
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linguagens: práticas culturais e formação

CRISTINE LEONARDO CUSTÓDIO

**GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LEITURA DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO POR UMA PROFESSORA DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

2010

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linguagens: práticas culturais e formação

CRISTINE LEONARDO CUSTÓDIO

**GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A LEITURA DA
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO POR UMA PROFESSORA
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Orientadora: Profa. Dra. Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro

Co-orientador: Prof.Dr.Valdemir Miotello

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

469.07 Custódio, Cristine Leonardo
C987g Gêneros do discurso e ensino de Língua Portuguesa : a leitura da proposta curricular do estado de São Paulo por uma professora de Língua Portuguesa / Cristine Leonardo Custódio. - Rio Claro : [s.n.], 2010
98 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro
Co-Orientador: Valdemir Miotello

1. Língua Portuguesa - Estudo e ensino. 2. Ensino médio. 3. Gêneros do discurso. 4. Proposta curricular SEE/SP.2008. 5. PCN. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

*Aos meus filhos: Pedro José, João Marcos, Luís Gustavo, Laís
Cristine e Victor Achilles, sentido maior de minha existência, a
verdadeira razão de tudo.*

Agradecimentos

Devo agradecer primeiramente aos meus pais, pelo apoio constante, respeitando minhas opções, sempre dispostos a ajudar;

Ao Aquiles, pelo apoio no dia-a dia, sobretudo na minha ausência;

À Professora Maria Augusta, pela valiosa orientação e acima de tudo pela amizade e compreensão nos momentos difíceis;

Às professoras da banca examinadora, Maria Cecília Micotti e Luciana Maria Giovanni, pelas sugestões e correções na fase de qualificação;

Ao Professor Miotello, pela generosidade com que me acolheu em seu grupo, dando-me a oportunidade de crescer no meio acadêmico;

Aos integrantes do Grupo GEGÊ-UFSCAR, pelos estudos bakhtinianos que propiciaram;

E, finalmente, aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Joaquim Ribeiro, companheiros de jornada, heróis da resistência.

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”*

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa surgiu de inquietações advindas da/na aplicação da Proposta Curricular do estado de São Paulo, em 2008, como professora de Língua Portuguesa, no ensino médio, em uma escola do Estado de São Paulo. Posteriormente, a Proposta Curricular, o Caderno do Professor e o do Aluno foi analisado, qualitativamente, nessa pesquisa documental, pela pesquisadora-professora, com o objetivo de avaliar a pertinência ou não da abordagem metodológica presente nos materiais.

Partindo da hipótese de que documentos têm como base metodológica os gêneros do discurso e que estes, em situação escolar, sofrem uma transformação, segundo os estudos de Schneuwly e Dolz (2007), a análise pretendeu verificar o tratamento dado aos gêneros, a dialogicidade do material didático com a *Proposta* e seus pressupostos teóricos, baseando-se nos três Princípios ao Trabalho Didático de Schneuwly e Dolz(2007).

Como resultados, foram apresentadas reflexões sobre a imposição governamental da aplicação do material, sobre a aplicabilidade das Situações de aprendizagem e sua dialogicidade com a Proposta Curricular que introduz esse modelo didático. A leitura realizada dos documentos apontou para conclusões sobre a política educacional, o enfoque dado ao ensino e, principalmente, ao papel atribuído aos professores. Constatou-se, no estudo realizado, que a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, implantada em 2008, no Estado de São Paulo, contém em seu texto de apresentação os fundamentos da teoria sócio-interacionista que privilegia a discursividade no ensino de Língua Portuguesa, porém, que os Cadernos, onde estão as atividades, não dialogam com as idéias do texto de apresentação, seja pelas falhas em sua elaboração, descritas nas análises realizadas, seja, por pretender padronizar o conteúdo, anulando a interlocução e ignorando as diferenças que possam existir no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa apontou, também, para a figura do aplicador, executor, mediador, monitor desses documentos a qual se sobrepõe à do professor e deixa como indagação para outros trabalhos qual a identidade oficial do professor de língua portuguesa que se quer formar no século XXI.

Palavras chave: ensino médio, gêneros do discurso. ensino de língua portuguesa. Proposta Curricular SEE/SP2008. PCN.

ABSTRACT

This research grew out of concerns arising from / in the implementation of Curriculum Proposal of São Paulo in 2008 as professor of Portuguese at the school, a school in the State of São Paulo. Thereafter, the proposed Curriculum, Teacher's Booklet and the Student were analyzed qualitatively, this documentary research, the researcher-teacher, with the aim of evaluating the appropriateness or otherwise of this methodological approach to the materials.

Assuming that documents are based on methodological discourse genres and that these, in the school situation, they undergo a transformation, according to studies Schneuwly and Dolz (2007), the analysis sought to check the treatment of the genres, the dialogical courseware with the Proposal and its theoretical assumptions, based on three principles to Work Schneuwly and Didactic Dolz (2007).

The results were presented reflections on the imposition of government application of the material on the applicability of learning situations and their dialogue with the Curriculum Proposal that introduces this educational model. The reading of the documents held pointed to findings on educational policy, their focus on education and especially the role assigned to teachers. It was found in the study, that the Proposed Course of Portuguese Language, established in 2008 in São Paulo, contains in its text presenting the fundamentals of social interaction theory that privileges the discourse in the teaching of Portuguese, but that the Notebooks, where are the activities, there is no dialogue with the ideas of the text display, either due to flaws in its design, described in the analysis, that is, for pretending to standardize the content, negating the dialogue and ignoring the differences that may exist the teaching-learning process.

The research points also to the figure of the applicator, performer, facilitator, monitor those documents which overlaps with the teacher and leaves a question for other work which the identity of the official Portuguese language teacher who wants to form in the XXI century.

Keywords: high school; speech genres; Portuguese language teaching; Curriculum Proposal SEE/SP2008; PCN.

SUMÁRIO

	página
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
APOIOS TEÓRICOS E METODOLOGIA.....	24
CAPÍTULO 2	
PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
2.1. Da Colônia ao Império.....	32
2.2. O século XX e a tradição gramatical.....	33
2.3. A língua como instrumento de comunicação e expressão.....	35
2.4. Os Guias curriculares.....	36
2.5. A década de 1980.....	37
2.6. A década de 1990-língua versus cidadania.....	38
2.7. A proposta Curricular de 2008.....	42
CAPÍTULO 3	
A PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO/2008 PARA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO: A LÓGICA DA PROPOSTA.....	43
3.1. A Proposta Curricular.....	43
3.2. Caderno do professor.....	47
3.3. Caderno do aluno.....	49
3.4. As Situações de Aprendizagem propostas para o Ensino Médio.....	50

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	77
ANEXOS.....	81

INTRODUÇÃO

A trajetória que me trouxe à pesquisa em Educação, sem dúvida começa na minha infância, ainda no Grupo Escolar Irineu Penteadó, em Rio Claro, São Paulo, quando, na terceira série, a professora Amélia Pedro, levou-nos para uma visita ao Gabinete de Leitura¹.

Sócia número 380, voltei feliz para casa. Começava aí uma série infindável de idas e vindas emprestando e devolvendo livros, o prazer da leitura.

Na quarta série, já na Escola Estadual Djiliah Camargo de Souza, a vanguarda do moderno ensino de linguagem, presente nas aulas da professora Sonia Lanzoni, o hábito da leitura enraizava. Líamos muito, tudo.

Quinta série, professora Ivanira Bohn Prado introduzia com precisão as histórias em quadrinhos nas aulas de Comunicação e Expressão. A oralidade também era incorporada com as leituras das crônicas de Stanislaw Ponte-Preta.

As séries finais do antigo 1º grau marcaram-me profundamente. No Colégio Estadual João Batista Leme, havia a prática de apresentações orais em grupo nas aulas de Português. Não eram simples e insípidos seminários, mas sim, os chamados *Jornais Murais* com apresentações musicais, declamações, danças e um grande mural sobre um determinado tema.

Estávamos em plena década de setenta, e os professores Alcides Maranhão e Rosalina Lemos Fernandes conseguiam reunir vários gêneros diferentes em uma atividade tão prazerosa e motivadora.

A professora Rosalina sabia ousar e monitorava polêmicos debates sobre obras da literatura estrangeira: *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley, 1984 e *A revolução dos bichos*, de George Orwell e *A cidade e as serras* de Eça de Queirós. Era essa a sua forma de protestar contra a ditadura, despertando, ainda que inconscientemente, nossas mentes jovens, anestesiadas pelo Milagre Econômico.

Nesse retorno ao passado, como aluna nas aulas de português, verifico que meus professores, pelo menos os que me marcaram com atividades de leitura significativa, já adotavam o texto como unidade de ensino, muitos deles já naquela

¹ Onde atualmente funciona a Biblioteca Municipal Lenira Fracarolli

época nos ofereciam ampla diversidade de gêneros textuais, sem a preocupação em explorar algum aspecto gramatical, prática não muito comum naqueles dias.

Mais tarde, na década de oitenta, no curso de letras da Unicamp, João Wanderley Geraldi iniciou o curso de *Prática de leitura e produção de textos* com a obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, de Louis Althusser. Enquanto isso, Carlos Franchi utilizava toda sua criatividade para nos explicar os processos de estrutura da língua e Sírio Possenti nos dizia por que (não) ensinar gramática na escola.

Quando me vi professora, senti necessidade de realizar um trabalho que privilegiasse leitura e produção de textos, pois acreditava ser o melhor caminho para o letramento e conseqüentemente, para a cidadania.

Porém, ao iniciar minha carreira como professora de línguas em 1986, deparei-me com uma realidade diferente da que esperava encontrar: o ensino de línguas, principalmente o de língua portuguesa baseava-se no ensino tradicional, contrário à minha formação acadêmica.

Eram os reflexos da massificação do uso de livros didáticos nos quais era muito mais fácil seguir as prescrições e não era preciso pensar, nem o professor, nem o aluno. Minha sensação em muitos momentos era a de estar na contramão de um processo pedagógico que parecia sempre caminhar no passado. O texto já era a unidade de ensino, mas o conteúdo ancorava-se nos itens da NGB de 1959.²

Todos esses fatores influenciaram a escolha da linha da pesquisa. O gosto pela leitura desde criança, a formação acadêmica, influenciada pela sociolinguística, a prática docente como professora de língua portuguesa na escola pública, procurando ao longo de todos esses anos de carreira, novas propostas que privilegiassem leitura e produção de textos, em atividades de letramento, antes mesmo de esse termo virar moda.

A opção pelo enfoque no Ensino Médio justifica-se pelo meu percurso como docente no qual, por escolha própria, pude me dedicar ao ensino de língua portuguesa nessas séries. As escolas por onde passei sempre tiveram a opção pela adoção de livros didáticos, mas tínhamos a liberdade para realizar projetos paralelos reforçando ou incluindo temas não abordados pelo material, ou que o momento suscitasse. O contato com diversas coleções de livros didáticos permitiu a realização

² Essa ainda é a tendência da maioria dos livros didáticos de língua portuguesa atualmente.

de um verdadeiro trabalho de campo sobre o ensino de língua portuguesa, pois a cada ano, a cada coleção adotada, observava as deficiências, os erros e os acertos, a aceitação dos alunos nas atividades realizadas.

A partir da publicação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, os livros didáticos passaram a adequar seus conteúdos à nova proposta, já que concomitante com os PCN foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático, sendo objeto de inúmeras pesquisas da comunidade acadêmica, analisando e criticando esse instrumento de ensino tão controverso.

Embora o enfoque do ensino de Língua Portuguesa já há muito não seja mais a gramática normativa, ou o estudo sistemático dos gêneros literários, e os Parâmetros Curriculares Nacionais proponham, desde 1997, uma abordagem sócio-interacionista dos gêneros do discurso, reconhecendo a importância do domínio das várias linguagens pelos alunos para adquirir proficiência em leitura e escrita e consequente inclusão na sociedade, apenas nos últimos anos (cinco anos, talvez), a noção de gêneros e práticas discursivas começou a entrar em evidência nos livros didáticos e nas propostas pedagógicas da escola pública, mas ainda atreladas à normatização gramatical e ao estudo de textos literários em abordagem descritiva e cronológica.

A grande maioria das publicações que tentaram se atualizar, introduzindo o estudo através dos gêneros, acabaram produzindo materiais que procuravam normatizar os gêneros, em uma ação totalmente contrária ao dialogismo bakhtiniano, base teórica dos Parâmetros.

Sobre esse assunto, José Luiz Fiorin (2006, p.60) comenta:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino tornou-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.

Por outro lado, muitos professores ainda não se sentem preparados para um ensino da língua baseado nos gêneros. Muitos professores até repelem tais práticas, adotando e defendendo o ensino tradicional e atribuindo a culpa do fracasso escolar

e a falta de domínio da norma culta pelos alunos à fragilidade dos modelos atuais impostos nas escolas.

São muitas as dificuldades dos alunos que chegam ao Ensino Médio no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura e produção de textos. Essa dificuldade dos alunos brasileiros com a leitura e com a escrita pode ser verificada nos resultados dos exames de avaliação como SARESP³, ENEM⁴, SAEB⁵ e em exames internacionais como o PISA⁶. Em relação ao Enem, apesar de ter havido melhora no desempenho geral dos alunos nos últimos anos, eles apresentaram dificuldade de identificar até mesmo informações explícitas em gêneros textuais a que têm acesso no seu cotidiano. Tais fatos evidenciam que as práticas pedagógicas escolares não têm alcançado o que é função legítima da escola - ensinar a ler e a escrever com proficiência.

Sobre as dificuldades com a escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa citam:

(...) a dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para leitura e organizar idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar os testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final como também a dar-lhe um tratamento praticamente eliminatório. (Brasil, Língua Portuguesa, p.19)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “*etapa final da educação básica*” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de

³ A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE avalia a educação básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp.

⁴ Exame Nacional do Ensino Médio, instituído em 1998 para ser aplicado, em caráter voluntário, aos estudantes e egressos deste nível de ensino. Realizado anualmente, tem como objetivo principal avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica, pesquisa amostral realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) objetivando conhecer melhor a realidade educacional do país.

⁶ Programa Internacional de Avaliação Comparada, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>)

consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Art.35, incisos I a IV).

Convém dizer que, quando se pensa em educação para a cidadania, deve-se pensar em um processo no qual o indivíduo adquira qualidades cidadãs que se reflitam em uma prática cidadã, ou seja, a cidadania construída (Gentilli, 2001)

Considerando leitura e escrita instrumentos essenciais à cidadania, ensinar a ler e a escrever de modo a atender aos usos sociais que o mundo letrado requer é promover a inserção social. Promovendo o letramento, a escola está, na verdade, promovendo a inclusão social, dando ao aluno condição para o pleno exercício da sua cidadania.

Os PCN reconhecem que as atividades de letramento não se devem limitar às aulas de língua portuguesa, mas a todas as disciplinas, concebendo a linguagem como ferramenta para a compreensão do mundo. Segundo as orientações apresentadas pelos PCN, todo professor, independente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho.

(...) No mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler nos vários níveis possíveis de leitura. É papel da escola, e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. (...) A proficiência em leitura deve se estruturar gradativamente, a partir do ensino fundamental. A leitura deve integrar como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor (PCNEM, p.107)

Programas de formação em serviço como “Ensino Médio em Rede”⁷ demonstraram na prática o quão difícil é quebrar as barreiras do ensino tradicional e introduzir a idéia de que a prática de leitura e escrita não é atribuição exclusiva do professor de Português, nem se deve culpá-lo pelo fracasso escolar no que tange ao

⁷ O **Ensino Médio em Rede** foi um programa de formação continuada concebido e coordenado pela **Secretaria de Estado da Educação de São Paulo**, por meio da **Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas - CENP**. Destinou-se aos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), supervisores de ensino, professores coordenadores (PCs) e professores de Educação Básica nível II que atuam no Ensino Médio regular.

domínio da norma culta, mas sim a todo um sistema escolar ineficiente.⁸ Outro aspecto importante é o caráter articulador que o trabalho interdisciplinar exerce entre as áreas do conhecimento, defendido por Edgar Morin no artigo “Os sete saberes necessários à educação do futuro”:

Na minha opinião não temos que destruir disciplinas, mas temos que integrá-las, reuni-las uma as outras em uma ciência como as ciências estão reunidas, como, por exemplo, as ciências da terra, a sismologia, a vulcanologia, a meteorologia, todas elas, articuladas em uma concepção sistêmica da terra. Penso que tudo deve estar integrado, para permitir uma mudança de pensamento que concebe tudo de uma maneira fragmentada e dividida e impede de ver a realidade. Essa visão fragmentada faz com que os problemas permaneçam invisíveis para muitos, principalmente para muitos governantes. (Morin, 2001)

Como citado anteriormente, a noção dos gêneros do discurso começou a fazer parte das propostas curriculares a partir dos PCN, e explicita que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (Brasil, p.23) Mas não foi incorporada nas aulas pelos professores, a maioria ainda não incorporou a filosofia contida nos PCN, *não há a relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia*. (Bakhtin, 2003).

Diante dessa lacuna entre a prática docente e as propostas curriculares e a vontade de oferecer um ensino de qualidade que efetivamente formasse leitores, busquei fundamentar minha prática nas teorias que embasam a linha dos PCN.

Em contato com as teorias dos gêneros do discurso observei influência direta dos estudos de Bakhtin no campo da Filosofia da Linguagem que começaram a circular no Brasil em meados da década de oitenta, apoiados na concepção sócio-interacionista da linguagem. Bakhtin baseia seus estudos na noção do caráter social dos fatos de linguagem, considerando o discurso como produto da interação social, produzido de acordo com as diferentes esferas de atuação de atividades.

Se os gêneros do discurso não existissem e se nós não tivéssemos o seu domínio e se fosse preciso criá-los pela primeira vez em cada processo da fala, se nos fosse preciso construir cada um de nossos

⁸ Não é objeto de estudo, nesse trabalho, analisar as condições de trabalho do professor, nem o seu despreparo em relação às mudanças de paradigmas no ensino de língua portuguesa, que consideramos de extrema relevância, porém vamos nos ater ao foco da pesquisa que são os materiais didáticos.

enunciados, a troca verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p.302)

É de Bakhtin também a idéia de que a língua é um fenômeno histórico e social, e a comunicação verbal ocorre somente por meio dos gêneros discursivos. Os gêneros discursivos são enunciados orais ou escritos que se manifestam através dos textos e o discurso diz respeito ao uso coletivo da língua que são sempre institucionalizados. As práticas sociais determinam as formas discursivas, onde há um assujeitamento do sujeito, consciente ou não, na elaboração dos enunciados. Dessa forma, privilegia-se a funcionalidade e interatividade da língua, em detrimento de seu aspecto forma e estrutural.

Essa postura teórica refletiu-se nos PCN e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, relacionando o aprendizado de língua materna por meio dos gêneros do discurso, especialmente nas idéias dos pesquisadores da Universidade de Genebra- Schneuwly e Dolz -que propõem inovar as práticas de linguagem com as *sequências didáticas* como modelo de trabalho com gêneros. Baseados em Bakhtin, os pesquisadores partem do princípio de gênero como instrumento de comunicação, base de toda e qualquer relação social. Embora considerem a escola como um espaço de comunicação, reconhecem a artificialidade que reveste os gêneros ao serem utilizados como instrumento de aprendizagem nas aulas. Para que os gêneros sejam abordados na escola de forma a promover o domínio da linguagem, estes autores estabelecem *princípios* ao trabalho didático.

O aparecimento das *Seqüências didáticas* como proposta de trabalho com gêneros, que começaram a chegar às escolas, remeteu-me à idéia de que esse modelo pedagógico, aparentemente, seja uma operacionalização do estudo dos gêneros. Porém, algo me inquietou: não seria mais uma tentativa de novamente normatizar o ensino da língua? É possível didatizar um gênero do discurso? Como fica a atuação do professor diante dessas mudanças?

Conduzida por esses questionamentos, a prática impeliu-me a testar o novo modelo adaptado aos moldes da educação brasileira.

No início de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na tentativa de sanar as falhas existentes no sistema educacional paulista, lançou o projeto “São Paulo faz Escola” tendo como referência a “Nova Agenda da Educação

Pública do Estado de São Paulo” que prevê dez metas e ações para 2010.⁹ Entre as medidas adotadas, estava a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo Língua Portuguesa – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio” com os Cadernos do Professor, que determinavam os conteúdos a serem trabalhados durante os bimestres. A partir dessa data, todas as escolas estaduais teriam não apenas o mesmo currículo, mas o mesmo conteúdo, previsto nas atividades minuciosamente.

A contextualização dessa proposta nos *Cadernos do Professor* encaminhados para as escolas justificava-se nos “dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são obrigatórias, e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais” em uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era “organizar melhor o sistema educacional de São Paulo.” (SEE/SP, 2008a, s/p.).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE/SP, 2008a, s/p.).

Trata-se de material apostilado com base nos PCNEM¹⁰, com atividades denominadas *Situações de Aprendizagem*, totalmente esquematizadas em detalhes, com sugestão de textos, estratégias, e avaliação (já prevista ao final de cada atividade). O material prevê, ainda, a utilização do livro didático adotado pela escola como complemento para desenvolvimento das atividades propostas.

É sabido que o enfoque da disciplina de Língua Portuguesa deixou de ser relegado ao trabalho com análise linguística e ao simples estudo da estrutura da oração e do período. Atualmente, tem-se o texto como unidade de estudo essencial e o trabalho com a diversidade textual já se incorporou às aulas de Língua Portuguesa e Língua estrangeira, *privilegiando as práticas sociais da linguagem, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito* (PCN, 1998, p. 45).

⁹ Conjunto de medidas adotadas pelo Governo do Estado de São Paulo em 2008 para melhorar a qualidade do ensino no estado. (<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metlas/>)

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Porém, ainda não influenciou a capacidade de leitura dos alunos, Sabemos que as razões para o fracasso também passam por vários aspectos da educação brasileira, ao se considerar a escola como um microcosmo onde se refletem os problemas sociais, mas uma das principais falhas no processo com certeza é a falta de discussão da proposta com os principais mediadores do processo, os professores, que na maioria das vezes sentem-se despreparados e acabam reproduzindo modelos tradicionais, baseados na gramática tradicional aplicada a textos, ou apenas reproduzem as propostas dos livros didáticos sem nenhuma reflexão sobre o trabalho. As consequências desse desconhecimento por parte dos professores em relação às propostas curriculares pode ser explicada nesse trecho:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (BAKHTIN, 1997, p. 265)

Sobre este assunto, Geraldi et al. (1996,p.312-313) cita:

O investimento maior é na transmissão de conteúdos e métodos e de materiais "novos", elaborados por especialistas, e que vão percorrer um longo caminho até chegar ao professor e à sua unidade escolar. O trajeto em que teoria e conhecimento acabam se transformando num discurso fragmentado, esgarçado, muitas vezes permeado por equívocos e distorções. Banalizado, transforma-se numa espécie de receituário inconsistente que se choca ora com as questões e as angústias dos professores, todas provenientes da sua prática de sala de aula, ora com as condições de trabalho existentes nas escolas. O que se tenta transmitir não é o resultado de um trabalho coletivo, construído a partir das inquietações dos professores e com a sua participação, mas algo que mesmo se relacionado à aula e ao ensino lhe é "comunicado" do exterior e a ele somente resta receber, assimilar e adaptar-se.

Dessa forma, é muito importante que pesquisas sobre o ensino de línguas por meio dos gêneros do discurso sejam desenvolvidas, e principalmente acerca das relações dialógicas que existem entre as esferas discursivas envolvidas nesse processo.

Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p.8-9) comentam que o número de pesquisas sobre gêneros tem aumentado muito nos últimos anos, fenômeno que também se verifica no exterior, pois:

Tanto no Brasil, principalmente após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), quanto no estrangeiro (BHATIA, 1997, HYLAND, 2002), é notável o número de campos científicos e profissionais interessados nesse tema. Pode-se dizer hoje, que estão inclinados a discutir questões relacionadas aos gêneros, entre outros, críticos literários, retóricos, sociólogos, jornalistas, cientistas cognitivistas [...]. O gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da Linguística. [...] Ao tomar o conceito de gênero como categoria do discurso, a Linguística Aplicada amplia o horizonte de explicações para a linguagem.

Realizei uma revisão da literatura em bancos de dados da UNICAMP, USP, UNESP, entre outras, sobre as pesquisas voltadas ao ensino de língua portuguesa, na última década e verifiquei o grande interesse por abordagens discursivas, envolvendo os PCN de língua portuguesa, enfocando o ensino de gêneros, as mudanças ocorridas na abordagem do ensino de língua materna e também em análises de materiais didáticos.

Alguns trabalhos chamaram-me a atenção pela relação com o foco de minha pesquisa, como *PCN e prática docente de Língua portuguesa: articulações possíveis* de Fernanda Bettini Bonadio (UNESP, 2007); *Política de ensino de língua portuguesa e prática docente* de Ângela Cristina Calciolari Visioli (UEM, 2007); *Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático” na “paisagem” escolar* de Rozana Aparecida Lopes Messias – (UNESP-Marília, 2009), *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa discursiva para o ensino de língua Portuguesa* de Jackeline Peixoto Barbosa (LAEL, PUC-SP, 2007) *Livro didático: o sujeito na construção do sentido do texto* - de Cristiane Fernandes (UEL, 2004). Em especial, o trabalho *Livro didático: um gênero do discurso* de Clécio Bunzen (UNICAMP, 2005). Este pesquisador discute em seus trabalhos a importância que o livro didático adquiriu nos últimos anos como objeto sócio-cultural e o aspecto de co-autoria de que se reveste o livro pela utilização que dele fazem os professores em sala de aula, podendo ser, muitas vezes, nesse processo de co-autoria, totalmente remodelado. Dessa forma, seria praticamente impossível padronizar o ensino, considerando o projeto didático autoral

docente. Sendo o material didático um gênero do discurso, trata-se de um objeto com valor ideológico, destinado a um público específico, com estilo próprio. Portanto, nessa leitura, tornam-se igualmente importantes para efeito de análise, as esferas de produção e circulação desse material.

Durante o exame de qualificação, foi sugerida, pela professora Dra. Luciana Maria Giovanni, a quem muito agradeço pelas indicações bibliográficas, a leitura do livro *Política educacional* (SHIROMA, ET AL., 2002), de grande contribuição para a análise do material do *corpus* da pesquisa no âmbito da recente política educacional brasileira. Essa leitura propiciou uma análise mais abrangente dos documentos que constituem a Proposta Curricular e também do papel que o professor representa nesse contexto. Nesse livro, as pesquisadoras fazem uma análise da educação brasileira e das reformas pelas quais essa educação vem passando, “revelando o sutil exercício lingüístico que inverte termos e sinais de modo a torná-los condizentes com os novos paradigmas que referenciam a mudança almejada para a educação no país”.

Em uma breve retrospectiva das reformas educacionais no Brasil desde 1930, demonstram que o descompasso entre as propostas educacionais e a prática escolar não é novidade, e principalmente, atendem a interesses econômicos e políticos, especialmente após 1990, *com a ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços educacionais”* (SHIROMA, et al. , 2002, p.120)

Nesse contexto, afirmam as autoras, muda o perfil do professor, que agora deve ser *profissionalizado*. Sobre essa posição, citam:

O sentido dessa profissionalização e a lógica que a ordena são exibidos nos documentos dos organismos multilaterais e nacionais (...) seguindo o esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectas das raízes de seu *metier*. (SHIROMA, et al. , 2002, p.99)

Assim, analisar o material da proposta curricular de língua portuguesa implica estabelecer relações no cenário em que se insere.

Laura Breda Figueiredo (2007) em seu trabalho *Gêneros discursivos e cidadania: Um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em ação* e Yara Goes Monteiro Alexandre Pereira em *Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva*. (2009) fornecem

interessantes apoios teóricos referentes aos PCN de Língua Portuguesa. Figueiredo enfoca em sua pesquisa a relação com o conceito de cidadania, enquanto Pereira analisa em seu trabalho os PCN de Língua portuguesa na perspectiva discursiva, procurando justificativas para as falhas atuais no ensino de língua materna. Ambos caminham para conclusões que vêm ao encontro e minha hipótese, pois percebem também um distanciamento entre a teoria e a prática.

Pesquisei, especificamente, trabalhos que enfocassem o ensino médio, e encontrei relevância no trabalho *Leitura e Letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório* de Shirley Jurado (UNICAMP, 2005) no qual a autora faz uma análise dos níveis de leitura e letramento nesse estágio escolar, relacionando - os aos PCN frente aos sistemas de avaliações SAEB e ENEM. Ana Luiza Damasceno Pasto, em sua dissertação de mestrado, analisa *O perfil dos professores de Língua Portuguesa no ensino médio e a visão que expressam sobre o conteúdo a ser ensinado*. (PUCSP, 2006) concluindo que o professor conhece de forma fragmentada o conteúdo dos documentos que subsidiam seu trabalho docente e tem dificuldade na interpretação e implantação das propostas curriculares. Essa é, infelizmente, a constatação que também tenho como professora que sou, sentindo-me parte, muitas vezes, desse grupo de profissionais perdidos frente às mudanças propostas pelos órgãos oficiais.

Em relação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 e ao material didático que a acompanha, muito pouco se tem a respeito. Destaco o artigo *Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de língua portuguesa: questões de ideologia e poder* (UFSCAR, 2008) da pesquisadora Maria Sílvia Cintra Martins, que muito contribuiu para o direcionamento de minha análise. Em seu artigo, a pesquisadora compara a atual proposta curricular às últimas propostas curriculares implantadas no Estado de São Paulo, considerando o modelo atual um retrocesso no processo de formação da autonomia docente, uma vez que apresenta o conteúdo “engessado” nos manuais.

A relevância social da presente pesquisa está no estudo da importância que as atividades com gêneros do discurso adquiriram nas últimas décadas, e que, infelizmente não foram incorporadas à prática escolar. Além disso, o professor, aparentemente mediador do processo de ensino aprendizagem, não dispõe de recursos para interpretar ou executar as prescrições das propostas curriculares, pois

estas são, via de regra, impostas, cabendo ao professor a função de simples *aplicador* de materiais didáticos.

Na expectativa de poder contribuir com reflexões que levem à melhoria do ensino de Língua Portuguesa e com subsídios que esclareçam o papel dos professores em sua prática docente, esta pesquisa apresenta como objetivo geral analisar o Material da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio do Estado de São Paulo composto de: Caderno de da Proposta, Caderno do Professor e Caderno do Aluno, procurando investigar se os documentos dialogam entre si e se estão baseados no sócio-interacionismo discursivo.

Para tal, estabeleci os seguintes objetivos específicos: verificar o percurso do ensino de língua portuguesa ao longo da história da educação brasileira; verificar como a abordagem dos gêneros do discurso aparece nos documentos oficiais; realizar a análise das Situações de Aprendizagem que compõem os Cadernos do Professor e do Aluno de Língua Portuguesa para o Ensino Médio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, verificando a abordagem dos gêneros do discurso no processo enunciativo, e levantar questionamentos sobre a pertinência ou não da abordagem metodológica utilizada nos materiais.

As análises das *Situações de aprendizagem* dos *Cadernos*, modelo adotado nos Cadernos para a aplicação da Proposta, foram realizadas de acordo com os *três Princípios* ao Trabalho Didático estabelecidos pelos pesquisadores Schneuwly e Dolz (2007) e especificados no capítulo da metodologia. Buscando atingir esses objetivos, a pesquisa seguiu o seguinte percurso: primeiramente foram definidos os aportes teóricos que nortearam a análise do material. Assim, foi estabelecido que os dados qualitativos do material analisado seguiriam os pressupostos teóricos enunciativos de Bakhtin (1997) e a abordagem dos gêneros escolares de Schneuwly e Dolz (2007). Para melhor entendimento e análise do documento oficial que apresenta a proposta, foi realizado um retrospecto do ensino de Língua Portuguesa na História da Educação Brasileira, e, finalmente a análise do *corpus* da pesquisa.

No capítulo primeiro, estão os apoios teóricos que direcionaram a abordagem metodológica adotada nessa pesquisa, bem como a justificativa da opção por essa abordagem.

No capítulo segundo, há a trajetória do ensino de Língua Portuguesa pontuando as principais mudanças no enfoque dado ao ensino de linguagem nas várias propostas curriculares pelas quais passou a educação brasileira.

No capítulo terceiro, foi realizada a análise dos documentos oficiais da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo

O capítulo quarto é constituído pelas análises de Situações de aprendizagem de acordo com os princípios ao trabalho didático estabelecidos por Schneuwly e Dolz (2007).

No capítulo quinto, é apresentada a análise qualitativa dos dados obtidos, confrontando-os com o texto da proposta curricular com o material apresentado nos Cadernos, conforme os objetivos da pesquisa.

Nas considerações finais, são ponderadas a eficácia do Material, comentando os pontos positivos e os negativos do modelo didático, e as estratégias adotadas, na abordagem discursiva a que se propõe. Somado a isso, a figura do professor, que deveria ser o protagonista dessa mudança, apresenta-se, no contexto atual das reformas como um mero espectador delas, com a simples função de aplicador do material enviado pela Secretaria de Educação. Essas posturas são reflexos das políticas adotadas pelas/para as reformas, reveladoras de um enfoque que atende mais aos interesses políticos econômicos do que aos educacionais.

A pesquisa que ora apresento é composta de várias análises que dialogam entre si compondo um panorama da educação atual, voltada para o profissional do século XXI, para o professor e para o aluno, que, no entanto, assumem novos papéis na sociedade moderna os quais me levaram como professora que sou, a sérios questionamentos sobre esse panorama, que integro, e os pseudo agentes da educação que o compõem.

CAPÍTULO 1

APOIOS TEÓRICOS E METODOLOGIA

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (Lüdke& André, 1986, p.5)

Lüdke (2007), ao analisar as implicações entre o saber docente e a pesquisa docente, identifica, no professor-pesquisador, um estilo *próprio* de fazer pesquisa, que difere do de outras pesquisas acadêmicas em Educação. A figura do professor-pesquisador contribui para que a universidade amplie seus horizontes de pesquisa, ao envolver temas e abordagens metodológicas mais próximas dos problemas vividos por alunos e professores, de forma mais efetiva para o desenvolvimento do saber docente.

Para a pesquisadora, na prática docente, além de a pesquisa ser possível e viável, deve ser instrumento de reflexão e crítica. Para tal, considera a prática reflexiva como um estágio anterior ao da pesquisa, no qual o professor reflete sobre suas estratégias e saberes que mobiliza em sua prática não necessariamente de modo consciente.

A pesquisa vem como um estágio avançado de uma prática reflexiva, como um *desdobramento natural*, em busca de caminhos para o aprimoramento docente.

Por meio da prática reflexiva, tornei-me, como professora-pesquisadora, ponte entre o conhecimento acumulado sobre o ensino de língua portuguesa e as indagações que brotavam em mim durante a preparação das aulas, o estudo do material e o seu uso. Na qualidade de pesquisadora e professora de Língua Portuguesa, decidi, uma vez que eram meus objetos de ensino em sala de aula, investigar qual a abordagem de ensino de gêneros presente na teoria que embasa a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e no ensino e aprendizagem das Situações de aprendizagem presentes nos Cadernos – do professor e do aluno - de Língua Portuguesa do Currículo do Estado de São Paulo do ano de 2009. A análise desse material constitui o *corpus* desta pesquisa.

Com a opção pelo desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e documental e análise qualitativa por meio dos domínios da teorização acadêmico - científica, os

documentos oficiais e o material didático, foi necessário adotar uma metodologia que contemplasse aspectos históricos classificatórios presentes na teoria dos gêneros e alguns itens do ensino de língua portuguesa ao longo da história educacional brasileira.

É verdade que com o surgimento da Linguística em meados do século XX, o estudo dos gêneros foi tomando outros rumos, mas ainda não enfocava o texto como unidade de sentido, nem tão pouco considerava seu caráter dialógico, uma vez que se prendia ainda a aspectos estruturais do texto, em detrimento de sua unidade de sentido.

A partir de Bakhtin, a noção do estudo de gêneros passou a considerar, além dos aspectos formais os fenômenos sociais e culturais pois, para o filósofo russo, não há discurso separado da vida social. Ao tomar contato com os aspectos ideológicos que a visão marxista bakhtiniana coloca, senti necessidade de abordar tais aspectos presentes no material que constitui o corpus da pesquisa

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (Bakhtin, 1999:31)

Conforme Bakhtin (2003), todo enunciado pertence a uma cadeia enunciativa e dialoga com outros enunciados anteriores e posteriores a ele.

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez. (Bakhtin, 1997)

Assim, o reconhecimento do sujeito e do sentido é imprescindível para a constituição de ambos. O discurso é um ato interativo, modificado de acordo com as intervenções dos outros. O sujeito é, dessa forma, um ser ideológico. Conforme

Bakhtin, “não podemos perceber e estudar o sujeito enquanto tal, como se ele fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito se ele não tem voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser *dialógico*” (1999). O sujeito é, portanto, elo de uma cadeia comunicativa.

Ora, sendo o discurso um ato interativo, modificado a partir de interferências dos interlocutores, é necessário voltar aos elos dessa cadeia enunciativa.

Desta forma, iniciar a pesquisa pelos aspectos históricos explica-se pela própria filosofia de Bakhtin, que considera todo enunciado produto de uma interação social, anterior ao próprio enunciado. Portanto, o estudo dos gêneros e sua normatização devem partir da dimensão social para as formas da língua, não podendo dissociar-se signo da comunicação social.

Partindo dos objetivos da pesquisa, a primeira etapa do trabalho consistiu em revisão da literatura sobre o assunto tratado. Segundo Gil (2002), essa é a etapa na qual o pesquisador, por meio da pesquisa bibliográfica em livros e artigos acerca do tema, se cerca de elementos que o vão direcionar para aspectos que, dificilmente, poderia alcançar apenas com a pesquisa focada no objeto, especificamente, ou na simples observação. É importante observar, nesse item, que é extenso o número de pesquisadores, na atualidade, que se dedicam ao estudo dos gêneros, tanto na área da Educação quanto em Linguística aplicada, principalmente após a publicação dos PCN. Também é grande o número de pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa, tanto nos aspectos históricos quanto nas chamadas pesquisas-ação e há inúmeros trabalhos acerca de materiais didáticos, inclusive envolvendo os gêneros do discurso. Porém, em relação ao material que constitui o *corpus* da pesquisa, muito pouco existe disponível, por se tratar de um material novo, ainda em fase de aplicação.

Segundo Motta Roth (2005), devido à enorme quantidade de abordagens de temas e âmbitos sociais envolvendo análise de gêneros, é quase impossível pensar a análise de gêneros como uma área uniforme. Decorre daí a idéia de que a análise de gêneros não é uma metodologia, mas uma abordagem¹¹ ao estudo da linguagem. A pesquisadora assim se refere ao termo:

¹¹ Devido a relativa estabilidade dos gêneros, estabelecida por Bakhtin, recentemente alguns especialistas no estudo dos gêneros do discurso têm adotado o termo abordagem pela diversidade dos estudos nesse assunto.

Por abordagem, entendo uma perspectiva sobre um dado fenômeno, uma forma de ver o mundo, o fenômeno e os problemas relacionados a ele. Uma abordagem é uma construção conjunta entre uma teoria geral, que tenta dar conta de fenômenos que se inscrevem em uma dada categoria, e uma teoria local, construída sob medida, para dar conta de uma situação específica que se quer investigar (Motta-Roth, 2005).

Entendo que a delimitação do objeto da pesquisa implica um enfoque lingüístico temático que se refere aos modos de materialização lingüística do conceito de gênero tanto nas Situações de aprendizagens quanto na Proposta. Para realizar a análise, adotei inicialmente uma visão geral do espaço dedicado a esse eixo de ensino, pois *em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso* (1997p. 264). A delimitação do objeto da pesquisa implica um enfoque lingüístico temático que se refere aos modos de materialização lingüística do conceito de gênero tanto nas sequências de aprendizagens quanto nos próprios PCN. Para realizar a análise, adotei inicialmente uma visão geral do espaço dedicado a esse eixo de ensino, pois “em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso” (1997, p.264).

Ainda a título de levantamento bibliográfico, verifiquei as diferentes linhas de análise que atualmente são praticadas e observei que o material é fortemente influenciado pelos modelos de *Sequências Didáticas* descritos pelos pesquisadores de Genebra, sofrendo algumas variações. Assim, optei por ater-me às linhas adotadas na elaboração do material, ou seja, ao conceito de gêneros do discurso na linha bakhtiniana, e a concepção sócio-interacionista de didatização do gênero dos pesquisadores Schneuwly e Dolz, especialmente ao fenômeno de didatização dos gêneros em situação escolar.

Em um segundo momento, dediquei-me a verificar a evolução do ensino através de gêneros na história recente da educação brasileira, até chegar aos PCN.

Essa foi uma etapa da pesquisa que despertou em mim sentimentos nostálgicos de entendimento do passado, na medida em que pude compreender com mais clareza as vozes replicando discursos ideológicos, desembocando no

panorama atual. Compilados esses dados, a pesquisa, buscou fundamentar as análises posteriores e introduzir os pressupostos teóricos do sócio-interacionismo discursivo, com base na teoria da enunciação de Bakhtin, considerando as bases em que se estruturam seu funcionamento e as suas relações com as tendências atuais no ensino de língua materna.

A partir daí, a pesquisa abordou a normatização oficial, com a análise do material escolhido para observação.

Na situação de análise linguístico-textual a que o objeto da pesquisa foi submetido, o material em questão é entendido como um gênero do discurso, ou conforme Bakhtin, um enunciado, estabelecendo, portanto, uma relação dialógica com seus interlocutores. Entendo como interlocutores os professores e os alunos, uma vez que o material tem duas versões, o *Caderno de professor* e o *Caderno do aluno*. Sobre esse processo, Bakhtin afirma que:

Na verdade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém (1997, p. 113)

Nesse contexto, analisar as Situações de Aprendizagem dos Cadernos da Proposta na perspectiva bakhtiniana é muito mais que classificar ou catalogar os gêneros, ou verificar aspectos puramente linguísticos. Interessa, neste momento, identificar a abordagem dos gêneros do discurso nas Situações de Aprendizagem, ou, no dizer de Motta Routh (2005), identificar a teoria geral, a de Bakhtin - que tenta dar conta de fenômenos que se inscrevem em uma dada categoria: as Situações de Aprendizagem nos modelos didáticos de Schneuwly e Dolz.

É importante salientar que Bakhtin não elabora uma tipologia dos gêneros. Apenas faz a distinção, que considera importante, entre o que denomina de gêneros primários e secundários, que, segundo suas palavras, não estão apoiados em critérios funcionais. Tal procedimento implicaria um apagamento do caráter dialógico da linguagem e da própria noção do que seriam os gêneros.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação da atividade humana. Porém, para os pesquisadores Schneuwly e Dolz, em situação escolar, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o

gênero torna-se *uma pura forma lingüística cujo objetivo é seu domínio*. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2007). Esses autores acrescentam ainda que:

(...)o gênero trabalhado na escola é *sempre uma variação* do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino/aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é, precisamente, este, através do que os autores chamam de modelos didáticos. (op.cit.2007)

Durante minha atividade docente no Ensino Médio, como professora de Língua Portuguesa, em minha prática reflexiva, pude constatar a artificialidade que reveste os gêneros discursivos ao serem transpostos em materiais didáticos, ou simplesmente trazidos para o ambiente escolar, ainda que nos suportes originais. Por exemplo, o trabalho com recortes de jornais e revistas, ou mesmo os exemplares dos periódicos trazidos à sala de aula, perde, ou muda sua função, quando trabalhados em sala de aula, pois a leitura feita pelos alunos já é filtrada pela expectativa de alguma atividade pedagógica que existe no ambiente escolar.

Em seus trabalhos, Schneuwly e Dolz, explicam que como o gênero funciona num outro lugar social - a escola- ele sofre uma transformação, sendo, além de gênero a comunicar, um gênero a aprender. Assim, em situação escolar, alunos são, ao mesmo tempo, colocados em situações muito próximas das situações reais de comunicação, mas sabendo que, ao mesmo tempo, os objetivos visados são também outros.

Para que os gêneros sejam abordados na escola de forma a promover o domínio da linguagem, esses autores estabelecem *três princípios* ao trabalho didático:

-*Princípio de legitimidade* (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas);

-*Princípio de pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem);

-*Princípio de solidarização* (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados).

Concebendo a Proposta Curricular como um enunciado e, ainda, cada Situação de Aprendizagem como enunciados distintos, o recorte que se pretende fazer é no sentido de verificar o tratamento dado ao estudo dos gêneros, a

dialogicidade do material didático com a *Proposta* e seus pressupostos teóricos, seguindo os três Princípios ao Trabalho Didático descritos acima.

CAPÍTULO 2

PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O aprofundamento nas idéias bakhtinianas de linguagem e discurso levou-me a entrever em meu objeto de análise aspectos recorrentes no ensino de língua portuguesa e por meio das diversas políticas adotadas pelo Governo Federal e particularmente pelo Governo do Estado de São Paulo.

Partindo do pressuposto de que todo discurso é dialógico, e que *reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida* (BAKHTIN, 1999, p. 95), pretendo, nesse capítulo, fazer um breve resumo do ensino de língua portuguesa através dos tempos, sem a pretensão de relato histórico, mas pincelar fatos marcantes que influenciaram as mudanças e as características atuais da disciplina Língua Portuguesa que são de extrema relevância para contextualizar a mudança do enfoque para o texto como unidade de ensino e, mais recentemente, o ensino através dos gêneros do discurso.

Antes mesmo de verificar de que maneira o ensino de gêneros vem sendo praticado na escola, foi necessário pesquisar na história da educação brasileira o percurso do ensino de língua portuguesa e a disciplina língua portuguesa na chamada educação básica.

Durante esse estudo, verifiquei que o ensino de língua portuguesa no Brasil passou por várias abordagens, motivadas muito mais por fatores políticos e ideológicos que didático- pedagógicos influenciando todo o ensino de língua até chegar à abordagem discursiva. Por essa razão, esse percurso não pode ser desprezado neste trabalho, pois embora não seja o foco de minha análise, importa na medida em que influenciaram os desdobramentos que o ensino de língua teve até o momento. Observei, também, que a inoperância de alguns manuais e o não cumprimento de algumas normas estabelecidas pelas leis e decretos vem acontecendo desde os primórdios da escola brasileira, demonstrando um descompasso entre teoria e prática, vindo ao encontro de meus questionamentos em relação às mudanças propostas recentemente no estado de São Paulo e sua aplicabilidade.

2.1. Da Colônia ao Império

No Brasil - Colônia, o ensino de língua voltava-se apenas para a alfabetização e, quando se prolongava um pouco mais, os filhos da elite prosseguiram no ensino secundário em aulas baseadas na *Ratio Studiorum*¹², e estudava-se a gramática da língua latina, a retórica e a poética.

O ensino sofreu algumas mudanças a partir do século XVIII, com a expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal, pelo Marquês de Pombal. Como tentativa de uniformizar a língua portuguesa, surgiu o ensino institucionalizado controlado pela Corte Portuguesa, mas ainda restrito à elite. Foram criadas as chamadas *aulas régias*¹³, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, constituindo a primeira forma de ensino público no Brasil.

Em meados do século XIX, foi estabelecido por Lei que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever utilizando a gramática da língua portuguesa, procurando padronizar a língua. Conforme comenta Bezerra (2002), por falta de um modelo de ensino de língua materna, adotou-se o mesmo modelo utilizado para o ensino do latim, uma língua morta, que, aliás, continuou a ser estudada por muito tempo¹⁴.

Aos poucos, o ensino de língua portuguesa foi se estendendo a todas as séries, tornando-se pré-requisito para exames de admissão nos cursos superiores e alcançando o destaque que ocupa até hoje entre as demais disciplinas.

¹² Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Muitas de suas técnicas utilizadas no ensino da retórica como a repetição oral para memorização e leitura em voz alta de textos clássicos ainda são recorrentes na didática moderna.

¹³ Aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, autônomas e isoladas, com professor único, não se articulando uma com a outra.

¹⁴ No Brasil, sabe-se que o ensino da língua latina nas escolas se estendeu até meados da década de 1960.

Os materiais didáticos (manuais de poética e de retórica, compêndios, seletas, gramáticas), vindos a princípio da Europa, (não havia no Brasil, nem tampouco eram incentivadas tais publicações) geralmente continham fragmentos e excertos de textos clássicos, destinados principalmente à análise gramatical ou apenas ao estudo do vocabulário, iniciando já nessa época a tradição de abordagem do texto como pretexto para a estruturação gramatical, desprezando-se a leitura literária e a dialogicidade que pudesse se estabelecer durante a abordagem dos gêneros discursivos, ou seja, distanciando-se da esfera real de enunciação.

Enquanto restrito às camadas mais altas da população, esse modelo de ensino não ofereceu dificuldades, posto que se tratava de falantes da norma culta. Nessa época, o país era predominantemente agrícola e a educação restringia-se à aristocracia. O ensino de língua portuguesa relacionava-se a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, em que a linguagem era usada como expressão de pensamento, entendendo que quem se expressasse bem, tinha o *domínio* da língua.

2.2. O século XX e a tradição gramatical

Apenas no início do século XX a população de baixa renda foi sentindo necessidade de estudar, pois se iniciava o êxodo rural. Porém, essa população teve que concorrer com o público das classes dominantes, em uma realidade social bem diferente. Com as novas teorias linguísticas começavam a aparecer mudanças, mas mesmo assim, o ensino de língua portuguesa se manteve voltado à tradição gramatical, e baseado na leitura de textos clássicos, buscando-se padronizar a língua e desprezando-se a heterogeneidade dialetal.

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, e surgiram programas oficiais e disciplinas específicas para cada série do secundário e seriação e frequência obrigatória para ingresso nas faculdades. (RAZZINI, 2000).

O ensino da disciplina se dava por meio de um manual de gramática e uma antologia com textos literários, através dos quais se desenvolviam nos educandos as habilidades de leitura e de escrita. A gramaticalização do ensino da língua portuguesa foi adotada como base curricular desde essa época, tendo vários estudiosos da língua como ícones da língua vernácula.

Até a década de 1950, nos ensinos primário e secundário, trabalhava-se, ainda, com a antologia. O ensino da gramática como excelência era reconhecido, mas cada professor seguia a sua linha, empregando nomenclaturas variadas. Assim, procurando padronizar o ensino de língua portuguesa, o Ministério da Educação e Cultura incumbiu um grupo de gramáticos da tarefa de compilar termos técnicos, no campo da gramática, que deveriam ser empregados uniformemente em todo o país e patrocinou a elaboração de um glossário que foi publicado em 1959, sob forma de portaria, com a finalidade de padronizar as referências descritivas sobre a língua, numa tentativa de redimensionamento de estudos, sem privilégio de qualquer doutrina. Tratava-se da Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB¹⁵, que se encontra em vigor até os dias atuais, embora submetida a diversas críticas.

Mesmo com a publicação de livros didáticos que mesclavam atividades de gramática e leitura e interpretação de texto, a ênfase no ensino de língua era na sistematização gramatical. Contudo, um novo panorama se instituiu no ensino de Língua Portuguesa: gramática e texto se apresentaram em um único livro, embora os conteúdos fossem divididos: em uma parte, gramática, e em outra, antologia. Apesar dessa junção, observa-se ainda a primazia do ensino da gramática normativa, utilizando-se do texto como pretexto para o ensino das regras gramaticais.

Do ponto de vista da clientela das escolas, o alunado tornava-se mais heterogêneo e apenas o ensino tradicional não atendera às necessidades das classes emergentes, revelando um cenário de fracasso escolar. Assim, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, número 404/61 veio instituir o direito à educação a todos os cidadãos, reconhecendo as peculiaridades de cada região, por meio dos Conselhos de Educação.

Concomitantemente, nessa época começa a vigorar a disciplina Linguística nos cursos de Letras, adquirindo muitos adeptos no meio acadêmico. Porém, houve muitas falhas na sua implantação e seus fundamentos não foram incorporados na

¹⁵. Uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, de acordo como trabalho aprovado pelo Sr. Ministro Clóvis Salgado, elaborado pela Comissão designada na Portaria Ministerial número 152/57, constituída pelos Professores Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Carlos Henrique da Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha, e assessorada pelos Professores Antônio José Chediak, Serafim Silva Neto e Sílvio Edmundo Elia.

prática escolar de imediato, ganhando espaço no trabalho com professores de Língua Portuguesa apenas na década de 80.

2.2. Língua como instrumento de comunicação e expressão

A preferência pelo ensino de gramática na disciplina Língua Portuguesa apenas começava a mudar na década de 70, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692/71, na qual a disciplina *Português* passa a ser denominada de *Comunicação e Expressão* (nas séries iniciais), *Comunicação em Língua Portuguesa* (nas séries finais) e, no 2º grau, *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*. A língua, no contexto ideológico pós-64, é considerada instrumento a serviço do desenvolvimento. O ensino da gramática é aqui instrumento para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, ou seja, o uso instrumental e comunicativo da língua. Além dos textos literários, estudam-se também gêneros jornalísticos, publicitários, histórias em quadrinhos, ampliando ainda mais o caráter utilitário e pragmático do ensino de língua.

Convém citar que, devido ao enorme despreparo dos professores em relação à mudança de enfoque no ensino de língua, posto que ainda não haviam incorporado as teorias linguísticas recentes e também não participaram da elaboração das reformas educacionais impostas pelas leis governamentais, a maioria dos profissionais continuou se baseando no ensino tradicional ou simplesmente adotou inteiramente os livros didáticos disponíveis no mercado, tornando-se meros reprodutores de conteúdos.

Optou-se, pois, por um ensino utilitário com a língua voltada para a oralidade e, dessa forma, adequada à nova clientela que assolava as escolas, e, aos poucos, o ensino torna-se menos normativo e, portanto, menos rigoroso em relação aos padrões cultos da língua. Ensinar gramática passou a ser coisa ultrapassada. As gramáticas de Bechara, Celso Cunha e Rocha Lima, até então alvos de ensino, eram substituídas por outras que, para facilitar a aprendizagem, ensinavam através da ilustração, como a de Hildebrando André.

Em decorrência, esse ensino passou a configurar-se pela Teoria da Comunicação: o aluno deveria ser capaz de “funcionar” como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais, e a língua passava a ser valorizada como instrumento de comunicação ensinando-se elementos de

comunicação e funções da linguagem. Dava-se, ainda, valor à expressão corporal como uma forma de linguagem. O professor que “ensinasse gramática” era considerado desprestigiado. Também as antologias desapareciam; em seu lugar, surgiam livros didáticos mais atraentes em sua forma, explorando-se cores e recursos gráficos. Não obstante, seu conteúdo deixava a desejar. A interpretação dos textos não era mais produzida pelo professor junto a seus alunos. As perguntas, já elaboradas nos livros, eram, em geral, de respostas óbvias, sem exigir nenhum tipo de reflexão. Havia o livro do professor, com as respostas às questões formuladas para que o professor que ingressasse no Magistério sem grande preparação prévia nem precisasse pensar. Era uma “parafernália didática” (GERALDI, 1997, p.93), que ia das respostas nos manuais do professor até vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos.

Diante da posição assumida pelos autores da maioria dos livros didáticos, alguns professores mais tradicionais preocupavam-se em selecionar livros que ainda atendessem às suas expectativas, enquanto alguns especialistas partiram em defesa da *unidade do ensino da língua portuguesa e da gramática*, temendo o caos em sua prática.

2.4.Os Guias curriculares

Especificamente no Estado de São Paulo, houve a publicação dos *Os Guias curriculares para o ensino de 1º grau*¹⁶, publicados em 1975, que buscavam direcionar e regulamentar mais uma vez o currículo que, nesse momento, se adequava à LDB 5692/71.

Tratava-se de um documento muito rico em informações sobre a postura oficial em relação ao ensino de língua materna, reconhecendo o despreparo dos professores sem, no entanto responsabilizar-se por esse quadro. Foi o que pude observar nesse trecho da introdução do documento:

Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Lingüística, vemos por outro lado uma grande

¹⁶ “Guias Curriculares Nacionais”, publicados no início da década de setenta e conhecidos pelos professores como “Verdão”.

maioria insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. (SEE/SP,1975, p.17)

Nos *Guias*, são prescritas ,também, várias informações para esclarecer e direcionar os professores diante das idéias trazidas pela Linguística e fixando como objetivo geral da matéria, *desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso*, dando ênfase à oralidade, como no trecho que se segue :

A linguagem oral, ponto de partida para o desenvolvimento da habilidade linguística, deve ser preocupação constante do professor: o aluno precisa ouvir e falar com mais eficiência. Que não se repita a situação atual, quando a tônica é linguagem escrita e leitura.”(p.18)

O texto original não apresenta grifos. Acrescentei-os para salientar as claras evidências de que o documento por meio das orientações tentava reverter o ensino em vigor, o qual ,de maneira implícita, o documento julgava inadequado. Embora legitime a linguagem oral trazendo propostas de trabalho em sala de aula tais como: seminários, debates, mesas-redondas, ainda não apresentava o enfoque bakhtiniano dos gêneros do discurso, introduzidos a posteriori com os PCN.

O texto também condenava veementemente o ensino de gramática tradicional, propondo a gramática textual, prática que foi muito difundida na época e ainda é adotada em muitos materiais didáticos.

Não é a gramática normativa que ensina língua, mas sim a própria língua. Diante disso, ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases. (p.18)

Acreditando-se que seria possível, nessa atitude, uma solução para a crise, houve a inclusão de redações em provas e exames vestibulares no final dos anos 70. Esse fato apenas evidenciou que saber gramática não significa saber escrever bem, além de desencadear uma enxurrada de manuais de redação e escrita, com modelos de texto, dividindo-os em partes.

2.5. A década de 1980: mais uma nova Proposta Curricular

Os anos 1980 representaram um marco decisivo no ensino de Língua Portuguesa, haja vista o *minucioso esquadramento* (Geraldi, 1997) pelo qual passou o ensino de língua materna. As denominações *Comunicação e Expressão* e *Comunicação em Língua Portuguesa* não mais encontravam espaço. Retornava-se, então, à denominação anterior para a disciplina: *Português ou Língua Portuguesa*.

Não somente o ensinar é foco de estudos, mas o aprender passa a ser foco de interesses. É nessa década que a Linguística chega à escola desdobrada em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da Língua Materna.

O governo de São Paulo preparou, então, mais um documento: a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo foi publicada em 1986. Mais sutil que *Os guias*, *A proposta* de 1986 não cita o ensino tradicional, nem condena as práticas dos professores de língua portuguesa, apesar de propor novos paradigmas em relação às atividades de linguagem. A abordagem interacionista de ensino de língua está claramente exposta nesse trecho:

1.1 O que é linguagem

A linguagem não é uma atividade escolar. É uma atividade humana, histórica e social. "(1986, p.12)

1.2 O Texto

Nessa dimensão, a atividade lingüística não se faz nas palavras ou frases isoladas para análises e exercícios escolares. Ela se realiza nos processos reais de comunicação como discurso ou texto. (1986, p.14)

A pesquisadora Maria Sílvia Martins (2008) comenta que pela primeira vez em documentos oficiais, essa distinção nítida das diversas abordagens do material linguístico era feita, *sem essa compreensão de que havia algo que não era nem propriamente produção ou interpretação de textos no sentido convencional, nem trabalho com nomenclatura gramatical*. E não poderia ser diferente, pois se tratava de um documento elaborado por importantes linguistas da época como Carlos

Franchi, que também publicou o caderno *Criatividade e Gramática* (1988)¹⁷, propondo atividades epilinguísticas¹⁸ da língua

O documento de 1986 instaurou uma “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 1998, p. 59), resultado de uma nova concepção de gramática, de seu papel e função no ensino de português. “O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive” (Soares, op.cit. p.59).

Paradoxalmente, esse não era o enfoque presente nas escolas, fato que pude constatar como professora ingressante no magistério público no Estado de São Paulo. O estranhamento vivido por mim durante os primeiros anos de minha atividade docente foi muito bem descrito por Martins (2008) quando cita que:

É certo, de toda forma, que um professor de Língua Portuguesa - que tivesse se formado nos últimos anos da ditadura militar e que alimentasse ideais inovadores - poderia estranhar, já nessa época, que, apesar das inovações provindas das esferas governamentais, ainda predominasse fortemente no ambiente escolar a tendência ao ensino de viés clássico, vulgarmente conhecido como “ensino tradicional”: centrado no letramento de prestígio de que o professor, em princípio, seria o detentor e no ensino de uma Língua Portuguesa ideal, normatizada por regras prescritas na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB).

¹⁷ O caderno “*Criatividade e Gramática*” (SÃO PAULO, 1988), publicado logo em seguida, e também os cadernos verdes de subsídios à implantação dessa proposta, trazem reflexões de linguistas.

¹⁸ Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe nas normas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de ‘gramática’ no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades (SÃO PAULO, 1988, p. 36).

Embora tenha havido a participação de representantes do magistério na elaboração e discussão da proposta, a verdade é que esta chegou às escolas de maneira tímida, talvez pela ausência de normatização ou prescrição que direcionasse o trabalho, característica da abordagem interacionista do ensino de língua, mas muito vaga para professores acostumados à normatização gramatical e sistematização da literatura, ou, pior ainda, reféns do livro didático que prescrevia tudo.

Segundo Martins (2008), os referenciais advindos das instâncias administrativas eram portadores de um viés muito mais ousado, moderno ou avançado do que a cultura praticada nas escolas.

A precariedade do nível de ensino, apesar das alternativas governamentais suscitou alterações no plano de ensino, necessidade já deflagrada nos anos 70, quando as propostas tecnicistas bloquearam a capacidade criativa dos estudantes, estabelecendo uma pedagogia reprodutiva e mecanicista no ensino de Língua Portuguesa. Pesquisadores do campo da linguagem como Possenti, Geraldini, Travaglia, Perini, entre outros, dedicaram-se a analisar a ineficácia do ensino baseado na gramática tradicional, e o avanço das pesquisas no ramo da linguística envolvendo ensino de línguas e o processo ensino - aprendizagem possibilitou nos anos 90 uma análise dos resultados das políticas educacionais das décadas anteriores, e a preparação de novos paradigmas que culminam com a publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares, no final da década de 90.

2.6. Década de 1990- língua versus cidadania

Em 1996, outra lei de diretrizes e bases, a LDB N° 9394, considerava *a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania* (Artigo 36, I). Depreende-se dessa nova LDB uma concepção de língua voltada para sua heterogeneidade, uma vez que defendia o pluralismo de idéias, a diversidade cultural e o reconhecimento dos processos formativos que se dão fora da escola.

Entre esses novos paradigmas está o projeto dos PCN de estabelecer um ensino de português fundamentado na diversidade textual, visando ao letramento como promotor de cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) trouxeram à tona a importância do estudo dos gêneros no ensino da língua materna, mas a noção de gênero, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, tem sido explorada há muito tempo, apresentando várias classificações. Para a especialista no estudo de gêneros, Motta Roth (2005), dois marcos são associados à uma classificação: a Retórica, de Aristóteles, na Antiguidade, e Os gêneros do discurso, de Bakhtin, desde a década de 50. A autora explica que enquanto:

Aristóteles, dentre outras características, enfoca os âmbitos de uso da linguagem (para deliberar, para elogiar ou criticar e para julgar), Bakhtin (1986:60) caracteriza os gêneros como enunciados tendendo à padronização em termos de atos de fala, delimitados pela reação de cada interlocutor ao texto do outro, formulados em unidades que exploram exaustivamente o sentido intentado e que são reconhecidas como o querer dizer dos participantes de uma dada prática discursiva. (Op. cit.)

É verdade que com o surgimento da Linguística em meados do século XX, o estudo dos gêneros foi tomando outros rumos, mas ainda não enfocava o texto como unidade de sentido, nem tão pouco considerava seu caráter dialógico, uma vez que se prendia ainda a aspectos estruturais do texto, em detrimento de sua unidade de sentido.

A partir de Bakhtin, a noção do estudo de gêneros passou a considerar, além dos aspectos formais, os fenômenos sociais e culturais, pois, para o filósofo russo, não há discurso separado da vida social. Assim, a adoção do conceito de gênero que começava a aparecer nos estudos de Bakhtin funciona como suporte acadêmico atrelado à abordagem sócio-interacionista dos estudos linguísticos da Universidade de Genebra. Essa filosofia serviu de pano de fundo para modificações na educação brasileira que buscava inovar aproximando a escola da realidade dos alunos.

Não obstante, a prática em sala de aula revelou mais uma vez um distanciamento entre a proposta dos documentos oficiais e sua aplicabilidade. Creio que a maior falha possa estar no momento de elaboração, no qual a participação dos professores é praticamente nula. Por essa razão, alguns pesquisadores, dentre eles Martins (2008), pensam nos PCN como um retrocesso no ensino de língua materna, pela maneira como é imposto, sem a participação de professores em um caminho inverso ao caminho da autonomia proposto no próprio documento.

Mais de dez anos após a implantação dos PCN, a abordagem discursiva proposta para o ensino de línguas ainda está longe de ser alcançada. Pelo contrário, a abordagem de gêneros adotada nas aulas de língua portuguesa tende mais uma vez à sistematização, tentando descrever sistematicamente os gêneros do discurso, ou servindo de pretexto para abordagens gramaticais.

2.7. A Proposta Curricular de 2008

Diante do fracasso escolar e dos péssimos resultados em exames classificatórios nacionais e internacionais, o Governo de São Paulo lançou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) que visava a garantir uma base comum de conhecimentos e de competências para que as escolas públicas da Educação Básica funcionassem como uma rede. Dentre os documentos do projeto, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009) é um material oficial distribuído aos docentes da rede pública com a finalidade de orientá-los no ensino dos conteúdos curriculares procedimentais priorizados em cada área curricular, bem como na avaliação da aprendizagem desses conteúdos.

Em relação à abordagem adotada, mais uma vez, tende-se a priorizar as conceituações metalinguísticas, em lugar do trabalho com a linguagem propriamente dita ou com a produção textual enquanto prática discursiva. Além do mais, a padronização dos textos e atividades não favorece a aprendizagem significativa, indispensável para o letramento.

Em todo esse percurso descrito de maneira breve, fica claro que os níveis de proficiência em leitura e escrita são resultado de uma política educacional elitista tanto em relação ao alunado quanto aos professores, pois não há interesse por parte dos órgãos governamentais em instrumentalizar os professores, capacitando-os para uma prática reflexiva da linguagem. Por conseguinte, se não consegue afetar os professores, não atinge seu público, os alunos. Distantes da realidade da escola, as propostas estão fadadas ao fracasso, ainda que imbuídas de sérios propósitos.

CAPÍTULO 3

A PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO/2008 PARA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E OS CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO: A LÓGICA DA PROPOSTA

Para que se entenda a abordagem desenvolvida na Proposta, nos *Cadernos*, e especialmente nas *Situações de aprendizagem*, farei a seguir uma leitura do documento da *Proposta Curricular* e dos *Cadernos do Professor* e dos *Alunos*.

3.1. A Proposta Curricular

O material que apresenta os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Aluno* denomina-se Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Língua Portuguesa - Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.

Na carta de apresentação, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro¹⁹, justifica a necessidade de uma Proposta Curricular argumentando que *A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.* (SEE/SP, 2008 a.).

Assim, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo salienta que se faz necessária uma ação *integrada e articulada*, que também subsidie os profissionais da rede. Finalizando o texto de apresentação, afirma que mais do que orientar, a Proposta visa a uma ação *com um foco definido* (SEE/SP, 2008a, s/p).

A Proposta Curricular divide-se em áreas já estabelecidas pelos PCN e suas respectivas disciplinas: *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*- Biologia, Química e Física; *Matemática e Ciências Humanas e suas Tecnologias* – História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia e *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.

¹⁹ Em abril de 2009, o ex-ministro Paulo Renato de Souza assumiu a Secretaria de Educação do Estado, dando continuidade às ações em que a proposta curricular está inserida.

A apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo está dividida em dois tópicos: *Uma educação à altura dos desafios contemporâneos e Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo*. Este segundo tópico divide-se nos seguintes itens: *a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho*. (SEE/SP, 2008a, p. 11).

A apresentação cita, também, outros materiais que darão suporte à Proposta Curricular, tais como, as *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola* dirigidas à equipe gestora, e os *Cadernos do Professor* (SEE/SP, 2008a).

No texto de apresentação, a Secretaria de Educação afirma que o novo modelo social criado pelo uso intensivo do conhecimento, está gerando um novo tipo de exclusão, ligado ao uso de tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SEE/SP, 2008a, p. 9).

Salienta também que, por conta do maior número de pessoas portadoras de um diploma de nível superior, este deixou de ser um diferencial, sendo então, mais relevantes as características cognitivas e afetivas e as competências apreendidas na vida escolar. Nesse sentido, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas para as camadas mais pobres da população é fundamental para a inserção do indivíduo no mundo *de modo produtivo e solidário*, preparando indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança (SEE/SP, 2008a, p. 10).

Adverte que não há liberdade sem possibilidade de escolhas; portanto, é necessário que os alunos tenham *acesso a um amplo conhecimento dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial* (SEE/SP, 2008a, p. 11).

A proposta cita, também, a necessidade da articulação da educação com o mundo do trabalho, reforçando a necessidade da alfabetização tecnológica básica, preparando os alunos para a inserção em um mundo em que a tecnologia está cada vez mais presente na vida das pessoas, e também da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção de bens e serviços necessários à vida.

Para justificar a centralização da linguagem nos processos de desenvolvimento, a Proposta Curricular propõe que o adolescente aprenda pouco a pouco a enfrentar as consequências das próprias ações, *a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular seu próprio projeto de vida e a tecer seus sonhos de transformação do mundo.* (SEE/SP, 2008a, p. 17-8).

Para tal, estabelece um currículo que deve promover a aprendizagem de competências e habilidades, no qual a atuação do professor, os conteúdos propostos, as metodologias e a aprendizagem dos alunos compõem um sistema comprometido com a formação de crianças e jovens em adultos aptos a exercer suas responsabilidades – trabalhar, constituir uma família e ser autônomo – e com condições de atuar na sociedade de forma produtiva (SEE/SP, 2008a).

Segundo a proposta, esse currículo, amparado no conceito de competências, requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender²⁰.

O texto ainda explica que:

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. No momento em que se conclui o processo de universalização do Ensino Fundamental e se incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro, a escola, para ser democrática, tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados. (op.cit.p.15).

Também justifica que essa unidade dificilmente seria atingida com a ênfase no ensino, porque:

é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que deve ser ensinado a todos, sem exceção. Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade.²¹ (op cit.p.15)

O documento fideliza-se aos PCN ao priorizar o desenvolvimento das competências leitora e escritora, reafirmando a importância da palavra de onde decorrem todas as relações humanas existentes. Reconhece a importância do domínio das várias linguagens como *forma de compreensão e ação sobre o*

²⁰ Essa afirmação contradiz completamente os *Cadernos do professor e do aluno*.

²¹ Essa noção também é muito controversa, considerando as análises realizadas.

mundo, reiterando o caráter multidisciplinar do aprendizado da língua, o que se verifica nessa passagem:

Por esse caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. (op.cit.p.18)

O documento reforça o caráter essencial da competência de leitura e escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, afirmando que

a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. (op.cit.p.18)

No espaço reservado à *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, na qual a disciplina de Língua Portuguesa está inserida, a ênfase na linguagem como produção de sentido é ainda maior. Segundo o texto, as linguagens são meios para o conhecimento, pelos quais o homem conhece o mundo. Tal concepção provoca uma mudança de perspectiva na maneira de ensinar as disciplinas de uma mesma área. A disciplina Língua Portuguesa, sob esse enfoque, torna-se uma ferramenta para a compreensão das diversas linguagens e para interagir na sociedade.

É muito forte, também, a ênfase no aspecto histórico e social da linguagem como produtora de cultura. O texto da proposta ressalta, inclusive, que não se separam mais o estudo da linguagem e da literatura e do homem em sociedade.

Em relação ao ensino de gramática, o texto da proposta afirma que:

Haverá momentos de sistematização, com destaque maior para os temas que geram mais problemas de uso para os falantes (em razão das diferenças entre norma padrão e outras normas). Além disso, nosso olhar gramatical seguirá a organização tradicional apresentada pelos livros didáticos, tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades lingüísticas e textuais. (op.cit.p.47)

Na descrição do programa de Língua Portuguesa do Ensino Médio, foco de minha análise, os critérios para articular os conteúdos e as competências do estudo da língua devem ampliar, necessariamente, os estudos desenvolvidos no Ensino Fundamental II, *observando uma progressão que possa diversificar, ao longo da escolaridade, abordagens, contextos, situações etc.*(SEE, 2008, p.44). Os conteúdos são divididos em eixos denominados *Campos de Estudo*, sempre orientados em questionamentos sociais. São eles: Linguagem e sociedade; Leitura e expressão escrita; Funcionamento da língua; Produção e compreensão oral. O objetivo é abordar o fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical.

Os campos são expostos em quadros divididos em séries e bimestres. Para cada campo de estudo, bimestre e série, várias subdivisões são propostas, porém, sem muita especificação.

É interessante o fato de que os *gêneros* como proposta de trabalho constem nos campos *Leitura e expressão escrita*, com características estruturais de cada um, e o campo *Funcionamento da linguagem* restrinja-se aos aspectos formais e semânticos da língua, com menção a alguns aspectos estruturais de alguns gêneros.

A proposta não especifica, em nenhum momento, a forma pela qual esses conteúdos serão aplicados na prática, embora seu lançamento tenha sido acompanhado do *Jornal do aluno* e da *Revista do professor*, para serem aplicados durante o período de recuperação intensiva (de 18 de fevereiro a 30 de março de 2008) e, logo após, o *Caderno do professor*, por disciplina, série e bimestre.

No ano de 2009, a Proposta se tornou definitivamente Currículo, e além do material disponibilizado aos professores - *Caderno do Professor* – a SEE/SP envia às escolas o *Caderno do Aluno*, também divididos por disciplina/série/bimestre.²²

3.2. Caderno do Professor

Cada Caderno do Professor divide-se em uma carta de apresentação assinada pela coordenadora Maria Inês Fini, a Ficha do Caderno, Orientações gerais sobre os conteúdos do bimestre e as Situações de Aprendizagem.

²² A partir de 2009 o que era a “Proposta curricular do Estado de São Paulo” foi substituída por “Currículo do Estado de São Paulo”, no qual foram acrescentados os Cadernos do aluno. Opto pelo termo Proposta, pois o texto de apresentação permaneceu o mesmo.

Na *carta de apresentação*, a coordenadora ressalta que se trata de um material que define conteúdos, competências e habilidades, metodologias de avaliação e recursos didáticos, deixando claro tratar-se de um manual com a pretensão de prever os mínimos detalhes, desde as estratégias de pré-leitura até a avaliação final.

Na *Ficha do Caderno*, estabelecem-se o título, temas e conteúdos do bimestre, e, nas Orientações, são explicitadas as habilidades gerais, os conteúdos gerais para o bimestre e a metodologia e as estratégias que prevalecerão na abordagem do conteúdo.

As Situações de Aprendizagem²³ são previstas minuciosamente, desde o número de aulas, conteúdos e temas, competências e habilidades específicas, até a avaliação. As atividades organizam-se em torno de um assunto central que pode ser um gênero, ou tema ou aspecto da literatura ou temática social, relacionados ao tema geral do Caderno. Os objetivos das S.A. são sempre fixados em habilidades e competências²⁴, descritos no início da S.A. Em seguida, é proposta uma sondagem inicial, que pode ser uma música, um poema ou perguntas que estimulem um debate inicial sobre o tema.

Os roteiros propostos nas S.A. são recheados de justificativas teóricas direcionadas aos professores, procurando situar cada gênero abordado em seu contexto histórico e social. Alguns conceitos de pesquisadores modernos sobre linguagem e aprendizado de leitura emolduram as atividades propostas; no entanto, são pouco esclarecedores, por aparecerem de forma fragmentada e algumas vezes descontextualizada.

Na descrição das estratégias adotadas estão orientações aos professores do tipo:- *Esse texto será de grande utilidade para você, professor, ou - Professor, explique que... , -Professor, nesse momento peça aos alunos que...*, demonstrando nitidamente o caráter uniformizador que esse material pretende imprimir nas escolas estaduais. Há referência constante à utilização do livro didático como estratégia, porém como fonte de consulta e aprofundamento em aspectos da literatura ou gramática.

²³ Doravante, utilizarei S.A.

²⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais – enfatizam a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual apenas.

Convém salientar que, na maioria das vezes, a compreensão de cada S.A. se dá na observação da mesma no Caderno do aluno, o que demonstra que o excesso de informações ou mesmo de instruções tira o foco do ensino.

3.3. Caderno do Aluno

A proposta inicial da pesquisa teria como *corpus* as Situações de Aprendizagem dos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, lançado em 2008. Porém, em 2009, o que era Proposta transformou-se em Currículo do Estado de São Paulo, com o acréscimo dos Cadernos do Aluno²⁵ em material consumível, ampliando os ângulos de investigação da pesquisa.

Nesse novo formato, além do material disponibilizado aos professores – *Caderno do Professor* por disciplina, série e bimestre – a SEE/SP envia às escolas o *Caderno do Aluno*, também dividido por disciplina/série/bimestre.

A Situação de Aprendizagem, até então descrita em detalhes no Caderno do Professor, materializa-se no do Aluno, restringindo, a meu ver, mais ainda o poder de atuação e autonomia do professor na elaboração das aulas e, conseqüentemente, na condução da aprendizagem.

O *Caderno do aluno* possui a mesma disposição de textos, figuras e gráficos que o do professor, porém, com espaços para respostas, dicas de pesquisas, filmes, livros e *sites*. Além disso, com a intenção de complementar o trabalho na sala de aula e contribuir para a formação do aluno, esse caderno oferece as *Lições de casa*. De acordo com introdução dada no *Caderno do aluno é por meio de estudos e da realização das tarefas que você poderá conquistar a autonomia para aprender sempre* (SEE/SP, 2009).

Nesse sentido, cabe ao professor a tarefa de orientar os estudos, esclarecer dúvidas, retomar conteúdos e fazer revisões, enquanto o aluno, por meio do seu *Caderno* deverá:

²⁵Caderno do Aluno é um complemento ao Caderno do Professor (lançado em 2008). Desenvolvido em 2009 para os cerca de 3,3 milhões de estudantes de 5ª a 8ª do Fundamental e de Ensino Médio, ele traz exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo.

Ler ou reler textos indicados pelo professor; fazer e refazer exercícios para compreender melhor um conteúdo; realizar pesquisas para ampliar ou aprofundar conhecimentos sobre um assunto; e refletir sobre um tema ou assunto de uma disciplina. Nesse Caderno também aparece a utilização do livro didático como subsídio às atividades de cada Situação de aprendizagem.

Diante da imposição governamental no sentido de que esse material seja aplicado nos moldes em que se apresenta, fica o questionamento sobre a aplicabilidade das Situações de aprendizagem e sua dialogicidade com a proposta curricular que introduz esse modelo didático.

A análise das *Situações de aprendizagem* propostas no material de língua portuguesa do *Currículo do Estado de São Paulo* teve como percurso metodológico os *três princípios ao trabalho didático com gêneros* (2007)²⁶, aliado à teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin.

Após estudo do material, foram escolhidas para análise as Situações de aprendizagem que apresentaram maior riqueza de detalhes no trabalho com gêneros, por justificarem a abordagem ou por contrariá-la.

3.4. As Situações de Aprendizagem propostas para o Ensino Médio

Língua Portuguesa – 2ª série do Ensino Médio – 1º bimestre de 2009 – Situação de Aprendizagem 1

RINDO, CRITICAM-SE OS COSTUMES

Tempo previsto: 7 a 9 aulas.

Conteúdos

-Comédia de costumes; período simples e composto; texto e contexto social.

Competências e habilidades relativas à Situação de Aprendizagem I do 1º bimestre

²⁶ *Princípio de legitimidade* (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas); *Princípio de pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem); *Princípio de solidarização* (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados).

Analisar, em um texto, elementos sintáticos utilizados em sua construção; reconhecer diferentes elementos internos e externos que caracterizam uma comédia de costumes apropriando-se de tais elementos no processo de construção do sentido literário.

Sequência das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação contínua relativa à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

- Leitura e análise da letra da música Caviar;
- Leitura e análise de trecho da peça de Martins Pena *O juiz de paz na roça*.
- Discussão sobre as semelhanças e diferenças entre os dois textos;
- Conceituação do gênero *Comédia de costumes* pelo professor;
- Produção de resumo do trecho de Martins Pena em duplas pelos alunos;
- Leitura dramática do trecho pelos alunos;
- Estudo da ambiguidade do sentido do trecho lido;
- Produção de texto em duplas ou trios: elaboração de um final para a peça de teatro lida;
- Conceituação de período simples e composto;
- Uso de conectivos;
- Frases verbais e nominais;
- Elaboração de anúncio .

Materiais de apoio pedagógico relativo à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Textos indicados no Caderno do Professor.
 Livro didático.
 Vídeos ou áudios.
 Material para a reprodução de vídeos ou áudios.

Lições de casa previstas relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 1º bimestre

Revisão da conceituação de estilo de época, comédia de costumes e uso de conectivos em períodos compostos.

Análise :

Embora as considerações apareçam a título de introdução geral nos Cadernos e postulem a necessidade de se trabalhar com os textos nas situações reais em que circulam, logo apontam para uma dimensão bastante restrita da inserção em práticas letradas, na medida em que as consideram enquanto possibilidades para o reconhecimento, pelo aluno, de uma dada variedade de gêneros textuais.

É o que observamos na Situação de Aprendizagem 1 do primeiro bimestre da 2ª série do Ensino Médio, que aborda o gênero comédia de costumes ,confrontando a música *Caviar* ,de Luiz Grande, Marcos Diniz e Barbeiro do Jacarezinho, com um trecho da peça *O juiz de paz na roça*, de Martins Pena .

Em relação a esta última, apesar de se tratar de uma obra representativa do gênero, o estudo de apenas um trecho reduz o gênero estudado ao estilo próprio do autor, e também do estilo literário da obra, pertencente ao Romantismo, o que compromete sobremaneira a noção de um dos mais antigos gêneros utilizados na história da literatura e linguagem humana. Além disso, a escolha de apenas um texto do gênero dramático, confrontado com um texto do gênero música, ou poesia, embora com conteúdo de crítica social, não caracteriza a noção do gênero comédia de costumes, nem justifica a expressão “Rindo criticam-se os costumes”, título dessa atividade. É, nesse sentido, nítido o enfoque excessivamente circunstancial do contexto presente nos *Cadernos do Professor* de Língua Portuguesa, o que não condiz nem com o enfoque bakhtiniano dos gêneros do discurso, que os postula de maneira bastante diferente, intimamente relacionada com determinadas esferas e dentro de uma contextualização social muito mais ampla, nem com os princípios ao trabalho didático propostos por Schneuwly e Dozi(2007), referenciais teóricos dessa análise.

Sob essa ótica, a escolha da música *Caviar* para iniciar o trabalho com o gênero comédia de costumes parece não ser adequada, uma vez que, no aspecto cultural e literário da origem desse gênero, predomina o texto dramático, o que contraria o Princípio de legitimidade .Além disso, em relação à escolha do texto, este parece longe das vivências sociais dos alunos, tanto nas expressões *caviar* como *vala* e *muçum*, não condizendo com o princípio da pertinência, que deve levar em consideração as capacidades dos alunos e suas relações nos processo ensino-aprendizagem.

A proposta presente na Situação de Aprendizagem é que os textos escolhidos sejam analisados do ponto de vista das semelhanças quanto ao teor de crítica social. Após essa análise, segundo o *Caderno do Professor*, cabe ao professor conceituar o gênero comédia de costumes, o que julgamos ser tarefa muito difícil seguindo apenas o roteiro proposto, pela escassez de elementos caracterizadores presentes nos textos escolhidos, que diferenciem os gêneros musical e dramático, ao mesmo tempo em que evidenciem a crítica social, o divisor de águas que vai agrupar vários gêneros em um único, a comédia de costumes.

Dessa forma, o terceiro *princípio*, que deve tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados, torna-se nulo, pois não há ponto de identificação nem reconhecimento de afinidades em ambos os textos escolhidos para a análise que ressaltem as características da comédia de costumes e sua manifestação na atualidade.

Seria pertinente, nesse modelo didático, que fossem apresentados outros trechos no gênero dramático, pertencentes a outra época que não o século XIX, para que ficasse evidenciada, nesse tipo de texto, a presença da crítica aos valores sociais, característica do gênero comédia de costumes, e também trechos atuais de outros gêneros com temática de sátira social, adaptados às esferas de atuação.

A proposta de produção coletiva de texto é, sem dúvida, um espaço de interação e aprendizagem, mas pode parecer reducionista do ponto de vista do desenvolvimento da competência escritora e principalmente da avaliação do trabalho e progresso individual. Todavia, justifica-se pelo emprego de variados gêneros, uma vez que, em grupo, os textos são produzidos inicialmente na modalidade oral, para depois serem convertidos em escrita. O processo é, nesse momento, mais importante que o produto final, o que não significa que o texto produzido não interesse no contexto geral, mas, que o escrever conjuntamente vá aprimorando as capacidades individuais ao longo do tempo.

Sobre essa apropriação da linguagem, Bakhtin cita que:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala [enunciados] evoluem em conseqüência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. Bakhtin (1999, p.124)

Outro aspecto presente nessa Situação de Aprendizagem diz respeito às atividades de linguagem que ainda continuam envolvendo as mesmas classificações presentes na Gramática Normativa, com algumas pequenas alterações.

É o que aparece no final da Situação de aprendizagem, ao apresentar o gênero anúncio; ao invés de definir o plano comunicacional, que são nos dizeres de Schneuwly e Dollz (2007p. 26): *a finalidade, destinatários, conteúdos, ou seja, a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva*, tal plano aparece como pretexto para abordar frases nominais e verbais. Além disso, a produção de anúncio com períodos simples e compostos parece totalmente descontextualizada do início da atividade, que trabalha textos muito mais complexos.

Essa abordagem tradicionalista de utilização do texto como pretexto para atividades de metalinguagem representa um retrocesso e contradiz a proposta de letramento por meio do estudo de gêneros contida na Proposta Curricular que embasa esse material.

Língua Portuguesa – 2ª série do Ensino Médio – 1º bimestre de 2009 – Situação de Aprendizagem 2.

O QUE FAZ DE ALGUÉM UM ESCRITOR?

Tempo previsto: 6 a 9 aulas.

Conteúdos

Definição de argumentação; texto argumentativo: artigo de opinião; conectores, conjunções; o estatuto do escritor na atualidade.

Competências e habilidades relativas à Situação de Aprendizagem II do 1º bimestre

- dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso da linguagem;
- construir, e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos linguísticos, da produção da tecnologia e das manifestações artísticas;
- relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimento disponíveis, em situações concretas, para construir uma argumentação consistente;

-recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Sequência das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação contínua relativas à Situação de Aprendizagem 2 do 1º bimestre

-trechos jornalísticos de assuntos diversos para diferenciação do gênero notícia e gênero artigo de opinião;

- leitura do artigo de opinião: *A redação e o vestibular*, de J.L.Ladeira;

-identificação do assunto do texto e os argumentos utilizados no artigo;

- identificação de questões controversas em trechos de artigos de opinião ;

-leitura e análise do artigo *Passagem pela adolescência* de Rosely Sayão.

-identificação de questões controversas e argumentos defendidos pela autora;

-produção de artigo de opinião em dupla.

-socialização dos textos produzidos entre os alunos para possíveis sugestões entre os pares e posterior exercício de reescrita;

-exercícios para identificação e conceituação de organizadores textuais e sua função no texto.

Materiais de apoio pedagógico relativo à Situação de Aprendizagem 2 do 1º bimestre

Textos indicados no Caderno do Professor.

Livro didático.

Vídeos ou áudios.

Material para a reprodução de vídeos ou áudios.

Lições de casa previstas relativas à Situação de Aprendizagem 2 do 1º bimestre

Revisão do gênero artigo de opinião, uso de conectores e práticas de argumentação.

Análise

O título dessa Situação de Aprendizagem remete a algumas reflexões acerca do ato de ler e escrever. A S.A. se inicia com um esclarecimento ao aluno sobre o objetivo da unidade; prepará-lo para ler artigos de opinião e aprender a escrevê-los.

Primeiramente eu perguntaria: *O que faz de alguém um leitor? Aprender a ler e a identificar artigos de opinião e escrever artigos de opinião não seriam coisas distintas?*

Partindo dos três princípios norteadores do trabalho didático, segundo Schneuwly e Dolz, observei mais uma vez que a artificialidade das situações propostas para ensinar o gênero argumentativo pode comprometer todo o trabalho didático.

Considero o *princípio da legitimidade* como bem articulado em relação à proposta de abordagem do gênero, na medida em que considera o fator ideológico presente no ato de emitir opiniões ou simplesmente comentar fatos; ao propiciar momentos em que o aluno identifique elementos argumentativos em textos e depois os produza no mesmo gênero, internalizando o caráter dialógico da enunciação, na qual a escolha de argumentos pelo escritor depende do público alvo. Porém, as estratégias utilizadas no decorrer da S.A. não contribuem para o objetivo proposto.

O primeiro impasse acontece quando são apresentados trechos jornalísticos de assuntos variados para que os alunos identifiquem se há ou não argumentação em cada um, para diferenciar o gênero notícia do gênero artigo de opinião. Mesmo nos trechos onde não há argumentação aparente, está implícita uma opinião do enunciador, expressa pelos adjetivos, conectivos ou na escolha do tema. Geraldi (1997) ilustra essa ideia dizendo que o autor, instância discursiva de que emana o texto, se emana e se dilui nas dimensões de seu texto e não domina sozinho o processo da leitura, que se completa na interlocução, quando o leitor lhe atribuiu significação. Dessa forma, mais importante que identificar características do gênero artigo de opinião, seria identificar também os implícitos e pressuposições que um determinado texto pode ter, as ideologias que estão muitas vezes enrustidas em uma notícia ou reportagem aparentemente neutra. Seria imprescindível, para que se observasse o *princípio de pertinência*, que a atividade de leitura dos trechos jornalísticos ressaltasse as várias vozes presentes nos textos, que de forma explícita ou implícita dialogam com os interlocutores, ou seja, a consciência de que todo texto é dialógico propõe questionamentos, posicionamentos e direcionamentos formadores de opinião.

Outro impasse aparece na utilização de textos de diversas áreas do conhecimento, nas quais o domínio do assunto (ou falta de domínio) pode tornar-se um item complicador na compreensão do gênero. Bakhtin (1997) chama de *parte*

presumida o conhecimento que é partilhado pelos sujeitos falantes, a situação extraverbal, o contexto sócio histórico que pode ser de um grupo e não de apenas de um indivíduo. Na medida em que são apresentados trechos jornalísticos de vários assuntos da atualidade para exemplificar o gênero artigo de opinião, presume-se que os alunos do 2º ano do Ensino Médio (além do professor) dominem, ainda que vagamente, os assuntos tratados nos trechos citados (transgênicos, motoboy, sexualidade na adolescência).

Uma vez que o conhecimento da maioria dos alunos acerca de tais assuntos é precário, pois a maioria advém de lares onde há pouca ou nenhuma informação, e a escola atual não dá conta de trabalhar temas da atualidade, consequentemente a identificação das questões controversas fica totalmente comprometida, pois não há identificação do alunado com nenhuma delas.

Em relação ao *princípio de legitimidade*, em função dos objetivos propostos: *Identificar artigos de opinião para poder aprender a escrevê-los*, a S.A. não cumpre sua função, pela maneira como são apresentados e pela abordagem, distante da realidade dos alunos. Além da inevitável artificialidade da leitura em sala de aula, chamada por Geraldi (1997) de *simulação de leitura*, os textos na S.A. são apresentados aos poucos, entremeados por perguntas sobre a temática, questões controversas, e até mesmo outras atividades que não se referem ao texto, que é retomado nas páginas seguintes. Essa forma de apresentação fragmenta não só o texto, mas sua compreensão e compromete todo o trabalho didático. O domínio de um gênero está associado a sua utilização social, que desaparece em situação escolar. A leitura, nesse caso, tem finalidades didáticas específicas, nas quais o objetivo é o domínio de determinado gênero e pretexto para produção de outros textos. A leitura pelo simples prazer de ler ou pela busca de informações sobre o tema é descartada em atividades como esta.

Esse encaminhamento contraria a abordagem discursiva do fenômeno da linguagem, pois é através dos gêneros que a comunicação se dá, e através da prática discursiva que dominamos ou nos apropriamos dos gêneros discursivos. Desta forma, o *princípio de solidarização* pode estar totalmente comprometido, se não for de domínio do interlocutor o tema abordado, comprometendo todo o trabalho de leitura e, principalmente, de escrita. Curiosamente, o texto explorado na S.A., *A redação e o vestibular*, critica justamente essa abordagem, que prioriza o estrutural, em detrimento da competência argumentativa.

Há de se observar, também, a produção coletiva dos textos propostos, que pretende ser um espaço de interação e aprendizagem, mas pode tornar-se reducionista do ponto de vista do desenvolvimento da competência escritora e, principalmente, da avaliação do trabalho e progresso individual. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas, sobretudo, por sua construção composicional.

Segundo Dolz e Schneuwly (2007), as sequências didáticas propiciam aos alunos um diálogo com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Seria pertinente, nesse contexto, encontrar assuntos mais próximos da realidade do aluno, para os quais ele possa encontrar argumentos em sua própria leitura de mundo, e depois, avançar para temas atuais, fora de sua área de atuação.

Língua Portuguesa – 2ª série do Ensino Médio – 3º bimestre de 2009 – Situação de Aprendizagem 1.

DIÁLOGOS NO TEXTO POÉTICO

Tempo previsto: 8 a 10 aulas.

Conteúdos

Movimentos poéticos pós-românticos; considerações sobre o estatuto do poeta na sociedade; intertextualidade, dialogismo do poeta.

Competências e habilidades relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 3º bimestre

-identificar, em manifestações culturais, individuais ou coletivas, elementos estéticos, históricos e sociais; elaborar estratégias de interpretação poética, relacionando os elementos linguísticos do texto aos contextos de produção e leitura; relacionar a produção poética à herança cultural acumulada pela língua portuguesa nos processos de continuidade e ruptura.

Sequência das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação contínua relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 3º bimestre

- Leitura e análise da música *Fora de ordem*, de Caetano Veloso;
- Elaboração de texto coletivo sobre *O poeta e os problemas da sociedade*;
- Leitura e análise do poema *Versos Íntimos*, de Augusto dos Anjos.
- Preenchimento de quadro cronológico dos Estilos de época Parnasianismo e Simbolismo;
- Estudo de poema através de roteiro de estudo proposto(em grupos);
- Análise dialógica de enunciados com questões controversas;
- Leitura e análise de imagens;
- Técnica da *Colagem* (em grupo)

Materiais de apoio pedagógico relativo à Situação de Aprendizagem 1 do 3º bimestre

Textos indicados no Caderno do Professor.

Livro didático.

Vídeos ou áudios.

Material para a reprodução de vídeos ou áudios.

Lições de casa previstas relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 3º bimestre

Revisão do gênero artigo de opinião, uso de conectores e práticas de argumentação.

Análise

A S.A. inicia-se com a música *Fora de ordem*, de Caetano Veloso, seguida de um roteiro de discussão sobre as expectativas dos alunos em relação ao texto. Não é feita nenhuma menção ao significado histórico e político da expressão *Nova ordem mundial*, mencionada na música, o que parece ser estratégico, pela própria condução do roteiro de discussão, que pontua aspectos gerais do texto e propõe um texto coletivo sobre *O poeta e os problemas da sociedade*.

A seguir, é apresentado o texto de Augusto dos Anjos, *Versos Íntimos*, mais subjetivo, também trazendo uma visão pessimista da sociedade, no qual compara o homem metaforicamente a uma fera, para sobreviver na sociedade. O roteiro de

leitura proposto relaciona as ideias do texto aos aspectos biográficos de Augusto dos Anjos.

No aspecto formal, ambos os textos apresentados fogem ao modelo poético tradicional tanto de música quanto de poesia e, embora os motivos da indignação em relação à sociedade tenham origens diferentes, há muitos pontos de intersecção entre os textos, pois ambos dialogam em que há algo errado com a sociedade.

A S.A.,até aqui, está coerente com o *princípio de pertinência* pois procura estabelecer sentido pelas capacidades de reflexão dos alunos,e coerente com o *princípio de solidarização*, no qual o roteiro de leitura proposto e a produção coletiva de texto levam a criação de conceitos sobre as vozes presentes no texto poético, bem como a função social do poeta. Está coerente, também ,a abordagem em relação ao dialogismo no texto poético na medida em que apresenta textos que proporcionam a reflexão sobre o homem e a sociedade e sobre a função social do poeta na poesia contemporânea.

Porém,como citei anteriormente ,no item referente ao *Caderno do professor*, neste material existe uma forte tendência à sistematização de conteúdos que não condiz com a aprendizagem de gênero como *instrumento de comunicação* defendida por Schneuwly e Dolz(2007),que propõem a didatização do ensino de gêneros por meio de práticas de linguagem ,o que preservaria o gênero como instrumento de comunicação.

Nesta S.A.,especificamente, é apresentado um quadro sistematizando os estilos literários parnasiano e simbolista,que não possui nenhuma das características apresentadas nos textos analisados. Enquanto o *Caderno do professor* traz definições de Alfredo Bosi sobre as características da poesia parnasiana e da poesia simbolista, o *Caderno do aluno* tem um *texto elaborado especialmente para o São Paulo faz escola* que enfoca a filosofia elitista e alienante dos poetas dessa época. No *Caderno do professor*, é proposto que seja abordada a contradição presente na poesia contemporânea,mas os elementos fornecidos, no caderno do aluno, não propiciam tal abordagem, pela forma como são misturadas várias estéticas poéticas.Embora sejam conteúdos legitimados na literatura, contrariam o *princípio de pertinência*,pois não dialogam com os textos analisados no início,pertencentes ,respectivamente ao pós-modernismo e ao pré-modernismo. A tentativa de sistematizar os conhecimentos também não observa o *princípio de legitimidade*, por fazer uso dos termos *poesia pós-romântica* e *poesia*

contemporânea quando, na verdade, essa terminologia ainda é bastante controversa, se observarmos a diversidade de estilos no século XX .

Em meio a essa confusão de ideias e ideais, é proposto aos alunos que escolham um poema de uma lista composta de poetas pertencentes a diversas épocas do século XX, com estilos diferentes e, em grupo, façam uma análise semelhante à que fizeram com o poema de Augusto dos Anjos. Embora proporcione o contato com o gênero poesia, essa atividade contraria novamente o *princípio de pertinência*, pois os elementos fornecidos na sistematização ao trabalho didático, confundem ao invés de reforçar o tema da S.A., *Diálogos no texto poético*.

É perdida a oportunidade de dialogar com a linguagem poética e sua subjetividade, e de também de retomar a reflexão sobre o poeta e os problemas da sociedade, proposta no início .

Enfim, a possibilidade de dialogar com textos poéticos é excelente, mas as ideias apresentadas pelas teorizações e cronologias não ilustram os textos escolhidos para análise, além de interromper todo o processo de sensibilização ao texto poético, contrariando, portanto, o *princípio de solidarização*.

Para finalizar a S.A., os alunos devem representar artisticamente o poema escolhido para análise por meio da técnica da *colagem*²⁷. A possibilidade de expressar as ideias do poema em uma outra linguagem também subjetiva, mas que desenvolva a sensibilização ao texto poético como manifestação artística é extremamente motivadora, mas faltam novamente elementos que deem aos alunos subsídios para realizar essa tarefa, nem há tempo previsto para tal. Além disso, o material não fornece elementos nem ao aluno nem ao professor que possam ilustrar essa técnica artística, o que pode empobrecer o trabalho final. De qualquer forma, essa técnica está coerente com os objetivos visados, pois estabelece formas diferentes de se relacionar com o texto poético.

A oscilação entre a abordagem dos gêneros em uma proposta discursiva e a sistematização tradicional dos conteúdos presente nessa S.A. ilustra o que verifiquei em grande parte dos Cadernos de língua portuguesa, e que me parece não ser

²⁷ Procedimento artístico que consiste em unir pedaços de papel liso, estampado, pintado ou impresso (jornais, embalagens), cartão, tecido ou pequenos objetos sobre um suporte geralmente plano. Começou a ser praticada por diversos grupos de artistas plásticos a partir dos primeiros anos do século XX, mas técnicas análogas foram usadas por músicos e poetas.

adequada pela forma como é proposta, fragmentando textos, teorizando aspectos ora literários, ora gramaticais que poderiam ser abordados separadamente.

Língua Portuguesa – 3ª série do Ensino Médio – 2º bimestre de 2009-

Situação de Aprendizagem 1

VIDAS SECAS: REALIDADE PRESENTE

Tempo previsto: 6 a 8 aulas.

Conteúdos

A literatura e a construção da modernidade e o moderno, a crítica dos valores sociais no contexto literário; análise estilística: nível sintático- a extensão dos períodos; contexto sócio-cultural e obra literária; a primeira e a segunda geração modernista da literatura brasileira.

Competências e habilidades relativas à Situação de Aprendizagem 1 do 2º bimestre

Elaborar estratégias de resolução de questões de exames de acesso ao Ensino Superior; reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo; personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos; relacionar o contexto sócio-cultural a uma determinada obra literária; utilizar conhecimentos formais para formular hipóteses sobre o uso de determinadas variedades da língua portuguesa presentes no texto.

Sequência das atividades de ensino-aprendizagem e avaliação contínua relativa à Situação de Aprendizagem 1 do 2º bimestre

- Leitura e análise da letra da música *O último pau-de arara*;
- Discussão sobre os vários sentidos do termo *pau-de-arara*;
- Leitura de trecho da obra literária *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos;
- Estudo do vocabulário do trecho lido;
- Discussão de semelhanças e diferenças entre os dois textos;
- Conceituação da primeira e a segunda geração modernista pelo professor;

- Produção de texto em duplas :Elaboração de texto expositivo sobre o tema: *O modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*
- Questões do Enem sobre os trechos de *Vidas secas*:
- Revisão dos conceitos de período, frase e oração;

Materiais de apoio pedagógico relativo à Situação de Aprendizagem 1 do 2º bimestre

Textos indicados no Caderno do Professor.

Livro didático.

Vídeos ou áudios.

Material para a reprodução de vídeos ou áudios.

Análise

Nesta Situação de Aprendizagem, novamente o gênero música é utilizado como estratégia de sensibilização, tentando estabelecer um elo com o tema, presente em toda a terceira série: o trabalho, linguagem e realidade brasileira.. E mais uma vez a escolha da música *O último pau -de- arara* fica distante da realidade de nosso Estado, embora caracterize o cidadão nordestino, tema da obra *Vidas Secas*.O estudo da etimologia do termo *pau de arara* é bem interessante e possibilita o contato com o gênero verbete, cujo domínio pelos alunos costuma ser deficiente.

Outro fator motivador nessa S.A. é a utilização de trecho de uma obra que é leitura obrigatória para vários exames vestibulares como Fuvest, Unicamp,e também tema de questões do Enem, do interesse de muitos alunos na 3ª série de Ensino Médio.

Porém, proposta de aplicação dessa atividade no *Caderno do Professor* tem, a meu ver, alguns entroncamentos que podem dificultar ou mesmo confundir os conceitos que se pretende ensinar.

Por exemplo, a leitura do trecho do romance *Vidas Secas* é interrompida duas vezes para que os alunos sistematizem os conceitos de modernidade e as características da primeira fase do Modernismo brasileiro,o que parece legítimo em termos conceituais, mas questionável como atividade que tenha como tema central as implicações sociológicas que a leitura do trecho apresenta.

Em outro momento, retoma-se o conceito de frase, oração e período para analisar o estilo sintético utilizado por Graciliano Ramos. Será necessário conceituar gramaticalmente tais conceitos para que se discuta o estilo e a forma composicional da obra?

Sobre essa questão, reitero a postura de Schneuwly e Dolz (2007, p. 114-115) de que, não é o momento para a realização de um *trabalho sistemático* no interior de uma sequência didática, durante as atividades de leitura ou escrita em determinado gênero, mas de apenas fazer *observações pontuais*, em uma perspectiva textual, que leva em conta os diferentes níveis de significação de um texto.

Observo na condução dessa S.A. o apego às teorizações gramaticais e literárias, que contraria o *princípio de pertinência*, uma vez que fragmenta o texto (que já é um excerto), mistura conceitos e dilui o objetivo maior da S.A.: discutir a temática da seca como uma realidade ainda presente.

Outra atividade proposta que contraria totalmente o *princípio da pertinência* é a proposta de um texto expositivo sobre *o Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*. Esse tipo de proposta de escrita leva a textos parafraseados e sem significação direta para quem o produz. Seria pertinente, nesse caso, um texto que comentasse aspectos sociais abordados no trecho.

Assim, o *princípio de solidarização* também fica comprometido, pois enfatiza-se a sistematização e a cronologia no estudo da literatura ao invés de discutir os aspectos presentes no trecho do romance e na música apresentada.

A grande vantagem das produções de texto em grupo é a prática da oralidade que antecede o texto escrito, pela forma como é proposta, favorecendo a discussão e exposição das ideias de maneira mais espontânea do que em apresentações orais mais formais, como seminários ou debates mediados pelo professor.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

O estudo comparativo entre o texto da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo* e sua materialização nos *Cadernos* demonstrou o descompasso entre os dois discursos, embora sejam partes de um mesmo processo. As falhas nesse processo não estão propriamente no modelo adotado no material, mas no desenvolvimento das atividades, através de estratégias nem sempre adequadas para o desenvolvimento das habilidades propostas.

Observei, em todo o texto de apresentação da Proposta, idéias coerentes com a concepção sócio-interacionista de linguagem, e, embora não citado explicitamente, o conceito de linguagem e ideologia, quando os objetivos maiores parecem ser a formação integral do indivíduo como cidadão, inferindo-se o conceito de cidadania nesse contexto relacionado ao conhecimento e domínio de várias linguagens.

Na descrição *Proposta Curricular para a disciplina de Língua Portuguesa* especificamente, está muito clara a abordagem enunciativa quando o texto afirma que a disciplina de Língua Portuguesa *pode centrar-se: no conjunto de regras que nos leva a produzir frases e dali chegarmos aos enunciados concretos; nos enunciados que circulam efetivamente no cotidiano e que seguem regras específicas as quais permitem a comunicação.* (p.42)

Trata-se sem dúvida, da noção de gênero de Bakhtin, e as regras a que se refere o texto são os três elementos que o caracterizam: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, a Proposta, ao abordar a disciplina Língua Portuguesa, centraliza o ensino de língua no texto, por meio dos gêneros textuais, compreendendo sua estruturação, características formais, sobretudo em suas condições sociais de produção e recepção, e seu uso efetivo na sociedade tal como proposto por Bakhtin. Essa concepção fica evidente na passagem:

Não se trata de pensarmos em uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto, mas de compreender como esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado. (p.43)

Também não há dúvidas em relação à abordagem discursiva na divisão em eixos de comunicação para o ensino fundamental ciclo II, a saber: *tipologias e gêneros textuais, texto, discurso e história*.

Nas descrições de cada eixo, subseqüentemente, evidenciam-se os pressupostos teóricos de abordagem discursiva, especialmente a de didatização dos gêneros de Schneuwly e Dollz(2007).Explicitarei algumas referências diretas aos estudos desses pesquisadores relevantes à minha análise:

A apresentação do eixo *tipologia textual* faz referência direta à proposta de *agrupamento de gêneros* (op.cit, p.57) quando propõe o ensino partindo das organizações internas básicas de cada tipo de texto ((narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar), buscando identificar em diferentes textos de linguagens, diferentes estruturas semelhantes. A grande inovação é a presença dos gêneros orais no conteúdo previsto.

Ao abordar o eixo *gêneros textuais*, enfatiza o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos uma característica da *sequência didática*, ou seja, atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero específico. Também faz referência à noção de *didatização dos gêneros escolares* (op.cit.p.71) quando propõe selecionar *dois gêneros para cada bimestre*, ou quando propõe a seleção de *quatro grandes discursos para estudo* (SEE/SP, 2008a, p.47).É importante salientar a importância dada aos gêneros orais acrescentados ao conteúdo, não apenas como estratégias de abordagem.

Em relação ao ensino da gramática, da forma como está exposto, o texto apresenta idéias coerentes com a perspectiva textual, defendida pelos pesquisadores de Genebra. Essa perspectiva adotada pelos genebrinos em seus modelos didáticos implica levar em conta os diferentes níveis do processo linguístico, nos quais as atividades de estruturação de determinado gênero assumem significado pleno em um nível textual, em um contexto de produção bem definido. Afirmam, ainda, que o domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Porém, não descartam o estudo sistemático da gramática: *deve-se reservar um tempo específico para seu ensino específico*, deixando o momento da atividade linguística para *observações pontuais* sobre a estruturação do gênero em questão (2007, p.116).

No entanto, seguir a organização tradicional adotada nos livros didáticos, parece ser uma postura paradoxal que contraria a abordagem de estudo da língua centrada em atividades de reflexão sobre a língua²⁸, cuja aplicação não é inovação nas propostas curriculares de língua portuguesa, principalmente nos PCN, que embasam este documento.

Como todos os documentos produzidos pelas instâncias governamentais ao longo da história da educação brasileira, este não foi diferente, e mostrou-se ao menos em sua proposta de apresentação, imbuído dos preceitos já estabelecidos nos PCN, de contribuir para a unidade nacional, promovendo a cidadania. Em relação ao aprendizado da língua, cidadania e letramento parecem estar vinculados ao domínio dos gêneros e sua utilização nas diferentes esferas da sociedade.

Analisando-se apenas o texto da Proposta referente ao Ensino Médio, tudo leva a crer que se pretende retomar a noção de gênero como instrumento mediador enfatizando-se os aspectos discursivos nas atividades linguísticas. Representa indubitavelmente uma retomada dos preceitos da abordagem interacionista de linguagem já propostos nos PCN, rompendo com o aprendizado linear e desenvolvendo conteúdos em rede, apoiados no desenvolvimento de habilidades e competências. No entanto, mais uma vez se mostram distantes de sua efetivação, pela forma como são impostas, e principalmente, pelas falhas existentes em sua elaboração.

Infelizmente, o material didático que acompanha a proposta não contempla os preceitos descritos no texto de apresentação; pelo contrário, pretende uniformizar o ensino desde os conteúdos até as estratégias didático-pedagógicas.

A análise demonstrou que a materialização da Proposta nos *Cadernos do Professor e do Aluno* não consegue tornar claros os pressupostos teóricos defendidos no texto de apresentação. As razões para esse descompasso são inúmeras, desde o despreparo do corpo docente, que se sente obrigado a utilizar um material imposto sem o devido tempo para preparo e discussão de suas bases teóricas, até a forma como o trabalho com gêneros do discurso é realizado ou proposto nas Situações de Aprendizagem.

²⁸ Também chamadas de atividades epilinguísticas- práticas que operam sobre a própria linguagem, comparam as expressões, transformam-nas, experimentam novos modos de construção canônicos ou não, brincam com a linguagem, investem as formas linguísticas de novas significações(Franchi,1997).

Observei, nessas atividades, referência direta aos estudos da Escola de Genebra, que desenvolvem a linha bakhtiniana de gêneros do discurso, em especial a noção de estudo dos gêneros por meio de Sequências didáticas de Schneuwly e Dolz:

unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes. (2007,p.70)

As *Situações de Aprendizagem* constituem uma versão das Sequências didáticas (2007) e são a base de orientação para as ações discursivas. No modelo de Genebra, a atividade com gêneros na escola adquire uma característica própria do ambiente escolar, cujo objetivo é o domínio de determinado gênero. Nessa versão, o gênero discursivo é *instrumento mediador* (Schneuwly,2007) do desenvolvimento da linguagem, partindo de um tema. A opção por determinado gênero dá-se em função de habilidades e capacidades dos alunos, adequando-se à escolha do gênero os conteúdos.

Nas S.A. nem sempre o foco é o gênero. Este, na maioria das vezes, é um instrumento para veiculação de discursos em torno de um tema. Essa característica aparece, por exemplo, na escolha do gênero música, para veicular ou contrapor a temática nas S.A. Em nenhum momento são discutidas as características deste gênero, ou mesmo sua semelhança ou intergenericidade²⁹ com o gênero poema.

Isto não significa que este enfoque nas S.A. empobreça o material; pelo contrário, na perspectiva bakhtiniana, a abordagem de gênero como *instrumento mediador* se mostra muito mais enriquecedora. Embora inspirado nos moldes de Genebra, o modelo didático desse material possui uma flexibilização que favorece a abordagem discursiva, o que considero um avanço em termos de atividades de linguagem.

As análises realizadas demonstraram que as falhas estão nas inadequações tanto na escolha dos textos para abordagem, quanto nas estratégias adotadas, que

²⁹ Refere-se a um determinado texto ter características de dois gêneros, por exemplo, um poema musicado, ou uma carta escrita em versos.(KOCH,Ingedore Villaça;ELIAS,Vanda Maria,2009,p.114)

não colaboram para o domínio de determinado gênero e, menos ainda, para a aprendizagem significativa.

O *Caderno do Professor* pretende ser um manual de aplicação do conteúdo previsto na proposta, mas não embasa o professor para desenvolver as atividades. Pelo contrário, o excesso de informações confunde ao mesmo tempo em que cerceia a autonomia do professor em buscar alternativas para o desenvolvimento de determinado conteúdo. Em relação ao aspecto formal, diagramação e distribuição dos textos nos espaços também não favorece a compreensão, apesar da intenção didática. Muitas vezes, a compreensão da S.A. se dá apenas observando a atividade correspondente no Caderno do aluno.

Porém, a maior falha do Caderno está na ênfase excessiva dada às estratégias que deverão ser utilizadas durante a aula, prevendo-se até as mínimas dúvidas dos alunos, quando esse manual deveria ater-se às habilidades e competências relativas às S.A., relacionando-as ao tema. Para o professor, acostumado ao ensino conteudista e aos livros didáticos, esse tipo de abordagem pode levar à automatização.

Para explicitar a metodologia, e as estratégias que deverão ser utilizadas nas aulas, uma vez que a Proposta estende o estudo de Língua Portuguesa aos aspectos históricos e sociais em que os fenômenos lingüísticos estão inseridos, o *Caderno do Professor* adota uma didática que claramente remete à idéia que os idealizadores da Proposta têm dos professores, despreparados para realizar tal tarefa.

Dessa forma, oferece um material que pretende ser a chamada *formação em serviço*, mas que perde no caminho, pela forma como é produzido e imposto, ou, nos dizeres de Geraldi (1996), *algo que mesmo se relacionado à aula e ao ensino lhe é comunicado do exterior e a ele somente resta receber, assimilar e adaptar-se*.

Essa é, sem dúvida, uma das grandes falhas presentes nos *Cadernos do Professor*, que ora subestimam a capacidade de compreensão dos professores com detalhamentos desnecessários da metodologia, e outras vezes os confundem ainda mais, com aprofundamentos teóricos que parecem formar uma imensa colcha de retalhos.

Essa metáfora da colcha de retalhos parece ser esclarecedora, na medida em que, como professora e pesquisadora, consigo reunir os retalhos e formar minha colcha. Contudo, não encontro elementos suficientes no material didático, desde a

Proposta até os Cadernos que deem subsídios para o professor, por mais dedicado que seja, formar sua própria colcha de retalhos.

O *Caderno do Aluno*, por sua vez, também não atende às exigências da proposta de abordagem discursiva, pois fraciona o conteúdo com sistematizações gramaticais ou de aspectos da literatura nos moldes tradicionais, não colaborando para a aprendizagem significativa. O excesso de questões de metacognição do tipo – De que você mais gostou? ou _ O que você achou desta atividade? - banaliza a temática da S.A., levando o aluno, também acostumado ao livro didático, a realizar as atividades mecanicamente, o que não condiz com a abordagem da proposta.

As *lições de casa* que geralmente trazem revisão de conteúdos dos anos anteriores, de literatura ou gramática, não favorecem a sequência de atividades; na maioria das vezes tiram o foco da temática da S.A.

Segundo Schneuwly (2007-p.24), *o instrumento, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, à medida que se constroem pelo sujeito, seus esquemas de utilização*. E essa apropriação só ocorre, a meu ver, pela aprendizagem significativa, que se mostrou completamente truncada nas S.A., pelos motivos apresentados na análise.

Considerando a noção enunciativa de Bakhtin, essa apropriação não se dá nos dois níveis - no material do professor, que não apresenta informações suficientes para a aplicação das S.A. - e - no material do aluno, que mescla a abordagem enunciativa com a prática tradicional, já explicitada nas análises. Se a intenção é promover o letramento do professor, que resiste no modelo tradicional ou se encontra perdido nas teorias da linguística moderna, o presente material deixa a desejar, por não oferecer instrumentos suficientes à capacitação em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização das análises, volto às inquietações advindas de meu trabalho docente que motivaram a realização dessa pesquisa. Conforme relato feito na introdução desse trabalho, a grande motivação para a pesquisa foi a busca de alternativas para o ensino de língua materna, frente ao fracasso escolar no que se refere à competência leitora e escritora, demonstrado nos exames avaliatórios oficiais aplicados ao final do Ensino Médio. Diante das dificuldades encontradas na implantação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa na abordagem discursiva a que se propõe, estabeleci como objetivo dessa pesquisa analisar, qualitativamente, o material da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo para o Ensino Médio.

Do ponto de vista da análise de resultados, esta pesquisa verificou como a perspectiva teórica apresentada no documento oficial chegou aos *Cadernos* e também se as atividades com gêneros privilegiaram o uso da língua em suas práticas sociais, levando-se em conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados a fim de *criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.* (PCN, 1998, p.5)

Porém, em busca desses objetivos, confesso que meu foco era, a princípio, analisar as atividades propostas nos *Cadernos*, pois as dúvidas em relação à qualidade do material e ao modelo didático adotado eram muitas, e concluo também, que como professora antes de ser pesquisadora, pertenço de certa forma a classe dos professores descritos em Pastro(2006) que desconhece os documentos oficiais e suas implicações ideológicas no contexto educacional.

Durante a pesquisa, os apoios teóricos descritos no capítulo primeiro, demonstraram a importância de uma análise do contexto histórico e político que, com certeza, determinou todas as etapas dessa mudança, inclusive o formato do material. Conforme Bakhtin, nenhum enunciado é inédito, mas sempre reflete outros enunciados anteriores a este, se replicando, ininterruptamente. Assim, parti em busca dos elos dessa cadeia comunicativa.

No capítulo segundo, ao percorrer a trajetória do ensino de Língua Portuguesa, ao longo das reformas educacionais, verifiquei que a defasagem entre as propostas de ensino de língua e a realidade escolar vem ocorrendo nas últimas décadas, havendo um contraste enorme entre os documentos oficiais da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e a realidade escolar. Tal fenômeno pode ser explicado pela distância existente entre quem os produz e quem os executa e, conseqüentemente, pela ausência de discussão nas bases.

No que se refere às condições de produção, as análises do material da proposta, realizadas no capítulo terceiro, revelaram que ele atende de um lado, a uma concepção já defendida nos PCN, de formação de leitores críticos como fator de cidadania; de outro, aos apelos ideológicos da política neoliberal, exigindo resultados urgentes na elevação do nível da educação no Estado. A concepção de leitores críticos, como já afirmamos anteriormente, fica só no papel, “no sutil exercício linguístico” com que são compostos os documentos oficiais. Algumas vezes, nem os próprios professores são leitores críticos das mudanças propostas e do papel que nelas desempenham (ou deveriam desempenhar), ou seja, da política educacional que propõe tais mudanças e que, aparentemente, os fazem protagonistas delas. De agentes da mudança, reduzem-se a meros executores dela. Indago-me, ao final destas análises, se a causa do fracasso na implantação das reformas educacionais não estaria no emprego dessa estratégia.

Mudanças implicam aprendizagens de todos os envolvidos: equipe técnica que vai elaborar o material, professores, que deveriam ser os agentes dessas mudanças, e alunos, que deveriam ser os principais beneficiários desses movimentos. O que foi verificado até agora foi uma atitude negligente em relação às necessidades reais das escolas, tanto quanto ao contexto escolar, como quanto às condições de trabalho dos professores. Geraldi (1997, p.40) afirma que *toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política*. Nesse caso, especialmente, optou-se pelo controle do processo de profissionalização do ensino através da padronização dos conteúdos, buscando moldar desempenho tanto dos professores quanto dos alunos, com vistas aos exames classificatórios nacionais e internacionais.

A Proposta Curricular de 2008 representa mais uma proposta de mudança, uma vez que os pressupostos dos PCN de Língua Portuguesa não foram reconhecidos na prática escolar, mas novamente, falha em sua implantação,

principalmente pela ausência de capacitação dos professores mediadores desse processo. O que se verifica, claramente, é a substituição da figura do *professor* -, *que historicamente se constitui por outros atributos como o do conhecimento, por exemplo, que sempre foi característica marcante desta imagem* - pela a de um simples *aplicador* da proposta, cujo conhecimento pode ser resumido ao domínio de uma técnica específica.

Entendendo que toda mudança, para ser legitimada, deve ser, inicialmente, apropriada pelo sujeito mediador nessa mudança (SCHNEULY, 2007, p.24), observei que no texto da Proposta e nos Cadernos essa apropriação não ocorre pela forma como é proposto, o que contraria toda a concepção de linguagem e discurso em que se baseia o texto da Proposta.

A análise do texto de apresentação da Proposta demonstrou que o texto, seguindo a linha dos PCN não explicita as bases teóricas que o sustenta, mas deixa evidente o discurso bakhtiniano quando descreve a importância do contexto histórico e social na compreensão da língua. Outra voz, presente nesse material, é a dos pesquisadores da Universidade de Genebra, em especial a de Schneuwly e Dolz, quando definem o modelo didático baseado em gêneros do discurso.

Os Cadernos do Professor e do Aluno reproduzem o modelo genebrino de sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, p.98), porém com certa diferença, mais coerente com a concepção bakhtiniana, por valorizar o caráter enunciativo da linguagem.

No capítulo quarto, as análises das Situações de aprendizagem demonstraram que estas têm muita semelhança com as sequências didáticas, mas levam em consideração as esferas de circulação para agrupar os gêneros, não o tipo de sequência textual, o que parece ser mais adequado à abordagem discursiva. No entanto, nas atividades propostas nas S.A. há uma oscilação entre a abordagem discursiva, que deveria levar em consideração os aspectos de significação dos textos, e outra abordagem textual, que privilegia aspectos formais característicos de cada gênero. Essa oscilação compromete todo o desenvolvimento da temática de cada S.A., que se deveria ater aos aspectos de compreensão da linguagem como instrumento de comunicação. Sob esse prisma, o modelo didático adaptado nesse material é mais adequado que o original, pois na S.A. a escolha e abordagem de determinado gênero vincula-se a uma temática, enquanto o modelo de Genebra

aborda aspectos formais de determinado gênero, tendendo à normatização, em alguns casos.

Por vincular-se à categoria de gêneros escolares, descritos por Schneuwly e Dolz(2007) a adoção da metodologia de análise das S.A. pelos *princípios ao trabalho didático*(2007,p.82) propiciou enfoques diferentes na análise das atividades de linguagem.

Em relação ao princípio de legitimidade, as S.A. baseiam-se em conhecimentos teóricos legítimos, mas nem sempre adequados às situações, por conterem normatizações desnecessárias ou conceituações que não contribuem para a ampliação da prática discursiva.

O princípio de pertinência é o mais difícil de ser analisado uma vez que é inconcebível a ação docente sem a atitude responsiva dos alunos; dessa forma, é praticamente impossível observar este princípio, sem observar as condições de aprendizagem dos alunos, a qual se realiza na rotina escolar. A sua análise, dependeria, assim, de cada situação, no instante da aprendizagem. Este princípio foi analisado, então, apenas quanto à adequação dos conteúdos aos gêneros abordados, uma vez que a pesquisa foi documental.

O terceiro princípio, o da solidarização, é decorrente da observação dos outros dois, ou seja, ele está presente quando ocorre a aprendizagem significativa, propiciada pela pertinência e pela legitimidade. As análises demonstraram que da forma como são propostas, as S.A. não permitem a apropriação dos saberes nem pelos professores ,nem pelos alunos, porque possuem inadequações tanto na escolha dos textos, quanto nas atividades propostas relativas aos mesmos.

É importante salientar que, segundo minha análise, há o apagamento, de forma proposital, das vozes das teorias que embasam a proposta, na medida em que não há interesse por parte dos órgãos governamentais em discutir tais bases teóricas. Não citarei a necessidade de investimento em capacitação dos professores, debates e intercâmbio entre governo e comunidade escolar, pois seria ingênuo imaginar o desconhecimento de tais necessidades pelos idealizadores da Proposta. O que se pretende, nesse modelo, é sem dúvida, no meu ponto de vista, estabelecer a função de professor *executor* de uma proposta, à revelia das condições de trabalho, necessidades, desafios e dificuldades que possam existir na implantação de uma proposta curricular.

Como consequência desse processo, a escola torna-se um lugar desprovido de autonomia, portanto sem condições para produzir a ação pela ausência dos saberes necessários para isso. Muda o discurso, mas não muda a prática docente, que implica as condições de aprendizagem dos alunos, pois novas propostas remetem ao direito do aluno à aprendizagem.

Concluindo, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, implantada em 2008, no Estado de São Paulo, contém em seu texto de apresentação os fundamentos da teoria sócio-interacionista, que privilegia a discursividade no ensino de Língua Portuguesa, porém, os Cadernos, onde estão as atividades, não dialogam com as idéias do texto de apresentação, seja pelas falhas em sua elaboração, descritas nas análises realizadas, seja, por pretender padronizar o conteúdo, anulando a interlocução e ignorando as diferenças que possam existir no processo ensino-aprendizagem.

Somado a isso, a figura do aplicador, executor, mediador, monitor, que se sobrepõe à figura do professor, revela, talvez, a identidade oficial do professor de língua portuguesa que se quer formar no século XXI.

Ao final dessa pesquisa, procuro retomar os motivos que impulsionaram essa caminhada, e reconheço que minha prática docente assume novos paradigmas, a partir das análises realizadas. O fato de poder analisar um material no momento em que está sendo implantado, e com o qual estou trabalhando, foi de extrema importância, na medida em que teoria e prática entremearam as análises ainda que a pesquisa tenha sido documental. A leitura realizada, somente foi possível mediante minha prática escolar, o que me deixa muito satisfeita, em relação a minha atuação profissional, pois a possibilidade de trazer minha prática escolar para a discussão acadêmica retomou o sentido maior do ofício de professor na construção de saberes.

SHIROMA *et al.* (2002, p.99) comentam que a profissionalização constante a que foi submetido o professor deslegitimou seus saberes teóricos e práticos retirando sua identidade construída ao longo da história de seu ofício, *esvaziando-a de seu sentido original procurando construir outra mentalidade, mais competitiva e individualista por excelência*.

Sobre essa postura que assume o professor pesquisador, Menga Ludke *et al.* (2007) citam que :

O movimento do prático reflexivo e do professor pesquisador surge em oposição às concepções dominantes de “racionalidade técnica”, em que as práticas profissionais se produzem num contexto de divisão social do trabalho entre concepção e execução, entre teoria e prática (2007, p.28).

Dessa forma, é imprescindível que a universidade amplie seus espaços de discussão de idéias. A oportunidade de realizar uma pesquisa na qualidade de pesquisadora-professora significou para mim, o rompimento de um tabu que ainda existe em relação ao acesso dos professores da escola básica à pesquisa acadêmica e a possibilidade de trazer à universidade a ótica de quem exerce a profissão de professor na escola básica, possibilitando a aproximação entre essas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

ARRAES, Célia Regina. *A noção do gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. da tradução Maria Appenzeller. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – e a Rede Arte na Escola*. Brasília: MEC/SEF (mimeo)1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BONADIO, Fernanda Bettini. *PCN e prática docente de Língua portuguesa: articulações possíveis*. Dissertação (mestrado) UNESP - Araraquara, 2007.

BUNZEN, Clécio. *Livro didático de língua portuguesa - um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual de Campinas, 2005.

FIGUEIREDO, L.I.B.. *Gêneros discursivos e cidadania: Um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os Parâmetros em ação*. Dissertação (mestrado) PUCSP, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia da esperança - um encontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GENTILI, P.; C. Alencar. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GERALDI, João W. SILVA, Lilian L.M. & FIAD, Raquel S. *Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores* in *DELTA*, vol12, nº 2,1996,p. 307-326.

_____ Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997a, v.1, p.17-24.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997b.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002

JURADO, S.G.O.G.. *Leitura e Letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. São Paulo, SP. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LUDKE, Menga; Marli, André; E.D.A. *Pesquisa em educação-abordagens qualitativas* - São Paulo-EPU, 1986.

LUDKE, Menga, et al. *O professor e a pesquisa*-5ª ed.Papirus,2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, M. S. C.. *Avanços e retrocessos nas propostas de ensino de Língua Portuguesa: questões de ideologia e de poder*. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 8,2008, p. 23-35.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. *Gêneros orais e ensino: trajetórias da construção do “conhecimento pessoal prático” na “paisagem” escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

MORIN E, CEF da Silva, J Sawaya, E de Assis, 2001 - portal. Mec.gov.br

MOTTA-ROTH, D. *Questões de metodologia em análise de gêneros*. In: A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, K. S. Brito (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. (Volume com as conferências apresentadas durante o II SIGET - Simpósio Nacional de Estudo dos Gêneros Textuais, realizado em União da Vitória, nos dias 05 e 06 de agosto de 2004.) Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005,p. 179-202.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Gonçalves. *Seleção de textos para coleções didáticas de Português no PNLD 2007 (1ª a 4ª séries): poemas para quê? Para que poemas?*.Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, USP, 2009.

ORLANDI, Eni P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998.

PASTRO, Ana Luiza Damaceno. *O perfil dos professores de Língua Portuguesa no ensino médio e a visão que expressam sobre o conteúdo a ser ensinado*.Dissertação(mestrado).PUCSP, 2006.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre *Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva*. Tese de doutoramento. Assis, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RAZZINI, Márcia. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROJO, Roxane-*Letramento e diversidade textual – in Práticas de leitura e escrita / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.)*. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*, Petrópolis: Vozes, 2001

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação-*Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*. 1975

SÃO PAULO (Estado)Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas-*Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa-1º grau -3ª ed.*São Paulo.S.E./CEMP,1986.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. São Paulo: IMESP. 2008.

SHIROMA,E.O.; MORAES,M.C.M.;EVANGELISTA,O..-*Política Educacional.2ªed.* Rio de Janeiro,DP&A,2002.

SOARES, M. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Revista de Educação/AEC, n.101, ano 25 out./dez., 1996, p. 9-19.

_____ *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa, perspectiva, ensino*. PUC/SP, 1998.

ANEXOS

CADERNO DO PROFESSOR

Língua Portuguesa - 2ª série - Volume 3

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
DIÁLOGOS NO TEXTO POÉTICO

O texto poético é também um espaço para reflexão sobre o que está instituído – por exemplo, a moralidade – seja aceitando a visão de mundo

vigente, seja contestando-a. Esse processo é analisado especialmente à luz dos ideais do pós-Romantismo e de seus reflexos na vida atual.

Tempo previsto: 8 a 10 aulas.

Conteúdos e temas: movimentos poéticos pós-românticos; considerações sobre o estatuto do poeta na sociedade; intertextualidade, dialogismo e poesia.

Competências e habilidades: identificar em manifestações culturais, individuais e/ou coletivas elementos estéticos, históricos e sociais; elaborar estratégias de interpretação poética, relacionando os elementos linguísticos do texto aos contextos de produção e leitura; relacionar a produção poética à herança cultural acumulada pela língua portuguesa nos processos de continuidade e ruptura.

Estratégias: aulas expositivas e interativas, com a participação do aluno na construção intersemiótica de obra de arte.

Recursos: papéis diversos; tesoura; cola; livros de poesia.

Avaliação: processo e produção de obra de arte.

Sondagem

Ouçã com seus alunos a letra da música *Fora da ordem*, de Caetano Veloso.

Fora da ordem

Caetano Veloso

Vapor Barato, um mero serviçal do narcotráfico,
Foi encontrado na ruína de uma escola em construção
Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína
Tudo é menino e menina no olho da rua
O asfalto, a ponte, o viaduto ganindo pra lua
Nada continua
E o cano da pistola que as crianças mordem
Reflete todas as cores da paisagem da cidade que é muito mais bonita
E muito mais intensa do que um cartão-postal
Alguma coisa está fora da ordem

Fora da nova ordem mundial
 Escuras coxas duras tuas duas de acrobata mulata,
 Tua batata da perna moderna, a trupe intrépida em que fluiu
 Te encontro em Sampa de onde mal se vê quem sobe ou desce a rampa
 Alguma coisa em nossa transa é quase luz forte demais
 Parece pôr tudo à prova, parece fogo, parece, parece paz
 Parece paz
 Pletora de alegria, um *show* de Jorge Benjor dentro de nós
 É muito, é grande, é total
 Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial
 Meu canto esconde-se como um bando de ianomâmis na floresta
 Na minha testa caem, vêm colar-se plumas de um velho cocar
 Estou de pé em cima do monte de imundo lixo baiano
 Cuspo chicletes do ódio no esgoto exposto do Leblon
 Mas retribuo a piscadela do garoto de frete do Trianon
 Eu sei o que é bom
 Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem
 Apenas sei de diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final
 Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial

© Uns Produções Artísticas Ltda./Natasha Enterprises Ltda.

Proponha aos alunos que discutam a letra da música, primeiro em grupos de três ou quatro, depois todos, em classe. Forneça o seguinte **roteiro para discussão** da letra da música:

- ▶ Um poema não deveria falar apenas de amor, sonhos e de coisas belas, como a alegria e a esperança?
- ▶ Elaborem uma opinião sobre o trecho a seguir: “Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína”.
- ▶ Identifiquem o que a letra da música questiona, ao afirmar:
 “Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial”.
- ▶ A poesia e a música contribuem para a solução efetiva dos problemas políticos e sociais?

Elabore, com seus alunos, um texto coletivo em que se manifestem as principais opiniões sobre o tema: “O poeta e os problemas da sociedade”.

Esse texto será fonte de consulta para as próximas atividades.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

▶ **Movimentos poéticos pós-românticos**

A herança do movimento literário romântico na produção poética subsequente: a oposição ao ideário e ao conceito do fazer poético.

▶ **Considerações sobre o estatuto do poeta na sociedade**

O conceito de arte e poesia na sociedade.

▶ **Intertextualidade, dialogismo e poesia**

A construção do diálogo entre textos, nos processos de leitura e de produção textual.

Atividade 1

Retome a letra da música de Caetano Veloso e questione os alunos:

- ▶ Há assuntos que são mais poéticos do que outros?
- ▶ Há palavras que são mais poéticas do que outras?

Ouçá as diferentes respostas e, a seguir, solicite aos alunos que formem duplas para, com muita atenção, acompanhar sua leitura do poema *Versos íntimos*, de Augusto dos Anjos.

Versos íntimos

Vês! Ninguém assistiu ao formidável
Enterro de tua última quimera.
Somente a Ingratidão – esta pantera –
Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!
O Homem, que, nesta terra miserável,
Mora, entre feras, sente inevitável
Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga,
Apedreja essa mão vil que te afaga,
Escarra nessa boca que te beija!

ANJOS, Augusto dos. Versos íntimos. In: *Eu e outras poesias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1772>. Acesso em: 1º jul. 2009.

Para você, professor!

É importante que você faça a primeira leitura do poema. Leia-o de maneira clara e bem articulada, atuando como modelo de leitor para seus alunos.

A seguir, proponha o seguinte **roteiro de estudo do poema**:

1. *Qual a impressão que a leitura do poema provoca em você?*
2. *Retorne ao poema. Que palavras cujo significado você desconhece dificultam a compreensão do texto? Sublinhe essas palavras e procure seu sentido no dicionário.*
3. *Releia o poema. Faça uma lista de palavras presentes no texto que não são, usualmente, consideradas poéticas.*
4. *Embora o poeta tenha usado palavras pouco comuns, ele também se manteve, em diversos aspectos, tradicional. Identifique dois aspectos em que se nota a estrutura tradicional do poema.*
5. *Leia a biografia do poeta.*

Augusto de Carvalho Rodrigues dos Anjos nasceu no Estado da Paraíba, em 20 de abril de 1884. Era de uma família rica de proprietários de engenhos que empobreceu com o surgimento das grandes usinas. Formou-se, em 1907, em Direito, mas não chegou a exercer a atividade de advogado: vivia de ensinar português. Casou-se em 1910. Nesse ano, desentendeu-se com o governador e foi afastado do

cargo de professor do Liceu Paraibano, mudando-se para o Rio de Janeiro. Aí lecionou em diversas escolas, porém não conseguiu ser efetivado. Em 1911, seu primeiro filho nasceu morto, em um parto prematuro, aos sete meses de gestação. No final de 1913, mudou-se para Minas Gerais, onde assumiu a direção do grupo escolar e continuou a dar aulas particulares. Seu único livro, *Eu*, foi publicado em 1912, mas sem grande repercussão ante o público leitor. Vitimado pela pneumonia, morreu aos 30 anos, em 12 de novembro de 1914.

Que relações você encontra entre o poema e a história de vida do poeta?

6. Agora, com mais elementos para compreender o texto, releia o poema e sintetize suas principais ideias. Utilize aproximadamente seis linhas.

Para você, professor!

Observe que o objetivo da primeira questão é sondar aspectos impressionistas da leitura do poema. Toda aproximação ao texto poético é, antes de tudo, impressiva, ou seja, aproximamo-nos de uma dimensão do poema que nos impressionou, motivou-nos a avançar na leitura e, sobretudo, a reler o texto. Note também que o roteiro de estudo não é uma simples lista de exercícios, mas um passo a passo para a análise poética. Assim, circule constantemente pela sala, para certificar-se de que seus alunos estão avançando em cada uma das seis etapas sugeridas. Outra possibilidade é solicitar que respondam a uma questão de cada vez.

Perceba, ainda, que palavras como “lama”, “miserável”, “escarro”, “apedreja” e “chaga” são pouco frequentes no conceito idealizado que a maioria tem do que deve ser um poema.

Aproveite para compará-lo com a letra da música de Caetano Veloso, que também faz uso de termos e expressões incomuns no imaginário popular sobre poemas.

A penúltima questão deve expandir a compreensão do poema, ao relacionar o texto ao seu contexto histórico.

Atividade 2

Recapitule com seus alunos as propostas poéticas de Álvares de Azevedo e Castro Alves, estudadas no bimestre anterior.

Explique, a seguir, como certa parte da poesia começa, a partir do Romantismo, a procurar novos caminhos para (re)inventar-se, chegando à lírica moderna, com reflexos até em certas composições musicais.

Poderíamos afirmar que a poesia atual começa a desenhar-se após as experiências do Romantismo. Muitos poetas, nos dias de hoje, vivem entre a herança mística, sombria do Romantismo e uma aguda intelectualidade e visão racional do mundo; entre a simplicidade de exposição de suas ideias e a profundidade complexa dos conteúdos expressos; entre a preferência por palavras simples, consideradas pouco poéticas, e o estranhamento e falta de intimidade com a linguagem. Uma das características mais modernas da poesia atual é a tendência para a **contradição**.

Por “contradição” entendemos conflito. O conflito surge entre diferentes elementos: conflito entre o assunto tratado e a proposta do gênero do texto, como quando o poeta fala de pobreza e miséria, mas reconhece que os poemas, usualmente, procuram fugir desse tema; conflito entre o desejo de ser lido e a utilização de uma linguagem herética, difícil e rebuscada; conflito entre a



A poesia, após o Romantismo, não mais deseja compreender o mundo, mas isola-se dele como se fosse uma torre alta e inacessível aos não leitores.

sensação de não ser compreendido pelo leitor e o desejo de falar-lhe; entre a necessidade de viver no mundo, com as palavras do mundo, e o desejo de chegar ao desconhecido. E a lista de conflitos, de contradições poderia continuar...

Os conteúdos dos poemas tornam-se, então, estranhos ao leitor, deformados pelo olhar do poeta. Não há preocupação com a realidade em si, mas com o desejo de transformação do eu diante do mundo. Assim, transformam-se as distinções entre belo e feio, por exemplo, e a palavra “escarro”, em Augusto dos Anjos, torna-se parte de um jogo de rimas, dentro de um soneto – algo que dificilmente passaria pela cabeça daqueles que veem o mundo de modo mais romântico e sonhador.

1 É importante notar que há ideias divergentes sobre alguns dos conteúdos apresentados no quadro a seguir.

Convém destacar, no entanto, que conflito não significa completa negação do modelo anterior. Ao contrário, muitos dos ideais e contribuições do Romantismo foram absorvidos pelos simbolistas e por outros poetas pós-românticos.

A poesia passa, dessa maneira, a evitar a intimidade comunicativa. Ela não quer ser íntima do leitor, mas desafiá-lo e provocá-lo. A suavidade e os sentimentos são cortados por palavras desarmoniosas, e a linguagem, ao mesmo tempo que atrai, perturba.

No Brasil, além de alguns poetas que não se filiaram a nenhum movimento específico, dois movimentos literários seguiram essa orientação transgressora: o **Parnasianismo** e o **Simbolismo**¹.

Movimento	Local	Início/Término	Principais autores	Características
Parnasianismo	Brasil	<p>Cronologicamente, durou de 1880 a 1893. Sua influência, no entanto, estendeu-se até a primeira década do século XX, coexistindo com o Simbolismo e até superando-o na preferência dos leitores.</p> <p>A primeira obra foi <i>Sonetos e rimas</i> (1880), de Luís Guimarães Júnior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Alberto de Oliveira ▶ Francisca Júlia da Silva ▶ Martins Fontes ▶ Olavo Bilac ▶ Raimundo Correia ▶ Vicente de Carvalho 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Objetivismo ▶ Impessoalidade ▶ Culto da forma ▶ Culto da arte pela arte ▶ Temática greco-romana
	Portugal	Não se verifica o movimento no país.		
Simbolismo	Brasil	De 1893, com a publicação de <i>Missal e broquéis</i> , de Cruz e Sousa, a 1902, com <i>Canaã</i> , de Graça Aranha (início do Pré-Modernismo).	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Alphonsus de Guimaraens ▶ Cruz e Sousa ▶ Graça Aranha 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conteúdos místicos e sentimentais ▶ Linguagem pessimista e musical com forte carga emotiva
	Portugal	De 1890, com a publicação de <i>Oaristos</i> , de Eugénio de Castro, a 1915, com a primeira edição da revista <i>Orpheu</i> .	<ul style="list-style-type: none"> ▶ António Nobre ▶ Eugénio de Castro 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Valorização dos estados de sonho e devaneio ▶ Recorrência a sinestésias e aliterações

Aprofundando conhecimentos: o Parnasianismo

É na convergência de ideais antirromânticos, como a objetividade no trato dos temas e o culto da forma, que se situa a poética do Parnasianismo. [...] seus traços de relevo: gosto da descrição nítida (a mimese pela mimese), concepções tradicionalistas sobre metro, ritmo e rima e, no fundo, o ideal da impessoalidade que partilhava com os realistas do tempo.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1996, p. 219-20.

Proponha aos alunos que encontrem, no livro didático, trechos que comprovem as ideias apresentadas.

Aprofundando conhecimentos: o Simbolismo

A arte pela arte [...] é assumida por eles [os simbolistas], mas retificada pela aspiração de integrar a poesia na vida cósmica e conferir-lhe um estatuto de privilégio que tradicionalmente caberia à religião ou à Filosofia.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1996, p. 263.

Atividade 3

A classe se organizará em duplas ou em trios. Cada um dos grupos ficará responsável por um poema, interpretando-o de acordo com o procedimento adotado na Atividade 1. Em seguida, transformarão os comentários em uma obra de arte: uma colagem.

O primeiro passo é escolher o poema. As sugestões a seguir poderão orientar essa escolha:

Poeta	Poema
Alberto de Oliveira	<i>Vaso chinês</i>
Alphonsus de Guimaraens	<i>A catedral Ismália</i>
Augusto dos Anjos	<i>A ideia Nome maldito</i>
Camilo Pessanha	<i>Caminho</i>
Cecília Meireles	<i>Canção mínima Motivo</i>
Cruz e Sousa	<i>Cavador do infinito Violões que choram</i>
Eugénio de Castro	<i>Um sonho</i>
Ferreira Gullar	<i>Não coisa</i>
Florbela Espanca	<i>Fanatismo Ser poeta</i>
Manoel de Barros	<i>O catador</i>
Olavo Bilac	<i>A mocidade Profissão de fé</i>
Paul Verlaine	<i>Arte poética*</i>
Raimundo Correia	<i>As pombas</i>
Stéphane Mallarmé	<i>Brinde*</i>

* Os títulos originais foram traduzidos.

Os alunos deverão sentir-se à vontade para escolher o poema que quiserem. Sugira que leiam vários antes, até encontrarem aquele que inspirará a construção da colagem. Oriente-os para que, durante a leitura, levem em conta que o poema terá de se adequar às ideias centrais desenvolvidas nesta Situação de Aprendizagem, as quais recapitulamos agora:

Grande parcela da poesia atual centra-se no desejo de transformação do real, do normal e da linguagem. Não se importa tanto com os conteúdos, mas principalmente com a contradição (o conflito) entre suas pretensões literárias de superioridade e seus conteúdos. Não há uma preocupação com a realidade em si, mas com o desejo de ver o mundo de modo todo pessoal, mesmo que incompreensível a muitos. Essa tendência surge depois do Romantismo e situa a humanidade como algo distante da arte e da poesia. A literatura constitui-se em um mundo à parte, cuja entrada está restrita a uns poucos.

Atividade 4

Após a escolha e cópia do poema no caderno, proponha o **roteiro de estudo do poema**:

1. Qual a impressão que a leitura do poema provoca em vocês?
2. Retornem ao poema. Que palavras cujo significado vocês desconhecem atrapalham a compreensão do texto? Sublinhem essas palavras e procurem seu sentido no dicionário.
3. Releiam o poema. Façam uma lista de palavras do texto que não são frequentes no uso cotidiano.
4. Façam uma primeira síntese do poema: das impressões que ele causa no leitor e de seus conteúdos.

5. Encontrem uma biografia do poeta e informações da época em que ele viveu. Relacionem esses conhecimentos ao poema lido.

6. Releiam o poema e acrescentem os dados obtidos na etapa anterior à síntese.

7. De que modo o poema, independentemente da época em que foi escrito, reflete a tendência de **contradição** própria da poesia atual? Exemplifique.

Recolha os roteiros de estudo. Observe se os alunos encaminham-se para a direção certa. Forneça sugestões para deixar o trabalho mais completo. Verifique dificuldades ortográficas e morfosintáticas na redação.

Atividade 5

Explique para seus alunos que eles vão construir um diálogo com o poema. Isso não é incomum. De um modo ou de outro, todos os textos são **dialógicos**.

O que isso quer dizer?

Todo texto, ao entrar em circulação social, revela um autor e uma posição diante do mundo.

Vejamos um exemplo: quando digo “Os idosos merecem respeito”, revelo não apenas meu ponto de vista, mas também aquele em oposição ao qual construí meu enunciado. Em uma sociedade em que não houvesse nenhum desrespeito aos idosos, dizer “os idosos merecem respeito” não teria sentido. Ao afirmar, em um texto, que “os idosos merecem respeito”, estou me posicionando contra um discurso, lamentavelmente comum na sociedade, que trata os idosos com desrespeito.

As relações dialógicas de qualquer texto podem ser de concordância ou de polêmica, de aceitação ou de recusa.

Proponha a seus alunos que analisem o diálogo estabelecido pelos seguintes enunciados:

- ▶ Negros e brancos têm direito à cidadania.

Esse enunciado só faz sentido por se contrapor a um discurso racista, que considera a etnia branca superior às demais. Ele atesta a existência de racismo na sociedade.

- ▶ As mulheres têm a mesma capacidade intelectual que os homens.

Esse enunciado só faz sentido por se contrapor a um discurso machista, que considera os homens superiores às mulheres. Ele atesta a existência de machismo na sociedade.

- ▶ A união entre homossexuais é um direito civil.

Esse enunciado só faz sentido por se contrapor a um discurso homofóbico, que considera os homossexuais inferiores aos heterossexuais e sem os mesmos direitos civis. Ele atesta a existência de intolerância sexual na sociedade.

- ▶ Nenhuma crença religiosa deve ser desprezada.

Esse enunciado só faz sentido por se contrapor a um discurso de intolerância religiosa, que considera algumas religiões superiores a outras. Ele atesta a existência de intolerância religiosa na sociedade.

Observe que os movimentos poéticos pós-românticos se instauram como parte de um diálogo de oposição à estética do Romantismo – não uma oposição total, mas em diversos aspectos que foram considerados obsoletos.

Neste momento, os alunos devem ter consciência do fluxo de diálogos que estamos tecendo: da poesia romântica para a pós-romântica e, agora, para a sala de aula, em que os leitores não apenas opinarão sobre o poema como construirão outro texto com base nele.

Desse ponto de vista, todo texto é a absorção e transformação de outro texto. Ao tomarmos consciência disso, no processo de produção textual, procuramos tirar o máximo proveito das relações de **intertextualidade** que podemos elaborar.

É fundamental que os alunos notem que a sociedade, em que circulam os enunciados, é um lugar de conflitos, de pluralidade de ideias e, portanto, de contradições.

Atividade 6

Agora, os alunos produzirão uma obra de arte em que se instaure o diálogo com o poema estudado. Mais uma vez é importante recapitular que, quando nos referimos a “diálogo”, não estamos necessariamente falando de concordância com o poema. Como já afirmamos, as relações dialógicas podem ser de aceitação ou recusa, de entendimento ou de desentendimento, de conciliação ou de luta.

É fundamental, portanto, que os alunos registrem suas ideias por escrito antes de partir para a execução da obra de arte. Explique que essas anotações serão retomadas posteriormente, para a redação de um texto específico.

Proponha aos alunos que façam uma colagem.

Esse gênero de texto visual tem sido muito mal interpretado na escola. Na maior parte das vezes, o aluno cola uma figura em um pedaço de papel e entrega ao professor.

CADERNO DO ALUNO

Língua Portuguesa - 2ª série - Volume 3



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 DIÁLOGOS NO TEXTO POÉTICO

Para começo de conversa

Inicialmente, vamos acompanhar a letra da música *Fora da ordem*, de Caetano Veloso.

1. Discuta oralmente, sob a orientação do professor:
 - a) O que lhe sugere o título da música *Fora da ordem*?
 - b) O que lhe parece estar “fora da ordem” ao seu redor?
 - c) A poesia e a música devem abordar problemas políticos e sociais? Por quê?



Leitura e Análise de Texto

Fora da ordem

Caetano Veloso

Vapor Barato, um mero serviçal do narcotráfico,
 Foi encontrado na ruína de uma escola em construção
 Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína
 Tudo é menino e menina no olho da rua
 O asfalto, a ponte, o viaduto ganindo pra lua
 Nada continua
 E o cano da pistola que as crianças mordem
 Reflete todas as cores da paisagem da cidade que é muito mais bonita
 E muito mais intensa do que um cartão-postal
 Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial
 Escuras coxas duras tuas duas de acrobata mulata,
 Tua batata da perna moderna, a trupe intrépida em que fluis
 Te encontro em Sampa de onde mal se vê quem sobe ou desce a rampa
 Alguma coisa em nossa transa é quase luz forte demais
 Parece pôr tudo à prova, parece fogo, parece, parece paz
 Parece paz
 Pletora de alegria, um *show* de Jorge Benjor dentro de nós

É muito, é grande, é total
 Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial
 Meu canto esconde-se como um bando de ianomâmis na floresta
 Na minha testa caem, vêm colar-se plumas de um velho cocar
 Estou de pé em cima do monte de imundo lixo baiano
 Cuspo chicletes do ódio no esgoto exposto do Leblon
 Mas retribuo a piscadela do garoto de frete do Trianon
 Eu sei o que é bom
 Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem
 Apenas sei de diversas harmonias bonitas possíveis sem juízo final
 Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial

© Uns Produções Artísticas Ltda./Natasha Enterprises Ltda.



Discussão oral

- a) Um poema não deveria falar apenas de amor, de sonhos e de coisas belas, como a alegria e a esperança?
- b) Elaborem uma opinião sobre o trecho a seguir:
 “Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína”.
- c) Identifiquem o que a letra da música questiona, ao afirmar:
 “Alguma coisa está fora da ordem
 Fora da nova ordem mundial”.
- d) A poesia e a música contribuem para a solução efetiva dos problemas políticos e sociais? Por quê?

2. Seguindo a orientação de seu professor, elaborem, juntos, um texto coletivo em que se manifestem as principais opiniões sobre o tema: “O poeta e os problemas da sociedade”.

Redija a versão final em seu caderno. Lembre-se: esse texto será fonte de consulta para as próximas atividades!



LIÇÃO DE CASA



Retome a letra da música de Caetano Veloso e responda às questões a seguir em seu caderno.

- Escreva o nome de uma letra de música ou de um poema que você considera poético.
- Identifique os motivos que o levaram a escolher esse texto.
- Há assuntos que são mais poéticos do que outros?
- Há palavras que são mais poéticas do que outras? Por quê?
- Escreva três palavras que você considera poéticas.



Leitura e Análise de Texto

Durante a leitura do poema *Versos íntimos*, de Augusto dos Anjos, pense nas relações do tema que o texto estabelece com a letra da música *Fora da ordem*, de Caetano Veloso.

Versos íntimos

Vês! Ninguém assistiu ao formidável ^A
 Enterro de tua última quimera. ^B
 Somente a Ingratidão – esta pantera ^B
 Foi tua companheira inseparável! ^A

Acostuma-te à lama que te espera!
 O Homem, que, nesta terra miserável,
 Mora, entre feras, sente inevitável
 Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
 O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
 A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga,
 Apedreja essa mão vil que te afaga,
 Escarra nessa boca que te beija!



Augusto dos Anjos

ANJOS, Augusto dos. *Versos íntimos*. In: *Eu e outras poesias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1772>. Acesso em: 1ª jul. 2009.

Roteiro de estudo do poema

Em seu caderno, responda às questões a seguir.

1. Qual a impressão que a leitura do poema provoca em você?
2. Retorne ao poema. Que palavras cujo significado você desconhece dificultam a compreensão do texto? Sublinhe essas palavras e procure seu sentido no dicionário.
3. Releia o poema. Faça uma lista de palavras presentes no texto que não são, usualmente, consideradas poéticas.
4. Embora o poeta tenha usado palavras pouco comuns, ele também se manteve, em diversos aspectos, tradicional. Identifique dois aspectos em que se nota a estrutura tradicional do poema.
5. Leia a seguir a biografia do poeta.

Augusto de Carvalho Rodrigues **dos Anjos** nasceu no Estado da Paraíba, em 20 de abril de 1884. Era de uma família rica de proprietários de engenhos que empobrecer com o surgimento das grandes usinas. Formou-se, em 1907, em Direito, mas não chegou a exercer a atividade de advogado: vivia de ensinar português. Casou-se em 1910. Nesse ano, desentendeu-se com o governador e foi afastado do cargo de professor do Liceu Paraibano, mudando-se para o Rio de Janeiro. Aí lecionou em diversas escolas, porém não conseguiu ser efetivado. Em 1911, seu filho nasceu morto, em um parto prematuro, aos sete meses de gestação. No final de 1913, mudou-se para Minas Gerais, onde assumiu a direção do grupo escolar e continuou a dar aulas particulares. Seu único livro, *Eu*, foi publicado em 1912, mas sem grande repercussão ante o público leitor. Vitimado pela pneumonia, morreu aos 30 anos de idade, em 12 de novembro de 1914.

Que relações você encontra entre o poema e a história de vida do poeta?

6. Releia o poema e sintetize as principais ideias em seu caderno.



LIÇÃO DE CASA



Jéssica é uma aluna nova na escola. Ela acaba de se mudar. Toda a classe decidiu colaborar para ajudá-la a pôr em dia os seus conhecimentos. Você ficou encarregado de ajudá-la a compreender as propostas poéticas de Álvares de Azevedo e Castro Alves, estudadas no bimestre anterior. Para isso, elabore, em seu caderno, uma pequena síntese expositiva sobre esse tema.

Poesia contemporânea

Pensando nas conclusões a que chegou sobre propostas poéticas contemporâneas, responda às questões a seguir.

A poesia contemporânea também é herdeira do pensamento do Romantismo. Muitos poetas, nos dias de hoje, vivem entre a simplicidade de exposição de suas ideias e a profundidade complexa dos conteúdos expressos; entre a preferência por palavras simples e consideradas pouco poéticas e o estranhamento e a falta de intimidade com a linguagem. Desse modo, podemos afirmar que:

- a) A contradição e o conflito são características da poesia atual.
- b) A poesia contemporânea é menos poética do que a romântica.
- c) Apenas o amor é um tema válido para a poesia.
- d) O pensamento coeso e unitário é próprio do pensamento poético contemporâneo.
- e) O poeta se torna a cada dia mais respeitado.

Observe a ilustração a seguir:



Tomando o farol como exemplo da poesia pós-romântica, qual seria a melhor legenda para a figura?

- a) A poesia, após o Romantismo, não mais deseja compreender o mundo, mas isola-se dele como se fosse uma torre alta e inacessível aos não leitores.
- b) A poesia pós-romântica é como um farol que ilumina pelo poder da palavra aqueles que não têm o hábito de ler, ajudando-os a aprender a admirar a arte poética.
- c) A poesia, após o Romantismo, procura iluminar o mundo, denunciando as injustiças e tentando transformá-lo em um lugar melhor.
- d) A poesia pós-romântica procura guiar as pessoas pelas veredas do bem, ajudando-as a fugir das tempestades, das más companhias e da injustiça.
- e) A poesia não pode ser comparada a um farol.

Estudando Parnasianismo e Simbolismo

No Brasil, alguns poetas não se filiaram a nenhum movimento específico. Dois movimentos literários seguiram essa orientação transgressora: o Parnasianismo e o Simbolismo¹. Consultando seu livro didático, complete o quadro a seguir.

		Início/Término	Principais autores	Características
Parnasianismo	Brasil	Cronologicamente, durou de _____. A influência do movimento, no entanto, estendeu-se até a primeira década do século XX, coexistindo com o Simbolismo. A primeira obra foi _____ (1880), de Luís Guimarães Júnior.		
	Portugal	Não se verifica o movimento em Portugal.		
Simbolismo	Brasil	De _____, com a publicação de _____, de Cruz e Sousa, a _____, com a publicação de <i>Canaã</i> , de Graça Aranha.		
	Portugal	Da publicação de _____ (1890), de _____, a 1915, com a publicação da revista <i>Orpheu</i> .		

¹ É importante notar que há ideias divergentes sobre alguns dos conteúdos apresentados.



LIÇÃO DE CASA



Encontre, no livro didático, trechos sobre as poesias parnasiana e simbolista que comprovem as ideias presentes no texto a seguir. Identifique, em seu caderno, a página em que esses trechos aparecem e com que parte específica do texto eles se relacionam.

Uma grande parcela da poesia atual centra-se no desejo de transformação do real, do normal e da linguagem. Não se importa tanto com os conteúdos, mas principalmente com a contradição (o conflito) entre as suas pretensões literárias de superioridade e os seus conteúdos. Não há uma preocupação com a realidade em si, mas com o desejo de ver o mundo de modo todo pessoal, mesmo que incompreensível a muitos. Essa tendência surge depois do Romantismo e passa a ver a humanidade como algo distante da arte e da poesia. A literatura constitui-se em um mundo à parte, cuja entrada está restrita a uns poucos.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

A leitura da poesia pós-romântica se transforma em arte

O professor organizará a classe em duplas ou em trios. Cada um desses grupos ficará responsável por um poema. Esse texto será usado em três atividades: inicialmente, será interpretado de acordo com o roteiro de estudo sugerido para o poema anterior, de Augusto dos Anjos; depois será comentado em sua atualidade; e, então, será transformado em uma obra de arte: uma colagem.

O primeiro passo é escolher o poema e copiá-lo no caderno. Seu professor vai sugerir uma lista de possibilidades.

1. Respondam no caderno às questões propostas por este **roteiro de estudo do poema**.
 - a) Qual a impressão que a leitura do poema provoca em vocês?
 - b) Retornem ao poema. Que palavras cujo significado vocês desconhecem atrapalham a compreensão do texto? Sublinhem essas palavras e procurem seu sentido no dicionário.
 - c) Releiam o poema. Façam uma lista de palavras presentes no texto que não são frequentes no uso cotidiano.
 - d) Façam uma primeira síntese do poema: das impressões que ele causa no leitor e dos seus conteúdos.
 - e) Encontrem uma biografia do poeta e informações da época em que ele viveu. Relacionem esses conhecimentos ao poema lido.

- f) Releiam o poema e acrescentem os dados obtidos na etapa anterior à síntese que fizeram.
- g) De que modo o poema, independentemente da época em que foi escrito, reflete a tendência de **contradição** própria da poesia contemporânea? Exemplifique.
2. Analisem o diálogo estabelecido pelos seguintes enunciados:
- Negros e brancos têm direito à cidadania.
 - As mulheres têm a mesma capacidade intelectual que os homens.
 - A união entre homossexuais é um direito civil.
 - Nenhuma crença religiosa deve ser desprezada.

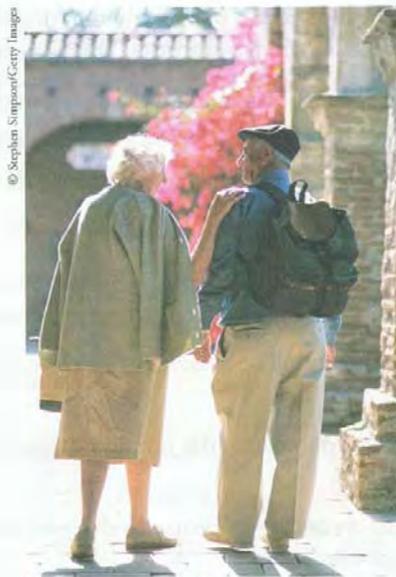


LIÇÃO DE CASA



Em seu caderno, responda adequadamente às questões a seguir.

1. Em que sentido podemos afirmar que todos os textos são dialógicos?
2. Em que situação dizer “Os idosos merecem respeito” não teria nenhum sentido?
3. Que relações de diálogo os textos podem manter entre eles?



Os idosos merecem respeito



Leitura e Análise de Imagem

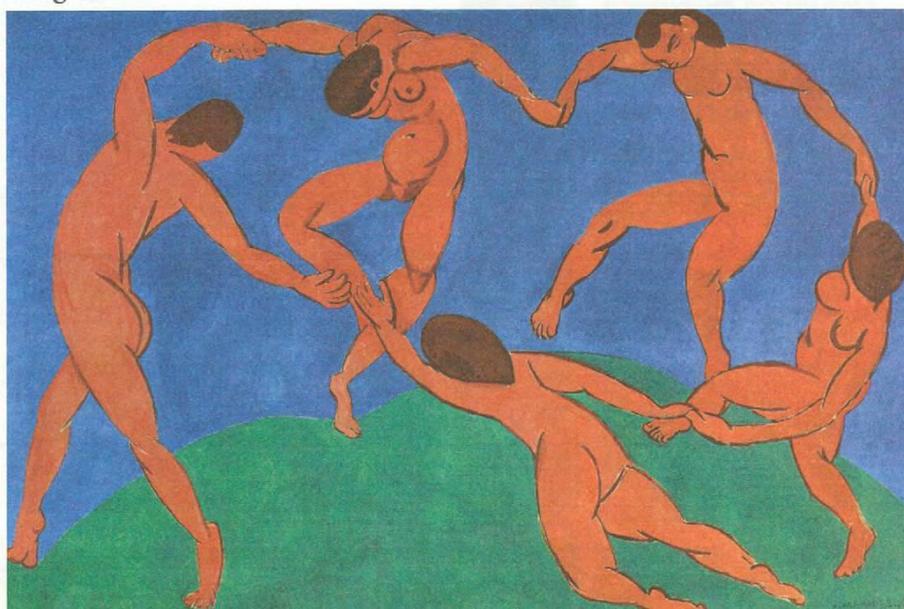
Que semelhanças você encontra entre as reproduções das obras de arte a seguir? Responda em seu caderno.

Imagem 1



Nelson Leirner, *sem título*, 2008. Técnica mista, 47 × 34 cm

Imagem 2



Henri Matisse, *A dança II*, 1910. Óleo sobre tela, 260 × 391 cm. Hermitage Museum, Rússia