UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

NATÁLIA BONIN DOS SANTOS

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ALGUMAS ATIVIDADES

CAMPINAS

2013

NATÁLIA BONIN DOS SANTOS

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DE ALGUMAS ATIVIDADES

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português.

Orientador: Profª. Drª. Raquel Salek Fiad

CAMPINAS
2013

A meu pai, por estar vivo.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Raquel Salek Fiad, pela orientação competente e, principalmente, pela sensibilidade e generosidade com que conduziu nossas conversas (sobre o percurso do trabalho e sobre a vida). Estes momentos serão sempre recordados com saudade.

À Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, pela compreensão e autorização especial para que eu pudesse concluir a Licenciatura em Letras no ano de 2013.

À Profa. Dra. Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, pelas excelentes reflexões sobre a prática docente. Espero levá-las, com competência, para o meu trabalho em sala de aula.

Aos mestres Fabiana Panhosi Marsaro e Junot de Oliveira Maia, pela gentil e competente participação na apresentação deste trabalho.

RESUMO

Considerando a história da disciplina língua portuguesa que, ao longo de seu processo de constituição, incorporou diferentes concepções de linguagem, e o mau desempenho dos alunos em atividades de leitura e escrita observado nos exames de avaliação, esta pesquisa pretende verificar de que maneira a orientação presente no atual Currículo do Estado de São Paulo, que aponta os gêneros como objeto de ensino, chega aos Cadernos de língua portuguesa, do sexto ano/quinta série, do professor e do aluno. Estes materiais fazem parte do Programa São Paulo faz Escola, lançado em 2008, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na rede. Para a análise das atividades selecionadas, pressupõe-se que a teoria de Bakhtin (2000), que influencia os Parâmetros Curriculares Nacionais e, consequentemente, algumas Propostas Curriculares Estaduais, recebe contribuições importantes dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), que apontam as implicações da transposição didática dos gêneros. Observou-se que, apesar de o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo privilegiar uma abordagem sócio interacionista da linguagem, devido a equívocos em sua metodologia, as atividades de leitura e escrita representam um descompasso significativo entre o que estabelece o discurso oficial e o que se encontra realizado nos materiais didáticos aqui considerados. A simples presença de gêneros variados, como fábula, conto e crônica, observada nos Cadernos da quinta série/sexto ano, não garantiu o ensino do gênero em si, mas a simplificação desses gêneros, que acabam resumidos a estruturas fixas.

Palavras-chave: gêneros do discurso – ensino de língua portuguesa – currículo

ABSTRACT

This study will outline how São Paulo's State Curriculum for Portuguese is applied on textbooks for the fifth and sixth grades, focusing especially on the use of speech genres. The textbooks analyzed are part of the project "São Paulo Faz Escola", launched in 2008 by the Department of Education, and had as its aim improving the quality of teaching skills at schools in São Paulo. In order to pursue the analysis between Curriculum and textbooks, there is a presupposition that Bakhtin's speech genres (2000), which influenced the National Curriculum Guidelines and, consequently, some of the proposals for the State Curriculum, is aligned with contributions from Dolz and Schneuwly (2004), as those theorists' study shows the implications of the didactic transposition of genres . Although the Curriculum supports a social interactionist approach, the activities of reading and writing represent a significant mismatch between what stands in the official discourse and what is suggested in the didactic materials considered here, result of their faulty methodology and development. The presence of various speech genres, such as fable and fairytale observed in the books from the fifth and sixth grades, did not ensure the teaching of the genre itself, but the simplification of these genres, which end up being presented as fixed structures.

Key words: speech genres – portuguese language teaching – curriculum

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO ---------- 1
1.1. POR QUE O SEXTO ANO? ---------- 1

CONTEXTO DE PESQUISA ---------- 2
1.2 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO ---------- 6

CAPÍTULO 2 – A DISCIPLINA CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA ---------- 7
2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO ---------- 7
2.2 OS ANOS 70 E OS GUIAS CURRICULARES ---------- 9
2.3 OS ANOS 80 E 90 ---------- 14

CAPÍTULO 3 – O DISCURSO OFICIAL ---------- 18
3.1 A ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO ---------- 18

CAPÍTULO 4 – APORTE TEÓRICO ---------- 25
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA ---------- 25
4.2 A INFLUÊNCIA DE BAKHTIN E A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS ---------- 28

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DO MATERIAL ---------- 32
5.1 O PROGRAMA SPFE – CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR ---------- 32
5.2 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1, V. 1 – QUEM CONTA A HISTÓRIA ---------- 34
5.3 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1, V. 2 – PRODUZINDO UMA CRÔNICA NARRATIVA -- 46

CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS ---------- 57

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ---------- 61

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1. POR QUE O SEXTO ANO?

Desde o início da minha graduação, tive a oportunidade de trabalhar como corretora de redação em um colégio de Campinas. E foi a tarefa de corrigir os textos dos anos iniciais do ensino fundamental II que suscitou inúmeros questionamentos a respeito das práticas de leitura e escrita dos alunos que passam pelo período de transição, entre o ensino fundamental I e o ensino fundamental II. Durante os anos em que fui responsável pela correção de textos destes alunos, pude perceber as dificuldades que as crianças desta faixa etária enfrentam. Ao ingressarem no sexto ano, o maior contato com diferentes gêneros textuais não parece favorecer o seu envolvimento com as atividades, mas desestimulá-los em suas produções textuais. No período de trabalho como corretora de redação, pude notar que o prazer que os alunos têm com atividades de leitura e escrita até o quinto ano parece desaparecer quando ingressam no ensino fundamental II, transformando esse momento, que já é de grandes mudanças, em um período de muitas reclamações, pouco interesse e resultados insatisfatórios.

Em 2011, enquanto tentava entender essa situação e buscava respostas que pudessem tornar as atividades mais satisfatórias para os pequenos escritores de 11 anos, tive contato com os Cadernos de língua portuguesa do professor e do aluno, distribuídos em toda a Rede Estadual de São Paulo. Ainda pouco estudado, esse material, que propõe atividades a partir de um número significativo de gêneros, pretende que o trabalho com diferentes gêneros possibilite uma experiência positiva com a linguagem. Assim, iniciei a análise desse material tentando verificar de que maneira suas características podem contribuir para que as atividades de escrita propostas sejam satisfatórias.

1.2. CONTEXTO DE PESQUISA

Atualmente, parece haver consenso a respeito de que muitas práticas de leitura e escrita realizadas em salas de aula não cumprem o propósito básico de formação de leitores e escritores competentes.

Longe, porém, de ser uma situação nova, vários estudos mostram que desde as décadas de 50 e 60, quando as portas da escola se abrem às classes populares, a reformulação das funções e dos objetivos da escola é refletida, diretamente, nos conteúdos das disciplinas escolares, principalmente na disciplina língua portuguesa. A democratização do acesso à escola, "ainda que falsa", como coloca Geraldi (1991, p. 115) traz uma clientela diferenciada, que faz com que o número de alunos se multiplique e que demanda novas necessidades.

Uma delas é a contratação de professores que, mediante a demanda, acaba sendo feita com pouca exigência e provoca acentuado desprestígio da profissão,

> conduzindo ao rebaixamento salarial e, consequentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua função docente. Uma delas é *transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios* (SOARES, 2002, p. 167, grifos meus).

Apesar das profundas mudanças nos perfis de alunos e professores, a concepção de linguagem como sistema mantinha o ensino de língua portuguesa pautado pelo ensino "sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão" (SOARES, 2001, p. 154).

Na década seguinte, os resultados deste descompasso, entre o que a escola ensinava e os alunos aprendiam, aparecem e marcam os anos 70 como o período de "crise da educação": o fracasso escolar é significativo na alfabetização "e nos graves problemas de expressão escrita detectados nos alunos concluintes do ensino médio, averiguados nos exames vestibulares" (CYRANKA e SILVA, 2009, p. 271-279), resultado dessa inadequação entre a língua "da escola" e a língua que os alunos usam.

A partir da década de 80, as teorias linguísticas aprofundam a noção de texto, dando início a significativas alterações nos modos como a noção de gramática da língua escrita era tradicionalmente abordada pela escola. Os estudos da linguística textual, principalmente, provocam, assim, nova reflexão a respeito da função da gramática para fins didáticos, ampliando a sua concepção: a análise de estruturas fonológicas e morfossintáticas não é suficiente; é preciso chegar ao texto e considerar os fenômenos que vão além do nível da

palavra e da frase, resultados do trabalho de interação entre os sujeitos, que estão inseridos em determinadas condições de produção discursiva (SOARES, 2002).

Influenciados diretamente pelos estudos da Filosofia da Linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm como base a concepção sócio interacionista da linguagem, também exercem influência na criação de propostas curriculares que contemplem as competências leitora e escritora dos alunos. Neste período, a contextualização do ensino da língua já é amplamente considerada: "não se fala de uma criança ideal, mas de uma criança que está dentro de um contexto *X* e que a escola está dentro deste contexto também, faz parte de um grupo cultural, de um grupo socioeconômico" (FREITAS, 1994, p. 79).

A ideia de linguagem como interação estabelece, portanto, um falante que "age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à sua fala" (GERALDI, 1981). O aluno deve ser valorizado como sujeito do discurso. Para a concretização dessa perspectiva, no entanto, é necessário que seja conferido "a cada enunciado produzido a relevância identificadora que tanto lhe dá um papel substantivo no contexto em que é produzido, quanto confere uma identidade específica ao enunciador" (OSAKABE, 2004, p. 26).

Dados recentes, no entanto, mostram que os alunos que chegam ao Ensino Médio continuam apresentando dificuldades em relação 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 SARESP, ENEM e em exames internacionais como o PISA. Em relação ao Enem, apesar de ter havido melhora no desempenho geral em 2007, 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 escrever com proficiência (CUSTÓDIO, 2010, p. 13).

Assim, a crescente insatisfação com o fracasso escolar faz com que as propostas curriculares apresentem concepções que visam a redefinir o objeto de ensino do português, colocando o texto como foco principal do processo de ensino-aprendizagem, como explicitado no Currículo do Estado de São Paulo:

> O Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito (SÃO PAULO, 2011, p. 18).

Contribuindo com essa perspectiva, os PCN do Ensino Fundamental II destacam que

> A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p. 49).

Em acordo com as recentes teorias, advindas dos estudos linguísticos, que apontam o papel fundamental dos gêneros no ensino de língua materna, o Currículo do Estado de São Paulo estabelece que os alunos tenham acesso a uma variedade de gêneros textuais, com os quais eles possam interagir. Espera-se que, após o período de escolarização, esses alunos estejam adequadamente preparados para participar, com autonomia, de diversas práticas de letramento, sendo, portanto, não apenas meros reprodutores de conteúdo, mas sujeitos críticos que se apropriam da língua e são capazes de dizer, com clareza e segurança, o que querem dizer.

Entretanto, em situação escolar, pode-se produzir o que Dolz e Schneuwly (2004) chamam de desdobramento, que coloca o gênero não somente como instrumento de comunicação, mas objeto de ensino-aprendizagem: “o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 76).

Assim, os autores alertam sobre a possibilidade de haver uma inversão, em que “a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (idem, p.76). Quando isso acontece, os gêneros deixam de ser selecionados de acordo com uma situação-problema motivadora e as competências linguísticas não são desenvolvidas com o objetivo de atender às necessidades que aparecem em função do gênero escolhido.

Neste caso, o gênero “não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender." (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.180).

O Programa “São Paulo faz Escola”, implantado em todas as escolas da rede estadual do Estado de São Paulo, em 2008, pretendia melhorar o desempenho escolar dos alunos. Elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o SPFE elaborou diversos materiais para alunos, professores e gestores. De acordo com a secretária da educação da

época, Maria Helena Guimarães de Castro, a ausência de um programa centralizador seria ineficiente:

> 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. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido (Site da SEE/SP, in: SIQUEIRA, 2010).

A elaboração dos Cadernos do aluno, do professor e do gestor teve, portanto, o objetivo de unificar as propostas pedagógicas do Estado, solucionando, assim, o que se considerou como possíveis causas da má qualidade do ensino nas escolas estaduais: a autonomia do professor e de cada escola na elaboração dos projetos pedagógicos, da metodologia e dos conteúdos a serem abordados.

A esse respeito, no entanto, Custódio (2010) alerta para o fato de que as causas do fracasso escolar, no Brasil, estão ligadas a aspectos diversos da educação. A escola, como uma espécie de microcosmo, é um espaço onde os problemas sociais são refletidos. Nesse contexto, deve ser destacada a ausência de

> discussão [desta nova 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 (CUSTÓDIO, 2010, p. 18).

Portanto, a possibilidade de acesso à escola para a maior parte das crianças e jovens, como ocorre no Estado de São Paulo, não pode ainda ser entendida como garantia de qualidade desse ensino democratizado, pois como o próprio Currículo do Estado destaca, "para que a democratização do acesso à educação tenha função inclusiva, não é suficiente universalizar a escola: é indispensável universalizar a relevância da aprendizagem" (SÃO PAULO, 2011, p. 11).

Mediante a história de uma disciplina que incorporou diferentes concepções de linguagem ao longo do tempo e o mau desempenho dos alunos em atividades de leitura e escrita, as propostas recentes, incluindo os PCN e o Currículo do Estado de São Paulo, apresentam-se contrários às abordagens tradicionais e apontam os gêneros como objeto de ensino. Assim, pretende-se verificar de que maneira as metodologias encontradas nos Cadernos de língua portuguesa do professor e do aluno contribuem para que os alunos se

apropriem satisfatoriamente dos gêneros discursivos, considerando as condições de produção desses discursos como fundamentais na produção de sentido.

A análise de duas Situações de Aprendizagem do Caderno do aluno, do sexto ano/quinta série, de língua portuguesa pretende, ainda, mostrar como as perspectivas teóricas explicitadas no Currículo do Estado de São Paulo chegam a esse material didático, contribuindo ou não para a melhoria da qualidade do ensino na rede.

1.3. ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Pretende-se, no capítulo 2, resgatar, brevemente, alguns marcos importantes na constituição da disciplina língua portuguesa, ressaltando as principais mudanças de concepção de linguagem ocorridas ao longo do tempo. Esse resgate é importante para que o ensino da língua seja compreendido dentro de um contexto de alternâncias políticas e de paradigmas, desde as abordagens tradicionais até o momento em que os gêneros são estabelecidos como objeto de ensino. O capítulo 3 verifica, então, como essa abordagem dos gêneros do discurso aparece na atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

No capítulo seguinte, são feitas considerações a respeito das concepções teóricas que fundamentam o discurso oficial e a metodologia encontrada nos materiais didáticos.

O capítulo 5 apresenta a análise de duas Situações de Aprendizagem dos Cadernos do aluno que são exemplos do modelo metodológico presente no material, discutindo-se sua conformidade ou não com as perspectivas teóricas que embasam a Proposta.

Por fim, o último capítulo traz as considerações finais a respeito da eficiência do material que privilegia o uso de gêneros e faz parte de uma série de medidas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que pretende, com a distribuição dos Cadernos do aluno e do professor, elevar a qualidade do ensino nas escolas da rede.

CAPÍTULO 2

A DISCIPLINA CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

2.1. BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Magda Soares, no artigo intitulado “Português na escola: História de uma disciplina curricular”, aborda a disciplina escolar que, extraída de determinada área do conhecimento, dá origem a um tipo de conhecimento escolarizado. A autora discorre sobre a interessante relação de causa-efeito entre *disciplina curricular* e *escola*: o surgimento da instituição escola não pode ser separado da instituição de saberes escolares, “que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem”.

Assim, fazer uma breve retrospectiva da constituição da disciplina *língua portuguesa* como componente curricular mostra que o ensino não é algo que sempre foi feito da mesma forma, como um contínuo sem alterações de práticas, de concepções e de ensino de línguas, de métodos e de materiais didáticos; o ensino de *língua portuguesa* tem, como discutido por Cargnelutti (2009), uma história já vivida e, portanto, o conhecimento desse percurso pode ser fonte de reflexão para as práticas que observamos hoje no ensino de língua materna.

Dentro de uma instituição burocrática, como é a escola, Soares (2004) aponta uma extensão da burocratização ao conhecimento: “No quadro dessa instituição burocrática que é a escola, também o conhecimento é “burocratizado”, transfigurado em *currículo*, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em *disciplinas*, pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos em cada uma dessas áreas, e pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os *saberes escolares*” (Soares, 2004, p. 156). Portanto, a recuperação dos procedimentos de constituição de determinados conteúdos em disciplina curricular contribui para a identificação e a compreensão de seu processo evolutivo, levando-nos ao esclarecimento de características do estatuto atual das disciplinas curriculares.

Segundo dados apresentados pela autora, no caso da disciplina “língua portuguesa” verifica-se sua inclusão tardia no currículo escolar brasileiro, ocorrendo apenas nas últimas décadas do século XIX. A constituição da língua como objeto e objetivo de ensino, superando sua utilização apenas como instrumento de alfabetização e meio para se chegar aos estudos

de gramática da língua latina e de retórica, acontece apenas após um longo percurso.

Assim, desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII, o acesso à escolarização, enquanto privilégio daqueles que pertenciam a camadas privilegiadas, atendia plenamente aos interesses da época: seguimento de um modelo educacional que se fundava na aprendizagem do latim, atribuindo ao português pouco valor como bem cultural, além de não possibilitar sua ascensão a estatuto de disciplina curricular.

É apenas na metade do século XVIII, após as reformas implantadas no ensino de Portugal, pelo Marquês de Pombal, que o uso da língua portuguesa no Brasil torna-se obrigatório, contribuindo significativamente para a inclusão e valorização do português na escola. Porém, a reforma pombalina concebia as atividades de ler e de escrever vinculadas ao estudo da gramática portuguesa, que passou a fazer parte do currículo, juntamente com o estudo da gramática latina e da retórica.

Já no início do século XX, com o progressivo desprestígio do ensino de latim, a gramática do português vai deixando de ser apenas um estudo acessório em relação à gramática latina. Este também é um período em que a retórica sofre alterações, já que o objetivo inicial da disciplina, o *falar bem*, que não se configurava mais como uma exigência social, é substituído por modelos sobre o *escrever bem*, valorizado socialmente. Neste contexto, nos anos 40, era tarefa do professor utilizar os textos dos manuais, com autonomia, no entanto, para elaborar atividades.

É persistente a presença da gramática como conteúdo autônomo no ensino da disciplina português até os anos 50, quando há o início de significativas alterações no conteúdo da disciplina português. A progressiva alteração das condições sociais e culturais e a crescente possibilidade de acesso à escola provocam a readequação das funções e dos objetivos dessa instituição, que passará a lidar com novos perfis de professores e de alunos. Os filhos da burguesia, que dominavam as salas de aula, ganham a companhia dos filhos de trabalhadores, e essa oferta de escolarização tem como consequência um amplo e pouco seletivo recrutamento de professores:

> Conduzindo ao rebaixamento salarial e, consequentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua função docente. Uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2002, p. 167)

Como afirma Soares (2004), diferentemente das quatro primeiras décadas do século XX, em que gramáticas e coletâneas de textos constituíam dois manuais didáticos independentes, a partir dos anos 50 gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a configurar uma disciplina com conteúdo articulado, servindo a gramática

como material de consulta para a busca de elementos que auxiliem a compreensão e interpretação do texto, e o texto como estrutura em que se buscam estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.

A fusão progressiva entre gramática e texto, no entanto, como ressalta Soares (2004), deve ser vista com ressalvas, já que nos anos 1950 e 1960, fatores como o vazio provocado pelo abandono da retórica e da poética faziam com que a gramática ainda fosse prioritária em relação ao texto; essa lacuna só começaria a ser preenchida pelas recentes teorias de leitura e de produção de texto.

Ainda de acordo com Reinaldo (2004) até os anos 60 do século XX, a concepção de língua como código e estrutura considerou a escrita como representação da fala. Por isso o ato de escrever foi concebido apenas como questão de transformação de um código em outro. Fora de seu contexto de uso, a sentença foi selecionada como unidade principal de análise.

A entrada de conceitos da Linguística nos cursos de Letras, neste período, tinha como objetivo provocar mudanças mais efetivas através do ensino. Mas tratando-se de uma mudança lenta e gradativa, os anos 70 assinalam a inadequação observada no ambiente escolar:

> [essa inadequação da escola] configurou, nos anos 70, os fenômenos então nomeados como a crise da educação e o fracasso escolar. E é significativo que foi no ensino do Português que os principais indicadores da crise e do fracasso foram encontrados, e exatamente nos dois extremos de seu percurso (SOARES, 1997, p. 91).

Notava-se, cada vez mais, o fracasso nos períodos iniciais da alfabetização e o mau desempenho dos alunos em exames vestibulares.

2.2. OS ANOS 70 E OS GUIAS CURRICULARES

Os anos 70 e os anos iniciais da década de 80 são marcados por mudanças[1] significativas no ensino de português. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), que segundo Soares (2004) configura-se como a primeira alteração ocorrida a partir de uma intervenção, provoca alterações importantes no ensino e, especialmente, no ensino de

[1] Marinho (2001), ao abordar as estratégias enunciativas que caracterizam o processo de oficialização de mudanças para o ensino da língua, chama atenção para a dificuldade de definir o que classificamos como mudança no campo pedagógico, pois as inovações podem se definir como tais a partir de pontos de vista diferentes. Além disso, a avaliação de seus efeitos também não é um processo simples. A autora exemplifica com a inovação no aprendizado da leitura, que em determinada época ou perspectiva, pode significar um método para se ensinar a ler, com mais rapidez, um maior número de crianças; já em outra, a inovação pode dar origem a questionamentos sobre a utilidade da leitura precoce na vida das crianças. Uma inovação, portanto, pode permanecer apenas como uma posição crítica no quadro de um ideário pedagógico, sem passar ás práticas escolares.

língua portuguesa. Com a influência do regime militar, instaurado em 1964, o ensino primário e médio são reformulados, colocando a educação, segundo os objetivos e ideologia do regime militar.

Nesse contexto, a língua passa a ser instrumento e a denominação da disciplina é modificada: português dá lugar à *comunicação e expressão*, nas séries iniciais do 1º grau, e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais desse grau. Já no 2º grau, o foco em "comunicação" desaparece e passa a ser *língua portuguesa e literatura brasileira*. Assim, transposta da área eletrônica dos meios de comunicação, *a teoria da comunicação* altera a concepção da língua como sistema, que fundamentava o ensino de gramática, dando ao ensino um caráter pragmático e utilitarista. O aluno deve desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades de emissor e recebedor de mensagens de variados códigos, além do verbal, pois o objetivo não é mais o estudo *sobre* ou *da* língua, mas o *uso* da língua.

As consequências dessas mudanças podem ser vistas, por exemplo, nos livros didáticos, em que o espaço dedicado à gramática é reduzido e os textos incluídos nos materiais passam a ser selecionados não apenas por critérios literários, mas levando-se em conta a intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho e publicidade ganham espaço, ampliando o conceito de "leitura" de até então.

Porém, os resultados dessa nova orientação, que se distanciava profundamente da tradição do ensino de língua portuguesa no Brasil, são questionáveis e provocam, na segunda metade dos anos 80, durante um período de redemocratização do Brasil, a volta da denominação *português*, para a disciplina dos currículos de ensino fundamental e médio. Além disso, é nesse momento que surgem importantes contribuições das ciências linguísticas: conceitos da sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso são introduzidos nos currículos de formação de professores e chegam à escola, aplicadas ao ensino da língua materna.

De acordo com Pietri (2010), as alterações ocorridas ao longo dos anos no ensino de língua portuguesa, como a alteração de nome da disciplina, as mudanças em seus conteúdos e objetivos e o distanciamento em relação ao ensino tradicional, quando observados separadamente, mostram que alterações nos planos didático, acadêmico e oficial contribuem de maneira diferenciada no contexto de ensino de cada período.

A década de 70, por exemplo, foi marcada pela diversidade de perspectivas teóricas sociais e políticas. O próprio momento histórico foi marcado por mudanças estruturais relevantes, sem que, no entanto houvesse planejamento adequado para tais alterações.

Pietri (2010) destaca a importância da alteração em relação à estrutura do ensino

básico. A lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) promoveu o aumento do tempo de escolarização obrigatória no ensino fundamental, passando de quatro para oito anos, e a continuidade de seriação entre o 1º e 2º graus, o que levaria ao fim dos exames de admissão para os alunos que concluíam os quatro anos do grupo escolar e ingressavam no ginásio. A intenção era possibilitar maior acesso ao ensino fundamental e proporcionar liberdade de trabalho ao professor, que poderia adequar as atividades de acordo com as características da escola e da comunidade das quais aluno e professor faziam parte. De acordo com a pesquisa do autor, as diretrizes da lei procuravam manter o nível de autonomia do professor e da escola, já que possibilitava a adequação dos currículos aos diferentes contextos sociais, além de garantir um conjunto de conhecimentos comum a todas as escolas e manter um sistema de ensino relativamente homogêneo.

Outra preocupação diz respeito à interpretação que seria feita do texto da lei. Visando a possibilidade de construção do currículo pelos professores, respeitando as características do contexto em que atuavam e afastando-se da fixação de conteúdos e metodologias obrigatórias, essa recomposição curricular também provocou alteração dos sentidos de termos como *matéria*, *disciplina* e *área de estudo*:

> Assim, a disposição proposta pelo grupo de trabalho para a nova estrutura curricular previa que as atividades de ensino se iniciassem na *atividade* do aluno, que, considerada no interior de uma área de estudos, seria objeto de um início de sistematização, para, a seguir, localizar-se no interior de um conjunto de *conhecimentos sistemáticos*, a que se denominava *disciplina*. As autoras chamam a atenção para o fato de que o estabelecimento desse percurso já caracteriza um tipo de instrução metodológica a que o referido grupo de trabalho, a princípio, se colocara contrariamente (PIETRI, 2010, p. 76).

Silva e Arelano (apud Pietri) afirmam que a indicação de disciplinas obrigatórias, de um conteúdo mínimo a ser desenvolvido, além das dificuldades de interpretação dos termos selecionados na reestruturação do currículo, causaram certo desconforto, uma vez que tais medidas poderiam levar a perda de autonomia dos sistemas estaduais de ensino. No caso da matéria *comunicação e expressão* houve variadas apresentações no momento de sua constituição, chegando a ser, em alguns momentos, considerada equivalente à disciplina *língua portuguesa*. Pietri (2010) identifica no artigo de Silva e Arelano (1985) diferenças nos modos como apresentadas as disciplinas que constituíram as matérias em questão:

> "Há, no texto, dois momentos em que aparecem os nomes das disciplinas obrigatórias: num deles, há apenas referência à disciplina *língua portuguesa*, que comporia como elemento único a matéria de *comunicação e expressão*. Em outro momento do artigo, quando é feita nova referência às disciplinas obrigatórias,

> aparecem, dessa vez, também as disciplinas *educação física* e *artes*, porém, nessa passagem, as disciplinas são referidas sem que seja feita alusão ao fato de elas constituírem, em conjunto, uma matéria". (PIETRI, 2010, p. 76).

Verificando os *Guias curriculares*[2] para o ensino de 1º grau, o autor destaca que quando há referência à matéria de *comunicação e expressão*, *educação artística* e *educação física* são incluídas, o que pode indicar que essa matéria, de acordo com a perspectiva oficial, não seria equivalente à disciplina *língua portuguesa*. Nota-se, portanto, o que o autor destaca como uma descontinuidade dos "programas" referentes às matérias tradicionais e a introdução de novos conteúdos curriculares que, sem base histórica na organização escolar, levaram a individualização na descrição das atividades dos conteúdos específicos de cada matéria, com exceção a *Estudos Sociais*. São propostos sete guias: três para *Comunicação e Expressão – língua portuguesa*, *educação artística* e *educação física*; três para *Ciências – matemática*, *ciências* e *programa de saúde*; um para *Estudos Sociais*. Portanto, o autor indica que houve diferentes modos de adaptação das propostas que faziam parte do projeto de reestruturação curricular do ensino fundamental.

Nesse contexto, a alteração na denominação e nos objetivos da disciplina língua portuguesa teria sido realizada, de fato, no momento de apropriação didática das propostas de reestruturação do ensino fundamental. Ainda de acordo com o autor, a apropriação, pelos produtores de material didático, do que foi proposto pela lei n. 5692/71, pode ter sofrido com os efeitos das alterações nos significados até então atribuídos a termos como *matéria*, *área de conhecimento* e *disciplina*.

Segundo Pietri (2010), os *Guias curriculares*, produzidos na década de 70, não representavam modelos para reprodução em sala de aula, mas uma espécie de referência para o planejamento das atividades, que deveriam continuar sendo produzidas pelo professor. A participação de representantes de vários graus do sistema de ensino na elaboração dos *Guias curriculares* evidencia a preocupação em garantir uma interlocução entre professores de todos os níveis, além da intenção de serem adaptáveis às diversificações culturais, às diferenças individuais, e a disponibilidade desigual de recursos materiais. Assim, o professor teria a

[2] Os Guias curriculares, produzidos na década de 1970, foram financiados com recursos da quota federal do salário-educação, com base no convênio MEC/DEF/FNDE de 1973. Em sua carta de apresentação dos Guias curriculares, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo afirma a consonância do documento para com o texto da lei federal de reorganização do ensino fundamental, considerando-os o primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, dotada de atributos de unidade e continuidade, cujo objetivo seria consolidar uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo.

possibilidade garantida de adaptar as propostas de ensino ao seu contexto de trabalho.

Em sua análise das "Considerações gerais" dos *Guias curriculares,* o autor identifica uma grande diversidade de diretrizes que refletem concepções distintas de sujeito, de linguagem, de ensino e de aprendizagem, justificadas com sua fundamentação nas generalizações das ciências pedagógicas e da filosofia e na seleção de conteúdos com valor instrumental, que diz respeito à condição de um recurso hábil em promover a formação da criança e do pré-adolescente.

Segundo os elaboradores dos *Guias curriculares*, sua produção concebeu o ensino como um processo que deveria partir *do mais simples para o mais complexo*. Assim, ao final das oito séries, o aluno teria adquirido determinados comportamentos: os mais simples seriam anteriores à aquisição de comportamentos mais complexos. Essa estruturação que fundamentava as concepções de ensino e de aprendizagem tinha como base as práticas de repetição, em que o aluno deveria ser treinado até que tivesse captado inteiramente sua completa formulação sistemática.

Há, no entanto, diferenças em relação às concepções de sujeito, de linguagem e de conhecimento que são apresentadas no texto introdutório dos *Guias curriculares* e as concepções que aparecem nos *Guias curriculares* específicos de língua portuguesa, em que se verifica perspectivas teóricas de caráter funcional, adicionadas de perspectivas de base racionalista. Assim, o objetivo geral seria o desenvolvimento da habilidade de comunicação nas seguintes situações de discurso: troca de informação, manifesto de emoções, manifestações volitivas etc. Porém, de acordo com Pietri (2010), a noção de comunicação é apresentada com base em relação de interdependência entre língua e pensamento. O texto deixa clara essa associação entre ambos, destacando a ideia de que ao aprender a estrutura da língua, há o desenvolvimento de esquemas mentais, através da possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite. Ou seja, a noção de comunicação consiste na aquisição de comportamentos de língua e de pensamento e não apenas em informar.

Portanto, Pietri (2010) entende que os *Guias curriculares* para o ensino de *língua portuguesa* apresentam uma referência sofisticada, ao associar elementos próprios à perspectiva estrutural e à perspectiva racionalista e considerar as relativas autonomias da língua e do pensamento.

Não haveria, nas concepções de ensino e de aprendizagem apresentadas nos *Guias curriculares* a prevalência de concepções de linguagem fundamentadas na teoria da comunicação. Destaca-se o que o autor classifica como uma "relação polêmica" entre os conhecimentos gramaticais normativos tradicionais e os conhecimentos gramaticais

elaborados pelos estudos linguísticos modernos. Há ainda menção às ideias inovadoras da linguística, que poderiam auxiliar o trabalho do professor e contribuir com a reformulação de alguns procedimentos didáticos que não estariam contribuindo com os objetivos reais do ensino da língua materna.

Chama a atenção o fato de o ensino de língua materna na escola de 1º grau ser classificado como uma "situação insustentável da atualidade". As causas de tal situação seriam a persistência, na escola, de um ensino fundamentado na gramática normativa tradicional e a ausência de conhecimentos científicos sobre a linguagem e sobre os objetivos de se ensinar língua. Considera-se, nos *Guias curriculares* a noção de que o aluno é um competente falante de sua língua, sendo interessante, portanto, a utilização da gramática para tornar o falante consciente das transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade dentro da língua. O aluno deveria partir da sua própria linguagem para reconhecer e ser capaz de utilizar os variados registros e compreender o desenvolvimento de um falante como um processo contínuo.

O ensino de *língua portuguesa* deveria estar pautado no trabalho *com* a linguagem, através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), que ajudariam o aluno a compreender e produzir frases e alcançar uma variedade de estruturas, ampliando suas possibilidades de seleção ao comunicar-se. Havia, portanto, uma nova concepção de gramática que se afastava da gramática normativa tradicional e de seus usos escolares. A partir dessa concepção, as práticas de ensino deveriam possibilitar o trabalho com atividades linguísticas, no lugar de um trabalho exaustivo com metalinguagem. Porém, Pietri (2010) aponta que essa diminuição de espaço dedicado à gramática normativa, principalmente na elaboração de materiais didáticos, não foi suficiente para que a base do ensino de língua portuguesa deixasse de ter a gramática como referência nas propostas curriculares no estado de São Paulo.

2.3. OS ANOS 80 E 90

A partir dos anos 80, as discussões acerca da necessidade de uma nova concepção de linguagem se tornam mais intensas. As contribuições das diferentes áreas da linguística (sociolinguística, linguística textual, pragmática, análise do discurso e psicolinguística) passam a influenciar o ensino de língua materna e exercem papel fundamental para as alterações ocorridas na disciplina *português*.

Com a democratização do ensino, as contribuições especialmente da Sociolinguística

serão fundamentais, a medida que a entrada das classes populares na escola coloca como relevantes as necessidades desse novo público, que não pertence às classes dominantes da sociedade. A escola precisa ser adequada ao fato de que há, inegavelmente, diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade considerada de prestígio pela instituição escolar, sendo necessárias, portanto, novas metodologias e conteúdos para a disciplina.

Assim, além das novas concepções da gramática do português, que legitimam a gramática da língua falada, até então desprezada dos estudos da língua, a linguística textual contribui com esse novo quadro teórico, "evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase" (SOARES, 2002, p. 172).

A concepção da língua como enunciação, explorada por algumas ciências linguísticas, como a análise do discurso e a pragmática, também contribui com a reconsideração do lugar da gramática no ensino da língua portuguesa e amplia o conceito de língua como instrumento de comunicação. Essa concepção de linguagem assinala que a língua, como instrumento de interação, não deve ser abordada de maneira dissociada das práticas sociais daqueles que a utilizam, de sua historicidade, do contexto e das condições sociais de sua utilização. Geraldi (1996, p. 67) aponta que a linguagem, nesse contexto, é vista como "uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal", dando ao aluno, portanto, o direito a ser sujeito de sua fala e de sua escrita.

Essa valorização do aluno como sujeito do discurso é fundamental para que o ensino de língua materna deixe de promover habilidades superficiais e mecânicas, como o reconhecimento e a reprodução de conteúdo. Sobre a importância de um ensino que valorize a identidade do enunciador, Geraldi (2004) destaca que quando anulamos o sujeito, dá-se origem ao aluno-função, que é condicionado a reproduzir a linguagem escolar e repetir discursos desejados pela escola, sem que tenha espaço para as suas próprias ideias. O autor defende, assim, que o aluno tenha garantido o seu direito à palavra, através do qual podemos "ouvir a história contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares da escola pública" (GERALDI, 2004, p. 131).

Essa concepção de linguagem dinâmica, que admite um sujeito real que produz uma linguagem real durante um processo de interação, e que tem como referencial a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, aliada à contribuição dos estudos linguísticos são decisivos para que a década de 80 se configurasse como um período receptivo às propostas de redefinição do objeto de ensino de língua portuguesa. De acordo com Geraldi (1996), a partir dessa década

> ao mesmo tempo em que no interior de programas de pesquisa uma concepção nova de linguagem instaurava-se, especialmente na linguística textual, na análise do discurso e na sociolinguística, muitos professores universitários brasileiros passam a articular suas reflexões teóricas a propostas alternativas de ensino da língua materna (GERALDI, 1996, p. 54).

Sendo o sujeito do discurso, a partir desse momento, centro do ensino, as novas concepções de linguagem provocam uma reorganização dos parâmetros curriculares para o ensino de língua portuguesa. Em 1986, as Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa pretendiam "incorporar uma proposta de ensino de Língua Portuguesa de cunho oficial, na perspectiva de valorização do sujeito pela interlocução" (RODRIGUES, 2001, p. 27). Na década de 90, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[3] promove uma intensificação das discussões a respeito das novas teorias da linguagem e os objetivos de ensino da língua.

É a partir de Bakhtin que o estudo dos gêneros vai além de aspectos meramente estruturais e passa a considerá-los inseridos em determinadas práticas sociais, não sendo mais possível dissociar o gênero de fenômenos sociais e culturais. Essa concepção de gênero, associado à abordagem sócio interacionista de pesquisadores do grupo de Genebra, servirá como base fundamental para as mudanças ocorridas na educação, como tentativa de aproximação entre a língua que se ensinava na escola e a língua falada pelos alunos.

Assim, as mudanças de paradigmas nos estudos linguísticos e o fracasso escolar, cada vez mais denunciado, contribuirão sobremaneira com o processo de redefinição das propostas curriculares, que adotam uma nova concepção de linguagem e tentam romper com a concepção tradicional na aprendizagem de língua portuguesa. Essa ruptura, no entanto, não está concluída, mas em constante movimento de negociação das novas ideias com a tradição.

Essa reformulação do ensino de língua, presente nos documentos oficiais, talvez não tenha sido (ainda) capaz de alterar, efetivamente a prática pedagógica. Por isso é importante observar como tem sido feita a integração das ideias surgidas nos anos 90 com o que se ensina, atualmente, nas aulas de língua portuguesa.

---

[3] Lançados em meados da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa constituem-se como um material de referência para a composição curricular da disciplina, contribuindo para a criação de projetos de ensino e assessorando os professores em seu trabalho de elaboração de propostas pedagógicas que possam, efetivamente, contribuir com a aprendizagem do aluno. Os PCN são influenciados diretamente pelos estudos da Filosofia da Linguagem, de Mikhail Bakhtin, que se destacam no Brasil a partir da década de 80. O discurso é visto, nesta concepção, como produto da interação social, produzido em diferentes esferas de atividades.

Batista (1997) destaca que, após dez anos de contribuições relevantes da linguística, a gramática continua sendo o objeto que constitui a figura central do ensino da disciplina:

> Ele é, desse modo, dentre os objetos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão: outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituíram um resíduo do processo de transmissão (BATISTA, 1997, p. 10).

Nesse contexto, alguns estudos (ILARI, 1997; MATÊNCIO, 1994) mostram que, apesar da concepção interativa da linguagem e da valorização do sujeito do discurso, as ideias trazidas pela linguística apontam expectativas de mudança no ensino de língua portuguesa, mas boa parte dessa reforma não se concretizou. Seriam, portanto, novas perspectivas (explicitadas pelos documentos oficiais) que não conseguem resolver velhos problemas (materializados nas práticas do professor em sala de aula e nas atividades propostas pelos materiais didáticos).

CAPÍTULO 3

O DISCURSO OFICIAL

3.1. A ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sob o ponto de vista de uma lógica de funcionamento dos discursos, dos gêneros discursivos, e textuais, Marinho (2001) aponta que as orientações curriculares devem ser compreendidas como constituídas por determinadas formas que estão intrinsecamente relacionadas às práticas socioculturais. Por isso, a produção de um currículo é um trabalho de co-enunciação que pressupõe, no seu processo de escrita, as condições da sua leitura: o processo de produção e de recepção do texto é determinado pelas imagens projetadas pelo autor sobre si mesmo, sobre o leitor, sobre o "conteúdo" (o aluno, o ensino-aprendizagem, a sociedade, a língua) e sobre as formas da língua com que ele deve descrever esse texto. Além disso, é preciso considerar, ainda, as imagens que o autor supõe que o seu leitor faz desses elementos. Portanto, de acordo com a complexidade desse jogo de imagens, e dadas as condições sócio históricas do discurso em questão, mais complexa será, também, a recepção desse texto.

É nesse contexto que o currículo tem sido, segundo a autora, objeto de intrigas e dúvidas. A autora ressalta que a constituição de um gênero discursivo ou textual, enquanto prática sócio cultural, não está condicionado à vontade ou intenções do sujeito, mas resultado de um conjunto de fatores sócio históricos que condicionam procedimentos de escolhas e de restrições do discurso:

Por isso, análise de aspectos de um currículo, em qualquer disciplina, deve

> levar em conta não somente o conteúdo específico que envolve conceitos e definições teórico-metodológicas mas também o componente político que desencadeia o processo de produção, de circulação e as possíveis interpretações desse texto (MARINHO, 2001, p. 42).

Ainda de acordo com a autora, estudar os objetos, os materiais e as práticas escolares referentes ao ensino da língua materna, dentro da história da disciplina, inclui os currículos que ao interagirem com outros tantos, como os manuais didáticos e os cadernos escolares, constroem conteúdos e concepções para essa disciplina. Do ponto de vista de um ideário pedagógico e pelo seu contexto de produção, os currículos representam, assim, uma avaliação de um conjunto de pressupostos desejáveis e que configuram um discurso hegemônico sobre

o ensino da língua, além de constituírem o discurso que permeia as práticas escolares de ensino da leitura e da escrita e que estabelece relações de legitimidade também com o discurso acadêmico na área da linguagem e da pedagogia.

Na década de 80, em meio às discussões promovidas pelas novas teorias linguísticas, o Governo de São Paulo apresenta a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. Essa proposta, publicada em 1986, apesar de não apresentar um rompimento em relação às práticas tradicionais, indica uma abordagem interacionista de estudo da língua, não sendo mais a linguagem resumida a tarefas escolares. Enquanto atividade humana, histórica e social, a linguagem deve ser realizada nos processos reais de comunicação como discurso ou texto (CUSTÓDIO, 2010, p. 38).

No entanto, Custódio (2010), ao relatar sua experiência como professora da rede estadual, destaca que essa mudança de paradigma, encontrada no documento oficial, não se realiza nas práticas em sala de aula:

> 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 (CUSTÓDIO, 2010, p. 40).

Partindo da concepção de que o discurso oficial legitima e institucionaliza determinadas concepções sobre as práticas de linguagem na escola, a verificação do Currículo do Estado de São Paulo pode ajudar a compreender as metodologias e os conteúdos encontrados nos materiais didáticos que fazem parte do Programa São Paulo Faz Escola, já que as orientações curriculares do Programa "desdobram-se nos Cadernos do aluno e do professor", como afirma o secretário da Educação, Herman Voorwald, no texto introdutório do Currículo do Estado.

Implantado em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em todas as escolas da rede, o Programa São Paulo Faz Escola teve como propósito, segundo documentos oficiais, enfrentar o baixo rendimento escolar dos alunos. Este programa, que se tornou currículo oficial do Estado em 2010, consubstancia-se em materiais com a finalidade de subsidiar o trabalho de professores, gestores e alunos. Como um programa centralizador que propõe o mesmo material a todo o Estado de São Paulo, sua idealização pretendia dar uma resposta à ideia de que a má qualidade das escolas da rede estadual passava pela autonomia do planejamento pedagógico de cada professor na definição de conteúdos e metodologias (CATANZARO, 2012).

O texto de apresentação do Currículo do Estado de São Paulo salienta a importância de um currículo comum para a escola e destaca a priorização das competências de leitura e escrita:

> Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2011, p. 9).

Em seguida, o texto apresenta a faixa etária dos alunos considerados no Currículo que, de modo geral, têm entre 11 e 18 anos. Visando o desenvolvimento de competências dessa fase da vida, recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos devem ser ponderados, devendo ser o professor responsável pela mobilização de conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina com a finalidade de desenvolver competências em adolescentes e estimular desdobramentos para a vida adulta. A sociedade atual, caracterizada como produto da revolução tecnológica, seria produtora de um novo tipo de exclusão, que estaria ligada ao uso de tecnologias de comunicação que promovem o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Assim, o ensino deve estar voltado à cidadania e ao mercado de trabalho, contra a exclusão social dos estudantes:

> Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o "ofício de aluno", a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional. A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (SÃO PAULO, 2011, p. 11).

O documento afirma que o desenvolvimento da competência linguística do aluno não deve ser pautado exclusivamente no domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma-padrão, mas no domínio da competência performativa. Nessa perspectiva, o aluno deve ser capaz de utilizar a língua em situações que exijam graus de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, "a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes" (SÃO PAULO, 2011, p. 17).

Entende-se que a utilização dessa variedade deve ocorrer por meio de "um exercício prático em situações de simulação escolar" (SÃO PAULO, 2011, p. 17). Para tal, o Currículo aborda a importância da diversidade de textos para o reconhecimento dos gêneros como

expressões históricas e culturais diversificadas, que se modificam ao longo do tempo. O texto, qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo coerente dentro de determinada situação discursiva, é considerado fator principal do processo de ensino-aprendizagem:

> E, na medida em que todo texto escrito é produzido para ser lido, ele reflete as possibilidades e as expectativas do leitor a que se dirige, identificável por marcas como valores, referências e formulações característicos (SÃO PAULO, 2011, p. 18).

Marinho (2001), em sua análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as propostas curriculares de alguns estados brasileiros, produzidas nas décadas de 80 e 90, já observa uma progressiva ênfase no texto, deslocando o olhar da gramática da frase e definindo melhor a concepção de texto e de discurso. O perigo, porém, estaria na situação que a autora chama de "fetiche do texto", caso as propostas não sigam as orientações discursivas que as geraram; daí a necessidade de que as propostas curriculares sejam constantemente reconstruídas e reinventadas, como a própria prática na sala de aula. O currículo seria, então, um espaço onde "traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas".

Explicitando a constituição de um currículo que priorize a competência de leitura e de escrita, a seleção das esferas e dos gêneros deve ser algo que contemple a importância social e educacional desses textos para a formação do aluno, considerando situações diversas de leitura. A partir dessa seleção, o aluno deverá "construir um ponto de vista articulado sobre o texto", através de debate, diálogo e desconstrução de frases feitas, que promovem sua saída da posição de simples espectador ou reprodutor de saberes, para se apropriar do discurso:

> Dessa forma, além de se apropriar do discurso do outro, ele tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência perante outras ideias. Isso pressupõe a formação crítica, diante da própria produção, e a necessidade pessoal de partilhar dos propósitos previstos em cada ato interlocutivo (SÃO PAULO, 2011, p. 19).

No entanto, Marinho (2001) alerta que a diversidade textual, recorrente nos currículos das décadas de 80 e 90, possa ser uma tentativa de solucionar a preocupação com os usos sociais da língua. Há uma necessidade de que o aluno faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos. Não desconsiderando a importância de tal ideia, a autora aponta para a necessidade de uma explicitação das condições de "transferência" de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação. Assim, o trabalho com uma variedade de textos não garante uma concepção discursiva-textual, se estiver orientada exclusivamente pela exploração de tipos textuais, descritivos, narrativos e dissertativos a fim de normatizar os gêneros. Esses textos seriam, neste caso, o que Marinho (2001) chama de "arremedo de texto"

ou outra versão da gramática classificatória.

No currículo específico de língua portuguesa dos ensinos fundamental (Ciclo II) e médio, orienta-se para que os trabalhos sejam desenvolvidos a partir de textos. Para que o aluno não se sinta "um estrangeiro ao utilizar sua própria língua" (SÃO PAULO, 2011, p. 32), é necessário que ele saiba lidar com os textos nas diversas situações de interação social e interagir linguisticamente por meio de textos nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente. O objetivo dessa interação *com* e *por meio de* textos seria o desenvolvimento da competência discursiva e a promoção do letramento. O texto deve ser, portanto, o centro da aula de língua portuguesa.

O Currículo de língua portuguesa do Estado de São Paulo segue abordando os conceitos de gênero textual, tipologia textual, texto, enunciação e discurso, destacando que os "gêneros textuais são ilimitados, enquanto os tipos textuais abrangem cinco categorias textuais principais: narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar":

> Por exemplo, dentro da tipologia narrativa encontramos os gêneros conto, fábula, apólogo, romance, telenovela etc. O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir. Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas. 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 (SÃO PAULO, 2011, p. 33).

Assim, verifica-se uma orientação para que o trabalho escolar com os textos possibilite a compreensão não apenas das características estruturais, mas das condições sociais de produção e recepção, que contribuem com a reflexão que o aluno deve fazer da adequação e funcionalidade de um texto. Posteriormente, há longo espaço dedicado à organização dos conteúdos e às metodologias de ensino e aprendizagem. Sobre a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II), a concepção de que o estudo dos conteúdos parta sempre do estudo do texto continua a ser desenvolvida. Evidencia-se a importância de que o texto seja apresentado em uma dada situação de comunicação, como base para o estudo de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente de leitura e escrita. Dessa forma, o texto poderá ser entendido como sinônimo de enunciado:

> Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado (SÃO PAULO, 2011, p. 36).

Para cada bimestre de todos os anos do Ensino Fundamental II, é proposto um eixo de organização: no primeiro e segundo bimestres, serão estudados tipologias e gêneros textuais; no terceiro e quarto bimestres, discurso e história. O tópico específico de gêneros textuais indica que este eixo deve relacionar os textos com suas funções sócio comunicativas. Considerando que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização, são selecionados dois gêneros, de acordo com a tipologia apresentada no ano, para estudo em cada bimestre. O objetivo é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos.

Já sobre o texto e o discurso, indica-se que o texto seja visto em âmbito amplo. Deve-se considerar sua inserção em um universo de valores conflitantes de uma dada sociedade e a relação direta da organização tipológica e do gênero textual com os valores sociais que orientaram sua constituição, em certo momento histórico. A partir dessa ideia, quatro discursos são selecionados para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político. Estes conteúdos são associados a diferentes habilidades:

> Estudar a tipologia narrativa, por exemplo, implicará desenvolvê-la pondo em funcionamento habilidades de leitura, escrita, oralidade, audição e de estudos de aspectos gramaticais. Isso significa que em todos os bimestres, em todas as séries, os conteúdos serão apresentados a partir do desenvolvimento dessas diferentes habilidades (SÃO PAULO, 2011, p. 37).

No Ensino Fundamental, a organização metodológica segue algumas premissas:

> Em todas as séries, no 1o bimestre, o eixo principal é o estudo de um agrupamento tipológico (narrar, expor, descrever ações e argumentar, respectivamente, da 5a série/6o ano à 8a série/9o ano). O 2o bimestre, por sua vez, é organizado em torno do estudo de gêneros textuais que apresentem, predominantemente, o agrupamento tipológico estudado no bimestre anterior. Já nos 3o e 4o bimestres desenvolve-se, em cada um, um projeto, que engloba a tipologia e os gêneros estudados, inserindo-os em uma perspectiva discursiva. Essa opção metodológica pareceu-nos articular três aspectos fundamentais nos estudos de língua contemporâneos: os agrupamentos tipológicos, os gêneros e o discurso (SÃO PAULO, 2011, p. 39).

Nota-se que o Currículo do Estado de São Paulo, em relação ao trabalho pedagógico em sala de aula, está organizado com base em três suportes: o Caderno do professor, o Caderno do aluno e os vídeos dos especialistas. Os cadernos do professor indicam as orientações básicas do Currículo, sugerindo sequências didáticas e indicando quais são os conteúdos e as habilidades básicas em cada Situação de Aprendizagem. Simultaneamente, os Cadernos do aluno apresentam exercícios para o desenvolvimento de conteúdos e habilidades indicadas em cada unidade.

Nesse contexto de discussão dos conteúdos associados a habilidades, a necessidade de trabalho com os gêneros textuais na escola aparece, logo no início, com um alerta:

> "Temos de trabalhar os gêneros!" tornou-se parte do discurso corrente na escola. No entanto, vale o alerta: sem conhecer bem o tema, trabalhar com gêneros pode trazer mais problemas do que soluções (SÃO PAULO, 2011, p. 42).

A aula deve, então, ser pautada pelo conceito de gênero textual, considerando a língua portuguesa como atividade humana, como meio de existir no mundo, e meio de desenvolvimento da "identidade cidadã" dos alunos. No entanto, adverte-se para o fato de que isso representa um desafio, à medida que essa língua deve ser levada para a sala de aula o mais próximo possível de como ela é surpreendida em seu uso cotidiano, "deslocando-a do ideal de correção apresentado em guias gramaticais". Espera-se que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para que se aproprie de determinado gênero textual "não apenas como uma série de características, mas como realidade dinâmica e social". Por isso o Currículo estabelece que

> ensinar uma lista de características formais (o que já não é pouco!) não será suficiente para garantir que um aluno saiba escrever ou ler bem. Faz-se necessário desenvolver as habilidades que asseguram que o gênero textual seja visto como realidade discursiva e dinâmica e, ao mesmo tempo, produto linguístico e social. O desenvolvimento de habilidades associadas a um Currículo que se alicerça no trabalho com gêneros textuais pressupõe que se promova o convívio com esses gêneros (SÃO PAULO, 2011, p. 43).

É nesse momento em que aparece a preocupação com *para quem* se escreve, *por que* se faz, qual a necessidade de fazê-lo, o que o leitor efetivamente conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como usar a língua na produção desse texto e como o texto solicita uma ou outra estratégia de leitura, destacando, assim, a necessidade de construção de um Currículo que valorize a função social do texto.

Por fim, o Currículo do estado de São Paulo propõe as habilidades associadas aos conteúdos que promovem a melhor compreensão do gênero textual, "tomado como realidade dinâmica, acontecimento que permite a construção psicossocial dos interlocutores" (SÃO PAULO, 2011, p. 43).

CAPÍTULO 4

APORTE TEÓRICO

4.1. AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA

Com a disseminação das ideias da Linguística Textual no Brasil, a partir da década de 70, os estudos da gramática da frase começam a ser substituídos pela preocupação com a gramática do texto. Pouco conhecida até o final dos anos 60, a Linguística Textual é apontada por Marcuschi (apud Bentes, 2001, p. 245) como "uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmica, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal".

Constituída em um campo oposto ao da Linguística Estrutural, a Linguística Textual inova ao propor estudos que vão além dos limites da frase, procurando reintroduzir, dentro de seu espaço teórico, o sujeito e a situação de comunicação, excluídos das pesquisas sobre a linguagem sob a perspectiva da Linguística Estrutural, que compreendia a língua como sistema e código, com função exclusivamente informativa. Como discute Koch (2006), até meados da década de 70, o texto ainda era abordado como uma frase complexa, sendo caracterizado como uma unidade linguística que estava acima da sentença.

De acordo com a autora, o texto passa, então, a ser conceituado pelos linguistas como "uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas" (Koch, 1997, p. 11). Deixando de lado a concepção do texto como uma sequência de sentenças isoladas, passa a ser considerado objeto de estudo, já que a investigação da palavra ou da frase isoladas não é mais suficiente para entender os variados fenômenos linguísticos, que só poderiam ser explicados dentro do próprio texto. Este é um período em que o usuário da língua passa a ser considerado também por sua competência textual. Segate (2010) relata que tal competência foi associada à competência linguística de Chomsky, pois para o autor, o falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados.

Isso é bastante significativo à medida que o entendimento do texto como uma unidade maior, e não mais como uma frase complexa, concepção adotada anteriormente, faz com que as unidades menores sejam estudadas por meio do texto e não o contrário. A preocupação

com as “estruturas profundas” do texto fez com que os aspectos semânticos fossem inseridos no estudo da língua. Além disso, a perspectiva pragmática contribuiu para os avanços da área, considerando os fatores contextuais presentes nas situações comunicativas como fundamentais para a descrição e compreensão dos textos. Os textos não são mais estruturas prontas e acabadas, mas elementos constitutivos de intenções sociais e comunicativas dos usuários da língua, ou seja, uma estrutura complexa, mas passível de modificações.

Segundo Koch (2006), é a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes que os leva a diferenciar determinados gêneros de textos, pois há um conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. Assim, o contato com textos da vida cotidiana exercita a chamada capacidade *metatextual* para a construção e interlocução de textos (KOCH, 2006, p. 53).

No contexto dessas discussões, inúmeras pesquisas intensificam os questionamentos em relação ao ensino tradicional de produção e recepção de textos na escola. Geraldi (1985) classifica a atividade como um “martírio não só para os alunos, mas também para os professores” (p. 54). O autor é enfático ao criticar o exercício comum de redação que desconsidera o sentido de uso da língua:

> Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto) (GERALDI, 1985, p. 54-55).

A partir do surgimento dessas novas concepções, os documentos oficiais indicam que o ensino de leitura e produção de textos seja pautado por gêneros discursivos. O contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais passam a ser, definitivamente, considerados importantes no ensino da língua.

Nesse contexto, as discussões surgidas a partir da segunda metade da década de 90 a respeito do ensino e aprendizagem de língua portuguesa são pautadas pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Assim, os PCN legitimam as novas perspectivas teóricas advindas dos estudos linguísticos, preconizam a prática de leitura e de produção de textos a partir de gêneros textuais e servem de base teórica para as propostas curriculares estaduais que reelaboram as suas práticas tradicionais, antes pautadas pelo estudo da forma e de conteúdos descontextualizados. Em sua leitura dos PCNs, Marinho (2001) discute os aspectos da relação entre língua e sociedade proposta pelo documento. Nessa relação, seriam sustentados três pressupostos fundamentais: a escola é responsável pelo aprendizado da

língua, saber esse a que o aluno tem direito, em consequência de outro direito "inalienável", a cidadania:

O segundo pressuposto dessa argumentação diz respeito à noção de que o texto não deve ser pretexto, mas instrumento e condição para a competência discursiva, contrapondo-se à sua equivocada utilização como formador de comportamentos e de aprendizado de tópicos gramaticais. Por último, a autora destaca o pressuposto que considera o espaço público como o espaço de letramento a ser privilegiado pela escola, em oposição ao privado, hipoteticamente já garantido ao aluno e considerado, portanto, de menor importância:

> Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de língua portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, as categorias de competência discursiva, gêneros discursivos, texto e cidadania, o objeto de ensino da disciplina língua portuguesa estaria organizado pela relação entre conteúdo linguístico e conteúdo social. Nessa perspectiva, os PCNs assumem e legitimam princípios e conteúdos que fundamentam a reformulação do objeto de ensino de português, em consonância com as discussões e estudos desenvolvidos nas décadas de 80 e 90: concepção discursiva da língua, o texto como unidade de estudo e de análise linguística, usos públicos da linguagem e o aprendizado da língua como mecanismo de inclusão social e de democratização (MARINHO, 2001).

É também nesse período que surge o que Koch (2006) classifica como "virada cognitivista". Nessa concepção, os conhecimentos internalizados na memória dos indivíduos seriam ativados no momento da comunicação, com o objetivo de compreensão do texto. Assim, o texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais. Koch afirma que o questionamento dessa concepção, por parte dos linguistas, fez com que muitos aderissem à perspectiva Sociocognitivo-interacionista, que estabelece nossa cognição como

> resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório motoras. Então, essas ações não se realizam, somente, na mente dos homens, elas são um conjunto de ações conjuntas praticadas por eles. Nesta concepção, os sujeitos são considerados como os próprios construtores de textos, "o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente- nele se constroem e por ele são construídos" (KOCH, 2006, p.43).

Essa concepção sócio-interacional da linguagem é bastante relevante à medida que contribui com os estudos que pretendem demonstrar como ocorre a aprendizagem da língua

nas variadas situações comunicativas e como é possível propiciar ao aluno a competência comunicativa em diversos contextos sociais (SEGATE, 2010).

4.2. A INFLUÊNCIA DE BAKHTIN E A DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS

Todas essas discussões trazem uma concepção de linguagem fortemente influenciada pela teoria de Bakhtin (2000) que, principalmente a partir da década de 90, recebe contribuições importantes de pesquisadores europeus do chamado "grupo de Genebra", do qual fazem parte Dolz e Schneuwly, que abordam as implicações da transposição dos gêneros para o ambiente escolar. Schneuwly (in Koch, 2006) apresenta a ideia de que o gênero pode ser tomado como ferramenta, já que um sujeito, enunciador, age discursivamente numa situação definida, a ação, através de uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico, o gênero. Assim, a referência aos gêneros textuais será sempre remetida a textos (orais ou escritos) que se realizam em determinadas situações comunicativas. Bakhtin (2000) entende que os gêneros discurso

> nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática. Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2000, p. 301-302).

A partir da teoria sóciocognitivista-interacionista, Dolz e Schnewly (2004) apresentam a sua concepção de gênero e privilegiam o estudo da língua em uma perspectiva interacional, considerando o contexto histórico e social em que são realizadas as atividades de linguagem. Visando o bom desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, os autores propõem uma teoria contrária à utilização da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação), pois entendem que há inadequações que prejudicam o desenvolvimento de competências comunicativas amplas, por desconsiderar o propósito social dos textos e privilegiar apenas sua organização textual. A tipologia clássica, portanto, não contemplaria as inúmeras práticas sócio discursivas existentes na nossa sociedade.

Quando observamos as contribuições que os PCNs trazem ao ensino da disciplina língua portuguesa na escola, são inúmeras as referências, neste documento, à necessidade de se trabalhar com os gêneros. O mesmo ocorre no Currículo do Estado de São Paulo, que se

apresenta como um Currículo fundamentado no trabalho com os gêneros textuais e orienta para que o aluno se aproprie dos gêneros "não apenas como uma série de características, mas como realidade dinâmica e social". Porém, apesar de tais orientações que pretendem uma formação próxima à realidade e a formação do estudante como um cidadão capaz de atuar em sociedade, nota-se ausência de clareza em relação à prática efetiva, à maneira como os gêneros podem ser transpostos para a sala de aula e como isso seria transformado em sequências didáticas concretas.

Pautados pela concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam propostas concretas de como fazer um trabalho coerente com os gêneros em sala de aula. Partindo da premissa de que a tarefa de comunicar-se, oralmente ou por escrito, deve ser ensinada sistematicamente, os autores articulam essa concepção por meio de uma sequência didática[4]. Este modelo didático pretende compreender as especificidades de cada gênero e estender essa compreensão aos gêneros trabalhados na escola, pois as sequências didáticas confrontariam os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas (os gêneros textuais), para que eles sejam capazes de reconstruir e se apropriar dos gêneros que funcionam também fora da instituição escolar, já que estes servem de referência para o aprendizado do aluno.

Isso só é possível através da interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. Dentro da perspectiva interacionista, as *práticas de linguagem* são o principal instrumento de interação social: as significações sociais são progressivamente construídas a partir das mediações comunicativas, que se efetivam na forma de gêneros.

O desenvolvimento das *capacidades de linguagem* seria constituído, parcialmente, de um mecanismo de reprodução, pois se entende que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social, sendo passíveis de dominação por membros da sociedade que, ao dominá-los, podem adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. Os autores apontam que as capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais.

[4] A sequência didática é uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).

No entanto, para uma apropriação efetiva dos gêneros, devem ser fornecidos aos alunos instrumentos necessários para progredir. Os gêneros, como instrumentos para ensinar e aprender uma língua, são privilegiados para a aprendizagem, segundo o autor, por essa aprendizagem não acontecer individualmente, mas nas interações sociais. Sendo os gêneros objetos que usamos para nos comunicar, quanto maior o número de gêneros apropriados pelo aluno, maiores serão as suas capacidade de utilização da língua. A apropriação aparece como fundamental, uma vez que "o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização" (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Através de *estratégias de ensino*, atividades complexas de comunicação que os alunos ainda não dominam autonomamente devem ser decompostas, para que os componentes que configuram problemas sejam abordados separadamente. Nesse momento, as intervenções dos professores, no meio escolar, são fundamentais para que os alunos tenham conhecimento profundo dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem, ao mesmo tempo em que as sequências didáticas podem guiar essas intervenções.

Em sua proposta didática, os autores tomam fatores como a grande diversidade de gêneros e sua impossibilidade de sistematização como desencadeadores da noção de *agrupamento de gêneros*, que possibilita a organização de seu tratamento e serve de instrumento para a progressão. O objetivo é alcançar a capacidade de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro, e, por meio deles, a arte de escrever em geral.

A progressão didática baseia-se em três critérios essenciais: os agrupamentos devem corresponder às finalidades sociais legadas ao ensino em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade; devem retomar as distinções tipológicas; e devem ser relativamente homogêneos quanto as capacidade de linguagem dominantes. Assim, seria construído um modelo de ensino modular, possível de ser aplicado a todas as séries dos anos de aprendizagem através da progressão no ensino.

Para cada agrupamento, algumas capacidades globais devem ser construídas ao longo da escolaridade. O princípio sobre o qual a progressão está elaborada é "poder construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados" (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 62). Considera-se que há uma afinidade grande entre os gêneros agrupados, para que transferências de saberes se operem facilmente de um a outro, considerando que também há capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos.

Do ponto de vista curricular, Dolz e Schneuwly propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem, para que as diferentes capacidades de leitura e produção (oral e escrita) em diferentes gêneros sejam progressivamente construídas. A escrita apareceria, pois, não como um único obstáculo difícil de ser vencido, mas como um domínio que se pode abordar por diversos caminhos, mais ou menos fáceis.

Os agrupamentos, que organizam a diversificação dos gêneros trabalhados, garantem, também, que sejam definidas as especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, com o objetivo de estabelecer uma comparação entre os textos, princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e com o diferente. Os alunos seriam, então, apresentados a um quadro geral, dentro dos quais os diferentes gêneros são produzidos e no qual estão relativamente organizados, notando semelhanças e diferenças entre os gêneros. Os alunos devem perceber que as ações de textualização são bastante regulares, e que a produção de um texto é um trabalho sistemático de combinações de diferentes sequências textuais. Assim, os textos que eles produzem e leem podem ser parecidos com outros, pois mantêm entre si diversos tipos de relações: temáticas, funcionais e formais.

De acordo com os autores, o enfoque da progressão é chamado *espiral*: objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade, ao mesmo tempo em que o gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento. Nessa concepção, não há uma construção feita passo a passo, elemento por elemento, mas uma reorganização fundamental das capacidades de linguagem dominantes, em função da intervenção de novos elementos (novas operações dominadas; novos saberes adquiridos). A concepção do aprendizado como um processo, proposta de Dolz e Schneuwly (2004), seria relevante para o desenvolvimento de uma postura crítica e argumentativa do aluno, que vai, progressivamente, passando por dificuldades e entrando em contato com a noção de que um mesmo gênero pode ser abordado de diferentes maneiras, variando sua forma de abordagem, seu aprofundamento e enfoque dados, de acordo com o avanço do aluno.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA – OS CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR

5.1. O PROGRAMA SPFE – CADERNOS DO ALUNO E DO PROFESSOR

Os Cadernos do aluno e do professor contêm orientações específicas sobre a sua utilização, apresentando objetivos, conteúdos curriculares e especificações prévias das ações a serem desenvolvida.

De acordo com o texto de apresentação do Caderno do professor, escrito pela coordenadora geral do Programa São Paulo faz Escola, Maria Inês Fini, os Cadernos

> espelharam-se, de forma objetiva, na Proposta Curricular, referência comum a todas as escolas da Rede Estadual, revelando uma maneira inédita de relacionar teoria e prática e integrando as disciplinas e as séries em um projeto interdisciplinar por meio de um enfoque filosófico de Educação que definiu conteúdos, competências e habilidades, metodologias, avaliação e recursos didáticos (SÃO PAULO, 2009a, p. 06)

Consta também, no início de cada Caderno do professor, uma ficha, que estabelece temas e conteúdos que serão trabalhados ao longo do bimestre. Em seguida, são apresentadas orientações sobre os conteúdos do bimestre. Antes do início de cada Situação de Aprendizagem, há uma perspectiva geral a respeito do trabalho que será desenvolvido durante as semanas: tempo previsto de aula, conteúdos e temas, competências e habilidades, estratégias, recursos e avaliação são previamente definidos pelo material e devem ser seguidos pelo professor.

Enquanto os Cadernos do professor definem metodologias e conteúdos, os Cadernos do aluno são compostos de leituras e atividades que poderão ser realizadas em sala de aula ou em casa. Muito semelhantes aos Cadernos do professor, os Cadernos do aluno possuem a mesma organização gráfica, mas diferenciam-se pelos espaços que são colocados para que o aluno responda às questões no próprio material. São acrescidas as unidades de “Lição de casa” e de “Pesquisa”, individual ou em grupo.

O texto de apresentação do Caderno do aluno, assinado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, destaca que as tarefas de casa e as práticas de estudo contribuem para a formação do aluno. O professor, neste contexto, deverá “orientar os estudos, dar retorno sobre as tarefas apresentadas, esclarecer dúvidas, estimular a discussão em aula, retomar conteúdos e fazer revisões” (SÃO PAULO, 2009b, p. 01).

Com a prioridade da competência da leitura e da escrita no Currículo proposto e, na disciplina de língua portuguesa, a tomada do texto como centro da aula, torna-se interessante verificar, especialmente nas atividades de escrita, se as atividades propostas por esse novo material didático "ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguístico e literário", como apontado na Proposta Curricular de língua portuguesa.

> Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2011, p. 33-34).

Levando-se em conta as perspectivas que encontramos no Currículo de língua portuguesa do Estado de São Paulo, serão verificadas as maneiras pelas quais as concepções teóricas chegam ao Caderno do aluno, permeiam as atividades que pretendem proporcionar a apropriação de um determinado gênero e qual a sua contribuição neste processo de aprendizagem. Nesse contexto, as orientações do Caderno do professor também podem contribuir com a análise, já que as concepções metodológicas deste material têm como objetivo direcionar e complementar o que é proposto no Caderno do aluno, apoiando o professor em suas práticas de sala de aula.

Para essa análise, foram verificados os Cadernos do aluno de língua portuguesa do primeiro e segundo bimestres do sexto ano/quinta série. Considerados, inicialmente, os Cadernos dos quatro bimestres, optou-se por desenvolver essa análise a partir de duas atividades presentes nos volumes 1 e 2 do material, já que há um modelo de estruturação/ segmentação de tarefas que é repetido nos volumes seguintes, não havendo grandes alterações em relação ao percurso que os alunos cumprem desde o contato inicial com determinado gênero até a produção escrita e as atividades sequentes.

5.2. Situação de aprendizagem 1, volume 1 – Quem conta a história

A análise das atividades dos volumes 1 e 2 do Caderno do aluno (sexto ano/quinta série do ensino fundamental) de língua portuguesa (linguagem, códigos e suas tecnologias) mostrou que as atividades são propostas a partir de um modelo de percurso que se repete ao longo das Situações de Aprendizagem que compõem o material.

O texto de apresentação do Caderno do aluno, dirigido ao próprio aluno, e de autoria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, destaca a capacidade do material de ampliar as possibilidades de reflexão sobre a vida e as relações humanas, que se expressam de diferentes maneiras no cotidiano e nas obras literárias e artísticas, o que lhe permitirá apreciar e aproveitar os benefícios do conhecimento.

O volume 1 do material apresenta seis Situações de Aprendizagem compostas de: leitura e interpretação de textos, produção escrita, lição de casa, oralidade, estudo da língua e pesquisas, individuais ou em grupo, realizadas fora da sala de aula. O caderno do professor, no início de cada Situação de Aprendizagem, traz um resumo das atividades que serão desenvolvidas e o tempo necessário para que elas sejam cumpridas:

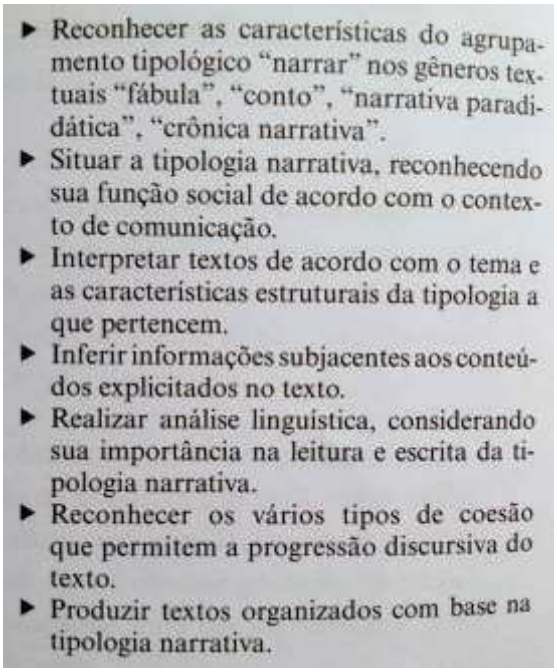
SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
QUEM CONTA A HISTÓRIA?

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Figura 1 - Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 12)

Segundo as orientações dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do bimestre, encontradas no Caderno do professor, as Situações de Aprendizagem são pautadas pela "perspectiva do letramento", com o objetivo de "contribuir para que os estudantes aprendam a lidar, linguística e socialmente, com diferentes textos, nas mais diferentes situações de uso, como objeto do e como meio para o conhecimento" (SÃO PAULO, 2009a, p. 08). Para o primeiro bimestre, o volume 1 do Caderno do aluno apresenta algumas habilidades a serem desenvolvidas:



- Reconhecer as características do agrupamento tipológico "narrar" nos gêneros textuais "fábula", "conto", "narrativa paradidática", "crônica narrativa".
- Situar a tipologia narrativa, reconhecendo sua função social de acordo com o contexto de comunicação.
- Interpretar textos de acordo com o tema e as características estruturais da tipologia a que pertencem.
- Inferir informações subjacentes aos conteúdos explicitados no texto.
- Realizar análise linguística, considerando sua importância na leitura e escrita da tipologia narrativa.
- Reconhecer os vários tipos de coesão que permitem a progressão discursiva do texto.
- Produzir textos organizados com base na tipologia narrativa.

Figura 2 - Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 08)

Assim, propõe-se, para o primeiro e segundo bimestres, o estudo da tipologia narrativa e dos gêneros textuais "fábula", "conto", "narrativa paradidática" e "crônica narrativa". Posteriormente, acrescenta-se o trabalho com "letra de música".

Inicialmente, é proposta a leitura de dois textos narrativos:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
QUEM CONTA A HISTÓRIA?

Leitura e Análise de Textos

Texto A
A cigarra e a formiga

A cigarra, tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito desprovida quando o vento frio chegou: não tinha nenhum pedacinho de mosca ou verme.

Ela foi chorar de fome na casa de sua vizinha, a formiga, suplicando que lhe emprestasse algum grão para sobreviver até a próxima estação.

– Eu lhe pagarei, disse a cigarra, antes de agosto, palavra de animal, tudinho e com juros.

A formiga não costuma emprestar, eis o seu menor defeito.

– O que você fazia no verão? Disse ela a cigarra.

– Eu cantava; por favor, não fique irritada.

– Você cantava? Então já sei: Agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida e adaptada do francês. Disponível em: <http://www.Mennodata.com/2004/fi/fables_de_la_fontaine>. Acesso em: 15 jan. 2008.

Texto B

Gilberta adora dançar, sai todas as sextas-feiras para ir ao forró perto de sua casa. No forró aproveita para saber das novidades da semana, pôr o papo em dia. Os dias em que seu amigo Pedro também aparece, ela dança muito mais, pois ele é um bailarino e tanto – dizem que Pedro dança "melhor" que Gilberta. Com Pedro, Gilberta percebe que inventa movimentos, fica mais leve e mais solta na pista de dança. Um dia, ela levou um xale para o forró e os dois criaram uma dança usando o xale. Nos dias em que Pedro não está, ela acaba dançando com pessoas que conhece pouco, com as próprias amigas, e não vê tanta graça no que faz.

MARQUES, Isabel A. Corpo e sociedade. In: MURRIE, Zuleika F. (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física* – livro do estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 53.

1. a) Aponte semelhanças entre a fábula *A cigarra e a formiga* e a história de Gilberta.

3

Figura 3 - Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 03)

Após a leitura dos trechos, são propostas questões a respeito dos textos A e B, dando início ao estudo da narrativa. A partir destas questões, os alunos devem identificar características estruturais do texto narrativo, como personagem, enredo, tempo, espaço e foco narrativo. Sugere-se ao professor a organização de grupos de alunos para que estes sistematizem os elementos da narrativa de uma das histórias lidas. Um quadro é sugerido como organizador das informações:

Aspecto	História analisada
Foco narrativo	1ª ou 3ª pessoa?
Personagem	Quais são?
Enredo	Quais os principais acontecimentos da história, na sequência em que são apresentados?
Tempo	Quanto tempo a história parece representar? Há marcas da passagem do tempo no texto? Quais?
Espaço	O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

Ao passar para as habilidades específicas de escrita, você pode pedir que produzam um texto, com o objetivo de entender a diferença entre narrador e autor. Para tanto, solicite que escrevam uma narrativa curta, com base no seguinte tema: um dia inesquecível. Faça todas as delimitações que considerar pertinentes: número mínimo e máximo de linhas (aproximados), concentração em poucos fatos, personagens, espaços, etc.

Observe essa produção de texto como uma primeira versão de um texto narrativo, logo após a sensibilização inicial. Mesmo que ele não esteja tão bom do ponto de vista da harmonia e da organização dos elementos, o importante é que seja uma história, e não uma dissertação ou descrição. Acreditamos que, por todo o contato prévio com narrativas que o aluno traz (na escola e fora dela), essa estruturação narrativa mínima será alcançada sem grandes dificuldades.

Para facilitar a organização do texto, solicite que elaborem um esquema da escrita, indicando:

- Quais os fatos centrais que serão narrados?
- Em que sequência?
- Eles estão localizados em que intervalo de tempo? (Minutos, horas, dias etc.)
- Em que espaço(s) a história ocorre?
- Quantas personagens a história apresenta?

A intenção é que escrevam sobre um dia em que aconteceram fatos importantes. Realizada a produção, discuta com eles se o que está representado realmente dá conta de tudo o que pensaram ou sentiram no momento de produzir o texto.

Você pode, ainda, socializar as produções, solicitando aos estudantes trocarem seu texto com um colega. Após a leitura, o colega deverá reescrever a história que leu, dando sua visão dos fatos. Mais uma discussão pode surgir desse processo, novamente refletindo sobre a diferença entre representação de acontecimentos, seja falando ou escrevendo.

Figura 4 - Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 15)

Logo em seguida, após anotarem no Caderno as definições de personagens, enredo, tempo e espaço, os alunos são orientados a elaborar a primeira produção escrita:

Produção escrita

Você vai escrever uma breve história, a partir do seguinte tema: "um fato que nunca vou esquecer". Escolha um fato bem importante de sua vida, que você lembre com detalhes.

Para facilitar sua produção, faça primeiro um esquema – uma espécie de esqueleto – para seu texto. No esquema, você deve apontar, de forma bem geral, as informações que serão solicitadas. Elas servirão de base para sua produção final.

1. Esquema de produção textual

a) Quais os acontecimentos mais importantes que você vai contar? Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto.

b) Os acontecimentos que você vai contar se passaram em que intervalos de tempo? Minutos, horas, dias?

c) Em que espaço sua história acontece? Casa, rua, um lugar isolado ou outro qualquer?

d) Quantas personagens a história apresenta? Descreva-as.

2. Com o esquema pronto, produza a versão final de sua história em seu caderno.
3. Após a produção do texto, responda: você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique.

4. Leia as definições a seguir.

Figura 5 - Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 05)

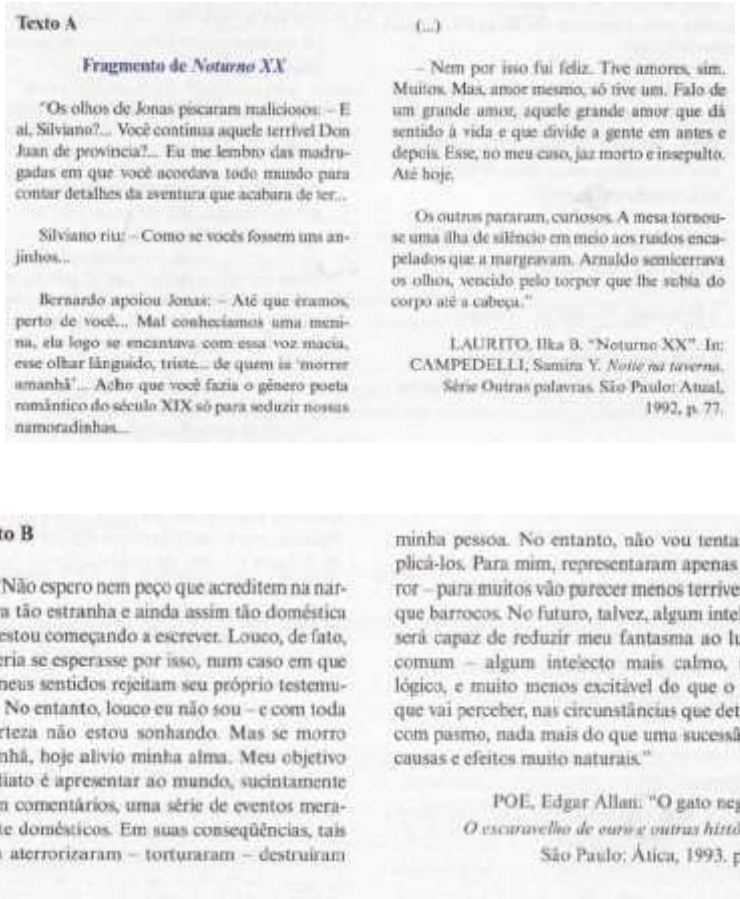
De acordo com as orientações encontradas no Caderno do professor, a produção desse primeiro texto tem o objetivo de explicitar a diferença entre narrador e autor:

> Para tanto, solicite que escrevam uma narrativa curta, com base no seguinte tema: um dia inesquecível. Faça todas as delimitações que considerar pertinentes: número mínimo e máximo de linhas (aproximados), concentração em poucos fatos, personagens, espaços etc. Realizada a produção, discuta com eles se o que está representado realmente dá conta de tudo o que pensaram ou sentiram no momento de produzir o texto. Você pode, ainda, socializar as produções, solicitando aos estudantes trocarem seu texto com um colega. Após a leitura, o colega deverá reescrever a história que leu, dando sua visão dos fatos (SÃO PAULO, 2009a, p. 15).

Após o momento de socialização com os textos escritos pelos alunos, sugere-se ao professor a organização de uma roda de histórias. Com base no tema “medo”, os alunos devem pesquisar narrativas com tal temática e levá-las para a sala de aula:

> Sugerimos uma primeira leitura de cada texto, com o objetivo de entrar em contato com as histórias e resolver dúvidas de entendimento superficial, como vocabulário. Depois, faça uma leitura expressiva para, em um terceiro momento, propor que cada um dos textos seja lido com outro foco: se era 1ª pessoa, passar para a 3ª, e vice-versa (SÃO PAULO, 2009a, p. 16).

Posteriormente, dois trechos de textos narrativos são apresentados ao professor para que sejam lidos em sala de aula:



Texto A

Fragmento de Noturno XX

"Os olhos de Jonas piscaram maliciosos: – E aí, Silviano?... Você continua aquele terrível Don Juan de província?... Eu me lembro das madrugadas em que você acordava todo mundo para contar detalhes da aventura que acabara de ter...

Silviano riu: – Como se vocês fossem uns anjinhos...

Bernardo apoiou Jonas: – Até que éramos, perto de você... Mal conhecíamos uma menina, ela logo se encantava com essa voz macia, esse olhar lânguido, triste... de quem ia 'morrer amanhã'... Acho que você fazia o gênero poeta romântico do século XIX só para seduzir nossas namoradinhas...

(...)

– Nem por isso fui feliz. Tive amores, sim. Muitos. Mas, amor mesmo, só tive um. Falo de um grande amor, aquele grande amor que dá sentido à vida e que divide a gente em antes e depois. Esse, no meu caso, jaz morto e insepulto. Até hoje.

Os outros pararam, curiosos. A mesa tornou-se uma ilha de silêncio em meio aos ruídos encapelados que a margeavam. Arnaldo semicerrava os olhos, vencido pelo torpor que lhe subia do corpo até a cabeça."

LAURITO, Ilka B. "Noturno XX". In: CAMPEDELLI, Samira Y. *Noite na taverna*. Série Outras palavras. São Paulo: Atual, 1992, p. 77.

Texto B

"Não espero nem peço que acreditem na narrativa tão estranha e ainda assim tão doméstica que estou começando a escrever. Louco, de fato, eu seria se esperasse por isso, num caso em que até meus sentidos rejeitam seu próprio testemunho. No entanto, louco eu não sou – e com toda a certeza não estou sonhando. Mas se morro amanhã, hoje alivio minha alma. Meu objetivo imediato é apresentar ao mundo, sucintamente e sem comentários, uma série de eventos meramente domésticos. Em suas conseqüências, tais fatos aterrorizaram – torturaram – destruíram minha pessoa. No entanto, não vou tentar explicá-los. Para mim, representaram apenas horror – para muitos vão parecer menos terríveis do que barrocos. No futuro, talvez, algum intelecto será capaz de reduzir meu fantasma ao lugar-comum – algum intelecto mais calmo, mais lógico, e muito menos excitável do que o meu que vai perceber, nas circunstâncias que detalho com pasmo, nada mais do que uma sucessão de causas e efeitos muito naturais."

POE, Edgar Allan. "O gato negro". *O escaravelho de ouro e outras histórias*. São Paulo: Ática, 1993. p. 97.

Figura 6 - Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 16-17)

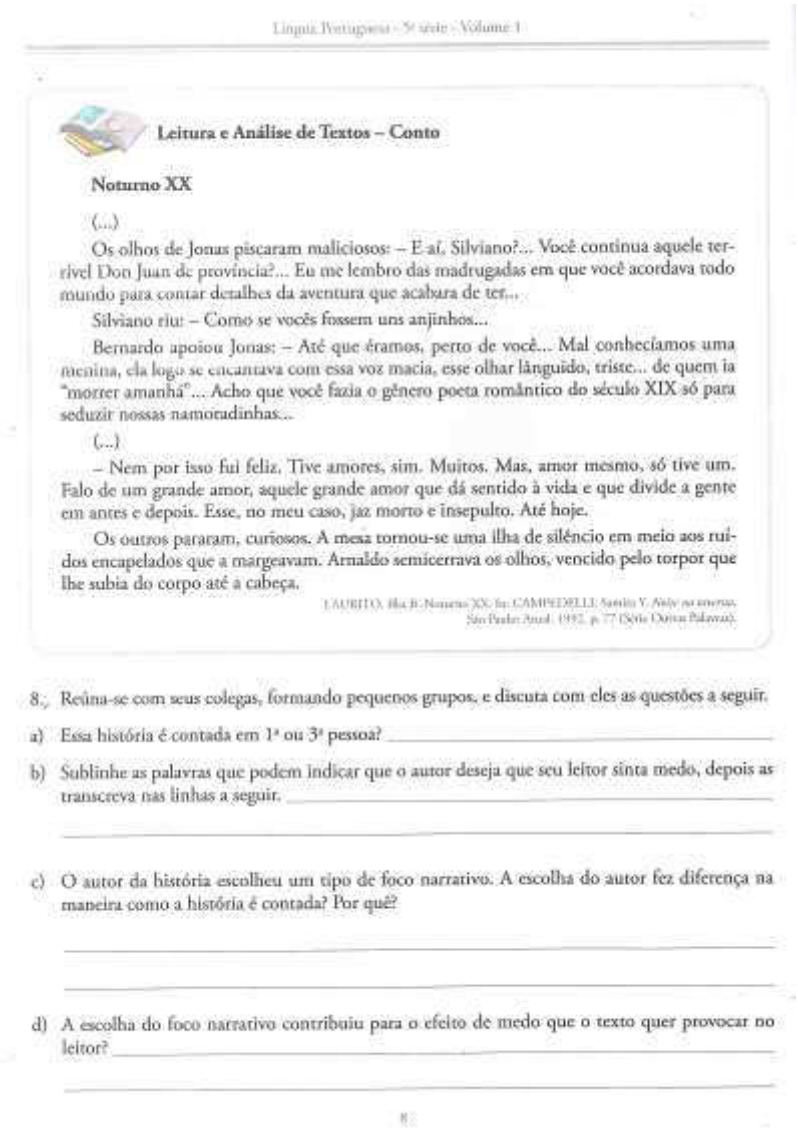
De acordo com as orientações encontradas no material, o objetivo da atividade é discutir os traços característicos das narrativas com base nas habilidades de oralidade e escuta, destacando as diferenças entre autor/narrador e narrativas em primeira e terceira pessoa.

Após criar um “clima de suspense”, os alunos devem comentar os textos, indicando os que geraram mais medo e por quê:

> Solicite ainda que indiquem se algum dos textos exibido trouxe a recordação de alguma história de terror conhecida (real ou imaginária) que gostariam de contar. Depois, sugira a mudança do foco e discuta com eles que efeito essa mudança poderia causar no sentido do texto (SÃO PAULO, 2009a, p. 17).

Assim, através da leitura dos textos A e B, o aluno deve identificar as características de textos narrados em 1ª e 3ª pessoa. De acordo com orientações do Caderno do professor, o aluno deve identificar também que "o texto A, em 3ª pessoa, possui um ritmo mais lento e indireto; já o texto B, em 1ª pessoa, transmite toda a angústia do narrador-personagem, envolvendo o leitor em seus pensamentos e emoções de forma direta" (SÃO PAULO, 2009a, p. 18).

No Caderno do Aluno é proposto um questionário a respeito do texto A:



Língua Portuguesa - 5ª série - Volume 1

Leitura e Análise de Textos – Conto

Noturno XX

(...)

Os olhos de Jonas piscaram maliciosos: – E aí, Silviano?... Você continua aquele terrível Don Juan de província?... Eu me lembro das madrugadas em que você acordava todo mundo para contar detalhes da aventura que acabara de ter...

Silviano riu: – Como se vocês fossem uns anjinhos...

Bernardo apoiou Jonas: – Até que éramos, perto de você... Mal conhecíamos uma menina, ela logo se encantava com essa voz macia, esse olhar lânguido, triste... de quem ia "morrer amanhã"... Acho que você fazia o gênero poeta romântico do século XIX só para seduzir nossas namoradinhas...

(...)

– Nem por isso fui feliz. Tive amores, sim. Muitos. Mas, amor mesmo, só tive um. Falo de um grande amor, aquele grande amor que dá sentido à vida e que divide a gente em antes e depois. Esse, no meu caso, jaz morto e insepulto. Até hoje.

Os outros pararam, curiosos. A mesa tornou-se uma ilha de silêncio em meio aos ruídos encapelados que a margeavam. Arnaldo semicerrava os olhos, vencido pelo torpor que lhe subia do corpo até a cabeça.

LAURITO, Ilka B. Noturno XX. In: CAMPEDELLI, Samira Y. *Aula de inverno*. São Paulo: Atual, 1992. p. 77 (Série Outras Palavras).

8. Reúna-se com seus colegas, formando pequenos grupos, e discuta com eles as questões a seguir.

a) Essa história é contada em 1ª ou 3ª pessoa? _____

b) Sublinhe as palavras que podem indicar que o autor deseja que seu leitor sinta medo, depois as transcreva nas linhas a seguir. _____

_____

c) O autor da história escolheu um tipo de foco narrativo. A escolha do autor fez diferença na maneira como a história é contada? Por quê?

_____

_____

d) A escolha do foco narrativo contribuiu para o efeito de medo que o texto quer provocar no leitor? _____

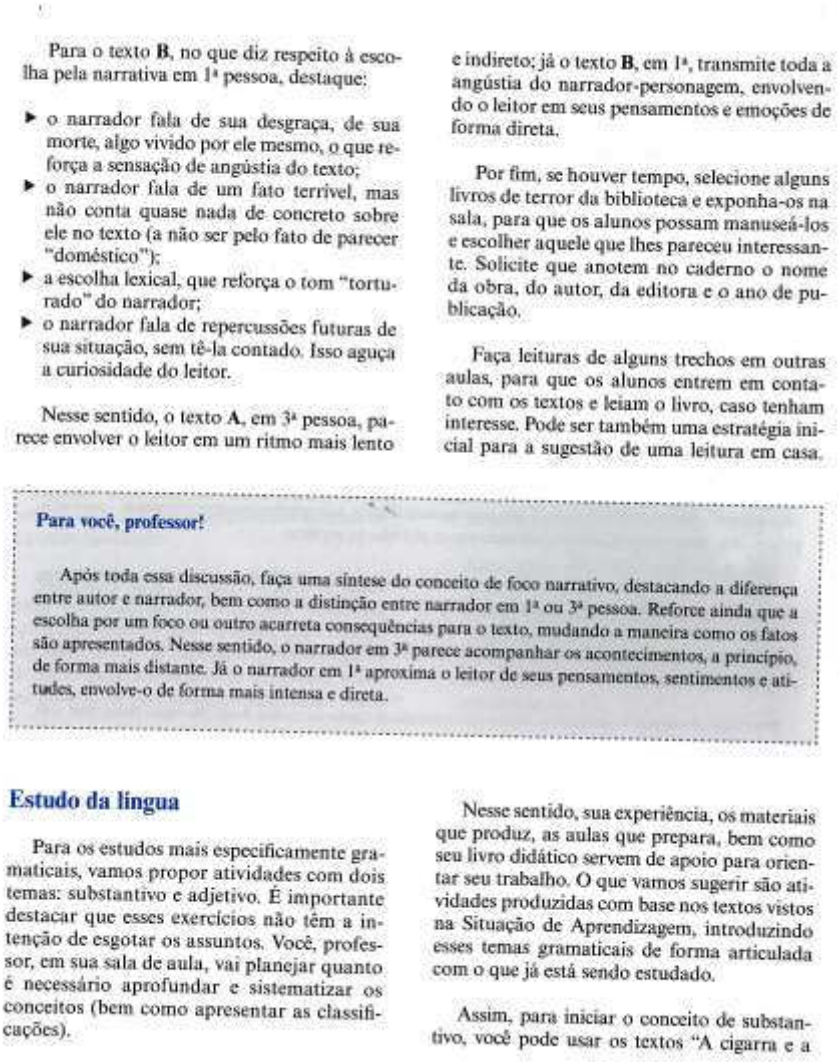
_____

8

Figura 7 - Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 08)

O material sugere, também, que o professor selecione alguns livros de terror na biblioteca e exponha-os à sala, para que os alunos possam escolher aqueles que lhes pareceu interessantes. Após a escolha, os alunos devem anotar no caderno o nome da obra, do autor, da editora e o ano de publicação. Nas aulas seguintes, o professor fará a leitura de trechos dessas obras, como estratégia para incentivar algumas leituras em casa.

Por fim, o material reforça o conceito de foco narrativo e as diferenças existentes entre autor e narrador:



Para o texto **B**, no que diz respeito à escolha pela narrativa em 1ª pessoa, destaque:

- o narrador fala de sua desgraça, de sua morte, algo vivido por ele mesmo, o que reforça a sensação de angústia do texto;
- o narrador fala de um fato terrível, mas não conta quase nada de concreto sobre ele no texto (a não ser pelo fato de parecer "doméstico");
- a escolha lexical, que reforça o tom "torturado" do narrador;
- o narrador fala de repercussões futuras de sua situação, sem tê-la contado. Isso aguça a curiosidade do leitor.

Nesse sentido, o texto **A**, em 3ª pessoa, parece envolver o leitor em um ritmo mais lento e indireto; já o texto **B**, em 1ª, transmite toda a angústia do narrador-personagem, envolvendo o leitor em seus pensamentos e emoções de forma direta.

Por fim, se houver tempo, selecione alguns livros de terror da biblioteca e exponha-os na sala, para que os alunos possam manuseá-los e escolher aquele que lhes pareceu interessante. Solicite que anotem no caderno o nome da obra, do autor, da editora e o ano de publicação.

Faça leituras de alguns trechos em outras aulas, para que os alunos entrem em contato com os textos e leiam o livro, caso tenham interesse. Pode ser também uma estratégia inicial para a sugestão de uma leitura em casa.

Para você, professor!

Após toda essa discussão, faça uma síntese do conceito de foco narrativo, destacando a diferença entre autor e narrador, bem como a distinção entre narrador em 1ª ou 3ª pessoa. Reforce ainda que a escolha por um foco ou outro acarreta consequências para o texto, mudando a maneira como os fatos são apresentados. Nesse sentido, o narrador em 3ª parece acompanhar os acontecimentos, a princípio, de forma mais distante. Já o narrador em 1ª aproxima o leitor de seus pensamentos, sentimentos e atitudes, envolve-o de forma mais intensa e direta.

Estudo da língua

Para os estudos mais especificamente gramaticais, vamos propor atividades com dois temas: substantivo e adjetivo. É importante destacar que esses exercícios não têm a intenção de esgotar os assuntos. Você, professor, em sua sala de aula, vai planejar quanto é necessário aprofundar e sistematizar os conceitos (bem como apresentar as classificações).

Nesse sentido, sua experiência, os materiais que produz, as aulas que prepara, bem como seu livro didático servem de apoio para orientar seu trabalho. O que vamos sugerir são atividades produzidas com base nos textos vistos na Situação de Aprendizagem, introduzindo esses temas gramaticais de forma articulada com o que já está sendo estudado.

Assim, para iniciar o conceito de substantivo, você pode usar os textos "A cigarra e a

Figura 8 - Fonte: SÃO PAULO (2009a, P. 18)

Primeiramente, o trabalho com os textos organizados a partir da tipologia narrativa e a sugestão de socialização dos textos entre os colegas parece seguir o que verificamos no Currículo de língua portuguesa do Estado de São Paulo:

> Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2011, p. 34).

Nota-se que no estudo da tipologia textual, as características estruturais do texto são contempladas: personagens, sequência do enredo, tempo, espaço e foco narrativo são desenvolvidos ao longo dessa primeira Situação de Aprendizagem. Porém, logo no início, notamos que o contato inicial com o gênero acontece a partir da leitura de textos fragmentados. Os dois textos apresentados como introdução da Situação de Aprendizagem 1, "A cigarra e a formiga", texto A, e o texto B, de autoria de Isabel A. Marques, não são textos integrais. A Fábula é transcrita de maneira resumida e o texto B é um excerto extraído do livro "Corpo e sociedade". Dentre todas as sugestões de atividades, não há indicação de um trabalho com as ideologias transmitidas pelos textos e/ou as diversas leituras possíveis que poderiam surgir.

É significativo, também que as especificidades de um gênero como a fábula não sejam exploradas, em oposição a um texto narrativo retirado de um livro. De acordo com Bagno (2006), a fábula deve ser entendida em associação à sabedoria popular, pois se configura como "uma pequena narrativa que serve para ilustrar algum vício ou alguma virtude, e termina, invariavelmente, com uma lição de moral" (BAGNO, 2006, p. 51). Trata-se, portanto, de um gênero que, frequentemente, aborda virtudes e fraquezas do ser humano e apresenta determinados valores morais ao fim da história, revelando uma intenção do autor que, até então, poderia não estar clara. Assim, apesar de ser um gênero que apresenta a estrutura básica da narrativa, o seu contexto de produção é imprescindível para que o aluno compreenda a relação fundamental entre gêneros e funções sociais.

Assim, essa atividade inicial já parece estar em desacordo à concepção de gênero explicitado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

> "Os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto. E, embora sejam definidos tanto por aspectos formais como funcionais, não há dúvidas, entre os estudiosos, de que a função é mais importante do que a forma. Os gêneros textuais são artefatos linguísticos construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares" (SÃO PAULO, 2011, p. 32-33).

O Currículo de São Paulo orienta para que o texto seja compreendido em sua "totalidade semiótica de sentido constituída por uma combinação de linguagens e operações aplicadas ao fluxo de uma produção semiótica concreta" (SÃO PAULO, 2011, p. 34). Esta concepção do texto deveria, portanto, conduzir o aluno a ser capaz não apenas de identificar marcas estruturais de determinados gêneros, mas ser conduzido à reflexão humana a partir de um texto literário, que é "atualizado por uma comunidade leitora, que segue um intrincado e plural conjunto de regras semióticas e sociais" (SÃO PAULO, 2011, p. 35).

A seguir, no momento em que se apresenta a proposta de escrita, não há ligação entre as temáticas apresentadas anteriormente (presentes nos textos A e B), configurando uma passagem bastante abrupta entre as leituras e a produção textual. Pede-se que o aluno escreva uma breve história a partir do tema "um dia inesquecível". De acordo com as orientações do Caderno do professor, o objetivo da produção do texto é entender a diferença entre narrador e autor, restringindo a produção em uma narrativa curta e com delimitações, como número mínimo e máximo de linhas, concentração em poucos fatos, personagens, espaços etc, o que aponta novamente para uma preocupação com as partes estruturais.

A inadequação, no entanto, não estaria no fato de a produção escrita inicial ser introduzida logo no início da Situação de Aprendizagem, mas no trabalho superficial que é feito na construção da situação comunicativa. Em seu modelo de sequência didática, Dolz e Schneuwly (2004) apontam a elaboração do primeiro texto oral ou escrito como atividade capaz de motivar, tanto a sequência como o aluno. Porém, os autores alertam para a necessidade de que a situação de comunicação esteja bem definida durante a fase de apresentação dessa situação. Além disso, a escolha dos conteúdos deve ser coerente, o que contribui para que as atividades de aprendizagem sejam significativas e pertinentes.

A atividade de escrita também chama a atenção por suas instruções que limitam a criatividade e espontaneidade dos alunos, além de ser bastante reducionista, ao enfatizar o único objetivo de reconhecimento da diferença entre autor e narrador e privilegiar aspectos como número determinado de linhas, criação de poucos personagens etc.

Além disso, anteriormente à temática "um dia inesquecível", que deve ser tema da produção escrita, não há um trabalho de envolvimento dos alunos com o assunto. Citelli (2001), ao descrever a sua experiência com a produção e leitura de textos com alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental II, mostra a importância de se criar um clima, que promova envolvimento e contribua com a imaginação criativa desses pequenos escritores. Assim, seria possível mostrar que "o discurso narrativo constrói, a partir de uma linguagem que tem suas

particularidades, uma das muitas janelas para se ver o mundo e o coração dos homens" (CITELLI, 2001, p. 106).

Após a escrita do texto, o trabalho com as produções textuais dos alunos é vago. Sugere-se a "socialização" dos textos, para que os alunos reescrevam a história de algum colega sem, no entanto, estabelecer os objetivos dessa socialização. Apesar de indicar um trabalho com as diferenças entre a representação de acontecimentos, seja no momento da fala ou da escrita, a produção escrita não tem objetivo específico. Os alunos escrevem sobre "um dia inesquecível", mas não sabem para que e para quem estão escrevendo. Não há o que Citelli (2001) destaca como fundamental no trabalho de produção de texto especialmente com alunos das séries iniciais. Este trabalho deveria ter o objetivo claro de mostrar que a história contada deve ter, por exemplo, eficácia junto ao leitor:

> A questão parece ser, ainda, a de continuar propondo a produção de textos, lugar onde a linguagem se faz coisa viva e integrada num projeto em que o aluno percebe estar escrevendo para ser lido, participando, portanto, de um jogo interlocutivo (CITELLI, 2001, p. 107).

Nota-se, ainda, que a atividade é proposta imediatamente após um trabalho de leitura bastante superficial dos textos A e B, que também privilegia a identificação de aspectos estruturais destes textos e desconsidera os conteúdos ideológicos presentes tanto no momento da leitura quanto da escrita.

A simples troca das produções escritas entre os alunos não é capaz de valorizar a função sociocomunicativa dos textos, que deveria nortear o trabalho com os gêneros, segundo o Currículo do Estado de São Paulo:

> O estudo do texto terá ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – podendo, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado. Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado (SÃO PAULO, 2011, p. 36).

Em seguida, a temática "medo", trabalhada na roda de histórias, e que não estabelece nenhuma relação com a proposta de escrita feita anteriormente, é introduzida a partir de excertos de textos que, novamente, exploram as características formais. Várias intervenções são indicadas no Caderno do professor, mas todas pretendem que o aluno seja capaz de

reconhecer determinadas estruturas presentes nos textos. Uma das sugestões indica que o professor pode selecionar livros de terror na biblioteca e apresentá-los aos alunos, para que eles escolham aqueles que consideram mais interessantes. A partir desta seleção, pede-se que o aluno anote no caderno o nome da obra, do autor, da editora e o ano de publicação, sem apresentar os objetivos de tal atividade.

Sem desconsiderar a importância dos aspectos estruturais de um gênero discursivo no momento de ensino-aprendizagem, a ausência de valorização da mensagem, da linguagem autoral e da relação autor-leitor prejudica o que o Currículo espera que seja apreendido pelo aluno: o texto como enunciado e como composição que, em determinados contextos sociais, objetivam as trocas comunicativas.

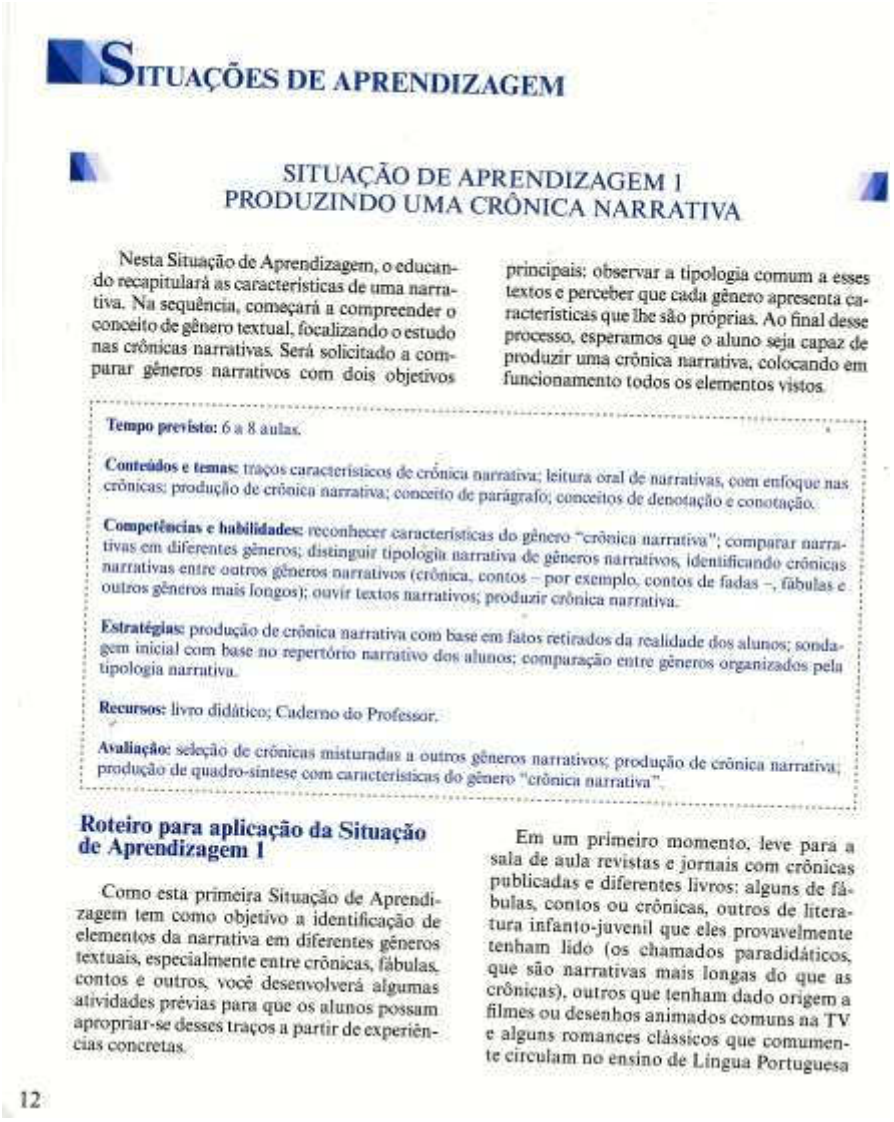
Por fim, os dois textos que são propostos para leitura (*Noturno XX* e *O gato negro*), quando poderiam servir para uma exploração além de características estruturais do gênero, já trabalhadas com os textos anteriores, continuam não abordando o conteúdo da mensagem que cada um dos textos pode transmitir. Os alunos continuam sendo conduzidos a atividades que não promovem uma consciência da característica dialógica da linguagem, que deve sempre suscitar diferentes opiniões. A escolha de tais textos, portanto, não levaria em conta o que Dolz e Schnewly (2004) apontam como importante na escolha de um gênero a ser trabalhado: a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva. Nota-se que a escolha dos textos é aleatória. No lugar dos textos utilizados, qualquer outro poderia entrar em seu lugar, não importando sua temática, pois são textos utilizados como pretextos que se alcance objetivos pedagógicos pré-determinados.

Essa primeira Situação de Aprendizagem não apresenta, portanto, um trabalho com os gêneros que favoreça o uso efetivo da língua em situações sócio comunicativas, pois as narrativas apresentadas são superficialmente lidas e o único leitor que aparece como possível para as produções escritas dos alunos é o professor.

Verificamos, a seguir, a Situação de Aprendizagem 1, do volume 2, da quinta série/sexto ano, procurando observar possíveis alterações em relação à metodologia utilizada na Situação de Aprendizagem 1, do volume 1.

5.3. Situação de Aprendizagem 1, volume 2 – Produzindo uma crônica narrativa

Inicialmente, como em todas as Situações de Aprendizagem, encontra-se no Caderno do Professor um quadro com as expectativas do conteúdo a ser desenvolvido ao longo dessa primeira Situação de Aprendizagem:



SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
PRODUZINDO UMA CRÔNICA NARRATIVA

Nesta Situação de Aprendizagem, o educando recapitulará as características de uma narrativa. Na sequência, começará a compreender o conceito de gênero textual, focalizando o estudo nas crônicas narrativas. Será solicitado a comparar gêneros narrativos com dois objetivos principais: observar a tipologia comum a esses textos e perceber que cada gênero apresenta características que lhe são próprias. Ao final desse processo, esperamos que o aluno seja capaz de produzir uma crônica narrativa, colocando em funcionamento todos os elementos vistos.

Tempo previsto: 6 a 8 aulas.

Conteúdos e temas: traços característicos de crônica narrativa; leitura oral de narrativas, com enfoque nas crônicas; produção de crônica narrativa; conceito de parágrafo; conceitos de denotação e conotação.

Competências e habilidades: reconhecer características do gênero "crônica narrativa"; comparar narrativas em diferentes gêneros; distinguir tipologia narrativa de gêneros narrativos, identificando crônicas narrativas entre outros gêneros narrativos (crônica, contos – por exemplo, contos de fadas –, fábulas e outros gêneros mais longos); ouvir textos narrativos; produzir crônica narrativa.

Estratégias: produção de crônica narrativa com base em fatos retirados da realidade dos alunos; sondagem inicial com base no repertório narrativo dos alunos; comparação entre gêneros organizados pela tipologia narrativa.

Recursos: livro didático; Caderno do Professor.

Avaliação: seleção de crônicas misturadas a outros gêneros narrativos; produção de crônica narrativa; produção de quadro-síntese com características do gênero "crônica narrativa".

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Como esta primeira Situação de Aprendizagem tem como objetivo a identificação de elementos da narrativa em diferentes gêneros textuais, especialmente entre crônicas, fábulas, contos e outros, você desenvolverá algumas atividades prévias para que os alunos possam apropriar-se desses traços a partir de experiências concretas.

Em um primeiro momento, leve para a sala de aula revistas e jornais com crônicas publicadas e diferentes livros: alguns de fábulas, contos ou crônicas, outros de literatura infanto-juvenil que eles provavelmente tenham lido (os chamados paradidáticos, que são narrativas mais longas do que as crônicas), outros que tenham dado origem a filmes ou desenhos animados comuns na TV e alguns romances clássicos que comumente circulam no ensino de Língua Portuguesa

12

Figura 9 - Fonte: SÃO PAULO (2009c, p. 12)

Vemos que no Caderno do aluno, a atividade inicial, classificada como "Leitura e Análise de Texto", é o preenchimento de um quadro com as características estruturais de livros, revistas e jornais, materiais selecionados pelo professor e levados para a sala de aula:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
PRODUZINDO UMA CRÔNICA NARRATIVA

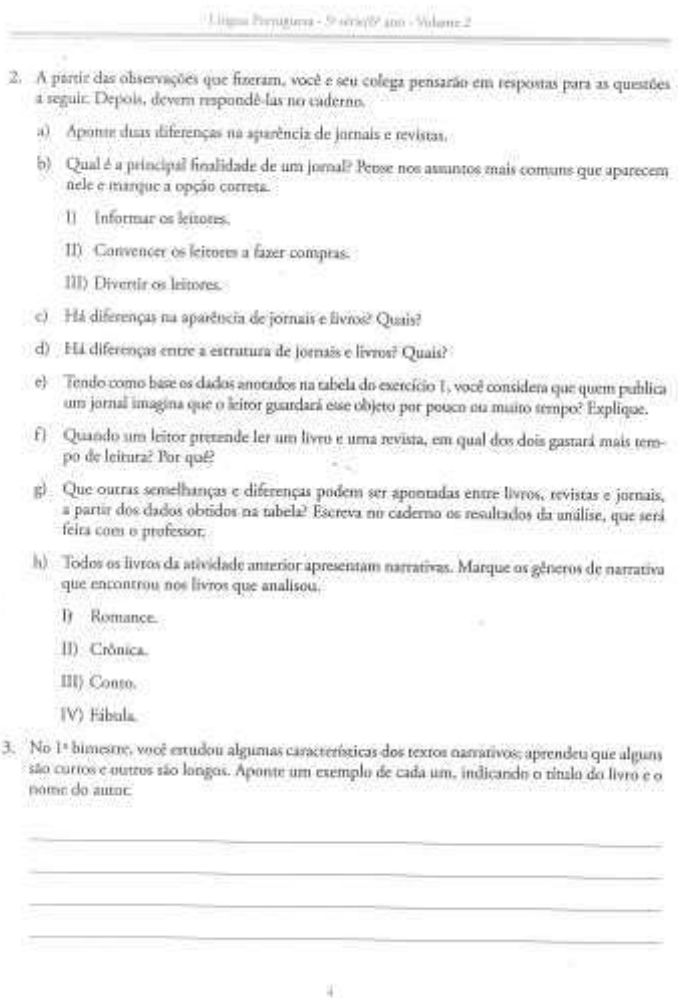
Leitura e Análise de Texto

1. O professor espalhará alguns livros, revistas e jornais em sala. Em duplas, vocês escolherão um livro, uma revista e um jornal para observar. Depois da observação, copiem e preencham o quadro a seguir no caderno.

Nome do livro analisado	Nome do jornal analisado	Nome da revista analisada
Há algum autor definido? Quem?	Há algum autor definido? Quem?	Há algum autor definido? Quem?
Há uma capa? O que há nela?	Há uma capa ou algo parecido? O que há nela?	Há uma capa? O que há nela?
Há um índice? Para que ele parece servir?	Há um índice? Para que ele parece servir?	Há um índice? Para que ele parece servir?
Quantas páginas há ao todo?	Quantas páginas há ao todo?	Quantas páginas há ao todo?
Em quantas partes o livro se divide?	O jornal divide-se em partes? Quantas?	A revista divide-se em quantas partes?
Qual parece ser o critério de divisão das partes?	Qual parece ser o critério de divisão das partes?	Qual parece ser o critério de divisão das partes?
O material em que é produzido o livro parece ser durável? Por que você acha que foi escolhido esse tipo de papel?	O material em que é produzido o jornal parece ser durável? Por que você acha que foi escolhido esse tipo de papel?	O material em que é produzida a revista parece ser durável? Por que você acha que foi escolhido esse tipo de papel?

Figura 10 - Fonte: SÃO PAULO (2009d, p. 03)

Após essa atividade, é proposto um extenso questionário:



Língua Portuguesa - 5ª série/6º ano - Volume 2

2. A partir das observações que fizeram, você e seu colega pensarão em respostas para as questões a seguir. Depois, devem respondê-las no caderno.

a) Aponte duas diferenças na aparência de jornais e revistas.

b) Qual é a principal finalidade de um jornal? Pense nos assuntos mais comuns que aparecem nele e marque a opção correta.

I) Informar os leitores.

II) Convencer os leitores a fazer compras.

III) Divertir os leitores.

c) Há diferenças na aparência de jornais e livros? Quais?

d) Há diferenças entre a estrutura de jornais e livros? Quais?

e) Tendo como base os dados anotados na tabela do exercício 1, você considera que quem publica um jornal imagina que o leitor guardará esse objeto por pouco ou muito tempo? Explique.

f) Quando um leitor pretende ler um livro e uma revista, em qual dos dois gastará mais tempo de leitura? Por quê?

g) Que outras semelhanças e diferenças podem ser apontadas entre livros, revistas e jornais, a partir dos dados obtidos na tabela? Escreva no caderno os resultados da análise, que será feita com o professor.

h) Todos os livros da atividade anterior apresentam narrativas. Marque os gêneros de narrativa que encontrou nos livros que analisou.

I) Romance.

II) Crônica.

III) Conto.

IV) Fábula.

3. No 1º bimestre, você estudou algumas características dos textos narrativos; aprendeu que alguns são curtos e outros são longos. Aponte um exemplo de cada um, indicando o título do livro e o nome do autor.

Figura 11 - Fonte: SÃO PAULO (2009d, p. 04)

Em seguida, apresenta-se a crônica “Homem no mar”, de Rubem Braga. Após a leitura da crônica, os alunos respondem a questões que têm como foco a identificação de características estruturais da narrativa, já abordadas na Situação de Aprendizagem anteriormente analisada, enquanto a temática e o conteúdo ideológico do texto mais uma vez não são abordados. Conteúdo temático e linguagem literária não são considerados após a leitura.

É apenas a imagem de um homem, e eu não poderia saber sua idade, nem sua cor, nem os traços de sua cara. Estou solidário com ele, e espero que ele esteja comigo. Que ele atinja o telhado vermelho, e então eu poderei sair da varanda tranquilo, pensando – "vi um homem sozinho, nadando no mar; quando o vi ele já estava nadando; acompanhei-o com atenção durante todo o tempo, e testemunho que ele nadou sempre com firmeza e correção; esperei que ele atingisse um telhado vermelho, e ele o atingiu".

Agora não sou mais responsável por ele; cumpri o meu dever, e ele cumpriu o seu. Admiro-o. Não consigo saber em que reside, para mim, a grandeza de sua tarefa: ele não estava fazendo nenhum gesto a favor de ninguém, nem construindo algo útil; mas certamente fazia uma coisa bela, e a fazia de um modo puro e viril.

Não desço para ir esperá-lo na praia e lhe apertar a mão; mas dou meu silencioso apoio, minha atenção e minha estima a esse desconhecido, a esse nobre animal, a esse homem, a esse correto irmão.

BRAGA, Rubem. Homem no mar. In: *Livro de crônicas modernas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, p. 133-134.

a) Esse texto pode ser considerado uma narrativa? Responda no caderno, justificando sua resposta.

b) O professor dará algumas explicações sobre o gênero narrativo crônica. Anote no caderno, com suas palavras, as três características da crônica lida.

c) Compare suas anotações do exercício anterior com as de dois colegas e observe se todos apontaram as mesmas características. Em seguida, escolha a explicação que pareceu a mais clara das três.

d) Cada grupo apresentará à classe as explicações que escolheu. Depois, deverá selecionar uma ou duas que a maioria considerou mais clara. Ela(s) será(ão) anotada(s) na lousa para que todos possam copiá-la(s) no caderno, como uma indicação de que o gênero crônica pertence ao grupo das narrativas.

9. Leia a seguir o trecho de uma obra da literatura juvenil e assinale as alternativas que considerar corretas nos testes I e II.

O mistério de Ilhabela

Já tomavam a picada para a Praia da Jaqueira quando a balbúrdia dos pescadores, atracando sobre as pedras, chamou-lhes a atenção. Canela lembrou que ainda não havia cumprimentado seu tio Arlindo e resolveram esperar por ele. À exceção do Espanhola, fundeado ao largo, as duas dezenas de embarcações eram canoas de voga, feitas de um único tronco, à maneira indígena. Uma delas chamou a atenção dos garotos por ser maior e a única a motor.

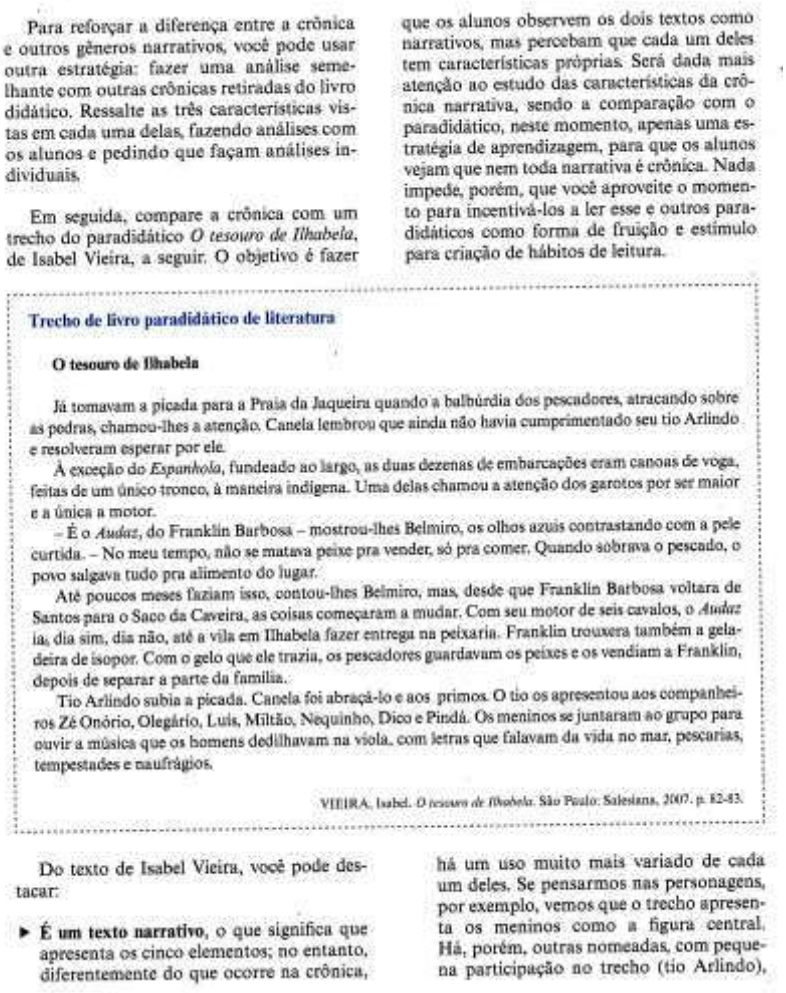
Figura 12 - Fonte: SÃO PAULO (2009d, p. 06)

De acordo com as instruções do Caderno do Professor, "espera-se que os alunos identifiquem o texto como narrativa" (SÃO PAULO, 2009c, p.14), e que, oralmente, faça-se um trabalho de recapitulação dos elementos da narrativa, mostrando-os em funcionamento na crônica lida. Assim, há uma orientação para que contos, crônicas, fábulas, livros paradidáticos e romances sejam apresentados como textos narrativos, sem que se façam grandes distinções entre eles. A comparação é feita a partir da análise de aspectos estruturais dos textos, em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre seus distintos conteúdos e leva o aluno a concluir que todos os textos podem ser classificados como narrativas.

Para a crônica "Homem no mar", algumas características são sugeridas para serem abordadas com os alunos: a) narrativa curta, resumida em poucos fatos; b) descrição dos fatos

de maneira poética e uso de linguagem conotativa; c) o tom de uma crônica “costuma ser leve, de fácil digestão” (SÃO PAULO, 2009c, p. 15).

Em seguida, o Caderno do aluno traz reproduzido um trecho do livro, considerado paradidático pelo material, “O tesouro de Ilhabela”, de Isabel Vieira. Após a leitura, o Caderno do professor propõe o destaque a dois aspectos do texto: trata-se de um texto narrativo e, diferentemente da crônica, não se apresenta como um texto curto, pois o trecho selecionado é um capítulo, o que significa que a história é grande. Apesar de tal apontamento, a leitura completa do livro “O tesouro de Ilhabela” não é sugerida.



Para reforçar a diferença entre a crônica e outros gêneros narrativos, você pode usar outra estratégia: fazer uma análise semelhante com outras crônicas retiradas do livro didático. Ressalte as três características vistas em cada uma delas, fazendo análises com os alunos e pedindo que façam análises individuais.

Em seguida, compare a crônica com um trecho do paradidático *O tesouro de Ilhabela*, de Isabel Vieira, a seguir. O objetivo é fazer que os alunos observem os dois textos como narrativos, mas percebam que cada um deles tem características próprias. Será dada mais atenção ao estudo das características da crônica narrativa, sendo a comparação com o paradidático, neste momento, apenas uma estratégia de aprendizagem, para que os alunos vejam que nem toda narrativa é crônica. Nada impede, porém, que você aproveite o momento para incentivá-los a ler esse e outros paradidáticos como forma de fruição e estímulo para criação de hábitos de leitura.

Trecho de livro paradidático de literatura

O tesouro de Ilhabela

Já tomavam a picada para a Praia da Jaqueira quando a balbúrdia dos pescadores, atracando sobre as pedras, chamou-lhes a atenção. Canela lembrou que ainda não havia cumprimentado seu tio Arlindo e resolveram esperar por ele.

À exceção do *Espanhola*, fundeado ao largo, as duas dezenas de embarcações eram canoas de voga, feitas de um único tronco, à maneira indígena. Uma delas chamou a atenção dos garotos por ser maior e a única a motor.

– É o *Audaz*, do Franklin Barbosa – mostrou-lhes Belmiro, os olhos azuis contrastando com a pele curtida. – No meu tempo, não se matava peixe pra vender, só pra comer. Quando sobrava o pescado, o povo salgava tudo pra alimento do lugar.

Até poucos meses faziam isso, contou-lhes Belmiro, mas, desde que Franklin Barbosa voltara de Santos para o Saco da Caveira, as coisas começaram a mudar. Com seu motor de seis cavalos, o *Audaz* ia, dia sim, dia não, até a vila em Ilhabela fazer entrega na peixaria. Franklin trouxera também a geladeira de isopor. Com o gelo que ele trazia, os pescadores guardavam os peixes e os vendiam a Franklin, depois de separar a parte da família.

Tio Arlindo subia a picada. Canela foi abraçá-lo e aos primos. O tio os apresentou aos companheiros Zé Onório, Olegário, Luis, Miltão, Nequinho, Dico e Pindá. Os meninos se juntaram ao grupo para ouvir a música que os homens dedilhavam na viola, com letras que falavam da vida no mar, pescarias, tempestades e naufrágios.

VIEIRA, Isabel. *O tesouro de Ilhabela*. São Paulo: Salesiana, 2007. p. 82-83.

Do texto de Isabel Vieira, você pode destacar:

- **É um texto narrativo**, o que significa que apresenta os cinco elementos; no entanto, diferentemente do que ocorre na crônica, há um uso muito mais variado de cada um deles. Se pensarmos nas personagens, por exemplo, vemos que o trecho apresenta os meninos como a figura central. Há, porém, outras nomeadas, com pequena participação no trecho (tio Arlindo),

Figura 13 - Fonte: SÃO PAULO (2009c, p. 16)

e outras ainda mais secundárias (Zé Honório, Olegário, Luís, Miltão, Nequinho, Dico e Pindá). É importante que os alunos percebam que cada personagem em uma narrativa tem uma função. Assim, se um texto apresenta várias personagens, precisará ser uma narrativa maior para desenvolver a história de cada uma.

- **Diferentemente da crônica, não se apresenta como um texto curto.** O trecho selecionado é um capítulo, o que significa que a história é grande; além disso, ao analisarmos o enredo, percebemos que outros acontecimentos devem ter sido narrados antes e outros virão depois para que esse trecho tenha sentido (as personagens estão indo para um lugar que o leitor não sabe onde é; se Canela vai abraçar tio Arlindo e os primos, algo deve ter acontecido para que agora ocorra esse reencontro).

Finalize comparando os dois textos, reforçando que os dois são narrativas, porém cada um faz parte de um grupo com características próprias. Dessa maneira, narrativas com características semelhantes às do texto *Homem no mar*, de Rubem Braga, são denominadas **crônicas narrativas**.

Na continuação, se achar que os alunos ainda não compreenderam bem as características da crônica, solicite que analisem outra, retirada do livro didático, observando se ela contém as características apresentadas no texto *Homem no mar*. Peça-lhes que preencham o quadro a seguir.

Crônica analisada	
O texto pode ser considerado uma crônica narrativa? Por quê?	
O texto trata de tema cotidiano? Qual? Como você justifica a atualidade do tema?	
Você considera que o texto apresenta um tom leve? Justifique.	

Na sequência, você poderá sistematizar as características do gênero "crônica narrativa", criando um quadro-síntese de seus traços. De acordo com o que foi estudado, a crônica deve ser entendida:

- como um gênero textual organizado a partir da tipologia narrativa;
- como texto narrativo estruturado com foco, enredo, personagens, tempo e espaço;
- como um gênero textual:
  - curto;
  - que trata de temas cotidianos de forma literária;
  - desenvolvido em tom leve, fácil de ler e entender.

Para o desenvolvimento de habilidades de oralidade e escuta, selecionamos uma crônica narrativa, um trecho de romance e uma fábula. Você deverá ler os três textos e, a cada texto lido, perguntar aos alunos se este é uma crônica ou não e por quê. A discussão deve ser conduzida de maneira oral, mas é importante estimulá-los a destacar as três características do gênero "crônica narrativa" no Texto B. Quanto aos demais, é esperado que os identifiquem como narrativas, mas não como crônicas.

Figura 14 - Fonte: SÃO PAULO (2009c, p. 17)

Pede-se, ainda, que uma comparação entre os dois textos lidos até o momento seja feita:

Finalize comparando os dois textos, reforçando que os dois são narrativas, porém cada um faz parte de um grupo com características próprias. Dessa maneira, narrativas com características semelhantes às do texto *Homem no mar*, de Rubem Braga, são denominadas **crônicas narrativas**.

Figura 15 - Fonte: SÃO PAULO (2009c, p. 17)

A respeito da leitura do trecho de “O tesouro de Ilhabela”, o Caderno do professor reforça o objetivo da leitura: “Será dada mais atenção ao estudo das características da crônica narrativa, sendo a comparação com o paradidático, neste momento, apenas uma estratégia de aprendizagem, para que os alunos vejam que nem toda narrativa é crônica” (SÃO PAULO, 2009, p. 16). Novamente, as características estruturais são privilegiadas, enquanto são feitas apenas leituras superficiais sem abordagem dos conteúdos.

Na continuação, apresenta-se como sugestão ao professor a seleção de uma crônica, retirada do livro didático, para que os alunos identifiquem os seguintes aspectos:

Crônica analisada	
O texto pode ser considerado uma crônica narrativa? Por quê?	
O texto trata de tema cotidiano? Qual? Como você justifica a atualidade do tema?	
Você considera que o texto apresenta um tom leve? Justifique.	

Figura 16 - Fonte: SÃO PAULO (2009c, p. 17)

Nota-se que a escolha desta crônica é absolutamente aleatória, já que a intenção é apenas trabalhar as mesmas marcas estruturais do texto já trabalhadas anteriormente, sem que seu conteúdo e sua significação contextualizada tenham qualquer relevância. Não há preocupação com o texto a ser selecionado, com a sua adequação à situação desencadeadora de atividades, mas predomínio de um tipo de estrutura que possa ser classificado como crônica narrativa.

Para o desenvolvimento de habilidades de oralidade e escuta, são apresentados três textos: uma crônica narrativa, um trecho de romance e uma fábula[5]. Os objetivos principais, segundo as orientações do Caderno do professor, são a verificação da capacidade dos alunos de identificar crônicas misturadas a outros gêneros narrativos. Além disso, espera-se que os alunos sejam capazes de fazer distinção entre um trecho de narrativa longa (capítulo de livro) e uma fábula:

[5] Texto A: *Primeiros Infortúnios*, Manuel A. de Almeida; texto B: *Avestruz*, Mário Prata; texto C: *A fábula do macaco e do peixe*, Mia Couto.

Para o desenvolvimento de habilidades de oralidade e escuta, selecionamos uma crônica narrativa, um trecho de romance e uma fábula. Você deverá ler os três textos e, a cada texto lido, perguntar aos alunos se este é uma crônica ou não e por quê. A discussão deve ser conduzida de maneira oral, mas é importante estimulá-los a destacar as três características do gênero "crônica narrativa" no Texto B. Quanto aos demais, é esperado que os identifiquem como narrativas, mas não como crônicas.

Figura 17 - Fonte: SÃO PAULO (2009c, p. 17)

Os objetivos da atividade são reforçados, indicando o desejo de que os alunos, novamente, sejam capazes de reconhecer características estruturais do gênero, além de saberem distinguir a crônica narrativa de outros gêneros:

Essa atividade tem dois objetivos centrais: observar se os alunos conseguem identificar crônicas (Texto B) misturadas a outros gêneros narrativos. Assim, acreditamos que eles já possam reconhecer nas duas crônicas os traços do gênero explicados anteriormente. Espera-se ainda que entendam os outros dois textos como narrativas, reconhecendo o Texto A como trecho de uma narrativa longa e o C como uma fábula. Nessa identificação, será o bastante se fizerem, minimamente, uma análise do texto de Manuel A. de Almeida como a que foi feita com o texto de Isabel Vieira. Com relação à fábula (Texto C), esse gênero já é bastante conhecido pelos estudantes dessa faixa etária e foi estudado no bimestre anterior, de modo que provavelmente será fácil para eles associar o texto ao gênero.

Figura 18 - Fonte: SÃO PAULO (2009c, p. 20)

Chama a atenção o fato não apenas da repetição de um objetivo repetitivo de identificação de características da narrativa, mas a ausência de uma leitura mais aprofundada dos conteúdos presentes em cada um dos textos. Novamente, a presença de um texto fragmentado também não parece contribuir para que os alunos tenham uma visão global do mesmo.

Após a discussão a respeito dos textos, temos o momento da produção escrita, em que aluno deverá escrever uma crônica narrativa, com base na seguinte temática: “um dia importante na vida de um jovem de sua idade”. Nota-se uma semelhança em relação à primeira proposta escrita do volume 1 do Caderno do aluno, que tem como tema “um dia inesquecível”. O caderno do aluno apresenta, então, um percurso que se deve fazer antes de a crônica narrativa ser escrita: definir: foco narrativo, sequência de acontecimentos, em quanto tempo se passará a história, em que espaço a história vai se desenrolar e quais serão as personagens. O professor deverá fazer uma recapitulação das características da crônica e introduzir o conceito de parágrafo. Neste momento, sugere-se ao aluno que acompanhe as explicações e tire possíveis dúvidas.

Após esta sugestão de percurso ‘estrutural’, não há qualquer menção a respeito da escolha da temática da crônica, e sua importância nesse momento da atividade, bem como a função que o texto escrito pelo aluno terá, já que não há reflexão sobre os possíveis leitores do texto, para quem o aluno e escreve e com qual finalidade.

As escolhas aleatórias dos textos que compõem o material e das temáticas escolhidas para as atividades de escrita também podem ser encontradas ao longo da seção chamada “Estudo da língua: denotação e conotação”. A crônica “Homem no mar”, de Rubem Braga, é retomada para que os conceitos de denotação e conotação sejam estudados. Porém, sugere-se ao professor que a mesma análise estrutural para identificação de algumas expressões seja feita com quaisquer textos do Caderno do aluno ou do livro didático.

Assim, apesar de os textos aparecerem como centro das duas Situações de Aprendizagem analisadas, e as atividades partirem sempre dos textos selecionados, as práticas sugeridas pelos Cadernos do aluno e do professor não parecem estar de acordo com o que é considerado pela Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo. O Currículo orienta para que o texto esteja sempre articulado de modo a atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se, em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico:

> O texto é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se texto qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta. E, na medida em que todo texto escrito é produzido para ser lido, ele reflete as possibilidades e as expectativas do leitor a que se dirige, identificável por marcas como valores, referências e formulações característicos (SÃO PAULO, 2011, p. 18).

Tal concepção pretende que o aluno esteja inserido em um processo de análise, interpretação e utilização de recursos expressivos da linguagem, "relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização" (SÃO PAULO, 2011, p. 27).

De acordo com Leite (2010), em sua análise das concepções teóricas e metodológicas de ensino da leitura e de produção de textos, no Caderno do Professor e atividades do Caderno do Aluno, contidas na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (quinta série/sexto ano), a metodologia encontrada no material não estimula a formação de alunos leitores, já que, segundo a autora, o aluno pouco relaciona os textos com seus conhecimentos de mundo e expõe suas ideias sobre um texto lido, antes de criar um novo texto. As atividades, neste sentido, resumiriam o texto "a um mero pretexto com propósitos de trabalho limitado à estrutura textual" (LEITE, 2010, p. 95).

Neste contexto, a proposta de escrita da crônica narrativa tem como foco o desenvolvimento da habilidade de estruturar um texto, como é o caso da paragrafação, aspecto que, de acordo com instruções do Caderno do professor, deve ser revisado em todos os passos de reescrita da crônica narrativa. O último passo, após a produção da versão final do texto, porém, a única sugestão é que sejam corrigidos aspectos como a paragrafação e os desvios da norma-padrão da língua. Novamente, o aluno não sabe quem é o leitor da sua crônica, em que contexto esse leitor está inserido e nem qual é o objetivo da atividade. Assim, as circunstâncias sociais, culturais e políticas não parecem estar ao alcance do aluno para que ele possa construir o sentido dos textos que lê.

Em ambas as Situações de Aprendizagem aqui analisadas, os gêneros textuais aparecem como motivadores das atividades, porém ao analisarmos os conteúdos e metodologias que compõem o material didático, nota-se um desacordo em relação às perspectivas encontradas na Proposta Curricular de língua portuguesa do Estado de São Paulo:

> a experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, nela constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação. Esse processo exige que *o aluno analise, interprete e utilize os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista* e respeitando as diferentes manifestações da linguagem utilizada por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização (SÃO PAULO, 2011, p. 27, grifos meus).

Em um percurso que deveria conduzir à apropriação do gênero, as atividades mostram que os alunos apenas usam a linguagem como uma ferramenta para fazer classificações, reconhecer estruturas e conceituar tipologias textuais. Assim, contrário ao que estabelece o Currículo do Estado de São Paulo, o texto acaba sendo apenas pretexto para que estudos estruturais sejam feitos e o aluno se apropria de determinado gênero textual apenas como uma série de características, e não como realidade dinâmica e social:

> É importante pensar em para quem se escreve, por que se faz, qual a real necessidade de fazê-lo, o que o leitor efetivamente conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como usar a língua na produção desse texto, como o texto solicita uma ou outra estratégia de leitura (SÃO PAULO, 2011, p. 43-44).

CAPÍTULO 6
CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Situações de Aprendizagem encontradas nos Cadernos do aluno e do professor, do sexto ano/quinta série, e da Proposta Curricular do Estado de São Paulo mostram um descompasso significativo entre a perspectiva sócio interacionista de linguagem, apresentada pelo documento oficial e o que se encontra realizado nos materiais.

O tópico do Currículo dedicado especialmente ao Ensino Fundamental (Ciclo II) é bastante claro em relação à necessidade de se trabalhar os textos associados as suas funções sócio comunicativas:

> Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas. Esse resultado não deve ser analisado apenas como uma organização de frases e palavras, mas como forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos contextos sociais, em um momento histórico determinado (SÃO PAULO, 2011, p. 36).

Tendo como objetivo esse trabalho discursivo com os textos, nota-se que a proposta de eixos de organização de conteúdos (tipologias e gêneros textuais, texto e discurso, e texto e história), da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, aproxima-se da teoria de didatização dos gêneros, do Grupo de Genebra:

> Este eixo relaciona os textos com suas funções sociocomunicativas. Serão selecionados dois gêneros para estudo em cada bimestre. Essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. O objetivo principal dessa separação, do ponto de vista da escolha do conteúdo, é apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 36).

O conceito de *agrupamento de gêneros* é apontado por Dolz e Schneuwly (2004) como algo possível, a partir da definição de determinadas capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. Nesse processo de didatização dos gêneros, os autores entendem que

> há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro, hipótese fundada sobre a ideia de uma dominância no que concerne às capacidades psicológicas implicadas em cada agrupamento (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 62).

Porém, enquanto a proposta dos autores genebrinos estabelece um modelo em espiral, possibilitando que um mesmo gênero apareça, com maior ou menor complexidade, em todas as séries, na Proposta Curricular de São Paulo, há um caminho crescente desde a presença de gêneros narrativos (fábula, crônica, conto) até o momento em que aparecem os gêneros argumentativos. Desta maneira, nota-se que há menos tempo para que um gênero seja trabalhado antes que se passe a outro, o que contribui para que classificações superficiais sejam feitas, em detrimento de um conhecimento aprofundado acerca dos gêneros com os quais os alunos entram em contato.

Em consonância à abordagem interacionista estabelecida pelos PCN, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo também deixa clara a necessidade de se tomar, assim, o gênero como mediador das atividades de linguagem, considerando a sua "relação direta com os valores sociais que orientam sua constituição, em dado momento histórico" (SÃO PAULO, 2011, p. 37).

Porém, apesar de toda concepção teórica dos documentos oficiais, que destacam a importância dos contextos histórico e social no processo de ensino-aprendizagem da língua, quando passamos à análise das Situações de Aprendizagem, vemos que tais concepções não são consideradas na elaboração das atividades propostas aos alunos. A presença dos gêneros nos materiais poderia promover boas possibilidades de se trabalhar com a língua em seus diversos usos cotidianos, mas a metodologia dos Cadernos continua considerando abordando a linguagem não como interação humana, mas simples meio de estruturação e classificação de textos.

A produção do texto narrativo, da Situação de Aprendizagem 1, do primeiro bimestre, é um exemplo de discordância entre a base teórica implícita do material e o que acaba sendo proposto como atividade. Considerada por Dolz e Schneuwly (2004) como reguladora da sequência didática, a produção inicial, *primeiro lugar de aprendizagem*, que aparece logo no início da unidade analisada, não deveria conduzir a uma superficialidade no trabalho com o gênero, mas, diante de uma situação de comunicação bem definida, ser uma possibilidade para que os alunos exercitem as capacidades de que já dispõem. Assim, os autores sugerem que o desempenho dos alunos seja sempre "objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diferentes maneiras" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

No entanto, quando verificamos o trabalho que é feito com a primeira produção textual, apenas uma parte dessa análise é realizada. O momento de socialização das produções, sugerido pelo Caderno do professor, propõe a troca de textos escritos entre os

alunos da classe, atividades que os autores do Grupo de Genebra destacam como fundamentais para que os pontos fortes e fracos sejam evidenciados e para que as técnicas de escrita ou de fala sejam discutidas e avaliadas. Porém, a segunda parte do trabalho não se concretiza, pois não se buscam soluções para os problemas que aparecem a partir da escrita do aluno, o que poderia "ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho" (DOZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Na Situação de Aprendizagem considerada como exemplo, os textos são socializados e reescritos pelos colegas com o único objetivo de que os alunos entendam as diferenças de foco narrativo, algo já explorado anteriormente, a partir da leitura dos textos selecionados pelo material. O reconhecimento de elementos estruturais da narrativa é exaustivamente privilegiado em detrimento de uma abordagem que deveria conduzir o aluno a uma leitura crítica das mensagens, dos valores e das ideologias que cada texto veicula.

Nota-se que os alunos, nestas situações, após fazerem uma leitura superficial de textos narrativos, escrevem apenas para atender a expectativas pedagógicas bastante delimitadoras, desconsiderando as situações de interlocução, pois a única função que se apresenta para o aluno é o cumprimento de mais uma tarefa escolar, sendo o professor, neste contexto, seu único leitor, o que contraria completamente a perspectiva da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que aponta para a competência discursiva como meio de promoção do letramento.

De acordo com Custódio (2010), o gênero, apesar de parecer motivador das atividades, acaba sendo apenas "instrumento para veiculação de discursos em torno de um tema" (CUSTÓDIO, 2010, p. 68), devido a inadequações nas estratégias adotadas, que não promovem uma aprendizagem significativa.

Em relação ao Caderno do professor, a autora destaca também que apesar de ser um material idealizado para orientá-lo no momento da aplicação dos conteúdos, a ênfase excessiva dada às estratégias acaba por limitar a sua autonomia, além de provocar uma "automatização" de suas práticas:

> 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 linguísticos estão inseridos, o Caderno do Professor adota uma didática que claramente remete à ideia 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 (CUSTÓDIO, 2010, p. 69).

Portanto, a padronização de uma Proposta Curricular para todo o Estado, como meio de elevar a qualidade do ensino nas escolas da rede, não parece garantir que as perspectivas do documento oficial sejam, de fato, realizadas nos materiais didáticos centralizadores, como os Cadernos do aluno e do professor. Além das incoerências entre as perspectivas teóricas e as metodologias encontradas no material, a padronização do conteúdo também desconsidera as diferenças que podem surgir no momento de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é importante considerar o que Geraldi (1996) aponta a respeito dos conteúdos e métodos, que percorrem um grande percurso até que cheguem ao professor e a 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 (GERALDI, 1996, p. 312-313).

Portanto, no lugar de ensino do gênero em si, os gêneros são resumidos a estruturas fixas. Entende-se que o aluno deva entrar em contato com o maior número de gêneros possível, sem que, no entanto, cada um dos gêneros seja abordado como exemplo de inúmeras possibilidades sócio interativas. Assim, promove-se o ensino-aprendizagem apenas de classificações superficiais, normativas e redutoras, que rotula os gêneros e pouco contribui com uma apropriação satisfatória e significativa por parte dos alunos. Sem uma efetiva associação entre as habilidades de enunciação e o que se produz em ambiente escolar, os alunos continuarão não identificando e valorizando a utilidade de tais atividades e nem serão capazes de “usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores” (SÃO PAULO, 2011, p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Fábulas Fabulosas**. In: Práticas de leitura e escrita / Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/ livro _salto_praticas_de_leitura_e_escrita.pdf#page=51. Acesso em: 05. out. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 245-285.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 05. Mai. 2011.

CARGNELUTTI, J. **A constituição da unidade didática como gênero organizador do livro didático de português:** décadas de 1960-1970. In: SEMINÁRIO DO GEL, 57., 2009, Programação... Ribeirão Preto (SP): GEL, 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=5356-09>. Acesso em: 06.ago.2012.

CATANZARO, F. O. **O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. São Paulo, 2012. (http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-132511/pt-br.php).

CITELLI, B. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001.

CUSTÓDIO, C. L. **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 de Mestrado. Unesp, Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2010/custodio_cl_ me_rcla.pdf>.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FREITAS, M. T. A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Papirus: Campinas, 1994.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

_____. **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HOUAISS, A. **O português no Brasil.** Rio de Janeiro: EDRADF, 1985.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V.. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997. 75 p.

_____. Linguística textual: um balanço e perspectivas. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Encontro na linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UDUFU, 2006. 256 p.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2006 – 5ª edição

MARINHO, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil.** 2001. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Autores Associados, 1994.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

PIETRI, E. de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa.** Rev. Bras. Educ., Abr 2010, vol.15, no.43, p.70-197. ISSN 1413-2478. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf> Acesso em: 10 set. 2012.

REINALDO, M. A. G. de M. **Como professores em formação continuada mobilizam saberes sobre a escrita e avaliação de texto.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 97-111, 2004. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3121> Acesso em: 05 ago. 2013.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. P. 152-183.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Língua Portuguesa. SEE/SP, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental 6º ano, volume 1. São Paulo. SEE/SP, 2009a.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Aluno:** linguagem, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental 6º ano, volume 1. São Paulo. SEE/SP, 2009b.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental 6º ano, volume 2. São Paulo. SEE/SP, 2009c.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Aluno:** linguagem, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental 6º ano, volume 2. São Paulo. SEE/SP, 2009d.

SEGATE, A. **Gêneros textuais no ensino de língua portuguesa**. São Paulo, 2010. Disponível em <www. http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/89>. Acesso em 04 set 2013.

SILVA, V. S. da; CYRANKA, L. F. de M. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje.** Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 29, p. 271-287, jul./dez 2009.

SILVA, Tereza R. N.; ARELANO, Lisete R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual a partir da Lei 5.692/71. Cadernos Cedes, v. 1, n. 13, p. 26-44, jan. 1985.

SIQUEIRA, F. Z. O discurso pedagógico no contexto contemporâneo: notas sobre a proposta curricular do estado de São Paulo... In: **O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, 8., 2010, São Paulo. Revista online FE/USP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100020&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 01 Out. 2013.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Que professores de português queremos formar?** Movimento, Niterói, n. 3, p. 149-155, 2001.

SOARES, M. Prefácio. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ***Aula de Português*: discurso e saberes**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.