

MIRIAM MAYUMI NAKAMURA

O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO NAS RESENHAS DO GUIA DE LIVROS  
DIDÁTICOS PNLD 2010 DE LÍNGUA PORTUGUESA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP  
São Paulo – 2011

MIRIAM MAYUMI NAKAMURA

O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO NAS RESENHAS DO GUIA DE LIVROS  
DIDÁTICOS PNLD 2010 DE LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao Curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Língua Portuguesa, como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profª Dra. Nancy dos Santos Casagrande.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

São Paulo – 2011

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, por estarem presentes em todos os momentos.

Ao Sérgio, por ser sempre companheiro.

À professora Nancy Casagrande, pela paciência, atenção e bom humor com que conduziu a orientação deste trabalho.

Aos colegas e professores do curso de Pós-graduação *Lato sensu* em Língua Portuguesa, por terem proporcionado momentos de aprendizado e amizades.

Aos colegas de trabalho da Editora Scipione, pelo incentivo e colaboração.

*“Nossas opiniões” podem não ser tão “nossas” como  
imaginamos.*

(Citelli, 2007:37)

## **SUMÁRIO**

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	01
<b>CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE RETÓRICA</b>	03
1.1 A retórica clássica	03
1.2 A retórica de Aristóteles	04
1.3 O declínio da retórica	08
1.4 A nova retórica	09
1.4.1 A nova retórica de Perelman	09
<b>CAPÍTULO 2 – OS GÊNEROS TEXTUAIS</b>	15
2.1 O gênero resenha acadêmica	17
<b>CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO</b>	19
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE</b>	22
4.1 Apresentação	22
4.2 Categorias de análise	23
4.3 A análise	23
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	37
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	39
<b>ANEXOS</b>	41

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O livro didático está presente em praticamente todas as salas de aula e faz parte da tradição escolar há pelo menos dois séculos. As discussões e críticas em torno do livro didático são muitas e ele pode ser analisado sob diferentes aspectos, entre eles o de veículo de valores, ideológicos ou culturais (Bittencourt, 2004).

Embora polêmico, o livro didático é, sem dúvida, um importante instrumento no processo de escolarização e, em muitos casos, o único livro com o qual o aluno entrará em contato e o único recurso que subsidiará o trabalho do professor.

Os livros que chegam às salas de aula da rede pública são distribuídos por meio de programas do governo federal, entre eles o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que seleciona livros para o ensino fundamental. Os livros são inscritos no programa pelas editoras e passam por um processo de avaliação pedagógica. Com base nessa avaliação, é publicado o *Guia de Livros Didáticos*, uma coletânea de resenhas das obras aprovadas, que é encaminhado às escolas com o objetivo de orientar professores e diretores na escolha das coleções didáticas que irão usar nos três anos seguintes.

Entretanto, é preciso levar em consideração que todo texto é dotado de intenções e subjetividade, e que a resenha, por se tratar de um gênero predominantemente argumentativo, tem a função de formar opinião e delinear valores. Desse modo, estabelecemos como objetivo geral deste trabalho analisar os recursos argumentativos, a partir dos conceitos da nova retórica, bem como as marcas linguísticas presentes nas resenhas dos livros didáticos do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 – Língua Portuguesa*. Por meio desta análise, pretendemos observar os recursos utilizados pelos resenhadores a fim de conduzir o leitor a determinadas conclusões.

Estabelecemos como objetivos específicos:

- identificar as características do gênero resenha;
- identificar as obras do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 – Língua Portuguesa* mais e menos escolhidas;

- verificar as técnicas argumentativas mais utilizadas pelos resenhadores.

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

- no capítulo 1, retomamos os pontos principais da retórica clássica, desde sua origem na Grécia, e da nova retórica sob a perspectiva de Perelman;
- no capítulo 2, definimos o conceito de gênero textual e analisamos as características do gênero resenha acadêmica;
- no capítulo 3, procuramos dar um panorama geral do PNLD, em que consiste, seu funcionamento e organização;
- no capítulo 4, realizamos a análise dos recursos linguísticos presentes nas resenhas de duas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD 2010, constantes do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 – Língua Portuguesa*;
- nas considerações finais, apresentamos nossas conclusões a partir da análise da amostra.

## CAPÍTULO 1 – O CONCEITO DE RETÓRICA

### 1.1 A retórica clássica

Ao longo do tempo, o termo *retórica* assumiu sentidos muito diversos. Hoje, é visto pelo senso comum como algo falso, enrolado, superficial.

Para compreendermos a retórica e seu percurso, não podemos deixar de retomar sua origem na Grécia e, principalmente, Aristóteles.

A origem da retórica é judiciária e aconteceu na Sicília grega por volta de 465, quando ainda não havia advogados e os próprios cidadãos é quem recorriam à justiça para defender suas causas. Para auxiliá-los nesse trabalho, Córax e seu discípulo Tísias publicaram uma “arte oratória”, que continha uma coletânea de preceitos práticos para uso das pessoas que recorriam à justiça. Surge de Córax a primeira definição de retórica: “criadora de persuasão”.

Como Atenas mantinha estreitas relações com a Sicília grega, logo adotou também a retórica. Os retores ofereciam aos litigantes e aos logógrafos um instrumento de persuasão capaz de convencer qualquer pessoa de qualquer coisa. Essa retórica, no entanto, não tinha compromisso com a verdade, mas com o verossímil. Os primeiros retores, inclusive, se gabavam de ganhar as causas menos defensáveis e o *slogan* da época era “transformar o argumento mais fraco no mais forte”.

Córax, que era discípulo de Empédocles, foi o inventor do argumento que leva seu nome e que serve para ajudar os defensores das piores causas. O córax consiste em dizer que algo é inverossímil por ser verossímil demais.

A origem literária da retórica se inicia com Górgias, também discípulo de Empédocles e siciliano. Até então, a literatura era identificada com poesia, e a prosa era estritamente funcional. Górgias cria uma prosa eloquente, repleta de figuras de palavras, figuras de sentido e pensamento, que encanta os atenienses.

Górgias dava aulas de eloquência e filosofia, assim como Pitágoras, Pródico, Trasímaco, Hípias, Crítias e outros. Esse ensino era algo semelhante a um curso superior ou secundário, voltado à cultura geral, e foi uma grande inovação.

Górgias ficou conhecido por sua grandiloquência e por colocar a retórica a serviço do belo.

Estar a serviço do belo e estar a serviço da verdade é a principal questão entre a sofística e a retórica. Para Protágoras, grande sofista, não existia uma verdade universal, mas a verdade de cada um. Segundo Reboul (2004: 9, 10),

o mundo do sofista é um mundo sem verdade, um mundo sem realidade objetiva capaz de criar o consenso de todos os espíritos, para dizerem que dois e dois são quatro e que Tóquio existe... Privado de uma realidade objetiva, o logos, o discurso humano fica sem referente e não tem outro critério senão o próprio sucesso: sua aptidão para convencer pela aparência de lógica e pelo encanto do estilo. A única ciência possível é, portanto, a do discurso, a retórica.

[...] A finalidade dessa retórica não é encontrar o verdadeiro, mas dominar através da palavra; ela já não está devotada ao saber, mas sim ao poder.

A partir do século V, o termo retórica passou a ter um sentido pejorativo e foi Isócrates quem o libertou do domínio dos sofistas. Para ele, que se dizia filósofo, a retórica era toda a filosofia. Isócrates diz que a palavra é nossa única vantagem em relação aos animais e, portanto, razão de nosso poder.

Ao contrário de Platão, que acredita numa verdade universal, segura, confiável e justa, Isócrates acredita que o homem não pode conhecer as coisas como realmente são. Segundo Reboul (2004: 12), “para Isócrates, ‘filosofia’ é cultura geral, centrada na arte oratória; numa palavra: retórica”.

Platão critica a retórica de Górgias e Isócrates, que não tem compromisso com o verdadeiro, a ciência, a justiça, e a reduz a confeitaria, prazer, enganação.

## **1.2 A retórica de Aristóteles**

Aristóteles nasceu em 384, em Estagira, quinze anos após a morte de Sócrates, e ficou vinte anos na Academia de Platão.

Ele ressaltava a utilidade da retórica em defender causas justas que poderiam ficar prejudicadas caso não fossem julgadas e defendidas como convém. De acordo com Aristóteles (1964: 20),

A Retórica é útil, porque o verdadeiro e o justo são, por natureza, melhores que seus contrários. Donde se segue que, se as decisões não forem proferidas como convém, o verdadeiro e o justo serão necessariamente sacrificados: resultado este digno de censura.

Diferentemente de Górgias, que enaltece o poder do retor, e de Platão, que desconsidera o retor e enaltece a ciência absoluta, Aristóteles dá à retórica um novo sentido: não o poder de dominar a qualquer custo, mas o poder de defender-se do injusto, de usar a palavra para fazer prevalecer a verdade, o justo, o nobre.

Aristóteles se opõe a Platão quando afirma que a verdade científica não é suficiente para convencer um auditório e garantir a vitória do justo. Segundo ele (1964: 20),

mesmo que estejamos de posse da mais rigorosa ciência, seria difícil extrair desta provas convincentes para nossos discursos. Porque o discurso inspirado pela ciência pertence ao ensino; discurso impossível aqui, dada a necessidade de tirar de argumentos comuns as provas e os raciocínios [...].

Segundo Reboul (2004: 27), a retórica de Aristóteles é “a arte de encontrar tudo o que um caso contém de persuasivo, sempre que não houver outro recurso senão o debate contraditório”.

De acordo com Aristóteles (1964: 21), a tarefa da retórica

não consiste em persuadir, mas em discernir os meios de persuadir a propósito de cada questão, como sucede com todas as demais artes. Assim a Medicina não tem por missão própria dar saúde ao doente, mas avançar o mais que lhe é possível na direção da cura [...].

A retórica utiliza a dialética como um meio para convencer. A retórica e a dialética têm muito em comum e tanto uma como a outra apoia-se no verossímil.

A dialética, disputa verbal praticada pelos gregos, é um jogo em que uma pessoa defende uma tese e a outra tenta refutá-la. O jogador, sempre respeitando regras de raciocínio, faz de tudo para que o adversário caia em contradição e, assim, vença-o, deixando-o em silêncio. Nesse jogo não é permitido trapacear e é nisso que a dialética se diferencia da sofística.

É um jogo com fim em si mesmo, joga-se apenas pelo prazer de discutir e pela alegria da plateia, ao contrário da retórica, que contribui para decisões sérias. Na dialética, o importante é defender brilhantemente a tese. De acordo com Reboul (2004: 32),

O essencial é que cada um mostre que raciocinou bem e utilizou todos os argumentos ao seu alcance. E esse “mostrar” já não é simples aparência; é o sofista que raciocina na aparência, exatamente como o trapaceiro, que faz de conta que está jogando. Quanto à dialética, é uma argumentação que vai da aparência à aparência, mas raciocinando de modo real, quer dizer, correto.

Aristóteles vê a dialética como a parte argumentativa da retórica, o raciocínio. Segundo Reboul (2004: 39),

Retórica e dialética são, pois, duas disciplinas diferentes, mas que se cruzam como dois círculos em intersecção. A dialética é um jogo intelectual que, entre suas possíveis aplicações, comporta a retórica. Esta é a técnica do discurso persuasivo que, entre outros meios de convencer, utiliza a dialética como instrumento intelectual.

Esse aspecto dialético da retórica, o *logos*, é uma das provas empregadas que dependem do discurso do orador, da arte retórica. O *logos* é a argumentação do discurso propriamente dita, é racional, e é feito por meio de entimemas e de exemplos. Conforme Abreu (2006: 37),

No plano das ideias, as teses são as próprias ideias, mas é preciso saber quais as perguntas que estão em sua origem. Se eu quero vender a ideia de que é preciso sempre poupar um pouco de dinheiro, eu tenho de saber que a pergunta básica é: -- O que eu faço com o dinheiro que recebo?

As outras provas, de ordem afetiva, são as que residem no caráter moral do orador, o *ethos*, e as que foram criadas no ouvinte, o *pathos*.

A confiança que a plateia tem em relação ao orador, isto é, o *ethos*, é de total relevância para o sucesso do discurso. Conforme Aristóteles (1964: 22-23), “Obtém-se a persuasão por efeito do caráter moral, quando o discurso procede de maneira

que deixa a impressão de o orador ser digno de confiança. [...] O caráter moral deste constitui, por assim dizer, a prova determinante por excelência”.

O orador nada consegue sem a confiança do auditório. De acordo com Abreu (2006: 40),

devemos argumentar com o outro, de forma honesta e transparente. Caso contrário, argumentação fica sendo sinônimo de manipulação. O fato de agirmos com honestidade nos confere uma característica importante em um processo argumentativo: a credibilidade.

Os sentimentos que o discurso desperta nos ouvintes, como a alegria, a comoção, o medo, a raiva etc., constituem o *pathos*. Segundo Aristóteles (1964: 23), “Obtém-se a persuasão nos ouvintes, quando o discurso os leva a sentir uma paixão, porque os juízos que proferimos variam, consoante experimentamos aflição ou alegria, amizade ou ódio”.

No entanto, para que essas três provas sejam empregadas com o fim desejado, conhecer o ouvinte, ou o auditório, é peça fundamental no processo de argumentação. Falar a grupos distintos exige discursos distintos, adequados às características do público. As expectativas do auditório, segundo Reboul (2004: 48), “variam segundo a idade, a competência, o nível social, etc. O orador, portanto, não terá o mesmo etos se estiver falando com velhos camponeses ou com adolescentes citadinos”.

O auditório, segundo Abreu (2006: 41),

é o conjunto de pessoas que queremos convencer e persuadir. Seu tamanho varia muito. Pode ser do tamanho de um país, durante uma comunicação em rede nacional de rádio e televisão, pode ser um pequeno grupo, dentro de uma empresa, mas pode ser apenas uma única pessoa: um amigo, um cliente, ou um namorado ou namorada.

Há, porém, auditórios sobre os quais não temos controle: o auditório universal. Conforme Abreu (2006: 42),

O público que assiste a um programa de televisão configura um auditório universal. São homens e mulheres de todas as classes sociais, de idades diferentes, diferentes profissões, diferentes níveis de instrução e de diferentes regiões do país.

O orador deve, enfim, adaptar-se ao seu auditório, e, não, o contrário.

### 1.3 O declínio da retórica

A retórica também influenciou a vida dos romanos. Cícero e Quintiliano foram grandes advogados e praticantes da retórica. Chegaram a escrever livros que teorizavam sobre suas práticas retóricas.

Para Cícero, a eloquência e o estilo eram um dom do orador, que fluíam naturalmente, não necessitando de cursos, receitas e truques. Os “ornamentos”, ou seja, tudo que fosse inútil, deveria ser eliminado. Para Quintiliano, a retórica deveria ser ética e estar a serviço do bem.

Na época imperial, após Quintiliano, a retórica começa a dar indícios de seu declínio. A retórica era ensinada na escola, mas com o uso de exemplos irreais, pois já não havia mais os debates políticos. Segundo Reboul (2004: 75),

A arte oratória desenvolvera-se na sociedade em que era indispensável, qual seja, a democracia. Quando todas as decisões eram submetidas a debates públicos, o futuro orador formava-se naturalmente no fórum, ouvindo as discussões e depois tomando parte delas; descobria assim as técnicas dos diversos oradores e, principalmente, as reações do público. “Hoje” (na época dos imperadores), quando esses debates não são mais correntes, os jovens aprendem eloquência na escola, ou seja, de modo artificial, sem outro público senão camaradas tão pueris quanto eles, sem outros temas de debate senão assuntos irreais, absurdos.

Apesar disso, a retórica ainda sobreviveu durante todo o Império romano e a Idade Média.

A partir do século XVI começam a surgir ideias que contribuirão para o fim da retórica. Nesse período, Pedro Ramus separa a dialética da retórica, reduzindo-a à elocução. No século XVII, Descartes considera como falso tudo o que é somente verossímil e afirma que só se pode encontrar a verdade sozinho (em oposição à

dialética). A retórica, então, deixa de ser arte. Para Descartes e outros filósofos ingleses, a retórica só servia para insinuar falsas ideias, seduzir, e não passava de logro, artifício verbal para enganar.

A retórica somente resiste até o século XIX por ainda servir aos debates políticos, jurídicos e à pregação.

A partir daí, outras duas correntes de pensamento conduzem a retórica ao seu fim: o positivismo, a favor da verdade científica, e o romantismo, a favor da sinceridade. De acordo com Reboul (2004: 81), “Em 1885, a retórica desaparece do ensino francês, substituída pela ‘história das literaturas grega, latina e francesa’”.

#### **1.4 A nova retórica**

Nos anos 1960, a retórica ressurgiu com novas abordagens, bem diferentes daquela de Aristóteles. A mais famosa delas, pertencente ao movimento que inclui Jean Cohen, o grupo UM, Gérard Genette e Roland Barthes, não relacionava a retórica à persuasão, mas às figuras de estilo. Segundo Reboul (2004: 88), “Essa ‘nova retórica’ limita-se, pois, à elocução, e desta só fica com as figuras. Em suma, uma retórica sem finalidade alguma”.

Essa retórica literária opõe-se a uma outra corrente, a de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, mais voltada à retórica clássica e ao estudo do discurso persuasivo. Essa, no entanto, só teve aceitação no final dos anos 1970.

##### **1.4.1 A nova retórica de Perelman**

A publicação da obra *Tratado da argumentação: A nova retórica*, em 1958, por Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, constituiu uma ruptura com a filosofia de Descartes, a qual desejava se aproximar da ciência e acreditava que a razão era capaz de resolver todos os problemas. De acordo com Perelman (2005: 3),

Essa razão, da qual Descartes esperava que permitisse, pelo menos em princípio, resolver todos os problemas que se colocam aos homens e cuja solução o espírito divino já possui, ficou cada vez mais limitada em sua

competência, de sorte que o que escapa a uma redução formal lhe apresenta dificuldades insuperáveis.

Diferentemente da retórica antiga, cujo estudo se concentrava nos discursos falados em praças públicas, o *Tratado* não se limitou ao estudo do oral e teve sua maior preocupação nos textos impressos, dada sua importância na sociedade moderna.

Perelman inicia seu *Tratado* analisando a relação entre orador e auditório, que exerce grande importância no processo argumentativo. Essa relação exige algumas condições, como uma linguagem em comum, apreço pela adesão do interlocutor, modéstia da parte do orador e interesse pelo outro.

Para que a argumentação aconteça de fato, é necessário conquistar o interesse da plateia e isso pode depender de certas circunstâncias, como o modo de se vestir, ter prestígio diante do público, fazer parte de uma instituição etc. Segundo Perelman, não é pouco ter a atenção de alguém, pois, quando se aceita ouvir alguém, estamos dispostos a aceitar eventualmente o seu ponto de vista.

O orador tentará mostrar ao auditório que há uma afinidade entre eles e, assim, suscitar sua confiança. O exórdio é a parte do discurso que visa captar o interesse, a atenção do auditório. Segundo Perelman (2005:561), “O orador tentará, em seu exórdio, dar a conhecer sua competência, sua imparcialidade, sua honestidade, <sup>1</sup>pois é sobretudo às pessoas honestas que se concede atenção”.

O orador é, muitas vezes, vinculado ao seu discurso. As mesmas palavras pronunciadas por pessoas diferentes produzirão efeitos completamente diferentes no auditório. O discurso fará com que o prestígio do orador aumente ou diminua: “Uma argumentação vergonhosa, fraca ou incoerente, só pode prejudicar o orador; o vigor do raciocínio, a clareza e a nobreza do estilo predisporão, em contrapartida, a seu favor”. (Perelman, 2005: 364)

O orador, no entanto, para prender a atenção da plateia, precisa se adaptar a ela e à cultura a que ela pertence, pois, as opiniões das pessoas dependem do meio em que vivem, de seu círculo social. Segundo Perelman (2005: 23), “O conhecimento

---

1 Citação de Aristóteles retirada de Perelman.

daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz”. Os discursos devem ser um reflexo do auditório, isto é, o discurso do orador deve mudar conforme o tipo de plateia a que ele se dirige. O orador é, portanto, submisso ao auditório, mas tem a liberdade de renunciar dele a qualquer tempo.

A infinidade de auditórios exige do orador habilidades para lidar com a heterogeneidade. Perelman distingue dois tipos principais de auditórios: o universal e o formado unicamente pelo interlocutor. De acordo com esse autor (2005: 35), “Uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas”. É um discurso que deve convencer a todos, ou pelo menos todos os homens adultos e normais. Porém, quando a argumentação não convence com unanimidade, há o recurso de desqualificar o recalcitrante, considerando-o como estúpido ou anormal.

A argumentação dirigida a um único ouvinte, relacionada à dialética, propicia a adesão às teses de modo mais consistente, pois o ouvinte tem a oportunidade de questionar, formular perguntas, objeções, e o orador se preocupa com cada passo de seu raciocínio. O diálogo, no entanto, só tem valor se for válido para todos.

Perelman propõe a distinção entre persuasão e convencimento tomando como base os auditórios universal e particular. A persuasão seria a argumentação dirigida somente para um auditório particular e estaria mais ligada a elementos afetivos. Segundo Dumas apud Perelman (2005: 30), na persuasão, “o indivíduo ‘se contenta com razões afetivas e pessoais’, sendo a persuasão em geral ‘sofística’”. O convencimento seria a argumentação voltada a obter a adesão de todo ser racional e estaria ligada a elementos racionais.

A argumentação pode ser realizada por meio de diversas estratégias, entre elas a escolha lexical. De acordo com Citelli (1994: 69),

A busca dos efeitos argumentativos pode envolver uma conduta quanto à escolha das palavras, locuções e formas verbais. Optar por um termo em detrimento de outro é gesto menos arbitrário do que imaginamos e costuma significar o cruzamento dos planos estilísticos e ideológicos na direção dos discursos persuasivos.

Por meio das escolhas lexicais, registramos no texto, seja ele escrito ou oral, nossas intenções em relação ao ouvinte, orientando os efeitos que pretendemos causar. A argumentação está presente em todo uso da linguagem humana. Segundo Koch (1995: 60),

A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto “como se” fosse neutro, “como se” não estivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações.

Os mecanismos que indicam essa orientação argumentativa do texto são os operadores argumentativos. Esses elementos, muitos dos quais advérbios, preposições, conjunções, locuções adverbiais, prepositivas, conjuntivas etc., são os responsáveis pela força argumentativa dos textos. No entanto, geralmente são tratados como “meros elementos de relação, destituídas de qualquer conteúdo semântico” (Koch, 1995: 39).

Os tempos verbais também caracterizam o discurso. Para Weinrich, um linguista alemão, há dois tipos de atitude comunicativa que podem ser identificados de acordo com os tempos verbais: o *mundo comentado* (ou comentário) e o *mundo narrado* (ou relato). De acordo com Koch (1995: 51),

No mundo comentado, o locutor responsabiliza-se, compromete-se com aquilo que enuncia, isto é, há uma adesão máxima do locutor ao seu enunciado, o que cria uma “tensão” entre os interlocutores que estão diretamente envolvidos no discurso; no mundo narrado, a atitude do locutor é distensa “relaxada”: ele se distancia do seu discurso, não se compromete com relação ao dito: simplesmente relata fatos, sem interferência direta [...].

Segundo Weinrich, [...] são tempos do mundo comentado: o presente, o futuro do presente, o “passe composé” (pretérito perfeito composto) e todas as locuções verbais formadas por esses tempos; e pertencem ao mundo narrado, o pretérito imperfeito, mais-que-perfeito, o “passe simple” (pretérito perfeito), o futuro do pretérito e todas as locuções em que entram esses tempos.

Seja persuadindo ou convencendo, o objetivo do orador sempre foi obter a adesão (ou aumentá-la) do auditório a uma tese, provocando uma ação. Ao contrário dos

gêneros judiciário e deliberativo, que se preocupavam em acusar, defender, aconselhar ou desaconselhar e, assim, contribuir para decisões sérias, o gênero epidíctico tinha outra finalidade. Conforme Perelman (2005: 53-54),

Um orador solitário que, com frequência, nem sequer aparecia perante o público, mas se contentava em fazer circular sua composição escrita, apresentava um discurso ao qual ninguém se opunha, sobre matérias que não pareciam duvidosas e das quais não se via nenhuma consequência prática. Que se tratasse de um elogio fúnebre ou do elogio de uma cidade diante de seus habitantes, de um tema desprovido de atualidade, tal como a exaltação de uma virtude ou de uma divindade, os ouvintes nele só representavam, segundo os teóricos, o papel de espectadores. Após ouvir o orador, tinham apenas de aplaudir ou ir-se embora.

Os teóricos viam no gênero epidíctico um espetáculo teatral, que apenas buscava agradar os espectadores, sem nenhuma consequência ao auditório. O gênero epidíctico foi, assim, mal compreendido pelos teóricos, que acabaram por prendê-lo à literatura.

No entanto, o gênero epidíctico tinha como objetivo reconhecer valores e constituiu uma parte importante da arte de persuadir. Segundo Perelman (2005: 58),

Os discursos epidícticos têm por objetivo aumentar a intensidade de adesão aos valores comuns do auditório e do orador; seu papel é importante, pois, sem esses valores comuns, em que poderiam apoiar-se os discursos deliberativos e judiciários?.

O discurso epidíctico trata de promover valores com vistas a ações posteriores. Conforme Perelman (2005: 55-56), “É nessa perspectiva, por reforçar uma disposição para a ação ao aumentar a adesão aos valores que exalta, que o discurso epidíctico é significativo e importante para a argumentação”.

No discurso epidíctico, o orador se aproxima muito do educador, pois, como este, o que diz não é motivo de controvérsias e busca promover valores que são objeto de comunhão social. Segundo Perelman (2005: 60),

O discurso educativo, assim como o epidíctico, visa não à valorização do orador, mas à criação de uma certa disposição entre os ouvintes. Contrariamente aos gêneros deliberativo e judiciário, que se propõem obter

uma decisão de ação, o discurso epidíctico, como o discurso educativo, criam uma mera disposição para a ação, pelo que é possível aproximá-los do pensamento filosófico.

No discurso epidíctico, o orador necessita ter certo prestígio para tomar a palavra e ser digno de atenção. No discurso educativo, no entanto, o educador usufrui de uma grande confiança prévia, não necessitando adaptar-se ao auditório nem conquistar sua atenção.

Os gêneros deliberativo, judiciário e epidíctico (ou demonstrativo) constituem, portanto, uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso. Cada um desses três gêneros da retórica tinha uma finalidade diferente, bem como ouvintes distintos. De acordo com Aristóteles (1964: 30),

São três os gêneros da Retórica, do mesmo modo que três são as categorias de ouvintes dos discursos. Com efeito, um discurso comporta três elementos: a pessoa que fala, o assunto de que se fala e a pessoa a quem se fala; e o fim do discurso refere-se a esta última, que eu chamo de ouvinte.

Atualmente, os estudos sobre os gêneros se expandiram de forma abundante e sob diversas perspectivas. A partir desse ponto de partida, mostra-se pertinente uma análise sobre os gêneros textuais nos dias de hoje e de que maneira se fazem presentes em nosso cotidiano.

## CAPÍTULO 2 – OS GÊNEROS TEXTUAIS

O estudo dos gêneros não é recente. Ele se iniciou com Platão e Aristóteles, com os gêneros literários e os gêneros da retórica. Hoje, o que se tem é uma nova visão acerca dos gêneros e uma gama imensa de estudos e perspectivas de análise. Isso sem contar a explosão de novos gêneros que a tecnologia propiciou com o passar do tempo tanto na escrita quanto na oralidade.

Os gêneros textuais podem ser identificados como fenômenos sociais construídos historicamente pelo ser humano, que contribuem para organizar e estabilizar as atividades comunicativas no dia a dia. Ao escrevermos uma carta, uma lista de compras, darmos uma aula, um telefonema etc., estamos utilizando estratégias convencionais para atingir certos objetivos.

Por exemplo, uma monografia é produzida para obter uma nota, uma publicidade serve para promover a venda de um produto, uma receita culinária orienta na confecção de uma comida etc., pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. (Marcuschi, 2008: 150)

A comunicação verbal se dá sempre por meio de um texto, que é realizado em um gênero. Os gêneros são formas de ações sociais presentes em toda situação comunicativa e estão totalmente vinculados à vida social e cultural. Segundo Marcuschi (2008: 155),

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Segundo Bronckart apud Marcuschi (2008: 154), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Os gêneros não devem ser vistos como modelos estanques, mas como entidades comunicativas dinâmicas, que surgem de acordo com necessidades e atividades sócio-culturais. Eles são em número ilimitado e é impossível contá-los ou fazer uma lista fechada dos gêneros, já que são fenômenos sócio-históricos em constante ampliação, principalmente com o uso das novas tecnologias, em especial, a internet. De acordo com Marcuschi (2003: 29), “Existem estudos feitos por linguistas alemães que chegaram a nomear mais de 4000 gêneros, o que à primeira vista parece um exagero”.

Os gêneros textuais circulam em esferas da atividade humana, como a jurídica, a jornalística, a médica, a religiosa, entre outras, denominadas domínio discursivo. Os domínios discursivos propiciam o surgimento de discursos específicos a certas esferas. Conforme Marcuschi (2008: 155), o domínio discursivo

Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

O ambiente em que os textos aparecem ou os locais que os contém constituem o suporte. Conforme Marcuschi (2008: 174),

suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. Essa ideia comporta três aspectos:

- a) suporte é um lugar (físico ou virtual)
- b) suporte tem formato específico
- c) suporte serve para fixar e mostrar texto.

O suporte é essencial para que os gêneros circulem pela sociedade e ele pode identificar o gênero. Segundo Marcuschi (2003: 21),

Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “artigo científico”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “artigo de divulgação científica”.

O texto é o mesmo, mas, nesse caso, o suporte determina o gênero. Em outros casos, o gênero pode se caracterizar por sua função ou forma.

## **2.1 O gênero resenha acadêmica**

A resenha é um gênero textual que tem como objetivo descrever e avaliar o objeto de análise: um livro, um artigo acadêmico, um evento, um espetáculo etc. Segundo Goldstein (2009: 113), a resenha “apresenta informações selecionadas e sintetizadas sobre o objeto resenhado, ampliando-se, no entanto, com comentários e avaliações a respeito do mesmo tema, levando em conta o contexto e o público a que se dirige”.

A resenha é escrita por especialistas na área e, em muitos casos, por resenhadores experientes, que causam maior impacto por sua autoridade. De acordo com Motta-Roth (2002: 86), “Pode-se pensar que críticas com autoridade intelectual legitimada na disciplina tendem a ser preferidas devido ao seu maior impacto na área em comparação ao texto de um novato”.

As resenhas são procuradas por leitores que buscam informação eficiente sobre um material novo e respostas a questões básicas, como quem é o autor, sobre qual assunto o livro trata, como ele se compara com outros livros da área e do autor.

Segundo Goldstein (2009: 113), “É um tipo de texto muito procurado pelos leitores que consideram a opinião da crítica especializada antes de se decidir por um espetáculo, um livro, um evento, um filme etc.”.

A resenha acadêmica, no entanto, apresenta

quesitos mais rígidos no que diz respeito à composição. Em geral, traz dados bibliográficos sobre o livro ou artigo resenhados, bem como informações sobre o autor, o tema, a estrutura e o conteúdo do objeto resenhado, além da crítica desse objeto. (Goldstein, 2009:114)

A resenha tem a importante função de influenciar a opinião dos leitores a favor ou contra um livro, um artigo etc. Conforme Motta-Roth (2002: 88), as resenhas

podem atuar como mecanismos reguladores que influenciam o movimento oscilatório do pêndulo disciplinar em favor de um ou outro autor, teoria, ou tendência. O gênero funciona assim como um pronunciamento, como um mecanismo de verificação de qualidade da tradição literária, exercendo algum tipo de força centrípeta (nos termos de Bakhtin) em acomodar o novo livro na rede de publicações existente e no atual estado de conhecimento da disciplina.

A resenha deve balancear descrição e avaliação, equilibrando o objetivo da resenha em descrever um conteúdo e a exposição de sua opinião pessoal. De acordo com Motta-Roth (2002: 92),

o gênero pode ser considerado como envolvendo um contínuo entre descrição e avaliação, com diferentes exemplares de  $Rs^2$  tendendo para um ou outro extremo.  $Rs$  mais objetivas, por exemplo, podem ser representadas por textos mais descritivos dos conteúdos do livro e que relacionam-no à área de maneira geral, com uma avaliação menos explícita e subjetiva do resenhador.

As resenhas são, portanto, uma importante fonte de informação, que devem ser analisadas de maneira reflexiva e consciente, pois, como outros textos, não são neutras e trazem consigo marcas linguísticas que podem revelar as intenções de seu autor. Conforme Citelli (1994: 8),

Particularmente nos textos argumentativos, uma série de mecanismos é acionada – de forma mais ou menos consciente – pelos usuários, com a finalidade de construir teses, elaborar ideias, assumir pontos de vista e rechaçar preconceitos.

Dessa forma, vê-se importância de se ter um olhar crítico diante dos textos e a consciência de que são veículos difusores de persuasão e convencimento.

### CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático é uma estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...]

VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 208).

(Hofling apud Fracalanza, 2006: 21)

Atualmente, nas escolas das redes federal, estadual e municipal, os livros didáticos são distribuídos aos estudantes e professores gratuitamente por meio de três programas do governo federal: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004; e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007.

Desde 1996, as coleções inscritas pelas editoras para participar desses programas passam pela avaliação pedagógica de uma equipe de especialistas. Segundo Batista (2004: 11),

Essa avaliação se orientou, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para 1999, incluiu-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). Realizada, inicialmente, pela SEF, com a coordenação de docentes universitários e contando com equipes ligadas a essas instituições, a avaliação vem sendo desenvolvida, desde 2001, sob responsabilidade direta de universidades públicas, sob supervisão dessa Secretaria do Ministério.

Até 2004, os livros recebiam avaliações representadas por estrelas, que indicavam as categorias: *Recomendado com distinção*, *Recomendado*, *Recomendado com*

*ressalvas, Não-recomendado e Excluído*. A partir do PNLD 2005, as obras passaram a ser avaliadas apenas como *Aprovadas* ou *Excluídas*.

Com base na avaliação, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) elabora o *Guia de Livros Didáticos*, coletânea de resenhas dos livros aprovados, que é disponibilizado para as escolas cadastradas no censo escolar, e tem o objetivo de auxiliar professores e diretores a escolher os livros que irão utilizar nos próximos três anos. As resenhas do *Guia* apresentam, entre outras informações, a descrição das obras, suas características, seus pontos fortes, suas especificidades e seus pontos de atenção.

Segundo Batista (2004: 17), “A realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado de intervenção não apenas no campo editorial e de controle de sua produção, mas, por meio delas, de intervenção no currículo e de seu controle.”.

Conforme o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), algumas das principais etapas de funcionamento do PNLD são:

**1) Inscrição das editoras** - O edital que estabelece as regras para a inscrição do livro didático é publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

**2) Triagem/Avaliação** - Para analisar se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

**3) Guia do livro** - O FNDE disponibiliza o guia do livro didático em seu sítio na Internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar.

**4) Escolha** - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia do livro didático. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas.

As resenhas do *Guia*, assim como outros textos, não estão isentas da subjetividade do avaliador. Pelo contrário, por se tratar de um gênero predominantemente argumentativo, ela exerce, de acordo com Goldstein (2009: 113),

uma importante função social: formar opinião e, até mesmo, delinear valores estéticos sobre diferentes manifestações artísticas e campos do conhecimento. [...]

Como em outros gêneros do discurso jornalístico, os recursos linguísticos empregados numa resenha buscam chamar a atenção do leitor, despertá-lo o interesse e fazê-lo sentir-se envolvido pelo assunto e pelo enfoque dado ao tema resenhado.

Desse modo, a análise de resenhas do *Guia* se mostra pertinente, dada a sua importância no processo de escolha dos livros didáticos por professores e diretores.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE

### 4.1 Apresentação

A presente análise tem como amostra as resenhas do **Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 – Língua Portuguesa**.

Para este estudo, delimitamos a análise a duas resenhas, dentre o total de 24 coleções aprovadas. Por constituírem amostras significativas, foram escolhidas as resenhas das seguintes coleções:

- **Português: uma proposta para o letramento**<sup>3</sup> (ver anexo)

Autoria: Magda Soares

Editora: Moderna

- **Asas para voar**<sup>4</sup> (ver anexo)

Autoria: Dilia Maria Andrade Glória; Maria Mello Garcia

Editora: Ática

As resenhas são compostas por partes descritivas e de avaliação. A primeira parte, denominada *Visão geral*, apresenta a estrutura e as características gerais da coleção. É acompanhada da reprodução da capa do volume de 3º. ano da coleção, nomes dos autores e nome da editora. Em seguida, há a descrição de como as habilidades de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos são trabalhadas na coleção. Em meio a isso, encontram-se textos que apresentam a avaliação do resenhador em relação a cada item, como *Entenda como essas capacidades são trabalhadas* e *Entenda como as propostas foram apresentadas aos alunos*, entre outros. Por fim, há o boxe *Atenção!*, diagramado com fundo colorido, destacando-o do restante da resenha. Esse boxe apresenta pontos de atenção em relação à coleção.

---

3 Neste estudo, denominada *coleção 1*.

4 Neste estudo, denominada *coleção 2*.

Consideramos o ponto-chave de nossa análise os textos avaliativos e o boxe *Atenção!*, pois são nesses momentos que o resenhador tem a oportunidade de fazer uma avaliação crítica, expondo os pontos fracos e os pontos fortes da coleção, a fim de transmitir sua opinião ao leitor.

## 4.2 Categorias de análise

Segundo Koch (1995: 29), “toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados”. As intenções do resenhador podem ser percebidas por meio de marcas linguísticas presentes no texto que atuam sobre o leitor com o objetivo de causar determinadas reações. Assim, esta análise será feita com base nas seguintes categorias:

- operadores argumentativos;
- tempos verbais.

## 4.3 A análise<sup>5</sup>

Na *coleção 1*, é recorrente o uso de adjetivos, advérbios, conjunções e outras expressões que valorizam a obra. Transcrevemos a seguir os trechos avaliativos da resenha, seguidos de nossa análise.

### • VISÃO GERAL

*“A coleção se organiza por unidades temáticas como Brinquedos e brincadeiras, Casas de gente e casas de bicho, Bichos de estimação, Água na terra, água do céu. Cada livro apresenta quatro unidades, nas quais são trabalhadas, em média, de sete a oito textos de gêneros ou tipos diferentes.”*

A quantidade de textos trabalhados por unidade na *coleção 1*, quando comparada à *coleção 2*, é um ponto relevante, que pode ser levado a favor ou contra as coleções.

---

<sup>5</sup> Os trechos em itálico e entre aspas foram retirados do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 – Língua Portuguesa*. Foram destacados em amarelo os trechos mais significativos para esta análise.

"A **coletânea** traz um repertório de textos **representativo** daquilo que a cultura escrita oferece às crianças na faixa etária a que se destina. É **diversificada** em temas, esferas sociais, gêneros e registros de linguagem. As atividades de **leitura** propiciam a formação de **bons** leitores, **pois** há uma diversidade de capacidades exploradas ao longo da coleção. Os textos literários têm sua dimensão estética considerada, **o que significa dizer que** as questões exploram as estratégias de construção de poemas e de narrativas ficcionais, assim como os efeitos de sentido que decorrem do uso dessas estratégias. A coleção apresenta **propostas de produção** de gêneros diversos; por vezes, os gêneros solicitados (anotações, listas, roteiros, resumos) funcionam como etapas do planejamento de outros gêneros, sobretudo os orais públicos. Há atividades de leitura em voz alta pelos alunos, escuta orientada da leitura em voz alta pelo professor e produção orientada de **gêneros orais** formais. O trabalho com os **conhecimentos linguísticos** privilegia a reflexão sobre os usos da língua. **No lugar de** explicitar os conteúdos gramaticais e ortográficos, a coleção propõe questões que encaminham o próprio aluno a inferir suas conclusões a propósito de conceitos e regras."

O uso dos adjetivos "representativo", "diversificada" e "bons" marca a opinião favorável do resenhador e valoriza a coleção.

O operador "pois" introduz uma conclusão referente a argumentos apresentados anteriormente.

Ao usar "o que significa dizer que", o resenhador tenta esclarecer e dar mais detalhes sobre a afirmação feita anteriormente.

Para destacar favoravelmente o modo como algumas questões são trabalhadas, o resenhador introduz um modo de trabalho que não é o verificado na coleção ("explicitar os conteúdos gramaticais e ortográficos") – e que, provavelmente, reprova –, por meio de "no lugar de". Essa estratégia sugere que a coleção propõe um modo diferente, e melhor, da maioria das coleções de trabalhar os conhecimentos linguísticos.

“O **Manual do Professor** é **bastante funcional e imprescindível** para o funcionamento pleno da coleção. São apresentados os objetivos de cada uma das seções que compõem os volumes bem como sugestões de material para aprofundamento dos conceitos teóricos – **explicitados em uma linguagem clara e de fácil entendimento**. **Além disso**, na parte que reproduz o livro do aluno vêm explicitados para o professor os objetivos das questões - **o que contribui para evidenciar as capacidades trabalhadas**. O **Manual** traz **também** sugestões para o encaminhamento do trabalho em sala de aula.”

A afirmação feita na 1ª. frase desse trecho funciona como uma conclusão favorável ao livro. Os demais argumentos do parágrafo servem como confirmação.

O trecho “explicitados em uma linguagem **clara** e de fácil entendimento” ganha destaque ao ser inserido à parte, separado por travessão. Essa informação, aparentemente sem importância, é apresentada como um grande atrativo, pois permitirá ao docente o uso eficiente do Manual do Professor. O resenhador ressalta esse mesmo ponto nas duas coleções. No entanto, na *coleção 2*, a linguagem é descrita como “excessivamente técnica”, comprometendo o uso do material e dificultando o trabalho do professor.

O trecho “o que contribui para evidenciar as capacidades trabalhadas”, também separado por travessão, evidencia mais um ponto favorável.

O uso de “além disso” e “também” somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (na 1ª. frase).

“O **ponto forte** desta coleção é o trabalho reflexivo sobre os usos da língua, o que permite ao aluno enxergar, tanto nas atividades de leitura, quanto nas de gramática, a importância, para a produção de sentidos, da compreensão dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados nos textos.”

Neste trecho é possível perceber a inclinação do resenhador para a metodologia adotada na *coleção 1*. Essa conclusão é possível quando fazemos uma comparação com as críticas feitas ao modelo tradicional adotado pela *coleção 2*.

- 1. LEITURA

**“Entenda como essas capacidades são trabalhadas:**

*A leitura é trabalhada em quatro seções: Preparação para a leitura, Interpretação oral, Interpretação escrita, Leitura oral.*

*Na primeira, o aluno faz previsões e hipóteses sobre texto a ser lido, explorando parte gráfica, títulos, autores, gêneros. Na segunda, podem checar hipóteses levantadas e confirmar ou refutar formulações feitas antes da leitura do texto. As atividades da seção Interpretação escrita são fundamentais para que se construa, de maneira consistente, a compreensão do texto lido em relação a aspectos sintáticos, semânticos e discursivos. A quarta seção propõe a leitura oral de textos, principalmente pelo professor, para fazer com que os alunos desenvolvam a compreensão por meio da escuta.”*

Neste trecho é possível perceber o aluno como sujeito ativo, diferentemente da coleção 2, em que as atividades é que conduzem o aluno a fazer algo.

*“O trabalho com leitura é consistente. As habilidades trabalhadas são diversificadas e constantes ao longo de todos os volumes. Os gêneros textuais apresentados pertencem a diferentes esferas sociais (literária, jornalística, cotidiano etc.), permitindo a observação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema.”*

O adjetivo “consistente” é usado em diversos momentos e remete à ideia de um trabalho eficaz e bem feito.

Os adjetivos “diversificadas” e “constantes” marcam a posição favorável do resenhador e valorizam a coleção.

- 2. PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

**“Entenda como este eixo é trabalhado:**

*As propostas são apresentadas na seção Produção de texto.*

Elas oferecem, **principalmente**, **boa** alimentação temática, **pois** há uma **extensa** exploração do tema central de cada unidade e de seus subtemas.

*Por vezes, as propostas explicitam o gênero (história, poema, anúncios classificados etc.); outras vezes, indicam o tipo (texto narrativo, texto descritivo, texto argumentativo)."*

O advérbio “principalmente” marca o ponto de maior importância nesse item, entre outros não expressos no texto, sendo confirmado pelo argumento introduzido por “pois”.

Os adjetivos “boa” e “extensa” expressam a opinião do resenhador.

É interessante observar que no boxe *Atenção!*, que será analisado mais adiante, há ressalvas em relação a algumas produções textuais e revisões, mas que não foram descritas neste item, conforme foi feito na *coleção 2*, apesar de apresentarem ressalvas em comum (nas duas coleções é preciso que o professor oriente os alunos no *para quem* e *por que* escrever – *coleção 1* –, ou na definição do objetivo e do interlocutor – *coleção 2*).

### • 3. ORALIDADE

***“Entenda como essas capacidades são trabalhadas:***

*As atividades de linguagem oral são trabalhadas na seção Linguagem oral, presente principalmente nos volumes 4 e 5.*

*As propostas permitem aos alunos uma **boa** noção do funcionamento dos gêneros (como pedir a palavra, a necessidade de escutar a opinião alheia, como organizar o espaço físico, entre outros)."*

O adjetivo “boa” marca a opinião favorável do resenhador e valoriza a coleção. O uso de exemplos confirma sua posição.

#### • 4. CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

**“Entenda como esses conteúdos são trabalhados:**

*As atividades de conhecimentos linguísticos são trabalhadas em três seções, a saber: Língua Oral – Língua Escrita, Vocabulário e Reflexão sobre a língua. Na primeira, os alunos trabalham com a compreensão das relações de semelhança e diferença entre as duas modalidades de uso da língua. Na segunda, o foco são os efeitos de sentido obtidos a partir do uso das palavras nos textos de leitura, bem como os processos pelos quais tais palavras são formadas. Por fim, a seção Reflexão sobre a língua aborda os conteúdos gramaticais de forma reflexiva, ou seja, tendo em vista seu uso na produção de sentido de textos.*

*O trabalho com os conhecimentos linguísticos na coleção é realmente voltado para o funcionamento da língua. O foco do trabalho são os usos que se fazem dos elementos linguísticos para a produção de sentidos nos diversos gêneros textuais apresentados.”*

A estratégia de indicar os nomes das seções do livro em que são trabalhadas as habilidades de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos confirma a presença do trabalho de cada uma delas.

O uso de “por fim” encerra a sequência de explicações sobre como os conhecimentos linguísticos aparecem na coleção.

O uso de “ou seja” esclarece e desenvolve a enunciação anterior. Segundo Koch (1993: 108), *Tem uma função geral de ajustamento, de precisão do sentido. Muitas vezes, essa asserção traz um esclarecimento sobre o que foi dito antes, mas que encerra um argumento mais forte no sentido de uma determinada conclusão.*

O advérbio “realmente” é usado para reforçar, dar ênfase e até mesmo “garantir” a afirmação feita sobre o trabalho com os conhecimentos linguísticos. Dá indícios de que seja controversa em outras coleções. O trecho final desse parágrafo funciona como um argumento que comprova a afirmação.

- ATENÇÃO!

“Há propostas de **produção escrita** com instruções que não explicitam as condições de produção, uma vez que a ênfase é dada ao conteúdo temático dos textos. **Nesses casos, é preciso que o professor oriente o aluno no planejamento do para quem e do por que escrever. Algumas propostas de revisão necessitarão ser reorientadas pelo professor** no sentido de fornecerem informações precisas sobre quais aspectos lingüísticos devem ser observados, tendo em vista o texto a ser produzido.

As propostas de **oralidade** **devem ser orientadas** em sala de aula em relação à organização do gênero e à sua composição lingüística.”

Os pontos falhos da coleção são apresentados sem ênfase, de maneira espontânea, de modo a não prejudicar a avaliação. Diferentemente da coleção 2, aqui o professor é solicitado a orientar os alunos em alguns pontos, o que sugere não demandar muito trabalho nem esforço.

Na *coleção 2*, no entanto, é marcante o uso de operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como *mas, embora, entretanto, apesar, no entanto*. Segundo Koch (1995:36-37),

Do ponto de vista semântico, os operadores do grupo do MAS e os do grupo do EMBORA têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias. [...] ao empregar o *embora*, o locutor utiliza a estratégia de antecipação, ou seja, anuncia, de antemão, que o argumento introduzido pelo *embora* vai ser anulado, “não vale”.

Em vários momentos, o resenhador tende a desestimular o leitor a adotar a coleção, transmitindo a ideia de que o professor terá um trabalho árduo para sanar suas deficiências. Transcrevemos a seguir os trechos avaliativos da resenha.

- VISÃO GERAL

*“A coleção **se organiza, basicamente**, por temas, os quais favorecem a exploração de **certos gêneros**. Cada unidade temática privilegia, nas atividades de leitura e de produção textual, **um determinado gênero**.”*

Este trecho inicial, quando comparado ao da *coleção 1*, mostra uma grande disparidade. O uso de “basicamente” dá ao leitor a impressão de que a coleção não traz novidades ou não é bem elaborada, tem uma estrutura simples. Ao dizer que há a exploração de “certos gêneros” e que cada unidade privilegia apenas “um determinado gênero”, dá indícios de que a coleção não aborda uma quantidade representativa de gêneros, como é feito na *coleção 1*, o que pode ser entendido como um fator negativo no trabalho do professor.

*“A **coletânea** contempla textos diversificados, **em geral representativos** da produção cultural específica para crianças, inclusive aqueles que associam palavras e imagens, de modo a propiciar aos alunos experiências significativas de **leitura**. **Embora** não dêem ao texto literário o tratamento devido, as atividades de leitura colaboram para a **formação geral** do leitor: exploram as características mais relevantes dos textos, respeitam as convenções e os modos de ler próprios de diferentes gêneros, tomam a leitura como um processo que estabelece um diálogo entre o leitor e o autor intermediado pelo texto, tratam da função social dos textos. As atividades de **produção escrita** trabalham com grande diversidade de gêneros, **mas** não definem para que e para quem o aluno deve escrever nem onde e como o texto deve circular. As propostas orientam a produção a partir de roteiros e/ou **fórmulas a serem seguidos pelo aluno**. As conversas e discussões entre colegas são estimuladas, **sem que, no entanto**, o aluno seja suficientemente orientado para a produção dos gêneros orais propostos. O trabalho com **conhecimentos gramaticais** articula-se às atividades de leitura. A análise da língua conduz a reflexões, **embora a terminologia e a perspectiva tradicional (baseada na transmissão de conceitos e regras) estejam muito presentes na coleção.**”*

O uso de “em geral representativos” indica que não são todos os textos da coleção específicos da cultura infantil.

O uso do operador “embora” (4ª. linha) opõe argumentos contrários. No texto, ele introduz um argumento contra a coleção. No entanto, o argumento a favor, apresentado logo na sequência, indica uma ressalva: as atividades de leitura colaboram para a “formação geral” do leitor, o que aponta para um resultado nem tanto satisfatório.

Ao usar o “mas”, o resenhador introduz um argumento decisivo para a conclusão contrária. De acordo com Koch (1995: 35),

o locutor coloca no prato A um argumento (ou conjunto de argumentos) com o qual não se engaja, isto é, que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros, a um determinado grupo social ou ao saber comum de determinada cultura; a seguir, coloca no prato B um argumento (ou conjunto de argumentos) contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção (ou seja, entrecrocamos-se no discurso “vozes” que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes [...]).

Outro ponto a ser observado é sobre o fato de o avaliador dizer que as propostas de produção escrita orientam a partir de “fórmulas a serem seguidos pelo aluno”, o que pode sugerir ao professor que a coleção não induz à reflexão, mas se apropria de fórmulas prontas e nem sempre aplicáveis a todos os casos.

O trecho final desse parágrafo é marcado pelo uso dos operadores “no entanto” e “embora”, desclassificando os argumentos a favor da coleção dados anteriormente. Também é importante ressaltar a posição tomada pelo resenhador em relação à metodologia adotada pela coleção, quando conclui sua análise geral sobre o livro do aluno apresentando o seguinte argumento contrário: “*embora a terminologia e a perspectiva tradicional (baseada na transmissão de conceitos e regras) estejam muito presentes na coleção*”.

“O **Manual do Professor** explicita os pressupostos teóricos assumidos e explica a organização geral dos volumes. Para além das respostas de boa parte das atividades propostas aos alunos, o Manual traz informações relevantes para subsidiar o trabalho do professor no uso dos volumes em sala de aula. **Entretanto, a linguagem excessivamente técnica pode prejudicar a compreensão das orientações.**”

O operador “entretanto” introduz um argumento que cancela os anteriores dados a favor da coleção, indicando, ainda, que o material pode não ser usado adequadamente, colocando o trabalho em risco. Na *coleção 1*, o comentário sobre a linguagem é apresentado com destaque.

*“O **ponto forte** da coleção é o trabalho consistente com o ensino-aprendizagem da leitura de textos não literários.”*

O ponto forte da coleção é apresentado sem nenhum destaque e sem comentários que o valorizem.

- 1. LEITURA

**“Entenda como essas capacidades são trabalhadas:**

*As atividades **contribuem** para que o aluno **perceba** as particularidades dos textos, que **observe** características que os diferenciem dos demais gêneros estudados.*

*Elas **conduzem** o aluno a lidar com a leitura como um diálogo entre o leitor e o autor, intermediado pelo texto, e a **refletir** sobre o efeito que o texto causa em seus leitores. Elas **ainda** tratam da função social dos textos, quando, por exemplo, exploram a função da carta para a manutenção da amizade.”*

Esse item é um dos poucos em que não são encontradas indicações para lacunas ou problemas na obra. No entanto, é interessante observar na *coleção 1* os verbos que compõem esse mesmo item. Na *coleção 1*, aparecem verbos como “trabalhar”, “fazer”, “checar”, “construir”, “desenvolver”, entre outros, que dão a ideia de prática, de trabalho efetivo. Na *coleção 2*, os verbos destacados “contribuir”, “perceber”, “observar”, “conduzir”, “refletir” dão a ideia de teoria, pouco trabalho prático.

O uso de “ainda” serve como introdutor de mais um argumento a favor da coleção.

## • 2. PRODUÇÃO DE TEXTOS TRANSCRITOS

**“Entenda como este eixo é trabalhado:**

**Apesar** da grande diversidade de gêneros textuais e de orientarem sobre o que e como escrever, **as propostas não abordam** a escrita como um processo de interlocução, **não definindo o objetivo, interlocutor e a circulação do texto.**

Quanto às etapas a serem cumpridas no processo de produção, os alunos recebem um roteiro específico. **As questões que orientam a revisão do texto privilegiam os aspectos formais.**”

A partícula “apesar” cancela o argumento a favor do livro e destaca os pontos deficientes.

O trecho destacado em amarelo no 2º. parágrafo não indica um aspecto positivo, pelo contrário, ao colocar que os aspectos formais são privilegiados, indica que o trabalho com a revisão do texto é incompleta e chama a atenção para um ponto que pode desagradar a muitos professores.

## • 3. ORALIDADE

**“Entenda como é feito o trabalho com oralidade nesta coleção:**

**Embora** sejam dadas diversas oportunidades para que o aluno converse com os colegas e/ou expresse sua opinião oralmente, não se propõe um estudo **consistente e sistemático da linguagem oral. As atividades não chegam a oferecer orientações adequadas para a construção dos gêneros orais propostos.**”

Mais uma vez o uso do “embora” indica que o argumento a favor não vale ou é fraco em relação aos argumentos contra a coleção.

Ao dizer que “as atividades não chegam a oferecer orientações adequadas” o resenhador sugere que a coleção não contempla o mínimo esperado para esse trabalho.

- 4. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

**“Entenda como esses conteúdos são trabalhados:**

*O trabalho com os conhecimentos lingüísticos, em todos os volumes, apresenta alguma articulação com a leitura. Entretanto, os conteúdos gramaticais e ortográficos prevalecem sobre o estudo da coesão e da coerência textuais, da variação lingüística e das diferenças e semelhanças entre fala e escrita.*

*A análise da língua, em geral, se faz de forma a levar o aluno a refletir sobre os fatos lingüísticos em jogo.”*

O uso do “alguma” aponta para “bem pouco” ou “quase nada”. O “entretanto” introduz argumentos contra a coleção, principalmente ao afirmar que conteúdos gramaticais e ortográficos prevalecem.

Novamente o resenhador faz uso do “em geral” para indicar que esse modo de trabalho não é recorrente, dando indícios de deficiências na coleção.

- ATENÇÃO!

*“Considerando-se o grande volume de conteúdos e atividades, será preciso um planejamento de ensino rigoroso, para cobrir-se bem toda a obra, especialmente no volume 5.*

*As atividades pouco contribuem para sensibilizar o aluno para as especificidades do texto literário, porque não levam em conta a relevância de sua organização particular para a apreensão dos sentidos possíveis.*

*Quanto à produção de textos, o professor deverá complementar as propostas da coleção, no que diz respeito às situações concretas em que se dará a escrita.*

*A coleção não trata do preconceito geralmente associado às variedades orais da língua. Ficarà a cargo do professor, portanto, promover essa discussão de forma apropriada.*

**Por fim**, convém dar ao trabalho de **análise e reflexão sobre a língua** um caráter mais articulado com as atividades de leitura e produção, evitando-se, com isso, a abordagem autônoma e descontextualizada desses conteúdos.”

O boxe *Atenção!*, que apresenta os pontos de atenção ou lacunas da coleção, é o momento em que o resenhador coloca sua opinião de maneira mais explícita. Ele deixa visível sua reprovação em relação à coleção (apesar de ter sido aprovada na avaliação feita pelo MEC). Os pontos deficientes são ressaltados e o papel do professor é colocado como fundamental para sanar as deficiências da coleção. Essa avaliação transmite ao leitor fortes indícios de que a coleção é insatisfatória e que deixa muitos pontos a cargo do professor, quando, na verdade, deveria auxiliar o seu trabalho.

O comentário “será preciso um planejamento de ensino rigoroso, para cobrir-se bem toda a obra”, além das demais lacunas do livro, tende a desestimular o professor a adotar a coleção.

O operador “portanto” introduz uma conclusão referente a argumentos anteriores.

O uso de “por fim”, no último parágrafo, sugere que será apontada a última crítica de uma “infindável” lista, o que também pode revelar a ideia de que o livro é problemático.

Outro ponto observado nas coleções diz respeito à comparação da quantidade de itens elencados no tópico 1- Leitura, em “Com esta coleção, você pode contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de”. Enquanto na *coleção 2* foram listados 5 itens, para a *coleção 1* foram apresentados 18.

Além das questões citadas, é possível notar a presença dos tempos verbais pertencentes ao mundo comentado. De acordo com Koch (1993: 38),

O emprego dos tempos “comentadores” [...] constitui um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta (verbal ou não verbal); é esta a sua função, e não a de mencionar um momento no Tempo.

Grande parte dos verbos está no tempo presente e em alguns casos no futuro do presente, o que constitui uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso, e não uma relação com o tempo. Na *coleção 2*, os verbos dos trechos que indicam as atividades que ficam sob responsabilidade do professor complementar estão no futuro do presente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das resenhas do *Guia* nos permitiu observar as marcas linguísticas presentes no texto e o modo como orientam o leitor a uma direção pré-estabelecida pelo resenhador. É possível concluir que o resenhador mostra uma tendência em aprovar a *coleção 1*, **Português: uma proposta para o letramento**, e em desaprovar a *coleção 2*, **Asas para voar**.

A resenha, aparentemente neutra, se mostrou um texto tão argumentativo quanto outro qualquer. Segundo Koch (1993: 19),

Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.

É interessante observar que conjunções, adjetivos, advérbios, artigos, verbos, e outras expressões são responsáveis pela orientação argumentativa do texto. Isso pode ser facilmente observado com o uso dos operadores *mas* e *embora* na *coleção 2*, por exemplo.

Também outros recursos, como o destaque em negrito em alguns termos e expressões, a citação dos nomes das seções em que são trabalhadas as capacidades de leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos na *coleção 1*, a ênfase aos pontos negativos da *coleção 2* e o pouco destaque para os problemas da *coleção 1*, a cor e o título do box *Atenção!*, orientam o leitor à conclusão esperada pelo resenhador.

Além da argumentatividade do texto, não podemos deixar de ressaltar a relação *ethos/pathos*, entre o resenhador e o leitor. Conforme mencionado no capítulo 3, as resenhas são produzidas por especialistas na área, muitos deles conhecidos por uma produção acadêmica de destaque, o que dá crédito às resenhas e suscita a confiança do leitor. Essa confiança, isto é, o *ethos*, é de total importância para o

sucesso do discurso. O *pathos*, ou seja, o efeito produzido no leitor por meio do texto será o orientador de suas ações.

O conhecimento prévio do auditório também se fez ponto fundamental para que as três provas (o *logos*, o *ethos* e o *pathos*) fossem empregadas com o fim desejado. As resenhas foram elaboradas para um público específico: professores e diretores de escolas da rede pública, para onde os *Guias* seriam encaminhados, e, portanto, possuem linguagem adequada e estrutura simples e de fácil consulta.

Assim, é possível concluir que as marcas linguísticas presentes nas resenhas analisadas indicam o posicionamento do avaliador e tentam, com isso, conduzir a decisão do leitor no processo de escolha dos livros didáticos.

Desse modo, acreditamos que o objetivo geral deste trabalho tenha sido atingido, com a ressalva de que as resenhas analisadas não foram as das coleções mais e menos escolhidas pelos professores, por não constituírem amostras significativas para este estudo. Esse critério foi modificado no decorrer no trabalho, dando lugar a seleção de duas resenhas do *Guia de Livros Didáticos PNLD 2010 – Língua Portuguesa* sem restrição à quantidade de vendas.

Quanto aos objetivos específicos, foram atingidos à medida que apresentamos a retórica clássica e a nova retórica; definimos a noção de gênero textual e verificamos as características do gênero resenha acadêmica; apresentamos um panorama geral do PNLD.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.). *Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 16.ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

FRACALANZA, Hilário; MEGID NETO, Jorge (Orgs.). *O livro didático de Ciências no Brasil*. Campinas: Komedi, 2006.

GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Silvia; IVAMOTO, Regina. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirée. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino na linguagem*. Bauru: Edusc, 2002.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

### Sites

BITTENCOURT, C. M. F. *Apresentação*. (Em foco: História, produção e memória do livro didático). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 3, dec. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 fev. 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Livro didático*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

## ANEXOS



## PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO 15892COL01

**Autoria:**  
Magda Soares

**Editora:**  
Moderna

### VISÃO GERAL

A coleção se organiza por **unidades temáticas** como *Brinquedos e brincadeiras*, *Casas de gente e casas de bicho*, *Bichos de estimação*, *Água na Terra*, *água do céu*. Cada livro apresenta quatro unidades, nas quais são trabalhadas, em média, de sete a oito textos de gêneros ou tipos diferentes.

A **coletânea** traz um repertório de textos representativo daquilo que a cultura escrita oferece às crianças na faixa etária a que se destina. É diversificada em temas, esferas sociais, gêneros e registros de linguagem. As atividades de **leitura** propiciam a formação de bons leitores, pois há uma diversidade de capacidades exploradas ao longo da coleção. Os textos literários têm sua dimensão estética considerada, o que significa dizer que as questões exploram as estratégias de construção de poemas e de narrativas ficcionais, assim como os efeitos de sentido que decorrem do uso dessas estratégias. A coleção apresenta **propostas de produção** de gêneros diversos; por vezes, os gêneros solicitados (anotações, listas, roteiros, resumos) funcionam como etapas do planejamento

de outros gêneros, sobretudo os orais públicos. Há atividades de leitura em voz alta pelos alunos, escuta orientada da leitura em voz alta pelo professor e produção orientada de **gêneros orais** formais. O trabalho com os **conhecimentos linguísticos** privilegia a reflexão sobre os usos da língua. No lugar de explicitar os conteúdos gramaticais e ortográficos, a coleção propõe questões que encaminham o próprio aluno a inferir suas conclusões a propósito de conceitos e regras.

O **Manual do Professor** é bastante funcional e imprescindível para o funcionamento pleno da coleção. São apresentados os objetivos de cada uma das seções que compõem os volumes bem como sugestões de material para aprofundamento dos conceitos teóricos – explicitados em uma linguagem clara e de fácil entendimento. Além disso, na parte que reproduz o livro do aluno vêm explicitados para o professor os objetivos das questões – o que contribui para evidenciar as capacidades trabalhadas. O **Manual** traz também sugestões para o encaminhamento do trabalho em sala de aula.

O **ponto forte** desta coleção é o trabalho reflexivo sobre os usos da língua, o que permite ao aluno enxergar, tanto nas atividades de leitura, quanto nas de gramática, a importância, para a produção de sentidos, da compreensão dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados nos textos.

276

## 1. LEITURA

**Nesta coleção, você encontra os seguintes gêneros e tipos:**

**3º ano:** história, crônica, poema, texto de teatro, diário, texto de instrução, anúncios classificados, reportagem, trava-língua, depoimento, texto informativo, legenda, verbete, fotografia, tela, tirinha, história em quadrinhos.

**4º ano:** história, conto, poema, crônica, sumário, verbete, texto informativo, certidão de nascimento, carteira de identidade, texto de instrução, reportagem, anúncio, tirinha, história em quadrinhos.

**5º ano:** história, poema, relato de experiência, carta, texto informativo, texto de instrução, anúncio publicitário, verbete, lista, folheto, notícia, reportagem, classificados, cartão de telefone, fotografia, tela, tirinha, história em quadrinhos.

**Com esta coleção, você pode contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de:**

- a) ativar conhecimentos prévios sobre o tema do texto;
- b) predizer conteúdos;

- c) localizar informações;
- d) produzir inferências;
- e) comparar informações;
- f) compreender globalmente o texto;
- g) reconhecer o suporte, o gênero e o contexto de produção do texto;
- h) construir relações intertextuais;
- i) identificar os efeitos de sentido decorrentes dos recursos linguísticos utilizados pelo autor;
- j) inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir de sua ocorrência em um determinado contexto;
- l) identificar recursos linguísticos característicos de determinados gêneros;
- m) identificar a orientação argumentativa do texto, isto é, perceber que o autor conduz o leitor a determinadas conclusões;
- n) compreender as relações entre texto verbal e imagem;
- o) identificar elementos caracterizadores da linguagem em prosa e da linguagem poética;
- p) perceber a função utilitária dos textos não-literários e a função estética dos textos literários;
- q) identificar as especificidades do texto literário a partir dos efeitos de sentido decorrentes dos recursos estilísticos utilizados pelo autor;
- r) posicionar-se criticamente frente às questões propostas no texto;
- s) desenvolver a leitura oral fluente.

**Entenda como essas capacidades são trabalhadas:**

A leitura é trabalhada em quatro seções: *Preparação para a leitura*, *Interpretação oral*, *Interpretação escrita*, *Leitura oral*.

Na primeira, o aluno faz previsões e hipóteses sobre o texto a ser lido, explorando parte gráfica, títulos, autores, gêneros. Na segunda, podem checar hipóteses levantadas e confirmar ou refutar formulações feitas antes da leitura do texto. As atividades da seção *Interpretação escrita* são fundamentais para que se construa, de maneira mais consistente, a compreensão do texto lido em relação a aspectos sintáticos, semânticos e discursivos. A quarta seção propõe a leitura oral de textos, principalmente pelo professor, para fazer com que os alunos desenvolvam a compreensão por meio da escuta.

O trabalho com leitura é consistente. As habilidades trabalhadas são diversificadas e constantes ao longo de todos os volumes. Os gêneros textuais apresentados pertencem a diferentes esferas sociais (literária, jornalística, cotidiano etc.), permitindo a observação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema.

## 2. PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

**Nesta coleção, você encontra os seguintes gêneros e tipos:**

**3º ano:** história, poema, capa de livro, anúncios classificados, lista, texto de opinião, anotação de entrevista, lista, texto de instrução, legenda, resumo.

**4º ano:** história, poema, relato autobiográfico, texto argumentativo, texto de instrução, entrevista, anotação de entrevista.

**5º ano:** história, carta, relato de experiência pessoal, texto de opinião, anotação de entrevista, roteiro de exposição oral, lista, legenda, notícia.

**Com esta coleção, você pode contribuir para a formação de um aluno produtor de textos, pois as atividades**

278

- a) solicitam a produção de diferentes gêneros de diferentes esferas sociais;
- b) orientam para o planejamento, favorecendo a elaboração temática;
- c) explicitam, em algumas propostas, as condições de produção (*para que, para quem se escreve, onde o texto vai circular*);
- d) apresentam modelos dos gêneros a serem produzidos, discutindo sua estrutura e os recursos linguísticos mais recorrentes;
- e) sugerem a revisão do texto produzido, sobretudo no nível temático, e a sua reelaboração, se necessário.

**Entenda como este eixo é trabalhado:**

As propostas são apresentadas na seção *Produção de texto*.

Elas oferecem, principalmente, boa alimentação temática, pois há uma extensa exploração do tema central de cada unidade e de seus subtemas.

Por vezes, as propostas explicitam o gênero (história, poema, anúncios classificados etc.); outras vezes, indicam o tipo (texto narrativo, texto descritivo, texto argumentativo).

### 3. ORALIDADE

**Nesta coleção, você encontra os seguintes gêneros e tipos:**

**3º ano:** exposição oral, dramatização, “contação” de história, debate, diálogo, entrevista.

**4º ano:** exposição oral, dramatização, debate, “contação” de história, entrevista.

**5º ano:** exposição oral, dramatização, recitação, debate.

**Com esta coleção, você pode contribuir para que o aluno desenvolva as seguintes capacidades de uso da linguagem oral:**

a) participar de debates, seguindo algumas regras: ouvir com atenção os colegas, respeitar as opiniões, pedir a palavra e esperar sua vez para falar; além disso, no nível da construção da coerência, sugere-se a utilização de exemplos para sustentar um ponto de vista;

b) encenar pequenas peças teatrais, cuidando da entonação, da movimentação no palco, dos gestos, da produção do cenário;

c) expor conclusões de discussão e trabalhos realizados em grupo, respeitando os turnos de fala, utilizando anotações prévias e exemplos, dividindo a apresentação entre os membros do grupo;

d) fazer entrevista coletiva, observando os procedimentos para pedir a palavra, ouvir com atenção;

e) recontar histórias, observando o uso de vocabulário presente no texto lido.

279

**Entenda como essas capacidades são trabalhadas:**

As atividades de linguagem oral são trabalhadas na seção *Linguagem oral*, presente principalmente nos volumes 4 e 5.

As propostas permitem aos alunos uma boa noção do funcionamento dos gêneros (como pedir a palavra, a necessidade de escutar a opinião alheia, como organizar o espaço físico, entre outros).

### 4. CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS

**Nesta coleção, você encontra os seguintes conteúdos:**

**3º ano:** diferença entre fala e escrita; discurso direto e indireto (uso de aspas; verbos que introduzem a fala, como *dizer, perguntar, responder, admitir, confessar, resmungar* etc.); aspectos semânticos (onomatopeia, campo semântico, efeito de sentido por prosódia, sinônimos, rimas); aspectos morfológicos (formação de palavras por sufixação e por siglas, formação de

palavras compostas com o uso de hífen); separação de sílabas; uso de trava-línguas para o desenvolvimento da consciência fonológica; variação linguística (escrita coloquial).

**4º ano:** classes de palavras (adjetivo); aspectos semânticos (sinônimo, efeito de sentido obtido por traços prosódicos, onomatopeia, campo semântico, polissemia); discurso direto e indireto (verbo que introduzem a fala, uso de aspas e travessão); linguagem figurada (onomatopeia); sintaxe (frase imperativa); ortografia (grafia das palavras *porque*, *por que*, *por quê* e *porquê*, acentuação); variação linguística (variação regional e mudança histórica).

**5º ano:** classes de palavras (adjetivo); aspectos semânticos e estilísticos (rima, sinônimo, onomatopeia, polissemia); discurso direto e indireto (verbos que introduzem a fala); formação de palavras (radical *tele-*); sintaxe (frase imperativa); ortografia (grafia das palavras *porque*, *por que*, *por quê* e *porquê*); variação linguística (registro formal e informal, gíria, linguagem formal e informal).

### **Entenda como esses conteúdos são trabalhados:**

As atividades de conhecimentos linguísticos são trabalhadas em três seções, a saber: *Língua Oral – Língua Escrita*, *Vocabulário* e *Reflexão sobre a língua*. Na primeira, os alunos trabalham com a compreensão das relações de semelhança e diferença entre as duas modalidades de uso da língua. Na segunda, o foco são os efeitos de sentido obtidos a partir do uso das palavras nos textos de leitura, bem como os processos pelos quais tais palavras são formadas. Por fim, a seção *Reflexão sobre a língua* aborda os conteúdos gramaticais de forma reflexiva, ou seja, tendo em vista seu uso na produção de sentido de textos.

O trabalho com os conhecimentos linguísticos na coleção é realmente voltado para o funcionamento da língua. O foco do trabalho são os usos que se fazem dos elementos linguísticos para produção de sentidos nos diversos gêneros textuais apresentados.

### **ATENÇÃO!**

Há propostas de **produção escrita** com instruções que não explicitam as condições de produção, uma vez que a ênfase é dada ao conteúdo temático dos textos. Nesses casos, é preciso que o professor oriente o aluno no planejamento do para quem e do por que escrever. Algumas propostas de revisão necessitarão ser reorientadas pelo professor no sentido de fornecerem informações precisas sobre quais aspectos linguísticos devem ser observados, tendo em vista o texto a ser produzido.

As propostas de **oralidade** devem ser orientadas em sala de aula em relação à organização do gênero e à sua composição linguística.



## ASAS PARA VOAR – LÍNGUA PORTUGUESA 15655COL01

### Autoria:

Dília Maria Andrade Glória  
Maria Mello Garcia

### Editora:

Ática

### VISÃO GERAL

A coleção **se organiza**, basicamente, por temas, os quais favorecem a exploração de certos gêneros. Cada unidade temática privilegia, nas atividades de leitura e de produção textual, um determinado gênero.

A **coletânea** contempla textos diversificados, em geral representativos da produção cultural específica para crianças, inclusive aqueles que associam palavras e imagens, de modo a propiciar aos alunos experiências significativas de **leitura**. Embora não deem ao texto literário o tratamento devido, as atividades de leitura colaboram para a formação geral do leitor: exploram as características mais relevantes dos textos, respeitam as convenções e os modos de ler próprios de diferentes gêneros, tomam a leitura como um processo que estabelece um diálogo entre o leitor e o autor intermediado pelo texto, tratam da função social dos textos. As atividades de **produção escrita** trabalham com grande diversidade de gêneros, mas não definem *para que e para quem* o aluno deve escrever nem

*onde* e *como* o texto deve circular. As propostas orientam a produção a partir de roteiros e/ou fórmulas a serem seguidos pelo aluno. As conversas e discussões entre colegas são estimuladas, sem que, no entanto, o aluno seja suficientemente orientado para a produção dos **gêneros orais** propostos. O trabalho com **conhecimentos gramaticais** articula-se às atividades de leitura. A **análise da língua** conduz a reflexões, embora a terminologia e a perspectiva tradicional (baseada na transmissão de conceitos e regras) estejam muito presentes na coleção.

O **Manual do Professor** explicita os pressupostos teóricos assumidos e explica a organização geral dos volumes. Para além das respostas de boa parte das atividades propostas aos alunos, o Manual traz informações relevantes para subsidiar o trabalho do professor no uso dos volumes em sala de aula. Entretanto, a linguagem excessivamente técnica pode prejudicar a compreensão das orientações.

O **ponto forte** da coleção é o trabalho consistente com o ensino-aprendizagem da leitura de textos não literários.

## 1. LEITURA

**Nesta coleção, você encontra os seguintes gêneros e tipos:**

**3º ano:** conto, regras de jogo, história em quadrinhos, tirinha, memórias, receita culinária, poema, folheto, conto popular, verbete, página de dicionário, história, reportagem, anúncio classificado, piada, entrevista, texto de divulgação científica, verbete de enciclopédia, biografia, autobiografia.

**4º ano:** diário, carta pessoal, envelope, verbete, história, cartão, cartão postal, primeira página, manchete, reportagem, peça teatral, capa de livro, quarta capa, fábula, texto instrucional, pintura, biografia.

**5º ano:** fotografia, reportagem, texto informativo, conto, conto popular, história em quadrinhos, texto científico, texto de divulgação científica, peça teatral, fábula, propaganda, embalagem, poema, e-mail, telegrama, notícia, pintura, texto mitológico, crônica.

**Com esta coleção, você pode contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de**

- a) localizar e reproduzir informações explícitas;
- b) ativar conhecimentos prévios e resgatar o contexto de produção do texto;
- c) produzir inferências;
- d) identificar as características mais relevantes do gênero, bem como sua função social;
- e) refletir sobre a adequação da linguagem do texto ao seu gênero e ao seu leitor.

### **Entenda como essas capacidades são trabalhadas:**

As atividades contribuem para que o aluno perceba as particularidades dos textos, que observe características que os diferenciem dos demais gêneros estudados.

Elas conduzem o aluno a lidar com a leitura como um diálogo entre o leitor e o autor, intermediado pelo texto, e a refletir sobre o efeito que o texto causa em seus leitores. Elas ainda tratam da função social dos textos, quando, por exemplo, exploram a função da carta para a manutenção da amizade.

## **2. PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ESCRITOS**

### **Nesta coleção, você encontra os seguintes gêneros e tipos:**

**3º ano:** conto, texto explicativo, registro de conversa, construção de personagem, história em quadrinhos, receita culinária, folheto, lista, verbete, poema, anúncio classificado, entrevista, pesquisa, autobiografia, biografia.

**4º ano:** diário, carta pessoal, carta de solicitação, dicionário poético, texto de humor, história, conto de fadas, cartão de aniversário, cartão postal, esquema, chamada para texto jornalístico, peça teatral, texto de quarta capa, poema, fábula, texto de opinião.

**5º ano:** cartaz, painel, conto popular, texto enigmático, texto explicativo, acróstico, mural, peça teatral, fábula, carta, abaixo-assinado, entrevista, poema, poema visual, telegrama fonado, notícia, jornal, texto descritivo, lenda, crônica, convite.

218

### **Com essa coleção, você pode contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de**

- a) produzir gêneros de diferentes esferas sociais (literária, jornalística, cotidiana);
- b) trabalhar com roteiro de produção e revisão do texto escrito.

### **Entenda como este eixo é trabalhado:**

Apesar da grande diversidade de gêneros textuais e de orientarem sobre *o que* e *como* escrever, as propostas não abordam a escrita como um processo de interlocução, não definindo o objetivo, o interlocutor e a circulação do texto.

Quanto às etapas a serem cumpridas no processo de produção, os alunos recebem um roteiro específico. As questões que orientam a revisão do texto privilegiam os aspectos formais.

### 3. ORALIDADE

**Nesta coleção, você encontra os seguintes gêneros:**

**3º ano:** “contação” de história, apresentação de lista, encenação, entrevista, troca de informações.

**4º ano:** troca de ideias, discussão, apresentação de trabalho, leitura dramatizada, exposição de pesquisa, encenação, declamação de poema, “contação” de história.

**5º ano:** apresentação de trabalho, leitura dramatizada, entrevista, exposição de notícia.

**Entenda como é feito o trabalho com oralidade nesta coleção:**

Embora sejam dadas diversas oportunidades para que o aluno converse com os colegas e/ou expresse sua opinião oralmente, não se propõe um estudo consistente e sistemático da linguagem oral. As atividades não chegam a oferecer orientações adequadas para a construção dos gêneros orais propostos.

### 4. CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

**Nesta coleção, você encontra os seguintes conteúdos:**

**3º ano:** ordem alfabética; emprego de letras de imprensa e cursiva; ortografia (uso de letra inicial maiúscula; marcas de nasalização de vogais; o som /k/ diante de vogais, o som /g/ diante de vogais; os dígrafos CH, LH, NH; emprego de R e RR, emprego do O ou U em final de palavra; formação e grafia do plural de palavras terminadas em AL, EL, IL, OL, UL, M, R e Z; grafia dos sufixos *-inho* e *-zinho*; grafia das palavras *hora* e *ora*; divisão silábica; sílaba tônica; oxítonas terminadas em *-a*, *-e*, *-o*; acentuação); pontuação (uso de vírgula em enumeração, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação, uso de aspas); discurso direto e indireto; verbo e tempos verbais (passado, presente, futuro).

**4º ano:** ortografia (o emprego de SA, SO, SU, SE/CE, SI/CI em início de palavra, o emprego do Ç, do R/RR, o emprego do L ou U em final de palavra, o uso de mal/mau, calda/cauda, alto/auto, o uso do S, SS, Ç, palavras com H, J e G antes de A, O, U, E e I; grafia dos sufixos *-oso*, *-agem* e *-al*; regras ortográficas relacionadas a famílias de palavra; grafia de *a gente* e *agente*; pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências; uso de travessão em diálogo); paragrafação; sinônimos; classes de palavras, subclasses e suas flexões (substantivo comum e próprio, adjetivo – aumentativo e diminutivo, singular e plural –; pronome de tratamento, pronomes pessoais do caso reto, verbos e flexões verbais – número, pessoa e tempo; concordância verbal).

219

**5º ano:** ortografia (uso do H inicial, grafia das palavras *mas* e *mais*, *porque* e *por que*, *porquê* e *porquê*; tonicidade; sílabas tônica e átona; palavras proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas, monossílabos tônicos e átonos; regras de acentuação); formação de palavras (origem de palavras, radical, palavras primitivas e derivadas, vogal temática, prefixos *ante-*, *anti-*, *extra-*, sufixos *-esa* e *-eza*, consoante de ligação, desinência nominal, abreviatura e siglas); classes de palavras, subclasses e suas flexões (adjetivo e locução adjetiva, gênero do substantivo, artigo definido e indefinido, numeral, pronomes pessoais reto e oblíquo, verbo e modos verbais); sinônimos; discurso direto e indireto; pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, dois pontos, travessão, reticências, parênteses); relação entre língua falada e língua escrita; variação linguística.

### **Entenda como esses conteúdos são trabalhados:**

O trabalho com os conhecimentos linguísticos, em todos os volumes, apresenta alguma articulação com a leitura. Entretanto, os conteúdos gramaticais e ortográficos, prevalecem sobre o estudo da coesão e da coerência textuais, da variação linguística e das diferenças e semelhanças entre fala e escrita.

A análise da língua, em geral, se faz de forma a levar o aluno a refletir sobre os fatos linguísticos em jogo.

220

### **ATENÇÃO!**

Considerando-se o **grande volume de conteúdos e atividades**, será preciso um planejamento de ensino rigoroso, para cobrir-se bem toda a obra, especialmente no volume 5.

As atividades pouco contribuem para sensibilizar o aluno para as especificidades do **texto literário**, porque não levam em conta a relevância de sua organização particular para a apreensão dos sentidos possíveis.

Quanto à **produção de textos**, o professor deverá complementar as propostas da coleção, no que diz respeito às situações concretas em que se dará a escrita.

A coleção não trata do **preconceito** geralmente associado às **variedades orais da língua**. Ficará a cargo do professor, portanto, promover essa discussão de forma apropriada.

Por fim, convém dar ao trabalho de **análise e reflexão sobre a língua** um caráter mais articulado com as atividades de leitura e produção, evitando-se, com isso, a abordagem autônoma e descontextualizada desses conteúdos.