosquímanos, povo sul-africano.  
**Bramaputra:** rio da Ásia meridional.  
**brejáuva:** palmeira silvestre.  
**descalvado:** com ausência de vegetação, árido.

**epítome:** resumo, síntese.  
**espipado:** repuxado.  
**gamel:** vasilha de madeira ou de barro.  
**grulhar:** tagarelar.  
**modorra:** prostração, preguiça.  
**moirão:** pau que serve para esteio.

**parelho:** roupa de homem, geralmente calças e paletó.  
**peri:** o mesmo que *piri*, junco com o qual se faz esteira.  
**pichorra:** pequeno cântaro com bico.  
**piraquara:** habitante das margens do rio Paraíba do Sul.  
**seteira:** abertura longa e estreita.  
**vedozinho:** diminutivo de vedó, tapume.

1. O texto descreve Jeca Tatu em três papéis: o de mercador, o de lavrador e o de filósofo. Como se sai Jeca nesses papéis? *Sai-se mal, pois não planta (o lavrador), só vende o que a natureza oferece (o mercador) e pensa (o filósofo) que "nada paga a pena", pois a terra não é sua.*
2. Que comportamentos de Jeca comprovam a afirmação do narrador de que "Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço"? *O fato de consumir e vender apenas o que a natureza oferece e de não promover melhorias em sua casa.*
3. O Romantismo brasileiro, em sua vertente regionalista, enalteceu o homem rural, tanto o do Sul quanto o do Norte, idealizando-o ou tratando-o como herói. A personagem Jeca Tatu, de Lobato, confirma ou nega o tratamento romântico dado ao homem rural? *Nega, pois Jeca é o oposto do herói romântico. Lobato prega um nacionalismo crítico.*
4. Em suas obras, Lobato busca compreender as causas do comportamento desinteressado do caboclo paulista e acaba atribuindo à *preguiça* a responsabilidade principal. Contudo, o narrador, ou o próprio Lobato, afirma no texto lido: "nada revelador de permanência". Confronte esse dado com o texto que segue, do crítico Silviano Santiago:

Para se chegar ao diagnóstico sobre o atraso do Jeca Tatu, o "médico" [Lobato] neutralizou os efeitos nocivos causados por ele e seus pares na constituição do miserável objeto de estudo e, por isso, Lobato posava de libertador do povo e, no entanto, era injusto e impiedoso para com esse povo. Lobato se esqueceu de que ele e demais latifundiários amigos eram os verdadeiros parasitas dos antepassados dos atuais agregados, como o tinham sido dos velhos escravos. É na condição de também parasita que competia a ele diagnosticar os males do caboclo-parasita. Os defeitos do explorador do trabalho alheio (do latifundiário) se escondem para que mais salientem a indolência do explorado (do caboclo).

(Um dínamo em movimento. *Folha de S. Paulo*, 28/6/1998.)

- a) Relacionando o comentário de Lobato ao do crítico Silviano Santiago, responda: Que outra causa social é responsável pela falta de apego do caboclo à terra? *A falta de uma reforma agrária que garantisse a posse da terra ao pequeno trabalhador rural.*
- b) Explique este trecho de Silviano Santiago: “[Lobato] posava de libertador do povo e, no entanto, era injusto e impiedoso para com esse povo”. *Lobato gostaria de modificar o comportamento do caboclo e libertá-lo de sua mercia, porém, deixa de lembrar que há outras causas, sociais, responsáveis por esse comportamento, entre as quais a má distribuição de terras.*

## Augusto dos Anjos: o átomo e o cosmos

Augusto dos Anjos (1884-1914) nasceu na Paraíba, estudou Direito em Recife e viveu no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Depois de exercer a profissão de advogado, foi promotor e professor de literatura.

Como poeta, produziu textos de grande originalidade. Considerado por alguns como poeta simbolista, Augusto dos Anjos é na verdade representante de uma experiência única na literatura universal: a união do Simbolismo com o cientificismo naturalista. Por isso, dado o caráter sincrético de sua poesia, convém situá-lo entre os pré-modernistas.

Os poemas de sua única obra, *Eu* (1912), chocam pela agressividade do vocabulário e pela visão dramaticamente angustiante da matéria, da vida e do cosmos. Compõem sua linguagem termos até então considerados antipoéticos, como *escarro*, *verme*, *germe*, etc. Os temas são igualmente inquietantes: a prostituta, as substâncias químicas que compõem o corpo humano, a decrepitude dos cadáveres, os vermes, o sêmen, etc.

Além dessa “camada científica”, há na poesia do autor a dor de ser dos simbolistas, marcada por anseios e angústias existenciais, provável influência do pessimismo do filósofo alemão Arthur Schopenhauer.

Para o poeta, não há Deus nem esperança; há apenas a supremacia da ciência. Quanto ao homem, as substâncias e energias do universo que o geraram, compondo a matéria de que ele é feito — carne, sangue, instinto, células —, tudo fatalmente se arrasta para a podridão e para a decomposição, para o mal e para o nada.

Em síntese, a poesia de Augusto dos Anjos é caracterizada pela união de duas concepções de mundo distintas: de um lado, a objetividade do átomo; de outro, a dor cósmica, que busca descobrir o sentido da existência humana. Observe alguns desses procedimentos neste soneto:

### Versos íntimos

Vês?! Ninguém assistiu ao formidável  
Enterro de tua última quimera.  
Somente a Ingratidão — esta pantera  
Foi tua companheira inseparável!  
Acostuma-te à lama que te espera!  
O Homem, que, nesta terra miserável,  
Mora, entre feras, sente inevitável  
Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!  
O beijo, amigo, é a véspera do escarro.  
A mão que afaga é a mesma que apedreja.  
Se a alguém causa ainda pena a tua chaga,  
Apedreja essa mão vil que te afaga,  
Escarra nessa boca que te beija!

(*Eu e outros poemas*. 30. ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1965. p. 146.)

quimera: fantasia, sonho, ilusão.

Observe que, no plano da linguagem, além da novidade do vocabulário até então considerado “baixo” em poesia, como a palavra *escarro*, o poeta também inova no tom coloquial e cotidiano da linguagem, como se observa na 3ª estrofe: “Toma um fósforo. Acende teu cigarro!”. Note ainda o enfoque naturalista dado ao homem em sociedade: fera entre feras (idéia ligada ao determinismo, à seleção natural). A carga pessimista, por outro lado, não foge aos valores simbolistas.

### A poesia de Augusto dos Anjos vira espetáculo de dança

Sandro Borelli, um dos principais bailarinos brasileiros, transpôs a poesia de Augusto dos Anjos para a linguagem da dança em *Senhor dos Anjos*, espetáculo apresentado em 2002.

Diz Borelli sobre seu trabalho:

Augusto dos Anjos foi um poeta maldito, e sua obra toca questões filosóficas e espirituais. Para levar sua essência ao palco, abandonei um pouco a teatralidade de meus espetáculos anteriores para me concentrar no corpo. Como não estamos lidando com personagens, o desafio é transmitir o universo do poeta por gestos e expressividade corporal.

(Folha de S. Paulo, 17/2/2001.)



Cena do espetáculo *Senhor dos Anjos*, com o bailarino Sandro Borelli.

Com sua poesia antilírica, Augusto dos Anjos deu início à discussão sobre o conceito de “boa poesia”, preparando o terreno para a grande renovação modernista iniciada na segunda década do século XX.

Mais tarde, essa tradição do antilirismo ou da antipoesia foi retomada. João Cabral de Melo Neto, por exemplo, é um dos poetas que buscaram pôr fim ao eu lírico e à poesia dita “profunda”. Na MPB, além dos Titãs, João Bosco e Aldir Blanc também exploram aspectos grotescos da realidade, como o submundo urbano do Rio de Janeiro, com suas carências e decrepitude moral. Aldir Blanc chega, inclusive, a parodiar o poema “Vandalismo”, de Augusto dos Anjos, na canção “Bandalhismo”, que integra o disco *Bandalhismo*, de 1980.

## Leitura

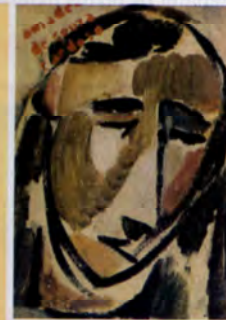
### Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,  
Monstro de escuridão e rutilância,  
Sofro, desde a epigênese da infância,  
A influência má dos signos do zodíaco.

Profundissimamente hipocondríaco,  
Este ambiente me causa repugnância...  
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia  
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —  
Que o sangue podre das carnificinas  
Come, e à vida em geral declara guerra,  
Anda a espereitar meus olhos para roê-los,  
E há-de deixar-me apenas os cabelos,  
Na frialdade inorgânica da terra!

(Augusto dos Anjos. *Eu e outros poemas*,  
cit., p. 60.)



*Cabeça* (1914-1915), do pintor português Amadeo de Souza-Cardoso.

**epigênese:** teoria da formação dos seres por gerações graduais.  
**frialdade:** frieza.  
**hipocondríaco:** aquele que se preocupa excessivamente com a própria saúde; aquele que se sente deprimido ou com tristeza profunda.  
**rutilância:** brilho intenso.

7. A linguagem do poema surpreende e modifica uma tradição poética brasileira, em grande parte construída com base em sentimentalismo, delicadezas, sonhos e fantasias.

- Destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos e tradicionalmente considerados antipoéticos. *Carbono, amoníaco, epigênese, hipocondríaco, verme, etc.*
- De que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos? *Provém da ciência, particularmente da Química.*

2. O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira trata do próprio eu lírico; a segunda, da morte.

- Como o eu lírico encara a vida e a si mesmo nas duas primeiras estrofes?  
*Vê a vida e a si mesmo de forma pessimista, pois entende que o homem é matéria química, e considera que todo caminho para a destruição.*
- Que enfoque é dado à morte nas duas últimas estrofes? *A morte é considerada o destino final e fatal de toda forma de vida. Cabe ressaltar também a crueldade do tratamento dado à morte, representada pela imagem do verme a comer “sangue podre”.*

### Augusto dos Anjos na voz de Othon Bastos

O ator Othon Bastos é um grande admirador da poesia de Augusto dos Anjos. No CD *Augusto dos Anjos por Othon Bastos* (coleção Poesia Falada, nº 9), o ator declama 36 poemas do poeta maldito. Na capa do CD, Bastos conta:

Li o *Eu* na adolescência e foi como se levasse um soco na cara [...]. Quis ler mais esse poeta diferente dos clássicos, dos românticos, dos parnasianos, dos simbolistas, de todos os poetas que eu conhecia. A leitura do *Eu* foi para mim uma aventura milionária. Enriqueceu minha noção de poesia.



### Augusto dos Anjos vira personagem

A escritora Ana Miranda já romanceou a vida dos poetas Gregório de Matos e Gonçalves Dias. Em *A última quimera* (Companhia das Letras) quem vira personagem da autora é Augusto dos Anjos.

Narrada em 1ª pessoa por um suposto amigo e contemporâneo de Augusto, a obra traça um rico quadro da vida política e cultural brasileira do início do século XX, reunindo personalidades de prestígio de nossa literatura, como — além do próprio Augusto — Olavo Bilac, Raul Pompéia e Alberto de Oliveira e inclui fatos marcantes da época, como a proclamação da República, a Revolta da Chibata e a modernização do Rio de Janeiro.



3. O título é uma espécie de síntese das ideias do poema. Justifique-o.  
Embora o título contenha a palavra *psicologia*, o poema detém-se a tratar da matéria das substâncias químicas que formam o eu, evitando maior introspecção. Apesar disso, é possível constatar o negativismo interior do eu lírico, que se considera "vencido" em virtude da fragilidade física do ser humano e da força implacável da morte.
4. O poema é centrado no eu. Apesar disso, pode-se dizer que suas ideias são universalizantes? Justifique.  
Sim, porque a condição humana retratada pelo poema (constituição e fragilidade física do ser humano, fatalidade da morte) não é exclusiva do eu lírico, mas universal.
5. Identifique no texto ao menos uma característica naturalista e outra simbolista.  
A característica naturalista do poema está no cientificismo; a característica simbolista encontra-se na visão decadentista do eu lírico sobre a vida.



## Antologia

A leitura destes textos visa ampliar o conhecimento sobre os pré-modernistas. Pode-se ler por prazer, debater os textos livremente, ou, ainda, responder a questões propostas pelo professor.

### Augusto dos Anjos

#### Arnaldo Antunes canta Augusto dos Anjos

O poeta e compositor Arnaldo Antunes, ex-integrante do grupo Titãs, é um admirador da poesia de Augusto dos Anjos. Tanto que chegou a musicar "Budismo moderno", um poema com imagens inusitadas, que prenunciam o absurdo surrealista. Se possível, ouça a canção, que se encontra no disco *Ninguém* (BMG), lançado em 1995.



Capa: Arnaldo Antunes e Zaha Moreau

#### Budismo moderno

Tome, Dr., esta tesoura, e... corte  
Minha singularíssima pessoa.  
Que importa a mim que a bicharia roa  
Todo o meu coração, depois da morte?!

Ah! Um urubu pousou na minha sorte!  
Também, das diatomáceas da lagoa  
A criptógama cápsula se esbroa  
Ao contacto de bronca destra forte!

Dissolva-se, portanto, minha vida  
Iguamente a uma célula caída  
Na aberração de um óvulo infecundo;

Mas o agregado abstrato das saudades  
Fique batendo nas perpétuas grades  
Do último verso que eu fizer no mundo!

(*Eu e outros poemas*, cit., p. 84.)

### Graça Aranha

Não acredito que da fusão com espécies radicalmente incapazes resulte uma raça sobre que se possa desenvolver a civilização. Será sempre uma cultura inferior, civilização de mulatos, eternos escravos em revoltas e quedas [...]. Não, Milkau, a força é eterna e não desaparecerá; cada dia ela subjugará o escravo. Essa civilização, que é o sonho da democracia, da fraternidade, é uma triste negação de toda arte, de toda a liberdade e da própria vida. [...]

O mundo é uma expressão da harmonia e do amor universal. [...] Os seres são desiguais, mas, para chegarmos à unidade, cada um tem de contribuir com uma porção de amor. O mal está na força, é necessário renunciar a toda a autoridade, a todo o governo, a toda a posse, a toda a violência.

(Apud Alfredo Bosi. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 367-8.)

#### Graça Aranha e o debate racial

Nascido em São Luís, no Maranhão, Graça Aranha (1868-1931) estudou Direito em Recife, foi juiz no Espírito Santo e, mais tarde, ingressou na vida diplomática.

No período em que viveu no Espírito Santo, observando os contrastes culturais entre os imigrantes alemães e a população local, colheu material para escrever sua obra mais conhecida, *Canaã* (1902).

Síntese das tendências literárias oitocentistas — Naturalismo e Simbolismo — e de outras ideias com que Graça Aranha tomou contato em uma viagem à Europa, *Canaã* é um romance de tese que focaliza o confronto de ideias entre Milkau e Lentz, dois imigrantes alemães no Estado capixaba. Milkau defende a integração harmoniosa entre as raças e dá inúmeras demonstrações de amor ao Brasil. Lentz, ao contrário, defende a supremacia da raça ariana sobre o mestiço, visto como fraco e indolente.

Como sabemos, essa discussão étnica tomou proporções assustadoras nas décadas de 1930 e 1940, quando a Alemanha nazista, com suas teorias da supremacia da raça ariana, provocou a Segunda Grande Guerra.

Graça Aranha, com *Canaã*, foi um dos primeiros a tratar desse tema na literatura, assumindo nitidamente a postura humanista de Milkau, em defesa da miscigenação racial, do amor entre os seres humanos e da construção de uma Canaã.