

**LEITURA CRÍTICA DA METODOLOGIA DE ENSINO INSERIDA NA
PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO
DE SÃO PAULO (5ª SÉRIE, 2008/2009)**

GISELE GUIMARÃES BELLUOMINI LEITE

**LEITURA CRÍTICA DA METODOLOGIA DE ENSINO INSERIDA NA
PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO
DE SÃO PAULO (5ª SÉRIE, 2008/2009)**

GISELE GUIMARÃES BELLUOMINI LEITE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:

Profª Drª Maria de Lourdes Zizi Trevisan Perez

372.4 Leite, Gisele Guimarães Belluomini
L533L Leitura crítica da metodologia de ensino inserida na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (5ª série, 2008/2009) / Gisele Guimarães Belluomini Leite. - Presidente Prudente, 2010.

132 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2010.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Semiótica. 3. Leitura (Ensino fundamental). I. Título.

GISELE GUIMARÃES BELLUOMINI LEITE

**LEITURA CRÍTICA DA METODOLOGIA DE ENSINO INSERIDA NA PROPOSTA
CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE SÃO PAULO
(5ª SÉRIE, 2008/2009)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente 19 de novembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr.^a Ana Maria da Costa Santos Menin
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente - SP

Profa. Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Profa. Dr.^a Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente – SP
(Orientadora)

DEDICATÓRIA

DEDICO ESTE ESTUDO A TODAS AS CRIANÇAS QUE UM DIA PASSARAM PELA MINHA VIDA; TODAS ELAS: FILHOS, SOBRINHOS, PRIMOS, AMIGOS E ALUNOS, QUE ME ENSINARAM A LER O MUNDO DE HOJE COMO UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM E AMOR.

A UMA PESSOA ESPECIAL, TIA “SANTA”, QUE MESMO NÃO ESTANDO MAIS NESTA DIMENSÃO, SEI QUE SEMPRE ACREDITOU EM MIM E ME AMOU DEMAIS.

A MINHA MÃE, QUE NUNCA MEDIU ESFORÇOS PARA MINHA REALIZAÇÃO.

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO, PRIMEIRAMENTE, A DEUS, POR MAIS UMA ETAPA CUMPRIDA E POR ESTAR PRESENTE, EM MINHA VIDA, EM TODOS OS MOMENTOS.

A MINHA ORIENTADORA, PROF^a DR^a ZIZI TREVIZAN, POR GUIAR-ME NESTE CAMINHO COM CONFIANÇA, SABEDORIA E DEDICAÇÃO.

ÀS PROFESSORAS, DR^a ANA MARIA E DR^a ANA LUZIA, PELAS CONTRIBUIÇÕES PRESTADAS, A PARTIR DA QUALIFICAÇÃO DESTE TRABALHO.

A MINHA QUERIDA MÃE PELO EXEMPLO, AMIZADE, CARINHO E AMOR.

AO MEU MARIDO ARMANDO, POR SUA COMPREENSÃO E AJUDA; AOS MEUS FILHOS BRUNA, NETTO E MARIAH, PELO APOIO EM TODOS OS MOMENTOS DESTA IMPORTANTE ETAPA EM MINHA VIDA.

A MINHA TIA DIVA, PELA CONFIANÇA E POR TER ME ACOLHIDO COMO MAIS UMA FILHA.

A TODOS OS MEUS FAMILIARES E AMIGOS, QUE TORCERAM E ACREDITARAM EM MIM.

"Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no sentido mais
autêntico da palavra". (Anísio Teixeira)

RESUMO

Leitura crítica da metodologia de ensino inserida na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, (5ª série, 2008/2009).

A presente pesquisa, intitulada “ Leitura crítica da metodologia de ensino inserida na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, (5ª série, 2008/2009)”, tem como objetivo identificar as concepções teóricas e metodológicas de ensino da leitura e de produção de textos, no Caderno do Professor e as atividades discentes no Caderno do Aluno, contidas na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (SP, 5ª série). Justificando a necessidade deste estudo, destacamos a difícil tarefa de fazer com que os alunos, de modo geral, tenham uma experiência positiva com as linguagens. A opção teórica para realização desta pesquisa versou sobre os estudos semióticos das linguagens, voltados para contribuições conceituais de Mikhail Bakhtin (semiótica russa), Charles Sanders Peirce (semiótica norte-americana) e principalmente sobre a teoria da intertextualidade de Julia Kristeva. O estudo envolveu, metodologicamente, a pesquisa bibliográfica (estudos teóricos de embasamento científico sobre o tema da pesquisa) e pesquisa qualitativa (análise dos documentos citados). O método foi de análise de conteúdo, pois possibilitou um aprofundamento no conteúdo manifesto a partir do referencial teórico estudado. Espera-se, com o presente estudo, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede estadual.

Palavras-chave: Proposta Curricular de Língua Portuguesa; Metodologia de Ensino; Leitura e Produção Textual; Semiótica e Ensino das Linguagens.

ABSTRACT

Critical reading of the teaching methodology incorporated in Portuguese Language Curriculum Proposal of the State of São Paulo, (5th series, 2008/2009).

The present research, with the title "Critical reading of the incorporated in methodology of education in the Curriculum Purpose of Portuguese Language of the State of São Paulo, (5th series, 2008/2009)", it has as objective to identify the theoretical and methodological conceptions of education of the reading and production of texts, in the teacher's book and the pupil's notebook learning activities contained in the Curriculum Purpose of Portuguese Language (SP, 5th series). Justifying the necessity of this study, we will detach the difficult task to make with that the pupils have a positive experience with the languages, in general way the theoretical option for accomplishment of this research turns on the semiotics studies of the languages, directed toward conceptual contributions of Mikhail Bakhtin (Russian semiotics), Charles Sanders Peirce (North American semiotics) and mainly on the theory of the Julia Kristeva's intertextuality. The study it will have to involve, methodologically, the bibliographical research (theoretical studies of scientific basement on the subject of the research) and qualitative research (analysis of cited documents). The method will be of content analysis, therefore it will make possible a deepening in the manifest content from the studied theoretical reference. One expects, with the present study, the contribution for the improvement of the quality of the education of Portuguese Language in the schools of the state net.

Keywords: Curriculum Proposal of Portuguese Language; Methodology of Education; Reading and Litteral Production; Semiotics and Education of the Languages.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|--|----|
| Figura 1 - | Número de livros lidos por ano. Crianças e jovens leem mais que adultos..... | 18 |
| Figura 2 - | Número de livros lidos por ano. Quem está na escola lê mais..... | 20 |
| Figura 3 - | Motivações dos leitores para ler um livro..... | 21 |
| Figura 4 - | Quem mais influenciou os leitores a ler..... | 22 |
| Figura 5 - | Limitações dos brasileiros para ler um livro | 24 |
| Figura 6 - | Evolução do Indicador de Alfabetismo no Brasil | 28 |
| Figura 7 - | Conteúdos apresentados na Proposta Curricular para o 1º bimestre..... | 66 |
| Figura 8 - | Conteúdos apresentados na Proposta Curricular para o 2º bimestre..... | 67 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 A LEITURA NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR..... | 17 |
| 1.1 A Leitura no Brasil..... | 17 |
| 1.2 A Formação de Leitores..... | 27 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA DA PESQUISA.... | 35 |
| 3 APRESENTAÇÃO INICIAL DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: LÍNGUA PORTUGUESA E DOS DOCUMENTOS CONSIDERADOS MATERIAIS ESPECÍFICOS DA PESQUISA: CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO..... | 56 |
| 4 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS METODOLOGIAS CONTIDAS NO(S) CADERNO(S) DO PROFESSOR E DAS ATIVIDADES SUGERIDAS NO(S) CADERNO(S) DO ALUNO..... | 69 |
| 4.1 Situação de Aprendizagem 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA? – Caderno do Professor 1º Bimestre..... | 73 |
| 4.2 Situação de Aprendizagem 1 PRODUZINDO UMA CRÔNICA NARRATIVA – Caderno do Professor 2º Bimestre | 82 |
| 4.3 Situação de Aprendizagem 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA? – Caderno do Aluno 1º Bimestre..... | 96 |
| 4.4 Situação de Aprendizagem 1 PRODUZINDO UMA CRÔNICA NARRATIVA - Caderno do Aluno 2º Bimestre..... | 108 |
| 5 CONCLUSÃO | 124 |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |

INTRODUÇÃO

Como sabemos, o acesso à escola no Estado de São Paulo está praticamente democratizado; a grande maioria das crianças e jovens frequentam as salas de aula. Isso significa que os desafios da inclusão das crianças na escola estão quase superados. É necessário cumprir outra tarefa: elevar a qualidade do ensino nas escolas, visando a garantir o direito fundamental que todos têm: aprender com qualidade; tarefa que é o objetivo central da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como está descrito no site da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo “a agenda de educação do Governo Serra para o período 2007 a 2010 destaca como prioridade absoluta a melhoria da qualidade das aprendizagens e a promoção de maior equidade da educação básica” (SÃO PAULO, 2007). E ainda, nos coloca como pretende melhorar a qualidade da educação, em documento enviado às escolas públicas do Estado:

Para isso, a Secretaria do Estado de São Paulo lançou em maio de 2008 o Programa de Qualidade da Escola, com a finalidade de instituir critérios objetivos para avaliação das escolas da rede estadual paulista e para o estabelecimento de metas que promovam a melhoria da qualidade e da equidade do sistema. (SÃO PAULO, 2007).

No entanto, “qualidade em educação” pode admitir uma infinidade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que o sistema pode proporcionar à sociedade. Segundo Davok:

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (2007, p. 86).

Utilizando-se da expressão “qualidade da educação” para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs uma série de mudanças, dentre elas,

a implantação de uma Proposta Curricular para todas as disciplinas do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.

Em 2008, implantou esta Proposta Curricular em todas as escolas da rede. A Proposta, segundo a Secretária de Estado (na época), Maria Helena Guimarães de Castro, visa a atender à necessidade de organização do ensino em todo o Estado e faz parte do Projeto São Paulo Faz Escola.

A Proposta está apoiada na utilização de vários materiais pedagógicos. Estes materiais foram encaminhados pela Secretaria a todas as escolas da rede (cadernos para o professor, gestor e alunos; jornais para os alunos e DVDs), com orientações específicas sobre a sua utilização.

Os materiais citados acima contém os objetivos, os conteúdos curriculares e especificações prévias das ações a serem desenvolvidas pelos professores e alunos, as respostas apropriadas por parte dos estudantes e estabelecem o processo de avaliação para todas as disciplinas e séries/anos do Ensino Fundamental do Ciclo II e Ensino Médio.

Foi apresentado, através de Cadernos Específicos para o Professor, de natureza bimestral, todo o conteúdo de Língua Portuguesa e das demais disciplinas, a ser trabalhado com os alunos durante o ano letivo de 2008, as habilidades e competências a serem desenvolvidas, assim como a forma de avaliação e recuperação.

Os Cadernos do Professor trazem orientações para gestão da aprendizagem na sala de aula e também sugestões de projetos para recuperação das aprendizagens.

Os Cadernos do Aluno contém todas as leituras e atividades que deverão ser realizadas pelo aluno em sala de aula e em casa, assim como algumas observações sobre a prática de estudo que deverá ser seguida por ele.

Na apresentação teórico-conceitual da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, está descrito:

A Proposta Curricular se completará com um conjunto de documentos dirigidos aos professores. São Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para gestão da sala de aula, para avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

O professor, assim, poderá aprimorar o seu trabalho pedagógico; este é o objetivo, destacou, Maria Inês Fini, Coordenadora Geral da Proposta Curricular na CENP/SP.

Com essas ações, a Secretaria busca garantir a qualidade da educação em todas as escolas públicas estaduais, propondo um currículo único tanto para os níveis de Ensino Fundamental – Ciclo II, como também para o Ensino Médio, devendo, assim, garantir a todos os alunos uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas públicas do Estado de São Paulo funcionem como uma rede.

A Coordenadora Geral do Programa Estadual, Maria Inês Fini, afirma, na apresentação dos Cadernos do Professor, que a relevância e a pertinência da aprendizagem foram definidas na organização curricular, proposta a todas as escolas. De acordo com ela, o sistema de ensino deve assumir a indicação de elementos básicos para que suas escolas possam promover uma educação de qualidade, que atenda os objetivos sociais.

Colocam-se, também, como princípios centrais da Proposta Curricular: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho

No ensino da Língua Portuguesa, a competência leitora e escritora é colocada como prioridade na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008a). De acordo com ela, em virtude da relevância da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente, deve-se priorizar a competência leitora e escritora. Só por meio desta será possível concretizar a

constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos.

Outro fator mencionado no processo de implantação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa foi que a Secretaria da Educação buscou identificar práticas de gestão escolar e de sala de aula para subsidiar na implementação da Proposta e agora se propõe a coordenar, apoiar e avaliar o desenvolvimento curricular.

A atuação do docente constitui um dos pilares estruturais da política de melhoria de ensino apresentada pela Proposta do Estado. E os professores, sem dúvida, ainda são muito resistentes a mudanças. Conforme Senge (2004), os professores passam anos desenvolvendo seu conhecimento em suas disciplinas. Não é de se estranhar que tendam a resistir a mudanças vindas de fora que os forcem a pensar de modo diferente sobre seus trabalhos.

Talvez a tarefa de superar a resistência dos professores seja uma das mais difíceis na implantação da referida Proposta Curricular de Língua Portuguesa, mas não a única; a maneira como foram utilizadas as concepções, metodologias e práticas na elaboração da referida Proposta também é motivo de análise. Como a própria Secretaria ressalta: “A Proposta Curricular não foi comunicada como dogma ou aceite sem restrição. Foi vivida nos Cadernos do Professor e compreendida como um texto repleto de significados, mas em construção” (SÃO PAULO, 2008a). A expressão “em construção” pressupõe que ainda necessita de análises, reflexões e ajustes.

Diante de todas essas mudanças no cenário educacional paulista, acreditamos ser contributiva a análise sobre a atual Proposta Curricular, principalmente a de Língua Portuguesa que é destacada como prioridade.

Fazer com que os alunos tenham uma experiência positiva com a linguagem é também uma tarefa bastante difícil, pois, segundo Trevizan: “pesquisas veiculadas pelos jornais do país informam as imperfeições do sistema educacional brasileiro, no processo de formação de leitores que vai do ensino fundamental à experiência universitária.” (2002, p. 19).

Será, então, que esta nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa, e mais especificamente, as teorias e metodologias indicadas nos Cadernos do

Professor da disciplina de Língua Portuguesa e as atividades sugeridas nos Cadernos do Aluno, realmente irão contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos da 5ª série?

E por que, nesta pesquisa, a preocupação com os alunos desta série específica? Em razão de que são esses os alunos que estão ingressando em uma nova etapa de ensino, onde o olhar do professor focaliza, prioritariamente, o desempenho do aluno em leitura e escrita.

Nesse sentido, pretendemos, primeiramente, analisar a Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Doc 1) e, a seguir, as concepções teóricas e metodológicas contidas nos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa (Doc 2) e as práticas contidas no Caderno do Aluno (Doc 3), verificando se elas realmente contribuem para construir um ensino de qualidade, no que se refere à formação da capacidade leitora e produtora de textos dos alunos. Analisaremos os materiais do 1º e 2º bimestres (2008/ 2009), da 5ª série, pois, acreditamos serem suficientes para que tenhamos uma clara visão do que pretendemos analisar.

É justamente sobre a prioridade da competência de leitura e escrita que buscamos tratar. Segundo a argumentação da própria Secretaria da Educação do Estado, o centro da aula de Língua Portuguesa deve ser o texto, tendo como pressuposto o desenvolvimento de habilidades de leitura, de escrita, de fala, de escuta e as relacionadas ao uso da norma padrão da língua portuguesa e outras variedades linguísticas. Objetivamos uma contribuição para os professores de Língua Portuguesa nas escolas da rede estadual de ensino.

Assim, na estruturação desta pesquisa, apresentamos, primeiramente, a parte teórica do estudo e, depois, uma comparação entre a análise do conteúdo dos documentos selecionados e a teoria estudada. As partes constitutivas da pesquisa são:

- Introdução
- 1 A Leitura no Brasil e A Formação do Leitor: abordagem geral sobre o perfil dos leitores brasileiros e reflexões sobre os processos escolares de formação do leitor;
- 2 Pressupostos Teóricos e Metodologia da Pesquisa: exposição das concepções teóricas e metodológicas da pesquisa;

- 3 Apresentação Inicial da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e dos documentos considerados objetos específicos da Pesquisa: Cadernos do Professor e do Aluno;

- 4 Análise Documental das metodologias contidas no(s) Caderno(s) do Professor e das atividades sugeridas no(s) Caderno(s) do Aluno;

- 5 Conclusão: reflexão crítica sobre a análise do material da pesquisa, e sugestões propostas que contribuam para o trabalho (em leitura e produção de textos) a ser desenvolvido nas escolas estaduais.

1 A LEITURA NO BRASIL E FORMAÇÃO DO LEITOR

1.1 A Leitura no Brasil

Todos nós, educadores, reconhecemos a importância da leitura para os indivíduos de uma nação; a leitura favorece a formação da cidadania e a remoção das diferenças sociais, concedendo oportunidades mais justas a todos. Destacamos, neste capítulo inicial, algumas características da leitura em nosso país.

A verdadeira contribuição da leitura para uma nação é colocada por Richard Bamberger :

Um exame das variações dos hábitos de leitura de uma nação para outra demonstra que o lugar ocupado pelos livros na escala de valores dos responsáveis pela promoção é de primeira importância: todas as autoridades do estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para vida individual, social e cultural, se quiserem contribuir para melhorar a situação. (1995, p. 09).

Dada a importância geral ao tema da leitura, o intuito, neste capítulo, será o de realizar a explanação de uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, para melhor entendermos o papel da leitura no Brasil.

O Instituto Pró-Livro é uma Organização Social Civil de Interesse Público, mantida com recursos constituídos por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e de difusão do livro.

A pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, denominada “**Retratos da Leitura no Brasil (2008)**”, teve a sua primeira edição em 2001 e a segunda em 2008; assim sendo, iremos realizar um estudo específico sobre a segunda edição, considerada a mais adequada para esta pesquisa, em razão da atualidade dos dados sobre o assunto em pauta.

O objetivo da pesquisa “**Retratos da Leitura no Brasil (2008)**”, segundo os próprios pesquisadores, foi o de diagnosticar e medir o comportamento

leitor da população, especialmente com relação aos livros, e levantar junto aos entrevistados suas opiniões relacionadas à leitura.

Analisaremos, então, algumas figuras apresentadas na pesquisa, a fim de proporcionarmos uma visão mais clara sobre os leitores brasileiros.

A Figura 1 nos mostra o número de livros lidos por ano e quem são os leitores brasileiros:

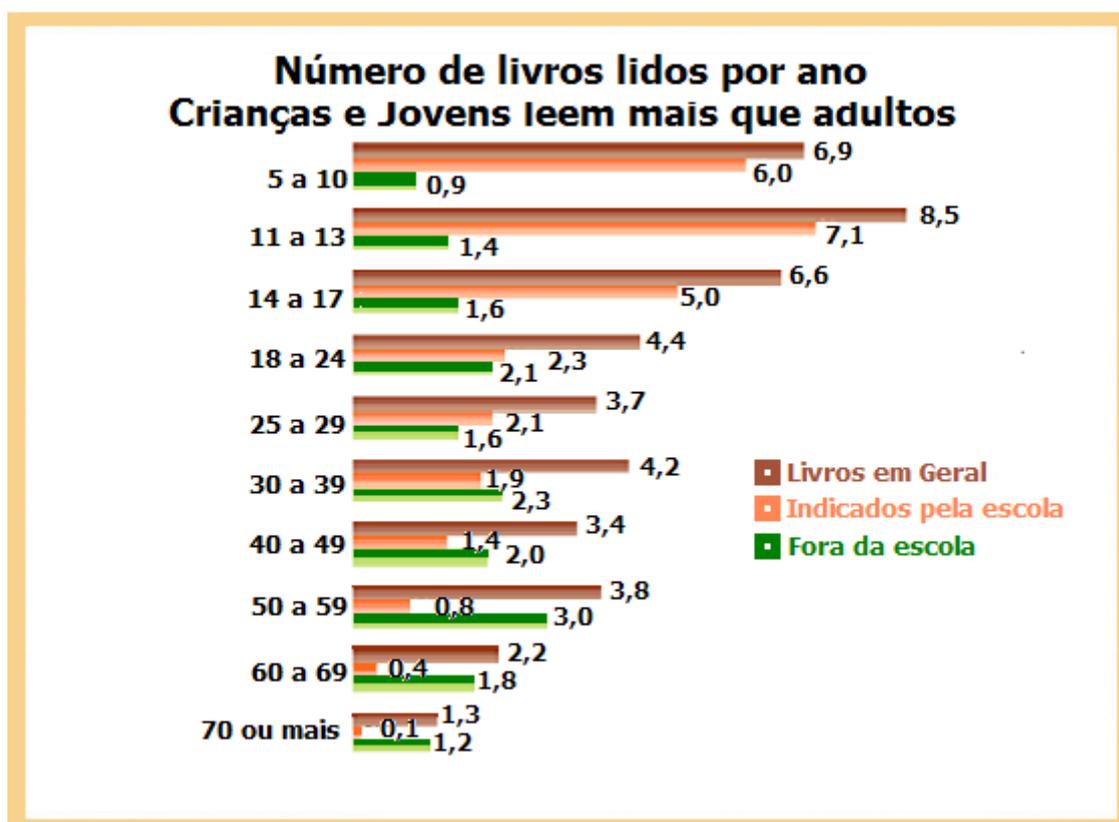


Figura 1 - Número de livros lidos por ano. Crianças e jovens leem mais que adultos

Fonte: Amorim, (2008).

Antes de confrontarmos os números expostos nesta Figura 1, torna-se interessante compararmos a média de livros lidos por ano em nosso país com os números lidos em outros países. Segundo estudo da Câmara Brasileira do Livro (CBL) , publicado no site do Ministério da Cultura (2007), cada brasileiro lê, em média, 1,8 livro/ano, enquanto essa média representa menos da metade do que se lê nos Estados Unidos (cinco livros per capita) e na Europa (entre cinco a oito livros

lidos por habitante). Estes dados nos mostram o quanto necessitamos avançar na leitura no nosso país.

Mas existem, também, boas notícias, como podemos observar nos números da Figura 1 (p. 18), os jovens leem mais, isso nos leva a pensar que futuramente a média de livros lidos por habitante possa subir, pois, nossos jovens pelo que indica o gráfico acima, estão se tornando adultos leitores. Acreditamos que isto realmente possa acontecer, se houver um trabalho de amplitude nacional, com ações voltadas ao desenvolvimento da leitura e ao fácil acesso ao livro em nosso país.

Verificando a idade dos leitores na Figura 1 (p. 18), podemos considerar a importância da afirmação de Cleary (apud BAMBERGER, 1995, p. 20):

a idade áurea da leitura como atividade de lazer, situa-se entre as idades de oito e treze anos. Nesse período as crianças revelam o maior interesse pela leitura e por visitas a bibliotecas. Entretanto, depois dos treze anos, mais ou menos, o interesse pela leitura diminui muito e o relacionamento com os livros decresce.

Fica clara essa “idade áurea da leitura”, na Figura 1 (p. 18) em questão (sobretudo dos 05 aos 14 anos) e nos intrigam as causas prováveis do abandono da leitura ao longo dos anos. Estaria a escola, de fato, formando o “prazer da leitura”, de modo que a criança e o jovem pudessem continuar esta prática de leituras, após a fase de escolarização fundamental? Ou este índice mais elevado de leitura inicial entre as crianças e jovens seria apenas o espelhamento da obrigatoriedade do ato de ler no período escolar ?

A Figura 1 (p.18) mostra como o índice de objetos lidos na escola quase se equipara com os objetos lidos de modo geral fora da escola:

- de 05 a 10 anos: índice geral (6,9) e índice na escola (6,0).
- de 11 a 13 anos: índice geral (8,5) e índice na escola (7,1).

Com a diminuição da escolarização, as linhas indicativas dos índices vão sendo reduzidas concomitantemente, revelando a ausência da leitura no processo de separação da escola, o que denota a importância da escola na condução da formação do leitor.

Levando em conta o aspecto citado pela autora (Cleary) e ainda considerando a motivação demasiado fraca (na família) para a leitura que acontece com as crianças e jovens brasileiros, podemos inferir que muito ainda precisa ser feito nesta faixa etária, na estimulação da leitura (sobretudo a partir dos catorze anos) para que tenhamos, de fato, formado leitores no período escolar.

A seguir, complementando a exposição acima, podemos ainda analisar duas outras Figuras (2 e 3), que realmente corroboram a idéia de que muitas das nossas crianças e jovens leem.

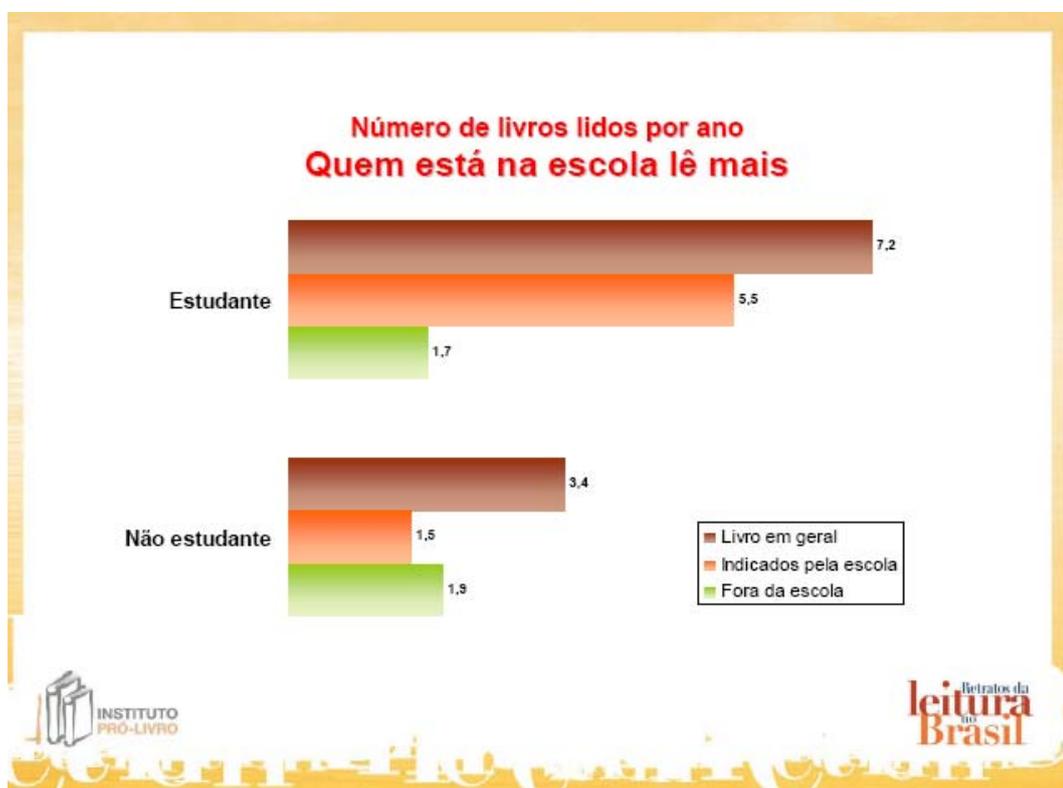


Figura 2 - Número de livros lidos por ano. Quem está na escola lê mais.

Fonte: Amorim, (2008).

Por esta Figura 2, fica confirmada a constatação da relação entre o fato de o aluno estar na escola e o fato de ele estar praticando a leitura. Passemos à observação da Figura 3 (página seguinte).



Figura 3 - Motivações dos leitores para ler um livro

Fonte: Amorim, (2008).

Estas Figuras (2 e 3) confirmam, então, a grande importância da escola na formação de leitores, considerando-se principalmente o número substancial de pessoas que leem por exigência escolar, revelado no estudo.

Uma análise feita desta segunda edição da pesquisa do Instituto Pró-Livro (2008, p.13) nos deixa claro que “os dados da pesquisa confirmam a necessária e estreita ligação, relação, entre leitura e educação e, objetivamente, com a escola, primeira encarregada da alfabetização e letramento.”

Ainda, segundo Bamberger: “para muitas crianças, a leitura, está intimamente associada às atividades e exigências da escola; concluído o período de escolarização, elas deixam de ler porque a ‘vida’ agora significa para elas algo muito diferente da escola.” (1995, p. 20).

Esses dados apontam a necessidade de a escola assumir o seu papel de formadora continuada de leitores, intensificando sua ação em todas as direções que se relacionam com a leitura, principalmente diante do reconhecimento necessário de que a leitura é, sobretudo, um dos elementos mais importantes para a construção do potencial do leitor, para transformá-lo em autor e produtor de outros textos.

Assim sendo, dentro da escola, temos a figura do professor como protagonista de todo o processo de formação de leitores competentes.

A influência do professor, sem dúvida, é de grande valia nesta formação, assim como nos mostra, também, esta outra Figura 4 extraída da pesquisa do Pró-Livro:



Figura 4. Quem mais influenciou os leitores a ler

Fonte: Amorim, (2008).

Acreditamos que o professor seja a pessoa que pode transformar, cultivar o gosto pela leitura em nossos jovens e crianças, assim como nos afirma Solé: “O interesse pela leitura se cria, se suscita, se educa ...” (1998, p. 43)

Analisando a Figura 4 (p. 22), podemos constatar que, apesar de grande parte dos entrevistados declarar que a mãe/mulher (49%) ou o pai/homem (30%) foram pessoas que mais influenciaram a ler, observa-se, pela Figura 4, o índice elevado da influência docente (33%), comparada à influência paterna (30%). É preciso notar que os entrevistados sobre estas influências recebidas, são pessoas de perfil específico, já gostam de ler. Esta condição específica de “já gostarem de ler” é reveladora da força da família (pai / mãe) e igualmente do poder da escola (docentes) na construção do interesse pela leitura. Docentes e familiares se igualam na importância da formação dos leitores.

É este, de fato, o papel do professor, criar nos seus alunos o gosto pela leitura, suscitar esse gosto, educar para leitura... Todavia esta, sem dúvida, não é uma tarefa fácil.

Vários autores já escreveram sobre esta difícil tarefa. Segundo Moura e Alfredo:

A realidade é que não há uma receita pronta para se fazer um leitor, um método para aplicar em toda e qualquer condição, um modo de fazer. Está na mão do professor seduzir o aluno para as infinitas possibilidades da leitura, pois é o docente – conhecedor das peculiaridades da sua escola e que já mapeou as características da sua sala de aula, ciente das idiosincrasias da sua turma que vai poder, com ciência e arte, desvendar as sutilezas de se construir uma pequena comunidade leitora, descobrindo em cada um o livro predileto, os petiscos poéticos prediletos, os estilos adequados, os gêneros literários de primeira necessidade. (2005, p. 57).

Respeitando a individualidade de cada um e observando a realidade à sua volta, é necessário que o professor seduza o aluno para a leitura. Leitura, que não precisa ser imposta, quando considerada como um prazer a ser desfrutado.

Na sequência, falaremos ainda da questão de “como os brasileiros leem.”

A Figura 5, a seguir, nos mostra as limitações dos brasileiros para a leitura:



Figura 5. Limitações dos brasileiros para ler um livro.

Fonte: Amorim, (2008).

Podemos notar pela Figura 5, o alto índice de pessoas que dizem não possuir nenhuma dificuldade com relação à leitura. Mas será que é esta, realmente, a nossa situação de leitores e de leitura no país? Muitos indicadores (ENEM, SARESP e outros) realizados em nosso país não mostram esta porcentagem significativa de pessoas que leem sem dificuldades. Pelo contrário, examinando os resultados destas avaliações, encontramos várias limitações que os nossos estudantes possuem com relação à leitura e à escrita.

Segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. (1998, p. 15).

Este, de fato, é o perfil de leitor que toda escola almeja formar, mas infelizmente não é o que acontece. Pelo menos é o que nos mostra a própria Figura 5 citada, quando nos relata a porcentagem de pessoas que leem muito devagar, que não compreendem o que leem, que não têm paciência para ler e que não conseguem se concentrar, somando (41%) e denunciando a má formação das habilidades necessárias à leitura.

Estas dificuldades estão ligadas ao que podemos denominar como “saber ler”; muitas pessoas leem um texto (contato inicial), mas não conseguem compreender o que leem; a leitura para elas, então, torna-se redutora. Samir Meserani nos insere o assunto desta maneira:

Reverência, admiração, prazer, informação e tudo o mais decorrente da leitura depende de um saber ler, produto de ensino/aprendizagem. Este sempre distingui – com diferentes nomes, pouco importa – duas operações intelectuais na leitura: decodificação e compreensão. (1998, p. 57).

Podemos, então, prever que estas pessoas não utilizarão a leitura como fonte de prazer, busca de informações, referência ou mesmo admiração. A leitura, para elas, se reduzirá à mera decodificação de sinais. Para sermos realmente leitores é necessário muito mais do que decodificar letras/ sílabas/ palavras.

Quando falamos da enorme dificuldade que as pessoas têm em relação à leitura, pensamos logo em casos de analfabetismo. Estudos diversos revelam que pessoas consideradas alfabetizadas não estão conseguindo compreender bem o que estão lendo, ou seja, constituem analfabetos funcionais. São pessoas que passaram pela escola, ou estão nela, já aprenderam a técnica da soletração como leitura ou a significação literal do texto, mas não adquiriram habilidades necessárias para o domínio pleno da leitura contextualizada e também dos cálculos fundamentais ao raciocínio matemático.

Segundo o INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional), divulgado em 2008, pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ong Ação Educativa, 72% dos brasileiros com idade entre 15 e 67 anos são analfabetos funcionais. Número assustador, apenas 28% dos brasileiros tem competência leitora.

Assim, diante deste dado do INAF, questionamos Figura 5 (p. 24), com relação à alta porcentagem de pessoas sem dificuldade alguma na leitura. Podemos levantar algumas hipóteses que poderiam ter alterado este número significativo: talvez a forma como foi realizada a abordagem para obtenção da resposta (resposta estimulada em que se podem escolher várias opções), ou mesmo considerar-se a vergonha que os entrevistados teriam em relatar suas dificuldades, assunto a que voltaremos no próximo item deste capítulo, considerando-se a grande controvérsia que existe entre os dados da pesquisa divulgada anteriormente e a realidade brasileira.

Na verdade, toda esta realidade nos alerta sobre a necessidade de mudanças, considerando a leitura como prioridade. Para Lajolo:

Numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar presida também à distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola. (2002, p. 107).

E ainda, com relação à importância da leitura, a autora afirma:

Mas ler, no entanto, é essencial. E não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária. A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos na polícia, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que faz da escrita seu código oficial. (2002, p. 107).

Enfim, o conteúdo deste texto inicial ressalta uma visão rápida, mas ampla da real importância da leitura no mundo atual; aborda como os brasileiros se

comportam com relação à leitura e expõe a crença de que é preciso disposição para que ocorram ações significativas que contribuam para a construção de um país de leitores competentes.

No item subsequente, serão abordadas, ainda, algumas considerações sobre pesquisas brasileiras que demonstram a questão da leitura, pois se tornam necessárias para a introdução do esclarecimento sobre a formação do leitor.

1.2 A Formação de Leitores

Refletir um pouco mais sobre a situação do leitor no Brasil é de extrema importância neste estudo, já que a questão do analfabetismo no Brasil está ligada ao objeto desta pesquisa.

O Instituto Paulo Montenegro concluiu, em 2009, a sexta edição do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), onde mensura os níveis de analfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade, residente em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

O resultado divulgado em dezembro de 2009 revela importantes aspectos com relação à leitura em nosso país, como podemos observar na Figura 6 da próxima página :

| Inaf / BRASIL - Evolução do Indicador de Alfabetismo População de 15 a 64 anos (%) | 2001-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2007 | 2009 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|------|------|
| Analfabeto | 12 | 13 | 12 | 11 | 9 | 7 |
| Rudimentar | 27 | 26 | 26 | 26 | 25 | 21 |
| Básico | 34 | 36 | 37 | 38 | 38 | 47 |
| Pleno | 26 | 25 | 25 | 26 | 28 | 25 |

Fonte: www.ipm.org.br

Figura 6 – Evolução do Indicador de Alfabetismo no Brasil

Fonte: www.ipm.org.br

Segundo o Instituto Paulo Montenegro, estes níveis são considerados da seguinte maneira:

- “Analfabetos”: os que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

- “Rudimentares”: aqueles que conseguem localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta).

- “Básicos”: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências.

- “Plenos”: as pessoas, cujas habilidades não mais impõem restrições para compreenderem e interpretarem elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Podemos, então, através da Figura 6, visualizar que houve uma redução significativa dos chamados “analfabetos” e “rudimentares”, o que nos parece um grande avanço, apesar destes níveis não indicarem a forma ideal de leitor. No nível básico, houve um crescimento considerável, mas, infelizmente, os leitores de nível “pleno” continuam estáticos, considerando-se a margem de erro que a pesquisa apresenta. Esta estagnação que ocorre com os leitores que são “plenamente” satisfatórios é o que nos preocupa.

Diante dos dados, podemos inferir que o nosso país está longe de ser considerado uma nação de leitores. Temos, ainda, 7% da população analfabeta e a maioria, ou seja, 47% das pessoas não leem de maneira competente, não possuem todas as competências de um bom leitor.

A grande dificuldade que o brasileiro apresenta com relação à leitura é um fator preocupante. Justifica-se, portanto, a inserção nesta pesquisa, da “Formação de Leitores”, parte do título deste capítulo.

Considerando que a leitura é a construção de significados linguísticos e sociais a partir de um texto, esta construção exige interação dos elementos textuais com os elementos externos do contexto social do texto, envolvendo maiores relações de conhecimentos do leitor. A leitura é um importante instrumento para o indivíduo se tornar um cidadão pleno. Para educar formando cidadãos plenos, é necessário que se ensine a ler de forma contextualizada socialmente, para que, por

meio do domínio da cultura letrada, o indivíduo se torne um agente de transformação social e cultural.

A leitura se faz, então, um instrumento de ascensão do indivíduo para uma melhor compreensão, instrumentalização e interpretação da própria vida. Esta afirmação nos faz refletir sobre o ato da leitura.

Solé (1998, p. 46-47) faz considerações sobre o ensino da leitura como auxiliadora da formação integral do indivíduo:

[...] quando um leitor compreende o que le, está aprendendo; a medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (1998, p. 46-47).

Assim, a leitura nos é descrita como um importante instrumento de construção de novas aprendizagens para a vida de todo indivíduo.

Ler, então, é interpretar signos, decifrar, construir relações significativas com o mundo.

O leitor interage com o texto, fazendo as suas inferências, à medida que aciona o seu repertório de conhecimentos para esta interação, construindo, assim, um novo significado para o seu próprio mundo. Lajolo assim reflete sobre a leitura do mundo:

[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se le, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (2002, p. 07).

No entanto, a leitura satisfatória, ou seja, plena, como podemos vislumbrar nos níveis de leitura descritos na Figura 6 (p. 28), é sem dúvida, difícil para a maioria dos brasileiros.

Trevizan, com base em estudos bakhtinianos, coloca-nos informações sobre a difícil tarefa de ensinarmos a ler satisfatoriamente:

Ler, de fato, não é tarefa simples, pois exige do leitor o trabalho sensível e inteligente de desconstrução do texto, ou seja, de reconhecimento do jogo complexo dos signos (processo semiótico), tornando aquilo que parece trivial (aos olhos de um leitor pouco crítico) num modo simbólico e profundo de revelação particular da realidade humana. E quanto mais elaborado for um sistema semiótico, isto é, quanto mais diversificado for, nele, o diálogo dos sistemas simbólicos (da língua, da fotografia, das cores ...) maior será a complexidade das relações dos signos, exigindo-se do leitor maior competência na decifração da mensagem e dos mecanismos sociais e discursivos de construção desta mensagem. (2002, p. 55).

Também, Brandão e Micheletti, seguindo as mesmas perspectivas teóricas, enfocam a leitura como uma interação dialógica:

O ato de ler é um processo abrangente e complexo, é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular do homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que se confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem. É tendo no horizonte essa concepção de palavra enquanto signo vivo, dialético, voltado para o outro, que nossas preocupações sobre leitura tem sido suscitadas. (1998, p. 17).

Podemos entender que a leitura envolve habilidades e competências específicas; o leitor deve interagir com o texto, entender o contexto de origem do texto e construir os significados linguísticos e sociais acionados verbalmente .

Sem dúvida, a formação do leitor torna-se uma tarefa bastante complexa, destacando que a leitura, ou seja, o ato de ler pode, como vimos na Figura 6 (p. 28), ser realizado de vários modos: alguns indivíduos leem mecanicamente e não conseguem interpretar textos longos; outros leem interpretando, comparando, realizando relações diversas e inferências. Devemos, então, buscar, pelo ensino, a formação de um “leitor ideal”.

Trevizan (2002, p.19) expõe o conceito de “leitor ideal”:

[...] o leitor ideal existe: e este não pode restringir o ato da leitura ao movimento único de decifração linguística da mensagem do texto, mas deve completar este movimento receptivo pelo reconhecimento do uso social e ideológico dos signos, ativado pelo autor, na construção desta mensagem. Assim, autor e leitor sujeitos históricos inseridos num determinado contexto, momento e espaço sociais, são elementos igualmente determinantes dos

efeitos de sentido de um texto. Ao estabelecer as relações de um texto com os próprios usuários destes signos (Quem diz? Para quem diz? Quando diz? Onde diz? Com que ponto de vista ideológico-contextual diz?) o leitor estará na verdade realizando um exercício de preenchimento ativo de espaços vazios, ou seja, das malhas do texto.

Em outros termos, relacionar os signos de um texto com os sujeitos interlocutores implica competência intelectual do leitor para ler não só o conteúdo literal da mensagem, mas sobretudo para descobrir as estratégias e mecanismos sociais de construção do sentido final desta mensagem.

Assim, observamos a enorme importância que a leitura tem para a vida de cada indivíduo e o processo do ato da leitura significativa. Cumpre-nos, no entanto, a tarefa de explicitar qual a melhor forma de formar leitores competentes. Formar leitores, em primeiro lugar, exige muita dedicação dos promotores da leitura (pais, professores, educadores, em geral). Devemos dar a devida importância a esses atores.

O convívio familiar compõe um rico espaço para promoção da leitura; isto, evidentemente, porque, se os pais forem leitores e propiciarem um ambiente rico com acervos culturais, estimularão a criança, Souza nos esclarece sobre o perfil relevante dos pais:

Em primeira instância e, como protagonista das primeiras vivências infantis, os pais e familiares se constituem naturalmente como possíveis formadores do leitor. O cenário literário e linguístico que, por ventura exista, (ou não), no espaço familiar, na casa e nos hábitos cotidianos pode influenciar tal formação. As possibilidades de acesso aos livros desde a tenra idade, as leituras em voz alta, o compartilhar histórias, o sentido de “valor” que se atribui ao ato de ler são experiências que, futuramente, se constituirão em pilares para o gosto pela leitura. (2005, p. 15).

Os professores também são importantes agentes para formação de leitores, isto, sem dúvida, se forem leitores e apreciarem a leitura. Acreditamos que o professor que tem, como primeiro compromisso, a construção do conhecimento do seu aluno, deve ensiná-lo bem e, para ensiná-lo bem, ele precisa aprender sempre e ler continuamente ao longo da sua vida.

Valentini mostra um caminho para o professor trabalhar com a leitura:

É preciso que os professores organizem o trabalho com a leitura de forma que o aluno possa tomar decisões, possibilitando-lhes a escolha do livro, a

forma pela qual será feita a exploração e ampliação do assunto contido no mesmo, que relações deverão ser feitas com outros temas, que livros serão adquiridos ao ampliar o acervo da biblioteca escolar, permitindo, assim, que o aluno perceba na leitura aspectos ligados à vida e a seu tempo. (1999, p. 74).

Ainda como promotores da formação de leitores, temos os bibliotecários, importantes figuras que realmente tendem a contribuir de maneira significativa nesta formação. Souza nos esclarece sobre o perfil relevante do bibliotecário:

Além da mediação pedagógica, o bibliotecário é responsável pela mediação da leitura literária e da informação. Para que ele exerça com competência suas atribuições, precisa ser um leitor atento e desprendido de preconceitos, empático e versátil, capaz de se colocar no lugar dos seus educandos, tornando-se também um aprendiz. A fim de exercer seu papel com competência, o mediador precisa se atualizar quanto a produção literária, utilizando-se, quando necessário, de empréstimos de outras bibliotecas, de amigos; e/ou realizando aquisições em sebos com ofertas acessíveis. O resultado dessa postura se revela no trabalho de um mediador mais flexível, interessado e respeitoso. (2005, p. 17).

Podemos observar que todos os agentes envolvidos na construção da formação de leitores devem necessariamente ser bons leitores e eternamente capazes de aprender. É fundamental que os futuros leitores estejam sempre em contato com comunidades leitoras*, onde possam construir novos sentidos e compartilhar significados com seus pares.

Temos a escola como o espaço formador (privilegiado) de leitores competentes.

A escola como, ambiente de vida intelectual ativa, deve zelar para que seus alunos aprendam a ler, ou seja, a compreender, a interpretar, a transpor, a substituir, a modificar relações sociais veiculadas nos textos.

* Entende-se por “comunidades leitoras”: grupo de pessoas que possuem o hábito da leitura e partilham informações e conhecimentos.

Para Valentini (1999) a escola deve assumir a tarefa de formar leitores organizando-se em torno de um projeto educativo pelo qual os alunos tenham a possibilidade de realizar escolhas, tomar decisões e perceber a leitura como parte de suas vidas. A autora se apoia nas ideias de Jolibert que afirma:

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados não só a leitura. (1994, p. 21).

A autora, assim, nos esclarece como deve ser o ambiente escolar para que propicie um verdadeiro aprendizado da leitura.

Como se vê, todos estes agentes são importantes na formação de um bom leitor. Mas existem algumas dificuldades dos leitores em formação que nos parecem também de grande importância para o trabalho na Educação. Bamberger (1995, p. 31) cita três tipos de dificuldades que o leitor encontra durante a leitura:

- a “forma do texto”, pois o sujeito perde o interesse quando o texto apresenta uma extensão muito grande de frases / palavras;
- o “conteúdo do texto”, quando não apresenta uma relação adequada entre o assunto e a fase de escolarização do leitor aprendiz;
- o “efeito do texto”, quando não possui elementos que possam atrair emocionalmente ou produzir uma identificação entre a obra e o leitor.

Podemos, então, observar que o modelo do texto deve ser considerado como elemento de atração ou rejeição do leitor.

Outro fator diz respeito às idades do leitor e suas preferências de leitura; Bamberger (1995, p. 33) cita a caracterização das fases da leitura produzidas por Schliete-lippert e A. Beinlich, divididas em:

- de 2 a 5 ou 6 anos: idade dos livros de gravuras e dos versos infantis;
- de 5 a 8 ou 9 anos: idade do conto de fadas;
- de 9 a 12 anos: idade das histórias ambientais ou da leitura factual;
- de 12 a 14 ou 15 anos: idade da história de aventuras;

Entre os 9 e os 12 anos, o autor cita justamente o público do qual pretendemos tratar nesta pesquisa; portanto de interesse para o desenvolvimento da análise dos Cadernos “do Aluno”.

Este conteúdo será abordado no capítulo 5 (Conclusão), onde procedemos a uma comparação entre a teoria e os textos inseridos no(s) Caderno(s) do Aluno da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Quando iniciamos a presente pesquisa, o primeiro questionamento que surgiu foi: qual a melhor maneira de realizar uma pesquisa para avaliar uma Proposta Curricular já inserida no Estado de São Paulo?

A análise de um documento oficial do Estado de São Paulo nos pareceu bastante interessante, pois, em razão da atual busca pela qualidade do ensino, uma análise da proposta do Estado pode contribuir, ainda que de maneira modesta, para a comunidade educacional em nosso Estado.

Quando pensamos em pesquisa, encontramos uma enorme variedade de interpretações a serem descobertas, como nos afirma Minayo :

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (1997, p.17).

Sem dúvida, a indagação feita no primeiro parágrafo, é relevante nesta pesquisa e aponta para a vontade de contribuir para uma educação de qualidade para todos.

Assim sendo, a pesquisa em questão é de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa é assim descrita por Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (1997, p. 21-22).

Entendemos que a pesquisa qualitativa, aqui descrita, buscará entender um documento específico em profundidade. Em vez de estatísticas, regras e outras generalizações, trabalhamos com descrições, comparações e interpretações.

Justamente, esta é a intenção: nos ocuparmos nesta pesquisa com o universo dos significados dos conteúdos teóricos e metodológicos inscritos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, objeto de nossas reflexões neste estudo.

De um lado, os textos e as atividades de leitura, presentes nos materiais da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa; e, de outro, as teorias semióticas revisitadas, constituirão o material central desta pesquisa, para verificação da adequação dos conteúdos teóricos e metodológicos que servem de sustentação da Proposta.

Portanto, selecionamos a análise documental da pesquisa qualitativa como elemento determinante da metodologia do estudo.

Segundo Bardin, a análise documental também é chamada de “análise de conteúdo”:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (1977, p. 42).

A análise documental, nesta pesquisa, constitui-se de uma técnica de abordagem de dados qualitativos dos documentos, e comparação com as referências teóricas específicas, visando a prover o pesquisador de dados complementares para a melhor compreensão do problema investigado.

Em outros termos, esta pesquisa qualitativa foi constituída de uma abordagem crítica dos documentos já citados anteriormente (Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa/2008, Cadernos do Professor/2008, 1º e 2º bimestres e Cadernos do Aluno/2009, 1º e 2º bimestres), com base nos pressupostos das teorias semióticas sobre a linguagem, o texto, a significação, a leitura e a produção textual (pesquisa bibliográfica).

Revisitamos os conceitos teóricos de Semiótica necessários à descrição e interpretação dos dados coletados a partir da leitura dos documentos.

E, na fase final da interpretação dos dados, não nos restringimos às observações mais explícitas sobre o conceito manifestado nos documentos e sim analisamos o que está nas entrelinhas dos documentos. Utilizamos, para tanto, de uma pesquisa bibliográfica de valorização do contexto teórico-cultural (teorias semióticas), para verificação conclusiva das adequações e inadequações dos conteúdos da Proposta Estadual em estudo.

Triviños nos relata importantes reflexões sobre este tipo de pesquisador que valoriza as entrelinhas dos conteúdos observados e descritos:

Os analisadores do conteúdo latente, além do manifesto, têm também raízes idealistas, especialmente quando se realizam as tentativas de interpretação dos livros e documentos sagrados, em primeiro lugar, e logo nas tentativas de desvendar pressupostos especialmente de natureza cultural [...] (1987, p.159).

Procuramos, então, analisar os documentos, levando em conta o contexto social em que estão e o contexto teórico-cultural de origem dos conteúdos e metodologias inseridos na Proposta Curricular em análise. Para tanto, na organização conceptual da pesquisa, utilizamos a teoria semiótica de Peirce (1972) e alguns de seus diluidores Santaella (2006), Eco (1997) e Bakhtin (1974). Os estudos de Júlia Kristeva (1974) também nos auxiliaram na compreensão do processo de natureza intertextual da leitura e da produção de textos, utilizado na organização da Proposta.

A leitura semiótica dos documentos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa justificou-se, primeiramente, pelas contribuições que os estudos de Charles Sanders Peirce podem oferecer para análise das metodologias de ensino dos textos verbais e não verbais; e, sobretudo, pelo fato de que a Proposta em questão deixa claro que se apoia, epistemologicamente, na ciência da Semiótica.

Peirce, considerado o pai da Semiótica Norte-Americana, concebia a importância da lógica para a “teoria geral dos signos”, ou seja, para a Semiótica.

Santaella, uma estudiosa de Peirce, no Brasil, nos define a Semiótica desta maneira:

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido. (2006, p. 13).

Para Pignatari, entre as principais finalidades da Semiótica ou Teoria Geral dos Signos, está a indagação sobre a natureza dos signos e suas relações:

Mas, afinal, para que serve a Semiótica? Serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem. Serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não-verbal. A arte é o oriente dos signos; quem não compreende o mundo icônico e indicial não compreende o Oriente, não compreende mais claramente por que a arte pode, eventualmente, ser um discurso do poder, mas nunca um discurso para o poder. (...) A Semiótica acaba de uma vez por todas com a idéia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras. (2004, p. 20).

“Ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não verbal”, este é o sentido maior da leitura conferida pela Semiótica, ciência que também nos norteará no desenvolvimento da pesquisa.

Reportamo-nos às palavras de Santaella para definir o signo, com base nos estudos semióticos:

O signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, nem a ideia geral que temos de casa. Substituem-na, apenas, cada um deles de um certo modo que depende da natureza do próprio signo. (2006, p. 58).

Umberto Eco, filósofo da linguagem e estudioso das teorias peirceanas, afirma que não existe signo puro:

A verdade é que, como diz Peirce, é um terrível problema dizer a que classe um signo pertence. Isto significa que os signos podem assumir

características diversas segundo os casos e as circunstâncias em que usamos, até porque têm um caráter fundamental comum – objecto de uma teoria unificada de signo que supere as várias classificações. (1997, p. 67).

Peirce, para expressar esta complexidade de categorias que envolvem o signo, define-o como uma rede de classificações “ triádicas ”. Segundo Santaella:

Dentre todas essas tricotomias, há três, as mais gerais, às quais Peirce dedicou explorações minuciosas. São as que ficaram mais conhecidas e que têm sido mais divulgadas. Tornando-se a relação do signo consigo mesmo (1°), a relação do signo com seu objeto dinâmico (2°) e a relação do signo com seu interpretante (3°). (2006, p.62).

Vejamos, abaixo, as tríades de Peirce destacadas por Santaella (2006, p. 62):

| 1ª Tríade | 2ª Tríade | 3ª Tríade |
|----------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| Signo 1° em si mesmo | Signo 2° com seu objeto | Signo 3° com seu interpretante |
| 1° quali-signo | ícone | rema |
| 2° sin-signo | índice | Dicente |
| 3° legi-signo | símbolo | argumento |

Fonte: Santaella, (2006, p. 62)

Assim sendo, no percurso metodológico desta pesquisa, baseando-nos nos estudos de Peirce sobre o signo e a significação, nós partimos, na interpretação sógnica dos textos dos documentos em análise, de um olhar inicial “contemplativo” sobre o fenômeno que gerou os signos dos textos selecionados para o material didático, de modo que esses se apresentem como signos em si mesmos, isto é, como “quali-signos”, em estado de “primeiridade” no processo de significação

textual. Quase simultaneamente, buscamos estar atentos ao modo de existência “singular” dos fenômenos e à sua transformação em “sin-signos”. Em outros termos, nos procedimentos analíticos, fizemos a apreensão dos sentidos dos signos (em estado de “secundidade”) pelas relações de cada signo com outros signos, identificando, na “relação dual” com o outro, a sua própria singularidade “sin-signo”.

Tais explicações sobre o “signo em si mesmo” estão evidenciadas na 1ª tríade (peirciana) transcrita abaixo:

1ª Tríade

| |
|----------------------------|
| Signo 1° em si mesmo |
| 1° quali-signo |
| 2° sin-signo |
| 3° legi-signo |

Fonte: Santaella, (2006, p. 62)

Na análise dos textos inscritos nos Cadernos do Professor (Doc 2) e dos Alunos (Doc 3), unimos a “primeiridade” com a “secundidade”; interpretamos os signos naquilo que eles têm em comum com todos os outros signos que compõem os textos, detectando os “legi-signos” ou símbolos, propriamente ditos. Após esta análise semiótica (peirciana) dos signos dos textos inseridos nos Cadernos da Proposta, constatamos os modos de ensino propostos nos Cadernos para estudos destes textos, observando a adequação destes modos de ensino, em relação com a teoria semiótica , já que a Proposta anuncia ter, como base teórica, esta ciência.

O vocábulo ‘texto’ deve ser compreendido, no conjunto dos Cadernos, no sentido semiótico; assim ele pode se organizar ou ser constituído por uma

combinação de linguagens, não se resume apenas à verbal; desta forma, uma foto, uma cena de telenovela ou uma canção, entre muitas outras possibilidades, são compreendidas como textos. (SÃO PAULO, 2008a, p. 08).

Segundo Peirce, tudo o que aparece na consciência como fenômenos apreendidos pelos nossos sentidos, se faz gradualmente “signos”, abrangendo três níveis: “primeiridade”, “secundidade” e “terceiridade”. A “primeiridade” corresponde ao “acaso” e a tudo que estiver relacionado com “qualidade”. A “secundidade” refere-se a “existentes reais” e relaciona-se com “ação” e “reação”. A “terceiridade” diz respeito à mediação do signo com a realidade, ao processo total de simbolização dos signos. Portanto, seguindo a teoria peirciana, buscamos nesta pesquisa, usar destes três níveis de signos expostos na 1ª tríade.

Também para aprofundarmos a interpretação dos textos dos documentos selecionados, ou seja, para decifrarmos, na leitura, a relação dos signos com o mundo objectual, a “iconicidade”, a “indicialidade” e a “simbolização” dos mesmos, nos utilizamos da 2ª tríade sígnica apresentada por Peirce:

2ª Tríade

| |
|-------------------------------|
| Signo 2° com seu objeto |
| ícone |
| índice |
| símbolo |

Fonte: Santaella, (2006, p. 62).

Pelo que se observa na 2ª Tríade Sígnica de Peirce, o signo existe numa relação direta com o objeto dinâmico, ou seja, aquilo que o signo substitui.

Assim define Santaella o conceito peirciano de “ícone”:

[...] se o signo aparece como simples qualidade, na sua relação com o seu objeto, ele só pode ser um ícone,. Isto porque qualidades não representam nada. Elas se apresentam. Ora, se não representam, não podem funcionar como signo. Dai que o ícone seja sempre um quase-signo: algo que se dá à contemplação (2006, p. 64).

E nos exemplifica o “ícone” desta maneira:

Uma pintura, chamada abstrata, por exemplo, desconsiderando o fato de que é um quadro que está lá, o que já faria dela um existente singular e não uma pura qualidade, mas considerando-a apenas no seu caráter qualitativo (cores, luminosidade, volumes, textura, formas...) só pode ser ícone. E isto porque esse conjunto de qualidades inseparáveis, que lá se apresenta in totum, não representa, de fato, nenhuma outra coisa. O objeto do ícone, portanto, é sempre uma simples possibilidade, isto é, possibilidade do efeito de impressão que ele está apto a produzir ao excitar nosso sentido. (2006, p. 64).

Podemos inferir, então, que um “ícone” é um “quase-signo”, pois é constituído da materialidade que se refere ao objeto, representado pelo signo, ou seja, uma representação do objeto, como por exemplo: uma fotografia, um desenho, uma imagem mental guardam uma natureza icônica, que por sua natureza material, despertam o olhar “contemplativo” do leitor. Daí o “ícone” estar numa situação de “primeiridade” na interpretação de um signo.

Já, quando o signo se refere ao objeto, numa conexão dinâmica, feita de relações diversas, podemos reconhecer o “índice”. Num nível mais profundo de interpretação, ou seja, no nível da “secundidade”, Santaella define, assim, o “índice”:

[...] o índice, como seu próprio nome diz, é um signo que como tal funciona porque indica uma outra coisa com a qual ele está factualmente ligado. Há entre ambos uma conexão de fato. Assim, o girassol é um índice, isto é, aponta para o lugar do sol no céu, porque se movimenta, gira na direção do sol [...] rastros, pegadas, resíduos, remanências são todos índices de alguma coisa que por lá passou deixando suas marcas. (2006, p. 66).

Finalizando a abordagem teórica da 2ª tríade peirciana, temos, o “símbolo” que está conectado a seu objeto por força de uma associação de ideias, que operam no sentido de fazer a interação entre o “ícone” (o estado primeiro) e o “índice” (estado segundo), no momento final da interpretação textual.

Santaella nos descreve o símbolo, desta forma:

Quanto às tríades ao nível de terceiridade, elas aparecem quando, em si mesmo, o signo é de lei (legi-signo). Sendo uma lei, em relação ao seu objeto o signo é um símbolo. Isto porque ele não representa seu objeto em virtude do caráter de sua qualidade (hipoicone), nem por manter relação ao seu objeto uma conexão de fato (índice), mas extrai seu poder de representação porque é portador de uma lei que, por convenção ou pacto coletivo, determina que aquele signo represente seu objeto. (2006, p. 67).

E exemplifica:

[...] o símbolo não é uma coisa singular, mas um tipo geral. E aquilo que ele representa também não é um individual, mas um tipo geral. Assim são as palavras. Isto é: signos de lei e gerais. A palavra mulher, por exemplo, é um geral. O objeto que ela designa não é esta mulher, aquela mulher, ou a mulher do meu vizinho, mas toda e qualquer mulher. O objeto representado pelo símbolo é tão genético quanto o próprio símbolo. (2006, p. 67).

Deste modo, no contexto deste estudo, nos utilizaremos da Semiótica Peirciana, para analisarmos os diferentes níveis da interpretação dos signos dos textos inseridos nos materiais didáticos da pesquisa.

Passemos, pois, à 3ª e última tríade, que nos remete à relação do signo com seu “interpretante”:

3ª Tríade

| |
|--------------------------------------|
| Signo 3° com seu interpretante |
| rema |
| dicente |
| argumento |

Fonte: Santaella, (2006, p. 62).

Como vemos, acima, nas relações com o interpretante, o signo também apresenta três níveis: a) “rema”, ou seja, mera hipótese inicial da interpretação (primeiridade); b) “dicente”- quando o interpretante estabelece relações diversas com o “real existente”, atingindo profundidade maior (nível da secundidade) na interpretação do signo e c) “argumento” - quando o interpretante alcança a interpretação dos signos, podendo argumentar sobre as relações de significados (interpretação propriamente dita), atingindo a “terceiridade” interpretativa dos “símbolos”.

Devemos mencionar, ainda, que nesta abordagem semiótica, nos utilizamos também de Bakhtin, importante filósofo da linguagem, que defendia que todo signo é ideológico :

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (2002, p. 33).

Assim sendo, em nossa pesquisa, foram de grande valia os estudos de Peirce e Bakhtin, para interpretação dos signos dos textos inseridos nos Cadernos Didáticos (Professor e Aluno) e para verificarmos se esta Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa pôs, de fato, em prática, a

teoria semiótica anunciada em seus pressupostos, para o trabalho discente com textos em sala de aula.

Como dissemos, foi de extrema importância metodológica para este estudo também a concepção teórica de Bakhtin (2002) sobre o texto e as relações necessárias do texto com os fatores extra-linguísticos (o contexto da fala do autor, a relação do autor com o leitor e o momento histórico de surgimento do próprio texto), para que se realizasse uma leitura completa dos textos, inscritos nos Cadernos, que ultrapassasse o mero reconhecimento da estrutura linguística dos mesmos e que os elevassem à condição de um processo de comunicação social, de natureza semiótica, como anunciou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, conforme citamos abaixo:

[...] a competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. (SÃO PAULO, 2008a, p.16-17).

Passemos, a seguir, neste capítulo, à apresentação das concepções teóricas básicas, sobre TEXTO, LINGUAGEM e SIGNIFICAÇÃO, centradas na ciência da Semiótica, que fundamentam o estudo e que se fazem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Como, neste estudo, procedemos à análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, fez-se necessário conceituar a LINGUAGEM, verificando, primeiramente, como está exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem de base para a elaboração de projetos educacionais no país. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, a linguagem é definida, assim:

A linguagem é a forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (BRASIL, 1997, p. 22).

E continua o texto (BRASIL, 1997, p. 22), conceituando a linguagem verbal:

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e interações de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Nas teorias da Semiótica, a linguagem é compreendida como um sistema complexo de geração, organização e interpretação da informação, ou seja, um sistema que serve como meio de comunicação, que se utiliza de signos (não necessariamente apenas linguísticos).

Bakhtin (2000, p. 301), concebeu a linguagem como um constante processo de interação social, mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema linguístico autônomo. O filósofo escreveu:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.

Para o pensador russo, a linguagem é uma atividade essencialmente social, dadas as condições inquestionáveis de comunicação entre os falantes. A palavra se constitui, assim, de uma arena de conflitos, na qual os falantes digladiam segundo seus pontos de vista. A luta provém, evidentemente, de interesses divergentes, sejam eles de qualquer natureza. Da divergência, nasce o discurso-fronteira entre a língua e as ideologias dos indivíduos.

Bakhtin (1895-1975) revolucionou os estudos da linguística tradicional, apresentando uma nova concepção de linguagem, a “enunciativo-discursiva”, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação - tese que vigora até hoje. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passaram a ser peças-chave nos estudos dos textos em geral.

Peirce (1972) também enfatiza que a linguagem não é apenas constituída do uso de palavras ou do uso de outros signos não verbais; mais do que isso, deve envolver o conhecimento ou a consciência ligada à significação, isto é, ligada ao uso social do signo, quando esse uso mostra que a mente humana captou a relação de significação social, implícita nos textos.

Pelas reflexões de Bakhtin e de Peirce, devemos abandonar a visão da linguagem em estado neutro, para habitarmos um espaço ideológico, sendo o signo concebido, assim, como um signo sempre dialético e ambivalente.

Diante das considerações mencionadas, podemos inferir, que ainda nos dias atuais, o estudo da linguagem é visto, sob três diferentes concepções, segundo alguns estudiosos:

- 1- Como expressão do pensamento, segundo Cardoso (1999, p. 16) “este principio que norteou essa concepção que a linguagem é a representação do pensamento tem sua base ancorada nos estudos gramaticais” , assim sendo, a gramática deve ser privilegiada nesta concepção.
- 2- Como um instrumento de comunicação. Dessa forma, a língua é vista como um código, cuja principal finalidade, segundo Travaglia, (1997, p. 22) “ é transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” .
- 3- Como forma de interação humana. Segundo Travaglia, (1999, p. 23): “A linguagem é, pois lugar de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

Conceituando-se, assim, a linguagem, procuramos analisar, posteriormente, como esta conceituação é formulada nos documentos selecionados para este estudo.

Nos Cadernos do Professor (1º e 2º Bim./2008, p. 09), o estudo da linguagem é definido como possibilidade de desenvolvimento das habilidades e

competências da leitura e da produção textual, devendo "atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção social do discurso."

Nota-se, portanto, no material didático selecionado para esta pesquisa (Cadernos do Professor) a reiteração dos conceitos de linguagem bakhtinianos e peircianos, com ênfase para a natureza sócio-semiótica do texto e da linguagem.

Passemos, a seguir, à concepção de TEXTO, de extrema importância para a análise que será realizada sobre os materiais selecionados dos Cadernos da Proposta.

Ao abordamos o conceito de texto, faz-se necessário mencionarmos a teoria contributiva de Julia Kristeva.

A autora seguiu a mesma linha de pensamento de Mikhail Bakhtin, que esboçou a teoria da intertextualidade em 1928 e, a seguir, Júlia Kristeva (1969) ampliou suas concepções e chegou à noção de intertextualidade: "(...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto." (KRISTEVA, 1974, p. 64).

A teoria da Intertextualidade pode ser definida pela valorização teórica das constantes relações firmadas em cada texto com os outros textos. Assim sendo, um texto nasce da sua própria articulação com outros textos.

A intertextualidade é definida, nos dicionários, como sendo a superposição de um texto a outro; a influência de um texto sobre o outro que o toma como modelo ou ponto de partida para gerar um novo texto (o "intertexto").

Verificamos, dessa forma, que o conceito de intertextualidade, como o próprio nome indica, diz respeito à relação dialógica e ambivalente que se estabelece entre textos. Na verdade, todo texto é absorção e transformação de uma multiplicidade de outros textos. Vale dizer que não existe um texto que seja totalmente inaugural.

O conceito de intertextualidade, segundo Fávero e Koch (1985), abrange as diversas formas pelas quais a produção e a recepção de um texto pressupõem o conhecimento de outros textos. De acordo com os autores, "diz

respeito aos fatores que tomam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes“ (FÁVERO; KOCH, 1985, p. 28). No “sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em qualquer texto” (1985, p. 40).

Para Orlandi (1987), os textos relacionam-se uns com os outros dos quais nasce e para os quais seu futuro discursivo aponta, caracterizando a incompletude do texto. Incompletude essa, atestada tanto pela correspondência de um texto com outros, quanto pela sua ligação com a experiência do leitor em relação à linguagem, seu conhecimento de mundo, à sua ideologia.

Pautando-se, também, pela concepção teórica da intertextualidade, Schneider nos fala sobre o texto literário (considerando-o artístico, de inauguralidade elevada):

O texto literário é um palimpsesto. O autor antigo escreveu uma ‘primeira’ vez, depois sua escritura foi apagada por algum copista que recobriu a página com um novo texto, e assim por diante. Textos primeiros inexistem tanto quanto as puras cópias; o apagar não é nunca tão acabado que não deixe vestígios, a invenção, nunca tão nova que não se apoie sobre o já-escrito. (1990, p. 71).

Trevizan nos esclarece sobre a natureza intertextual de todo texto, ao abordar as possibilidades metodológicas contributivas da teoria da intertextualidade para o ensino de textos:

A intertextualidade surge, então, como uma possibilidade metodológica de certa forma reguladora dos mecanismos de recepção e de produção de textos. Efetivamente, através dela, o elemento recepcional deverá transitar do campo interno de referências textuais para o campo externo de referências contextuais, sendo que, nesse caso, o sujeito da recepção e o sujeito da escritura vão se aproximar social e culturalmente. Na verdade, ocorre, nessa operação ativada pelo leitor, uma espécie de produção recepcional, na qual o leitor re-utiliza os elementos do repertório extratextual operados pelo produtor na codificação do texto. (1994, p. 24).

Enfim, todos os autores, citados acima, nos apresentam a intertextualidade como opção metodológica para trabalharmos no ensino/aprendizagem de textos. Assim sendo, o nosso olhar, na análise dos textos selecionados para o estudo, contemplou a tessitura interna dos textos (aspectos

gramaticais/linguísticos do “estilo-réplica”) e os aspectos inovadores nascidos da fala criativa do leitor.

Ainda sobre o conceito de texto, ressaltamos Eco que considera o texto como “ uma cadeia de artifícios expressivos que devem ser atualizados pelo destinatário” (ECO, 1979, p. 35), ou seja, pelo leitor, que tem a função de atualizar o não-dito, através de movimentos cooperativos e conscientes. Eco (1979) acredita que no texto existem “espaços brancos”, propositais, que necessitam ser preenchidos; já que considera que o texto possui um “mecanismo preguiçoso”, que somente vive da valorização de sentido que o leitor introduz.

Trevizan nos dá a definição de texto e aponta alguns caminhos da relação texto/leitor:

Um texto é uma construção particular estrategicamente orientada para o reconhecimento de códigos marcados de contextos ideológicos simultâneos ou precedentes. Estamos apontando, com a definição de texto acima, para o fato de que o conjunto de relações intertextuais firmadas em um modelo construído insinua um processo de convenções semióticas e de condicionamento necessário do texto ao quadro social de sua produção. Ao mesmo tempo queremos ressaltar que, apesar da relevância contextual semântico-ideológica dos termos presentificados em um texto, é somente a articulação sintática (interna) dos signos selecionados com as estruturas profundas de cada modelo textual que resultará o caráter singular da criação. (1994, p. 21).

Seguindo as reflexões dos autores acima citados, sobre o que é texto, podemos conceituar o texto como tecido construído de várias partes que se relacionam entre si e, assim, conjuntamente, veiculam sentidos internos (de natureza linguística) e sentidos externos (de natureza social/ideológica).

Nos dois Cadernos do Professor (1º e 2º Bim/2008, p. 08), encontramos referências ao conceito de texto, que explicitam a ampliação da natureza dos mesmos, com destaque para a sua complexidade semiótica:

O vocábulo ‘texto’ deve ser compreendido, no conjunto dos Cadernos, no sentido semiótico; assim ele pode se organizar ou ser constituído por uma combinação de linguagens, não se resume apenas à verbal; desta forma, uma foto, uma cena de telenovela ou uma canção, entre muitas outras possibilidades, são compreendidas como textos. Grifo nosso (SÃO PAULO, 2008b, p. 08).

Também nos modos de abordar os textos didaticamente, expostos na “Orientação sobre os conteúdos do Bimestre” (Caderno do Professor, 1º e 2º Bim/ 2008, p. 08) fica evidenciada esta conceituação mais abrangente (semiótica) do texto, que extrapola a estrutura linguística do mesmo:

[..] é preciso saber lidar , lingüística e socialmente com os textos nas situações reais em que se encontram, porque assim é possível favorecer o desenvolvimento de habilidades que permitam ao estudante circular pelos variados contextos de uma sociedade letrada: os textos fazem parte da vida do aluno quando são inseridas nas mais diversas situações comunicativas, como objeto do e como meio para o conhecimento. (SÃO PAULO, 2008b, p. 08).

Passando para outros aspectos textuais, Trevisan nos esclarece:

Investigações teóricas recentes revalorizam a conceituação de discurso ou texto como um todo ou “ uma unidade comunicacional globalmente coerente”, incluindo, assim, um locutor, um alocutário, uma referência ao mundo e marcas da situação da qual emerge. [...] Tais reflexões nos levam ao reconhecimento inevitável de que o texto é portador valioso das funções ideológicas do contexto. (1994, p. 13).

A autora instiga , assim, a discussão de como deve ser realizada a leitura da SIGNIFICAÇÃO de um texto.

A leitura de um texto pressupõe duas atividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita e a compreensão do significado da linguagem escrita. Vamos nos centrar, aqui, na compreensão da leitura; entendemos que não basta aprender a ler, é necessário aprender com o que se lê: necessário interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significados sócio-semióticos, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel social. A interpretação não é um ato mecânico de juntar letras, palavras e formar frases, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa na produção dos sentidos linguísticos e sociais do texto.

Compreender um texto envolve um processo gradual, durante o qual o leitor procura uma configuração de esquemas que representem adequadamente cada uma das passagens que vai lendo. Estas passagens sugerem ao leitor

interpretações possíveis que vão sendo avaliadas e reavaliadas em função das frases seguintes, até que uma interpretação consistente seja, por fim, encontrada.

O conceito de texto e o modo como o texto deve ser trabalhado na escola nos são descritos no PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, de maneira crítica:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (BRASIL, 1997, p. 29).

Na seqüência, a mesma fonte pesquisada (Parâmetros Curriculares Nacionais) nos descreve como a escola deve trabalhar com textos:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. (BRASIL 1997, p. 29).

Logo adiante, observamos algumas propostas com relação ao texto:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p. 42).

Estas são as citações, neste documento oficial, referentes a conceitos sobre o ensino de textos. Observa-se o destaque para a importância do uso da diversidade textual nas aulas de leitura, mas não se especificam os modos adequados de abordagem dos textos (leitura e significação).

Nada nos é mencionado sobre como trabalhar com a SIGNIFICAÇÃO do texto, ou seja, como os alunos devem realizar a interpretação completa dos conteúdos lidos.

Para explicar a idéia de significação do texto nos reportamos a Bakhtin que nos esclarece:

Não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. (2002, p. 132).

Assim, podemos inferir que a significação se realiza através de um conjunto de fatores, de sujeitos em atos de fala, de intertextos, de interditos, de não-ditos.

Por outro lado, a significação de um texto “abre-se” à atuação do autor/ leitor, não podendo ser exclusivamente controlada pela intenção do autor. Segundo Eco (1979), a significação, mutante por definição, parte, na verdade, de uma série de jogos abduativos produzidos por seus diferentes interlocutores, que assumem “o valor”, “o conteúdo”, “a natureza” dessa significação, ou “aquilo que o texto quer dizer” segundo a época em que se encontram. O estudioso italiano, baseando-se em Peirce, estabelece, na leitura de um texto, relações entre uma observação primeira, dos ícones do texto (contemplativa apenas) e uma observação “indicial” (relacional dos signos) e um possível “destino” interpretativo (leitura dos símbolos), para o qual concorrem determinadas estratégias de leitura em detrimento de outras.

Keske (2006, p.4), assim se manifesta sobre a significação de texto:

Nesta perspectiva, todo o texto, entendido enquanto tessitura de fios, pontos e nós de sentido, transforma-se sempre em um processo abduativo, remetendo a uma tensão entre um contexto “original” de enunciação e um contexto “atual” de recepção.

Eco (1979) , ainda, nos aponta sobre a distinção entre “interpretar” e “usar” o texto. Temos na interpretação de um texto a opção de leitura, cujo objetivo é o de buscar as estratégias textuais que o constituem internamente, respeitando os diferentes contextos culturais, espaço-temporais e linguísticos em que foi gerado. Caso optarmos por usar aleatoriamente um texto, o estaremos transformando em um objeto qualquer, que se presta a uma finalidade limitada e subjetiva, para a qual o texto não foi explicitamente concebido.

Entendemos, assim, que a teoria da significação do texto, é de grande validade para a análise dos conteúdos e das metodologias do ensino da leitura e da escrita implícitas nos materiais didáticos (documentos em análise) nesta pesquisa.

Assim sendo, o trabalho de análise dos textos e a verificação das atividades sugeridas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa voltam-se para a verificação de cada tipo de texto e para a significação, interpretação de sua trama ideológica e do tipo de linguagem utilizado pelo autor de cada texto, bem como a análise crítica da adequação da metodologia do ensino da leitura proposta neste material para a construção do leitor e, inclusive, da sua condição potencial de autor.

Foram, portanto, de extrema importância metodológica para esta pesquisa, os estudos teóricos de Bakhtin, Peirce, Kristeva sobre o texto e sua significação nas suas relações necessárias com os fatores extra-linguísticos (como o contexto da fala do autor, a relação do autor com o leitor e o momento histórico de surgimento do próprio texto).

Com certeza, a nosso ver, a recepção de um texto (qualquer que seja sua tipologia) deve ultrapassar o reconhecimento da sua estruturação linguística, de modo a levá-la à condição de um processo de comunicação social, de natureza semiótica.

Os conteúdos de orientação aos docentes inseridos nos Cadernos do Professor (1º e 2º Bim., 2008) também ressaltam esta natureza social e ideológica dos textos e informam:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio.

A razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção. (SÃO PAULO, 2008b, p.08).

No entanto, cumpre-nos, ainda, no próximo capítulo, uma leitura crítica deste material, verificando-se, especificamente, nesta etapa da pesquisa, se há coerência entre os conceitos semióticos expostos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e as atividades sugeridas nos Cadernos do Aluno.

3. APRESENTAÇÃO INICIAL DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: LÍNGUA PORTUGUESA E DOS DOCUMENTOS CONSIDERADOS MATERIAIS ESPECÍFICOS DA PESQUISA: CADERNOS DO PROFESSOR E DO ALUNO:

Como já dissemos na introdução, uma nova Proposta Curricular foi lançada no Estado de São Paulo no ano de 2008; a justificativa do governo para este lançamento foi a necessidade de organizar o ensino em todo o Estado, apostando, assim, na qualidade da educação.

Neste capítulo, faremos uma apresentação do primeiro documento selecionado para o estudo (Doc 1), ou seja, a “**Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**” (SÃO PAULO, 2008a), no qual a parte específica da “Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (p. 37) , explicita que “ as linguagens são meios para o conhecimento” e que “utilizar-se da linguagem é saber colocar-se como protagonista do processo de recepção e produção” de textos. Desta forma, de imediato, o leitor desta Proposta percebe que o objetivo primordial é centrar-se no trabalho escolar com textos (de diversos gêneros) já que “o homem conhece o mundo através de suas linguagens” (p. 37)

Além deste texto introdutório da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, outros documentos serão igualmente considerados materiais desta pesquisa:

- Doc 2 “**Cadernos do Professor**” (2008b, 2008c): dirigidos aos professores, organizados por bimestre e por disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Os Cadernos do Professor são organizados por bimestres e estão divididos da seguinte maneira:

- São Paulo Faz Escola – uma Proposta Curricular para o Estado;
- Ficha do caderno;
- Orientação sobre os conteúdos do bimestre;
- Situações de Aprendizagem;
- Expectativas de aprendizagem e grade de avaliação: algumas considerações finais;
- Proposta de questões para a aplicação em avaliação final;
- Propostas de situação de recuperação;
- Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema.

Como já mencionado, na introdução deste estudo, analisamos o(s) Caderno(s) do Professor do 1º e 2º bimestres e as questões relativas à leitura e produção de texto.

A primeira parte do Caderno do Professor traz uma carta endereçada ao professor, onde são inseridas algumas considerações:

A relevância e a pertinência da aprendizagem dos conteúdos educacionais para a formação do cidadão foram definidas na organização curricular, proposta a todas as escolas. De acordo com elas, o sistema de ensino deve assumir a indicação de elementos básicos para que suas escolas possam promover uma educação de qualidade, que atenda os objetivos centrais. Para atingir esses objetivos, o primeiro elemento construído foi a Base Curricular, referência comum a todas as escolas da rede estadual. Ela descreve os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada série, bem como o que se espera dos alunos no que diz respeito à capacidade de realização desses conteúdos. (SÃO PAULO, 2008b, p. 5).

A citação acima esclarece-nos, assim, que um dos propósitos da Proposta é uniformizar o ensino, inserindo em todas as escolas do Estado, um mesmo currículo, almejando a relevância e a pertinência da aprendizagem.

Enfim, a Proposta declara como compromisso: o inter-relacionamento das disciplinas, permitindo ao aluno compreendê-las no sentido global da cultura, da ciência e da vida.

A seguir, nos expõe que o(s) Caderno(s) do Professor devem servir como referência, para que o professor promova propostas de leitura, onde a compreensão deve ser ativa e a interlocução efetiva; que levem o aluno a pensar sobre a linguagem, para poder compreendê-la e utilizá-la adequadamente:

Para tanto, este Caderno se compõe de várias orientações didáticas, com definições de objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos em cada bimestre, e critérios de avaliação que, utilizados no conjunto, contribuem para que os estudantes tenham condições de ampliar seu conhecimento e domínio da linguagem como uma atividade discursiva e interlocutiva, bem como compreender que as questões da língua (ligadas ao emprego da norma padrão e outras variedades) são parte de um sistema simbólico que contribuem para que o sujeito se insira, em diferentes momentos, nas mais variadas situações comunicativas e contextos sociais, desenvolvendo idéias e pensamentos, estabelecendo relações com o outro, dialogando com seu tempo. (SÃO PAULO, 2008b, p. 9).

Ao destacar, na aprendizagem, o domínio da linguagem, a Proposta Estadual visa ao desenvolvimento das seguintes habilidades e competências nos estudantes, a serem trabalhadas pelos docentes em sala de aula:

Habilidades e competências a trabalhar no Ensino Fundamental II

- ▶ Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.
- ▶ Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento.
- ▶ Analisar criticamente os diferentes discursos, até mesmo o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos.
- ▶ Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico.
- ▶ Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.
- ▶ Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Fonte: SÃO PAULO (2008b, p.9)

Estas habilidades e competências, são retomadas no capítulo seguinte, quando procedemos à análise das atividades do(s) Caderno(s) do Aluno.

Ressaltamos que a Proposta, com intuito de trabalhar o texto, em situações diversificadas, dispõe os conteúdos para cada bimestre, estabelecendo um eixo na organização.

No 1º e 2º bimestres (foco da presente pesquisa), é proposto o estudo de tipologias e gêneros textuais. São conceituados: a tipologia textual e o gênero textual e definidos como objetivo principal para os estudos e formação do repertório dos alunos, de modo a desenvolver, neles, a capacidade de tomar decisões e enfrentar situações.

São apresentadas seis “Situações de Aprendizagem” e as atividades propostas, procuram desenvolver habilidades de leitura, de escrita, de fala/escuta, sendo, ainda ligadas ao emprego da norma padrão e outras variedades.

- Doc 3 “**Cadernos do Aluno**” (2009a, 2009b): dirigidos aos alunos, foram lançados em 2009, como complemento da Proposta Curricular; trazem exercícios, mapas, tabelas, indicadores bibliográficos e dicas de estudo.

Os Cadernos apresentam, inicialmente, uma carta endereçada ao aluno propondo alguns compromissos: realizar tarefas, enfrentar desafios e estudar, se dedicar a complementar um trabalho iniciado na escola, ler os textos indicados pelo professor, fazer os exercícios solicitados, realizar pesquisas e refletir sobre tema ou assunto de uma disciplina.

A seguir, os Cadernos apresentam seis situações de aprendizagem, que se constituem de:

- Leitura e análise de textos;
- Produção escrita;
- Lição de casa;
- Oralidade;
- Estudo da língua;
- Pesquisa individual ou em grupo.

Finalizando esta explanação inicial do “Caderno do Aluno”, o documento propõe a sistematização dos conteúdos já estudados.

No documento, em análise, **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa (Doc 1), o primeiro tema a ser tratado: “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” (SÃO PAULO, 2008a, p. 09) , expõe, de forma detalhada informações que visam a propor um currículo para os níveis de ensino fundamental – Ciclo II e Médio. Com este tema, é apresentada, primeiramente a importância da “qualidade da educação”: “ em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 09)

Em seguida, o texto inicial da Proposta (SÃO PAULO, 2008a, p. 09), informa sobre a importância da função inclusiva da escola, do desenvolvimento pessoal, da autonomia e da construção da identidade e; para tanto, é proposto um currículo, que tenha como princípios centrais:

- Uma escola que também aprende;
- O currículo como espaço de cultura;
- As competências como referência;
- Prioridade para a competência da leitura e da escrita;
- Articulação das competências para aprender;
- Articulação com o mundo do trabalho.

É justamente desta prioridade para a competência da leitura e da escrita que iremos tratar ao longo desta dissertação. O foco do ensino da língua portuguesa, portanto, na Proposta em análise.

Desta maneira, devemos prever que, nos Cadernos produzidos pelo Estado para as atividades de leitura e produção (Doc 2 e 3), a linguagem deva ser tratada como “expressão de pensamento”, como “instrumento de comunicação” e como “forma de interação humana”, conforme concepções teóricas expostas, nesta dissertação (p. 48)

Observamos que no texto teórico da Proposta, de fato, são feitas diversas considerações sobre a prioridade da linguagem, considera-se para ilustração a citação abaixo:

É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora. Só por meio dela será possível concretizar a constituição das demais competências, tanto as gerais como aquelas associadas a disciplinas ou temas específicos. Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem de todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica. (SÃO PAULO, 2008a, p. 18).

Assim sendo, é possível inferirmos, a partir da leitura da Proposta, que a competência leitora e escritora é tratada, de maneira prioritária:

Por fim, é importante destacar que o domínio das linguagens representa um primordial elemento para a conquista da autonomia, sendo a chave para o acesso a informações e permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada. (SÃO PAULO, 2008a, p. 18).

Dentre as várias áreas das diversas Ciências inseridas na Proposta, nos centramos, como foi dito inicialmente, na “Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (SÃO PAULO 2008a, p.37 e outras). Nestas páginas iniciais da Proposta, enfatiza-se, em conformidade com as teorias semióticas, que: “ no ensino das disciplinas da área, deve-se levar em conta, em primeiro lugar, que os alunos se apropriam mais facilmente do conhecimento **contextualizado**”. (SÃO PAULO, 2008a, p. 39).

O documento ressalta, ainda, a existência de “três níveis de contextualização” (SÃO PAULO, 2008a, p. 39):

- a) “a contextualização sincrônica” que analisa o objeto de estudo (no caso das linguagens, o TEXTO) em relação à época e à sociedade que lhe deu origem:

Quais foram as condições e as razões da sua produção? De que maneira ele foi recebido em sua época? Como se deu o acesso a ele? Quais as condições sociais, econômicas e culturais da sua produção e recepção? Como um mesmo objeto foi apropriado por grupos sociais diferentes? (SÃO PAULO, 2008a, p.39).

- b) “a contextualização diacrônica” que considera o objeto de estudo (o TEXTO) no eixo do tempo, em uma dada cultura :

De que maneira aquela obra, aquela ideia, aquela teoria, se inscreve na História da Cultura, da Arte e das Ideias? Como ela foi apropriada por outros autores em períodos posteriores? De que maneira ela se apropriou de objetos culturais de épocas anteriores a ela própria? (SÃO PAULO, 2008a, p. 39).

- c) “a contextualização interativa” que estabelece a relação do texto com o universo de cada leitor:

Como esse texto é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Que características desse objeto fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado? (SÃO PAULO, 2008a, p. 39).

Portanto, pautada teoricamente nos pressupostos das Ciências da linguagem e do texto, de base semiótica, que valorizam os sentidos do TEXTO em CONTEXTO, esta Proposta reconhece a significação da teoria da INTERTEXTUALIDADE e a importância da INTERDISCIPLINARIDADE no ensino de textos.

E, ainda, nos dá maiores referências, quando nos alerta para a mudança necessária a ser realizada na educação, partindo-se das reflexões teóricas acima transcritas, de contextualização dos sentidos dos textos. É o que verificamos pelo segmento textual extraído da Proposta:

Com tal mudança, a experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender as diferentes linguagens e usá-las como meios de organização da realidade, nelas constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, da informação e da 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 sua esfera de socialização. (SÃO PAULO, 2008a, p. 37).

A citação acima registra a natureza semiótica das reflexões teóricas, que enfatizam a relação dialógica entre os textos e seus contextos sociais diversificados, valorizando-se a “esfera da socialização” dos signos combinados estrategicamente por “diversos grupos sociais”.

Apoiando-se teoricamente na Semiótica, o documento expõe que, nas disciplinas da área das linguagens, deve-se levar em conta, que o conhecimento quando é contextualizado, torna-se de adequada apropriação. O conhecimento não pode ser apresentado de maneira estanque, separado de sua condição de produção e, portanto, do ponto de vista desta contextualização.

Enfim, enfatiza-se, no documento, o significado (dos signos) em contextos (diversificados).

Assim, podemos concluir que esta visão exposta, no documento em análise, nos aproxima muito da visão semiótica e dos autores citados no capítulo anterior: Bakhtin (2002), Peirce (1979), Kristeva (1974), Eco (1972). Considere-se como exemplo o trecho da Proposta transcrito abaixo:

De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como uma mesma ideia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens? Aqui nos interessam, por exemplo, as novas tecnologias de informação, o hipertexto, os CD-ROMs e as páginas da internet, mas também outras expressões artísticas, como a pintura, a escultura, a fotografia etc. (SÃO PAULO, 2008a, p. 39).

O documento ressalta também as conceituações da disciplina de Língua Portuguesa e os princípios geradores do ensino desta disciplina. Ao expor estes conceitos, a linguagem aparece igualmente como um processo histórico-discursivo:

Desejamos formar nossos alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem. Conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato. Conhecimento é uma rede de significados. Quem conhece, conhece algo ou alguém e conhecer algo, portanto, é participar do processo constante de transformar e atribuir significados e relações ao objeto do conhecimento, seja o verbo, seja o resumo ou o texto literário, por exemplo. (SÃO PAULO, 2008a, p. 41).

A linguagem é descrita, aqui, sob uma perspectiva dialógica, pela qual o despertar das ações sobre o ouvinte/leitor, é visto como objeto de interação entre o falante e o ouvinte, estabelecendo-se uma relação de sentido entre o que se diz, para quem se diz, como se diz e onde se diz. Dando-nos uma conceituação atualizada da disciplina de Língua Portuguesa, a proposta também sugere que não se deve separar o estudo da linguagem do estudo da gramática e do estudo do homem em sociedade, da sua cultura, dos seus repertórios prévios. Enfim, é proposto o fim do ensino de língua, de forma mecânica, desvinculada da realidade dos usos sociais dos signos pelos sujeitos culturais.

Na Proposta, o centro da aula de língua portuguesa deve ser o texto e é necessário trabalhar com vários gêneros textuais, promovendo a compreensão das características estruturais de determinado texto e também as condições sociais de produção e recepção do mesmo.

Assim, o texto é abordado no sentido semiótico; deve ser selecionado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal. E, também, o texto não pode ser mais visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como uma tessitura que, inserida em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas entre os seres.

Sugere-se, então, o trabalho com textos em situações de comunicação diversificadas, propondo alguns eixos:

- Tipologias textuais: propõe-se trabalhar com “ as organizações internas” dos textos como: “narrar”, “relatar”, “prescrever”, “expor” e “argumentar”.

- Gêneros textuais: devem ser selecionados dois gêneros a cada bimestre; essa escolha irá se relacionar com a tipologia textual, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seu modo de organização. Assim sendo, para a análise do material (objeto desta pesquisa) selecionamos as atividades discentes contidas nos Cadernos dos Alunos (Doc 3) que, nos conteúdos gerais, destacam o tipo específico do “ NARRAR” com destaque para os gêneros “crônica e letra de música”.

Podemos notar que as teorias subjacentes à Proposta têm, como principal função do texto, a interlocução, e ainda reconhecem as diversidades de textos existentes (tipologia ampla), as características que os formam e o contexto social em que estão inseridos. Todas estas características do ensino proposto revelam a sintonização cultural dos autores da proposta com as teorias semióticas.

Como o foco da presente pesquisa estará nos alunos da 5ª série, anexamos, a seguir, para conhecimento, as **Figuras*** 7 e 8 (extraídas do Doc 1 , p. 48 em diante) com os conteúdos de língua portuguesa:

* “**Figuras**” – designação utilizada no Documento citado para expor conteúdos implícitos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

| 1º BIMESTRE | |
|-----------------------------------|---|
| Conteúdos gerais | <ul style="list-style-type: none"> -Traços característicos de textos narrativos: enredo, personagem, foco narrativo, tempo e espaço; - Textos narrativos e situações de comunicação; - Estudos linguísticos; - Noção de tempo verbal; - Articuladores temporais e espaciais; - Modo Subjuntivo na narrativa; - O subjuntivo e os verbos regulares. |
| Conteúdos de leitura | - Leitura de textos narrativos em diferentes situações de comunicação: interpretação de texto, fruição, situacionalidade e coerência. |
| Conteúdos de produção escrita | - Produção de textos narrativos em diferentes situações de comunicação: importância do enunciado, produção de síntese e produção de ilustração. |
| Conteúdos de Oralidade/ Escuta | - Escuta de textos narrativos em diferentes situações de comunicação: roda de leitura oral e roda de conversa. |

Figura 7: Conteúdos apresentados na Proposta Curricular para o 1º bimestre.

Fonte: SÃO PAULO (2008a, p. 48-50).

| 2º BIMESTRE | |
|-------------------------------|---|
| Conteúdos gerais | <ul style="list-style-type: none"> - Narratividade; - Gênero textual “crônica narrativa”; - Gênero textual “letra de música”; - Estudos linguísticos; - Verbos modalizadores; - Locução verbal; - Compreensão do sentido das palavras (no dicionário, no contexto, noção do radical das palavras etc.); - Questões ortográficas. |
| Conteúdos de leitura | - Leitura de crônica narrativa e letra de música em diferentes situações de comunicação: Formulação de hipóteses e interpretação de texto. |
| Conteúdos de produção escrita | - Produção de crônica narrativa e letra de música em diferentes situações de comunicação: etapas de elaboração de escrita e paragrafação. |
| Conteúdos de Oralidade/escuta | - Escuta de crônicas narrativas e letras de música em diferentes suportes e situações de comunicação: roda de leitura oral e roda de conversa. |

Figura 8: Conteúdos apresentados na Proposta Curricular para o 2º bimestre

Fonte: SÃO PAULO (2008a, p. 50-52).

Finalizamos, aqui, uma síntese sobre os conteúdos e pressupostos teóricos dos documentos analisados (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, Caderno do Professor e Caderno do Aluno).

Sendo que, na proposta em análise, são várias as referências a um conceito semiótico de texto e à abordagem sociológica da(s) linguagem(ns):

As linguagens são sistemas simbólicos, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre os âmbitos; é com eles também que nos comunicamos com os nossos iguais e expressamos nossa articulação com o mundo. [...] A linguagem não é apenas uma forma de representação, como expressam, por seus limites, as crianças. Mais do que isso, ela é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. (SÃO PAULO, 2008a, p. 16).

No próximo capítulo, nos ocupamos da análise dos “Cadernos do Professor” (SÃO PAULO, 2008b, 2008c) e “Cadernos do Aluno” (SÃO PAULO, 2009a, 2009b), da 5ª série, 1º e 2º bimestres, estabelecendo-se as relações críticas necessárias ao objetivo final desta pesquisa, que é o da verificação da adequação/inadequação dos conteúdos e metodologias da referida Proposta, tendo em vista sobretudo o confronto entre a teoria nela exposta e as atividades (práticas) por ela sugeridas.

4 - ANÁLISE DOCUMENTAL DAS METODOLOGIAS CONTIDAS NO(S) CADERNO(S) DO PROFESSOR E DAS ATIVIDADES SUGERIDAS NO(S) CADERNO(S) DO ALUNO.

Passamos, neste capítulo, à análise do(s) Caderno(s) do Professor (Doc 2) e dos Cadernos do Aluno (Doc 3).

Como já mencionado anteriormente, a teoria contida nos três documentos: Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, Caderno(s) do Professor e Caderno(s) do Aluno em análise, nos revelou um embasamento teórico semiótico.

Os dois Cadernos mencionados (do Professor e do Aluno) são compostos de “situações de aprendizagem”, totalizando seis situações em cada bimestre. Selecionamos para este capítulo, uma situação de aprendizagem de cada bimestre, extraídas de cada Caderno, que foram descritas e, ao mesmo tempo, analisadas mediante uma comparação com a teoria estudada e a teoria, implícita, na **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa**.

Para melhor entendimento do leitor, vamos nos referir, posteriormente, ao(s) Caderno(s) do Professor e do Aluno da seguinte maneira: Caderno do Professor do 1º bimestre (CP1), Caderno do Professor 2º bimestre (CP2), Caderno do Aluno 1º bimestre (CA1), Caderno do Aluno 2º bimestre (CA2).

Os temas desenvolvidos nos dois Cadernos do Professor (CP1 e CP2) trazem, como tema, “ a narração e as narrativas”, com ênfase nas características do agrupamento tipológico “narrar” e no estudo do gênero textual “crônica narrativa”, associado posteriormente ao uso do texto de músicas, como podemos notar, pelas Fichas do(s) Caderno(s), transcritas a seguir:

 **FICHA DO CADERNO****Narração e narrativas**

| | |
|----------------------------------|---|
| Nome da disciplina: | Língua Portuguesa |
| Área: | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias |
| Etapa da educação básica: | Ensino Fundamental |
| Série: | 5ª |
| Período letivo: | 1º bimestre de 2008 |
| Aulas semanais: | 5 |
| Semanas previstas: | 8 |
| Aulas no bimestre: | 40 |
| Temas desenvolvidos: | Características do agrupamento tipológico “narrar” e estudo do gênero textual “crônica narrativa” |
| Autoras: | Débora Mallet Pezarim de Angelo e Eliane Aparecida Aguiar |

Fonte: SÃO PAULO (2008b, p. 7).

FICHA DO CADERNO

Características do agrupamento tipológico *narrar* e estudo dos gêneros textuais *crônica narrativa* e *letra de música*

| | |
|------------------------------|---|
| Nome da disciplina: | Língua Portuguesa |
| Área: | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias |
| Etapa da educação básica: | Ensino Fundamental |
| Série: | 5ª |
| Período letivo: | 2º bimestre de 2008 |
| Aulas semanais: | 5 |
| Semanas previstas: | 8 |
| Aulas no bimestre: | 40 |
| Temas e conteúdos: | Características do agrupamento tipológico <i>narrar</i> e estudo dos gêneros textuais <i>crônica narrativa</i> e <i>letra de música</i> |
| Coordenação de LCT: | Alice Vieira |
| Equipe de Arte: | Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Gisa Picosque, Sayonara Pereira e Geraldo de Oliveira Suzigan |
| Equipe de Educação Física: | Mauro Betti, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Adalberto dos Santos Souza e Sérgio Roberto Silveira |
| Equipe de LEM – Inglês: | Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Adriana Ranelli Wiegel Borges, Alzira da Silva Shimoura e Priscila Mayuimi Hayama |
| Equipe de Língua Portuguesa: | Débora Mallet Pezarin de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos e José Luís Marques López Landeira |

Como vimos, nos dois bimestres, o tema sugerido é a narrativa: no primeiro bimestre, a crônica; e, no segundo, a crônica e a letra de música.

No próximo item, estão as análises das “situações de aprendizagens” sugeridas pelo(s) Caderno (s), para os dois bimestres de estudo.

4.1 – Situação de Aprendizagem 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA? - Caderno do Professor 1º Bimestre (CP1)

No CP1 é exposto um resumo das atividades previstas e das condições de tempo e recursos para realização das aulas, referentes ao 1º bimestre:

Tempo previsto: 6 aulas

Conteúdos: elementos da narrativa, com maior ênfase para o foco narrativo; leitura de narrativas; produção de narrativa; roda de histórias.

Competências e habilidades: inferir elementos da narrativa; reconhecer elementos da narrativa; produzir texto com organização narrativa; analisar, a partir da escuta, o foco narrativo.

Estratégias: comparação de textos organizados a partir da tipologia narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções.

Recursos: Caderno do Professor, livro didático

Avaliação: produção de síntese de elementos da narrativa; escrita de narrativa; escuta de narrativas para análise do foco narrativo.

Fonte: SÃO PAULO (2008b, p. 13).

A seguir, é indicado o que se espera da “situação de aprendizagem” proposta, com relação ao aprendizado da narrativa:

Espera-se que, ao final da semana, o aluno seja capaz de reconhecer se um texto narrativo está em 1ª ou 3ª pessoa, bem como de fazer uma análise inicial do efeito que a opção por um ou outro ponto de vista pode causar no texto, a partir da organização de uma roda de histórias. (SÃO PAULO, 2008b, p. 13).

O CP1 também estabelece um Roteiro para Aplicação da Situação de Aprendizagem 1. Neste Roteiro, é proposta a leitura de dois Textos (A e B) e, na sequência, aborda questões direcionadas para o estudo da narrativa; propõe-se a verificação da capacidade dos alunos de sistematização dos aspectos e dos elementos estruturais do ato de NARRAR. Vejamos:

Textos sugeridos para Leitura:

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 juro.

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 iritada.

– Você cantava? Então já sei: Agora dance!

LA FONTAINE. Fábula traduzida do texto francês publicado no site: http://www.memodata.com/2004/fr/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: _____. *Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física*: livro do estudante: Ensino Fundamental. Coord. de Zuleika F. Murrie. Brasília: MEC/INEP, 2002, p. 53.

Fonte: SÃO PAULO (2008b, p. 14)

| Aspecto | História analisada |
|-----------------------|---|
| Foco narrativo | 1ª ou 3ª pessoa? |
| Personagem | Quais são? |
| Enredo | Quais os principais acontecimentos da história, na seqüência 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? |

Fonte: SÃO PAULO, (2008b, p. 15).

Vimos, anteriormente, as questões propostas para os alunos identificarem os “aspectos e características estruturais das narrativas”; são antecedidas de pequeno texto sobre “personagens”/ “seqüência de enredo”/

“passagem do tempo”/“marcas espaciais” e “tipo de foco narrativo”.E, logo depois das questões, de imediato, a Proposta sugere o trabalho com as habilidades específicas de ESCRITA, propondo a criação de um texto narrativo “com objetivo de entender a diferença entre narrador e autor”:

[...] você pode pedir que façam uma produção de 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 fato que nunca vou esquecer. Faça todas as delimitações que considerar pertinentes: número mínimo e máximo de linhas (aproximados), concentração em poucos fatos, personagens, espaços etc. (SÃO PAULO, 2008b, p. 15).

Na sequência, o CP1 propõe que o professor realize uma roda de histórias:

[...] propomos a organização de uma roda de histórias. Com base no tema “medo”, peça que pesquisem narrativas e tragam-nas para a sala. É importante ressaltar que o texto deve ser narrativo, portanto estão excluídos, nesse momento textos de opinião, notícias, reportagens etc. sobre o assunto. (SÃO PAULO, 2008b, p. 16).

E sugere as questões transcritas, a seguir, para discussão com os alunos, visando ao desenvolvimento das habilidades de oralidade e escuta:

Sugerimos que seja feita uma primeira leitura de cada texto (dependendo da extensão, selecione, aproximadamente, quatro deles para leitura; nós vamos indicar dois), 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 desses textos seja lido com outro foco: se era 1ª pessoa, passar para 3ª, e vice-versa. Você pode pensar em questões como:

- Essa história ser contada em 1ª ou em 3ª pessoa faz diferença no enredo? Por quê?
- Em que essa escolha parece contribuir para o efeito geral do texto? Por quê?
- Se a história fosse modificada e, em vez de ser contada em 1ª pessoa (ou 3ª), fosse contada em 3ª (ou 1ª), que efeitos essa alteração poderia causar?

Fonte: SÃO PAULO (2008b, p. 16).

A Proposta indica, a seguir, dois textos para ponto de partida das reflexões sobre oralidade/escuta e distinções entre autor/narrador; narração em 1ª pessoa e 3ª pessoa:

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 encafelados 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.

Fonte: SÃO PAULO (2008b, p. 17).

Seguem as atividades propostas sobre o Texto A; “no que diz respeito à escolha pela narrativa em 3ª pessoa”, para o aluno destacar:

- “o aumento de curiosidade em ritmo mais lento, introduzindo o assunto amoroso, de forma natural”;
- “o reforço do choque causado pela notícia ‘saída da boca’ da personagem”;
- “o forte apelo da ideia de insepulto”;

- “a mudança no ritmo causada pela oscilação ‘narrador’ e ‘personagens’ (discurso direto);
- “a reação das demais personagens vistas sob o prisma do narrador”;

Seguem as atividades propostas sobre o Texto B; “no que diz respeito à escolha pela narrativa em 1ª pessoa”, para o aluno destacar:

- “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 representações futuras de sua situação, sem tê-la contado. Isso aguça a curiosidade do leitor”;

E, ainda, o material recomenda que o professor selecione livros de terror na biblioteca e exponha-os para que os alunos possam manuseá-los e escolham aquele que lhes pareceu interessante, solicitando que anotem o título, autor, editora, e ano de publicação.

Finalizando esta situação de aprendizagem, o CP1 apresenta:

| | |
|---|---|
| <p>Professor</p> <p>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 conseqüências para o texto,</p> | <p>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.</p> |
|---|---|

Como pudemos ver, o trabalho nesta “situação de aprendizagem” ocorre com a narrativa e o professor é orientado a se utilizar deste Caderno (CP1) e do livro didático (sem ser mencionado o seu título).

O CP1, nesta “situação de aprendizagem 1”, destaca as estratégias que o professor deve utilizar (comparação de textos organizados a partir da tipologia narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções); esta afirmação nos leva a crer que os textos serão trabalhados, como é recomendado na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (Doc 1):

Para o trabalho com gêneros textuais torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto (ou seja, como ele é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade. (SÃO PAULO, 2008b, p. 43).

As características estruturais do texto são contempladas, teoricamente, no estudo da tipologia textual e nas condições de recepção e produção também estão citadas, quando se referem à análise de textos e intervenções.

Como vimos, inicialmente, nesta “situação de aprendizagem 1”, são inseridos dois textos, “A cigarra e a formiga”, um resumo da fábula clássica (texto A) e o Texto B, que não apresenta título por se tratar de fragmentos extraídos do livro “Corpo e sociedade” (de Isabel A. Marques) , o que nos causou estranheza, pois, trabalhar com a forma resumida ou fragmentada dos textos, provavelmente não dará aos alunos, uma visão total dos mesmos.

A seguir, pudemos constatar que o CP1 pede que o professor trabalhe as partes estruturais dos textos citados (presença de personagens, sequência do enredo, passagem do tempo, marcas espaciais e tipo de foco narrativo) mas, em nenhum momento, as intervenções sugeridas, para serem realizadas pelo professor, consideram as mensagens do texto, o que nos parece, já de imediato, não contemplar a natureza semiótica da leitura explicitada na Proposta Curricular.

Com relação à produção de textos, descrita anteriormente, observamos os mesmos equívocos ao nos depararmos com as seguintes orientações:

Ao passar para as habilidades específicas de escrita, você pode pedir que façam uma produção de 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 fato que nunca vou esquecer. Faça todas as delimitações que considerar pertinentes: número mínimo de linhas (aproximados), concentração em poucos fatos, personagens, espaços. (SÃO PAULO, 2008b, p. 15).

Este texto nos surpreendeu, pois, pedir uma produção de texto, cujo único objetivo, é entender a diferença entre narrador e autor, é um procedimento reducionista demais, e ainda, solicitar tamanhas delimitações acaba por restringir a criatividade do aluno na produção textual. Houve, na realidade, uma passagem abrupta da leitura para a escrita sugerida, considerando-se na “situação de aprendizagem” proposta, apenas o ensino dos elementos estruturais do texto, menosprezando-se os conteúdos ideológicos tanto no momento da leitura equivocada, como na passagem reducionista para a escrita.

Na “roda de histórias”, onde o tema é medo, nos deparamos, também, com dois outros textos fragmentados (A e B), sugeridos para o professor utilizar para trabalhar, de novo, somente a estrutura formal dos textos. As abordagens sugeridas para serem feitas pelo professor, são diversas, mas todas voltadas à exploração do reconhecimento da estrutura dos textos.

E ainda, para o trabalho com habilidades de oralidade, o CP1 indica, ao professor, o uso de dois trechos de livros e propõe intervenções restritas à estrutura da narrativa: escolha pela narrativa em 3ª pessoa/1ª pessoa, a escolha lexical...

Após esta atividade, é sugerido ao professor selecionar livros de terror para que os alunos anotem o título, autor, editora e ano de publicação, sem nenhuma outra referência à leitura dos textos selecionados.

Diante da metodologia indicada para ser utilizada pelo professor, nesta primeira “situação de aprendizagem”, podemos notar que a visão semiótica inserida no próprio Caderno CP1 não é contemplada:

O estudo do texto tem ainda como premissa sua inserção em dada situação de comunicação – e “texto” pode, dessa forma, ser entendido como sinônimo de enunciado. Ele não será visto como objeto portador de sentido em si mesmo, mas como parte de uma tessitura, algo que, inserido em contextos mais amplos, materializa as trocas comunicativas entre os seres. (SÃO PAULO, 2008b, p. 8).

Nos pressupostos teóricos, contidos neste estudo, abordamos a concepção de texto no sentido semiótico e podemos notar que, nos conteúdos do CP1 (como atesta a citação acima), contempla-se esta visão, mas nas metodologias indicadas, também no CP1, não se estimula o professor a trabalhar com textos, valorizando sua mensagem, a linguagem construída pelo autor e a relação entre leitor/autor, ou seja, o texto como “tessitura” e “enunciado” social.

Finalizando esta “situação de aprendizagem”, o CP1 aponta recomendações ao professor que corroboram os equívocos expostos, pedindo ao professor que realize uma síntese do conceito de foco narrativo.

Assim sendo, quando fizemos a leitura deste documento, como se tratava da primeira “situação de aprendizagem” (em análise), ainda poderíamos acreditar que a metodologia contida na “situação de aprendizagem” posterior (2º bimestre) apresentasse metodologias diferenciadas, mas não foi o que constatamos na sequência do estudo, como vamos descrever nas próximas páginas.

4.2 Situação de Aprendizagem 1 PRODUZINDO UMA CRÔNICA NARRATIVA - Caderno do Professor 2º Bimestre (CP2)

Na “situação de aprendizagem 1”, contida no CP2, também encontramos, de início, um resumo das atividades previstas e das condições de tempo e recursos para realização das aulas, referentes ao 2º bimestre:

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 (crônica e romance); ouvir textos narrativos; produzir crônica narrativa; selecionar crônicas narrativas misturadas a outros gêneros narrativos.

Estratégias: produção de crônica narrativa com base em fatos retirados da realidade dos alunos; sondagem inicial com base no repertório narrativo dos educandos; 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”.

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 13).

Na sequência, é apresentado, também, o “Roteiro para aplicação da situação de aprendizagem 1 – produzindo uma crônica”. Coloca-se, para leitura, uma crônica de Rubem Braga (transcrita a seguir) para que os alunos identifiquem os mesmos elementos estruturais da narrativa, já estudados na “situação de aprendizagem 1” do CP1. O objetivo é o mesmo da situação anterior: estudar a estrutura da narrativa. O aluno é instigado a pensar que romance, livros paradidáticos, contos, crônicas são todos textos narrativos. E, na sequência, sem nenhuma distinção de conceitos sobre eles, é introduzida a crônica de Rubem Braga:

Crônica de Rubem Braga, intitulada “Homem no mar”

De minha varanda vejo, entre árvores e telhados, o mar. Não há ninguém na praia, que resplende ao sol. O vento é nordeste, e vai tangendo, aqui e ali, no belo azul das águas, *pequenas espumas que marcham alguns segundos e morrem*, como bichos alegres e humildes; perto da terra a onda é verde.

Mas percebo um movimento em um ponto do mar; é um homem nadando. Ele nada a uma certa distância da praia, em braçadas pausadas e fortes; nada a favor das águas e do vento, *e as pequenas espumas que nascem e somem parecem ir mais depressa do que ele*. Justo: espumas são leves, não são feitas de nada, toda sua substância é água e vento e luz, *e o homem tem sua carne, seus ossos, seu coração, todo seu corpo a transportar na água*.

Ele usa os músculos com uma calma energia; avança. Certamente não suspeita de que um desconhecido o vê e o admira porque ele está nadando na praia deserta. Não sei de onde vem essa admiração, mas encontro nesse homem uma nobreza calma, sinto-me solidário com ele, acompanho o seu esforço solitário como se ele estivesse cumprindo uma bela missão. Já nadou em minha presença uns trezentos metros; antes, não sei; duas vezes o perdi de vista, quando ele passou atrás das árvores, mas esperei com toda confiança que reaparecesse sua cabeça, e o movimento alternado de seus braços. Mais uns cinquenta metros, e o perderei de vista, pois um telhado o esconderá. Que ele nade bem esses cinquenta ou sessenta metros; isto me parece importante; é preciso que conserve a mesma batida de sua braçada, e que eu o veja desaparecer assim como o vi aparecer, no mesmo rumo, no mesmo ritmo, forte, lento, sereno. Será perfeito: a imagem desse homem me faz bem.

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 tranqüilo, 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: *Elenco de cronistas modernos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. p. 133-4.

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 14).

Após a primeira leitura do texto, sem nenhuma abordagem do seu conteúdo ideológico ou de sua linguagem literária, são inseridas reflexões teóricas sobre o gênero crônica e suas características mais comuns.

Na sequência, é inserido um segmento textual extraído de um livro caracterizado como “paradidático”:

Trecho do livro paradidático *O mistério de Ilhabela*, de Isabel Vieira

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, Luís, 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. 82-3.

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 14).

Pede-se, a seguir, que o professor leve o aluno a realizar uma comparação entre os textos de Rubem Braga e Isabel Vieira, com objetivo único de:

[..] fazer com 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 apenas uma estratégia de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2008c, p. 14).

Na abordagem do primeiro texto, de Rubem Braga, a atividade é assim sugerida para o professor:

Para apresentar, de maneira inicial, três características do gênero “crônica narrativa”, destaque do texto de Rubem Braga:

- ▶ A história pode ser resumida em pouquíssimos fatos e isso implica pequena variação dos elementos da narrativa (duas personagens, dois grandes espaços – praia e casa do narrador –, breve variação temporal). Portanto, podemos destacar que **a crônica é uma narrativa curta.**
- ▶ O grande tema dessa história é a observação que o narrador faz de um desconhecido nadando no mar. Baseado nesse fato corriqueiro, o narrador pensa no ato belo que presenciou (pois o homem nadava com maestria) e parece feliz em compartilhar desse momento com outro ser humano. Pode-se compreender, portanto, que **uma crônica organiza acontecimentos banais do cotidiano.**
- ▶ O fato narrado é simples e a maneira como o cronista o trata mantém a leveza do acontecimento. Não há grande tragédia, tensão ou conflito, como aconteceria se o texto fosse um conto. Nesse sentido, a crônica aproxima-se mais do dia-a-dia, da forma mais cotidiana de li-

dar com a realidade. Desse modo, a terceira característica destacada indica que **o tom de uma crônica costuma ser leve, digestivo.**

A fim de reforçar a diferença entre a crônica e outros gêneros narrativos, você pode usar duas estratégias: fazer uma análise semelhante com outras crônicas retiradas do livro didático. Ressalte as três características vistas em cada uma delas, fazendo análises coletivas com os alunos ou pedindo que façam análises individuais. Você também pode, na sequência, apresentar um trecho do paradidático *O tesouro de Ilhabela*. Nessa segunda estratégia, a idéia é fazer com que os alunos percebam a tipologia narrativa funcionando dentro de um outro gênero que não a crônica. Além disso, queremos destacar que esse outro texto apresenta outro formato. Nossa intenção é que os alunos vejam os traços do paradidático apenas para que entendam que nem toda narrativa é crônica.

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 15).

Também com relação à abordagem do texto de Isabel Vieira, é assim apresentado para o professor:

Do texto de Isabel Vieira, você pode destacar:

- ▶ É um texto narrativo, o que significa que apresenta os cinco elementos; no entanto, diferente 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 o narrador-personagem como a figura central. Há, porém, outras nomeadas, com pequena participação no trecho (tio Arlindo) e outras ainda mais secundárias (Zé Onório, Olegário, Luís, Miltão, Nequinho, Dico e Pindá). É importante que os alunos percebam que cada personagem em uma narrativa deve ter 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).

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 16).

Solicita-se, ainda, que o professor retire uma crônica do livro didático e peça aos alunos para responderem as atividades, indicadas 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. | |

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 17).

Observando-se uma das questões na atividade indicada acima, verificamos a inadequação da formulação da questão: o que seria um tom e por que “leve”? O aluno entende esta linguagem?

A seguir, sugere-se para o professor uma “crônica”, “um trecho de romance” e uma “fábula” para trabalhar o desenvolvimento de habilidades de oralidade e escuta nos alunos, conforme comprova a citação abaixo:

Para o desenvolvimento de habilidades de oralidade e escuta, selecionamos uma crônica narrativa, um trecho de romance e uma fábula. Você deverá ler os quatro textos e, a cada texto lido, pergunte aos alunos se o texto apresentado 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. (SÃO PAULO, 2008c, p. 17).

Os textos selecionados são:

Texto A – Tomo I
Capítulo II
“Primeiros infortúnios”

Passemos por alto sobre os anos que decorreram desde o nascimento e batizado do nosso memorando, e vamos encontrá-lo já na idade de 7 anos. Digamos unicamente que durante todo este tempo o menino não desmentiu aquilo que anunciara desde que nasceu: atormentava a vizinhança com um choro sempre em oitava alta; era colérico; tinha ojeriza particular à madrinha, a quem não podia encarar, e era estranho até não poder mais.

Logo que pôde andar e falar tornou-se um flagelo; quebrava e rasgava tudo que lhe vinha à mão. Tinha uma paixão decidida pelo chapéu armado do Leonardo; se este o deixava por esquecimento em algum lugar ao seu alcance, tomava-o imediatamente, espanava com ele todos os móveis, punha-lhe dentro tudo que encontrava, esfregava-o em uma parede, e acabava por varrer com ele a casa; até que a Maria, exasperada pelo que aquilo lhe havia de custar aos ouvidos, e talvez às costas, arrancava-lhe das mãos a vítima infeliz. Era, além de traquinas, guloso; quando não traquinava, comia. A Maria não lhe perdoava; trazia-lhe bem maltratada uma região do corpo; porém ele não se emendava, que era também teimoso, e as travessuras recomeçavam mal acabava a dor das palmadas.

Assim chegou aos 7 anos.

Afinal de contas a Maria sempre era saloia, e o Leonardo começava a arrepender-se seriamente de tudo que tinha feito por ela e com ela. E tinha razão, porque, digamos depressa e sem mais cerimônias, havia ele desde certo tempo concebido fundadas suspeitas de que era atraído. Havia alguns meses atrás tinha notado que um certo sargento passava-lhe muitas vezes pela porta, e enfiava olhares curiosos através das rótulas: uma ocasião, recolhendo-se, parecera-lhe que o vira encostado à janela. Isto, porém, passou sem mais novidade.

Depois começou a estranhar que um certo colega seu o procurasse em casa, para tratar de negócios do ofício, sempre em horas desencontradas: porém isto também passou em breve. Finalmente aconteceu-lhe por três ou quatro vezes esbarrar-se junto de casa com o capitão do navio em que tinha vindo de Lisboa, e isto causou-lhe sérios cuidados. Um dia de manhã entrou sem ser esperado pela porta adentro; alguém que estava na sala abriu precipitadamente a janela, saltou por ela para a rua, e desapareceu.

ALMEIDA, Manuel A. de. *Memórias de um sargento de milícias*. Disponível em: <<http://www.ig.com.br/PAGINAS/NOVOIGLER/download.html>> Acesso em: 8 mar. 2008.

Texto B – “Avestruz”

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um *e-mail* dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação delas. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam a domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quando pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros. 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outro coisa que faltou foram dedos para ao pé. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que, logo depois, Adão dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o struthio deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os quarenta, entrando depois na menopausa, não tem, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a trinta crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Joguinhos eletrônicos, por exemplo. Máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um *mouse* de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca a avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto num psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

PRATA, Mário. *Avestruz*. Disponível em: <www.marioprataonline.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2008.

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 19).

Texto C

Um macaco passeava-se à beira de um rio, quando viu um peixe dentro de água. Como não conhecia aquele animal, pensou que estava a afogar-se. Conseguiu apanhá-lo e ficou muito contente quando o viu aos pulos, preso nos seus dedos, achando que aqueles saltos eram sinais de uma grande alegria por ter sido salvo. Pouco depois, quando o peixe parou de se mexer e o macaco percebeu que estava morto, comentou: – Que pena eu não ter chegado mais cedo!

COUTO, Mia. A fábula do macaco e do peixe, epígrafe do conto “Nas águas do tempo”. In: *Estórias Abensonhadas*. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 20).

Os objetivos de trabalho com os textos citados anteriormente são assim explicitados:

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 na crônica os traços do gênero anteriormente explicados. Espera-se ainda que entendam os outros dois textos como narrativas, reconhecendo o texto A como trecho de um romance e o C como fábula. (SÃO PAULO, 2008c, p. 20).

Continuando esta atividade, o professor deve pedir aos alunos que escrevam uma crônica narrativa com base na seleção de um dia importante em suas vidas. Para realização da atividade, indicam-se os passos que o professor deve seguir:

- 1º passo: solicitar aos alunos que escolham o dia que será abordado na crônica, a ser escrita, seguindo um roteiro: qual será o foco narrativo, qual será a sequência dos acontecimentos, qual será o tempo abordado, em que espaço a história se desenvolverá e quais são os personagens.
- 2º passo: o professor deve solicitar aos alunos que seja um texto curto, que a abordagem seja de um tema banal e que seja escrito em 1ª pessoa.
- 3º passo: o professor deve introduzir o conceito de parágrafo.
- 4º passo: os alunos devem produzir a 1ª versão da crônica.
- 5º passo: os alunos devem fazer a revisão das produções, analisando o texto, quanto ao desenvolvimento do gênero “crônica narrativa” e à construção dos parágrafos.
- 6º passo: os alunos devem produzir a versão final da crônica.

Quanto ao estudo linguístico, o CP2 solicita que o professor use o texto de Rubem Braga “Homem no mar”, para que os alunos estudem os conceitos de denotação e conotação. Para isso, são descritas as situações de aprendizagem que o professor deve seguir:

Com o objetivo de apresentar o tema, solicite aos alunos que voltem à crônica indicada e grifem se há algum trecho, frase ou expressão que parece não ter um sentido claro imediatamente. Explique que você não está perguntando sobre palavras que eles não sabem o sentido, mas, sim, quer saber sobre trechos que, de alguma forma, nos fazem pensar que possamos atribuir um significado ao que foi dito ou escrito.

Solicite aos alunos que elaborem explicações para frases feitas, como: “No Brasil, tudo acaba em *pizza*”; “Não é assim nenhuma Juliana Paes”.

Explique que, em muitos textos orais e escritos, aparecem expressões ou frases que não devem ser compreendidas em um sentido imediato, pois são usadas em sentido figurado, exigindo de nós uma interpretação. Nesse caso, falamos em **conotação**.

Já quando expressões ou frases devem ser compreendidas em seu sentido imediato, literal, temos a **denotação**. Destaque ainda que no caso dessas frases as pessoas já sabem imediatamente o que elas querem dizer. Nos casos de frases feitas, é preciso pensar no que o texto diz e criar, a partir do que está dito de forma denotativa, uma interpretação para os trechos conotativos.

Na crônica selecionada, grifamos algumas expressões. Destaque:

- ▶ a marcha e a morte das ondas (a idéia de marcha pode estar associada ao movimento ritmado do mar, bem como o que será desenvolvido pelo nadador; já a morte parece estar associada à idéia de ciclo que envolve a vida e as ondas);

- ▶ o homem ser apresentado como “carne”, “ossos” e “coração” (separar o corpo em partes pode sugerir seu movimento ritmado, desenvolvido, de forma harmônica, por todas as suas partes);
- ▶ a idéia de que o nadador atingirá o telhado apenas do ponto de vista óptico do narrador. Na perspectiva em que ele vê o homem no mar, um telhado e um corpo em movimento podem parecer próximos, o que pode criar uma imagem muito bonita;
- ▶ o sentido da expressão “ser responsável” e do termo “dever” só é possível se pensarmos que o narrador, ao acompanhar o nado do homem desconhecido, criou uma certa cumplicidade entre eles, do ponto de vista do que está observando. Assim, o narrador sente que cumpriu seu dever de alguém que se propôs a acompanhar um outro e o fez até quando foi possível.

Destaque também que esses sentidos figurados podem dar um toque especial aos textos, criando momentos em que o leitor é convidado a imaginar o que o texto apenas sugere. Peça aos alunos que pensem em imagens de filmes que consideram bonitas e observe com eles se há usos conotativos nessas imagens.

Você pode fazer o mesmo exercício com outros textos da Situação de Aprendizagem ou outros textos apresentados pelo livro didático. Colocaremos, a seguir, mais uma sugestão de exercício.

Há uma canção muito bonita de Vinicius de Moraes chamada “Minha namorada”. Leia alguns versos.

E os seus olhos têm de ser só dos meus olhos
E os seus braços o meu ninho
No silêncio de depois
E você tem que ser a estrela derradeira
Minha amiga e companheira
No infinito de nós dois

MORAES, Vinicius de, LYRA, Carlos. *Série grandes compositores: história da MPB*. São Paulo: Abril, 1983.

a) A palavra “olhos”, no primeiro verso, está no sentido conotativo. Você saberia explicar por quê?

b) Qual é o sentido da palavra “ninho”, no segundo verso?

c) “Estrela derradeira” está no sentido denotativo ou conotativo?

BAZZONI, Cláudio. Ler e viver o texto literário. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física: livro do estudante (Ensino Fundamental)*. Brasília: MEC/INEP, 2002. p.92.

Fonte: SÃO PAULO (2008c, p. 23).

Nesta “situação de aprendizagem 1” do CP2, a estratégia é trabalhar a produção de crônica narrativa, com base em fatos retirados da realidade do aluno e em estudos anteriores de comparação entre os gêneros. Como recursos materiais para o professor também são indicados livros didáticos.

Como vimos na “situação de aprendizagem 1”, do CP1, analisada anteriormente, não se fazem referências ao trabalho com textos no sentido semiótico, isso também acontece com as atividades sugeridas na “situação de aprendizagem 1” do CP2.

No “Roteiro de aplicação da situação de aprendizagem 1”, do CP2 o professor deve apresentar ao aluno, dois textos: uma crônica de Rubem Braga e um trecho do livro de Isabel Vieira e levá-lo a realizar uma comparação, entre os textos, tendo como único objetivo que o aluno identifique as características da narrativa, não ocorrendo leitura, propriamente, desses conteúdos. Mais uma vez, sugere-se o texto fragmentado (extraído do livro de Isabel Vieira), o que nos leva a crer que a Proposta não valoriza a significação “contextualizada” do texto, que ela mesma ressaltou, teoricamente.

As considerações, que o professor deve realizar sobre o primeiro texto “O Homem no mar”, de Rubem Braga, só contemplam as características formais do gênero “crônica narrativa”, pedindo-se, inclusive, que o professor utilize o texto citado apenas para reforçar a diferença entre crônica narrativa e outros gêneros narrativos.

Com o trecho do livro de Isabel Vieira, “ O mistério de Ilhabela” , é solicitado que o professor trabalhe apenas a diferença entre a crônica narrativa e o texto narrativo paradidático e, na sequência, solicita-se que o professor retire uma crônica narrativa de um livro didático (sem mencionar qual); parece, portanto, que não existe preocupação com o texto a ser trabalhado e sim com a estrutura que deve existir neste texto; assim, até mesmo a escolha é aleatória.

Com relação ao trabalho com a oralidade, a “situação de aprendizagem 1”, do CP2 seleciona três textos para serem trabalhados pelo professor e destaca como objetivo: observar se os alunos conseguem identificar crônicas misturadas a outros gêneros narrativos. Também, neste caso, o objetivo descrito já nos leva à conclusão de que a metodologia proposta deve se restringir ao trabalho com a estrutura do texto.

Finalizando esta atividade, o CP2 traz algumas solicitações ao professor, assim descritas: “peça aos alunos que escrevam uma crônica narrativa, onde o tema abordado seja um dia importante da sua vida e sigam um roteiro determinado, versando sobre a estrutura de uma crônica narrativa”. O professor deve abordar os seguintes aspectos: foco narrativo, sequência, tempo, espaço e parágrafo.

Com certeza, todas estas considerações são muito importantes na escrita de um texto. Um texto bem escrito está ligado ao desenvolvimento das habilidades na escrita com relação à estruturação, pontuação de frases, organização de parágrafos, enfim, habilidades necessárias na composição do texto, mas não são somente estas características que o professor deve focar no ensino da produção textual.

Na exposição deste documento, CP2, em nenhum momento, considerou-se a indagação que o professor deve fazer aos alunos, sobre o destinatário do conteúdo de sua escrita, para quem o aluno vai escrever e para que (finalidade do texto).

Como vimos, nos pressupostos teóricos descritos neste estudo, uma nova concepção de linguagem é apresentada por Bakhtin (2002), a “enunciativo-discursiva”, onde o contexto da produção de textos tem papel fundamental.

Na parte específica do estudo linguístico, o CP2 solicita ao professor que use o texto “Homem do mar”, de Rubem Braga, para que os alunos estudem os conceitos de denotação e conotação. O professor deve realizar um “destroncamento” do texto para realizar o estudo dos conceitos citados.

As considerações que o professor deve realizar sobre o texto citado são tão generalizadas, que a última atividade desta “situação de aprendizagem” pede que o professor selecione outros textos (do livro didático) para realizar as mesmas considerações.

Diante das análises já realizadas sobre as duas “situações de aprendizagem”, gostaríamos, ainda, de ressaltar que o trabalho com gêneros nos pareceu de enorme valia, pois favoreceu uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos cotidianos. Os textos foram destacados como centro das “situações de aprendizagem” e todas as considerações sugeridas para o professor partem do trabalho com os textos em sala de aula; mas, infelizmente, as práticas sugeridas não contemplam as teorias expostas neste estudo e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa, onde a linguagem é assim descrita :

[...] A experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender as diferentes linguagens e usá-las como meios de organização da realidade, nelas constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, da informação e da 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 esfera de socialização. (SÃO PAULO 2008a, p. 37).

Pudemos concluir, com a metodologia sugerida para o professor, que a linguagem foi tratada como um instrumento de estruturação (erguimento linguístico do texto) e não como uma forma de interação humana.

Terminamos, assim, a análise do CP2, ainda com uma consideração a fazer: a metodologia exposta, neste documento, não nos pareceu estimular a formação de alunos leitores. Como pudemos ver, nos estudos anteriores, é necessário que o aluno relacione o texto com o seu conhecimento de mundo e exponha as suas ideias sobre um texto lido, antes, sobretudo, do ato de nova criação de um outro texto. As atividades sugeridas não podem ser superficiais,

resumindo o texto a um mero pretexto com propósitos de trabalho limitado à estrutura textual. O professor deve conduzir o aluno à percepção das entrelinhas do discurso; assim o aluno encontrará sentidos no que lê e terá potencial para elaboração de outro texto.

Passaremos, adiante, à análise do Caderno do Aluno, a fim de verificarmos se as atividades, inseridas neste Caderno, vêm ao encontro das teorias semióticas, expostas neste estudo e no próprio Doc1, já descrito.

4.3 Situação de Aprendizagem 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA - Caderno do Aluno 1º Bimestre (CA1)



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.Memodata.com/2004/it/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.

Os dois textos são inseridos para que o aluno faça a leitura e responda as seguintes questões (SÃO PAULO, 2009a, p. 3 - 4):

- a) “Aponte semelhanças entre a fábula “A Cigarra e a Formiga” (Texto A) e a História de Gilberta (Texto B, sem título).
- b) Após as discussões feitas em sala, anote o que você compreendeu sobre as quatro primeiras palavras da lista a seguir: personagem, enredo, tempo, espaço.
- c) Analise o texto “A Cigarra e a Formiga”, de acordo com as indicações a seguir, lembrando o significado das palavras da lista da atividade anterior.
 - O foco narrativo está em 1ª ou 3ª pessoa?
 - Quais são os personagens?
 - Há marcas de passagem de tempo na história? Quais?
 - Em quanto tempo parece que a história se passa?
 - O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?”

A seguir, é proposta uma produção escrita, da seguinte maneira:

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.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 5).

Na sequência, introduz-se uma imagem, com o seguinte questionamento:

5. Observe essa imagem. Que sensação ela provoca? Descreva o que você está vendo, apontando, com o máximo de detalhes, os elementos que provocam essa sensação.



Performance de dança Kathakali

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 6).

Continuando, apresenta-se um texto para leitura e análise:



Leitura e Análise de Textos

Quanto à fantástica e, ao mesmo tempo, prosaica história que estou prestes a narrar, não espero e nem peço que me acreditem. Eu seria um louco consumado se o esperasse em um caso como o presente, em que meus próprios sentidos rejeitam as evidências que se lhe apresentam. No entanto, não sou louco – e nem tampouco sonho. Mas amanhã eu morro, e hoje me apraz aliviar a alma. Meu desígnio imediato é apresentar ao mundo de forma simples, sucinta e desprovida de comentários uma série de meros acontecimentos domésticos. Com suas consequências, tais eventos me aterrorizaram – me torturaram – me destruíram. Contudo, esforçar-me-ei por não os explicar.

Para mim, os eventos mencionados pouco representam além do Horror – a muitos parecerão menos terríveis do que barrocos. Chegará o dia talvez, em que algum intelecto reduzirá minha quimera ao prosaico – um intelecto mais ponderado, mais lógico e bem menos excitável que o meu, incapaz de ver, nas circunstâncias que detalharei estupefato, mais do que uma trivial série de causas e consequências perfeitamente explicáveis.

POE, Edgar Allan. *O Gato Preto e outros contos*. Organização e Tradução de Guilherme da Silva Braga. São Paulo: Hedra, 2008. p. 41

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 6).

As perguntas sobre o texto citado acima (sem título) são:

- Que sentimento você acha que o autor quis provocar em seu leitor? Explique.
- Escreva as palavras que o autor usou para provocar esse sentimento em seus leitores.
- O texto é narrado em 1ª ou 3ª pessoa?
- Escreva um trecho do texto que comprove que sua resposta à pergunta anterior é correta. (SÃO PAULO, 2009a, p. 6).

Outro texto é inserido para leitura e análise:



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.

LAURITTO, Ilka B. Noturno XX. In: CAMPEDELLI, Samira Y. *Noite na invenção*. São Paulo: Atual, 1992, p. 77 (Série Outras Palavras).

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 8).

Novamente, são apresentados questionamentos sobre o texto acima “Noturno XX”, para serem trabalhados em pequenos grupos:

“- Essa história é contada em 1ª ou 3ª pessoa?

-Sublinhe as palavras que podem indicar que o autor deseja que seu leitor sinta medo, depois as transcreva.

-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?

-A escolha do foco narrativo contribui para o efeito de medo que o texto quer provocar no leitor?

-Se a história fosse modificada e narrada por outra voz dentro do texto, que resultado(s) essa mudança poderia causar?” (SÃO PAULO, 2009a, p. 8).

Na sequência, são propostas atividades para o trabalho com oralidade:

Oralidade

1. Em classe, leia a história de medo que você ensaiou em casa. Sua leitura deve reforçar o terror que a história já causa. Depois, a classe vai votar na leitura de que mais gostou. A partir desse texto, você discutirá com seus colegas as seguintes questões:
 - Quem é o narrador da história?
 - Esse narrador é a personagem principal, outra personagem ou é apenas uma voz que conta a história?
2. Vamos imaginar que a história que vocês escolheram seja contada pelo protagonista (a personagem principal). Discuta com seus colegas: se vocês recontassem a mesma narrativa a partir do olhar de outra personagem, a história ficaria diferente? Explique. Anote as conclusões da discussão em seu caderno.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 9).

E, posteriormente, insere-se o estudo da língua. Vejamos:

Estudo da língua

1. Leia o texto a seguir e veja se consegue compreendê-lo sem as palavras que faltam.



A cigarra e a formiga

A....., tendo cantado por todo o verão, encontrou-se muito **desprovida** quando o frio chegou: não tinha nenhum pedacinho deou

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

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

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

– O que você fazia no? – Disse ela à

– Eu cantava; por favor, não fique **irritada**.

– Você cantava? Então já sei: Agora dance!

2. Fica difícil compreender a fábula sem as palavras que faltam, não é mesmo? Então preencha os espaços vazios para completá-la. Se for preciso, consulte o texto completo que está no começo deste Caderno.
3. Você usou palavras diferentes para preencher os espaços, mas elas têm a mesma finalidade no texto. Pensando nisso, marque a resposta que indica essa finalidade:
- dão nome aos seres que existem na história.
 - indicam qualidades desses seres.
4. Na fábula, há algumas palavras destacadas que têm uma finalidade comum no texto. Marque qual é essa finalidade:
- dão nome aos seres que existem na história.
 - indicam qualidades desses seres.
5. As palavras que você usou para completar o texto chamam-se substantivos; as que estão destacadas, adjetivos. Complete as frases:
- Substantivos são palavras que servem para _____
 - Adjetivos são palavras que servem para _____

Para finalizar, o professor vai escrever no quadro, com a ajuda da classe, a definição completa de adjetivo e substantivo. Copie as definições em seu caderno.

Fonte: SÃO PAULO (2009a p. 9-10).

Após esta abordagem, simplista, superficial e desvinculada da preocupação teórica de uso da gramática, seguem as tarefas a serem realizadas em casa, (SÃO PAULO, 2009a p. 11):



LIÇÃO DE CASA



1. Se puder, vá ao laboratório de informática da escola, pesquise na internet sobre “histórias de terror” e encontre uma narrativa que cause sensação de medo. Depois, escreva essa história em seu caderno. Se não tiver acesso ao computador, peça a alguém de sua família que conte uma história de medo que conheça. Você deve ouvi-la e fazer uma versão escrita para ela.
2. Você também pode procurar em seu livro didático se há um texto com essas características. Se houver, anote as páginas em seu caderno.
3. Em casa, ensaie uma forma de ler o texto que causará ainda mais medo em seus colegas de classe.



LIÇÃO DE CASA



1. Anote os exercícios sobre “substantivos” e “adjetivos”, do livro didático, indicados pelo professor. Faça-os em seu caderno. _____
2. Releia a história de Gilberta e analise-a, de acordo com as indicações a seguir.

Texto analisado: **A história de Gilberta**

- O foco narrativo está em 1ª ou 3ª pessoa? _____
 - Quais são as personagens? _____
 - Quanto tempo a história parece representar? _____
 - Há marcas de passagem de tempo na história? Quais? _____

 - O que sabemos sobre os espaços em que as personagens vivem suas ações?

3. Procure em seu livro didático uma narrativa em 1ª pessoa e outra em 3ª pessoa. Anote um trecho que comprove suas escolhas.
 - Nome do texto escolhido e de seu(sua) autor(a): _____

 - Exemplo de narrativa em 1ª pessoa: _____

 - Nome do texto escolhido e de seu(sua) autor(a): _____

 - Exemplo de narrativa em 3ª pessoa: _____

Finalizando a “situação de aprendizagem 1”, o CA1 indica uma pesquisa individual, a ser realizada pelo aluno:



PESQUISA INDIVIDUAL

1. Procure em um dicionário o sentido da palavra *narrativa*. Anote no espaço a seguir.

2. Em sala, você apresentará suas anotações para seus colegas e eles apresentarão as deles. Discutam e anotem a definição que o grupo considerar mais clara.

3. Os grupos apresentarão suas definições para toda a classe; o professor anotará as definições na lousa. Após discutirem as semelhanças e diferenças, vocês devem auxiliá-lo na construção de uma definição narrativa que pareça mais clara para a maioria dos grupos.

Fonte: SÃO PAULO (2009a, p. 11-12).

Pela descrição das atividades sugeridas na “situação de aprendizagem 1” do CA1, percebemos que são inseridos, inicialmente, dois textos para leitura e análise. É necessário mencionar que o texto, na visão semiótica, é um veículo de comunicação, portador de significação ideológica, assim como foi apresentado nos pressupostos teóricos deste estudo. Iremos verificar, então, como o texto é tratado neste documento (CA1).

Na “situação de aprendizagem 1” do CA1, notamos que não são propostas as perguntas relativas à análise do texto; as questões se referem só à sua estrutura formal, abordando constantemente o foco narrativo, o que nos parece ser objetivo primordial das atividades de leitura: reconhecer elementos da narrativa.

Entendemos que devem ser apresentadas questões que levem o aluno a pensar e a manifestar-se como leitor sobre os conteúdos lidos, as ideologias (de época) veiculadas por eles, a linguagem literária, expressando valores humanos.

No entanto, os textos inseridos foram utilizados apenas como “pretextos” para a aprendizagem de conceitos de estruturação textual, não se considerando as mensagens e suas formas ideológicas de construção, ali contidas. Assim sendo, a conceituação semiótica de texto e de leitura exposta nos próprios documentos em análise (Caderno do Professor e do Aluno) não condiz com as práticas sugeridas para leitura e produção de textos.

Introduz-se, logo após a leitura redutora de textos, uma produção textual, usando-se de um “esquema”, que o aluno deve seguir para produzir o seu texto. Neste esquema, são mencionados a sequência e o contexto do texto a ser escrito. Podemos inferir, que o aluno, neste momento, já traz o conhecimento da estrutura narrativa do texto a ser realizado, mas que recepção este aluno teve do texto, para poder produzi-lo de maneira adequada? Torna-se precoce a sugestão desta produção, sem o aluno ter efetuado a leitura do texto como processo social de comunicação, de ideias, valores. É necessário que o aluno seja visto como um sujeito ativo, na leitura crítica, completa, dos textos e como um produtor eficiente de textos e não um mero reproduzidor das estruturas narrativas de um modelo textual.

Como vimos a “situação de aprendizagem 1” do CA1, traz uma imagem, o que nos leva a crer que serão trabalhados diversos tipos de texto, não somente os verbais. Este tipo de texto (a imagem) pode ter uma rica contribuição para ativar e fortalecer o posicionamento crítico dos alunos, mas infelizmente, a única indagação feita no CA1, foi: “que sensação a imagem provoca?”. O CP1, também, não traz nenhuma consideração a ser refletida pelo professor sobre este tipo de texto, o que lamentamos, pois, um texto visual poderia ser melhor aproveitado em qualquer “situação de aprendizagem”.

Também na sugestão de leitura e análise de texto, extraído do conto “Gato Preto”, não se propôs a leitura do texto integral, dificultando a contextualização (fonte do segmento textual). O mesmo ocorreu com o texto “Noturno XX” (extraído, também de outra fonte). Fragmentos sem contextualização não permitem leituras completas. Nas questões elaboradas, tanto para o texto anterior, como para este, existem apreciações do texto relacionadas apenas à

estrutura textual; desta maneira, a proposta de leitura reflexiva e crítica, que pensávamos existir neste documento (devido à teoria semiótica citada no Doc1), não ocorre de forma adequada.

Como vimos, nas tarefas a serem realizadas em casa, o CA1 propõe que o aluno encontre um texto de terror (em casa ou na biblioteca) e leia para os colegas; a seguir, novamente são propostas questões relativas à estrutura do texto.

Como estudo da língua, o CA1 introduz os conceitos de “substantivo” e “adjetivo”, utilizando de termos inseridos nos textos lidos mas não explora os usos dos substantivos e adjetivos na construção de novos textos. Trabalham apenas as duas categorias gramaticais sem veiculá-las ao uso social destas categorias na produção de textos. Inclusive, como tarefa de casa, pede-se ao aluno que anote adjetivos e substantivos encontrados em um livro indicado pelo professor. Esta sugestão é igualmente equivocada: o aluno deve abrir um livro didático e procurar adjetivos e substantivos, de maneira descontextualizada.

Também ao finalizar as tarefas a serem desenvolvidas em casa, o CA1 pede que o aluno releia o texto “ A história de Gilberta” e novamente responda as questões sobre o foco narrativo, personagens, tempo e espaço e também pede que escolha uma narrativa do livro didático e responda questões da mesma natureza das anteriores.

Como última atividade a ser desenvolvida nesta “situação de aprendizagem 1”, o CA1 recomenda que o aluno realize uma pesquisa individual sobre a palavra “narrativa” e discuta com os colegas. O professor deve anotar as definições e promover uma discussão com o grupo.

Finalizando, podemos afirmar que somente os elementos estruturais da narrativa foram contemplados neste estudo. Mas será que somente estes elementos deveriam ser valorizados, sendo que cinco textos foram selecionados para estudo, nesta “situação de aprendizagem”?

Passaremos, a seguir, à análise da próxima “situação de aprendizagem 1” inserida no CA2.

4.4 – Situação de Aprendizagem 1 PRODUZINDO UMA CRÔNICA NARRATIVA - Caderno do Aluno 2º Bimestre (CA2)

A primeira atividade do CA2 pede que os alunos escolham alguns livros, revistas ou jornais que o professor espalhou em sala de aula e respondam as questões abaixo:



Leitura e Análise de Texto

1. Seu professor espalhará alguns livros, revistas e jornais em sala. Você e mais um colega escolherão um livro, uma revista e um jornal para observar. Depois da observação, copie e preencha o quadro a seguir em seu 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? |
| O livro divide-se em partes? Quantas? | O jornal divide-se em partes? Quantas? | A revista divide-se em partes? Quantas? |
| 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 feita essa escolha de papel? | O material em que é produzido o jornal parece ser durável? Por que você acha que foi feita essa escolha de papel? | O material em que é produzida a revista parece ser durável? Por que você acha que foi feita essa escolha de papel? |

Na sequência apresentam-se os seguintes questionamentos:

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 o tipo de assunto tratado em jornais e em livros? Quais?
 - e) Tendo como base os dados anotados na tabela anterior, você considera que quem publica um jornal imagina que o leitor guardará esse objeto por pouco ou muito tempo? Explique.
 - f) Um leitor, que pretenda 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 em seu 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 algumas são curtas e outras são longas. Aponte um exemplo de cada uma, indicando o título do livro e o nome do autor.

4. Tendo em vista que as narrativas são textos inventados, com o objetivo de despertar a imaginação do leitor, você considera que nos jornais e revistas elas aparecem em grande quantidade? Explique em seu caderno.
5. Escolha uma revista ou jornal e localize uma narrativa dentro dele(a). Em seu caderno, indique o nome do jornal ou revista, o nome do texto e de seu autor.
6. As narrativas publicadas em jornais e revistas em geral são curtas. Responda em seu caderno: por que você acha que é escolhido esse tipo de texto breve para ser publicado neles?
7. Vimos que as narrativas são publicadas em maior quantidade nos livros. Retomando os dados sobre os livros apontados na tabela do exercício 1, por que eles parecem ideais para conter esse tipo de texto? Responda em seu caderno.
8. Leia o texto a seguir.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 4-5).

Nas páginas seguintes do CA2 (p. 5-6), é inserido o texto de Rubem Braga, seguido de alguns questionamentos centrados apenas no reconhecimento do tipo do texto (narrativo) e no seu gênero (crônica), envolvendo os alunos em atividades de teorização dos conceitos: narrativa/crônica. Vejamos:

Crônica de Rubem Braga, intitulada “Homem no mar”

De minha varanda vejo, entre árvores e telhados, o mar. Não há ninguém na praia, que resplende ao sol. O vento é nordeste, e vai tangendo, aqui e ali, no belo azul das águas, *pequenas espumas que marcham alguns segundos e morrem*, como bichos alegres e humildes; perto da terra a onda é verde.

Mas percebo um movimento em um ponto do mar; é um homem nadando. Ele nada a uma certa distância da praia, em braçadas pausadas e fortes; nada a favor das águas e do vento, *e as pequenas espumas que nascem e somem parecem ir mais depressa do que ele*. Justo: espumas são leves, não são feitas de nada, toda sua substância é água e vento e luz, *e o homem tem sua carne, seus ossos, seu coração, todo seu corpo a transportar na água*.

Ele usa os músculos com uma calma energia; avança. Certamente não suspeita de que um desconhecido o vê e o admira porque ele está nadando na praia deserta. Não sei de onde vem essa admiração, mas encontro nesse homem uma nobreza calma, sinto-me solidário com ele, acompanho o seu esforço solitário como se ele estivesse cumprindo uma bela missão. Já nadou em minha presença uns trezentos metros; antes, não sei; duas vezes o perdi de vista, quando ele passou atrás das árvores, mas esperei com toda confiança que reaparecesse sua cabeça, e o movimento alternado de seus braços. Mais uns cinquenta metros, e o perderei de vista, pois um telhado o esconderá. Que ele nade bem esses cinquenta ou sessenta metros; isto me parece importante; é preciso que conserve a mesma batida de sua braçada, e que eu o veja desaparecer assim como o vi aparecer, no mesmo rumo, no mesmo ritmo, forte, lento, sereno. Será perfeito: a imagem desse homem me faz bem.

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 tranqüilo, 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: *Elenco de cronistas modernos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. p. 133-4.

- Esse texto pode ser considerado uma narrativa? Responda em seu caderno, justificando sua resposta.
- O professor dará algumas explicações sobre o gênero narrativo intitulado “crônica”. Anote em seu caderno, com suas palavras, as três características de crônica apresentadas.
- Compare suas anotações do exercício anterior com dois colegas e observe se todos apontaram as mesmas características. Em seguida, escolha a explicação que pareceu a mais clara das três.
- Cada grupo apresentará para a classe as explicações que escolheu. Depois, deverá selecionar uma ou duas que a maioria considerou mais clara. Elas serão anotadas na lousa para que todos possam copiá-las no caderno, como um resumo das características do gênero “crônica narrativa”.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 5-6).

Na sequência, é inserido o texto de Vieira:

Trecho do livro paradidático *O mistério de Ilhabela*, de Isabel Vieira

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, Luís, 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. 82-3.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 6-7).

Formulam-se, então, novamente, questões centradas nos elementos estruturantes da narrativa (personagem/tempo/ponto de vista) e reconhecimento do gênero (crônica ou outra modalidade). É o que se encontra, a seguir:

- I. Esse texto é uma narrativa, mas não é uma crônica. Podemos afirmar isso, pois:
 - a) Há poucas personagens, o que demonstra um uso econômico dos elementos da narrativa, característica de crônicas desse tipo.
 - b) Zé Honório, Olegário, Luís, Miltão, Nequinho, Dico e Pindá podem ser consideradas personagens secundárias, pois agem na trama.
 - c) Há muitas personagens na história, principais e secundárias, o que implica um desenvolvimento mais longo da narrativa.
 - d) As marcas de passagem do tempo indicam que a história já está terminada.

- II. Se observarmos o texto do ponto de vista do enredo, também chegamos à conclusão de que não se trata de uma crônica, pois:
 - a) O trecho selecionado é um capítulo, o que significa que ele é parte de uma história grande.
 - b) Algumas ações do enredo pressupõem outras informações, que serão dadas em outros capítulos; não se sabe, por exemplo, para onde as personagens vão.
 - c) Algumas ações do enredo pressupõem outras informações, que já devem ter sido dadas em capítulos anteriores; se Canela vai abraçar tio Arlindo e os primos, algo deve ter acontecido para que ocorra esse reencontro.
 - d) É uma breve história inventada, já concluída, pois sabemos tudo o que aconteceu com as personagens.

7

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p.7).

No trabalho com a oralidade, o CA2 também propõe que os alunos façam atividades semelhantes às realizadas anteriormente no CA1 e sempre voltadas para os conteúdos teóricos da narrativa e da crônica:

Oralidade

1. O professor ou alguém da sala lerá o texto a seguir. Escute-o atentamente e, em seguida, discuta com seus colegas se ele pode ou não ser classificado como uma crônica narrativa. Dê pelo menos duas explicações que justifiquem a análise feita. Anote em seu caderno, em forma de itens, os seus comentários e os de seus colegas.

Texto A – Primeiros infortúnios

Passemos por alto sobre os anos que decorreram desde o nascimento e batizado do nosso memorando, e vamos encontrá-lo já na idade de 7 anos. Digamos unicamente que durante todo este tempo o menino não desmentiu aquilo que anunciara desde que nasceu: atormentava a vizinhança com um choro sempre em oitava alta; era colérico; tinha ojeriza particular à madrinha, a quem não podia encarar, e era estranho até não poder mais.

Logo que pôde andar e falar tornou-se um flagelo; quebrava e rasgava tudo que lhe vinha à mão. Tinha uma paixão decidida pelo chapéu armado do Leonardo; se este o deixava por esquecimento em algum lugar ao seu alcance, tomava-o imediatamente, espanava com ele todos os móveis, punha-lhe dentro tudo que encontrava, esfregava-o em uma parede, e acabava por varrer com ele a casa; até que a Maria, exasperada pelo que aquilo lhe havia de custar aos ouvidos, e talvez às costas, arrancava-lhe das mãos a vítima infeliz. Era, além de traquinas, guloso; quando não traquinava, comia. A Maria não lhe perdoava; trazia-lhe bem maltratada uma região do corpo; porém ele não se emendava, que era também teimoso, e as travessuras começavam mal acabava a dor das palmadas.

Assim chegou aos 7 anos.

Afinal de contas a Maria sempre era saloia, e o Leonardo começava a arrepender-se seriamente de tudo que tinha feito por ela e com ela. E tinha razão, porque, digamos depressa e sem mais cerimônias, havia ele desde certo tempo concebido fundadas suspeitas de que era atraído. Havia alguns meses atrás tinha notado que um certo sargento passava-lhe muitas vezes pela porta, e enfiava olhares curiosos através das rótulas: uma ocasião, recolhendo-se, parecera-lhe que o vira encostado à janela. Isto porém passou sem mais novidade.

Depois começou a estranhar que um certo colega seu o procurasse em casa, para tratar de negócios do ofício, sempre em horas descontraídas: porém isto também passou em breve. Finalmente aconteceu-lhe por três ou quatro vezes esbarrar-se junto de casa com o capitão do navio em que tinha vindo de Lisboa, e isto causou-lhe sérios cuidados. Um dia de manhã entrou sem ser esperado pela porta adentro; alguém que estava na sala abriu precipitadamente a janela, saltou por ela para a rua, e desapareceu.

ALMEIDA, Manuel A. de. *Memórias de um sargento de milícias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1969>. Acesso em: 8 mar. 2008.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 8).

Após esta atividade, um outro texto é sugerido: (“Avestruz”) para ser ouvido e, posteriormente, classificado como crônica ou outra modalidade

2. O professor ou alguém da sala lerá o texto a seguir. Escute-o atentamente e, em seguida, discuta com seus colegas se ele pode ou não ser classificado como uma crônica narrativa. Dê pelo menos duas explicações que justifiquem a análise feita. Anote em seu caderno, em forma de itens, os seus comentários e os de seus colegas.

Texto B – “Avestruz”

O filho de uma grande amiga pediu, de presente pelos seus dez anos, uma avestruz. Cismou, fazer o quê? Moram em um apartamento em Higienópolis, São Paulo. E ela me mandou um *e-mail* dizendo que a culpa era minha. Sim, porque foi aqui ao lado de casa, em Floripa, que o menino conheceu as avestruzes. Tem uma plantação, digo, criação delas. Aquilo impressionou o garoto.

Culpado, fui até o local saber se eles vendiam filhotes de avestruzes. E se entregavam a domicílio.

E fiquei a observar a ave. Se é que podemos chamar aquilo de ave. A avestruz foi um erro da natureza, minha amiga. Na hora de criar a avestruz, Deus devia estar muito cansado e cometeu alguns erros. Deve ter criado primeiro o corpo, que se assemelha, em tamanho, a um boi. Sabe quando pesa uma avestruz? Entre 100 e 160 quilos, fui logo avisando a minha amiga. E a altura pode chegar a quase três metros. 2,7 para ser mais exato.

Mas eu estava falando da sua criação por Deus. Colocou um pescoço que não tem absolutamente nada a ver com o corpo. Não devia mais ter estoque de asas no paraíso, então colocou asas atrofiadas. Talvez até sabiamente para evitar que saíssem voando em bandos por aí assustando as demais aves normais.

Outro coisa que faltou foram dedos para ao pés. Colocou apenas dois dedos em cada pé. Sacanagem, Senhor!

Depois olhou para sua obra e não sabia se era uma ave ou um camelo. Tanto é que, logo depois, Adão dando os nomes a tudo que via pela frente, olhou para aquele ser meio abominável e disse: *Struthio camelus australis*. Que é o nome oficial da coisa. Acho que o struthio deve ser aquele pescoço fino em forma de salsicha.

Pois um animal daquele tamanho deveria botar ovos proporcionais ao seu corpo. Outro erro. É grande, mas nem tanto. E me explicava o criador que elas vivem até os setenta anos e se reproduzem plenamente até os quarenta, entrando depois na menopausa, não tem, portanto, TPM. Uma avestruz com TPM é perigosíssima!

Podem gerar de dez a trinta crias por ano, expliquei ao garoto, filho da minha amiga. Pois ele ficou mais animado ainda, imaginando aquele bando de avestruzes correndo pela sala do apartamento.

Ele insiste, quer que eu leve uma avestruz para ele de avião, no domingo. Não sabia mais o que fazer.

Foi quando descobri que elas comem o que encontram pela frente, inclusive pedaços de ferro e madeiras. Joguinhos eletrônicos, por exemplo. Máquina digital de fotografia, times inteiros de futebol de botão e, principalmente, chuteiras. E, se descuidar, um *mouse* de vez em quando cai bem.

Parece que convenci o garoto. Me telefonou e disse que troca a avestruz por cinco gaivotas e um urubu.

Pedi para a minha amiga levar o garoto num psicólogo. Afinal, tenho mais o que fazer do que ser gigolô de avestruz.

PRATA, Mário. *Avestruz*. Disponível em: <www.marioprataonline.com.br>. Acesso em: 14 fev. 2008.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 9-10).

O mesmo exercício de escuta da leitura do texto e reconhecimento do seu gênero é proposto, a seguir:

3. O professor ou alguém da sala lerá o texto a seguir. Escute-o atentamente e, em seguida, discuta com seus colegas se ele pode ou não ser classificado como uma crônica narrativa. Dê pelo menos duas explicações que justifiquem a análise feita. Anote em seu caderno, em forma de itens, os seus comentários e os de seus colegas.

Texto C

Um macaco passeava-se à beira de um rio, quando viu um peixe dentro da água. Como não conhecia aquele animal, pensou que estava a afogar-se. Conseguiu apanhá-lo e ficou muito contente quando o viu aos pulos, preso nos seus dedos, achando que aqueles saltos eram sinais de uma grande alegria por ter sido salvo. Pouco depois, quando o peixe parou de se mexer e o macaco percebeu que estava morto, comentou: – Que pena eu não ter chegado mais cedo!

COUTO, Mia. A fábula do macaco e do peixe, epígrafe do conto "Nas águas do tempo". In: *Estórias Abensonhadas*. Lisboa: Editorial Caminho, 2001.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 10).

Também com relação à produção escrita, pede-se que o aluno escreva uma crônica, tendo como base um dia importante na vida de um jovem de sua idade e sugerem-se os seguintes passos, para que o aluno construa o texto:

- 1º passo: pede para o aluno observar o foco narrativo, a sequência de acontecimentos, o tempo e o espaço da história, as personagens;
- 2º passo: pede que o aluno acompanhe a explicação do professor sobre as características da crônica e tire suas dúvidas;
- 3º passo: pede que o aluno acompanhe a explicação do professor ,sobre o conceito de parágrafo e procure levar em conta, na construção de sua crônica;
- 4º passo: o aluno deve produzir uma versão inicial de sua crônica;
- 5º passo: o aluno deve fazer uma revisão do texto produzido, analisando, primeiramente, do ponto de vista da organização do gênero "crônica" e, depois, a organização dos parágrafos.

Para revisão, com relação à organização do gênero “crônica”, é proposta a seguinte atividade, descrita a seguir:

| Análise de seu texto | Resposta |
|--|----------|
| Seu texto é uma narrativa curta? | |
| Ele aborda um tema banal, que pode ser vivido por qualquer jovem de sua idade? | |
| Ele desperta a imaginação do leitor? Grife os trechos em que isso ocorre. | |
| Foi escrito em linguagem apropriada, apresentando um tom leve? Grife uma passagem com uma caneta de outra cor. | |
| O texto apresenta um bom desenvolvimento dos elementos da narrativa? Explique. | |

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 11-12).

Para revisão, com relação à organização dos parágrafos, é proposta a seguinte atividade:

Naquela manhã, resolvi acordar mais cedo, pois estava ansioso pelo passeio.

Era o melhor passeio daquele ano, acho que talvez até o melhor daqueles últimos anos. Eu não queria perder nada. A minha mãe, no começo, dizia que eu não devia ir, porque ia ficar muito caro, mas eu tinha que ir de qualquer maneira.

Elaborado especialmente para o *São Paulo faz escola*.

Responda em seu caderno:

- Qual o fato apresentado no primeiro parágrafo?
- Por que ele não está satisfatoriamente desenvolvido?
- Há algo no segundo parágrafo que deveria estar no primeiro? Grife.
- Anote a versão que a classe construirá para esse primeiro parágrafo.
- Quantos tópicos há no segundo parágrafo?
- Qual o tópico novo?
- O segundo tópico não está satisfatoriamente desenvolvido. Anote a versão que a classe construirá para ele.

c) Agora, você vai observar o texto de um colega. Releia cada parágrafo e, ao lado, com caneta de outra cor, indique o tópico frasal (fato central) de cada um.

d) Há mais de um tópico em algum de seus parágrafos? Faça um “x” nos parágrafos em que isso ocorre.

e) Nos parágrafos em que há apenas um fato central, ele foi desenvolvido de forma satisfatória, não deixando dúvidas para o leitor, dando os detalhes necessários à compreensão da narrativa? Escreva um comentário para seu colega, explicando o que você considera que ele deve reformular.

f) O professor observará sua tabela e anotações feitas pelo colega e dará sugestões para reelaboração do texto. Faça a reescrita em seu caderno.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 13).

Para o estudo da língua, é proposto que o aluno realize, a seguinte atividade:

Estudo da língua

1. Leia a crônica *Homem no mar*, de Rubem Braga, apresentada anteriormente. Grife frases ou expressões que, de alguma forma, fazem-nos refletir para que possamos atribuir um sentido ao que foi dito. Por exemplo: “Agora não sou mais responsável por ele”. Nesse trecho, o narrador afirma que deixou de ser responsável pelo nadador. Mas sabemos que um não tem responsabilidade pelo outro, pois nem se conhecem. Assim, é possível que o narrador esteja sugerindo que, enquanto observou o nadador, foi, de certa forma, alguém que “cuidou dele”, prestando atenção ao que fazia.

13

2. A classe discutirá os trechos grifados. Em conjunto, conversarão sobre os possíveis sentidos que eles podem ter no texto. Anote em seu caderno as conclusões que o grupo tirou, em conjunto com o professor.
3. Em nossa comunicação, existem muitas frases como “No Brasil, tudo acaba em pizza” ou “Não é assim nenhuma Juliana Paes”. Em seu caderno, explique, com outras palavras, o que essas frases querem dizer.
4. Indique mais duas frases como essas e dê o significado.
5. Após as explicações do professor, anote em seu caderno o que compreendeu sobre usos conotativos da linguagem.
6. Após as explicações do professor, anote em seu caderno o que compreendeu sobre usos denotativos da linguagem.
7. Serão passadas na lousa as duas definições (de conotação ou denotação), ou serão mostradas em alguma outra fonte. Compare com o que você escreveu e faça correções, se necessário. Se tiver dúvidas, peça auxílio ao professor.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 13-14).

Como tarefas (1 e 2) a serem realizadas em casa, o CA2 propõe que o aluno faça:

1-o aluno deve ler uma crônica indicada pelo professor e realizar a atividade, transcrita a seguir:

| | |
|--|--|
| Nome da crônica e do autor. | |
| Quais acontecimentos banais do cotidiano estão organizados nessa crônica? | |
| Escolha outro elemento da narrativa, diferente do enredo, e explique como ele é usado de forma econômica. | |
| Retire palavras e frases do texto que comprovem o tom “leve” dessa história. | |

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 14).

2- o aluno deve ler dois textos, indicados pelo professor e responder as questões:

| | |
|--|--|
| Texto selecionado. | |
| O texto desenvolve uma história inventada? Como você pode comprovar? | |
| O texto trata de tema cotidiano? Qual? Como você justifica a atualidade do tema? | |
| Você considera que o texto apresenta um tom leve? Justifique. | |

3. Explique, em seu caderno, por que o Texto A – *Primeiros infortúnios*, apresentado anteriormente, não pode ser considerado uma crônica narrativa. Retome as anotações feitas em sala e redija um pequeno texto, justificando sua análise.
4. Explique, em seu caderno, por que o Texto B – *Avestruz*, apresentado anteriormente, pode ser considerado uma crônica narrativa. Retome as anotações feitas em sala e redija um pequeno texto, justificando sua análise.
5. Responda em seu caderno: a que gênero textual pertence o Texto C, de Mia Couto, apresentado anteriormente? Justifique sua resposta.
6. Anote os exercícios sobre **denotação** e **conotação** do livro didático, ou de outra fonte, indicados pelo professor. Faça-os em seu caderno.

Fonte: SÃO PAULO (2009b, p. 15).

A primeira atividade sugerida, nesta “situação de aprendizagem 1” do CA2, faz com que o aluno observe livros, jornais e revistas e responda alguns questionamentos relacionados às partes constitutivas dos mesmos: a aparência, o material utilizado etc... O que nos chamou a atenção foram as indagações feitas a respeito dos textos inseridos em cada um dos materiais e a finalidade dos mesmos. Este questionamento nos pareceu bastante eficaz, pois, sem dúvida, ele deverá levar o aluno a uma aprendizagem significativa, sendo que estes materiais fazem parte do seu cotidiano. Continuando este questionamento, o CA2 pede que o aluno aponte narrativas nos materiais expostos e indique suas características.

Na sequência das atividades, pede-se que o aluno leia o texto “Homem no mar”, de Rubem Braga, e abordam-se questões relativas ao gênero “crônica” para serem trabalhadas individualmente e em grupo.

Outro texto inserido é: “O mistério de Ilhabela”, de Isabel Vieira, onde os questionamentos indicados se referem à diferenciação dos textos de gênero narrativo, com indagações sobre a presença de personagens principais e secundários. As atividades induzem o aluno a refletir sobre situações diferentes do texto, mas como são usados trechos dos textos originais, restringe-se o estudo a questionamentos superficiais. Para o trabalho com oralidade, o CA2 pede que o aluno leia três textos e discuta com o grupo a classificação dos mesmos: “discuta com seus colegas se ele pode ou não ser classificado como uma crônica narrativa” (SÃO PAULO, 2009b, p.10).

Com relação à produção escrita trabalhada no CA2, ocorre o mesmo procedimento metodológico já criticado no CA1, só que o tema inserido para a escrita de um texto é: “um dia importante na vida de um jovem de sua idade”. Nesta proposta, é inserido também um esquema para que o aluno realize sua produção; este esquema sugere que o aluno preste atenção no foco narrativo, na sequência de acontecimentos, nos parágrafos, na organização do gênero “crônica”...

Mais uma vez, a produção textual é inserida para que o aluno siga um modelo, sem se preocupar com o sujeito ativo, que é o aluno, nas situações diversificadas de leituras, das associações das condições da história de leituras e as situações de produções de textos significativos, com previsão de destinatários diferenciados em diferentes contextos sociais.

No estudo da língua, acontece o mesmo procedimento observado em CA1; pede-se que o aluno retire do texto “Homem no mar”, frases ou expressões para que o professor possa introduzir as definições de conotação e denotação.

Como tarefa de casa, o CA2 propõe que o aluno analise uma crônica que o professor indicará (com relação à estrutura do texto) e, a seguir, diferencie os gêneros textuais dos textos desta atividade.

Como pudemos notar, depois desta “situação de aprendizagem 1” do CA2, em análise, a teoria semiótica, apregoada no Doc1, não foi contemplada nas práticas sugeridas no(s) Caderno(s) do Professor e no(s) Caderno(s) do Aluno .

Na análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (Doc1), verificamos o destaque teórico para um ensino de conhecimentos contextualizados; ressaltaram-se três níveis de contextualização: “sincrônica”, “diacrônica” e “interativa”. Mas, infelizmente, esta teoria norteadada pela Ciência da Semiótica, não foi levada em conta nas atividades inseridas nestes documentos (Caderno(s) do Professor e no(s) Caderno(s) do Aluno) , não permitindo aos alunos oportunidade de realizarem atividades significativas para a aprendizagem das diferentes linguagens.

A seguir, nossas considerações finais sobre a análise dos documentos (Doc 1, Doc 2 e Doc 3), e sua relação com a teoria semiótica, que serviu de base para a construção da própria Proposta Curricular Paulista (2008) e para o desenvolvimento desta pesquisa.

5 CONCLUSÃO

Começamos o presente estudo expondo sobre a implantação de uma “nova” Proposta Curricular para todas as escolas estaduais do Estado São Paulo. A referida Proposta surge como um novo caminho a ser trilhado pela educação no Estado de São Paulo e se apresenta como um projeto ousado e inovador.

Justificando a necessidade de uma Proposta única para todas as escolas do Estado de São Paulo, a Secretária da Educação, na época, Maria Helena Guimarães de Castro, diz:

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. (SÃO PAULO, 2008a, s/p.).

Assim, a Secretaria resolveu centralizar os projetos pedagógicos, criando uma Proposta comum à todas as escolas estaduais. A Proposta, então, foi inserida no Estado como uma tentativa de melhorar a qualidade da educação.

Num total de mais ou menos 5200 escolas estaduais no Estado de São Paulo onde não existia um sistema de ensino comum (cada um ensinava o que queria ou seguia o livro didático), sem a mínima padronização e parâmetro na gestão das unidades, de forma a garantir maior eficácia e racionalidade; a Proposta Curricular foi, sem dúvida, um avanço para educação no Estado.

Acreditamos que a atuação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo seja no sentido de organizar a educação, voltando-se para a melhoria do ensino público, tomando para si a responsabilidade sobre a organização curricular, metodologia de ensino e qualificação dos docentes.

Ao estipular um currículo comum, padronizando o que é ensinado em toda a rede, ao orientar os professores quanto ao método e forma de ensino, assim como, quanto ao conteúdo, a Secretaria tem dado importante passo para a melhoria da qualidade na educação em nosso Estado.

Quando pensamos na Língua Portuguesa para este estudo primeiramente nos deparamos com um cenário pouco animador com relação à leitura e à escrita em nosso país. Pudemos notar através das pesquisas realizadas

por todo o Brasil que muitos brasileiros estão alfabetizados, mas infelizmente, as limitações são muitas; muitos leem, mas não compreendem; outros leem muito devagar.

E, é fato, que a escola é uma grande aliada à promoção da leitura. Ao nos depararmos com esta Proposta Curricular de Língua Portuguesa, pensamos, primeiramente, em analisar a promoção de leitura inserida na Proposta (como foi realizado nos primeiros capítulos deste estudo); assim, averiguamos que, a princípio, o texto foi colocado como objeto central para todas as disciplinas e o trabalho com diversos gêneros textuais foi introduzido de maneira sistemática. O contato que o aluno deve ter, pela Proposta, com diversos tipos de textos se torna uma prática muito interessante para a formação de leitores. Compreendemos que, para o aluno se tornar um leitor eficaz, é necessário que a escola promova a leitura de diferentes tipos de textos que circulam socialmente, pois segundo Lajolo:

Lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se Le, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. (LAJOLO, 2002, p.2).

Mas, infelizmente, esta concepção de leitura, descrita pela autora acima, embasada nas teorias semióticas, onde o texto é tratado como uma “tessitura”, ou seja, um tecido construído de várias partes que se relacionam e que emergem de um contexto social, não foi contemplada nas atividades do Caderno do Aluno, em estudo.

Não foi possível, assim, relacionar a eficácia dos textos inseridos para a formação do leitor, pois o trabalho com os mesmos se restringiu apenas à identificação das partes estruturais dos modelos. Toda a relação social e cultural, que poderia ser intermediada para a construção do leitor completo do texto, foi negligenciada.

Nos pressupostos teóricos deste estudo, expusemos a teoria semiótica do texto, da linguagem e da significação, com o intuito de podermos analisar adequadamente a teoria de embasamentos dos documentos em análise.

Assim, pudemos constatar que a teoria exposta na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa contempla a visão semiótica dos elementos elencados anteriormente.

De fato, toda a parte teórica da Proposta está embasada na Ciência da Semiótica, trazendo-nos os conceitos de linguagem, texto, significação e intertextualidade a que nos referimos no embasamento teórico deste estudo. Podemos comprovar pelas citações abaixo:

As linguagens são sistemas simbólicos, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos; é com eles também que nos comunicamos com os nossos iguais e expressamos nossa articulação com o mundo. (SÃO PAULO 2008a, p. 16);

Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência, como vimos, que a linguagem adquire essa qualidade de instrumento para compreender e agir sobre o mundo real. (SÃO PAULO 2008^a, p. 16);

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. (SÃO PAULO 2008a,p. 43).

Todas estas citações foram extraídas da Proposta e nos reportam aos autores citados anteriormente na pesquisa bibliográfica referente a Semiótica. Bakhtin nos coloca a linguagem como um constante processo de interação social e Peirce nos diz que a linguagem é ligada ao uso social dos signos.

E, reportando-nos, ainda, a Julia Kristeva lembramos que fala sobre a teoria da intertextualidade também presente nas citações da Proposta:

A questão da contextualização remete-nos à reflexão sobre a intertextualidade e a interdisciplinaridade. De que maneira cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais? Como uma mesma ideia, um mesmo sentimento, uma mesma informação são tratados pelas diferentes linguagens? (SÃO PAULO, 2008a, p. 39).

Assim como nos estudos de Julia Kristeva, o texto da Proposta nos coloca a intertextualidade como uma relação dialógica que se estabelece entre textos.

Como podemos notar, a teoria inserida na Proposta do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa mostrou-se vinculada aos conceitos da Semiótica, que, para Peirce (como já citado), é a Ciência Geral dos Signos que estuda os fenômenos como sistemas de significação.

Partindo desta concepção, a Proposta se apresenta realmente como uma mudança positiva para a educação do Estado de São Paulo, partindo do princípio exposto no próprio texto do documento, que tenta buscar uma educação à altura dos desafios contemporâneos:

... esta Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência leitora e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008a, p. 11).

O Caderno do Professor, segundo documento analisado, traz, também, na parte teórica, a visão semiótica da linguagem, do texto e da significação, mas, nas abordagens sugeridas para serem realizadas com os alunos esta visão não é operacionalizada na metodologia de abordagem dos textos de leitura.

Os textos sugeridos contemplam a diversidade textual, mas o trabalho com a sua significação é limitado. A contextualização “sincrônica”, “diacrônica” e “interativa”, exposta na própria Proposta e inserida neste estudo (p. 63-64), não foi posta em uso nas atividades de leitura dos textos propostos para o trabalho em sala de aula, que se restringiram à mera identificação da organização estrutural dos textos. Até mesmo nas sugestões indicadas para o trabalho com produção textual, o professor foi orientado a explorar apenas o aspecto estrutural do texto.

Como pudemos notar na análise realizada no capítulo 4, a intervenção sugerida a ser realizada pelo professor aborda aspectos importantes sobre a estruturação do texto, mas somente estes aspectos formais são considerados. O trabalho com textos fragmentados, como foi inserido para realização de atividades, não leva ao processo de contextualização; enfim, toda a teoria exposta no próprio documento não foi colocada em prática na metodologia sugerida.

No terceiro documento em análise, o Caderno do Aluno, as atividades sugeridas também permanecem com investimentos na estrutura formal do texto. Toda a beleza estética da linguagem dos textos se perde em meio às considerações

sugeridas ao aluno para privilegiarem a estruturação orgânica e formal dos modelos lidos.

Enfim, à teoria semiótica que deu embasamento à organização conteudística da Proposta Curricular, não foi utilizada nas atividades sugeridas nos Cadernos do Aluno.

Pudemos perceber, então, que houve um distanciamento inadequado entre a teoria anunciada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e a metodologia (e atividades propostas) para abordagem dos textos, inviabilizando-se, assim, o ensino de uma leitura completa dos textos. No entanto, cumpre ressaltarmos que esta Proposta está, apenas, em fase de construção, como o Documento Oficial expõe:

Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais.

Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. (SÃO PAULO, 2008a, p. 5).

Como o objetivo deste estudo foi o de identificar as concepções teóricas e metodológicas de ensino da leitura e de produção de textos, no Caderno do Professor e as atividades inseridas no Caderno do Aluno, contidas na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (SP, 5ª série), para contribuir com melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede estadual; entendemos que ele constitui os resultados obtidos como uma modesta contribuição para a “evolução e aperfeiçoamento” futuros da Proposta, como vimos na citação acima.

Esperamos que este estudo permita aos professores da rede estadual um olhar crítico sobre a Proposta, mostrando-lhes a necessidade de complementação de suas aulas. O professor deve assumir-se como sujeito ativo no seu percurso de ensino e adotar uma posição construtiva diante desta iniciativa da Secretaria do Estado de São Paulo, que possui, sem dúvida, um caráter positivo para a educação no Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. (Coord.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008. Disponível em: <www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e para didáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Câmara Brasileira do Livro (CBL)**. Brasília: CLB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: ME, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

CARDOSO, S. H. B. **Linguagem e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 maio. 2009.

ECO, U. **O Signo**. 5. ed. Lisboa: Presença, 1997.

ECO, U. **Leitura do texto literário**. Lector in Fábula. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

FÁVERO, L. L.; KOCK, I. G. V. Critérios de textualidade. **Revista Veredas**, v. 104, p. 17-34, 1985.

FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ALBETISMO FUNCIONAL (Brasil). **Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF)**, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (Brasil). **Retratos da Leitura no Brasil** , 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF**, 2009.

JOLIBERT, J. et al. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KESKE, I. H. Da expansão do texto ao estudo da cultura: a proposta de Umberto Eco. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1. p. 1-12, jul./dez., 2006.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEITURA no Brasil. São Paulo: 2008. Apresenta informações sobre a leitura no Brasil. Disponível em: <<http://prolivro.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2008.

MESERANI, S. **O Intertexto escolar**: Sobre leitura, aula e redação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, M. C. S. et al. (Orgs.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, M. **O desafio da pesquisa social**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOURA, A. M.; ALFREDO, M. E. Sala de aula e formação de leitores: novas chamadas sobre chagas antigas. In: SOUZA, R. J.; SOUZA, A. C. (Orgs.). **Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento**. São Paulo: Meioimpresso Produções, 2005.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1987.

PEIRCE, C. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEIRCE, C. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PIGNATARI, D. **Semiótica & literatura**. 6. ed. São Paulo: Ateliê, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Poder Executivo. Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, v. 11, n. 157 •, terça-feira, 21 de agosto de 2007. Disponível em: <<http://escolapublica.fde.sp.gov.br/capa.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio** São Paulo: SEESP, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino fundamental 5ª série 1º bimestre**. São Paulo. SEESP, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Professor: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino fundamental 5ª série 2º bimestre**. São Paulo: SEESP, 2008c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Aluno: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Ensino fundamental. 5ª Série** São Paulo: SEESP, 2009a, v.1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do Aluno**: Linguagem, códigos e duas tecnologias. Ensino fundamental. 5ª Série São Paulo: SEESP, 2009b, v.2.

SCHNEIDER, M. **Ladrões de palavras**: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

SENGE, P. M. **A Quinta disciplina**: arte e prática da organização que aprende. 16. ed. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; SOUZA, A. C. (Orgs.). **Nas teias do saber**: ensaios sobre leitura e letramento. São Paulo: Meioimpresso Produções, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TREVIZAN, Z. **O leitor e o diálogo dos signos**. São Paulo: Clíper, 2002.

TREVIZAN, Z. **O texto é pretexto** (leitura e redação na sala de aula). Presidente Prudente: Grafoeste, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTINI, N. G. Contribuições de uma prática pedagógica para o aprendizado da leitura. **Teoria e prática da educação**, v. 2, n. 3, set., 1999.