



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARIZA LEDJANE ALVES DOS SANTOS

**TEXTUALIDADE E ENSINO: UM GUIA
PARA O 6º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CAJAZEIRAS

2020

MARIZA LEDJANE ALVES DOS SANTOS

**TEXTUALIDADE E ENSINO: UM GUIA
PARA O 6º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual : diversidade social e práticas docentes*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS
2020**

MARIZA LEDJANE ALVES DOS SANTOS

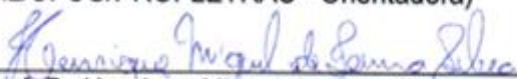
TEXTUALIDADE E ENSINO: UM GUIA
PARA O 6º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa, *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

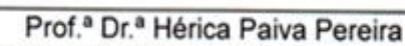
Aprovada em: 19 / 02 / 2020

Banca Examinadora:


Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais
(UAL/UFCG/PROFLETRAS - Orientadora)


Prof. Dr Henrique Miguel de Lima Silva
(UFPB – Examinador 1)


Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Olegário
(CE/UFPB/PROFLETRAS-UFCG – Examinador 2)


Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira
(UAL/UFCG/PROFLETRAS – Suplente)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

S237t Santos, Mariza Ledjane Alves dos.
Textualidade e ensino: um guia para o 6º ano da Educação de Jovens e Adultos / Mariza Ledjane Alves dos Santos. - Cajazeiras, 2020.
221f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS)
UFCG/CFP, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Livro didático. 3. Professor.
4. Manual. 5. Guia de orientações didáticas. 6. Textualidade. 7. Linguística textual. I. Lima Arrais, Maria Nazareth de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 374.7(043.2)

“O texto abre as portas para o inusitado, para o mundo da vida invadir a sala de aula, para o acontecimento conduzir a reflexão, sem que os sentidos se fechem nas leituras prévias e privilegiadas com que os textos têm sido silenciados [...]”

(Geraldi, 2010, p.124)

À dona da minha vida, a alma mais bonita que conheci, minha mãe Maria do Carmo Alves dos Santos, pelo sempre incondicional amor e apoio; Ao meu pai Otávio Alves dos Santos, o homem dos sóis, o mais forte do mundo que sempre me amou e me protegeu; A meus irmãos pelo amor e cuidado, pela cumplicidade sem medida; Aos meus avôs (in memoriam) e às minhas avós cuja devoção e bravura fizeram de nós homens e mulheres de fé e corajosos; aos meus tios, primos... minha família, minhas raízes.

AGRADECIMENTOS

Ao altíssimo Deus da minha vida, por me chamar pelo nome e me fazer existir, pelos dons que me deu, por imensurável amor e misericórdia, por me olhar com carinho e estar comigo em toda e qualquer situação, por ser a força que me sustenta, minha esperança e refúgio, a luz dos meus caminhos.

À minha orientadora, Professora Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais, uma das mulheres mais inteligentes e fascinantes que conheci, pela honra de nossas vidas terem-se encontrado, por me orientar e iluminar tão bem com competência, sabedoria, paciência, compreensão, empatia e com o mais bonito dela: humanidade. A essa mulher, minha profunda admiração e eterna gratidão.

Aos membros da banca de qualificação. Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva e a Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Olegário cujas orientações me foram muito valiosas e contribuíram para minha evolução acadêmica.

À inesquecível Turma 5 do Mestrado com cujas pessoas compartilhei agradáveis dias, incontáveis e valorosos conhecimentos. Em especial, aos meus amigos Francisco José (o Masseda), Natália Bagagim e Wildenir companheiros de estrada com os quais dividi sonhos, aflições e minha fascinação pelos vales e ipês roxos da estrada. À Luzia Helena Aragão, um anjo em minha vida. Aos parceiros de grupos de trabalho, os amigos: Natália Bagagim, Inácio Teixeira, Leidiana Vale, Joyce Gonçalves e Aida Bandeira. E a todos os professores que nos acompanharam e conosco compartilharam um dos mais nobres presentes: o conhecimento.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pelo constante apoio, pela fortaleza. Em especial, Fran, Raquel, Lilian, Rildo, Izaura, Clodoaldo, Daniela, Núbia, Ana Clarisse, Ana Patrícia. Aos amigos Ivanildo Teixeira, Verlene Bezerra, Benjamin Calleb e Edlene Andrade pela colaboração nesta trajetória. À minha amiga Valdenoura Barros e a tia Socorro Alves por me apoiarem e cuidarem do coral quando precisei me ausentar. A tia Fátima que me ensinou as primeiras tarefas, na infância, e que muito fez por mim.

À Liinha Oliveira, pelas coisas que só quem tem um distinto coração e uma alma bonita e solidária com a gente pode fazer!

A Otávio Alves dos Santos, meu pai, e a minha mãe, Maria do Carmo Alves dos Santos, pelos valores ensinados e compartilhados, pela formação do caráter. A Ângela e Felipe, meus irmãos, por seu apoio, amor, ajuda e generosidade.

Àquele sem o qual eu não teria conseguido completar essa jornada, àquele que me apoiou desde o princípio, que acreditou em mim, que me acompanhou, incentivou e compreendeu, e que me surpreende a cada dia com seu amor e grandeza, meu amado Luciano Afonso.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para realização deste trabalho, minha gratidão.

RESUMO

As discussões no campo da Linguística Textual suscitam ações que convergem para a consolidação de estratégias inovadoras no que concerne ao trabalho com a Textualidade - a compreensão e a produção de sentidos do texto. Nessa direção, este trabalho tem por objetivo principal analisar qual o tratamento dado ao ensino da Textualidade no pelo guia que acompanha o manual do professor, a fim de elaborar um material técnico pedagógico. Para tanto, realizou-se um estudo sobre a Textualidade, como embasamento para a análise do *corpus*, considerando o contexto de ensino; fez-se um levantamento dos guias que acompanham os Manuais do Professor que fazem parte dos Livros Didáticos avaliados pelo PNLD adotados para o Ensino Fundamental – Modalidade de Educação de Jovens e adultos – do município de Serrita – PE; descreveu-se o guia do Professor selecionado como *corpus*, considerando os critérios elaborados para a análise, voltados ao ensino da Textualidade; e elaborou-se um guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino da Textualidade. A pesquisa está embasada na Linguística Textual, nas reflexões de Koch e Travaglia (2011), Koch e Elias (2017), Antunes (2017) e Marcuschi (2008) de um lado; e, de outro, Batista e Galvão (2009), Silva (2009) e Marcuschi (2008) acerca do livro didático. No âmbito dos procedimentos metodológicos, este trabalho adota a pesquisa documental de abordagem qualitativa cujos documentos analisados foram quatro guias que acompanham o manual do professor EJA MODERNA, para Educação de Jovens e Adultos, único manual do professor utilizado, no município de Serrita-PE, para a EJA, em que constam os guias para cada ano final do Ensino Fundamental. A análise foi feita seguindo os seguintes critérios: como se estrutura o guia didático que constitui o documento de análise? O guia orienta o ensino da textualidade? E, se o faz: como é orientado o ensino de cada elemento da textualidade? Os resultados alcançados corroboraram a hipótese de que o Guia que acompanha o manual do professor contribui parcialmente para o trabalho com a textualidade em sala de aula, pois se constatou que um percentual de 100% dos capítulos de cada um dos quatro anos finais do Ensino Fundamental apresenta orientações didáticas que não contemplam, em sua totalidade, os sete critérios da Textualidade. A abordagem foi relativamente produtiva, uma vez que se entende que há um trabalho processual, porém, os critérios que apareceram nem sempre estiveram voltados para os textos, mas relacionados à gramática. E como resultado das discussões teóricas e das análises, elaborou-se um guia para o 6º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Livro Didático. Manual do professor. Guia de Orientações Didáticas. Textualidade. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The discussions in the field of Text Linguistics give rise to questions that lead to the consolidation of innovative strategies regarding the work with Textuality – the comprehension and production of a text's meaning. In this sense, this paper's main objective is to analyze what is the treatment given on the guide that comes with the teacher's manual to the teaching of Textuality, with the aim to develop a technical teaching guide. For this purpose, a study on Textuality was done as a basis to analyze the *corpus*, considering the teaching context; was gathered data of the guides included with the Teacher's Manuals that are part of the textbooks evaluated by the National Textbook Program (PNLD) and used in Basic Education – EJA category – in the city of Serrita-PE; it was described the teacher's guide selected as *corpus*, considering the criteria prepared for the analysis, directed towards the teaching of Textuality; and was elaborated a guide to teacher of the 6th grade of Basic Education about the teaching of Textuality. The research is based on Text Linguistics by Koch and Travaglia (2011), Kock and Elias (2017), Antunes (2017) and Marcuschi (2008); as well as the analyses by Batista e Galvão (2009), Silva (2009) and Marcuschi (2008) about the textbook. Regarding the methodological procedures, this paper adopts the documental research of quantitative approach, whose documents analyzed was four guides present on the teacher's manual named EJA MODERNA, for Youth and Adult Education, teacher's manual used, on Serrita – PE town, for EJA, which contains the guides to each one of the final years of Basic Education. The analysis was carried out using the following criteria: how is the teaching guide that constitutes the analysis document structured? Does the guide direct the teaching of textuality? And, in case it does, how is each element of textuality directed? The achieved results support the hypothesis that the Guide included in the teacher's manual partially contributes to working with textuality in the classroom, as it was observed that a percentage of 100% of the chapters of any textbook used for each one of the four final years of Basic Education present teaching orientations that don't fully contemplate the seven criteria of Textuality. The approach was relatively productive, since it is consisted of a processual activity; however, the criteria presented were not always linked to the texts, but to the grammar study. And as a result of the theoretical discussions and analyses, a guide was developed for the 6th year of Basic Education.

KEYWORDS: Textbook. Teacher's manual. Educational Orientation Guide. Textuality. Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Manual do Professor – Coleção EJA MODERNA – Língua Portuguesa.....	11
Figura 2 – Volumes da coleção EJA MODERNA para os anos finais do Ensino.....	12
Figura 3 – Guia e Recursos Didáticos do Manual do Professor – Coleção EJA Moderna.....	12

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Levantamento dos critérios nas orientações do 6º ano.....	77
Tabela 2 - Levantamento dos critérios nas orientações do 7º ano.....	78
Tabela 3 - Levantamento dos critérios nas orientações do 8º ano.....	79
Tabela 4 - Levantamento dos critérios nas orientações do 9º ano.....	80
Tabela 5 - Capítulos com Orientações didáticas que trabalham a Textualidade.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formato do Guia Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade.....	13
Quadro 2 – Tópicos das unidades didáticas da Coleção EJA MODERNA.....	49
Quadro 3 – Estrutura do tópico inicial do guia – Orientações gerais.....	72
Quadro 4 – Estrutura do tópico central do guia – Orientações gerais.....	72
Quadro 5 – Quadro descritivo da estrutura do guia.....	76
Quadro 6 – Presença da Textualidade no Guia Didático do Manual do Professor.....	75
Quadro 7 – Guia de orientações didáticas para o ensino da Textualidade 6º ano do Ensino Fundamental – Objetivos.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LD	Livro Didático
LDB	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC-USAID	Ministério da Educação - United States Agency for International Development
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Manual do Professor
NT	Não Trabalha
PA	Parcialmente
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TO	Totalmente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1.1 TRILHA METODOLÓGICA.....	21
2 LIVRO DIDÁTICO E O MANUAL DO PROFESSOR.....	26
2.1 O LIVRO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	29
2.1.2 Breve paralelo: antigos formatos, novas formatações.....	35
2.2 O MANUAL DO PROFESSOR: VISÃO GERAL.....	43
3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	49
3.1 A PERSPECTIVA DA COLEÇÃO EJA MODERNA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	56
3.1.1 A Língua Portuguesa sob a ótica da EJA.....	58
4 UNIVERSO TEXTUAL: A TEXTUALIDADE E SEUS CRITÉRIOS.....	62
4.1 COESÃO.....	69
4.2 COERÊNCIA.....	71
4.3 ACEITABILIDADE.....	74
4.4 INFORMATIVIDADE.....	75
4.5 SITUACIONALIDADE.....	77
4.6 INTERTEXTUALIDADE.....	78
4.7 INTENCIONALIDADE.....	80
5 DA ANÁLISE DO CORPUS: OS CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE NO GUIA DIDÁTICO.....	82
5.1 DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA TOTAL DO GUIA.....	83
5.2 A TEXTUALIDADE NO GUIA: DOS RECURSOS DIDÁTICOS À FORMA DE ABORDAGEM.....	86
5.2.1 Presença da Textualidade no Guia Didático.....	87
5.2.2 Orientações específicas – 6º ano.....	88
5.2.3 Orientações específicas – 7º ano.....	90
5.2.4 Orientações específicas – 8º ano.....	91
5.2.5 Orientações específicas – 9º ano.....	93
5.3 CLASSIFICAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS.....	96
5.3.1 Orientações específicas – 6º ano.....	96
5.3.2 Orientações específicas – 7º ano.....	102

5.3.3 Orientações específicas – 8º ano.....	105
5.3.4 Orientações específicas – 9º ano.....	109
6 UM GUIA DO PROFESSOR PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE.....	113
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	163
ANEXO 1 – GUIA E RECURSOS DIDÁTICOS - EJA MODERNA.....	164

INTRODUÇÃO

O desejo de transformar a sociedade por meio da educação, do conhecimento, acredito, acompanha todo professor, e é esse desejo que impulsiona, em uma esfera mais subjetiva, a construção deste trabalho; além das motivações suscitadas nas vivências e descobertas singulares nos eventos de sala de aula, e na vitória sobre os obstáculos ali encontrados.

Ao longo da minha trajetória como professora de Língua Portuguesa vivi experiências e construí conhecimentos extraordinários que me permitiram ter, hoje, uma visão diferenciada da comunidade com que trabalho e de mim mesma. Expresso aqui, primeiro, minha satisfação, mas revelo também as dificuldades por que todo profissional da educação está suscetível de passar.

Os primeiros anos apresentaram situações conflituosas, no entanto, a experiência adquirida com a passagem dos anos trouxe à luz uma visão mais reflexiva do meu trabalho, da minha ação. Considerando experiência nas palavras de Barbosa (1998) como interrelação dos seres com meio que os cerca, características do eu e do mundo configuram a experiência com sensações e razão, convicção, é que houve mudança na minha prática, na forma de conduzir ações no meu trabalho em busca de resultados que levassem à aprendizagem satisfatória.

É precípuo salientar que a experiência dos anos, desacompanhada da sensibilidade, da observação, da reflexão, somente pautada no saber da prática não é a experiência propriamente dita. Larrosa (2002) define experiência como uma atitude rara nos tempos atuais: parar, refletir, raciocinar, ouvir, contemplar, apreciar com mais tempo os detalhes para sentir profunda, calma e inteiramente. Pausar julgamento, a própria vontade, driblar a coisa mecânica da ação. Preservar a atenção, a cortesia, abrir-se ao que se encontra ao redor, ao mundo, ter sensibilidade, entender o outro, ter empatia, ser paciente e respeitar o próprio tempo e espaço.

Assim foi como procurei conduzir meu trabalho ao longo dos anos até aqui: reuni os conhecimentos acadêmicos e aqueles construídos no solo das salas de aula por que passei, modificando a postura conforme as situações e procurando manter a sensibilidade no olhar, no trato com cada aluno, cada conteúdo, cada acontecimento. Mantendo flexibilidade não só no planejamento das aulas, mas na

conduta, adequando-a, segundo a situação, sempre busquei novos conhecimentos, pois como professor preciso estar sempre aprendendo e me atualizando.

Nesse sentido, o professor é um profissional cujo conhecimento está, de certa forma, relativamente distante de momento de sua descoberta, logo, é como se esse profissional estivesse num estado de desatualização. Assim, para garantir seu êxito, precisa estar sempre em processo de renovação. A atualidade, os acontecimentos que acompanham o contexto histórico, social, cultural dele e de seus alunos precisam ser, constantemente, objeto de investigação dele. Procurei considerar isso em meu itinerário profissional.

Principiei minha jornada docente aos 18 anos em escola pública municipal com turmas de 3ª e 4ª série (na época) no ano de 2004. Nessa modalidade de ensino estive por quatro anos. Aprovada em concurso público, em 2010, para ensino de Língua Portuguesa, passei a lecionar em escola estadual e municipal de Ensino Fundamental II e Médio. Hoje, trabalho em Escola de Referência em Ensino Médio (1º ano) – rede estadual -, e na Educação de Jovens e adultos (6º e 7º anos) – rede municipal. Cada ano vivido nessas instituições foi relevante para a formação da profissional que sou hoje. Desde as dificuldades com a disciplina de sala aos “segredos” descobertos de como ministrar aulas com a atenção dos alunos.

Essas vivências foram fundamentais, pois me proporcionaram conhecimento e experiências valiosas que favorecem e facilitam minha ação em meio aos desafios que surgem ao longo da jornada. Cada período experimentado possibilitou a aquisição de importantes descobertas, autoavaliação, flexibilidade e redirecionamento do trabalho.

Após essa reflexão, é pertinente reiterar a ideia da dificuldade que alguns professores de Língua Portuguesa enfrentavam e um deles era conseguir que seus alunos apreciassem a disciplina que trata da língua que eles falam. Essa questão contraditória residia no fato de as aulas de Português estarem centradas no estudo da gramática pura e fora de contextos de significação. Com as novas orientações teórico-metodológicas para o ensino da língua, oficializadas pela BNCC¹ (2018), houve algumas diferenças, entre elas, o trabalho com os gêneros textuais, que permitiu um estudo com significado concreto para o aluno, já que os textos eram utilizados por ele em diversas situações do dia a dia como forma de expressão,

¹ A nova Base Nacional Comum Curricular é o documento mais atual que orienta a Educação Básica no país.

comunicação e interação. Nasce, então, um ensino preocupado e coerente com a funcionalidade real da língua.

Essa nova perspectiva e olhar sobre o rumo do trabalho com Língua Portuguesa fez todo sentido, visto que o ensino da língua deve centrar-se na promoção da interação dos sujeitos pelo ato comunicativo. Afinal, desde a sua origem, o homem tem a necessidade de comunicar-se e interagir com o outro. Se considerarmos a pré-história, veremos que os registros deixados nas cavernas revelam uma necessidade inerente à humanidade desde sua gênese: a comunicação. Em se tratando da interação ocorrida pela linguagem verbal, ao longo do tempo, foi viabilizada através da oralidade e, a partir do século XVI, com o advento da cultura impressa, massivamente por meio da escrita.

Pensar na modalidade escrita da língua implica perceber como os discursos são materializados no texto e quais estratégias são favoráveis à atividade da construção de sentidos. Não se pode conceber o texto como uma atividade individual. Toda produção escrita pressupõe um leitor. Aquele que escreve revela as intenções e impressões pretendidas e visualiza um interlocutor que, por sua vez, mobilizará conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, que o conduzirão à compreensão da mensagem.

Os estudos e materiais produzidos acerca da textualidade e seus aspectos são relevantes e apresentam valiosas contribuições para as práticas de compreensão textual, uma vez que procuram evidenciar “caminhos” a serem percorridos na perspectiva da interpretação e interação verbal entre sujeitos sociais por meio dos textos.

No que concerne ao desenvolvimento dessas práticas no âmbito escolar, destaca-se que os guias dos livros didáticos, ferramentas essenciais de apoio ao professor, que se propõem a apresentar orientações teórico-metodológicas para o trabalho docente, devem-se traduzir num eficiente meio para a viabilização de um ensino produtivo no que tange à textualidade. Logo, é salutar que as orientações aí impressas, forneçam indicações, de maneira clara, acessível e real de como o professor poderá proceder.

É importante salientar que o livro didático, por ser obrigatório no solo escolar, aprovado pelo PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, e distribuído nas escolas públicas a cada início de ano letivo, constitui-se em um material a que os discentes têm fácil acesso, logo, é um recurso utilizado nas salas de aula. Há,

porém, que se considerar que isso não faz dele único instrumento de ação, sob uma visão rígida, mas o situa numa esfera de importância como forma de realização pedagógica.

Dessa forma, é necessário que, associadas a uma satisfatória elaboração dos guias de professor, estejam, no interior dos livros didáticos, atividades voltadas para a Textualidade que ultrapassem a análise meramente estrutural, a localização de informações residentes na superfície do texto, e se preocupem em favorecer a compreensão dos sentidos subjacentes a cada gênero textual em estudo.

Esta pesquisa tem como problema: quais as contribuições para o ensino da Textualidade no 6º ano do Ensino Fundamental na modalidade EJA, dadas pelo guia que acompanha o manual do professor? Partiu-se do pressuposto de que guia que acompanha o manual do professor contribui parcialmente para o trabalho com a Textualidade em sala de aula, uma vez que, pelo observado na experiência de trabalho, apresenta lacunas tais como: pouca menção aos critérios da textualidade, ausência dos sete critérios da textualidade (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2017) nas unidades didáticas.

Nessa direção, o objetivo principal: analisar qual o tratamento dado ao ensino da Textualidade dado pelo guia que acompanha o manual do professor, a fim de elaborar um material técnico pedagógico. E como objetivos secundários: realizar um estudo sobre a Textualidade, como embasamento para a análise documental, considerando o contexto de ensino; fazer um levantamento dos guias que acompanham os Manuais do Professor que fazem parte dos Livros Didáticos avaliados pelo PNLD adotados para o Ensino Fundamental – Modalidade de Educação de Jovens e adultos – do município de Serrita – PE; descrever o guia do professor selecionado como documento de análise, considerando os critérios elaborados para a análise, voltados ao ensino da textualidade; elaborar um guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino da Textualidade.

Na intenção de atingir os objetivos propostos, a pesquisa está embasada na Linguística Textual, nas ponderações Koch e Travaglia (2011), Koch e Elias (2017, Antunes (2017) e Marcuschi (2008) sobre a Textualidade e seus fatores de compreensão, de um lado; e, de outro, Batista e Galvão (2009), Silva (2009) e Marcuschi (2008) acerca do livro didático.

No âmbito dos procedimentos metodológicos, este trabalho adota a pesquisa documental de abordagem qualitativa. O documento de análise foi o Guia e

Recursos Didáticos para Uso Exclusivo do Professor – composto por orientações específicas para cada um dos quatro anos finais do Ensino Fundamental – que acompanha o manual do professor EJA MODERNA, para Educação de Jovens e Adultos, organizado pela Editora Moderna e elaborado por Claudemir Donizeti de Andrade, Cláudia Graziano Paes de Barros Marina Andron Lupinetti, Daniela Cristina Pinheiro Cohen, Milena Moretto. Na cidade de Serrita-PE, havia apenas um manual do professor utilizado para a EJA, em que constam os guias para cada ano final do Ensino Fundamental. O material técnico elaborado como produto desta pesquisa foi um guia para o 6º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a pesquisadora atuava nesse nível.

Nessa perspectiva, esse trabalho se justifica por propor a criação de um guia que ofereça aos docentes de Língua Portuguesa, um suporte no desenvolvimento do trabalho com a questão textual e a produção de sentidos, tendo em vista a relevância do tema que procura viabilizar a depreensão de significados, a comunicação, o entendimento e a interação entre os falantes da língua e a formação de um leitor proficiente, reflexivo.

A tessitura textual deste trabalho está organizada em cinco capítulos. O primeiro consiste na apresentação geral da temática abordada, exposição da problematização que conduz este trabalho, do tipo de pesquisa e seus objetivos, da escolha e breve apresentação do *corpus*, além de evidenciar a metodologia utilizada para a pesquisa.

O segundo capítulo versa sobre o livro didático discorrendo sobre sua participação no transcorrer da história da educação brasileira - suas origens e implicações - e traçando breve paralelo entre os primeiros e atuais formatos e conteúdos dessa ferramenta didática. Nesse capítulo, são tecidas considerações em torno do manual do professor - destacando aspectos gerais - e discute-se acerca da coleção EJA Moderna: anos finais do Ensino Fundamental.

A composição do terceiro capítulo está centrada na Textualidade. Nessa parte, são evidenciados conceitos no tocante ao universo textual. Discutem-se os critérios que compõem a Textualidade – aspectos linguísticos e extralinguísticos – e sua atuação no processo de constituição do texto, desde os elementos utilizados na articulação das ideias a outros que conduzem à depreensão dos sentidos emanados do texto.

O quarto capítulo ocupa-se do detalhamento análise documental, o Guia: como se organiza, como se dão as orientações ao professor nele impressas, de que forma estão divididas as seções, capítulos e unidades temáticas; e de que maneira são oferecidas as sugestões de atividade e trabalho a serem desenvolvidas a critério do professor e ao longo do ano letivo.

No quinto capítulo evidencia-se um guia didático, que tem como foco o trabalho com a Textualidade, como instrumento destinado ao professor. Nessa ferramenta didática estão dispostas de maneira clara e contundente orientações que contemplem o ensino da Textualidade e de cada um de seus critérios, bem como sua importância ao ensino da língua materna.

Nas considerações finais, segue o panorama de apresentação dos resultados alcançados na pesquisa, o produto das discussões empreendidas acerca do assunto abordado, a reflexão em torno do que foi evidenciado e experienciado, a conclusão das concepções adotadas. Na sequência, as referências, os anexos.

1.1 TRILHA METODOLÓGICA

A presente pesquisa, quanto ao procedimento, é documental, uma vez que um documento (guia que acompanha o manual do professor) foi analisado. Conforme preconiza Gil (2008), a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não se submeteram a um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Nessa direção, Beuren (2006) destaca que a pesquisa documental, da mesma forma que boa parte das tipologias, pode fazer parte do grupo de pesquisas utilizadas em um mesmo estudo ou se caracterizar como delineamento singular utilizado para tal.

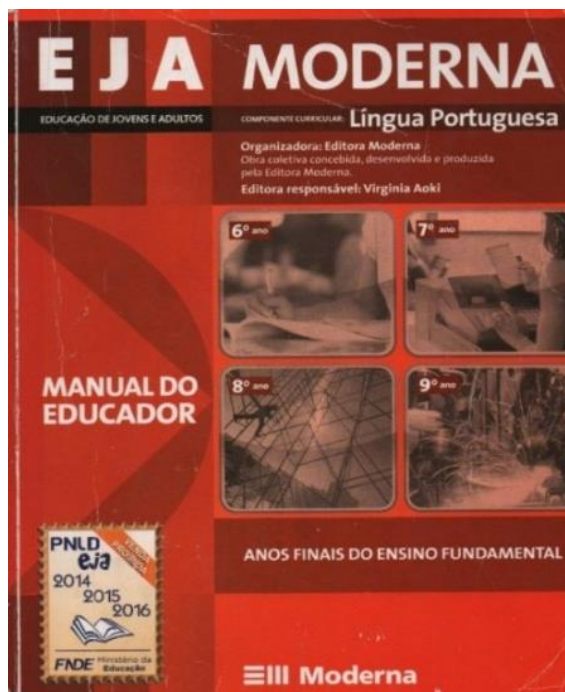
Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que houve descrição e interpretação de dados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), na abordagem qualitativa, há relações intrínsecas entre a realidade, mundo objetivo, e o sujeito, mundo subjetivo que não se revelam em números. Logo, interpretação de acontecimentos e significação são comuns nessa abordagem.

O documento de analisado foi o Guia e Recursos Didáticos para Uso Exclusivo do Professor – composto por orientações específicas para cada um dos quatro anos finais do Ensino Fundamental – que acompanha o Manual do Professor EJA MODERNA aprovado pelo PNLD – Programa Nacional do livro para o ensino da

Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, em Serrita – PE. Considerou-se esse documento para análise porque apenas ele foi adotado para os anos de 2014, 2015 e 2016, continuando nos anos posteriores, na única escola da sede que contempla EJA.

Veja-se a Figura 1.

Figura 1 – Manual do Professor – Coleção EJA MODERNA – Língua Portuguesa



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A Figura 1 mostra a capa do Manual do Professor da coleção EJA MODERNA, para Educação de Jovens e Adultos, organizado pela Editora Moderna, cuja elaboração dos originais foi responsabilidade de Claudemir Donizeti de Andrade, Cláudia Graziano Paes de Barros Marina Andron Lupinetti, Daniela Cristina Pinheiro Cohen, Milena Moretto. A Editora responsável foi Virginia Aoki. O manual contém quatro livros e quatro guias para os anos finais do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º.

Veja-se a Figura 2 que representa a capa dos livros didáticos contidos no Manual.

Figura 2 - Volumes da coleção EJA MODERNA para os anos finais do Ensino Fundamental

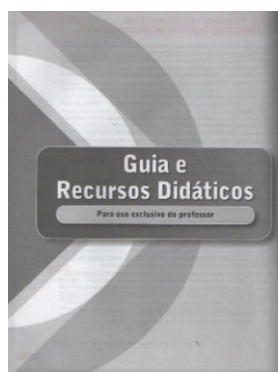


Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A Figura 2 é a representação dos quatro livros dos anos finais do Ensino Fundamental da coleção EJA MODERNA para Educação de Jovens e Adultos, organizador pela Editora Moderna, obra coletiva. A editora responsável foi Virginia Aoki – Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais Pela Universidade de São Paulo. Editora. Cada livro possui as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte Língua Estrangeira Moderna: Inglês e Espanhol. A obra está em sua primeira edição – São Paulo: Moderna, 2013.

Veja-se a Figura 3 que representa a capa dos guias contidos no Manual.

Figura 3 – Guia e Recursos Didáticos do Manual do Professor – Coleção EJA Moderna



Fonte: Dados da pesquisa (2020)

No Manual do Professor, a seção direcionada às orientações ao professor é intitulada Guia e Recursos Didáticos – Para uso exclusivo do professor, como mostra a Figura 3, e compreende os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se do guia da disciplina de Língua Portuguesa que possui orientações para o 6º, 7º, 8º e 9º anos.

As categorias de análise foram: os elementos da Textualidade (coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e

intertextualidade) (MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2017). Foi analisada a estrutura do guia, se esses elementos são abordados nesse documento e como são abordados. A análise foi feita seguindo os seguintes critérios: a) como se estrutura o guia didáticos que constituiu o documento de análise? b) o guia orienta o ensino da Textualidade? c) e se o faz: como é orientado o ensino de cada elemento da Textualidade?

Após a análise, foi elaborado um material intitulado *Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade*, como auxílio docente no ensino da textualização. Do ponto de vista estrutural, e metodológico da obra, o guia está organizado em capítulos constituídos de seções para a organização das ideias e orientações.

Veja-se o Quadro 1, a seguir, que demonstra a estrutura do material técnico elaborado.

Quadro 1 – Formato do Guia Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade

GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – EJA		
ABERTURA	Objetivos do instrumento	Finalidade e razão da obra
CAPÍTULO	TÍTULO	CONTEÚDO/ FORMATO
CAPÍTULO I	Percorso do ensino de Língua Portuguesa na educação do Brasil	Breve histórico da Língua Portuguesa no país
CAPÍTULO II	Conceitos e implicações da Textualidade	Discussões teóricas em torno dos aspectos constituintes da Textualidade.
CAPÍTULO III	Orientações gerais para o ensino da Textualidade	Abordagem – ensino da Textualidade.
CAPÍTULO IV	Critério da Textualidade: o que é? Como se ensina?	Organização de quatro propostas atividades voltadas para o ensino da Textualidade que enfatizaram compreensão textual, os sete critérios da Textualidade em suas questões nas quais se discutem conceitos para, depois, procederem-se as indagações.
		Sugestões de pesquisa para o professor em filmes,

CAPÍTULO V	Ampliando horizontes	documentários, livros, revistas.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Conforme se pode observar, o Quadro 1 esquematiza a estrutura, formato e conteúdo do Guia *Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade*, produto desta pesquisa, apresentando título do recurso, capítulos e seus respectivos títulos e conteúdo.

Após essa exposição da metodologia, no capítulo a seguir, serão abordadas as intrínsecas relações entre o livro didático e o manual do professor no decorrer dos anos, na história da educação brasileira, como se deu sua origem, sua ligação, seus efeitos e funcionalidade no processo de ensino desde a sua inserção nos solos de sala de aula aos dias atuais.

2 LIVRO DIDÁTICO E O MANUAL DO PROFESSOR

Para início dessa abordagem, convém ressaltar a atuação do Livro Didático (LD) no cenário escolar. É um instrumento que possui incontestável importância para a educação. Sua atuação está presente no contexto histórico do Brasil desde a colonização conforme atesta Ribeiro (2003), muito embora a esse tempo, cabia apenas à elite financeira o acesso a ele.

O livro didático no Brasil passa a ter valor reconhecido pelo Estado. Seu objetivo residia no monitoramento do que estava sendo veiculado no cenário escolar. Interessava às autoridades governamentais, nesse período, após o acordo MEC-USAID estabelecido em 1966, a inspeção do ensino. Conforme preconizam Bezerra e Luca (2006, p. 30):

Em 1966, sob a égide da ditadura militar foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), cuja função era coordenar a produção, edição e distribuição do livro didático. Para assegurar recursos governamentais, contou-se com o financiamento proveniente do acordo MEC – USAID (United States Agency for International Development). O aporte de recursos públicos garantiu a continuidade do livro didático que, a partir de então, ocupou lugar relevante nas preocupações do Estado brasileiro que, mais uma vez, pretendia ter o controle sobre o que e como se ensinava.

O acordo acima preceituava a edição de muitos livros didáticos com o objetivo de suprir a crescente necessidade devido ao aumento de alunos (WITZEL, 2002). Com o ensino público em possível decadência e a ausência de qualificação profissional, entre 70 e 80 do século XX, o livro é concebido como imprescindível, e sua importância na educação do país se torna ainda mais evidente.

Diante de questionamentos, no entanto, sobre o processo de constituição do livro didático, várias propostas de reformulação do livro e de reformas no cenário escolar ocorreram, como a criação de projetos e materiais para serem entregues nas escolas (AGUIAR, 2008), o que conduziria à sensibilização e às mudanças almejadas. Porém, devido à insuficiência nessas reformas, por dependerem de iniciativa do governo surge um possível descrédito no que tange à educação.

Nessa ótica, é importante destacar que, levando-se em consideração os interesses da classe governamental que era responsável pela produção do LD,

O papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado (BITTENCOURT, 2001, p. 74).

Essa perspectiva compromete a liberdade de criação de um material que supra as necessidades reais dos educandos, sua constituição como sujeito crítico, ao produzir um ensino vazio, apenas a serviço dos interesses do poder público.

Por outro lado, o LD é, para o educando, e para o desenvolvimento das aulas, relevante, pois ele pressupõe uma espécie de referência dos conteúdos de ensino, propiciando o conhecimento dos assuntos e da forma de se trabalhar determinados temas na sala de aula.

Para Corrêa (2000, p. 13):

[...] a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de ideias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares.

Nessa perspectiva, a associação do livro escolar e escolarização conduz à ideia de que há uma aproximação maior em torno da circulação de concepções sobre o que a escola precisa veicular e, simultaneamente, há a possibilidade de saber qual concepção educativa perpassa a asserção de formação dos envolvidos na dinâmica de ensino aprendizagem.

Por outro lado, Silva (2009, p. 39, grifos do autor) critica o LD questionando:

[...] de onde surge e vem a grande força – a força hercúlea – do livro didático no seio da educação escolarizada brasileira. Uma força que transforma essa mercadoria num objeto indispensável para a efetivação do ensino-aprendizagem ou, como querem alguns, “um mal necessário” [...] uma força que, vem dia e passa dia, ganha o estatuto de totem que os professores reverenciam, falam por meio de sua voz [...].

Nessa ótica, percebe-se que o autor revela verdadeira ojeriza ao uso recorrente do livro didático ou da maneira pontual com que ele é utilizado nas escolas. Para ele, o livro corresponde a uma força nociva imbricada ao ensino por restringir as possibilidades de ensino a um manual quando muitos professores o utilizam como instrumento imediato, algumas vezes único, na efetivação do ensino.

Vale salientar que embora haja professores utilizando sobremaneira o LD nas suas aulas, há aqueles para quem esse subsídio é só mais um instrumento na

prática pedagógica. Ademais, muitos LD já apresentam em suas propostas perspectivas inovadoras condizentes com as necessidades da atualidade. Logo, é radical destacar apenas as fragilidades que envolvem essa ferramenta didática.

Relevante é que o docente tenha claramente definidos seus objetivos no momento de escolha e uso do livro didático, a fim de que este seja utilizado de modo consciente e contribua, da maneira mais eficaz e considerando seus limites, para uma realização pedagógica que produza aprendizagem significativa que favoreça ao aluno condições necessárias para a construção de sua autonomia e para o desenvolvimento de sua formação integral.

Remontando a perspectiva histórica, há que se considerar que ao longo dos anos, dadas as relações entre governo e produção didática, vários programas referentes ao material didático entre as décadas de 1960 e 1980 são criados e extintos até o surgimento, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, do PNLD em 1985, cujo objetivo era garantir a qualidade da educação por meio de avaliação prévia do livro.

Em meio a esse processo, advém a necessidade de um guia específico e com orientações dirigidas particularmente ao professor. Os primeiros livros de Língua Portuguesa apenas apresentavam textos sem questões a ele relacionadas. Soares (2001) constata que a partir dos anos 70 do século XX, o livro didático de português oferece, ao lado dos textos, discussões, questionamentos e respostas sobre eles. Essa associação de informações seria mais tarde chamada de Manual do Professor.

Segundo Batista (2004), no livro didático é necessário que apareça um manual que disponha de orientações práticas direcionadas ao profissional de Língua Portuguesa, pois ele desempenha a função de organizar o trabalho do professor. As orientações nele contidas são subsídios que podem apoiar, representando um instrumento a mais, a prática pedagógica do docente.

Diante do exposto, pode-se constatar que o livro didático surgiu da necessidade de existência de um instrumento para o trabalho em sala e passou por transformações ao longo dos anos, em razão de aspectos históricos culturais e políticos; tais transformações envolveram desde as formas de organização dos conteúdos nele impressos até a agregação de uma seção que abarcasse orientações específicas para os docentes, o Manual do professor.

Ressalte-se, assim, que o MP consiste em um livro do aluno, acrescido de respostas às atividades, e contendo, ao final, uma seção denominada Guia Didático,

onde são elencadas orientações específicas ao trabalho docente. Geralmente este documento trabalha na perspectiva dos gêneros. Em relação à análise linguística, privilegia variedades linguísticas, morfologia, sintaxe, pragmática e, na semântica, temáticas variadas, mas do universo dos alunos jovens e adultos.

Nele, residem as orientações ao professor, o esquema de orientação é semelhante para os quatro anos e conteúdo. O guia sugere que o professor realize uma reflexão junto aos alunos sobre a temática da unidade, e destaca em diferentes parágrafos, proposta de condução do professor na discussão de cada um dos conteúdos enumerados para serem trabalhados, sempre aludindo às atividades expressas no livro; e sugerindo atividades alternativas envolvendo os assuntos estudados na unidade. É o guia que acompanha o MP o interesse de análise nesta pesquisa.

Nessa perspectiva de relação do manual do professor com o livro didático, na próxima seção serão tecidas algumas considerações acerca do LD ao longo da história da educação no Brasil: sua origem e as transformações pelas quais passou no decorrer do tempo. Será apresentada a relação desse recurso didático com o MP a ele vinculado, procurando evidenciar aspectos constituintes desses instrumentos didáticos.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde o surgimento das primeiras ideias acerca da criação e legitimação do LD, houve várias discussões de governos em torno do que iria ser impresso em suas páginas. O Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, determinado no governo de Getúlio Vargas é um exemplo disso. Em seu Art. 2º, o documento define o LD da seguinte forma:

Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; livros de leitura de classe são os livros **usados** para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980, p.12 apud OLIVEIRA et al., 1984, p. 22).

Nessa direção, é possível perceber que havia diversificadas formas de tratar os livros escolares, conforme os assuntos a serem neles elencados. O LD é definido

como compêndio, onde deveria constar o conteúdo programado para o desenvolvimento das disciplinas, foi também denominado livro de leitura de sala, destinado apenas à leitura em sala de aula. Esses livros outrossim foram chamados livro de classe, manuais, até receberem o nome de livros didáticos.

A partir do decreto de 1938 da Era Vargas, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a essa comissão foi atribuída a realização da primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no Brasil. Ferreira (2008, p. 38) a esse respeito instrui:

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didático [sic]. A comissão foi criada em 1938 e 'estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde'.

Nesse panorama, depreende-se que o processo inicial de criação e circulação do livro estava arraigado às políticas governamentais e claramente revelavam o interesse de controle da classe política daquilo que poderia ou não ser ensinado nas escolas, sob uma perspectiva rígida e cristalizada.

Depreende-se que o cenário ditatorial requeria uma sociedade passiva sem autonomia ou postura questionadora; monitorava, portanto, entre outros fatores, os assuntos a serem debatidos no solo de sala de aula. Com isso, era assegurado que a população não soubesse mais do que deveria; assim, dos fatos ocorridos no período, pouco seria questionado. Dessa forma, os livros passavam por uma vistoria antes de serem distribuídos nas escolas, garantindo a consonância do que era neles impresso com os interesses do governo.

Foi apenas após a implantação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, em 19 de agosto de 1985, através Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que o LD passou a integrar os recursos utilizados em sala de aula e sua distribuição se tornou maciça e abundante nas escolas do país. Batista (2011, p. 11) destaca que “o PNLD, tal como hoje se caracteriza, é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro.” Logo, depreende-se que a criação do programa passou por discussões e reflexões que levaram à sua consolidação e a definição das relações do governo com o LD.

Até a consolidação do PNLD, houve um processo de alterações e aperfeiçoamentos nos programas relativos ao LD. Em 1937, por meio do decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro, dá-se criação do Instituto Nacional do Livro e assim, o início dos programas referentes à distribuição do material didático que passaram por várias mudanças em nomenclaturas e formas de vigência até em 1985, serem transformados no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

Batista (2011, p. 11, grifos do autor) aponta aspectos positivos idealizados para o PNLD, instaurado pela criação do Decreto-Lei nº 91.542, de 1985:

[...] o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da *qualidade* dos livros que eram adquiridos e a das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros.

Nesse sentido, é possível perceber que PNLD apresentou fatores relevantes para a política do LD no que tange à qualidade e ao processo de condição e escolha do livro. Por meio do programa, era assegurada a possibilidade de indicação do livro didático ser feita por professores, a reutilização do livro - implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando à maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos.

Pelo programa, ainda, garantia-se a extensão da oferta de livros aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias, consolidava-se o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, criada em 1983, conforme Amaral (2012), e extinta em 1997, ficando o financiamento a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Hoje, após uma série de aperfeiçoamentos, o programa está direcionado à modalidade básica de ensino e é responsável por promover a circulação do livro ao Ensino Médio, à Educação de Jovens e adultos – EJA e ao ensino fundamental do sexto ao nono ano.

O LD, uma vez integrando o núcleo de recursos didáticos utilizados na escola, constitui-se num instrumento pedagógico de uso recorrente para o desenvolvimento das aulas, por ser um material a que todos os alunos e professores têm acesso, e por desde o seu surgimento ser “entendido até os dias de hoje como sendo,

basicamente, o livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares” (WITZEL, 2002, p. 17).

Contudo, convém ressaltar que ele consiste em um meio, e se associa a outros recursos didáticos. Não deve, de forma alguma, ser instrumento definitivo na execução da prática pedagógica, até porque, conforme lembra Bittencourt (2004, p. 319, grifos do autor):

O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam ‘uma verdade’ de maneira bastante impositiva. Os livros didáticos merecem ser considerados e utilizados de acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparece como um referencial, e não como um texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos.

Dessa forma, o professor, na posição de regente de sala de aula e por essa razão principal mediador do conhecimento e da aprendizagem de seus alunos, deve, no momento de planejar suas aulas, considerar outros recursos de valor cultural, histórico e social, advindos de sua experiência cotidiana e intelectual; bem como deve considerar a peculiaridade dos contextos situacionais em que os alunos estão inseridos. Tal postura, associada a um uso consciente e refletido do LD, poderá refletir um ensino que seja condutor de sentido prático ao discente, de modo que este possa encontrar respostas, naquilo que na sala de aula é ensinado, para sua necessidade natural e cotidiana de conhecimento.

Uma utilização consciente do LD pressupõe a compreensão de que esse instrumento, além de se traduzir em apoio ao professor servindo aos propósitos dos conteúdos escolares programáticos, deve apresentar nas temáticas nele debatidas, marcas associáveis à vida concreta dos aprendizes, numa perspectiva de construção de princípios morais e éticos.

A esse respeito, Bezerra e Luca (2006, p. 37) apontam que o LD deve ser entendido como:

Elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional espera-se [sic] que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania. Nesse sentido, há que se verificar, nos textos e nas atividades, a existência de uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida em seu sentido mais amplo.

Ao LD compete, assim, para além da veiculação de conteúdos, a função de, por meio deles, concorrer para a formação cidadã. Os assuntos e orientações nele registrados precisam de destacar caminhos e reflexões pertinentes à construção de uma consciência crítica, à constituição de sujeitos éticos na participação social, nas relações humanas.

A determinação do professor como sujeito que avalia e seleciona o LD muito contribui para que o livro escolhido abarque os objetivos supracitados. A partir de sua vivência pessoal e profissional, ele pode tomar prudentes decisões no momento da seleção do LD, na perspectiva de adoção daquele mais adequado ao ensino comprometido com uma formação integral.

Não obstante aqui sejam destacados aspectos positivos do LD, devem-se lembrar algumas fragilidades, fatores intrínsecos a esse instrumento no que tange à sua qualidade e elaboração. Batista (1999, p. 529) afirma que:

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade. Raramente é relido, pouco se retorna a ele para buscar dados ou informações e, por isso, poucas vezes é conservado nas prateleiras de bibliotecas pessoais ou de instituições: com pequena autonomia em relação ao contexto da sala de aula e à sucessão de graus, ciclos, bimestres e unidades escolares, sua utilização está indissoluvelmente ligada aos intervalos de tempo escolar e à ocupação dos papéis de professor e aluno. Voltado para o mercado escolar, destina-se a um público em geral infantil; é produzido em grandes tiragens, em encadernações, na maior parte das vezes, de pouca qualidade [...].

O autor tece considerações em torno dos aspectos da vida do LD atentando para seu caráter transitório, enfatiza, assim, que ele está destinado ao contexto de sala de aula para fins de estudo nas unidades didáticas, responde a um interesse imediato de alunos e professores, por um curto tempo e é, em muitos casos produzido sob condições precárias.

Esse último aspecto reforça, de certa forma a ideia de que processo de escolha necessita, de fato, ser realizado com bastante comprometimento e muito cuidado, de forma que sejam adotados aqueles que apresentarem boa estrutura

física e que atendam a certos critérios como boa apresentação gráfica, adequação ao currículo, e ainda porque é razão de alto investimento a serviço de professores e alunos.

Esse comprometimento deve haver na escolha de todos os LD; aqui, porém, pretende-se enfatizar a relevância de uma prudente escolha do LD de Língua Portuguesa, já que é nessa disciplina que se estudam os critérios da Textualidade, que serão observados no Guia Didático.

Convém, para isso, destacar a trajetória do LD de Língua portuguesa que consoante Bezerra (2001), emerge já nos últimos anos da década de 60 do século XX, alicerçando-se, apenas na década de 70 desse mesmo século. Isso, em se tratando do LD de Língua Portuguesa já estruturado nos formatos contemporâneos, isto é, apresentando textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – Nesse período em que o LD se instaura, o texto concebido nesses livros era majoritariamente o literário, por propiciar a visão do belo. Aos alunos, assistia à imitação, nos processos de escrita, desses modelos consagrados.

Hoje, no entanto, apresentam-se certas mudanças no tocante à abordagem dos textos. Há uma preocupação em explorar os mais variados gêneros textuais, por ser considerada sua natureza funcional no cotidiano dos indivíduos. Existe um cuidado mais acentuado com as questões relativas ao texto e à compreensão em reação ao estudo puramente estruturalista, muito embora os exercícios de compreensão ainda necessitem de ser tratados de forma mais consciente, na perspectiva de, realmente, alcançar os sentidos do texto.

Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 266) reflete:

Já que todos os autores de livros didáticos julgam relevante o trabalho com a compreensão textual, inserindo farta dose de exercícios, o problema não é a ausência desse tipo de trabalho, mas a natureza do mesmo.

Constata-se, das palavras do autor, que muitos exercícios propostos nos LD ainda se debruçam mais em questões linguísticas que propriamente naquelas de compreensão do texto, e tudo isso precisa ser considerado no momento da escolha do LD.

Diante do exposto, vê-se, indiscutivelmente, que o livro está inserido no contexto escolar, hoje com maior atuação do que aquela do período de seu surgimento. Muitas transformações ocorreram ao longo das décadas que sucederam

a inserção do LD nas salas de aula. Considera-se que há característica satisfatória na forma de tratamento desse recurso e na forma de se concebê-lo hoje.

Nesse panorama, o que se espera é que no processo de escolha dele, levando-se em conta as concepções aqui expressas, possa haver ou continue a haver uma sensibilização e atenção que possam resultar na seleção de um LD capaz de suprir certas necessidades da proposta escolar enquanto instrumento prático de auxílio ao professor em sua atividade docente.

Para uma compreensão da estrutura e formato do LD no transcorrer dos anos, na próxima seção será traçada uma confrontação acerca das suas antigas e atuais configurações, os fatores e influências históricas que contribuíram para a mudança dessas formatações e conteúdos, bem como serão evidenciadas perspectivas para o LD no contexto contemporâneo.

2.1.2 Breve paralelo: antigos formatos, novas formatações

Esta seção do trabalho partirá de dois parâmetros: o primeiro trata do formato, ao longo dos anos, do que hoje chamamos LD; o segundo, versa acerca do tratamento dado, por esse recurso, à compreensão textual dos anos de 1980 a 2001 com algumas implicações do modelo de LD atual.

Considerando-se a trajetória do LD desde as primeiras ideias surgidas para a construção de um manual de apoio ao processo de ensino aprendizagem até aqui, nota-se que este passou por muitas transformações do ponto de vista físico e conceitual. Tais mudanças revelam que nem sempre se consistiu num objeto 'livro', mas "um dos vários suportes de textos presentes na sala de aula" (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 42), sujeito a transformações conforme influências oriundas da vivência dos indivíduos e da sociedade. O livro compacto que circula hoje em massa nas escolas brasileiras foi alvo de mudanças concernentes ao contexto histórico, social e cultural de sua produção.

Para se ter uma ideia do que ora se afirma, evidencia-se que, do despertar do século XX até a década de 1960, uma série de cartazes contendo cenas, devidamente enumerados, serviam de proposta de redação e espaço para resoluções matemáticas (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Na década de 1980, um 'livro' de redação de sucesso para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio era intitulado 'pasta do Sargentim' e consistia numa

série de orientações livres para a construção de textos, dispostas em um caderno com folhas não fixas reunidas em uma posta a serem usadas conforme instrução do professor.

Outro visível material desenvolvido no mesmo período para o mesmo trabalho, no entanto destinado ao primário e que não apresentava a estrutura de um livro, era composto por descrições e narrativas baseadas em cenas e realização de problemas matemáticos. Esse formato prevê uma perspectiva interdisciplinar.

Nessa perspectiva, fica clara a diversidade observada no campo estrutural do LD. Além dos formatos já citados, considere-se ainda, em consonância com Batista e Galvão (2009), a existência das famosas cartilhas de caráter metódico global utilizadas no processo de alfabetização que estiveram em vigor entre 1940 a 1980. A exemplo, enumere-se a cartilha ‘Os três porquinhos’, de Lúcia Casasanta (1954). Conforme Batista e Galvão (2009, p. 42) suportes como esses:

Embora não fossem propriamente livros – mas uma série de folhas descartáveis com base nos quais se deveria recortar um conjunto de fichas e se produzir um pequeno livro ao final do processo de alfabetização –, eram materiais que se faziam acompanhar de cartazes que reproduziam, em maior escala, as folhas recebidas pelos alunos.

Nessa direção, pode-se constatar que, conquanto essas cartilhas não se configurassem como livros, eram compostas por folhas recortadas e organizadas em fichas de acordo com propósitos definidos, para, ao final do ciclo de alfabetização, ser realizada a produção de um pequeno livro. Esses materiais eram acompanhados de cartazes que ampliavam o material dispensado ao aluno. Nota-se aí, um aluno participante da constituição do material didático.

Outro fator, no século XX, que surge como componente do que se considera recurso didático é a imprensa escolar. Os professores passam a produzir apostilas, cadernos de atividades a fim de complementar, por meio da confecção desses materiais, as ações de sala de aula, com vistas ao desenvolvimento do ensino.

De acordo com Batista e Galvão (2009), associado à imprensa escolar, surge um enérgico discurso de que os LD, uma vez gerando uma dissociação entre os que desempenham o trabalho pedagógico, e os que planejam seus objetivos, contribuem para a desqualificação do professor, pois se traduzem numa possível redução das exigências e preparo dos docentes. Dessa forma, as produções escolares assumem

um papel de também resgatar, ou melhor, de registrar a autonomia docente e garantir sua participação ativa no empreendimento pedagógico.

No tocante às condições estruturais do LD pode-se afirmar que estas dependem de fatores que regem sua produção. São eles, econômicos, educacionais e pedagógicos, social e política. Batista e Galvão (2009, p. 58-59, grifos do autor) afirma que:

Ao longo dos anos 1960-70, ocorre um conjunto acentuado de modificações na produção dos manuais escolares nacionais. Em primeiro lugar na *forma física* de seus suportes: suas dimensões, tradicionalmente situadas entre 21 x 14 cm, terminam por alcançar sua forma padrão atual, de cerca de 27 x 21cm; sua encadernação passa a ser feita por processos mecânicos e é plastificada e não mais contornada; a qualidade do papel se torna superior, assim como a qualidade da impressão que, aos poucos, incorpora o uso de cores, torna-se mais regular e utiliza novos padrões de legibilidade, de ilustrações e recursos visuais. Em segundo lugar, como em parte já se apontou, ocorre um conjunto de alterações *no modo de encenar sua leitura e utilização*: os manuais passam a reunir as funções de um compêndio e de um caderno de exercícios e atividades [...] Em terceiro lugar, ocorrem alterações no modo de *elaboração e produção editorial do livro ou impresso* [...] Em quarto lugar, por fim, *ocorrem mudanças no tempo de vida do livro didático* [...].

Desse modo, é possível depreender que a utilização de todos esses materiais, demonstra diferentes formas de concepção e estruturação do LD, bem como diferentes maneiras de se conceber o texto conforme a variação do suporte em que ele foi veiculado.

Batista e Galvão (2009) refletindo as ideias de Alain Choppin (1992) apresentam uma análise da produção editorial francesa dirigida à escola do século XIX ao século atual – em que são evidenciadas as funções propostas pelos impressos didáticos classificados em quatro categorias – pontuando que boa parte da produção didática brasileira pode ser classificada de semelhante modo.

Segundo os autores, a primeira categoria é intitulada *Os manuais e seus satélites* - utilizados em sala de aula, conforme as épocas para ser aporte escrito ao trabalho com uma determinada disciplina, compostos de documentos e exercícios para o professor, e pelo conteúdo do programa apresentado ao aluno por unidades didáticas; a segunda, denominada *As edições clássicas*, reúnem de modo completo ou fragmentado as obras clássicas bastante comentadas para uso em sala, porém pouco utilizadas pois dependem das escolhas feitas pelos professores dentro dos limites do programa; a terceira são *As obras de referência*: dicionários, atlas,

antologias de documentos textuais e iconográficos; não exclusivamente destinados à escola, são pouco explicitadas; e, por último, *As obras paraescolares ou paradidáticas* que reúnem obras que objetivam resumir ou aprofundar o conteúdo educativo.

Os autores evidenciam que essa categorização não se dá de maneira rígida ou propriamente completa. Ela pode apresentar problemas e ser implementada, levando-se em conta a diversidade desse gênero de produção e sua relação com fenômenos mais gerais.

No plano da contemporaneidade, vêm ganhando espaço, no âmbito da produção de materiais destinados à ação do ensino aprendizagem, as novas tecnologias resultantes de um constante avanço e modernização das sociedades. Sobre a insurgência das tecnologias no cenário escolar, Batista e Galvão (2009, p. 44, grifos do autor) acentuam que:

[...] vem crescendo o interesse de editoras pela produção *de softwares*, educativos e ou pela utilização de computadores como suporte para o desenvolvimento da atividade de ensino. Ao que tudo indica, o mercado escolar vem reagindo positivamente a essa produção e à exploração dessa tecnologia de informação [...].

Com efeito, tem-se tornado comum a gradativa produção editorial de livros didáticos em versão também digital, embora sua distribuição seja, ainda, mais propriamente destinada aos professores. Esse recurso apresenta-se como um atributo positivo para o processo de escolha do LD.

No que concerne ao segundo parâmetro que esta seção se propôs a abordar será elucidado, sob um aspecto mais propriamente conceitual, o tratamento empreendido às atividades de compreensão textual, a partir de estudo realizado por Marcuschi (2008) que, em análise cuidadosa de manuais de língua portuguesa da década de 90, constatou que em vários deles havia uma seção de exercícios de compreensão, interpretação, entendimento do texto; essas atividades, no entanto, não levavam exatamente à reflexão acerca do texto, mas conduzia a “uma descomprometida *atividade de cópia*ção e, na melhor das hipóteses, se prestavam a exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica” (MARCUSCHI, 2008, p. 266).

Em outras palavras, muitos manuais de língua portuguesa abordavam de modo superficial a compreensão de texto, muitas vezes utilizando o texto como

pretexto para um ensino de análise linguística sem despertar a consciência crítica. O que se pode constatar é que exercícios de compreensão textual não faltam nos livros didáticos. Há uma consciência praticamente coletiva de que esses exercícios são necessários. O equívoco, porém, está em sua composição, na estrutura das perguntas que não cumpre o propósito de conduzir à produção de significados, uma vez que se dá numa perspectiva mais superficial.

De acordo com Marcuschi (2008), os exercícios de compreensão são tratados como ação de decodificar um conteúdo contido no texto e vêm associados a outras questões que pouco têm a ver com o assunto, estão mais especificamente voltadas para o aspecto formal, raramente conduzem a reflexões críticas, à construção de sentido e à exploração do raciocínio e de habilidades argumentativas.

Para o autor, ao longo dos anos, a proposta de exercícios destinados à compreensão esteve centrada na dinâmica de perguntas e respostas, e esse formato se perpetua até os dias atuais. Muitos desses questionamentos apresentam pontos positivos, pois permitem o estudo de aspectos linguísticos, contudo não devem ocupar o lugar de atividades que propiciem a compreensão global comprometendo a construção de sentidos do texto.

Apresentando as tipologias de perguntas de compreensão nos LD, Marcuschi (2008, p. 270) afirma que:

Não obstante o fato de hoje haver uma maior consciência de que a compreensão não é um simples ato de extração de informações de textos mediante a leitura superficial, ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema têm revelado que as mudanças nesse particular têm sido mínimas.

Nesse sentido, a conduta de conceber o exercício de compreensão textual como a retirada de informações superficiais, ou de caráter meramente linguístico parece estar arraigada na mente de alguns autores de LD que persistem em associar questões de caráter estrutural àquelas que favoreçam a compreensão de texto. Trata-se de dois panoramas diferentes; questões formais são úteis para efeitos metalinguísticos, entretanto, não deveriam ser confundidas ou associadas às que têm por objetivo incitar a construção de significados por meio de informações adquiridas no texto e conhecimentos internalizados ou advindos das experiências sócio-históricas e culturais dos sujeitos.

O paralelo ora traçado evidencia o formato, sob uma ótica conceitual do LD no tocante à concepção de compreensão textual, destacando, especificamente, a tipologia de questões para as práticas de compreensão. Do livro, é possível depreender que, no período compreendido entre os anos de 1980 e 1990 as perguntas eram, segundo Marcuschi (2008) – em análise de 25 livros do ensino fundamental – baseadas em cópias, com os modelos: *retire*, *aponte*, *transcreva*, *complete*.

O autor ainda descreve sobre as tipologias inferenciais evidenciando que são menos superficiais porque exigem a mobilização de outros conhecimentos, prévios, contextuais, deduções. Aponta, na sequência as objetivas que envolvem precisamente a decodificação; globais: as que exigem conhecimentos textuais e extratextuais; as subjetivas: relacionadas ao texto, mas de forma superficial; as vale-tudo: questões para as quais qualquer resposta serve; as impossíveis: são as que recorrem a informações não expressas no texto; metalinguísticas: centradas em aspectos formais, estruturais ou relativas ao léxico.

Nesse sentido, nota-se que o caráter funcional das questões de compreensão fica comprometido, uma vez que boa parte das tipologias de perguntas está relacionada ao texto, a fatores linguísticos, não induzindo, o leitor a uma reflexão mais aprofundada do conteúdo do texto e sua relação com a realidade, não permitindo a exploração dos vários sentidos que contidos no texto; a resposta encontra-se explícita em algum lugar óbvio do texto esperando ser copiada, transcrita, enfim.

Em comparação a esse panorama, a realidade atual revela mudanças, com o advento dos descritores do SAEB², observa-se que existe uma mobilização dos envolvidos no processo educativo por encontrar melhorias, na qualidade do ensino. Para Marcuschi (2008), as matrizes revelam uma proposta inovadora, pois nelas a linguagem é tratada como tarefa que incita a cognição e faz interagir os indivíduos que revelam dominar a língua ao utilizarem linguagem conforme o contexto de produção de modo a cumprir seus propósitos de comunicação.

² “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que **têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil**. Ou seja, ele avalia a educação nacional em suas diversas esferas. **O resultado dessas avaliações é usado para calcular o IDEB** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que também considera os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar e consiste, portanto, em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país.” Disponível em: <https://www.somospar.com.br/saeb/>. Acesso em: 09 mai. 2019.

Tendo em vista que as escolas estão mobilizando-se em mudar sua maneira de ensino e apresentar êxitos nas avaliações externas, reunindo esforços para uma inovação a partir de experiências exitosas; considerando ainda que o LD precisa ser escolhido pelo núcleo docente, mudanças têm havido e ainda mais estão por vir.

É possível que os livros didáticos estejam, nesses dias contemporâneos, mais empenhados em apresentar diretrizes, orientações, atividades que contemplem, entre outras importantes opções, as matrizes do SAEB, cuja proposta se faz pertinente a um trabalho mais sério e comprometido com a sentidos do texto. Trata-se de uma alternativa válida para o alcance dos objetivos preconizados na Linguística Textual para o ensino da língua e que tem sido recebida com bons olhos pela comunidade escolar.

Por outro lado, lançando-se um olhar mais acurado à realidade de mudanças em razão da chegada do novo governo, há que se considerar que as perspectivas para a educação e, conseqüentemente, para o livro didático são preocupantes e circulam no terreno do incerto. O cenário político-social atual, é produto de uma ação que fere a democracia e promete retorno a um passado ditatorial assombroso com proporções alarmantes.

Os direcionamentos apontados pelo atual governo preconizam um sistema de ensino regido por uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC que sofrerá alterações. Isso, naturalmente acarretará mudanças nas políticas do LD, que passará por transformações para adequar-se à nova realidade.

É impreciso, porém, o efeito de tais mudanças. Com a reforma do Ensino Médio, em debate, por exemplo, a obrigatoriedade de ensino será apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ficando as demais disciplinas curriculares como eletivas, compreendidas como competências e habilidades. É excluída, assim, a garantia de que essas matérias serão oferecidas de maneira regular na escola. Havendo carência de professores dessas matérias, não será responsabilidade do Estado supri-la. Gera-se o questionamento de se esse modelo vigente em países como os Estados Unidos pode ser viável na cultura brasileira.

A criação de um currículo flexível, como intitulam, levará o aluno a conseguir certificação fora da escola, com ensino a distância. Ao que parece, o sistema educacional caminha rumo a um retrocesso e as condições de ensino não se mostram promissoras, podendo resultar no aumento das desigualdades sociais de

educação. Aqueles que tiverem melhor condição financeira terão toda a chance de ingressar no Ensino Superior, em detrimento dos que têm frágil estrutura econômica.

A desvalorização docente será efeito imediato da mudança. O profissional de educação, cuja figura já é marginalizada neste país, terá materializado o descaso por ele, nas demissões que ocorrerão em virtude da redução das disciplinas curriculares. Já que não é obrigação do governo suprir a ausência desses profissionais, outras pessoas irão assumir as aulas, inclusive quem não tem formação universitária, o que compromete a qualidade de ensino.

É uma trajetória para comercialização da educação e controle do trabalho docente. Empresas privadas venderão o material: livros, apostilas para a efetivação dos cursos, e, retornado à época de criação do LD, haverá também um governo que determina o que deve ou não ser impresso no LD.

Recentemente, o Ministério da Educação³ apresentou nova versão do edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD sobre a produção de livros escolares para o Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) que, entre outros aspectos, não solicitam das empresas editoriais referências bibliográficas de apoio à estrutura editorial dos livros, isso possivelmente acarretará a aprovação de livros com baixa categoria e com fins à propagação de interesses particulares.

No mesmo edital fica clara a supressão de temas como a não violência contra a mulher, e a cultura quilombola. Houve a exclusão de material ilustrativo que destaque a variedade étnica brasileira, a diversidade social e cultural do Brasil. A publicidade, porém, não parece ser restrita no material didático, em contrapartida ao que era antes definido. Não se sabe, contudo, se haverá marca de publicidade tradicional ou apenas o uso desses textos para fins didáticos.

O que se pode depreender do exposto é que os temas, cuja discussão contribui para a construção da identidade nacional serão dizimados dos LD instrumentos de rápido acesso aos estudantes. Esse panorama provoca preocupação por, de certa forma, retomar com certos paradigmas extremistas que preceituam que a educação deve ser dissociada de temas referentes à questão social e cultural de um povo. Tal perspectiva prima, muitas vezes, pela construção de um conhecimento vazio que não favorece a formação humana e crítica do indivíduo.

³ Para mais informações, consultar o *link*: <https://www.bemparana.com.br/noticia/gestao-bolsonaro-muda-edital-de-livros-abre-margem-para-erros-e-retira-violencia-contra-a-mulher#.XiZsGMhKjIU>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Esse é o começo de um tempo que se mostra aterrador na esfera educacional. É necessário esperar pelos efeitos dos rumos dados à educação nesses tempos, porém já se pode pressupor que os futuros acontecimentos não serão nada animadores. É possível que os LD a serem elaborados reproduzam uma ideologia restritiva, opressiva, presa a uma postura preconceituosa que reprime todo avanço positivo já conquistado até aqui por um ensino aprendizagem significativo capaz de gerar sentido ao estudante.

Levando-se em consideração acontecimentos como a redução dos investimentos destinados aos cursos de Filosofia e Sociologia⁴ dos núcleos federais de ensino superior, bem como os recentes cortes de recursos financeiros a essas instituições, as impressões para o futuro da educação brasileira se revelam inquietantes. Elas levam à crença de que remontaremos um passado histórico em que a educação não abria espaço para a reflexão de aspectos culturais e sociais, ou para construção do pensamento crítico. Um passado em que a educação de qualidade era dispensada apenas a uma parcela já privilegiada socialmente.

A prevalecer isso, dar-se-á o engessamento da desigualdade social: de um lado, uma elite dominante com acesso à a universidade e, assim, à liberdade profissional, financeira; de outro, as classes marginalizadas, destinadas a ser mão de obra para o trabalho técnico, ou à subordinação. Isso claramente compromete a democracia e a elevação de uma nação.

Após os pontos acima discutidos, a seção seguinte versará sobre aspectos gerais do Manual do Professor. Será apontado seu surgimento, as características a ele inerentes, a contribuição teórica como instrumento de orientação ao exercício docente e sua relevância, observando-se os aspectos influenciadores de sua criação.

2.2 O MANUAL DO PROFESSOR: VISÃO GERAL

Na perspectiva de assegurar a qualidade e desenvolvimento da educação a partir de uma análise e avaliação antecipada do LD, surge o PNLD, em 1985, acarretando transformações na formatação e conteúdo desse recurso. Debates em

⁴ Para mais informações, consultar o *link*: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2020.

torno do assunto suscitaram a criação de um documento que corresponderia a um guia destinado a ser apoio do professor, onde estariam expressas e acessíveis orientações, comentários, discussões e respostas para atividades e exercícios.

A iniciativa recebeu aceitação, e essa estrutura, embora tenha sofrido transformação, acompanhando as mudanças sociais e as inovações nas orientações para o ensino, encontra-se, pouco mais de três décadas depois de sua idealização, vinculada ao livro didático numa seção destinada ao professor, intitulada Guia Didático. Traduz-se em instrumento de apoio à ação docente.

Esse documento tem por objetivo, segundo Oliveira e Silva (2017, p. 127) destacando as ideias presentes no Guia de Livros Didáticos (2013a, p. 20, grifos do autor), “fornecer *subsídios para a atualização e a formação do professor*, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros. ” Fica evidente, assim, o que é determinado no próprio Guia do livro como finalidade dos MP no seio da prática educacional.

Vale salientar que, ao longo do século XX, as impressões para o LD e o MP, estavam associadas às concepções construídas em torno da figura do professor. Dos materiais didáticos elaborados nesse período, pressupõe-se, nas palavras de Soares (2001, p. 73):

[...] uma concepção de professor a quem bastava que o manual didático oferecesse os textos, numa antologia austera, um professor que, considerado bom leitor e conhecedor de língua e literatura, seria capaz de, autonomamente, definir uma metodologia de trabalho com textos, na sala de aula; progressivamente, e sobretudo a partir dos anos 70, uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas.

À luz do exposto, infere-se que as impressões acerca do LD e do MP se deram em caráter progressivo e revelam a as ideias concebidas acerca do saber e postura docente. *A priori*, a ideia era a de que o LD servia ao propósito específico de reunir textos a serem explorados por um professor que, considerado leitor capaz, propunha sua própria metodologia para a realização de sua prática. *A posteriori*,

entende-se, pela segunda metade do século XX, que no LD deveriam aparecer não só os textos, mas orientações metodológicas indicando como proceder com as atividades didáticas nele presentes, subentendendo-se praticidade a um professor sem tempo necessário ao planejamento de aulas.

Essa perspectiva corrobora a ideia concebida de que no LD é necessário que apareça um manual que disponha de orientações práticas direcionadas ao profissional de educação, pois esse material desempenha a função de organizar o trabalho do professor, apontando-lhe alternativas, sugestões de estratégias para o desenvolvimento do seu trabalho.

De acordo com Batista (2004, p. 58, grifos do autor):

[...] sua sequência [do manual do professor] torna-se a sequência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. [...] é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão das aulas.

Conforme as ideias acima, esse manual - o próprio livro do aluno acrescido de respostas a atividades revela-se como o elemento norteador da atividade docente. Sob esse ponto de vista, o documento parece ser única ferramenta utilizada na realização das aulas. É precípuo, no entanto concebê-lo com um dos elementos de apoio na fabricação do planejamento, e não o único.

Batista e Galvão (2009, p. 59) ponderam que:

[...] o manual do professor torna-se uma reprodução do livro do aluno, acrescido de uma apresentação, em geral sucinta, de seus fundamentos teórico metodológicos e das respostas dos exercícios e atividades do livro do aluno.

Nessa direção, o MP é considerado uma extensão do livro do aluno contendo orientações sintéticas para a ação do professor. Logo, há necessidade de busca por instrumentos variados para a prática didática.

Embora seja o LD apenas mais um recurso para a efetivação da prática docente, e não o único meio para o desenvolvimento dessa ação, sua distribuição recorrente e em massa às escolas no início do ano letivo, em virtude de FNDE e PNLD, faz dele e, conseqüente das orientações destinadas ao professor, instrumento imediato na rotina escolar que, de certa forma, molda o discurso e ações de sala de aula. Batista e Galvão (2009, p. 19), observam que:

[...] os textos e impressos escolares parecem ser um dos elementos constitutivos do próprio discurso pedagógico, das formas de interação em sala de aula, da instauração das relações de ensino aprendizagem. Não se trata de um livro que se esgota em si mesmo, mas que se abre para uma determinada cena discursiva que promove e ensina [...]. A difusão da escrita, de seus instrumentos, suportes e o aprimoramento de seus modos de reprodução parecem ser um fenômeno indissociável das próprias relações pedagógicas e sua história parece ser, ao mesmo tempo, a história da escola.

Nessa direção, pressupõe-se que no LD e o MP com suas atribuições se configuram em orientação e condicionamento de interação em sala de aula, e igualmente das relações do ensino-aprendizagem. Esse documento pode ainda representar um elemento participativo da própria formação docente, por suas orientações – bibliográficas, sugestões de leitura, produções cinematográficas e projetos entre outras – nortear o direcionamento do profissional, quando em ocasião da utilização do livro; ou, em segunda hipótese, quando sobretudo, o docente por alguma razão encontra no LD principal instrumento para pesquisa e preparação das aulas.

Conforme os postulados de Bunzen e Rojo (2005), a criação do MP podia estar associada à concepção de que alguns professores possuíam inabilidade em sua formação. Era preciso, desse modo, um mecanismo que pudesse proporcionar a continuidade da formação docente e fornecer estratégias de trabalho.

Já de acordo com o Guia de livros didáticos – PNLD Anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008, p. 24, grifos do autor):

O **Manual do Professor** é uma peça chave para o bom uso do Livro Didático. Um manual adequado deve ao menos **explicitar a proposta** didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo. É desejável, ainda, que explicita seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas. É com um bom Manual do Professor, portanto, que o LD cumpre mais adequadamente sua função de formação pedagógica específica [...].

Depreende-se daí que o MP corresponde a um elemento fundamental para que ocorra um satisfatório entendimento do LD. Para isso, deve, em seu interior dispor de uma proposta pedagógica clara, explícita, apresentando, ainda, discussões pertinentes aos exercícios e atividades que nele residem. Da boa elaboração do MP, depende a eficiência do LD em cumprir seus objetivos.

Contudo, essa harmonia na disposição das orientações impressas no MP não é o suficiente para a eficiente realização da aula ou para o bom uso do LD. É necessário que o professor se aproprie dos conhecimentos de sua formação profissional, conhecimentos disciplinares e curriculares (TARDIF, 2008). Essa parece ser a forma mais viável para que o MP cumpra seu papel de ser subsídio de apoio e não o instrumento preponderante no planejamento das aulas. Um instrumento que, livre de quaisquer objeções, é utilizado por um professor que não questiona ou não problematiza, e cuja possibilidade de atuação seja limitada.

Os postulados do Guia de livros didáticos - PNLD (BRASIL, 2012, p. 25, grifos do autor) vêm contribuir com essa discussão ao afirmarem que o MP é:

[...] uma ferramenta útil para que o docente não só entenda melhor as apostas pedagógicas mas, também, para que possa tirar um melhor proveito dos recursos disponíveis, fazendo um uso ao mesmo tempo consciente e crítico do material. Em alguns casos, o manual chega a ser **indispensável** para o uso adequado dos livros em sala de aula. Há manuais, por exemplo, que trazem contos, histórias etc. que devem ser lidos para a classe em atividades previstas no livro do aluno. Outros trazem encaminhamentos e orientações que ampliam as possibilidades de exploração em sala de aula. Há, também, os que trazem encartes com diversas atividades lúdicas que favorecem o domínio de importantes capacidades e regras do sistema alfabético. E há, ainda, boas discussões e propostas de avaliação, inclusive de avaliação diagnóstica do desempenho do aluno em ortografia, por exemplo.

Sob essa perspectiva, o manual é uma ferramenta favorável à realização do trabalho do professor em sala de aula. Por meio dele, o docente pode compreender melhor a proposta pedagógica do LD e realizar um maior aproveitamento deste, adotando uma postura crítica ao refletir sobre as possibilidades de aplicação dos textos sugeridos para o desenvolvimento das atividades contidas no livro do aluno. É no MP que estão situadas algumas pertinentes alternativas para a ação docente que vão desde coletâneas de textos e exercícios à proposta de atividades lúdicas.

Diante do exposto, pode-se constatar que o MP resultou da necessidade de criação de um instrumento de orientação didática ao docente, que funcionasse como um guia acerca do conteúdo impresso nos livros didáticos, auxiliando na atribuição de sentidos e esclarecimento do conteúdo desse livro; e que, ao mesmo tempo, pudesse ainda representar um espaço com ideias e discussões destinadas à participação na formação do professor.

É preciso considerar, porém, que nesses dias marcados pela evolução tecnológica e demais efeitos da modernidade, embora haja ainda muito o que se conquistar e transformar, o professor está empenhado na busca por variados instrumentos de inovação pedagógica. As tecnologias têm-se traduzido num vasto suporte de possibilidades, de modo que não há como o LD e, conseqüentemente, o MP serem os únicos elementos que determinam as estratégias de sala de aula. Eles estão presentes, evidentemente, mas não são imperantes. Isso é sobremaneira válido levando-se em consideração a relevância da criatividade e diversidade das práticas de ensino num cenário social dinâmico e flexível.

Depois de traçar pontos da visão geral do MP, no capítulo a seguir encontramos, no contexto da EJA, do subsídio didático, denominado coleção EJA Moderna, seus pressupostos e estruturação. Para isso, *a priori*, será realizada uma abordagem em torno da Educação de Jovens e Adultos na realização histórica do ensino país. Por meio dessas considerações, busca-se esclarecer de que maneira se deu a inserção dessa modalidade de ensino no cenário educacional do país.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA E IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil começa no período colonial brasileiro, em meados do século XVI, com a chegada dos jesuítas e o início do processo de catequização dos aos índios. Porém, tratava-se de um ensino cuja pretensão era a pregação religiosa, o ensino da língua portuguesa e inserção da cultura portuguesa na colônia.

Nessa direção, Teixeira (1962) evidencia que os europeus aqui chegavam afirmando ter o propósito de expandir nesta região o cristianismo, contudo, o que os movia era o propósito de exploração e fortuna. Havia um intuito de abrir portas à atividade de colonização.

Mais tarde, no século XVIII, o desenvolvimento educacional no Brasil foi interrompido com a ideia de isolamento da colônia, devido ao receio de que, através de sistemas escolares fossem concebidas políticas liberais ocorridas na Europa que tivessem como consequência o desejo de independência (PAIVA, 1973).

No século seguinte, emerge a necessidade de formação de pessoas para trabalhar a serviço da família que acabara de chegar ao Brasil. Dessa maneira, instaura-se o processo de ensino de adultos. Segundo Piletti (1988, p. 165), “a realza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”. A ideia era conseguir escolarizar no intuito de formar pessoas segundo os costumes da coroa; ou seja, pessoas preparadas para atender seus anseios. A educação de adultos nesse período era vazia e servia a propósitos apenas da nobreza.

O número de escolas no Brasil cresceu no período de 1854 a 1874 a partir do surgimento da primeira escola noturna cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos. Num período de cerca de vinte anos, o total era de 117 escolas (PAIVA, 1973). Nota-se que a partir da criação da primeira escola, outras aparecem em ritmo acelerado e cada uma com fins específicos, mas destinados à realza, não ao povo.

Nesse período, boa parcela da sociedade ainda era analfabeta. O governo preocupava-se com a educação da elite e incumbia às províncias a educação das classes mais vulneráveis. Não estavam incluídos nesse processo escravos e mulheres. No do século XIX, contudo, já havia negros escolarizados com alguns

conhecimentos das letras e de matemática, escravos que trabalhavam para outros senhores e davam o ganho aos seus senhores (FEITOSA, 2012).

No início do século XX, crescia a demanda por mão de obra qualificada. Por influência pela Unesco, por volta de 1947, começaram a surgir com maior vigor os movimentos pela Educação de Jovens e adultos (POMPEU, 2017). Isso gerou o processo de aceleração da alfabetização que se estendia a um maior número de pessoas. O ensino, realizado não por profissional específico, mas um colaborador era efetivado no período noturno sem a devida atenção às necessidades do adulto, seu objetivo era a preparação de um trabalhador. Em consequência disso, começaram a ser registrados os casos de insuficiência nos resultados e abandono crescente até a chegada de novas ideias para a Educação de Jovens e adultos a partir de 1950.

Assim, em um contexto de frenesi político-cultural, com o surgimento de propostas educacionais inovadoras, oriundas das ideias de personalidades como Paulo Freire, com destaque para a erradicação do analfabetismo, desponta a Educação de Jovens e Adultos sob uma perspectiva renovada. Essas novas propostas, seriam, mais tarde, frustradas pelo golpe de 1964.

A esse respeito, Scocuglia (2019), nas palavras de Gonçalves e Holanda (1982), destaca que o surgimento do primeiro Centro Popular de Cultura (CPC) em 1961, cujo ideário estava centrado na criação de uma cultura nacional, popular e democrática, priorizando a arte revolucionária, abandonando a liberdade ilusória das obras sem conteúdo, buscava voltar-se ao povo, devolvendo-lhe a consciência de si.

Segundo os autores, a partir de então, começam a emergir pequenas instituições associadas a governos estaduais, prefeituras ou geradas pelo Movimento Estudantil. Em Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular formava núcleos de alfabetização em favelas e bairros pobres. Um método inovador criado por Paulo Freire gerou inquietação e choque de ideias: em contrapartida às cartilhas tradicionais, buscava-se situar a palavra política no cerne do processo de aprendizagem para a tomada de consciência da situação social vivida pela comunidade analfabeta.

De acordo com Scocuglia (2019, p. 32, grifos do autor):

Várias propostas de educação, em particular de alfabetização de adultos, surgiram nesse período. Estudos sobre os movimentos de cultura e educação popular mostram a amplitude dessas práticas, a exemplo de: *Cultura popular - Educação popular: memória dos anos 60*, *De pé no chão também se aprende a ler*, *Pedagogia da revolução*, respectivamente escritos por Osmar Fávero (1983), Moacyr de Góes (1991) e João Francisco de Souza (1987).

Nota-se que nasce aí uma proposta de educação para adultos que garantia a compreensão e participação política e reflexão social. A ideia foi largamente difundida e igualmente aceita, o que mais tarde suscitou estudos e produção de obras sobre a memória de um período que apresentava a educação e a cultura popular. Esses estudos evidenciam a vastidão das práticas de ensino para adultos sob uma perspectiva política cultural e social.

Nessa perspectiva, é possível perceber que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em um primeiro momento, nasce sob um contexto mais tecnicista e passa por uma transformação iluminada pela concepção freiriana de uma educação libertária. Nesse período, sob o Sistema Paulo Freire, surge o Programa Nacional de Educação que se apresentava como forma de vencer o caráter compensatório que até então acompanhava a EJA. As ideias de Freire são consolidadas a partir da experiência vivenciada no município de Angico no estado do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, Scocuglia (2019, p. 37-38, grifos do autor) destaca que:

No final de 1963, encerrando a experiência de alfabetização conscientização de Angicos (RN), o presidente Goulart entusiasmou-se com a possibilidade “rápida, moderna e barata” de transformar ex-analfabetos em eleitores “progressistas” que elegeriam parlamentares para aprovar as reformas de base. Em solenidade posterior, Goulart teria perguntado ao Secretário de Educação (RN): “como fazer seis milhões de eleitores com o método de Angicos, para que possamos realizar a reforma agrária? O senhor quer ir trabalhar em Brasília?” O secretário não aceitou, mas Paulo Freire foi chamado para coordenar/ político-eleitoral do populismo progressista, identificamos os movimentos alfabetizadores, especialmente os que utilizavam as propostas de Freire que vinculavam a alfabetização com o processo (estágios) de conscientização e estavam aliadas a uma metodologia que admitia velocidade e barateamento do processo. E que, assim, substituiriam “as clássicas e custosas salas de aula”, como prescrevia a mensagem enviada ao Congresso pelo governo Goulart, citada anteriormente. As primeiras experiências mostravam a alfabetização-conscientização com, aproximadamente, 40 horas de trabalho nos chamados “círculos de cultura”. A presença do Presidente Goulart no encerramento dos trabalhos em Angicos (Rio Grande do Norte) foi um atestado deste tipo de intencionalidade política.

Em consonância com o exposto, é possível afirmar que o Sistema Paulo Freire funcionou como um importante evento de transformação ao romper com antigos paradigmas. Abandona-se uma educação que visava, apenas, ao preenchimento de lacunas na formação do adolescente e do adulto, para idealizar e pôr em prática um sistema educacional capaz de promover a elevação da formação intelectual das classes menos favorecidas com vistas, outrossim, à política do populismo no poder. O modelo chamou a atenção do presidente Goulart, entusiasmado com o método, e seus efeitos na transformação de ex-analfabetos em eleitores ativos de forma rápida e barata. Paulo Freire, então, é convidado a assumir o político-eleitoral, o populismo progressista.

O educador parte de uma concepção de pedagogia centrada no homem e não naquele que o controla. Para ele, pela educação libertária, espera-se a constituição de um homem livre e crítico, capaz de emancipar-se e ter voz no meio que o cerca. De acordo com Freire (1987, p. 41):

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não "humanitarista", pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.

Nessa direção, é possível perceber que a pedagogia do oprimido defendida por Freire estava centrada nas relações intersubjetivas e sua atenção era para uma educação cujo centro era o homem e sua ascensão e libertação das esferas de poder que o controlavam. Freire acreditava que a perspectiva de ensino sustentada pela visão do opressor consistia em um jogo de interesse deste e não alcançava as verdadeiras necessidades do oprimido que recebia através dessa pedagogia opressão, não libertação.

Ressalta-se aqui que esses avanços adquiridos a partir das concepções de ensino de Freire e os movimentos pela educação foram frustrados pelo golpe militar de 1964 por meio de perseguição de idealizadores e censura de suas ideias. Atenção para jovens e adultos volta ao caráter compensatório, o ensino de jovens e adultos novamente volta a uma perspectiva técnica e assistencialista.

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, através da lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, através do qual o ensino volta-

se à formação de mão-de-obra que pudesse suprir as necessidades de desenvolvimento da economia no país. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o ensino supletivo buscava compensar o atraso apresentando como produto uma mão-de-obra que pudesse contribuir com o desenvolvimento da nação, por meio de um novo modelo de escola.

Salienta-se, em consonância com Niskier (1989, p. 368), que:

Com o passar dos anos, o MOBRAL se expandiu de forma tal que acrescentou outras atividades a seu antigo sistema. A experiência brasileira foi reconhecida pela UNESCO e sua importância realçada.

Observa-se que o movimento tomou grandes proporções até ser extinto em 1985, período em que a ditadura caía.

Com o fim do MOBRAL, surge a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar que apresentou algumas inovações em relação ao antigo método. Nesse processo de avanço da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, a Constituição de 1988 foi bastante relevante. Através do seu artigo 208, § 1º, o Ensino Fundamental foi tratado como um direito público e gratuito, oferecido aos que não tiveram acesso a ele no período adequado que não tiveram acesso na idade própria.

Para Haddad (2000, p. 120):

[...] nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988.

Nessa direção, pode-se afirmar que pela Constituição de 1988, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser entendida como um direito do homem. Isso faz da Constituição um relevante marco para a consolidação de uma educação para jovens e adultos mais comprometida com as necessidades do cidadão ao sugerir um ensino adequado ao que essas pessoas não tiveram em idade própria. Nos anos seguintes, leis e programas surgem direcionados à educação com disposições ao ensino de EJA. A Lei 9394/96, LDB, no artigo 38, trata da EJA como *cursos e exames supletivos*.

Nesse mesmo ano de 1996, Brasil (2004, p. 7):

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.

O FUNDEF foi importante para financiamento da educação, porém suas disposições para o ensino de EJA foram suprimidas. Somente com a implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, é que a Educação de Jovens e Adultos é contemplada.

Conforme Machado (2009, p. 30):

A grande expectativa segue com a implantação do Fundeb, pois a inclusão das matrículas da EJA no Fundo deveria representar, de fato, uma nova condição dentro do sistema educacional. Mesmo com todos os limites que poderiam ser fatores que inibiriam a ampliação da matrícula de EJA, o valor aluno/ano hoje praticado nacionalmente é bem maior do que o valor referência de apoio à EJA enviado aos sistemas pelo Programa Fazendo Escola.

Depreende-se, assim, que o FUNDEB representou um aspecto bastante positivo à EJA, pois a incluiu no Fundo, o que representou uma nova disposição no sistema educacional ao garantir financiamento a essa modalidade aplicado nacionalmente com valores satisfatórios.

Outrossim, em 1996 ocorrem movimentos entre educadores, educandos, gestores e pesquisadores em EJA, cujo objetivo era criar discussões para a V CONFINTEA (Conferências Internacionais de Educação de Adultos). Esses movimentos nacionais, segundo Paiva (2009), em 1997, deram início aos Fóruns de EJA. Estes foram importantes por estimular a rearticulação dos movimentos sociais em defesa da escola pública. Para Knoll (2009, p. 26), as conferências internacionais representaram “[...] de muitas formas, uma vitrine para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de progressos”. Elas apontam inovadoras perspectivas para o ensino da EJA.

Várias lutas ocorreram para que os direitos da EJA fossem assegurados. No Governo Lula, em 2003, o MEC anuncia que a Educação de Jovens e Adultos é uma das prioridades do Governo Federal. Para erradicação do analfabetismo é lançado o Programa Brasil Alfabetizado.

Segundo Vieira (2004, p. 85-86),

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do professor. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.

Diante disso, depreende-se que os assuntos relativos à EJA são postos novamente na discussão nos debates acerca das políticas públicas, pois mesmo com o empenho do governo, especialistas acreditavam que era preciso rever a questão da formação do professor e o tempo destinado à alfabetização. Era preciso retomar a articulação com o Ensino Fundamental, direito já garantido anteriormente, já que a alfabetização, sozinha, não geraria uma formação que remetesse ao cidadão trabalho, renda.

Em suma, na trajetória da EJA, muito foi realizado em função dessa modalidade de ensino, desde as ideias iniciais para sua criação até a atualidade. Contudo, há ainda aspectos a serem melhorados, em vista das mudanças da sociedade. As concepções de Paulo Freire muito contribuíram para a inovação nessa modalidade de ensino que está arraigada ao ideal proposto pelo educador para uma educação libertadora que rejeita o estruturalismo e abre visões a uma vertente educacional preocupada com a constituição de um sujeito cultural, crítico de si e da sociedade que o circunda.

A postura político-social do cenário atual, todavia, inquieta e sobeja preocupação. A conquista de Freire parece estar ameaçada por correntes ideológicas que desenharam uma falsa face negativa e controversa do modelo educacional preconizado e defendido pelo educador, atribuindo a este o fracasso do sistema educacional brasileiro. O mais recente disparate lançado é a ameaça de retirada de do título de patrono da educação brasileira⁵, conferido a Paulo Freire pela Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012.

⁵ Para mais informações, consultar o *link*: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-diz-que-vai-mudar-patrono-da-educacao-brasileira-titulo-conferido-paulo-freire-23630439>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

O filósofo e educador tem sido alvo de constantes críticas do então presidente do país e do ministro da Educação que equivocada e inconscientemente tem responsabilizado a metodologia freiriana pelos baixos índices de educação brasileiros. Há que se refletir sobre a controvérsia da questão: como com reconhecimento internacional, recebendo muitos títulos e premiações relevantes, e com seu livro *Pedagogia do Oprimido* entre os cem mais citados pelas universidades de língua inglesa, Freire pode ser a tradução do fracasso educacional? Conclui-se que há muito com que se preocupar. Parecemos mesmo estar caminhando ao encontro da ignorância. O futuro da educação nunca foi um terreno tão incerto, por vezes, assombroso. Algo precisa ser feito, urgentemente.

Depois dessa reflexão em torno da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, na seção a seguir serão destacadas algumas considerações ao redor da coleção didática EJA Moderna, primeira edição, disponibilizada pelo PNLD, no ano de 2013, adotada para a Educação de Jovens e Adultos em Serrita-PE. A obra é destinada aos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

3.1 A PERSPECTIVA DA COLEÇÃO EJA MODERNA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A coleção intitulada EJA Moderna – anos finais do Ensino Fundamental consiste num subsídio didático destinado ao trabalho das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira (inglês e espanhol) na Educação de Jovens e Adultos. Essas disciplinas são percorridas na coleção a partir de perspectivas temáticas por unidades, divididas em capítulos que norteiam a conduta dos conteúdos.

Conforme o Guia de Livros Didáticos do PNLD (2014, p. 168):

A obra é adequada em função do público a que se destina, pois propõe atividades contextualizadas em relação a situações do cotidiano dos estudantes da EJA, além de abordar temas atuais e pertinentes. Por outro lado, alguns conteúdos da Matemática não são abordados de forma muito profunda, tais como “Algoritmos” e as atividades vinculadas à “Álgebra” e a “Números e Operações”. Outra fragilidade encontra-se no volume dedicado ao ensino de Língua Espanhola, onde há muitos tópicos em língua materna em detrimento da língua estrangeira.

Aponta-se aí aspectos favoráveis da elaboração da obra, no que tange à dinamicidade e apropriação dos conteúdos abordados nela, tendo em vista as especificidades do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, são evidenciadas as fragilidades que acompanham a obra, como o tratamento de assuntos matemáticos mais complexos ser dado de forma superficial e o conteúdo de Língua Estrangeira ser abordado em grande parte na Língua Portuguesa.

Essa coleção, criada para apoiar a atuação docente e a construção das habilidades discentes na trajetória do ensino ao longo do ano letivo, é composta por um total de sete manuais do educador, consoante as disciplinas. “Cada Manual do Educador reproduz a parte correspondente aos conteúdos dos quatro livros do aluno de cada disciplina e inclui, ao final, o Guia e Recursos Didáticos” (AOKI, 2013, p.3).

Observa-se que a obra é produto da intenção de criação de um material para o professor, que abarque, de forma compactada; isto é, em um único manual, os quatro anos da jornada final do Ensino Fundamental. Cada disciplina contém seu manual do educador com um guia constituído de orientações específicas.

Já o livro do aluno dessa coleção, inclui todas as disciplinas do currículo para a Educação de Jovens e Adultos, e é separado por ano; ou seja, cada livro é distribuído por ano letivo e apresenta os assuntos das disciplinas sob uma organização estruturada em unidades temáticas como já observado.

O Guia de Livros Didáticos do PNLD (2014, p. 168, grifos do autor) explica que:

A obra está endereçada aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O Livro do Aluno (LA) é composto por quatro volumes, e o Manual do Educador (ME), de sete volumes. Cada volume do LA é dedicado a um dos Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º) do Ensino Fundamental e abrange sete componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Cada componente curricular tem um ME específico, com exceção das Línguas Estrangeiras Modernas (Inglesa e Espanhola), que estão em um mesmo volume. Cada um dos quatro volumes do LA estrutura-se em torno de duas unidades, a partir das quais se desenvolvem todos os conteúdos: “Identidade e Pluralidade”, “Alimentação” (6º ano); “Moradia”, “Saúde e Qualidade de Vida” (7º ano); “O País”, “A Sociedade Brasileira” (8º ano); “Trabalho”, “Desenvolvimento e Sustentabilidade” (9º ano). Os capítulos vinculados a cada uma das unidades variam metodologicamente.

Com base na citação, observa-se a constituição estrutural da obra e a quem se destina. Vê-se que organização do material se faz por volumes que correspondem a cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. Neles estão

dispostos os sete componentes curriculares. Há uma preocupação com temáticas que sejam adequadas à vivência do jovem e do adulto, voltadas para temas transversais que ressaltam aspectos da vida social e cultural, além de discutir a relação do homem com a natureza.

A integração dos componentes curriculares em torno de eixos demonstra a existência de um projeto coletivo para jovens e adultos. A obra adequa-se ao público da EJA, por apresentar atividades e textos que valorizam esse público sem infantilizá-lo e por considerar seus conhecimentos sobre a realidade que o cerca. Divididos em eixos temáticos, os conteúdos contemplam conhecimentos e necessidades do seu público. Há um cuidado em responder às exigências da legislação pertinente, visto que o conhecimento é construído de modo a integrar o currículo disciplinar numa dimensão social, ética e política adequada à EJA. A obra, de forma contextualizada, revela procedimentos metodológicos que possibilitam o amadurecimento do aluno enquanto cidadão (BRASIL, 2014).

Em suma, constata-se que a coleção corresponde a um documento organizado para uso do aluno e orientações ao professor do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Através do Guia e Recursos Didáticos são disponibilizadas orientações teórico metodológicas para auxílio das atividades docentes, tendo em vista a relevância dos suportes e de diferentes estratégias para as metodologias de ensino e os interesses do público jovem e adulto.

3.1.1 A Língua Portuguesa sob a ótica da EJA

O Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos deve estar inspirado nas ideias de Freire (1989) que defendia que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e a aprendizagem desta não pode desligar-se daquela, pois são os conhecimentos prévios, oriundos de experiências, que motivarão a necessidade de descoberta dos mecanismos de funcionamento da realidade, e da interpretação dos fenômenos sociais. Logo, a interação com a palavra traduz-se, em particular ao aluno de EJA, como processo de ressignificação e/ou potencialização dos conhecimentos já internalizados a partir de suas vivências, das leituras de mundo que possui.

De acordo com a obra AOKI (2013, p. 305):

Para ensinar Língua Portuguesa na EJA, é preciso considerar as especificidades dessa modalidade de ensino. Como vivemos em uma sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção e participação social, cabe à escola propiciar ao aluno o convívio constante e progressivo com textos que ampliem seu universo de referências, para que ele se familiarize com os diferentes usos da língua.

Depreende-se, portanto, que o ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos precisa levar em conta as características de um ensino destinado a jovens e adultos. Bem como, para isso, precisa situar a leitura e a escrita no centro das práticas, já que estas correspondem a um importante instrumento de ascensão social, e isso precisa ser garantido ao estudante de adulto.

Sobre o trabalho com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, Tolchinsky (1990) defende que haja uma organização dos gêneros em práticos, científicos e literários, apontando que cada grupo social idealiza e realiza a alfabetização a partir da atenção que dá a um desses fatores. A busca pela forma adequada de trabalhar os gêneros textuais é fundamental para a produção dos resultados satisfatórios que se espera na aprendizagem acerca dos textos e suas especificidades.

Nessa direção, a Língua Portuguesa ensinada na escola, deve assegurar o desenvolvimento de competências relativas à inferência, ao conhecimento discursivo, às práticas de escrita e oralidade. Deve esse ensino garantir ao aluno potencializar suas habilidades de interlocução nas mais variadas situações de comunicação.

O documento citado elucida ainda que a apropriação do estudo da Língua Portuguesa, sobretudo pelos jovens e adultos, precisa garantir a construção da liberdade, da autonomia em razão das quais, o aluno se torna agente direto na edificação da sua história, entendendo que é por meio da linguagem que ele poderá construir e expressar essa história de maneira emancipatória, o que lhe confere inserção e participação nas esferas sociais.

Em outras palavras, a língua materna ensinada nas salas de aula de EJA, será eficiente se favorecer a viabilização de espaços propiciadores da construção da autonomia do aluno, que através de competências linguísticas e de práticas sociais da linguagem, sejam capazes de compreender o meio que os cerca e transformá-lo.

Para o desenvolvimento dessas competências linguísticas, a área de Língua Portuguesa deve adotar metodologias preocupadas em explorar a linguagem oral e a prática da leitura e escrita. No tocante à oralidade, devem criadas situações comunicativas que possibilitem a ampliação dos recursos linguísticos dos alunos, situações que lhe permitam fazer adequação da linguagem ao contexto. No tange à linguagem escrita, viabilização de práticas que favoreçam o conhecimento dos seus recursos constituintes: representação alfabética, ortografia e a pontuação, por exemplo, e o conhecimento e compreensão de diferentes funções sociais dos textos (BRASIL, 2001).

O exercício de ensinar leitura e escrita, a comunicação de modo geral propicia o desenvolvimento de habilidades voltadas para a consolidação das competências comunicativas. A prática de ensino da língua materna tendo como foco a exploração das modalidades escrita e oral suscita o desejo de contemplar, traduzir e criticar a realidade, porque são as palavras elementos fundamentais à percepção e compreensão do mundo.

O ensino de língua materna sugerido na coleção AOKI (2013) defende uma ação pedagógica que concebe as práticas de leitura e escrita como fulcrais ao desenvolvimento de um sujeito leitor e escritor proficiente. Ela abrange conteúdos linguísticos relativos à fase final do ensino fundamental, sob a forma de temas, por unidade, num horizonte interdisciplinar, levando-se em consideração as vivências do jovem e do adulto, suas experiências e expectativas cotidianas.

Nos capítulos das unidades didáticas da coleção, há uma disposição de tópicos que propiciam a apresentação e discussão dos conteúdos; tais tópicos se configuram da maneira com que se apresentam no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Tópicos das unidades didáticas da Coleção EJA MODERNA

UNIDADES DIDÁTICAS – EJA MODERNA	
TÓPICOS	para refletir
	para ler e aprender
	para compreender
	para além do texto
	para estudar o gênero

	para refletir sobre a língua
	para praticar, para escrever
	para falar em público
	para organizar o que aprendemos
	texto complementar

Fonte: Aoki (2013)

Após a observação da estrutura dos tópicos da obra no Quadro 2, destaca-se que a proposta de trabalho com a Língua Portuguesa desta, leva em consideração o uso da língua em situações contextualizadas. Há uma variedade de textos selecionados para as atividades, provenientes de variados domínios discursivos. A diversidade de gêneros é importante para o estudante da EJA. As atividades de leitura, oralidade e produção escrita são diversificadas e estão de acordo com as exigências do ensino de Língua Portuguesa no mundo contemporâneo. Os aspectos linguísticos estão situados ao longo das unidades, destacando-se na seção *Para Refletir Sobre a Língua* (BRASIL, 2014).

Nota-se que a obra busca adequar-se às exigências dessa modalidade de educação, aos princípios do ensino de Língua Portuguesa na atualidade e às necessidades do aluno da Educação de Jovens e Adultos, embora apresente algumas fragilidades quanto à conexão de suas unidades temáticas e às demais atividades dos capítulos.

As orientações oferecidas pelo manual, como explica a apresentação da coleção, não são um produto acabado para decidir a atuação docente no trato com língua materna, mas foram idealizadas a fim de conceder sugestões para o trabalho em sala de aula, junto às experiências do professor que bem conhece a realidade em que atua (AOKI, 2013). Subentende-se, assim, a finalidade das orientações do manual da coleção para a o ensino de Língua portuguesa.

Concluídas as discussões sobre a Educação de jovens e Adultos e as considerações sobre a Língua Portuguesa na perspectiva da coleção EJA Moderna, no próximo capítulo, serão apresentadas considerações em torno da textualidade, observada sob a perspectiva do guia didático em análise neste trabalho. Cada critério constituinte desta será percorrido na perspectiva de esclarecimento do seu conceito e sua relevância na composição dos textos de modo geral e na construção dos seus sentidos.

4 UNIVERSO TEXTUAL: A TEXTUALIDADE E SEUS CRITÉRIOS

É pertinente afirmar que as interações verbais se dão por meio de textos, cuja finalidade é a promoção da comunicação e interatividade entre os sujeitos. Nas estruturas textuais estão associados diversos fatores envolvidos no processo comunicativo, que vão desde a idealização da mensagem a ser transmitida, à disposição do receptor para recebê-la, e da caracterização dos contextos em que esse trabalho será empreendido. Cabível é, dessa forma, discutir o conceito de texto.

Pode-se atestar que nasce um texto a todo e qualquer momento em que um usuário da língua, operando habilidades cognitivas, recorre ao léxico e o organiza através de mecanismos sequenciais intencionados a fim de transmitir uma determinada mensagem. Assim,

[...] todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorreremos com uma finalidade, com um objetivo específico [...] (ANTUNES, 2010, p. 30-31).

No processo de construção textual agrupam-se certos fenômenos que, associados, compõem a tessitura do texto; são alguns, dentre eles, as intenções comunicativas do sujeito, a organização e escolha lexical, as experiências oriundas de outros textos, o estilo, as influências socioculturais, o contexto situacional.

Em outras palavras, pode-se entender o texto como um trabalho, que parte de uma motivação individual, mas contém natureza coletiva, uma vez que desponta para promover o encontro dos indivíduos por meio da palavra. Antunes (2010) com as palavras de Halliday e Hassan (1978) destaca que texto é linguagem funcional, ou seja, manifestação linguística que cumpre função comunicativa nos variados contextos e situações de comunicação e interação

Na perspectiva de promover uma real compreensão do que é texto, contrária às tendências formais e estruturalistas do ensino da língua, manifesta-se uma corrente preocupada com a exploração desse fenômeno como evento comunicativo sociocognitivo, é a textualidade, “a qual pode ser entendida como *a característica estrutural das atividades sociocomunicativas* (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p.29).

Dessa forma, é seguro declarar que entre os fenômenos característicos da comunicação verbal está a textualidade que

implica que toda e qualquer atividade de linguagem somente ocorre em *forma de textos*, assim, tudo o que as pessoas dizem em qualquer circunstância social, constitui um texto; a dimensão desse texto não importa (ANTUNES, 2017, p. 22).

Importa a forma como seus elementos foram estruturados e articulados para conceber sua compreensão.

Os elementos que se associam para composição textual são imbricados e deles dependem a configuração de um texto claro, conciso, inteligível ao leitor. Esses elementos consistem nas normas práticas para a harmonização das palavras em um período, na continuidade da progressão temática, nas intenções comunicativas do autor, nos diálogos com outros textos, nos contextos situacionais que influenciam a produção. O texto, conforme Marcuschi (2008, p. 84), “é o observável, o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da linguagem”.

É consensual que no processo de construção textual estão imbricados elementos linguísticos - presentes na superfície do texto - e elementos extralinguísticos que, num esquema de cooperação, concorrem para a construção de um enunciado claro, conciso, repleto de significados, cuja razão existencial é a viabilização - a verbalização e apreensão - de uma mensagem com propósitos firmados na interação dos indivíduos, gerando comunicação.

Por um lado, o texto se apoia em um contexto, optando por um gênero que produz um discurso; por outro, ele diz respeito às relações semânticas pressupostas entre os elementos presentes no interior do próprio texto. Dessa forma, um texto verbaliza relações situacionais e cotextuais. O contexto seja visto, assim, como um conjunto de textos que se relacionam de maneira cooperativa ou conflituosa (MARCUSCHI, 2008).

No tocante aos elementos cotextuais, evidencia-se que são aqueles encontrados na estrutura interna do texto e que têm um caráter linguístico, e, por isso, mais estrutural, formal. Decorrem em

boa parte das anáforas, [...] na concordância verbo-nominal, na regência e em todos os aspectos sintáticos e morfológicos em geral [...] nos aspectos semânticos imediatos e relações entre os enunciados, tais como causa e efeito [...] (IBID, 2008, p. 87).

Embora tais elementos sejam relevantes e pertinentes à ação interpretativa, esta só se dá de maneira integral se se levar em conta a situacionalidade e respaldo cultural. Reitera-se que um texto não se constitui sozinho, ele é marcado por influências de outros discursos, pelas condições de sua produção e pelas situações de produção. E esses aspectos são o que convém chamar contextuais que, em outras palavras, inserem o texto numa esfera sociocultural e histórica.

Halliday e Hassan (1976) preceituam que o texto e a frase, entendidos como entidades linguísticas possuem divergentes características que vão além do tamanho de ambos, e perpassam a própria essência e natureza de cada um desses elementos linguísticos. Uma frase coesiva, é aquela que apresenta um campo estrutural harmônico, bem elaborado. Já um texto coesivo desfruta de uma textura comunicativa e compreensiva. Essa textura pressupõe um sujeito histórico e dialogicamente construído na interação. A frase não dispõe desse sujeito.

Com base nessas informações, conclui-se, portanto, que a textura compreende as relações cotextuais – mecanismos linguísticos/aspectos internos; e relações contextuais, que correspondem ao texto e seu contexto, o que implica realizações históricas culturais e sociais. Esses elementos, para propiciarem ao texto cumprir sua função comunicativa, através da produção de sentido, precisam estar associados, numa espécie de contrato de cooperação e complementação.

Os novos direcionamentos dados ao ensino de Língua Portuguesa proporcionaram significativas melhorias ao ensino da língua nas escolas, pois o ensino dissociado do texto não podia fazer sentido concreto ao aluno. Análises de partes soltas não poderiam levar ao entendimento dos enunciados e desprezavam os sentidos da comunicação propiciados pelo texto. Nessa nova forma de pensar o ensino da língua, Koch (2006, p. 5) pontua:

Abandona-se o método ascendente – da frase para o texto. É a partir da unidade hierarquicamente mais alta – o texto – que se pretende chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classificá-las. [...] O texto é considerado o signo linguístico primário [...], a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, [constituindo] uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual.

Com base das palavras da autora, é possível perceber que um ensino que procure estar centrado na comunicação e interação dos interlocutores precisa eleger o texto como seu objeto, precisa partir da unidade maior de significação para poder estudar seus aspectos constituintes.

Enfatiza-se que o trabalho com os gêneros textuais na escola é de notória importância. Sobre esse ponto de vista, afirma Marcuschi (2008, p. 155) explica que os gêneros textuais:

Referem-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivo enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio, listagens abertas.

Essa conceituação justifica a relevância do trabalho com os gêneros textuais, já que estudar um assunto que está imbricado à vida concreta do aluno, certamente produzirá melhores resultados, propiciará envolvimento e significação, pois fica clara a funcionalidade daquilo que se estuda e sua aplicação na superação dos desafios da vida cotidiana.

Associado ao estudo de gênero, está o da tipologia textual. Todo gênero traz em si uma sequência tipológica que Marcuschi (2008) definiu como uma espécie de sequência subjacente aos textos e que se constitui de aspectos lexicais, sintáticos, estilísticos. São sequências linguísticas que marcam a narração, a descrição, a argumentação, por exemplo, e são limitados.

O ensino voltado para os gêneros e suas sequências tipológicas é relevante pelas razões a seguir: permitem uma aprendizagem real, eficaz, pois permeia as ações diárias dos alunos, uma vez que está pautado na comunicação e na interação, ultrapassando os limites da disciplina Língua Portuguesa por favorecer a interdisciplinaridade, já que os textos abordam os mais variados assuntos.

Nessa perspectiva de língua como evento social, produto de falantes em determinado contexto, Antunes (2014, p. 23) afirma que

qualquer língua do mundo, é um conjunto de recursos vocais [...] de que as pessoas dispõem para realizar seus objetivos sociocomunicativos em situações de interação umas com as outras.

De fato, a existência da língua se justifica por suprir a necessidade de expressão dos indivíduos (as mais variadas e em diferentes contextos) e a esse propósito serve. Essa expressão se realiza por meio dos gêneros textuais que circulam socialmente e de que nos utilizamos para expressar ideias de acordo com contextos.

A temática da textualidade e dos gêneros textuais é de fundamental relevância à prática de ensino da língua portuguesa. Considerando que a língua é “lugar” de comunicação e interação entre sujeitos, e que os indivíduos produzem suas intenções no pensamento e as veiculam por meio de textos orais ou escritos, o ensino da língua só pode fazer sentido se tem, como objeto de estudo, esses textos e se estes são percebidos como algo que vai além de uma sequência frasal sem unidade de significação. Isso implica entender que ele obedece ao que convém chamar de critérios de textualização, que envolvem a realização de elementos linguísticos, socioculturais, a partir dos quais composição e sentidos textuais se configuram.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 94) observa:

Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas aspectos estritamente linguísticos [...] elementos linguísticos e não linguísticos interagem para produzir os efeitos desejados.

Em outras palavras, o texto é um fenômeno que se realiza na interação. Todo enunciado pressupõe um enunciatário; logo, uma mensagem produzida sempre se dirige a outrem. No instante da produção textual, o produtor reúne elementos de natureza linguística, elenca pistas para compreensão e considera um interlocutor e os contextos de produção e recepção textuais.

Nessa direção, Koch (2017) aponta uma concepção de leitura centrada no foco autor-texto-leitor, considerada dialógica, pois os sujeitos são atores sociais que se constroem e são construídos no texto, e a partir dele interagem. Sob essa perspectiva, o texto abre espaço para uma série de ideias subjacentes apreendidas por meio de um contexto. A leitura, desse modo, é um exercício interativo complexo de produção de sentidos, que se configura em elementos da superfície textual e nos

conhecimentos advindos do evento comunicativo: experiências do leitor e contexto situacional.

Sobre isso, Antunes (2017, p. 32, grifos do autor) aponta que

Um texto é, assim, *uma unidade complexa*; dizendo de outro jeito, uma unidade indissociavelmente constituída de sintaxe, semântica e pragmática e que mobiliza diferentes sistemas de conhecimentos.

E isso significa dizer que no processo de construção recepção de um texto, inúmeros conhecimentos são ativados; eles perpassam o âmago linguístico e alcançam diferentes agentes do contexto social em que o texto foi planejado e materializado pela escrita.

Um ensino de Língua Portuguesa que vise à formação de um sujeito crítico, um leitor proficiente, capaz de usar língua com propriedade nos diversos contextos situacionais, utilizando-se dela como elemento propulsor de inserção e ascensão social, não pode ser concebido sem ter como objeto de estudo o texto. A partir deste, dá-se o processo de leitura que deve ser praticada sob a concepção dialógica, interacionista, e a partir dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

No estudo do texto, é importante discutir a Textualidade. Ela envolve, conforme definido por Beaugrande & Dressler (1981) sete critérios: coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade e intertextualidade, "*critérios que nos permitem reconhecer um conjunto de palavras como sendo um texto*" (ANTUNES, 2010, p. 33, grifos do autor). Essas propriedades, favorecem melhor abordagem da composição e sentidos do texto, propiciando uma compreensão global, já que leva em consideração os esforços conjuntos de autor e leitor, os elementos linguísticos presentes na estrutura textual e o contexto de produção.

Há que se considerar que propriedades e condições precisam centralizar os estudos do texto. É fulcral alargar o conhecimento em torno delas; quando não se tem o entendimento claro do que representam esses elementos, a visão do que é o texto fica reduzida, e ele se resume a um subterfúgio para simples exploração de categorias gramaticais, sem que haja a preocupação com qual seja a cooperação dessas categorias para a transformação de um enunciado de palavras em unidade de sentido (ANTUNES, 2010).

A iniciativa de se conhecer profundamente essas propriedades da Textualidade é crucial ao docente, quando do ensino da língua materna; pois, sem esta, corre-se o risco de comprometimento na construção do conhecimento em torno do texto, e do não desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação.

A esse respeito, Antunes (2010, p. 37) adverte:

Possivelmente, uma das maiores limitações que tem acontecido em nossas aulas de língua tem sido a pressuposição ingênua de que um texto resulta apenas de um conjunto de elementos linguísticos. Ou seja, nessa suposição reduzida, as palavras bastam; a gramática basta. Por isso, ficamos tateando por sobre elas, como se todo o sentido expresso estivesse na cadeia dessas palavras e na sua gramática de composição.

Nessa direção, é irrefutável a premissa de que o texto deve ser o eixo central das aulas de Língua Portuguesa, e o estudo de seus critérios deve ser viabilizado de maneira madura e consciente, uma vez que possibilitam perceber nas produções textuais recursos linguísticos e extralinguísticos, explícitos e implícitos, finalidade, tema, tese, entre outros fatores intrínsecos à criação textual.

Marcuschi (2008) chama a atenção para importância de se denominar essas condições da Textualidade como critérios, uma vez que chamá-los princípio é um equívoco e significa dizer que funcionam como leis linguísticas e eles não são leis, mas critérios. Na omissão de alguns desses critérios, é possível que ainda assim, exista um texto.

Um exemplo disso são as produções textuais que, não obstante revelarem ausência de elementos de coesão, possuem uma sequenciação e continuidade de sentido que asseguram a coerência global do texto. Isso não prescinde a importância de cada critério em particular, haja vista a existência de muitos textos em que a presença deles é fulcral.

Nessa direção, depreende-se que uma composição textual portadora de sentido obedece a esses critérios que fundamentam sua estrutura, auxiliam o processo interpretativo e favorecem a compreensão. Considerando-se a relevância deles para o estabelecimento da comunicação, destacam-se, a seguir, as características de cada um e suas implicações na consolidação dos sentidos emanados do interior da contextura dos textos.

4.1 COESÃO

À luz dos conhecimentos em torno das propriedades textuais, ressalta-se que é vasta a conceituação de coesão. Em sentido mais amplo, pode-se dizer que ela fundamenta a organização interna do texto, desenhando um elo entre as unidades linguísticas, de modo a garantir uma agradável e clara associação das palavras com vistas à estética, e concisão do enunciado.

Conforme Antunes, (2017, p. 56),

A coesão, como o próprio nome indica, é a propriedade responsável por deixar todos os segmentos do texto articulados, relacionados, conectados. Ela abarca, portanto, todos os recursos (lexicais e gramaticais) que deixam esses segmentos (concretamente: palavras, períodos, blocos, supraparágrafos) ligados entre si ou inter-relacionados.

Nota-se, portanto, que no texto não há uma distribuição de termos aleatórios, lançados de maneira despretensiosa. As palavras são lançadas sob uma intencionalidade para gerar certos efeitos; a escolha de cada uma delas, a forma com que são arranjadas ao lado das outras, omissão quando necessária, tudo isso concorre para constituição de um produto final, esteticamente articulado para que o texto se torne cabal no que tange à veiculação da mensagem.

Como se realiza nas palavras e suas formas de organização, é parte constituinte da esfera cotextual que envolve, entre outros fatores, referência e sequenciação. Para Koch (2010), a coesão é estabelecadora de relações textuais, responsáveis pelo “tecido” (tessitura) do texto. Dela dependem a harmonia de ideias, as relações lógico-discursivas, semânticas, responsáveis pela eficiente articulação das palavras na estrutura textual.

A coesão era considerada um aspecto da superfície textual, algo como a sintaxe do texto, mas na contemporaneidade não mais se concebe isso. Koch (1989) adverte que é possível observar classicamente dois tipos de coesividade: a conexão referencial (realizada por aspecto mais especificamente semânticos), a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos).

Há textos, como anteriormente lembrado, que prescindem elementos coesivos e nem por essa razão são desprovidos de sentido. Neles, há uma disposição de palavras que se constituem numa unidade de sentido pela escolha de como foram sequenciadas, ajustadas de maneira a refletir um enunciado claro. Esse

tipo de coesão é superficial (mas não irrelevante), precisa de outros critérios, como a coerência, para o estabelecimento dos sentidos.

Nos textos, que contam com elementos coesivos, as palavras são arranjadas associando-se, num processo de retomada ou substituição, referência e sequenciação. A referenciação abarca formas remissivas não referenciais e formas remissivas referenciais.

Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 109-110) refletindo os postulados de Koch (1989) instrui:

Formas remissivas referenciais; são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. Entre essas formas, temos os sinônimos, os grupos nominais definidos etc. [...] formas remissivas não referenciais: trata-se das formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente), tais como os artigos e os pronomes [...] referencial pronominal: é provável que o estudo dos fenômenos pronominais no texto seja o mais desenvolvido até hoje, pois o pronome é um fenômeno central como fator de organização textual.

As formas referenciais apontadas pelo autor, compreendem os mecanismos de coesão pelo estabelecimento da retomada ou substituição na perspectiva de promover uma plausível articulação dos temas, e, dessa maneira, garantir a construção de um encadeamento lógico de ideias.

Em consonância com a teoria clássica de Halliday (1976), Marcuschi (2008) descreve que a referência pronominal, envolve a endófora e a exófora. À endófora associam-se a anáfora e a catáfora. A anáfora consiste no pronome fazer referência ao que vem antes dele. O autor exemplifica: *Os novos governadores estão festejando. Eles têm tempo.* A catáfora, segundo o autor, representa os casos em que o pronome faz referência ao que vem depois dele, a exemplo, tem-se: *Vejo-a todos os dias no parque, mas não sabia.*

Sobre a exófora, o autor explica que se trata da alusão a um fator situado fora do/ texto, mas retomados diretamente ou por elementos cognitivos. Como exemplo de exófora, vê-se: *Nós nunca tivemos tanto azar no processo de estabilização econômica.* O uso de pronomes de primeira e segunda em começo de textos atesta a presença da exófora. Ela é um fato comprobatório da relação entre o uso da linguagem e a situação de uso e depende do contexto.

Acerca da coesão sequencial, o autor explica que esta compreende dois aspectos: sequenciação parafrástica e sequenciação frástica. A parafrástica envolve

paralelismos, repetições do léxico, paráfrases entre outros recursos, e a frástica está relacionada à fatores como progressão temática e encadeamentos por justaposição, como os marcadores espaciais, por exemplo, e encadeamentos por conexões, como as relações lógico-semânticas.

Antunes (2005) corrobora essa ideia ao afirmar que os processos coesivos se dão através de recursos como paráfrase, paralelismos, repetições, substituições pronominais, elipses, conectores, associações semânticas e substituições por um sinônimo ou por um hiperônimo.

A coesão, em suma, é a propriedade a quem compete a articulação, relação e conexão dos segmentos do texto. Compreende todos os elementos lexicais e gramaticais que deixam palavras, períodos, parágrafos relacionados entre si, numa sequência lógica, contínua, portadora de sentido (ANTUNES, 2017).

Nesse sentido, a coesão é encarregada de assegurar um encadeamento lógico das palavras no texto, estabelecendo uma ligação aceitável dos termos, orações, parágrafos, bem como concebe a referenciação e a elipse, em ocasião da tentativa de evitar reincidência do léxico, a repetição intencionada; tudo isso a fim de apresentar como resultado uma estrutura agradavelmente organizada e repleta de sentidos.

4.2 COERÊNCIA

Outro critério da Textualidade é a coerência. Trata-se do fundamento que apresenta um mecanismo prático de conexão das partes de um texto, conferindo-lhe congruência, harmonização de parágrafos, depreensão dos sentidos subjacentes aos textos, alcançados em razão de elementos neles contidos ou externamente a eles ligados.

Acerca desse critério, Antunes (2005, p. 176, grifo do autor) pontua que

A coerência não é, portanto, uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa [...] Em síntese: a coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma *peça comunicativa*, como um meio de interação verbal. Por isso, ela é, em primeira mão, linguística. Não se pode avaliar a coerência de um texto sem ter em conta a forma como as palavras aparecem, ou a ordem de aparição dos segmentos que o constituem. O texto supõe uma forma material, e essa forma material supõe uma organização determinada, definida.

Nessa direção, esse critério corresponde a padrões linguísticos e extralinguísticos, porque extrapola as determinações gramaticais e considera as implicações pretendidas, o contexto da interlocução. Logo, para se avaliar a coerência de um texto, deve-se levar em conta esses fatores.

Na observação da sequência lógica, considerem-se as palavras, a ordem em que aparecem, a forma com que são agrupadas, bem como entram em ação as percepções do interlocutor. Com efeito, essa propriedade abrange o sentido global do texto, uma outra prova disso é que um texto pode simplesmente subverter completamente a lógica e, (mesmo assim) por essa razão estabelecer sentido, uma vez que seja essa a intenção do seu criador.

Logo, é visível que coerência representa a progressão temática harmonizada e a continuidade de sentido do texto. Koch e Travaglia (2011, p. 21) afirmam que esse critério

Está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentidos para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Depreende-se, assim, que a coerência corresponde ao sentido do texto como um todo. Como princípio de interpretabilidade, abrange os fatores gerais da estrutura textual, a união harmoniosa das partes do texto, na perspectiva de promover compreensão.

Quando uma estrutura textual se faz com a ausência de elementos coesivos, é necessário recorrer ao sentido global. O conhecimento de mundo do leitor é relevante, da mesma forma que é relevante que ele seja compartilhado entre produtor e receptor do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2011), do contrário, expressões utilizadas pelo autor, desconhecidas pelo receptor não poderão construir sentido para este, ficando comprometida a compreensão pela sequenciação de termos e pela realização da inferência por meio desta.

Os autores ainda lembram que uma grande quantidade de informação nova, como as observadas por um leitor leigo em um texto muito técnico de determinada área do conhecimento, pode levar esse leitor a ver o texto como incoerente que não

consegue encontrar sentido para ele. Assim, para que uma sequência linguística seja considerada coerente, é preciso que o leitor detenha, entre outros, um conhecimento antecipado, aliás, algum conhecimento em torno do texto que irá ler, e o conhecimento de outros textos que se relacionam a ele.

No tocante à compreensão, afirma-se que esta pode-se dar de maneira parcial, quando deveria ser global, ou, meramente não se realiza, acarretando-se, assim, prejuízos na continuidade de sentido, gerando lacunas no trabalho comunicativo e falhas na interação. Marcuschi (2008, p. 121) afirma que a coerência

[...] geral e não localizada, [...] providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras.

Significa dizer que a coerência se manifesta como correlação de sentido na contextura dos enunciados, abrange a composição integral do texto e seu direcionamento depende das intenções de quem escreve e da mobilização dos conhecimentos do leitor, ativados no momento do encontro com o texto.

O autor destaca que a coerência é principalmente uma relação de sentido que aflora nos enunciados geralmente de forma global e não parcial. Dela advém a continuidade de sentidos do texto e a conexão dos tópicos discursivos. A coerência abrange, entre outros, aspectos conceituais, contextuais, cognitivas pragmáticas (MARCUSCHI, 2008).

Nessa direção, Antunes (2017) discute que a coerência corresponde aos sentidos atribuídos ao texto ou à organização semântica que garante sua unidade. Trata da aptidão natural que os envolvidos na interação verbal têm de construir enunciados coerentes, interpretáveis, nas correspondências que se podem estabelecer entre linguagem e o real ou o imaginário.

A coerência é, portanto, o sentido global emanado do texto. A interpretabilidade das composições textuais e a construção desse sentido dependem da organização lógica das ideias, da sequenciação, dos contextos de produção e recepção dos textos, da boa articulação dos elementos coesivos, quando estes estão presentes nas estruturas textuais. A coerência é um dos princípios fundamentais para a construção dos sentidos e interação entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura.

4.3 ACEITABILIDADE

Destaca-se, agora, a aceitabilidade. Esse critério está ligado a aspectos pragmáticos e relacionados à intencionalidade. A aceitabilidade, para Marcuschi (2008, p. 127), “diz respeito à atitude do receptor do texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável, significativo”.

Esse critério envolve o nível de aceitação do receptor, sua postura diante do que lhe é exposto, sua disposição a aceitar o texto como unidade portadora de sentido a ser explorada e interpretada. Ela se dá nas escolhas do autor quando intenciona causar certos efeitos no leitor por meio das escolhas que faz. Marcuschi (2008, p. 128) elucida que

As relações entre aceitabilidade e gramaticalidade são muito complexas. Se tomarmos, por exemplo, as obras de Guimarães Rosa, vamos observar que muitos dos seus textos contêm enunciados, que sob o ponto de vista da gramática oferecem resistência, contudo, são plenamente aceitáveis na obra. Também na fala temos produções que beiram a agramaticalidade, mas nem por isso, deixam de ser aceitáveis, inteligíveis para seus ouvintes.

O autor salienta a complexidade em torno da aceitabilidade e da gramaticalidade, destacando que muitas vezes aquilo que é inconcebível gramaticalmente é cabível no contexto da produção, por razões de estilo e adequação, concluindo, desse modo, que ambas são pertinentes, desde que o texto seja compreensível e cumpra seus propósitos comunicativos.

Destacando a intencionalidade como condições de efetivação do texto, Antunes (2010, p. 32) afirma que “pela aceitabilidade, admite-se que o ouvinte, simultaneamente, empreende todo o esforço necessário para processar os sentidos e as intenções expressas”. Logo, esse critério é extralinguístico. Não é propriamente do texto, mas reflete a postura colaborativa dos sujeitos envolvidos na interação.

Como afirma Beaugrande (1997) apud Marcuschi (2008) a aceitabilidade, assim como a intencionalidade estão intimamente ligadas à situacionalidade, ambas são critérios da Textualidade que se ligam às noções da Pragmática.

Na concepção de Koch e Travaglia (2015, p. 98), o critério da aceitabilidade

[...] constitui a contraparte da intencionalidade. Já disse que, segundo o Princípio Cooperativo de Grice, o postulado básico que rege a comunicação humana é o da cooperação, isto é, quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procuram calcular o sentido do texto do(s) interlocutor(es), partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc.

Nesse sentido, esse é um critério da Textualidade que enfatiza a importância do esforço conjunto entre produtor e receptor do texto em postura colaborativa entre a intenção impressa na produção da mensagem e aceitação na recepção desta para realização dos sentidos que emergem do texto.

Em suma, traduz-se a aceitabilidade na expectativa do leitor de que a composição textual apresente coerência e coesão, além de ser útil e relevante. Para o autor alcançar aceitabilidade, é necessário que aja com colaboração, afim de suprir as necessidades do leitor/receptor, qualidade e quantidade. Ao leitor cabe o esforço em aceitar e assimilar os sentidos pretendidos.

4.4 INFORMATIVIDADE

A informatividade é mais um critério da Textualidade enfatizado nesta investigação. Ele “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). Trata-se da correspondência dos conhecimentos já adquiridos pelo leitor anteriormente ao contato com os gêneros textuais.

A informatividade é o critério mais evidente da Textualidade. Pressupõe que num fenômeno textual é preciso que haja a distinção entre o que o texto intenciona expressar, o que é possível dele extrair, o que não se pretende extrair e o que não é pretendido também. O texto, desse modo, é informativo quando capaz de abolir incertezas, ficando clara a mensagem a ser transmitida, aquilo que dela pode ser absorvido e as expectativas ou falta de expectativas do receptor diante do texto (MARCUSCHI, 2008).

Esse critério refere-se, ainda, a uma informação oferecida ao leitor. Algumas vezes, não tão evidente. Diz respeito às expectativas suscitadas da novidade de um enunciado e as surpresas e efeitos que ela pode gerar.

O contexto de uso é que determina um teor mais alto ou mais baixo de informatividade. Logo, nem sempre o texto melhor e mais adequado é aquele com grau de informatividade mais alto (ANTUNES, 2010, p. 36).

Em outras palavras, textos curtos como orientações de trânsito, por exemplo, possuem baixa informatividade, mas nem por isso deixam de cumprir seus propósitos; aliás, é por essa razão que são adequados ao seu contexto de uso.

Antunes (2017) corrobora que o nível de informatividade de um texto é medido a partir do grau de novidade e de interpretabilidade que ele encerra. Assim, por um lado, o texto deve trazer informações, por outro, espera-se que estas apresentem alguma novidade ou gerem um esforço a mais de interpretação em virtude de algum elemento inesperado. Ressalte-se que no momento da fala ou da escrita, os sujeitos acrescentam um elemento novo na forma ou no conteúdo do que expressa.

A autora define, pelo menos três níveis de informatividade nos textos: o primeiro, o grau mais baixo de informatividade, que há em placas de sinalização, avisos, entre outros; o segundo, grau médio de informatividade, presente em textos que abrangem uma certa complexidade como matérias de jornal endereçadas ao público em geral. E o terceiro, o grau mais alto de informatividade, situado em textos teóricos que revelam conceitos específicos a certas áreas e pressupõem o conhecimento de ciências afins.

Nesse contexto, há a apresentação dos níveis de informatividade existentes nos mais variados textos que permeiam a sociedade. Discute-se a maior ou menor informatividade, novidade ou imprevisibilidade que eles encerram e possibilidade de construção dos sentidos pelos receptores desses textos.

Koch e Travaglia (2015, p. 88), apresentam, de certa forma, uma relação da informatividade com a coerência:

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de construir um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido.

Nessa ótica, a informatividade é um dos fatores que confluem para a edificação da coerência dos textos. É um dos aspectos importantes para a interpretação. Consiste na informação estruturada remetida pelo autor do

enunciado, explicando o que ela revela, fazendo com que o leitor calcule os sentidos do texto com facilidade ou com alguns desafios.

4.5 SITUACIONALIDADE

Todo texto é produzido num determinado espaço e tempo, e é inspirado em certas ideologias. Todos esses fatores influem em suas características, seu conteúdo, seus aspectos formais e estruturais. A esse fenômeno dá-se o nome de situacionalidade que existe para associar o texto ao seu contexto, facilitando a compreensão e a interpretabilidade. Representa os conhecimentos de mundo, ou seja, outras habilidades para além dos fatores propriamente linguísticos. Sobre a situacionalidade relacionada ao contexto, cenário físico ou ideológico, com base no qual o texto foi desenvolvido, Marcuschi (2008, p. 87) afirma que

Quando se fala em contexto situacional, não se deve com isso entender a situação física ou entorno físico, empírico, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo.

Nessa direção, condições históricas, sociais e culturais incidem na construção textual, e recorrer a eles, observá-los, identificando-os, e entendê-los, é um dos princípios necessários no ato de desvendar o texto e conhecer quais motivações conduziram o emissor a se expressar como se expressa. “Em certo sentido, todo texto conserva em si, traços da situação a que se refere ou na qual deve operar” (MARCUSCHI, 2008, p. 129).

Discorrendo sobre o critério da situacionalidade, evidenciando que todo texto se realiza regulado por um contexto situacional, Antunes (2010, p. 34) exemplifica: “Uma conferência, por exemplo, é parte da programação de um evento e é por ela regulada em todos os detalhes. Uma simples conversa é parte de um relacionamento interpessoal que prevê variadas finalidades”. Em outras palavras, os acontecimentos que desses eventos emergem, são submetidos às condições do contexto de sua produção.

A situacionalidade, contudo, pode ser entendida, quando considerada isoladamente, como uma propriedade redundante, já que toda produção implica um

contexto de produção. Há que se considerar, também, que esse critério não deve ser confundido com contextualidade, embora a ideia de contexto acompanhe a ideia de situacionalidade, pois elas se distinguem (MARCUSCHI, 2008).

Discutindo sobre a situacionalidade, Koch e Travaglia (2015, p. 86) sugerem que esta contribui para a configuração da coerência:

Assim, na construção da coerência, a situacionalidade exerce também um papel de relevância. Um texto que é coerente em dada situação pode não sê-lo [sic] em outra: daí a importância da adequação do texto à situação comunicativa.

Disso, entende-se que, por tratar dos contextos de produção dos textos, a situacionalidade participa do processo de organização dos sentidos para o alcance dos objetivos pretendidos por estes, já que uma sequência linguística pode fazer sentido em certos contextos, e em outros não, ficando evidente a relevância da adequação dos textos aos contextos de comunicação para que sejam coerentes.

Em suma, à situacionalidade se reporta ao comportamento do autor do texto, à postura do receptor e às condições físicas e ideológicas que suscitaram a produção; bem como as condições de recepção desse texto que envolvem, entre outros aspectos, os cenários, o perfil do leitor, os conhecimentos que este reuniu ao longo da vida.

4.6 INTERTEXTUALIDADE

A intertextualidade trata do diálogo entre um texto e outro, consolidando o fato de que nenhum texto existe exatamente sozinho, mas dialoga com outros textos. Esse aspecto é relevante para a definição de tipo e de gênero textual, já que revela semelhanças de ideias e estruturas entre textos. Nas palavras de Marcuschi (2008, p.120), a intertextualidade

[...] subsume as relações entre um dado texto e outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado ou solitário.

Nesse sentido, constata-se que as relações intertextuais se realizam no momento da produção e da recepção do texto e correspondem às experiências do

autor e do leitor com outros textos, domínios discursivos com os quais operaram em suas práticas diárias. A intertextualidade é o critério que valida a ideia de que os discursos se inter-relacionam e os textos dialogam entre si, numa relação contratual ou divergente.

Em discussão acerca dos fundamentos da intertextualidade, Antunes (2017) evidencia que, nesse critério, a linguagem é substancialmente ação que se constitui na ativação de conhecimentos prévios, o que sugere a retomada de outras experiências de linguagens anteriores, numa constante continuidade na produção dos discursos. A partir disso se pode afirmar que nenhum texto acontece sozinho, logo, todo texto se associa a outros e com eles dialoga. A alusão a outros textos pode se constituir em citação; assim, a intertextualidade constitui textos.

A perspectiva de Koch e Elias (2017, p. 86, grifos do autor) contribui para essa discussão, pois evidencia que

[...] a **intertextualidade** é elemento constituinte e constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros.

Nesse panorama, a intertextualidade se configura como fator do processo de construção da leitura e escrita, na medida em que representa a relação entre os textos e as influências que uns exercem sobre os outros. Ela envolve as múltiplas formas, através das quais a produção e recepção de uma composição textual estão submetidas às associações, entre textos, feitas pelos interlocutores.

Como nenhum discurso acontece sozinho, mas é marcado por outros discursos, provenientes da experiência do produtor, os textos permeiam uns aos outros e, ou se completam, numa perspectiva contratual; ou se afastam, em ação de divergência (podendo abordar questões semelhantes), mas de alguma maneira apresentam marcas de diálogo com outras composições textuais.

Antunes (2010) destaca que a intertextualidade diz respeito ao recurso de inserção de um texto em outros textos já em circulação. Em outras palavras, todo texto apresenta uma vertente intertextual, uma vez que se parte sempre de modelos, de conceitos, de crenças, entre outros, já expressos em interações prévias. Isto é, é da essência do processo comunicativo, os textos dialogarem em si, marcarem-se mutuamente.

Desse critério, pode-se concluir que, enquanto versa sobre os aspectos inter-relacionais da linguagem - explicando que cada discurso dos usuários de uma língua é influenciado por outros por ele mesmo produzidos, ou a que ele teve acesso por meio das leituras que fez, ou de uma gama de conhecimentos empíricos de que dispõe – revela-se como elemento da construção do texto e de sua continuidade.

4.7 INTENCIONALIDADE

Além dos critérios já enfatizados, destaca-se, a seguir a intencionalidade que está centrada nas intenções e objetivos do autor no processo de construção textual. Segundo Fávero (1986) apud Marcuschi (2008, p. 127, grifos do autor):

“A intencionalidade, em sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize em sua totalidade, especialmente na conversação usual”.

Disso, é possível constatar que à intencionalidade estão associados os propósitos comunicativos do autor no momento em que produz o texto. Naturalmente, aquele que escreve visualiza um interlocutor que possa operar conhecimentos do texto e exteriores a ele para depreender a mensagem intencionada.

Esse critério, contudo, costuma abarcar, não só as intenções discursivas dos sujeitos, mas também sua intenção específica de fabricar um enunciado coerente. Antunes (2010, p. 34, grifos do autor) chama atenção para o fato de ser

Muito comum o entendimento dessa intencionalidade como um conceito equivalente à questão das intenções com que usamos a linguagem. Não é bem assim. A intencionalidade de que se trata aqui corresponde à disposição do falante de somente dizer coisas que têm sentido, que são coerentes. A outra questão - a da 'intenção com que falamos' – tem a ver com a dimensão pragmático-funcional da linguagem, no sentido de que todo ato de linguagem é um fazer, pois é carregado de uma intenção ou de uma finalidade. São diferentes, pois os dois conceitos.

Sob esse ponto de vista, para além das intenções pretendidas pelo autor de um texto, a intencionalidade compreende também seu empenho em fabricar enunciados coerentes e coesos; como também destaca que a intenção com que falamos está associada a uma vertente funcional, das experiências dos falantes.

Identificar a intencionalidade, segundo Marcuschi (2008), não consiste, pois, em tarefa fácil, já que não se sabe ao certo o que observar, bem como, muitas vezes, não fica claro se a intencionalidade se refere ao autor ou ao receptor que, igualmente, possuem intenções. Mais que um critério da Textualidade, adequado será considerá-la como parte global dos textos e na articulação da coerência.

Sobre esse critério, Koch e Travaglia (2015, p. 97) acentuam:

Como vimos, o produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. Assim, a *intencionalidade* refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.

Nessa ótica, o autor de um texto carrega consigo propósitos comunicativos compreendidos entre o estabelecimento de um simples contato com o interlocutor e a intenção de levá-lo a comungar de suas ideias, e, ainda, a intenção de influenciar pontos de vista, comportamentos, posturas. Dessa maneira, a intencionalidade envolve a forma como os produtores de texto agem a fim de estabelecerem suas intenções comunicativas.

A definição desses critérios aqui discutidos converge para a construção de uma visão completa e satisfatória em torno da Textualidade. Estudar o texto em sua totalidade, considerando seus aspectos constituintes e os diferentes elementos e estratégias utilizados na sua produção, recepção e construção de seus sentidos é fulcral para que compreendam os processos comunicativos e se estabeleçam relações de interação entre os usuários da língua.

5 DA ANÁLISE DOCUMENTAL: OS CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE NO GUIA DIDÁTICO

Este capítulo pretende atender a um dos objetivos específicos desta investigação, a saber: descrever o guia do Professor selecionado como *corpus*, considerando os critérios elaborados para a análise voltados ao ensino da Textualidade. Tais critérios são: a) como se estrutura o guia didático que constituiu o documento de análise? b) o guia orienta o ensino da Textualidade? c) e se o faz: como é orientado o ensino de cada elemento da Textualidade?

Atendendo ao primeiro critério, organizou-se a configuração estrutural do Guia no Quadro 5 onde foram registrados os tópicos estruturais do instrumento didático que são assim articulados: título: Guia e Recursos Didáticos - Para uso exclusivo do professor. As orientações seguem a seguinte organização: Orientações gerais, Orientações gerais da disciplina, Orientações específicas para 6º, 7º, 8º e 9º ano. Cada ano possui duas unidades didáticas, cada unidade, dois capítulos, em todos os capítulos há a sequência a seguir: objetivos, orientações didáticas, sugestão de atividade, autoavaliação, sugestão de consulta.

No que se refere ao segundo critério, verificou-se se o Guia orienta o ensino da Textualidade. Embora não haja grande potencialidade no aparecimento dos fatores da Textualidade, algumas categorias aparecem com mais frequência, ao passo que outras, com menor, ou sequer aparecem em algumas páginas de capítulos. Para atender satisfatoriamente este critério, mostrou-se que as *Orientações didáticas* contidas nas seções *Orientações Específicas* para cada ano, trabalha a Textualidade, da seguinte forma: Totalmente (TO), Parcialmente (PA) ou se Não Trabalha (NT).

No que tange ao terceiro critério, mostrou-se como ocorre a orientação do ensino da Textualidade. Tomando-se como base os sete critérios, que também são as categorias de análise, notou-se que, não contemplando os sete critérios em cada capítulo das unidades didáticas, o Guia trabalha Parcialmente a Textualidade em todos os anos do Ensino Fundamental.

5.1 DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA TOTAL DO GUIA

Seguindo o primeiro critério a) como se estrutura o Guia Didático que constitui o documento de análise?, delineou-se este tópico. O guia presente no Manual do Professor da coleção EJA Moderna – anos finais do Ensino Fundamental foi organizado pela Editora Moderna, tendo a elaboração dos originais a cargo de Claudemir Donizeti de Andrade, Cláudia Graziano Paes de Barros Marina Andron Lupinetti, Daniela Cristina Pinheiro Cohen, Milena Moretto, e a Editora responsável foi Virginia Aoki. A obra foi intitulada *Guia e Recursos Didáticos* para uso exclusivo do professor cuja estrutura configura-se conforme se apresenta em Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5, a seguir.

Veja-se o Quadro 3.

Quadro 3 – Estrutura do tópico inicial do guia – Orientações gerais

TÓPICO INICIAL: ORIENTAÇÕES GERAIS	
SUBTÓPICOS	CONTEÚDO
A Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Histórico da EJA no Brasil
	Os alunos de EJA e suas expectativas
	O papel dos professores de EJA
Uma coleção para EJA	Introdução
	Organização da coleção
	A natureza dos conteúdos
	O compromisso com a leitura e escrita
Avaliação	Reflexões sobre o processo avaliativo e sobre os tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa
Referências bibliográficas	Livros e documentos oficiais para embasamento teórico, Sites e Revistas sobre educação.

Fonte: Aoki (2013)

No Quadro 3, constam as primeiras e gerais orientações do guia destinadas aos quatro anos finais do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º ano. Nele há a disposição dos tópicos conforme se apresentam no guia – tópico: *Orientações gerais*; subtópicos de orientação: temas abordados sobre a EJA, Avaliação e Referências bibliográficas; aspectos abordados em cada subtópico.

Observe-se o Quadro 4.

Quadro 4 – Estrutura do tópico central do guia – Orientações gerais

TÓPICO CENTRAL: ORIENTAÇÕES GERAIS DA DISCIPLINA	
SUBTÓPICOS	CONTEÚDO/ ASSUNTO
O ensino da Língua Portuguesa no Brasil	Breve histórico do ensino de Língua portuguesa no país desde a era colonial
O ensino da língua materna hoje	Considerações sobre as ideias de Mikhail Bakhtin a Língua Portuguesa na atualidade
O ensino da Língua Portuguesa na EJA	Percurso da Língua Portuguesa na educação de Jovens e Adultos – A figura de Paulo Freire
Orientações metodológicas de Língua Portuguesa	Referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais e os novos paradigmas de ensino-aprendizagem no Brasil
Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa	Principal objetivo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na coleção é o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção, linguagem oral escrita e reflexão sobre os fenômenos linguísticos a partir do uso da língua.
Como se organiza a proposta de Língua Portuguesa	Parte dos gêneros do discurso para organizar o trabalho com a leitura, produção oral e escrita e a reflexão sobre a língua.
O trabalho com os gêneros do discurso	Conhecer as características dos gêneros; não utilização dos gêneros como pretexto para o ensino de convenções da língua; maior o contato com textos dos gêneros estudados; trabalho com diversidade de gêneros; dispor de acervo ou buscar construí-lo.
O trabalho com a linguagem oral	Reconhecimento dos saberes que o aluno já possui sobre a linguagem oral e seus contextos de uso; ampliar seus recursos linguístico, inclusive as questões que envolvem as múltiplas variedades do português padrão.

O trabalho com a leitura	Contextualização de textos; localização de informações; identificação de tema e ideia central; inferir informação; interpretar expressões no contexto. Práticas de leitura: em voz alta, compartilhada ou colaborativa, de escolha pessoal, roda de leitores.
O trabalho com o vocabulário	Considerar o contexto em que a palavra aparece, depois consultar em material de apoio para chegar ao seu significado.
O trabalho com a produção de textos escritos	Levar em conta os gêneros do discurso estudados; apresentar modelos de texto e refletir sobre suas características; definição das condições de produção de cada gênero; consideração das etapas de produção: planejamento, escrita e revisão.
O trabalho com análise e reflexão sobre a língua:	Trabalhar as convenções da língua a partir dos gêneros estudados; reconstrução de regras por meio da observação de regularidades.
	Como organizar atividades de revisão
	Uma palavra sobre convenções ortográficas.
A avaliação em Língua Portuguesa	Avaliar habilidades de localizar informações explícitas, inferir o sentido de palavra ou expressão, identificar tema e finalidade dos gêneros, comparar textos e estabelecer relações lógico-discursivas no texto.
Referências bibliográficas	Obras utilizadas pelos autores como referencial teórico.
Estrutura dos capítulos	Página de abertura; Para ler e aprender, Para compreender, Para além do texto, Para conhecer o contexto, Para estudar o gênero; Para refletir sobre a língua; Para praticar; Para escrever, Para falar em público; Para organizar o que aprendemos, Texto complementar.

No Quadro 4, encontram-se as disposições para orientações gerais da disciplina de Língua Portuguesa que são direcionadas, de forma geral, aos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Elas reúnem, em seus subtópicos, aspectos do percurso do ensino da Língua Portuguesa, o ensino da língua materna da contemporaneidade e na Educação de Jovens e Adultos, o trabalho com os gêneros do discurso, com oralidade, com a leitura, análise e reflexão da língua e com a escrita, além de abordar a avaliação em Língua Portuguesa, referência bibliográficas e apresentar a estrutura dos capítulos. Evidencia ainda os assuntos expressos nos subtópicos.

Observe-se o Quadro 4 em que são veiculadas as informações estruturais do Guia concernentes ao tópico Orientações específicas.

Quadro 5 – Quadro descritivo da estrutura do Guia

O Quadro 5, denominado *Quadro descritivo da estrutura do guia* apresenta nove colunas nomeadas, respectivamente: orientações específicas para os anos finais do Ensino Fundamental, ano, unidade, capítulo, orientações didáticas, sugestões de atividade, autoavaliação e sugestão de consulta. Na seção *orientações didáticas*, são evidenciadas as sugestões de como trabalhar os assuntos dentro do tema de cada unidade e capítulo. As orientações são apresentadas por página, conforme consta no guia: destaca-se primeiro a página e, à frente dela, apresentam-se as orientações. As orientações, os objetivos, sugestões de atividade, autoavaliação e sugestões de consulta foram feitos com base nos registros do guia.

5.2 A TEXTUALIDADE NO GUIA: DOS RECURSOS DIDÁTICOS À FORMA DE ABORDAGEM

Este tópico atende ao segundo critério de análise: b) o guia orienta o ensino da Textualidade? Para tanto, as informações expostas a seguir evidenciam a presença da Textualidade no Guia. A princípio, aponta-se, de modo geral, a presença dos critérios ao longo dos capítulos e unidades. Na sequência, analisa-se como as orientações para o ensino da Textualidade no Guia são tratadas.

5.2.1 Presença da Textualidade no Guia Didático

Vê-se no Quadro 6, intitulado *Presença da textualidade no Guia Didático do Manual do Professor*, a organização e tema das unidades e capítulos, por ano final do Ensino Fundamental no Guia do Manual do Professor. A última coluna registra os critérios da textualização presentes nas unidades. O Quadro 6 aponta, de forma geral, a existência da Textualidade nos conteúdos aplicados no capítulo.

Quadro 6 – Presença da textualidade no Guia Didático do Manual do Professor

ANOS	UNIDADES	CAPÍTULOS	CRITÉRIOS
6º	1 – Identidade e pluralidade	1 - Diferentes falares e versos	intertextualidade/situacionalidade/ aceitabilidade/ informatividade.
		2- Histórias, palavras e origens	situacionalidade/ coerência/ intencionalidade/ informatividade/ coesão

	2 – Alimentação	3- Tornando o cotidiano mais leve	intencionalidade/ informatividade/ aceitabilidade/situacionalidade
		4- Os recursos da publicidade	intencionalidade/ intertextualidade/ informatividade
7º	1 – Moradia	1 - Morar e viver no mundo atual	informatividade/ intertextualidade/ situacionalidade
		2 - Informar-se para a conquista de um direito	informatividade / situacionalidade
	2 – Saúde e qualidade de vida	1- Buscar a qualidade de vida	intencionalidade/ coesão
		2 - Viver e reviver	informatividade/ intertextualidade
8º	1 – O país	1 - Encarando o Brasil	Aceitabilidade/ informatividade/ intertextualidade
		2 - Entre perguntas e respostas	informatividade/ intertextualidade/ situacionalidade
	2 – A sociedade brasileira	3 - Em poucas palavras	situacionalidade/ informatividade/ coesão
		4 - Falando em público	situacionalidade/ informatividade/ coesão
9º	1 – Trabalho	1 - O trabalho nosso de cada dia	informatividade/ intertextualidade
		2-O trabalho em debate	informatividade/ intertextualidade/ coesão/ coerência
	2– Desenvolvimento e sustentabilidade	3- O mundo que queremos	intertextualidade/ intencionalidade/ situacionalidade/ informatividade/ coesão/ coerência
		4- A reflexão por meio do humor	intencionalidade/ situacionalidade/ intertextualidade

Fonte: Aoki (2013)

Pela observação do Quadro 6, depreende-se que aparecem, geralmente, entre três e quatro critérios da Textualidade por capítulo. A maior incidência é notada no segundo capítulo, *Histórias, palavras e origens*, da unidade I, *Identidade e pluralidade*, do 6º ano, um total de cinco critérios: situacionalidade, coerência, intencionalidade, informatividade, coesão; e no terceiro capítulo, *O mundo que queremos*, da unidade II, *Desenvolvimento e sustentabilidade*, do 9º ano. Vale

salientar que alguns critérios foram localizados em textos não verbais, e que a Informatividade é o que mais se observa, sendo seguido da situacionalidade.

5.2.2 Orientações específicas – 6º ano

Nas orientações destinadas ao 6º ano, considerando todas as unidades, constatou-se a presença dos sete critérios da Textualidade conforme a teoria: Coesão, Coerência, Aceitabilidade, Informatividade, Situacionalidade, Intertextualidade, Intencionalidade, o que conferiria a esse ano um trabalho Total com a textualização. Contudo, nos capítulos, isoladamente, há páginas em que não se percebe a presença de nenhum dos critérios. Neste tópico, considerou-se que o capítulo trabalha Totalmente (TO) a textualidade quando há a presença de todos os critérios; Parcialmente (PA) quando apresenta entre um e seis critérios em cada capítulo; e, Não Trabalha (NT) quando não se apresenta nenhum critério no capítulo. Os asteriscos marcam critérios que se repetem e o total de repetições.

Veja-se a Tabela 1.

Tabela 1 - Levantamento dos critérios nas orientações do 6º ano

CAPÍTULOS	PÁGINAS	CRITÉRIOS POR PÁGINA	CRITÉRIOS POR CAPÍTULO	NÍVEL DE QUANTIFICAÇÃO
I	Abertura	1	4	PA
	17	0		
	18	1		
	19	2		
	22	2**		
	23	0		
	25	1*		
	26-30	1*		
	31-33	0		
II	Abertura	2	5	PA
	35	1		
	36-37	2*		
	38	0		
	39	1*		
	42	0		
	43	2*		

	48	0		
III	abertura	1	4	PA
	52	2		
	55	0		
	59	1		
	60-66	0		
IV	abertura	1	3	PA
	68	2*		
	69	1		
	72-74	1*		
TOTAL			16	

* um critério se repetiu

** dois critérios se repetiram

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Com base na Tabela 1, pode-se perceber que, no 6º ano, critérios da Textualidade se manifestam 16 vezes ao longo dos quatro capítulos. Pela observação dos asteriscos, nota-se que alguns se repetem, nunca aparecendo os sete critérios em cada capítulo. A maior manifestação da Textualidade encontra-se no segundo capítulo onde constam cinco critérios, não obstante a repetição de alguns. Apenas nesse 6º ano é possível ver com clareza, considerados os quatro capítulos, todos os sete critérios da textualização. Contudo, adotando o princípio de que é preciso que apareçam sete em cada capítulo, para que sejam as orientações julgadas no campo *Totalmente*, e não é o que ocorre, o trabalho com a Textualidade nesse 6º ano foi considerado *Parcialmente*.

5.2.3 Orientações específicas – 7º ano

No 7º ano, as orientações didáticas apresentaram cinco tipos de critérios da Textualidade: situacionalidade, informatividade, intertextualidade e intencionalidade coesão no interior dos capítulos. Alguns critérios aparecem mais de uma vez entre uma página e outra. Os asteriscos ao lado dos números marcam essa repetição, significa que o critério já apareceu em páginas anteriores.

Veja-se a Tabela 2.

Tabela 2 - Levantamento dos critérios nas orientações do 7º ano

CAPÍTULOS	PÁGINAS	CRITÉRIOS POR PÁGINA	CRITÉRIOS POR CAPÍTULO	NÍVEL QUANTIFICAÇÃO
I	Abertura	1	3	PA
	17	1		
	18	1*		
	19	0		
	20-21	1		
	24 a 27-29	0		
II	Abertura	1	3	PA
	34	2*		
	35	1*		
	36-37- 39-40 - 42 a 45	0		
	48	1*		
III	Abertura	0	3	PA
	51	0		
	52	2		
	53	1		
	54 a 61	0		
IV	Abertura	2	3	PA
	64 a 67	0		
	68	1		
	69 a 81	0		
TOTAL			12	

* um critério se repetiu

** dois critérios se repetiram

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Com base na Tabela 2, pode-se concluir que, no 7º ano, critérios da Textualidade se manifestam 12 vezes ao longo dos quatro capítulos. Pela observação dos asteriscos, nota-se que alguns se repetem, nunca aparecendo os sete critérios em cada capítulo. A Textualidade, aqui, se manifesta de maneira sutil, encontrando-se, apenas, um total de três critérios por capítulo. Um número tímido

que confere a esse 7º ano, o julgamento de um trabalho com a Textualidade feito *Parcialmente*.

5.2.4 Orientações específicas – 8º ano

Nas orientações didáticas para o 8º ano, foram observados cinco tipos de critérios da Textualidade: aceitabilidade, informatividade, intertextualidade, situacionalidade e coesão no desenvolvimento dos capítulos. Os critérios que aparecem mais de uma vez ao longo das páginas são identificados por meio de asteriscos sobre os números.

Veja-se a Tabela 3.

Tabela 3 - Levantamento dos critérios nas orientações do 8º ano

CAPÍTULOS	PÁGINAS	CRITÉRIOS POR PÁGINA	TOTAL CAPÍTULO POR	NÍVEL/ QUANTIFICAÇÃO
I	Abertura	1	4	PA
	17	1*		
	18	1		
	19	0		
	21	1		
	22	1*		
	24-25-26	1		
	28	1*		
	30	0		
II	Abertura	1	3	PA
	34	0		
	35	1		
	37	1		
	39-40-	0		
	43 44-45	0		
	47-49	0		
III	Abertura	1	3	PA
	51-52- 55	0		
	56	1		
	59-60	1		
	62	1*		

	63 -65-66	0		
IV	Abertura	0	3	PA
	68	1		
	69-71-72	0		
	73	1		
	75-76-77	1		
	78-79-80	0		
TOTAL			13	

** um critério se repetiu

** dois critérios se repetiram

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A observação da Tabela 3, leva à conclusão de que, no 8º ano, os critérios da Textualidade recorrem 13 vezes no desenvolvimento dos quatro capítulos. A maior quantidade aparece primeiro capítulo em que há quatro critérios, não obstante a repetição de alguns. Os outros três capítulos apresentam apenas três critérios. Vale ressaltar que no segundo capítulo a maioria das páginas não apresenta, sequer, um critério da textualização. Logo, no 8º ano, o trabalho com a Textualidade foi considerado feito *Parcialmente*.

5.2.5 Orientações específicas – 9º ano

Os critérios da Textualidade encontrados nas orientações didáticas específicas para o 9º ano foram seis: informatividade, intertextualidade, coesão, coerência, intencionalidade e situacionalidade. Todavia esse total é obtido quando se observa todas as orientações para esse ano; ao longo dos capítulos, a presença da Textualidade não é abrangente. Para os critérios que já aparecem em páginas anteriores os asteriscos sobre o número marcam a repetição.

Observe-se a Tabela 4.

Tabela 4 - Levantamento dos critérios nas orientações do 9º ano

		CRITÉRIOS	CRITÉRIOS	NÍVEL/
--	--	-----------	-----------	--------

CAPÍTULOS	PÁGINAS	POR PÁGINA	POR CAPÍTULO	QUANTIFICAÇÃO
I	Abertura	1	4	PA
	17	1*		
	19	0		
	20	1*		
	21	2*		
	22	1*		
	26-27	1*		
	27-28	1		
	29-30-31	2*		
	31	0		
II	Abertura	1	4	PA
	35	2*		
	36-37-38	1*		
	37	1		
	39-40	1*		
	45-47	1		
	48	2*		
III	Abertura	1	5	PA
	51	2*		
	52	1		
	54	1*		
	56	1*		
	59	1*		
	60 a 64	2		
IV	Abertura	1	3	PA
	71-72	0		
	73	1		
	73	1		
	74	1		
	75-76	1*		
	77-78-81-82	0		
TOTAL			16	

** um critério se repetiu

** dois critérios se repetiram

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A Tabela 4, apresenta um 9º ano em que os critérios da Textualidade se materializam 16 vezes no decorrer dos quatro capítulos. A maior quantidade aparece

terceiro capítulo em que há cinco critérios. No primeiro e no segundo capítulos, manifestam-se quatro critérios da textualização; no terceiro, somente três. Portanto, no 9º ano, o trabalho com a Textualidade foi julgado como *Parcialmente*.

Com base nas tabelas, pode-se afirmar que, nos capítulos de orientações dos anos: 6º, 7º, 8º, 9º que constituem o Guia, há presença da Textualidade, todavia, em nenhum dos capítulos de cada um desses anos aparecem os sete critérios. O que se nota é que alguns se repetem. No 6º ano, por exemplo, apenas 16 vezes constam: 4 no primeiro capítulo; 5, no segundo; 4, no terceiro; e, 3 no quarto capítulo. No 7º ano, aparecem 12 vezes os critérios: 3 no primeiro capítulo, 3 no segundo, 3 no terceiro e 3 no quarto capítulo. No 8º ano, manifestam-se 13 vezes os critérios: no primeiro capítulo, 4; no segundo; 3, no terceiro, 3; e, no quarto, 3. Por último, no 9º ano, constam 16 vezes: primeiro capítulo, 4 critérios, no segundo, 4, no terceiro, 5, no quarto, 3.

Para a exposição dos dados de análise das orientações dos capítulos do 6º, 7º, 8º e 9º anos, a fim de evidenciar se estes trabalham os critérios da Textualidade Totalmente (TO), Parcialmente (PA) e que Não Trabalham (NT), elaborou-se a tabela seguir:

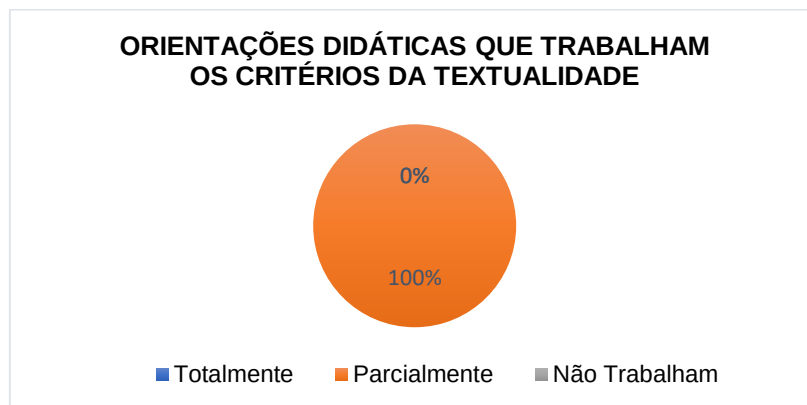
Tabela 5- Capítulos com Orientações didáticas que trabalham a textualidade

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS QUE TRABALHAM OS CRITÉRIOS DA TEXTUALIDADE NOS QUATRO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	QUANTIDADE DE VEZES COM REPETIÇÕES
Totalmente	0
Parcialmente	16
Não trabalham	0
TOTAL	16

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Com base nos dados da Tabela 5, percebe-se que em todos os anos finais os capítulos apresentam orientações que trabalham a Textualidade Parcialmente. Essa constatação reflete uma visão relativamente positiva, da quantidade que o Guia aborda a Textualidade. As sete categorias de análise não são trabalhadas todas de uma vez em cada guia, mas são trabalhadas processualmente.

Convertendo os dados em percentual, tem-se o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Orientações Didáticas com critérios da Textualidade

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

De acordo com o Gráfico 1, 100% dos capítulos – da soma dos quatro anos finais do Ensino Fundamental - apresentam orientações didáticas que trabalham *Parcialmente* os critérios da Textualidade, e 0% trabalham *Totalmente* ou *Não trabalham*. Pressupõe-se diante dos resultados, discrepância quanto à necessidade de exploração da Textualidade e o que é expresso nas orientações didáticas do Guia.

Pode-se considerar que esses dados apresentam uma dicotomia. Por um lado, é positivo o resultado apontar trabalho *Parcialmente*, porque significa que o instrumento orienta, ainda que parcialmente o ensino da Textualidade; por outro, o ideal é que houvesse uma abordagem total da Textualidade, haja vista ser relevante deixar claro o que é cada critério, pois apesar das semelhanças que alguns deles possuem, cada um tem sua particularidade e como já discutido aqui, esses sete critérios, que são as categorias de análise desta pesquisa, são uma boa tentativa de organizar o texto de modo que ele seja concebido de forma global, considerando as condições dos sujeitos (autor e leitor) e as características elementos que participam do seu processo constitutivo.

5.3 CLASSIFICAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Esta seção, atende ao terceiro critério de análise: c) como é orientado o ensino de cada elemento da Textualidade? Para tanto, tomaram-se como parâmetro as categorias de análise desta pesquisa: Coesão, Coerência, Aceitabilidade,

Informatividade, Situacionalidade, Intertextualidade, Intencionalidade, que são os critérios da Textualidade.

A seguir, será analisado apenas o aspecto: Trabalha *Parcialmente*, uma vez que as classificações Não Trabalha e Totalmente não foram observadas em nenhum dos anos que constituem Guia, logo, não se faz necessária a discussão sobre elas. Para a classificação no nível Trabalha *Parcialmente*, tomou-se como princípio a presença de duas a seis categorias de análise.

5.3.1 Orientações específicas – 6º ano

Da observação do Guia do 6º ano, pôde-se constatar que as orientações didáticas de todos os capítulos apresentam as categorias de análise. Nas páginas de orientação por capítulo, ao longo de todo o 6º, aparecem uma vez os critérios *coesão* e *coerência*, pouco, quando se considera que os referidos critérios são relevantes para a compreensão de aspectos cotextuais e contextuais no evento textual. Apenas as páginas (43 e 36-37) do capítulo II apresentam essas categorias. Quanto à *coesão*, observa-se a orientação sendo voltada ao trabalho com substantivo e adjetivo, não com o texto.

Leia em voz alta o texto “O uirapuru”, páginas 36 e 37, fazendo pausas estratégicas e perguntas para que os alunos elaborem hipóteses sobre como a ação deve continuar. Por exemplo, antes de o pajé apresentar sua proposta para a solução do conflito, questione-os sobre as possíveis saídas para o problema colocado. Ou, então, quando o narrador afirma que somente uma das flechas acertou o pássaro, sem dizer qual delas foi. Em seguida, sugira que façam uma leitura silenciosa e sublinhem as palavras cujos significados não conhecem ou não compreenderam no contexto em que aparecem. Isso os ajudará na realização da atividade 2, página 37.

coerência

Em algum momento de sua trajetória escolar, os alunos já tiveram contato com os conceitos de substantivo e de adjetivo, **página 43**. Portanto, ao iniciar o estudo dessas classes gramaticais, seria conveniente fazer um levantamento do que eles sabem sobre o assunto. Uma proposta é escrever algumas frases no quadro de giz, destacando de modo diferente cada uma dessas classes, e perguntar se eles as identificam e qual é sua função nos contextos em que aparecem. Seguem dois exemplos extraídos da lenda "A mandioca, o corpo de Mandi".

*Juntos, foram ao cacique.
Mas veio-lhe uma ideia inspirada.*

coesão

Essa abordagem poderia ser associada à palavra no texto, e não só à palavra. Já quanto à coerência, esta é observada por meio da leitura do texto o *Uirapuru*, pois é orientado que o professor interrompa a leitura e peça a solução do conflito ao aluno, que precisará apontar um sentido lógico, coerente com o que vem sendo narrado.

Considera-se essa abordagem bastante positiva, visto que é feita de forma com um exemplo no texto, o que é recomendável, pois o contexto dá maior significação ao conteúdo em estudo. O aluno recorrerá a outros conhecimentos que possam assegurar a continuidade de sentido do texto.

Em abordagens como essa, garante-se o que defende Antunes (2017) quando diz que a interação verbal é uma atividade dinâmica que implica operar conhecimentos já adquiridos e associá-los a outros assuntos, outras condições contextuais, que, nesse caso, é o texto que será completado pelo aluno.

No que concerne à categoria *aceitabilidade*, aparece apenas uma vez na página 18, capítulo I, em que se sugere ao professor apresentar o texto *Morte e vida Severina* e explorá-lo junto ao aluno, que ativaré outros conhecimentos de modo a absorver o texto como uma configuração aceitável.

Para trabalhar com o trecho de "Morte e vida severina", **página 18**, explore com a turma as atividades de pré-leitura propostas e as informações apresentadas na biografia de João Cabral de Melo Neto,

aceitabilidade

informatividade

É uma boa abordagem, embora apareça apenas uma vez, feita no texto verbal, permite a apreciação do aluno que fará esforços para receber o texto como coeso e coerente, pois, conforme salienta Marcuschi (2008), esse critério se realiza na postura do receptor, que acolhe o evento texto como uma construção aceitável, concebendo-o como coerente e coeso, inteligível. É possível perceber a *informatividade* aqui também, uma vez que se sugere exploração de informações, o que confere à orientação a tentativa sanar dúvidas em torno do assunto a ser explorado no texto. É nessa concepção que o autor pondera que um texto é informativo quando pode obliterar incertezas.

A categoria *informatividade* é a mais contemplada neste 6º ano. Aparece com mais frequência, em mais páginas ao longo de todos os capítulos. O fenômeno parece estar associado ao fato do público destinatário ser a comunidade de jovens e adultos que, devido a suas experiências, apresenta certo grau de expectativa em relação ao texto. Aparece nos momentos de apresentação e exploração (p. 52) dos textos, muitas vezes textos não verbais, como as imagens de abertura; e, em segundo, plano, nas solicitações de pesquisa de no dicionário (p. 36 – 37) e outras pesquisas. Observe-se o exemplo da página 52.

informati-
vidade

Após discutir o texto e as questões da seção “Para refletir”, **página 52**, se a escola dispuser de computadores conectados à internet, leve os alunos para a sala de informática e solicite que acessem o portal do Ministério da Saúde e explorem, em grupos de dois ou três alunos, o Guia alimentar para a população brasileira, disponível em <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/05_1109_M.pdf>, acesso em 5 maio 2013. Proponha que acessem o tópico “Alimentação saudável: algumas considerações” e anotem as informações mais importantes. Em seguida, de volta à sala de aula, peça-lhes que formem um círculo para que cada grupo compartilhe suas anotações com os outros colegas. Ao final, promova uma roda de conversa para discutir as questões culturais, sociais e econômicas envolvidas nas escolhas alimentares.

dizer qual delas foi. Em seguida, sugira que façam uma leitura silenciosa e sublinhem as palavras cujos significados não conhecem ou não compreenderam no contexto em que aparecem. Isso os ajudará na realização da **atividade 2, página 37**.

informatividade

Julga-se essa abordagem positiva, visto que a orientação é coerente para o ensino do público em questão, a comunidade jovens e adultos, a quem novas informações são relevantes e a incitação à busca de informações em textos de variados gêneros é pertinente.

A *situacionalidade* é outra categoria bastante presente ao longo desse 6º ano, sendo menos evidente no capítulo 4. A esse critério está associado ao contexto tanto de produção como de recepção e interpretação dos textos. Logo, nos capítulos ele é encontrado dentro das orientações que convidam à exploração do contexto de produção do texto na página de abertura e nos momentos em que nas imagens de abertura ou outras em que o professor deve extrair previamente o conhecimento do aluno acerca do que será explorado (p. 26- 30).

Quanto ao estudo das variedades linguísticas, **páginas 26 a 29**, procure discutir com os alunos os valores que cada variedade representa; o poema de Oswald de Andrade é um exemplo para tratar desse assunto. É fundamental que eles reconheçam que em muitos contextos, inclusive na escola, é necessário empregar a norma-padrão. Daí a importância de conhecê-la, para saber utilizá-la nas práticas sociais em que seu uso é esperado. Durante a realização da atividade com a letra da canção de Adoniran Barbosa, **página 30**, retome a questão dos valores atribuídos a cada variedade linguística.

situacionalidade

Classificam-se essas orientações como positivas, haja vista o público jovens e adultos revelar conhecimentos prévios já acumulados ao longo de sua história que serão ativados no momento do contato com o evento textual e o auxiliarão no alcance da compreensão dos sentidos do texto.

Sobre esses saberes, Koch e Elias (2017), em sua classificação dos sistemas de conhecimento a que leitor recorre, aponta: conhecimento linguístico,

enciclopédico e interacional. O linguístico que envolve saberes gramaticais e lexicais, o enciclopédico que abrange os conhecimentos emanados da experiência no mundo e o conhecimento interacional que se refere às maneiras de interação através da linguagem.

Na página de abertura, por exemplo, vê-se:

Página de abertura. Ao abordar a imagem, proponha aos alunos que procurem estabelecer uma relação entre o título e os elementos retratados na obra. Explore com eles seu contexto de produção e o uso das cores, das formas e da técnica utilizadas. Pergunte-lhes até que ponto a imagem pode ser associada à vida e à identidade do brasileiro e se conhecem outras manifestações artísticas que apresentem cenas semelhantes.

situacionalidade

A partir do exemplo acima, fica clara a orientação para exploração do contexto de produção da obra que é necessário ao entendimento do texto. Deve-se salientar, no entanto, que o texto em questão aqui é não verbal. Trata-se de uma imagem. Não há a exploração da categoria em texto verbal.

Quanto à *intertextualidade*, a categoria aparece no primeiro e quarto capítulos, de forma sutil. Esse critério apresenta a propriedade que um texto tem de dialogar com outro. É possível verificar isso no exemplo a seguir, extraído do capítulo I, páginas 19 a 21:

Proponha uma leitura intertextual e interdiscursiva entre a imagem de abertura, o poema de João Cabral e a reprodução de tela da **página 21**. É importante que os alunos percebam o diálogo entre eles por meio da unidade temática. Dependendo do interesse da turma, apresente outras obras cujo tema gira em torno da seca ou da vida do retirante: na literatura, os romances *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz; e, nas artes visuais, as telas da série *Retirantes* (1944), de Candido Portinari.

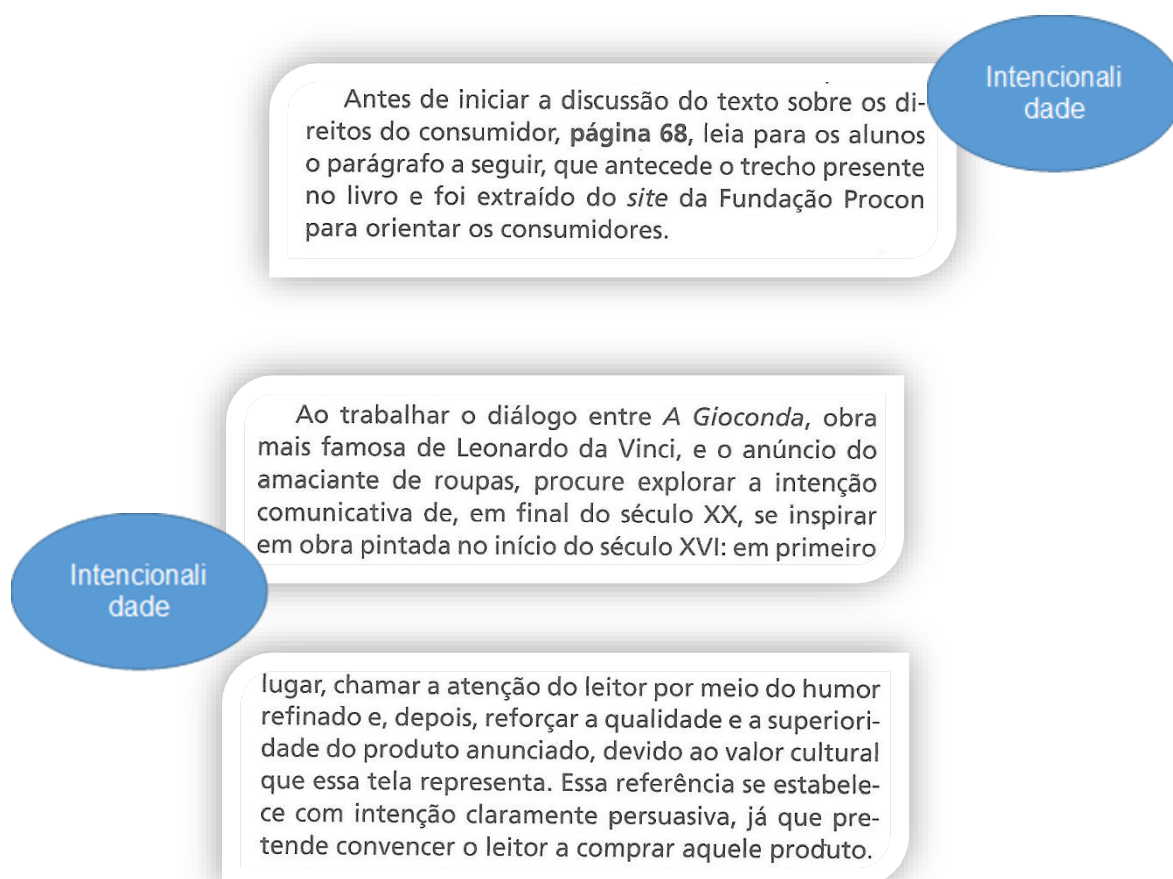
intertextualidade

Conforme constata-se no exemplo acima, é evidente a orientação à proposta de trabalho intertextual, o diálogo entre os textos explorados nessas páginas. A

referência à intertextualidade é relevante, visto que um texto sempre se origina com base em outros. Os discursos dialogam entre si e marcam-se mutuamente.

Para Koch e Elias (2017, p. 86, grifo das autoras), “a **intertextualidade** ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido que faz parte da memória social de uma coletividade.” Considera-se essa proposta é boa, pois apresenta a exploração, com clareza da categoria intertextualidade.

A categoria *Intencionalidade*, que trata das intenções subjacentes ao discurso do produtor do texto, manifesta-se em uma página ou outra de todos os capítulos, exceto no primeiro. No momento da compreensão textual, entre outros fatores, essa intenção deve ser levada em conta para que o texto seja compreendido de maneira satisfatória. O exemplo a seguir aponta essa ocorrência (p. 68):



Pela leitura da imagem acima, fica clara, portanto, a presença do critério da intencionalidade discursiva. Embora apareça pouco, ao longo das outras páginas, nesse momento em que aparece, a abordagem é positiva visto que se dá no trabalho com o texto verbal e não verbal que dialogam entre si.

5.3.2 Orientações específicas – 7º ano

O 7º ano trabalha *Parcialmente* a Textualidade porque não se nota em todos os capítulos todas as categorias. É o ano que apresenta menos categorias e com menor índice de repetição nas páginas. Contudo, a abordagem é positiva, tendo em vista que as categorias que aparecem são exploradas com clareza em textos verbais e não verbais.

Aparecem uma única vez as categorias *coesão* e *intencionalidade* no capítulo III, ainda que de forma sutil. (p. 52). Observe-se o exemplo a seguir:

Ao trabalhar com a tira de Liniers, **página 52**, gênero que será estudado neste capítulo, explore os elementos verbais e não verbais, para que os alunos comecem a perceber que a linguagem verbal e a linguagem não verbal são constitutivas desse gênero e igualmente importantes para a construção dos sentidos. É necessário garantir que alunos se acostumem a observar com atenção os detalhes dos elementos não verbais para compreender melhor os textos desse gênero.

Intencionali
dade

Ao explorar os sentidos do texto por meio da associação de elementos da linguagem verbal e da não verbal, o leitor é convidado a perceber as intenções discursivas do autor implícitas nas informações do texto, a partir da observação da escolha de palavras e imagens feitas por ele. Nessa direção, Marcuschi (2008) instrui que na intencionalidade pressupõe-se que um enunciado ou uma estrutura textual é produzido com uma finalidade a ser absorvida pelo receptor.

No que tange à categoria, *situacionalidade*, aparece em dois capítulos, no primeiro e no segundo. Na página de abertura do capítulo II, por exemplo, nota-se a referência à ativação de conhecimentos prévios do aluno, e isso remete ao contexto de recepção dos textos. Considera-se a abordagem positiva dado que a construção textual, no caso, é não verbal.

situacionali
dade

Página de abertura. Explore a fotografia e ative os conhecimentos prévios dos alunos, pedindo-lhes que respondam às questões do texto que a acompanha. Incentive-os a falar sobre a mobilização de pessoas em prol de um objetivo comum, no caso, a construção de casas próprias. Faça outras perguntas como: Qual é a sua opinião sobre ações como a da fotografia? Elas são importantes? Apenas as pessoas beneficiadas por essas iniciativas devem participar dessas ações? Vocês participariam de mutirões para auxiliar desconhecidos? Neste capítulo, o tema continuará sendo moradia, mas agora com foco na discussão sobre a garantia de um direito constitucional.

A categoria *informatividade* é uma das mais contempladas. Ela parece com mais frequência, em mais páginas ao longo de três capítulos: primeiro, segundo e terceiro. Aparece, por exemplo, nas orientações do capítulo I, (p. 17):

Antes de iniciar as atividades de leitura do texto “O sonho da casa própria”, **página 17**, estimule os alunos a falar sobre suas expectativas em relação à moradia. Sugestão de perguntas: Qual é a importância de ter casa própria? Quem já realizou esse sonho? Conhecem pessoas (irmãos, outros familiares, vizinhos) que já alcançaram esse objetivo?

informatividade

A abordagem sobre a informatividade relativamente positiva, pois é feita fora do contexto textual, uma vez que a expectativa sugerida é com relação à moradia de modo geral. Porém, o exercício gera expectativas quanto às informações sobre moradia veiculadas no texto.

Quanto à *intertextualidade*, aparece em todos os capítulos, exceto no segundo. Considera-se positiva essa abordagem tendo em vista a abrangência da categoria que apresenta a propriedade que um texto tem de dialogar com outro. Dá-se na exploração de textos verbais. Verifica-se isso no exemplo a seguir, do capítulo III, (p. 53):

Para explorar as relações intertextuais e interdiscursivas da tira, **página 53**, garanta que os alunos tenham compreendido o significado da palavra *epitáfio* e conversem sobre o texto da lápide de Mané Garrincha. Caso alguém não saiba quem ele foi, esclareça que se trata de um grande jogador de futebol, contemporâneo a Pelé, que encantava os torcedores por sua agilidade e habilidade em campo. Explore outras informações contidas na lápide, como o ano de seu nascimento e de sua morte. Se julgar conveniente, explique também que ele era conhecido pelos excessos em sua vida privada. Em seguida, peça-lhes que comparem a tira com os outros textos lidos no capítulo e com os conhecimentos que eles já têm por sua experiência de vida. Promova uma discussão sobre o modo como as pessoas de nosso tempo se relacionam e a maneira como isso interfere na qualidade de vida dos alunos e das pessoas com quem convivem.

intertextualidade

5.3.3 Orientações específicas – 8º ano

A categoria *coesão* se faz presente em pelo menos dois capítulos: o terceiro e o quarto. Nas páginas (75 a 77) do capítulo IV, é possível verificar:

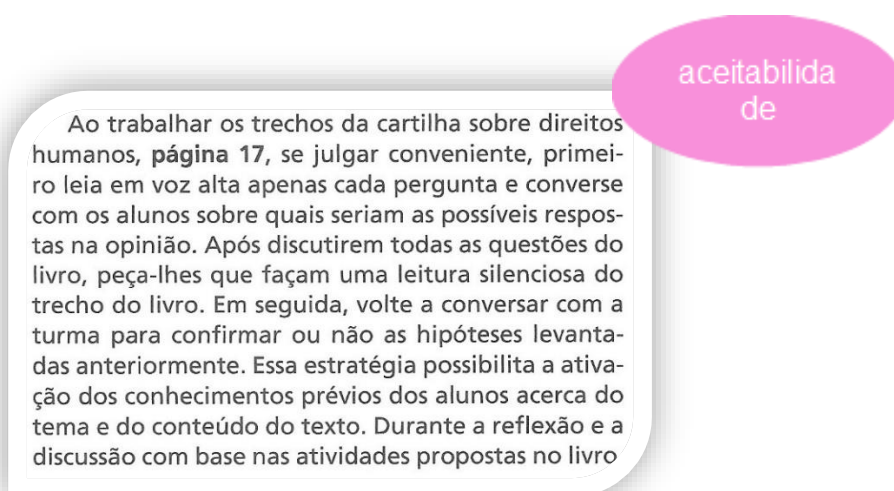
Durante o trabalho de reflexão sobre a língua, **páginas 75 a 77**, mostre aos alunos a importância do emprego adequado dos organizadores de enumeração e os organizadores espaciais e temporais, pois eles ajudam o leitor ou o ouvinte na construção do sentido, tanto de textos orais como de textos escritos. Explique mais uma vez que o gênero estudado circula na esfera escolar e, portanto, deve respeitar a norma-padrão. Apresente o conteúdo do livro e ajude-os na realização das atividades. Ao final, escolha um texto, leia-o em voz alta e proponha que façam uma análise coletiva dos tópicos estudados no capítulo. No momento de realização das atividades do livro, **páginas 78 e 79**, caso perceba que alguns alunos estejam tendo dificuldades, solicite que as façam em duplas.

coesão

Essa abordagem é relativamente positiva, pois embora mencione os organizadores textuais, relevantes na realização coesiva, não se dá por meio de

leitura de texto, mas no trabalho de análise e reflexão sobre a língua. Em consonância com Koch (2010), pelo fato de estabelecer relação de sentido, a coesão traduz-se num agrupamento de elementos semânticos que ligam uma sentença a outra e aos recursos ativados para a criação de textos.

A *aceitabilidade*, aparece apenas no capítulo I na página de abertura e na página 17. Observe-se, como exemplo, a ocorrência dessa categoria na página 17 na imagem abaixo.



Na primeira, sugere-se que ao explorar a imagem, o professor converse sobre o impacto que ela causa no receptor ao apresentar contrastes sociais em metrópole brasileira. Na segunda, instrui-se que no trabalho com trechos da cartilha sobre direitos humanos seja promovido um levantamento de hipóteses sobre qual seria a resposta para cada pergunta apresentada na introdução da atividade. Depois observar se confirmaram as hipóteses. Considera-se essa abordagem positiva, visto que em ambas as orientações se observa a *aceitabilidade*, que se refere à atitude dos interlocutores, que recebem os textos como uma estrutura aceitável, coerente.

A categoria *informatividade* é a mais contemplada também neste 8º ano. Manifesta-se ao longo de todos os capítulos. No capítulo I aparece com mais frequência. Na página 18, em que se orienta leitura silenciosa para a apreciação estética de conto do autor Moacyr Scliar; na 22, em que se sugere leitura individual do texto e destaque de palavras cujo significado seja desconhecido; e na 28, na qual se orienta leitura em voz alta do conto *A disciplina do amor*, apresenta informações bibliográficas sobre a autora antes da resolução da atividade.

informatividade

Após a conversa sobre o título do texto de Moacyr Scliar, **página 18**, peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa para apreciação estética do conto. Estimule-os a falar livremente se gostaram do texto, se o desfecho provocou surpresa, se a história evocou a lembrança de algo vivido por alguém. Depois, explo-

informatividade

Para iniciar o estudo do gênero, **página 22**, peça aos alunos que façam uma leitura individual do texto e sublinhem as palavras desconhecidas. Proponha a realização das atividades e faça uma correção coletiva. Durante esse processo, aproveite para explorar outros aspectos do texto "Por um pé de feijão", pois ele trata de um tema conhecido da população que vive e trabalha no campo: o cotidiano do plantio e da colheita da lavoura. São pessoas que se dedicam ao cultivo dos alimentos que abastecem o dia a dia dos brasileiros. Se julgar oportuno, proponha um trabalho em conjunto com o professor de Geografia: em grupos, os alunos devem fazer uma pesquisa em livros, jornais e revistas ou na internet sobre produção agrícola no Brasil. O objetivo é conhecer como se desenvolve esse setor e as condições em que vivem os trabalhadores rurais. Ao final, cada grupo deve apr-

informatividade

Leia em voz alta o conto "A disciplina do amor" e apresente as informações biográficas sobre a escritora Lygia Fagundes Telles, **página 28**, antes de os alunos realizarem a atividade. Trata-se de uma oportunidade para possibilitar a fruição estética e despertar o interesse pela leitura, de modo que o texto não sirva apenas para a realização de uma atividade. Se possível, indique outros textos da autora: o conto "Antes do baile verde", que dá título ao livro (São Paulo: Companhia das Letras, 2009), pode interessar aos alunos. Trata-se da história de uma jovem que se prepara para desfilar em um bloco carnavalesco e conversa com uma amiga sobre seus planos para aquela noite, enquanto seu pai agoniza no quarto ao lado. Após a leitura do conto, promova uma discussão sobre os valores éticos presente no conto.

Em todas observa-se a expectativa do interlocutor frente às informações que lhe serão oferecidas. Além do apelo ao despertar da fruição literária. Julgam-se positivas essas orientações, tendo em vista a diversidade de abordagem da categoria e a ênfase com que ela foi abordada.

A *situacionalidade* aparece em páginas de orientação de três capítulos. A categoria voltada ao contexto tanto de produção e de recepção e interpretação dos textos, nas palavras de Marcuschi (2008) a situacionalidade sob uma visão estrita é uma maneira peculiar de o texto se adaptar aos seus contextos e usuários, aparece nesse 8º ano em (p. de 24 a 25) do capítulo I, por exemplo.

Durante o estudo do gênero, páginas 24 e 25, leve para a sala de aula outros modelos de contos, que podem ser selecionados com base em seus autores, suas temáticas, seus estilos ou seus contextos de produção. Apresente o conteúdo do livro e, depois, organize os alunos em grupos e distribua um conto para cada grupo. Oriente-os a identificar nos contos lidos as características desse gênero do discurso, estudadas até o momento. Se julgar oportuno e a escola dispuser de computadores conectados à internet, solicite que façam uma pesquisa para obter informações sobre os autores dos contos lidos e conhecer outras obras.

situacionalidade

Considera-se essa abordagem bastante viável. Claramente é possível notar a exploração dos elementos e fatores que são considerados no momento de produção de um texto, suas características, contexto, temática e história de vida de seus autores, elementos que marcam a constituição e um evento textual.

A *intertextualidade* aparece no primeiro e segundo capítulos, de forma sutil, em apenas duas páginas de orientação. O critério que traduz a marca de um texto no outro por meio de relações contratuais ou divergentes, verifica-se isso no exemplo seguinte, do capítulo I, (p. 21):

É importante garantir que os alunos conheçam os conceitos dos termos *genes* e *recessivos*, para compreender o efeito de humor produzido pela tira, **página 21**. Espera-se que eles percebam uma proximidade temática da tira de Bill Watterson com o conto de Moacyr Scliar, já que ambos tratam da relação entre pais e filhos. Ao final das atividades, propo-

intertextu
alidade

No exemplo acima é perceptível a abordagem da relação intertextual entre os textos estudados. Assim, julga-se positivo tratamento dado a essa categoria. Fica posta a necessidade de se deixar claro ao aluno o conceito de intertextualidade, das marcas intertextuais e interdiscursivas ao longo das atividades nessas páginas de orientação.

5.3.4 Orientações específicas – 9º ano

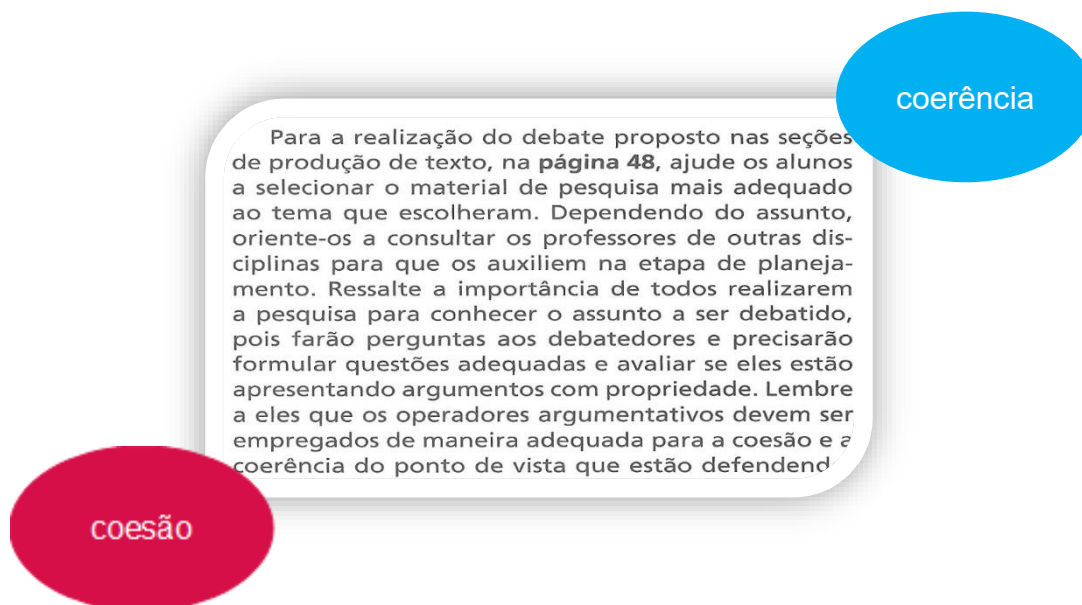
Na configuração dos capítulos I, II e III, a categoria *coesão* aparece três vezes. Para exemplificar, utilizam-se, do capítulo II, as páginas (45 a 47):

preparação para o debate. Apresente o conteúdo do livro e ajude-os a realizar as atividades, **páginas 45 a 47**. Ao final, selecione artigos de opinião e apague os operadores argumentativos. Em grupos de quatro alunos, distribua um texto para cada um e oriente-os a preencher os espaços em branco com os organizadores mais adequados. Faça uma correção coletiva, justificando as inadequações. Entregue uma cópia dos artigos originais a cada grupo e solicite que observem as soluções encontradas pelos autores.

coesão

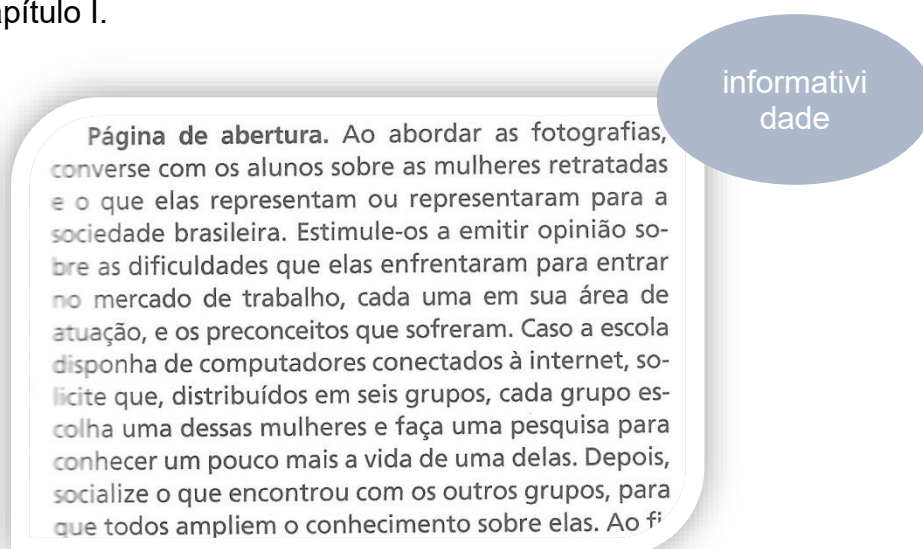
Considera-se o tratamento a essa categoria pertinente, pois leva o aluno refletir sobre o valor semântico e apropriação do elemento coesivo a ser aplicado na lacuna para, assim, alcançar um significado coerente. Antunes (2017) evidencia que conquanto os recursos da coesão se deem na superfície textual e estejam relacionados a aspectos gramaticais e lexicais, no encadeamento de palavras, orações, por exemplo, ela se respalda em relações de caráter semântico. Nessa ótica, atividade orientada acima estimula o raciocínio. O aluno opera conhecimentos adquiridos para estabelecer um enunciado lógico, bem articulado.

Observe-se um exemplo da manifestação da categoria *coerência*, ao lado de *coesão*:



Julga-se a abordagem da categoria *coerência*, relativamente positiva, visto que aparece em apenas uma página do capítulo II e em duas do capítulo III, e não se dá no trato com o texto. Pois, a coerência é, de acordo com Antunes (2017, p. 35 grifos da autora) “encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquela que confere ao texto *interpretabilidade*”. A abordagem da página 48 do capítulo II, sugere ao professor que, para a realização dos debates, ajudar os alunos a selecionar o material de pesquisas mais apropriado ao tema escolhido, explicar de que os operadores argumentativos, devem ser empregados de maneira adequada.

Observe-se como ocorre a presença da categoria *informatividade* na página de abertura do capítulo I.



A abordagem da informatividade é relativamente positiva, pois aparece na maioria das páginas do primeiro capítulo e nas primeiras do segundo capítulo no trato com textos não verbais. Poderia ter sido explorada em maior quantidade também em textos verbais. Na página de abertura acima, por exemplo, orienta-se que o professor incite a opinião dos alunos sobre as dificuldades que as mulheres enfrentam para entrar no mercado de trabalho, a partir do texto imagético fotografia que retrata as mulheres. Orienta a realização de pesquisa sobre a vida das mulheres. A socialização das atividades é feita com abordagem experiências pessoais com as mulheres do contexto do aluno. Com textos verbais, na página 17 orienta-se a exploração das hipóteses geradas pelo título de entrevista e texto abaixo dele. Realização de conversa sobre igualdade de direitos.

Quanto à *situacionalidade*, aparece no decorrer do terceiro e do quarto capítulos. Verifica-se isso no capítulo III, página 59:

O estudo dos gêneros do discurso é também uma ferramenta para refletir sobre a Língua Portuguesa e sobre sua diversidade de usos. Ao apresentar as características do artigo de opinião, **página 59**, explore o uso da variedade padrão e suas particularidades, requerida em circunstâncias formais, como entrevistas de emprego ou concursos. Aproveite o estudo desse gênero para retomar com os alunos alguns aspectos da língua que eles já estudaram, como os sugeridos a seguir.

situacionali
dade

Nessa abordagem, orienta-se a exploração do uso de variedade padrão e suas particularidades requeridas em circunstâncias formais como entrevista do gênero entrevista de emprego. Considera-se o tratamento à categoria positivo, pois trata da situacionalidade envolvendo gênero textual.

A referência à *intertextualidade* é positiva e se dá em todos os capítulos, exceto no primeiro. Um exemplo das marcas dessa categoria está nas páginas 39 e 40 do capítulo II:

 intertextu
alidade

Ao explorar a reprodução da tela de Candido Portinari, **página 39**, oriente os alunos a observar os elementos que compõem a cena retratada e as proporções do lavrador. Depois, faça uma leitura expressiva do poema de Ferreira Gullar, **página 40**, para que os alunos percebam o ritmo e o sentido do texto. Só,

então, solicite que busquem o elo de aproximação entre a tela e o poema, ou seja, a relação intertextual entre eles. Após explorar os sentidos dos dois textos, pergunte aos alunos se alguém quer ler o poema para os colegas. Essa leitura deve ser espontânea para não constranger aqueles que apresentam mais dificuldade para ler textos poéticos.

Orienta-se a exploração da tela de Portinari, a observação dos elementos que constituem a cena *O lavrador de café*, e a Leitura do poema *O açúcar de ferro* de Gullar – Na leitura, orienta-se a observação do ritmo e sentido do texto, e da relação de proximidade entre seu tema, o tema da tela e do poema: trabalho. Julga-se relativamente positiva essa abordagem, tendo em vista a forma de exploração da categoria que se dá de maneira tímida. Nessa atividade pressupõe-se o que Koch e Elias (2017) chamaram de intertextualidade implícita em que não aparece citação, o leitor é que vai buscar na memória imagens, informações para estabelecer a semelhança.

A categoria *Intencionalidade* manifesta-se nos dois últimos capítulos, com menor abrangência. O exemplo a seguir aponta essa ocorrência (p. 51):

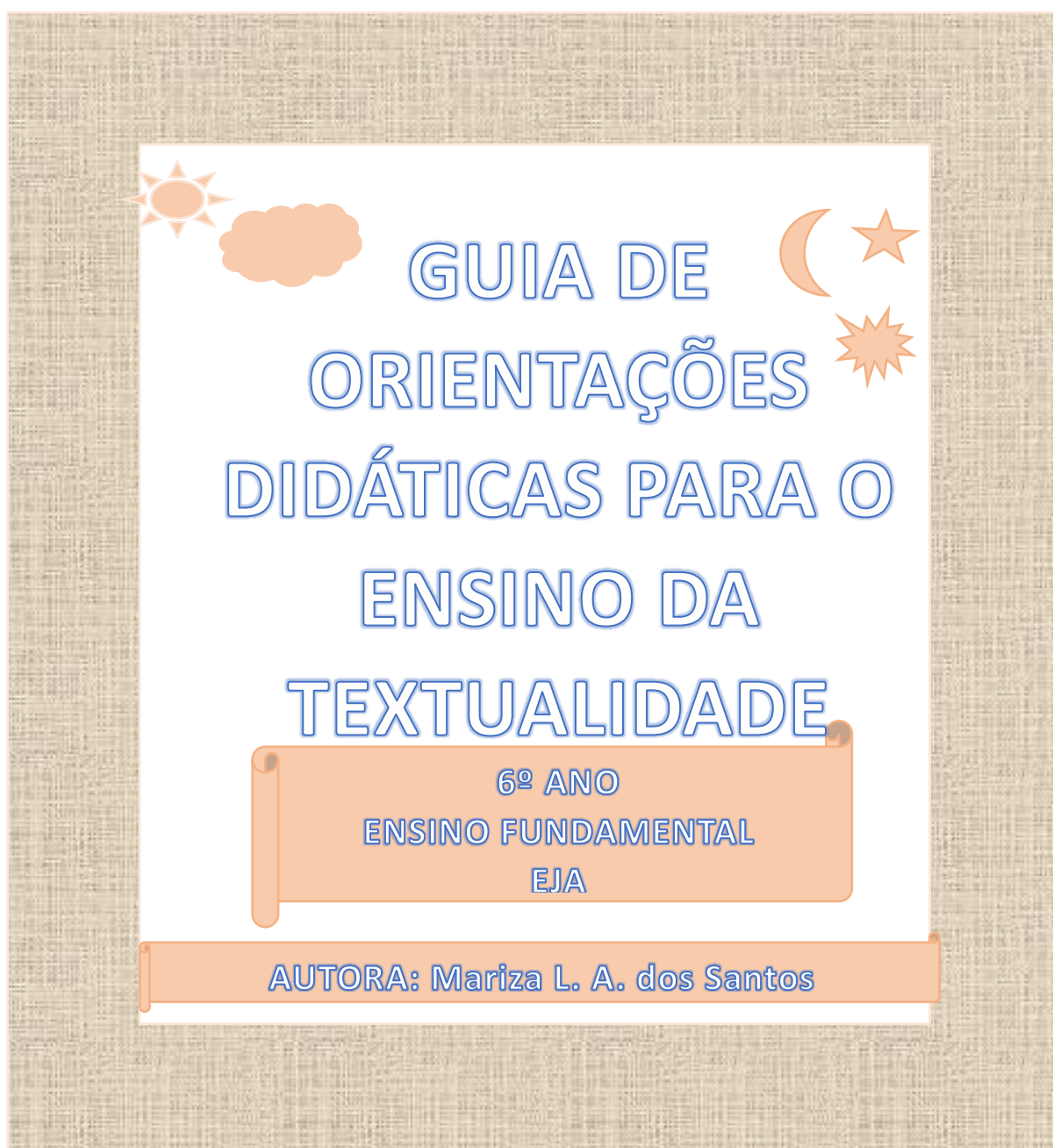
Ao explorar a reprodução da tela de Candido Portinari, **página 39**, oriente os alunos a observar os elementos que compõem a cena retratada e as proporções do lavrador. Depois, faça uma leitura expressiva do poema de Ferreira Gullar, **página 40**, para que os alunos percebam o ritmo e o sentido do texto. Só,

 Intencionali
dade

Pelo exemplo acima, constata-se que, conquanto apareça de forma, restrita, a abordagem a essa categoria é positiva porque induz ao professor levar o aluno a refletir sobre o propósito comunicativo do autor, o que é pertinente no processo de localização das informações do texto.

6 UM GUIA DO PROFESSOR PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE

Este capítulo apresenta a proposta de intervenção desta pesquisa, o Guia de Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade no 6º ano do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Aqui, são lançadas ideias e sugestões para o desenvolvimento de um recurso didático que possa ser útil ao professor com o trabalho com a construção dos sentidos do texto ao contemplar, em suas orientações, a Textualidade e seus critérios.





LÍNGUA PORTUGUESA

*Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...*

*Amo-te assim, desconhecida e obscura,
Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela
E o arrola da saudade e da ternura!*

*Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!
Amo-te, ó rude e doloroso idioma,*

*Em que da voz materna ouvi: "meu filho!"
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!*



Olavo Bilac

Prezado (a) professor (a),

Este Guia de Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade é resultado de uma compenetrada e comprometida pesquisa em torno da Textualidade e seus critérios. O interesse pelo tema surgiu de nossas inquietações diante do assunto no ambiente de sala de aula. Consideramos de extrema relevância o estudo do texto em sua universalidade, conhecer a mágica que acontece quando juntos operam elementos cotextuais e contextuais na perspectiva da produção de sentidos. Acreditamos que para que essa construção da compreensão e interpretação se dê de forma mais completa, autor, texto, leitor e todo o contexto que os envolve devem ser considerados no momento em que nos dedicamos à tarefa de penetrar no universo textual.

Nos cinco capítulos que compõem este material, nos quais são apresentados: breve itinerário histórico da Língua Portuguesa, discussões acerca das implicações da Textualidade, orientações gerais para o ensino desta, propostas de atividade e sugestões de pesquisa, buscamos oferecer a você um instrumento de apoio ao trabalho com a Textualidade e seus critérios, que pode ser adaptado conforme sua realidade, sua escola, sua turma, suas valiosas experiências.

Ao compartilhar com você os frutos do nosso trabalho, esperamos alcançar alguns de seus objetivos pedagógicos e acompanhá-lo ao ingressar no solo da sala de aula onde a descoberta se desdobra e a aprendizagem magicamente acontece. Segui-lo, portanto, ao adentrar no fascinante mundo do texto cujas histórias nos transportam a lugares extraordinários que jamais poderíamos imaginar!



SUMÁRIO

QUADRO 7 - ABERTURA E OBJETIVOS DO GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS.....	117
1 PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL.....	118
2 CONCEITOS E IMPLICAÇÕES DA TEXTUALIDADE.....	120
3 ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE.....	123
4 CRITÉRIO DA TEXTUALIDADE: O QUE É? COMO SE ENSINA?.....	126
5 AMPLIANDO HORIZONTES.....	148
REFERÊNCIAS.....	151

O Quadro 7 apresenta a abertura, os objetivos e a finalidade do Guia de Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade.

Quadro 7 - Guia de Orientações Didáticas para o Ensino da Textualidade no 6º ano do Ensino Fundamental – Objetivos

GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – EJA		
	Objetivos	Finalidade
ABERTURA	• Refletir sobre as transformações no ensino de Língua Portuguesa ao longo dos anos. • Discutir conceito e aspectos constituintes da Textualidade; • Orientar o ensino da Textualidade; • Reconhecer a relevância da Textualidade e seus critérios para a produção de sentido do texto; • Identificar e utilizar critérios da Textualidade. • Apresentar sugestão de pesquisa com material que oriente o ensino da Textualidade.	Ser um instrumento didático de apoio ao trabalho do professor do 6º ano do Ensino Fundamental no ensino da Textualidade, a fim de promover e/ou aperfeiçoar a prática social de leitura e construção de sentido dos textos.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

CAPÍTULO I

PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL

Principiamos este capítulo remontando o passado histórico da Língua Portuguesa no Brasil dentro de uma linha do tempo que revela a origem e evolução o ensino da língua materna. Discorreremos, em breve discussão, em torno de seu percurso ao longo dos anos até se constituir como disciplina integrante do currículo da educação nacional.

A priori, respaldamos que ensino da Língua Portuguesa no Brasil passou a integrar o currículo escolar apenas no final do século XIX. Fatores políticos sociais e econômicos influenciaram esse processo, assim como a maneira com que as ações de linguagem eram percebidas ao longo do tempo. No período colonial, o ensino dos jesuítas era embasado na gramática latina, sendo útil a quem fosse seguir estudo na Europa. Nesse período, a Língua Portuguesa era tida como instrumento de alfabetização e não integrava o currículo. Era a forma de ingresso à cultura europeia. Em 1759, por meio da reforma pombalina, a disciplina passou a ser obrigatória no Brasil e tratava da gramática e da retórica. Esse formato perdurou até a metade do século XIX (AOKI, 2013).

Com a perda de prestígio do latim, prevalece a língua da corte, a língua normal – razão da expressão normativa. No período, as gramáticas mostravam uma concepção de linguagem como sistema: matérias com regras e disseminação da variedade dita culta. Isso perdurou até a metade da década de 1960, com a chegada da teoria da comunicação: língua como código do qual o falante se apropria para se comunicar. Entre 1960 e 1970, período de ditadura militar, algumas transformações ocorreram, instaura-se o debate sobre a reflexão, quanto ao ensino ou não da gramática. Surge aí a necessidade de um olhar mais apurado para a leitura. Surgem textos verbais, verbais e literários (AOKI, 2013).

Até década de 70 do século XX, o aluno era um repetidor de conceitos. Convidado a apenas repetir o que lhe era ditado, era passivo e não apresentava padrão comportamental de um sujeito agente no contexto de sala de aula, até porque era conduzido a ser assim. Nota-se que durante essas primeiras décadas do XX, o ensino centrou-se na em práticas gramaticais. Conforme Chervell (1990), a

‘teoria’ gramatical estudada na escola não é expressão das ciências ditas, entendidas como referência, um padrão, mas uma disciplina oriunda na escola e para ela própria.

Como se pode constatar, passou por diversas transformações a visão de ensino da Língua Portuguesa até a atualidade. Até a metade dos anos de 60, a linguagem era concebida como sistema. Daí até dos anos de 80, a perspectiva em torno desta era de instrumento de comunicação. Na contemporaneidade, tem-se a visão de que a linguagem é dialógica, promove interação. No cenário escolar brasileiro esse formato de ensino foi por muito tempo valorizado até a chegada dos PCN, entre os anos de 1997 aos anos 2000 que apontaram a possibilidade de se trabalhar gramática, desde que observada a forma de como trabalhá-la, garantido fosse que o ensino se desse com fluidez e não de forma enrijecida (AOKI, 2013).

É apenas no período de criação dos PCN, que o trabalho com os gêneros do discurso e perspectiva enunciativa na análise de textos passaram a ser inseridos no seio das salas do país, com o intuito de formar um aluno que apregoe a construção da cidadania com dimensões culturais que assegurem não somente o conhecimento sistematizado e historicamente acumulado, mas à construção coletiva de novos conhecimentos (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016).

Esses novos paradigmas estabelecidos convidaram a adoção de uma postura de ensino que, embora aborde a gramática normativa – visto que ela se apresenta como exemplo desse conhecimento histórico sistematizado – que seja flexível e leve à reflexão e não à obediência a regras cristalizadas que limitam as múltiplas possibilidades de conhecimentos emanados da riqueza da linguagem.

Hoje, as orientações para o ensino de Língua Portuguesa trazem à luz um formato que exige do aluno não mais uma postura passiva diante do que lhe é apresentado, mas uma concepção reflexiva, na qual ele é convidado a participar do processo, na qual ele é agente. Logo, a linguagem é concebida como produto da atividade do homem e por essa razão está ligada a práticas sociais e é instrumento de interação. O enunciado é levado em consideração e apresenta uma essência dialógica, conversando com outros enunciados, num processo simbiótico e se materializa nos gêneros do discurso.

Sobre isso, Bakhtin (2003), instrui que os mais variados cenários da ação do homem estão associados ao uso da linguagem. Esse uso se apresenta de forma multifacetada. A língua emprega-se em enunciados orais e escritos concretos,

executados pelos que integram os cenários da atividade humana. Esses enunciados revelam as condições específicas de cada cenário pelo seu conteúdo e pelo estilo da linguagem, pela escolha do léxico, pela sua estrutura composicional. Para o pensador russo, esses elementos: conteúdo, estilo e construção composicional estão intrinsecamente ligados e no todo do enunciado, e se determinam pela especificidade de um certo campo comunicativo. Cada enunciado é tem natureza individual, contudo, cada campo cria seus tipos relativamente estáveis, os quais o autor denomina gêneros do discurso.

Observado isso, depreende-se que o professor de língua materna promova em suas aulas um espaço propício a muitas maneiras de interação verbal de modo a aperfeiçoar o falante da língua no uso do gênero mais apropriado ao contexto em que se desdobra a comunicação.

As práticas contemporâneas de linguagem têm envolvido a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, as interações e ações que contidas nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto de leitor/autor e produtor/ consumidor.

CAPÍTULO II

CONCEITOS E IMPLICAÇÕES DA TEXTUALIDADE

Os fatores que se organizam para a formação da tessitura textual são indissociáveis e deles dependem a configuração de um texto inteligível ao leitor. Consistem nas normas práticas para a harmonização das palavras em um período, na continuidade e progressão temática, nas intenções comunicativas do autor, nos diálogos com outros textos, nos contextos situacionais que influenciam a produção. O texto, conforme Marcuschi (2008, p. 84), “é o observável, o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da linguagem”.

Para Antunes (2017), o fenômeno da Textualidade pressupõe que toda e qualquer atividade de linguagem se dá em forma de textos. Logo, tudo o que se diz, não importa a circunstância ou cenário social, traduz-se como texto, seja qual for a dimensão, o alcance deste.

Nessa perspectiva, vale salientar que a Textualidade, para uma visão e apreciação do texto como um todo – condições de produção e recepção - envolve sete critérios, definidos por Beaugrande & Dressler (1981): coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade. Tal organização propicia uma efetiva abordagem da composição e sentidos do texto, propiciando uma compreensão global, já que leva em consideração os esforços conjuntos de autor e leitor, os elementos linguísticos presentes na estrutura textual e o contexto de produção.

Com base na relevância de cada um desses aspectos para a construção dos sentidos do texto, destacam-se, a seguir, conceitos e características daqueles que representam os conhecimentos de mundo e dos que revelam conhecimentos linguísticos. Sobre a *situacionalidade* que pode ser entendida como um critério de adequação do texto, Marcuschi (2008, p. 129) afirma que esse princípio: está ligado aos aspectos que fazem do texto um constructo importante em um determinado contexto, pois este funciona dentro de uma situação regulada e orientada. A situacionalidade é concebida pelo texto ser uma unidade em funcionamento. Logo as influências contextuais, ‘vivas’, são determinantes no processo de concepção de um texto.

No tocante a outros critérios da textualização destaca-se a *intencionalidade*, centrada nas intenções e objetivos do autor no processo de construção textual. “O critério da *intencionalidade*, centrado basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. (MARCUSCHI, 2008, p.126).

O critério ligado aos aspectos pragmáticos e relacionado à intencionalidade é a *aceitabilidade* que, para Marcuschi (2008, p.127), “diz respeito à atitude do receptor do texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável, significativo”.

Outro critério é a *intertextualidade* que trata da dialogicidade entre um texto e outro, corroborando a questão de que nenhum texto existe isolado, mas dialoga com outros textos. Esse aspecto é relevante para a definição de tipo e gênero textual, já que revela semelhanças de ideias e estruturas entre textos. Conforme Marcuschi (2008, p.130), esse critério é uma propriedade do processo constitutivo de qualquer texto e o grupo de relações explícitas ou implícitas que uma composição textual ou várias composições textuais estabelece com outros.

O critério da *informatividade* “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). Ele corresponde aos conhecimentos já adquiridos pelo leitor anteriormente ao contato com os gêneros textuais.

Já no tocante aos aspectos correspondentes ao conhecimento linguístico, destacam-se a *coerência* e a *coesão* textuais como critérios da textualidade. A coerência representa a progressão temática harmonizada e a continuidade de sentido do texto. Koch e Travaglia (2011) afirmam que

Está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentidos para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Responsável pela sequência lógica das ideias de um texto, a coerência assegura a continuidade de sentido deste, por meio da ligação equilibrada, consciente, clara e concisa das suas partes constituintes. Dessa associação advêm as possibilidades de compreensão e interpretação textuais oferecidas ao leitor no processo de estabelecimento da comunicação/ transmissão da mensagem pretendida.

Ainda em se tratando da esfera cotextual que envolve referenciação e sequenciação, ressalta-se a ideia de Koch (2010), para quem a coesão é estabelecadora de relações textuais, responsável pelo “tecido” (tessitura) do texto. Dela dependem a harmonia de ideias, as relações lógico-discursivas, semânticas, responsáveis pela eficiente articulação das palavras na estrutura textual.

Nesse sentido, percebe-se que o estudo dos aspectos da textualização é relevante ao trabalho com a leitura de diferentes gêneros textuais, com a modalidade escrita da língua, bem como se traduz em eficiente parâmetro para a construção dos sentidos subjacentes ao interior das estruturas textuais, por tratar o texto em sua totalidade.

CAPÍTULO III ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE

Antes de apresentarmos sugestões sobre formas de trabalho com a Textualidade, é preciso ter em mente que para que as práticas sociais de leitura e construção de sentido sejam contempladas de modo eficaz, é necessário que o texto e as competências a ele relativas estejam no cerne da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa que, abandonando a postura de utilização do texto como pretexto, passe a adotar ações que o situem como unidade viva e essencial a um ensino de língua que prima a comunicação e a interação.

Aqui apresentamos nossas sugestões e alguns posicionamentos de autores com cujas ideias dialogamos e pelas quais acreditamos que o ensino da Textualidade nas aulas de língua materna será contemplado de maneira satisfatória, possibilitando uma compreensão global dos textos, ampliando as habilidades de leitura e produção de sentido textual.

Acreditamos que, ao fazer abordagem de cada gênero textual em sala de aula, é necessário um trabalho de consciência da concepção de texto como evento comunicativo, como um todo e, em seguida, devem ser levados em consideração todos os sete critérios da Textualidade em atividades que prezem somente pela compreensão do texto como unidade global.

Ao se iniciar o trabalho com o gênero textual, a primeira orientação que fazemos é de que *informatividade* seja o primeiro critério a ser ativado: apresente-se o título do texto - se verbal, a imagem - se não verbal, e instigue-se em torno das expectativas dos alunos em torno do que veem, que temática poderá ser abordada, que novas informações pode o conteúdo lhes acrescentar. Para que esse critério seja atendido, é importante um cuidado com a seleção do texto que o professor vi levar para a sala de aula.

Tendo sido realizada essa primeira etapa, segue-se a preparação para a segunda. Esta deve contemplar a *situacionalidade*. Esse critério se desdobra como bastante relevante porque um texto nasce, inevitavelmente, com as marcas do seu contexto de produção e será interpretado levando em consideração seu contexto de recepção. Discutir com os alunos sobre a situacionalidade abrirá “as cortinas” para

reflexão em torno das situações externas ao produto, mas que o motivaram no momento da criação. Essa abordagem pode ser feita após a primeira leitura silenciosa e depois lançada nos questionamentos das atividades.

Na sequência, sugerimos que seja explorado o critério *aceitabilidade*. Centrado no alocutário, que recebe o texto como uma construção aceitável, por meio dele há que se observar a forma com que as informações são dispostas no texto. Aqui, deve o professor incitar o aluno a perceber a organização textual, a sua estrutura como coesa e coerente. Isso pode ser feito após uma leitura compartilhada. Discussão sobre unidade de sentido do texto, progressão textual. Isso pode ainda ser explorado em atividade escrita.

Este critério apresenta igual relevância dos demais. Merece destaque porque sem ele não haveria texto, afinal, trata das intenções, as motivações que o produtor recebeu no momento de construir seu texto. Estamos falando da *intencionalidade*. A abordagem desse critério pode ser realizada ao longo de uma leitura compartilhada e ser reforçada nas questões escritas de compreensão. É importante que as intenções do leitor. A reunião dessas informações conduzirá o aluno a compreender o âmago do que se quis comunicar. De certo modo esse critério se associa à aceitabilidade, visto que após observar o propósito comunicativo do autor, como recebê-las? Trata-se da reação do leitor, da aceitação do que recebe. Interessante pontuar isso ante os alunos.

Tendo discutido as formas de abordagem em torno dos critérios anteriores, destacamos agora a *intertextualidade*. Convém, para discussão desse critério sempre levar mais de um texto, e de diferentes gêneros, que com o texto do gênero em estudo dialoguem em perspectiva contratual ou divergente. É crucial destacar que todos os discursos são marcados por outros discursos, deixar claro que isso se dá até pela perspectiva dialógica e interacionista da linguagem. Há uma troca contínua de informações no processo comunicativo. Em explanações orais, fazer essa observação. Promover debate sobre a semelhança da temática dos textos estudados. Essa abordagem pode ser também estimulada nas atividades escritas de compreensão do texto.

A orientação a seguir versa o trabalho com a *coerência*. Esse critério é bastante relevante e pede algumas estratégias sua abordagem. Ao após uma leitura silenciosa e outra coletiva, destacar oralmente a continuidade de sentido das informações. Destacar isso também nas questões de compreensão escritas. Se o

texto for não verbal, uma ideia é entregar em envelopes a grupos de trabalho o texto recortado para que observando um sequenciamento de fatos ou ideias, os alunos consigam estabelecer a coerência textual. Isso pode ser feito com textos que apresentem elementos de coesão ou não, desde que seja possível assegurar uma sequência lógica de acontecimentos.

Por último, destacamos a *coesão*. Para abordar esse critério, sugerimos que o texto seja levado ao aluno sem a presença dos elementos coesivos para que ele possa inferir qual seria o elemento mais adequado para completar a estrutura cotextual do texto. Uma socialização dos resultados deve ser feita no final da atividade. Um texto não verbal pode ser o objeto dessa atividade, entregue de forma desordenada desde que o aluno possa perceber os elementos que estão no texto para o estabelecimento da coesão, e assim organizar a estrutura interna.

Antunes (2017) em sua obra *Textualidade – noções básicas e implicações pedagógicas* nos apresenta algumas estratégias de ensino voltadas para a Textualidade e seus critérios. Apontaremos, a seguir, o percurso por ela sugerido para a prática com alguns critérios da Textualização.

Para a constituição de pequenas unidades de sentido, a autora nos sugere que, ao invés de apresentar frases soltas, elenquem-se, por exemplo pequenos textos como listas, avisos, lembretes, pequenas sínteses: *Silêncio / Saída / Desvio / É proibido fumar / É proibida a entrada de pessoas estranhas*. Segundo a autora, textos como esses cumprem as mais variadas funções comunicativas.

No trabalho com a coesão, a autora ilustra que é preciso explorar com os alunos as funções textuais de ‘palavras repetidas’, de ‘palavras sintaticamente afins’, de ‘palavras sinônimas’, de ‘pronomes’ de ‘elipses’, apontando como esses elementos contribuem para se assegurar a coesão de um texto, uma das condições de sua textualidade, segundo ela. Sem preocupação com a correção gramatical, aspectos linguísticos desses elementos, mas como eles se acomodam no texto de modo a garantir o plano semântico global do texto de modo que seja habitual reconhecer: tema principal do texto, objetivo central, núcleo pretendido para as ideias desenvolvidas os interlocutores, o gênero.

Na exploração da coerência, conforme Antunes (2017) deve-se deixar claro que esta é essencial à compreensão de como se desencadeia a interação verbal. Logo, análises habituais de como a coerência se manifesta são a ação mais produtiva para que fique claro ao aluno como as coisas acontecem no momento da

comunicação. Observação da escolha de palavras, da ordem com que aparecem no texto, as lacunas deixadas para a realização das inferências do leitor que mobiliza seus conhecimentos enciclopédicos, a associação semântica do léxico.

É preciso garantir, conforme autora, que os alunos desenvolvam a capacidade de elevar o nível de informatividade dos textos a que tem acesso que, desse modo, saiam do senso comum, da contenção do que é lógico, passem à exploração do novo, imprevisível das situações. Uma forma de fazê-lo é o professor demonstrar apreciação pelo novo, mostrando-se dedicado a leituras, revelando que há sempre algo a se descobrir. A outra é os alunos fazerem análise, reflexões, discussões e críticas sobre o mundo ao seu redor. É preciso que haja muitas leituras de livros, jornais, por exemplo. Para atividades com assunto pouco divulgado, o incentivo à ampliação de informação. Orientação de leitura sobre tema que será exposto em sala de forma oral ou escrita é uma boa sugestão. Afinal, o fato da exposição pressupõe leituras e reflexos prévios. Fala-se mais fácil do que se conhece. A escola deve traduzir-se em espaço de inquietação, investigação.

Com base nas ideias da autora, pontuamos que o trabalho com a intertextualidade deve, antes de mais nada deixar claro o que é intertextualidade por meio de questionamentos como: *o que é intertextualidade? Em que consiste? Como se manifesta? Que funções tem? Que efeitos produz? O que implica termos um repertório de conhecimento na memória?* Junto dessas reflexões, o aluno pode ser convidado a observar os diferentes tipos de intertextualidade: similaridade de gênero, temática, citação, alusão. Aqui devem ser explorados, além do literário, diversos gêneros textuais.

CAPÍTULO IV **CRITÉRIO DA TEXTUALIDADE: O QUE É? COMO SE ENSINA?**

Reiteramos que os critérios da Textualidade correspondem a uma organização conceitual e estrutural de diferentes aspectos que constituem um texto em sua totalidade. Neles encontramos as informações que partem do cenário e implicações da criação do texto, passando pelo propósito comunicativo de seu autor, pela estrutura da sua superfície, pela unidade de sentido garantida, pela convergência de diferentes vozes que possam nela haver e o diálogo que ele pode

estabelecer com outros, até chegar ao grau de expectativa do seu leitor e aceitação deste diante do que lhe é oferecido. Essas ações, uma vez consideradas com propriedade conduzem ao entendimento global do texto.

A seguir, elencamos sugestões de quatro atividades que acreditamos serem favoráveis para o ensino da Textualidade por enfatizarem a compreensão textual e os sete critérios da Textualidade em questões nas quais se discutem conceitos para, depois, procederem as indagações.

Os textos centrais escolhidos para a composição das atividades foram *Enredo para um tema* – Adélia Prado, *Com licença poética* - Adélia Prado, *A pesca* - Affonso Romano de Sant'Ana, *O show* – autor desconhecido, *Assum Preto* – Luiz Gonzaga, *Cuitelinho* - Paulo Vanzolini, *Quadrilha em tira* – Thales Gaspari e pertencem aos gêneros poema, letra de canção e tira respectivamente.

PROPOSTAS DE ATIVIDADE

Caro (a) professor (a), preparamos para você, e apresentaremos, a seguir, quatro propostas de atividades contemplando os sete critérios da Textualidade definidos por Beaugrande e Dressler (1981). Esperamos que lhe sejam úteis. Bom trabalho!



ATIVIDADE I

PLANO

Texto → Enredo para um tema – Adélia Prado

Gênero textual → Poema

Tipologia predominante → Narração

Registro → Informal

Variedade linguística empregada → Padrão

Linguagem → Conotativa

Finalidade → Sensibilizar, provocar emoções

Público-alvo → Juvenil

Ao iniciar a abordagem do texto, discuta com os alunos estes aspectos.

PALAVRA E MENTE EM AÇÃO

Para construir os sentidos do texto, aprecie, com a realização de uma leitura silenciosa e reflexiva, *Enredo para um tema*, composição textual pertencente ao gênero literário poema, cuja finalidade, entre outras é provocar emoções no leitor, da autoria de Adélia Prado, escritora mineira de Divinópolis **Adélia Luzia Prado de Freitas** que é uma poetisa, professora, filósofa e contista brasileira ligada ao Modernismo. Sua poesia dá voz ao feminino e místico, com humor.

Enredo para um tema

Adélia Prado

Ele me amava, mas não tinha dote,
 Só os cabelos pretíssimos e uma beleza
 De príncipe de estórias encantadas.
 Não tem importância, falou meu pai, se é só por
 isto, espero.
 Foi-se com uma bandeira
 e juntou ouro pra me comprar três vezes.
 Na volta me achou casada com D. Cristóvão.
 Estimo que sejam felizes, disse.
 O melhor do amor é sua memória, disse meu pai.
 Demoraste tanto, que...disse D. Cristóvão.
 Só eu não disse nada,
 nem antes, nem depois.



Adélia Prado. Extraído de *Textualidade - noções básicas e implicações pedagógicas*, ANTUNES, Irandé, 2017.

SENTINDO E COMPREENDENDO O TEXTO

Questão 01 – Tendo completado a leitura do poema, é momento de exercitar os sentidos em torno das expectativas geradas ao redor do texto e realizar a experiência de levantamento de hipóteses: O que nos sugere o título do poema? O que se pode depreender das informações do texto?

Questão 02 – Todo texto nasce em um contexto que de algum modo influencia sua forma e conteúdo. Chamamos isso de situacionalidade que envolve as condições de produção e recepção dos textos. Podemos afirmar que, no caso do texto em questão, a situação de produção é:

- a) O desejo de expressar uma reflexão e desabafo do eu lírico sobre sua experiência de noivado e casamento.
- b) A busca do pai pelo marido da filha.
- c) A satisfação sentida pelo eu lírico com o desfecho de sua vida amorosa.
- d) O fato de o amado do eu lírico não ter dote.

Questão 03 – No trecho: “*Ele me amava, mas não tinha dote, Só os cabelos pretíssimos e uma beleza de príncipe de estórias encantadas*”, e “*Na volta me achou casada com D. Cristóvão.*”, cujas informações foram definitivas para o desfecho da

vida amorosa do eu lírico, que conhecimentos precisamos ativar para concebermos essa construção como aceitável e compreender os sentidos pretendidos pelo autor?

Questão 04 – Podemos dizer que, ao produzir um texto, o autor tem sempre em mente uma inspiração, um assunto, uma circunstância, um leitor e isso configura as intenções que o motivaram a escrever. Com base na leitura atenta do texto, assinale a alternativa que apresenta o propósito comunicativo do poeta ao expressar o verso: *“Só eu não disse nada, nem antes, nem depois”*.

- a) Mostrar que eu lírico não estava a fim de falar antes nem depois da viagem do amado.
- b) Fazer refletir sobre a condição social feminina, sobre a subordinação historicamente incondicional da mulher.
- c) Deixar claro que o pai falou para ela não dizer sequer uma palavra.
- d) Revelar que o eu lírico pouco se importou com o que estava acontecendo.

Questão 05 – Os textos de Adélia Prado merecem ser apreciados. São prazerosos e se traduzem em ponte para cotidiano, para a fé cristã, para a alegria, a contempla figura da mulher. Leiamos o poema a seguir da autora.

Com licença poética

Adélia Prado

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.



Disponível em: <https://jornalggn.com.br/literatura/com-licenca-poetica-adelia-prado/>. Acesso em: 02 fev. 2020

Uma propriedade que os textos possuem é de poder “conversar” entre si. Vez ou outra encontramos textos com forma, estrutura, tema ou conteúdo parecido. O nome dessa propriedade é intertextualidade. O texto acima, podemos afirmar, “dialoga” com o *Um enredo para um tema* porque há uma aproximação entre eles no que diz respeito:

- a) ao conteúdo.
- b) à forma: quantidade de versos é a mesma.
- c) ao tema.
- d) ao assunto.

Questão 06 – O texto *Um enredo para um tema* apresenta algumas lacunas. As informações são lançadas na narrativa de modo restrito, porém conseguimos chegar ao seu sentido completo. É coerente, apesar da ausência de alguns elementos linguísticos explícitos para assegurar o “amarrar” das ideias. Esse fenômeno ocorre porque:

- a) há uma ordenação temporal, encadeamento dos fatos, sequência de falas. Uma história que apresenta começo, meio e fim.
- b) os verbos estão no passado.
- c) fica claro que o jovem juntou dinheiro que dava para comprar a moça três vezes.
- d) apresenta um conflito cuja resolução não aparece porque é desnecessária ao entendimento global do texto.

Questão 07 – Um texto pode apresentar termos que estabelecem uma relação de identidade referencial com o elemento que eles retomam. Referem-se a algo por associação. Esses termos são relevantes porque promovem a organização e coesão assegurando a continuidade do texto. Nos versos: “*Na volta me achou casada com D. Cristóvão. Estimo que sejam felizes, disse. O melhor do amor é sua memória, disse meu pai.*”, o pronome em destaque retoma a palavra:

- a) volta.
- b) D. Cristóvão
- c) memória.
- d) amor.

ATIVIDADE II

PLANO

Texto → A pesca – Affonso Romano de Sant'Anna

Gênero textual → Poema

Tipologia predominante → Narração

Registro → Formal

Variedade linguística empregada → Padrão

Linguagem → Conotativa

Finalidade → Sensibilizar, despertar emoções

Público-alvo → Infanto-juvenil

Ao iniciar a abordagem do texto, discuta com os alunos estes aspectos.

PALAVRA E MENTE EM AÇÃO

Para entender os sentidos emanados no texto, realize uma leitura contemplativa e silenciosa de *A pesca*, pertencente ao gênero literário poema, cuja finalidade principal é provocar emoções no leitor, da autoria de Affonso Romano de Sant'Anna autor mineiro de Belo Horizonte, que participou ativamente de muitos movimentos de renovação da poesia brasileira e, durante a ditadura militar, publicou, nos principais jornais brasileiros, corajosos poemas, reativando a relação do poeta com a vida social e política do país. (Global Editora - Disponível em <<https://globaleditora.com.br/autores/biografia/?id=302>>. Acesso em: 30 jan. 2020)

A pesca

Affonso Romano de Sant'Anna

O anil
o anzol
o azul

o silêncio
o tempo
o peixe
a agulha
vertical
mergulha

a água
a linha
a espuma

o tempo
o peixe
o silêncio

a garganta
a âncora
o peixe

a boca
o arranco
o rasgão
aberta a água
aberta a chaga
aberto o anzol

aquelíneo
agil-claro
estabanado

o peixe
a areia
o sol



SENTINDO E COMPREENDENDO O TEXTO

Questão 01 – Após a leitura do poema, é hora de praticar a compreensão, inicialmente levantando hipóteses: O que se pode depreender do título do poema? O que nos dizem as informações do texto?

Questão 02 – A situacionalidade corresponde à propriedade que um texto tem de ser influenciado por um contexto, seja de sua produção ou recepção e a partir também daí gerar seus significados. Podemos dizer que, no texto acima, em se tratando da situação de recepção do texto, que conhecimentos o leitor precisará ativar para compreender os sentidos?

- a) linguísticos: gramática e léxico
- b) enciclopédicos, de mundo.
- c) da biografia do autor do texto
- d) conhecimento da sintaxe.

Questão 03 – O texto apresenta-se sem nenhum conectivo. Qual a relação entre o título e os versos, que permite percebermos o texto como uma construção aceitável e compreender os sentidos pretendidos pelo autor?

Questão 04 – Entre outros fatores, o propósito comunicativo do autor é determinante no processo de concepção de um texto. Apoiando-se na leitura cuidadosa do texto, assinale a alternativa que apresenta as intenções do poeta ao escolher os recursos linguísticos que usou: enumeração de elementos envolvidos na pesca; construções verbais participio passado na sexta estrofe; o ponto final somente na última estrofe.

- a) Cria um cenário de pescaria, sobre o que o texto vai tratar - narra o procedimento de pesca: anzol lançado na água, ferindo fatalmente o peixe, a retirada do anzol da boca do peixe - finaliza a ação mostrando o objetivo da pesca naquela ocasião: a degustação do peixe sobre a areia da praia, sob o sol.
- b) Faz refletir sobre a pesca ilegal – narra passo a passo o sofrimento do peixe – finaliza o texto deixando lacunas.
- c) Aborda a pescaria em mares poluídos – narra o processo de contaminação dos peixes – marca o início de uma nova estrofe.

d) Descreve uma pescaria – narra uma ação que ainda irá acontecer – mostra que ainda há o que ser dito, que o período não foi encerrado.

Questão 05 – Ao ler o texto, a seguir, *O show*, autor desconhecido, você perceberá que ele é semelhante ao texto *A pesca* em estudo. Há uma relação entre eles.

O show

Autor Desconhecido

O cartaz
O desej
O pai
O dinheiro
O ingresso

O dia
A preparação
A ida

O estádio
A multidão
A expectativa

A música
A vibração
A participação

O fim
A volta
O vazio



Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Coer%C3%A2ncia-e-Coes%C3%A3o-Textual-o/30567458.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Assinale a alternativa que mostra a qual critério da Textualidade, entre os elencados abaixo, está associado esse fenômeno:

a) intertextualidade b) informatividade c) aceitabilidade d) coesão

Questão 06 – O texto *A pesca* não apresenta recursos coesivos. Ainda assim, podemos chegar ao seu sentido completo. Esse fenômeno ocorre porque:

- a) há uma ordenação temporal, encadeamento dos fatos, sequência de palavras que sugerem uma continuidade de ação. Uma história que apresenta começo, meio e fim.
- b) os verbos estão no futuro.
- c) houve uma preocupação com colocar artigos.
- d) independentemente de qualquer coisa, não importa a forma com que as palavras estejam dispostas em um texto, um grupo de palavras próximas umas das outras sempre apresentará sentido.

Questão 07 – Um texto pode apresentar termos que estabelecem uma relação de identidade referencial com o elemento que eles retomam. Referem-se a algo por associação. Esses termos são relevantes porque promovem a organização e coesão assegurando a continuidade do texto. Porém, há textos como os apontados nesta atividade que dispensam tais elementos e mesmo assim apresentam sequência lógica. Sua tarefa é escrevê-los numa narrativa desenvolvida acrescentando os conectivos que julgar cabíveis para que o sentido do texto não seja alterado, mas garantido.

ATIVIDADE III

PLANO

Texto → Assum Preto – Luiz Gonzaga

Gênero textual → Letra de canção

Tipologia predominante → Narração

Registro → Informal

Variedade linguística empregada → Dialeto caipira nordestino

Linguagem → Conotativa

Finalidade → Provocar sensibilidade, fruição e reflexão

Público-alvo → Infante-juvenil

Ao iniciar a abordagem do texto, discuta com os alunos estes aspectos.

PALAVRA E MENTE EM AÇÃO

A canção *Assum Preto* a seguir foi construída aproximando-se da linguagem do povo simples das áreas rurais do nordeste do país. Trata-se de uma bela canção que nos convida à sensibilização diante do sofrimento do eu lírico e do pássaro por ele descrito nos versos do poema. É da autoria de Luiz Gonzaga grande mestre da música brasileira. Nascido em Exu, (1912-1989) esse músico, cantor e compositor pernambucano fez da sua canção porta voz do grito do homem humilde, do sertanejo forte, trabalhador, sofrido, mas alegre. Com seus talentos, teve grande influência na valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado, a todo o Brasil.

Para construir os sentidos do texto, aprecie, ouvindo e, depois, lendo de forma silenciosa e reflexiva, a canção.

Assum Preto

Luiz Gonzaga

Tudo em vorta é só beleza
Sol de Abril e a mata em frô
Mas Assum Preto, cego dos óio
Num vendo a luz, ai, canta de dor
Tarvez por ignorança
Ou mardade das pió
Furaro os óio do Assum Preto
Pra ele assim, ai, cantá de mió
Assum Preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, ai, pudesse oiá
Assum Preto, o meu cantar
É tão triste como o teu
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos óios meus
Também roubaro o meu amor
Que era a luz, ai, dos óios meus.



Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47082/>> Acesso em: 29 jan 2020.

SENTINDO E COMPREENDENDO O TEXTO

Questão 01 – Após a escuta da música e apreciação geral, é momento de exercitar os sentidos em torno das expectativas geradas ao redor do texto e, realizar a experiência de levantamento de hipóteses: O que nos sugere o título da canção? O que se pode depreender das informações aí presentes?

Questão 02 – Consiste em situacionalidade o critério da textualidade que versa sobre as condições de produção e recepção dos textos. A letra de canção em debate nos reporta claramente ao contexto em que o texto foi produzido, quando observado o assunto e a linguagem empregada. Podemos afirmar que esse contexto é:

- a) uma metrópole.
- b) uma cidade do interior
- c) uma pequena capital.
- d) uma área campestre e uma necessidade de retratar uma ação feitas em algumas localidades interioranas ao pássaro assum preto.

Questão 03 – No trecho: *“Furaro os óio do Assum Preto Pra ele assim, ai, cantá de mió”*, cuja ação condenou a vida do passarinho, que conhecimentos precisamos ativar para concebermos essa construção como aceitável e compreender os sentidos pretendidos pelo autor?

Questão 04 – Chamamos intencionalidade o critério da Textualidade que responde pela inspiração, um assunto, que o autor tem em mente e verbaliza. Com base na leitura atenta do texto, assinale a alternativa que apresenta o propósito comunicativo do poeta ao expressar ao escrever a letra da canção.

- a) Revelar um paralelismo semântico no sofrimento do eu lírico de quem foi levado o grande amor e o pássaro aprisionado, no que seria a prior prisão de um pássaro, a escuridão causada pela cegueira que o impede ver a luz dos dias.
- b) Fazer uma crítica a quem caça pássaros e os prende em gaiola.
- c) Dar ênfase ao desespero do eu lírico que se angustia ao var a situação do pássaro, enquanto sua vida é feliz e realizada.
- d) Revelar o assum preto canta melhor quando tem a visão roubada.

Questão 05 – A canção que você ouvirá agora é Cuitelinho retrata a saudade de um eu lírico que parte deixando sua terra natal e seu amor, uma composição de Paulo Vanzolini. Composição de outros grandes sucessos como *Ronda*, *Volta por cima*, *Na boca da noite*. Esse compositor “foi um dos idealizadores da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e ativo colaborador do Museu de Zoologia da Universidade de São Paulo que, com seu trabalho, aumentou a coleção de répteis de cerca de 1,2 mil para 230 mil exemplares.”

Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Vanzolini>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Cuitelinho

Paulo Vanzolini

Cheguei na beira do porto
Onde as onda se espalham
As garça dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ai, ai
Ai quando eu vim
Da minha terra
Despedi da parentáia
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaias
Lá tinha revolução
Enfrentei fortes batáia, ai, ai
A tua saudade corta
Como aço de naváia
O coração fica aflito
Bate uma, e a outra faia
E os zóio se enche d'água
Que até a vista se atrapáia



Disponível em: <https://www.letras.mus.br/paulo-vanzolini/474037/>. Acesso em: 29 jan. 2020

A intertextualidade consiste na dialogicidade que há entre dois ou mais textos. As marcas de um texto em outro como ocorre nas paródias, alusões, semelhança temática por exemplo. Podemos afirmar, que a canção acima “dialoga” com o *Assum Preto*, pois há uma interdiscursividade entre elas, no que diz respeito:

- a) ao assunto: o sofrimento do eu lírico em razão do afastamento da pessoa amada e à linguagem que reflete dialeto do homem do campo.
- b) à forma: quantidade de versos é a mesma.

- c) ao tema.
d) ao conteúdo.

Questão 06 – Por que podemos afirmar que os versos abaixo são coerentes embora uma gaiola parece ser o último lugar onde deseja estar um pássaro?

*“Assum Preto veve sorto
Mas num pode avuá
Mil vez a sina de uma gaiola
Desde que o céu, ai, pudesse oiá.”*

Questão 07 – Um texto pode apresentar termos que estabelecem uma relação de identidade referencial com o elemento que eles retomam. Referem-se a algo por associação. Esses termos são relevantes porque promovem a organização e coesão assegurando a continuidade do texto. Nos versos: *“Também roubaro o meu amor Que era a luz, ai, dos óios meus”*, o pronome em destaque retoma, anaforicamente, a palavra

- a) amor b) luz c) óios d) robaro.

ATIVIDADE IV

PLANO

Texto → Quadrilha em tirinhas
Gênero textual → Tira
Tipologia predominante → Narração
Registro → Informal
Variedade linguística empregada → Coloquial
Linguagem → Conotativa
Finalidade → Provocar o humor
Público-alvo → Infanto-juvenil

Ao iniciar a abordagem do texto, discuta com os alunos estes aspectos.

PALAVRA E MENTE EM AÇÃO

O texto *Quadrilha em tira* de Thales Gaspari “dialoga” com o poema *Quadrilha* de Carlos Drummond de Andrade, que trata de desencontros amorosos, publicado em 1930 em sua primeira obra intitulada *alguma Poesia*. Com um toque de humor, é narrada a história das decepções amorosas das personagens e o rumo que tomaram suas vidas. Vejamos a seguir.



Disponível em: <https://ateotalamo.wordpress.com/2011/08/21/quadrilha-em-tirinhas/> Acesso em: 02 fev. 2020.

Questão 01 – Após a leitura compenetrada do texto, convidamos você a levantar hipóteses: O que se pode depreender das informações do texto?

Questão 02 – A situacionalidade é o critério da textualidade que trata das condições de produção e recepção dos textos. Podemos afirmar que a tira em estudo tem como situação de produção discursiva:

- a) a separação de João e Teresa.
- b) o casamento de Raimundo e Maria.
- c) releitura, com traços de humor, por meio de paródia, do poema *Quadrilha* de Drummond.
- d) o desejo de se descrever o fato de que, apesar de apresentar dificuldades, o amor sempre aproximará pessoas que se casarão e serão felizes para sempre juntas.

Questão 03 – Observe as informações do quarto quadrinho da tira reproduzido abaixo:



Agora procure explicitar que conhecimentos precisamos estimular para que essa construção seja concebida como aceitável e possam ser apreendidos os sentidos pretendidos?

Questão 04 – Dentre os sete critérios da textualidade, encontra-se a intencionalidade, que corresponde à ideia cultivada em torno de um determinado assunto e que o autor materializa no texto. Trata-se das intenções discursivas, do que se pretende enunciar. Com base nessas informações e na leitura atenta do texto, assinale a alternativa que apresenta o propósito comunicativo do autor.

- a) a necessidade de expressar, em tom de humor, os desenganos e desencontros do sentimento amoroso retratados em poema de Drummond que lhe serviu de inspiração.
- b) Fazer uma crítica a quem ama sem ser correspondido.
- c) mostrar a gravidade do assunto tratado no texto.
- d) Desconstruir a ideia negativa que se tem em torno do sentimento amoroso platônico.

Questão 05 – Os textos que você lerá a seguir estabelecem uma dialogicidade com tira em estudo nesta atividade. O primeiro é o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, que inspirou todas essas outras construções. Vejamos:

Texto 1

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
 que não amava ninguém
 João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,

Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

Carlos Drummond de Andrade

Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadrilha-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

Texto 2



Disponível em: <http://agenciaabracadabra.blogspot.com/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

Texto 3



Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/dougleonardo/3178683404/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

Tendo lido os textos, analise as proposições a seguir e assinale aquela que apresenta o critério da textualidade que conceitua o fenômeno ocorrido na semelhança entre eles.

- a) Situacionalidade: correspondente à situação de construção de um texto e o contexto onde será recebido.
- b) Coesão: relativa, entre outros fatores, a elementos que estabelecem relações entre partes e um texto.
- c) Intencionalidade: voltada para as intenções comunicativas do autor.
- d) Intertextualidade consiste na dialogicidade que há entre dois ou mais textos. É o processo no qual o texto é construído com base em outros.

Questão 06 – Os acontecimentos narrados na tira se dão numa relação de causa e consequência. Podemos afirmar que as informações do último quadrinho são coerentes com as demais informações do texto? Comente.

Questão 07 – Observando o terceiro quadrinho abaixo, extraído da tira em estudo, podemos afirmar que o pronome *lhe*, é um elemento de coesão que estabelece relação entre as partes do texto e se refere a:



- a) Raimundo
- b) Maria
- c) amava
- d) desastre

**Na hora de
avaliar...**



Para a avaliação das atividades propostas, sugerimos a você, caro (a) professor (a), levar em consideração, *a priori*, a concepção de avaliação como instrumento flexível para contemplação e replanejamento da prática pedagógica; *a posteriori*, a observação dos aspectos que envolvem os estudos em torno da Textualidade e seus critérios, para um embasamento fundamentado das explorações que precisará realizar.

Nesse processo, devem-se levar em consideração todos os fatores envolvidos no processo de construção textual e compreensão dos seus significados. Você precisará ouvir/ler atentamente as colocações do aluno, orientá-lo e complementar suas respostas, quando necessário, a fim de que os sentidos do texto sejam construídos em sua totalidade em atitude de colaboração e troca de experiência. O mestre conduzindo o discípulo ao desenvolvimento pleno do conhecimento.

CAPÍTULO V AMPLIANDO HORIZONTES

Este capítulo sugere a você fontes de pesquisa para o aprofundamento dos assuntos relativos à Linguística do texto, em particular à Textualidade e seus critérios. São subsídios que, também, tratam da Língua Portuguesa de modo geral. Os livros, sites, revistas, filmes e documentários sugeridos podem ser explorados da maneira mais adequada adotada por você consoante a sua realidade.



LIVROS	REVISTAS	FILMES - DOCUMENTÁRIOS - SITES
ANTUNES, Irandé. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2017. _____. Análise de textos: fundamentos e práticas/ Irandé Antunes. (Estratégias de ensino; 21) – São Paulo: Parábola Editorial, 2010. _____. Lutar com palavras: coesão e coerência/ Irandé Costa Antunes. – (Na ponta da Língua; v.13) – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.	A cor das Letras, Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana, v. 18, n. 2, p. 26-44, maio-agosto 2017.	Filmes: Quanto Vale ou é por Quilo? Direção de Sergio Bianchi, Brasil, 2015, 1h44min. O Menino e o Mundo Direção: Alê Abreu. 2013. Turma da Mônica em Uma Aventura No Tempo (Original) Direção: Mauricio de Sousa. Brasil, 2007, 80 min. O menino no espelho dirigido por Guilherme Fiúza Zenha. Brasil, 2014, 98 min. Antes que o mundo acabe. Direção: Ana Luíza Azevedo. Brasil, 2009, 97 min.
BEAUGRANDE, R. A. de & DRESSLER, W. (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman	Revista do Instituto de Ciências Humanas PUC Minas – vol. 13, nº 18, 2017	
KOCH, I. G. V. A Coesão Textual. 22 ed. São Paulo; Contexto, 2010. _____; TRAVÁGLIA L. C. A Coerência Textual. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2011.	Leitura, interpretação e produção textual./ Maria Divanira de Lima Arcoverde, Rossana Delmar de Lima Arcoverde. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.	Documentários: Sua escola, nossa escola. Realização TV escola. Série voltada para professor de Língua Portuguesa 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. Em 3 episódios: 1º - Fortaleza e Ecoporonga, 25:35; 2º - Vargem Bonita e Sete Lagoas, 25:45. 3º Santa Inês e Rio Branco, 25:27. Produção: TV escola e Aldeia Produções Brasil, 2014. Sites: ggn – O jornal de todos os brasis. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/literatura/com-licenca-poetica-adelia-prado/> Acesso em 29 jan 2020.
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 1 ed. São		EntreLetras. Disponível em: <http://analisedetextos.blogspot.com/2009/07/pesc-a-de-affonso-romano-de-santanna.html>. Acesso em 29 jan 2020.

Paulo; Parábola Editorial, 2008.		Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Vanzolini >. Acesso em 29 jan 2020. Disponível em: < https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47082/ > Acesso em: 29 jan 2020.
KOCH, I. G. V. ; ELIAS V. M. Ler e compreender os sentidos do texto . 3 ed. 12 ^a reimpressão. São Paulo; Contexto, 2017.		Disponível em: < https://www.letras.mus.br/paulo-vanzolini/474037/ > Acesso em : 29 jan. 2020 Disponível em:< https://ateotalamo.wordpress.com/2011/08/21/quadrilha-em-tirinhas/ > Acesso em: 02 fev 2020.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 7 março 2019.

EJA Moderna: **Educação de jovens e adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador** / organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Editora responsável: Virgínia Aoki, - 1 ed – São Paulo: Moderna, 2013.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 22 ed. São Paulo; Contexto, 2010.
_____; TRAVÁGLIA L. C. **A Coerência Textual**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Martins Fontes, 2003. p. 261-262.

ggn – O jornal de todos os brasis. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/literatura/com-licenca-poetica-adelia-prado/>> Acesso em 29 jan. 2020.

EntreLetras. Disponível em: <<http://analisedetextos.blogspot.com/2009/07/pesca-de-affonso-romano-de-santanna.html>>. Acesso em 29 jan. 2020.

Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Vanzolini>. Acesso em 29 jan. 2020.

Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47082/>> Acesso em: 29 jan 2020.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, os esforços em garantir eficácia ao ensino de Língua Portuguesa geraram reflexões e teorias em torno das práticas de ensino da língua. Esses estudos têm apontado novos direcionamentos à ação pedagógica, no que tange ao trabalho com texto. Entre as teorias refletidas, destaca-se a Linguística Textual que corrobora a relevância da Textualidade, haja vista seus critérios abarquem aspectos necessários à compreensão global do texto. Em contrapartida à perspectiva anteriormente estrutural do estudo do texto, a Textualidade está empenhada em versar acerca dos processos constitutivos dos enunciados escritos e das práticas de produção, recepção e compreensão dos textos, considerando o sujeito e o contexto em que a interação acontece.

Das reflexões teóricas sobre o livro didático e o manual do professor constatamos que o primeiro é um instrumento que possui relevância para a educação, pois oferece uma base curricular como sugestão para adjuvar o professor em sala de aula; o segundo elenca orientações práticas para o trabalho com os conteúdos propostos no livro didático.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, constatamos que dessa modalidade de educação surgiu num caráter mais tecnicista, atravessou um período de mudanças, influenciada pelas ideias de Paulo Freire, o que lhe conferiu a marca de uma educação libertária, que visou não mais somente ao preenchimento de lacunas na formação do adolescente e do adulto, mas a um sistema educacional capaz de promover a ascensão da formação intelectual das classes marginalizadas. Era a criação de uma educação com essência humanista, sensível à formação cidadã do jovem e do adulto.

Outro ponto que ficou elucidado sobre a base teórica foi a relevância do trabalho global com o texto, com as propriedades do universo textual e corroboraram o fato de que, considerando-se a função social da prática leitora, é necessário considerar todos os seus aspectos: os agentes, envolvidos no processo – autor e receptor dos textos - bem como as influências contextuais, as intenções subjacentes ao produtor, o grau de informatividade do texto, a aceitabilidade do receptor, os elementos de organização interna entre as partes do texto e da continuidade de sentido, e as relações que os textos podem manter entre si.

Da análise do Guia *corpus* da pesquisa, percebemos que a estrutura dele apresenta: Orientações gerais, Orientações gerais da disciplina e Orientações específicas para 6º, 7º, 8º e 9º anos. As Orientações específicas seguem a divisão do LD e se mostram, ao longo das duas unidades e quatro capítulos de cada ano, apresentando: Objetivos, Orientações didáticas, Sugestões de atividades, Autoavaliação, Sugestões de consulta para cada capítulo.

Outra constatação foi que o Guia trabalha de forma variada a abordagem dos critérios de Textualidade em cada ano. No 6º ano, no interior dos capítulos das unidades temáticas, há a presença dos sete critérios da Textualidade, que são também as categorias de análise desta pesquisa, abordados com maior ou menor ênfase, nas páginas de orientação. São eles intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, coerência, coesão. No 7º ano, perceberam-se, ao longo dos capítulos, a abordagem de cinco critérios, a saber: informatividade, intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade, coesão. No 8º ano, manifestam-se, também, cinco que são: informatividade, intertextualidade, situacionalidade, aceitabilidade, coesão. E, no 9º ano, encontram-se seis critérios da Textualidade: informatividade, intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade, coesão, coerência. Pelas observações empreendidas, constatou-se que aparecem, geralmente, entre três e quatro critérios da Textualidade por capítulo. Ao longo dos capítulos, em cada ano, alguns critérios se repetem.

Nessa direção, 100% dos capítulos das de cada um dos quatro anos finais do Ensino Fundamental apresentam orientações didáticas que trabalham *Parcialmente* os critérios da Textualidade, e 0% trabalham *Totalmente* ou *Não trabalham*. No 6º ano, no primeiro capítulo aparecem 4 critérios, no segundo, 5, no terceiro, 4 e, no quarto 3. No 7º ano, aparecem 3 critérios em cada um dos quatro capítulos. No 8º ano, manifestam-se, no primeiro capítulo 4 critérios, no segundo, no terceiro e no quarto capítulos aparecem 3 critérios da Textualidade. E, no 9º ano, o primeiro e o segundo capítulos apresentam 4 critérios, o terceiro apresenta 5 e o quarto apresenta apenas 3 critérios da Textualidade.

Além disso, a análise revela que as orientações, nos quatro anos da Educação Básica, trabalham Parcialmente Textualidade. Destaca-se que a obra se preocupa em abordar os critérios, mas o faz de modo mais abrangente, trabalhando essas sete propriedades da Textualidade em cada capítulo de orientação, por

exemplo. Aborda os gêneros textuais, faz o trabalho com a textualidade por meio de textos verbais e não verbais, com tímida ênfase. A abordagem foi relativamente produtiva, visto entende-se que há um trabalho processual, porém, os critérios que apareceram nem sempre estavam voltados para os textos, mas relacionados à análise linguística. E, embora não se deva conceber os critérios da Textualidade de maneira categórica, pois se completam, proceder abordando-os com ênfase traduz-se numa boa forma de ensinar texto, de ensinar a construir e descobrir sentidos oriundos do texto.

Da proposta elaborada: guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental em que constam reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, orientações para o ensino da Textualidade e propostas de atividades voltadas para a compreensão textual em que há a contemplação dos sete critérios da Textualidade, acredita-se que é um material que pode ser um instrumento de apoio ao trabalho do professor do 6º ano do Ensino Fundamental. A intenção foi uma guia com orientações mais proveitosas e pertinentes, uma vez que completa, em cada atividade, o ciclo de todos os critérios da Textualidade para uma abordagem mais produtiva para a construção do sentido global do texto.

As descobertas oriundas da pesquisa responderam ao questionamento proposto para esta investigação, confirmando a hipótese de que o guia que acompanha o manual do professor contribui parcialmente para o trabalho com a textualidade, apresentando lacunas tais como: pouca menção aos critérios da textualidade nas unidades didáticas, pois os resultados alcançados corroboraram que o Guia 6º ano do Ensino Fundamental na modalidade EJA trabalha *Parcialmente* a Textualidade. O objetivo geral de analisar as contribuições do Guia para o ensino da Textualidade foi alcançado, uma vez que as análises e seus resultados levaram a descobertas de que o material apresenta aspectos positivos quanto à orientação ao ensino da Textualidade, porém as insuficiências apresentadas convidam a uma reflexão em torno da forma de se trabalhar com um assunto tão necessário ao trabalho com a compreensão.

A metodologia utilizada foi suficiente para realizar os procedimentos tanto no que tange à tarefa de escolha do *corpus*, como na adoção das categorias e critérios de análise porque permitiu uma organização dos resultados levantados, das

informações encontradas e registradas levando a um alcance satisfatório dos resultados almejados.

O Referencial bibliográfico adotado foi satisfatório como suporte no embasamento teórico da pesquisa. Os estudiosos adotados apresentaram contribuições sobre o tema abordado, uma vez que seus estudos suscitaram novas informações e discussões que permitiram aprofundamento do conteúdo, conduzindo à ampliação da visão e conhecimentos em torno do tema, o que facilitou o processo de discussão e entendimento do que foi tratado na pesquisa.

Enfatiza-se aqui a relevância de se tratar de temas que situam o texto e a compreensão dos seus sentidos no seu âmago, em tempos nos quais se faz tão necessária a formação de um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de interpretar a realidade ao seu redor, para transformá-la, quando necessário. Os estudos e práticas pedagógicas a esse respeito são sempre bem-vindos e se fazem urgentes no cenário contemporâneo.

Diante da complexidade do tema e dos resultados da pesquisa, afirmamos que, conquanto esta esteja concluída, o debate permanece, uma vez que muito precisa ser feito para que as competências leitoras sejam desenvolvidas com eficácia. Dessa maneira, sugere-se a ampliação da discussão do tema e criação de novas estratégias para o trabalho com a produção de sentido dos mais variados textos que circulam na sociedade. Alvitra-se que seja considerado todo e qualquer aspecto que envolve o contexto de produção e recepção do texto e que estes aproximem-se das experiências de vida dos alunos, situações concretas.

Levando-se em consideração que a prática pedagógica de muitos professores é orientada por, entre outros instrumentos, manuais de professor de livros didáticos, recomenda-se que esse material apresente orientações que abarquem uma grande diversidade de realidades de ensino das escolas distribuídas pelo país; e que o professor busque ampliar o leque de planejamento e estudo de forma que, reunindo vários instrumentos úteis, possa conduzir o ensino de forma a garantir a formação de sujeitos capazes de compreender de maneira satisfatória o que leem.

Temos vivenciado mudanças, e muitas mais estão por vir com a elaboração da nova BNCC e os novos direcionamentos dados à educação. Urge que sejam mantidas as ideologias e práticas de ensino que impulsionam a constituição de

indivíduos que se emancipem e sejam capazes de lutar contra o sistema por seus direitos.

A forma mais viável de garantir isso à sociedade é insistindo em desenvolver e fortalecer as competências e habilidades de leitura, compreensão e interpretação formando sujeitos empoderados e protagonistas de sua própria história. Entendemos, com isso, que o melhor legado que podemos deixar às nossas crianças e jovens é perpetuar o que preconizou Freire: uma leitura que vai além da palavra, uma educação libertadora, não opressora, que eleva uma nação, garantindo-lhe dignidade. É o que o povo merece. É nossa responsabilidade de formadores de gentes, de mentes, garanti-lo.

REFERÊNCIAS

AOKI, V. **EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

AGUIAR, O. G. **Professores, Reformas Curriculares e Livros Didáticos de Ciências**: parâmetros para a produção e avaliação do Livro didático. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. 21 a 24 de outubro de 2008, Campus Curitiba da UTFPR, PR, 2008.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas/ Irandé Antunes. (Estratégias de ensino; 21) – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência/ Irandé Costa Antunes. – (Na ponta da Língua; v.13) – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando 'o pó das ideias simples'. -1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Martins Fontes, 2003. P. 261 – 262.

BATISTA, A. A. G; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

BATISTA, A. A. G. Um livro didático “moderno”. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 35-68.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. **Tübingen**: Max Niemeyer Verlag, 1981. Trad inglesa: Introduction to Textlinguistics. London, Lognman.

BEUREN, I. M. (Org.) et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: Teoria e prática. 3.ed. São Paulo: Atlas. 2006.

BEZERRA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org). **Livros Didáticos de História e Geografia**: Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português – múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. Livros Didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (orgs.). **O saber histórico na sala de aula**. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos – PNLD 2008 – Anos finais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2347-guia-pnld-2008-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 08 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Natal: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: 5ª a 8ª séries. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Básica. **Guia dos Livros Didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. – Brasília, 2012. 256 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Manual de Orientação**. Elaboração: Vander Oliveira Borges Coordenador-Geral do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento / coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. p. 239.

BRASIL. **Constituição Brasileira**. 1934.

BRASIL. Lei nº 4024. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei nº 9394. **Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei 4530. **Plano Nacional da Juventude**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base Nacional preparatório à VI CONFITEA**. Disponível em: www.forumeja.org.br. Acesso em: 01 abr. 2009.

BUNZEN, C.; ROJO, R. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo**. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). Livro didático de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p. 73-113.

CORRÊA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Caderno cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000.

FEITOSA, S. C. S. **Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular**. 242f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

FERREIRA, R. de C. C. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 14, mai/jun/jul/ago, 2000.

HALLIDAY, M. A. K.; HASSAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KNOLL, J. H. **A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas**. In: Convergência. Brasília: UNESCO, Ação Educativa, DVV International, 2009, p. 25-44.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 22. ed. São Paulo; Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A Coerência Textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. 12ª reimpressão. São Paulo; Contexto, 2017.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abril, 2002.

MACHADO, M. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública**. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Em Aberto, Brasília/DF, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 17-39.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

NISKIER, A. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, M. A. A. de; SILVA, L. C. V. da. **O manual do professor: orientações para o ensino e a avaliação da leitura em livros didáticos do ensino fundamental II**. Entretextos, Londrina, v. 17, n. 1, p. 123 -154, jan. /jun. 2017.

PAIVA, J. **A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 59-71.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973, v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PILETTI, C. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

POMPEU, C. C. **Um estudo sobre a relação de alunos da Educação de Jovens e Adultos do estado de São Paulo com a Matemática**. Tese de doutorado. Orientação Vinício de Macedo Santos. São Paulo: s.n., 2017. 281 p.; apêndice.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas** / Afonso Celso Scocuglia. 7.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. 207p.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, M. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**. In: MARINHO, Marildes. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 31-76.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TEIXEIRA, A. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. Disponível em: www.prossiga.br. Acesso em: 04 mai. 2019.

TOLCHINSKY, L. **O prático, o científico e o literário**: três componentes na noção de “alfabetismo”. Barcelona: Universidade de Barcelona/ICE, 1990.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

WITZEL, G. Z. **Identidade e Livro Didático**: Movimentos Identitários do Professor de Língua Portuguesa, 2002. 181f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, UME, Maringá, 2002.

ANEXOS

Guia e Recursos Didáticos

Para uso exclusivo do professor



Orientações gerais

◆ A Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea), realizada em Belém (PA), em dezembro de 2009, os países participantes declararam:

“[...] estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento”¹.

Iniciamos a apresentação com essa declaração porque acreditamos que ela expressa a essência da Educação de Jovens e Adultos e sua importância para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça a todos, sobretudo àquelas pessoas que, por diferentes motivos, não frequentaram a escola ou foram obrigadas a abandoná-la, a oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos, independentemente da fase da vida em que se encontram, de modo que estejam preparadas para o mundo em que vivem, em processo de constantes e aceleradas transformações.

Histórico da EJA no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser contada por meio das suas diversas concepções pedagógicas e das políticas públicas que, ao longo dos anos, tiveram como objetivo aplicá-las na prática educativa. E para que você, professor, possa conhecer algumas das concepções pedagógicas e das ações de diferentes governos e da sociedade civil, em diferentes momentos, com objetivos distintos, para combater o analfabetismo e possibilitar o acesso à escolarização de jovens e adultos, apresentamos um breve retrospecto da EJA no Brasil.

As primeiras escolas brasileiras para adultos datam dos anos 1920. Foram criadas com o objetivo de formar mão de obra que atendesse aos imperativos da urbanização e da industrialização crescentes. Com a Constituição de 1934, o ensino primário de adultos

tornou-se dever do Estado, ao qual cabia assegurar um lugar para a educação desse segmento da população no sistema público.

Em meados do século passado, mais da metade da população brasileira era analfabeta. Para o enfrentamento desse quadro, o governo federal lançou, em 1947, a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. As metas da Campanha eram ambiciosas. Esperava-se alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses, por meio de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático para adultos produzido no país.

Apesar de sua importância histórica, devido sobretudo ao esforço inédito de promover a alfabetização em massa, a Campanha foi extinta no final dos anos 1950. As críticas apontavam, entre outros aspectos, o fato de não levar em consideração a diversidade cultural brasileira e de suas propostas se mostrarem inadequadas ao público adulto, ao qual se destinava.

Na época em que a Campanha foi concebida e posta em prática, o analfabetismo era visto como fator decorrente de uma suposta “incapacidade” do adulto, o que levaria à condição de pobreza. Nesse contexto, as propostas de alfabetização e escolarização de adultos respondiam à demanda de ampliação do contingente supostamente apto ao trabalho e à vida cívica.

A inversão da relação de causalidade entre analfabetismo e pobreza aconteceria com o trabalho do educador pernambucano Paulo Freire, a partir dos anos 1960. Seu método de alfabetização presumia que o professor estabelecesse um diálogo inicial com os alunos, a fim de conhecer sua realidade cultural e identificar os vocábulos que empregavam para expressá-la. O professor deveria então selecionar palavras a partir das quais seria realizado um exame crítico da realidade mais imediata dessas pessoas e o estudo da escrita e da leitura.

A ideia de que a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra conferia um lugar central à ação educativa, à produção cultural e aos recursos expressivos de grupos sociais não letrados, até então marginalizados. Por meio desse exame crítico da realidade dos alunos, a educação se converteria em instrumento formador de consciência e contribuiria

1 CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. *Marco de ação de Belém*. Documento da VI Confintea. Brasília: Unesco; Confitea VI; Ministério da Educação, 2010. p. 7.

para transformar a estrutura social que produzia o analfabetismo. A partir da obra de Paulo Freire, o analfabetismo passou a ser compreendido como consequência, e não como causa da pobreza e da desigualdade social.

Dos anos 1960 aos dias atuais, o modelo pedagógico freiriano tem inspirado professores e especialistas em Educação de Jovens e Adultos das classes populares, orientada pelo ideal de transformação de sua condição de vida. A Educação de Jovens e Adultos alinha-se a essa corrente, conhecida como Educação Popular.

O método Paulo Freire foi adotado no Plano Nacional de Alfabetização lançado pelo governo federal em 1963. Seu propósito era promover a alfabetização com o apoio de organizações sociais e da Igreja. Entretanto, o plano foi precocemente interrompido pelo golpe militar de 1964 e pela repressão aos programas de Educação Popular. Em seu lugar, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O campo da educação de adultos passou a constituir, então, uma entre as muitas ações voltadas à legitimação do regime. O propósito de conscientização das ações educativas foi abandonado, e os canais de participação social, fechados. Com isso, seu foco voltou a ser a formação de mão de obra que atendesse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico vigente.

Nesse mesmo cenário, em 1971, ocorreu a regulamentação do então chamado Ensino Supletivo. Seu objetivo era repor a escolaridade que não havia acontecido na faixa etária considerada, na época, "apropriada à aprendizagem", um ponto de vista defendido pela psicologia evolutiva tradicional, um dos paradigmas na área educacional nesse período².

Com a abertura política, o Mobral foi extinto, e o campo da educação de adultos experimentou um movimento de recuperação de legados da Educação Popular, com intenso apoio da sociedade civil. A participação dos movimentos sociais no debate sobre as políticas públicas para a educação de adultos foi decisiva para que a Constituição de 1988 garantisse o ensino gratuito a todos os brasileiros, inclusive aos jovens e adultos. Com esse propósito, o atendimento da rede pública foi ampliado, embora a questão dos recursos destinados ao setor jamais tenha abandonado a pauta dos debates.

Nos anos 1990, o conceito de reposição, no que se refere ao ensino de adultos, seria superado pela perspectiva da educação continuada. O marco histó-

rico de afirmação dessa tendência foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997, que proclamou o direito de todo ser humano de ter acesso à educação ao longo da vida. Desde os anos 1970, os estudos em psicologia evolutiva já demonstravam que a aprendizagem poderia ocorrer em qualquer idade³. A valorização de uma educação permanente também adveio do fato de que a escolarização na infância e na juventude deixara de garantir uma participação social plena, diante da aceleração das transformações no mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sob esse novo paradigma da EJA, a aprendizagem ao longo da vida passou a constituir fator de desenvolvimento pessoal e condição para a participação dos sujeitos na construção social. Como afirma Maria Clara Di Pierro:

"A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente"⁴.

O termo *supletivo* foi abolido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que afirmou a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental e do Médio. Desde então, seu reconhecimento como modalidade de ensino, com especificidades próprias, vem se traduzindo em documentos que orientam as ações educativas no setor, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular para o primeiro e o segundo segmentos do Ensino Fundamental.

A partir da LDB de 1996, ampliaram-se as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, frequentemente produto de debates entre o Estado e a sociedade civil. Esses debates ocorrem, por exemplo, em fóruns, que reúnem gestores, pesquisadores, professores e alunos em cada estado e em diversos municípios brasileiros e se articulam nos Encontros Nacionais de EJA (Enejas).

Os alunos de EJA e suas expectativas

E quem são os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos? Quais são suas expectativas?

Você, professor, com certeza já conhece ou está começando a conhecer essas pessoas, sua trajetória de vida, suas concepções de mundo, as expectativas em relação à escola e aos estudos. São pessoas mui-

2 PALÁCIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. Em: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1.

3 BALTES, P. B. Life-span developmental psychology: some converging observations on history and theory. Em: BALTES, P. B.; BRIM, O. G. (Orgs.). *Life-span development and behavior*. Nova York: Academic Press, 1979. v. 2.

4 DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

to diferentes em termos individuais, culturais, entre outros aspectos, mas que se identificam quanto ao fato de não terem frequentado a escola nas fases da infância e da adolescência, por razões diversas. Alguns desses alunos nem sequer passaram pela escola nessas fases. Outros o fizeram de modo pouco sistemático, interrompendo seus estudos devido, entre inúmeros fatores, à necessidade de entrar muito cedo no mercado de trabalho para ajudar o sustento da família. Esse fator prepondera em áreas rurais do país, onde a escola, durante décadas, desempenhou papel pouco relevante como instituição formadora.

No atual contexto de crescente urbanização, muitos habitantes de áreas rurais migraram para as cidades, onde em geral acabam por ocupar postos de trabalho que exigem pouca qualificação. Nas grandes cidades brasileiras, encontram-se muitos alunos de EJA que percorreram essa trajetória.

Em épocas mais recentes, o perfil dos alunos de EJA passa por um processo de rejuvenescimento, pois está absorvendo um contingente de alunos egressos do ensino regular. Com idade defasada em relação ao ano escolar, e por motivos variados, esses alunos recorrem a cursos para jovens e adultos para obter a certificação escolar.

Do ponto de vista social, os alunos de EJA representam um grupo relativamente homogêneo, apartado da escolarização regular e composto, em sua maior parte, de trabalhadores que almejam a conquista de empregos mais prestigiosos e rentáveis e uma ampliação da sua visão de mundo, por meio da formação escolar. Por outro lado, em termos culturais, compõem um grupo amplamente diversificado, reunindo pessoas que diferem entre si quanto ao lugar de origem, à faixa etária, à experiência escolar e ao tipo de trabalho que exercem, entre outros aspectos. Essa diversidade de histórias de vida promove uma diversidade de conhecimentos e habilidades que marca as turmas de EJA.

A participação de alunos jovens e adultos na sala de aula costuma ser marcada por interesse pelas aulas, pela atitude de seriedade em relação aos estudos, pelo respeito e gratidão ao professor ou professora. Essa postura espelha o grande esforço que dependem para estudar e uma profunda vontade de aprender.

Ao perguntar aos alunos de EJA os motivos por que voltaram à escola, muitos expressam sua expectativa de que ela amplie suas possibilidades de ascensão social e promova uma compreensão mais abrangente da realidade. Outro motivo apontado por muitos alunos é a satisfação de necessidades como ler placas de ônibus e outras, ler e escrever uma carta, ler um livro. A raiz do projeto de ampliação da escolaridade assume, assim, uma dimensão sociocultural e econômica.

O papel dos professores de EJA

Muitas vezes, os alunos de EJA esperam encontrar um modelo de escola tradicional, em que o professor detém o saber que transfere aos alunos por meio de atividades como cópias e ditados. Você, professor de jovens e adultos, pode desconstruir essa representação, fazendo-os perceber que a aprendizagem requer a participação ativa deles. Situações em que os alunos são convidados a interpretar, investigar, refletir, entre outras, podem colaborar para afirmar o conhecimento como uma construção coletiva.

Os alunos de EJA detêm um amplo acervo de conhecimentos e habilidades, em geral adquiridos de modo informal por sua experiência de vida acumulada na família, na comunidade ou no trabalho. Os professores de jovens e adultos devem ser sensíveis a esses saberes que seus alunos já possuem e reconhecer sua legitimidade, diretamente ligados ao contexto sociocultural.

Levar em conta o repertório dos alunos como apoio à construção de conhecimentos é atitude que não assume, como veremos, apenas relevância didática. Contribui para o fortalecimento da autoimagem de sujeitos cuja personalidade, no dizer de Paulo Freire, muitas vezes se apresenta marcada pela auto-desvalia (quando o oprimido introjeta a visão que o opressor tem dele, consideram-se, assim, incapazes, enfermos, dizem não saber nada etc.) e pelo fatalismo (quando se acredita que tudo acontece porque tem de acontecer, sem que nada possa modificar o rumo dos acontecimentos). Além disso, a valorização dos saberes adquiridos fora da escola alimenta a confiança dos alunos no professor. Essa conduta favorece a instauração de um clima propício ao diálogo e à emergência das diferenças entre os sujeitos em sala de aula. A empatia e a solidariedade que você, professor, demonstra com relação aos alunos são os alicerces para uma ação educativa eticamente comprometida com o atendimento das necessidades e dos interesses deles.

O fortalecimento da autonomia dos alunos deve ser outra meta dos professores de jovens e adultos. Deve apoiar-se na formação de sujeitos críticos, capazes de empregar critérios e métodos determinados em sua leitura do mundo e em sua ação sobre ele.

Numerosos jovens e adultos encontram na escola um espaço não apenas de educação formal, mas também de socialização. A escola deve incorporar essa atribuição a seu propósito educativo, por meio do planejamento de atividades de cultura e lazer que promovam a convivência e da articulação de projetos pedagógicos à vida comunitária.

Diferentemente do que pensam muitos professores distantes da EJA, esse segmento está longe de ser um campo de trabalho "tranquilo". Os professores precisam lidar com a heterogeneidade das turmas,

com a dificuldade de alguns alunos de frequentar as aulas, com o cansaço de quem vai direto do trabalho para a escola e seus problemas de saúde, com as limitações materiais que muitas vezes se impõem. Além disso, entre os jovens egressos da escola regular que frequentam a EJA, são comuns as relações de conflito com essa instituição onde muitos experimentaram fracassos. Nesses casos, o desafio dos professores consiste em restabelecer o vínculo com essa entidade, de modo que ela se ofereça a esses alunos como espaço de convivência e de expressão, favorável à aprendizagem.

A condição para o exercício de uma ação educativa dessa natureza é, ao menos em parte, a consciência de que ela atende a um direito e de que não pode cumpri-lo em um planejamento coerente com a responsabilidade social e política dos professores.

◆ Uma coleção para EJA

Introdução

Esta coleção foi concebida com o objetivo de apoiar ações educativas afinadas com o papel inclusivo da EJA. Ela está pautada nos documentos oficiais que orientam a prática docente: os Parâmetros Curriculares Nacionais e, no que se refere à EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os livros foram elaborados com múltiplos objetivos, entre eles, favorecer práticas educativas nas quais os alunos assumam uma postura reflexiva sobre a aprendizagem e a produção do conhecimento. Espera-se que eles possam interagir com o texto escrito, as imagens e as propostas de atividades.

Admitindo múltiplas formas de utilização, a relação com o livro didático deve ser mediada pelo professor, que desempenha papel fundamental para a formação leitora do aluno, o que implica interpretar e refletir sobre o que lê, de modo que se abram novos horizontes em sua leitura do mundo. Só o professor pode estabelecer as maneiras e os momentos de trabalhar com esse material, para que ele contribua de maneira eficaz para a dinâmica das aulas e favoreça o aprendizado levando em conta seu planejamento e seus objetivos.

O livro didático não deve ser o único recurso a ser utilizado. Se possível, sempre que houver oportunidade, os alunos devem usar recursos tecnológicos. No mundo crescentemente informatizado em que vivemos, o letramento digital destaca-se como condição favorável ao acesso a diversas instâncias sociais. Entretanto, a heterogeneidade marca os alunos jovens e adultos também nesse campo. Em uma sala, alguns alunos poderão ter familiaridade com o computador; outros poderão mostrar dificuldades para

manusear o *mouse* ou até mesmo para ligar o aparelho. Isso comumente se observa entre adultos que, por vezes, criaram seus filhos em meio à tecnologia digital, mas são eles próprios, refratários a ela por diferentes razões.

Outra dificuldade é que muitas escolas não dispõem de uma sala de informática compatível com as demandas de suas comunidades, pela falta de equipamentos ou de apoio técnico adequado. Em vista dessas dificuldades, sugerimos o acesso digital apenas em atividades complementares, sob a sua orientação. Nesses casos, sempre que possível, é interessante que essas atividades sejam praticadas em grupos de dois ou três alunos com diferentes graus de habilidade no uso do computador.

Organização da coleção

Esta coleção é composta de quatro volumes do aluno e sete manuais do educador, sendo um para cada componente curricular, que se destinam aos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Cada livro do aluno apresenta conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). No livro do aluno, os conteúdos são agrupados por disciplina a fim de facilitar o trabalho dos professores. Esses conteúdos são abordados por eixos temáticos que perpassam os diferentes componentes curriculares, organizados por unidades, subdivididas em capítulos. A divisão em unidades foi feita para agrupar os capítulos que exploram um mesmo eixo temático.

O objetivo do trabalho com eixos temáticos é que o aluno possa compreender um dado aspecto – por exemplo, moradia ou trabalho – sob os pontos de vista das diferentes áreas do currículo escolar. Em variados momentos se fazem propostas que buscam uma abordagem interdisciplinar dos temas, visando ao conhecimento global, dinâmico e histórico da realidade.

Todos os capítulos são iniciados por uma imagem e um texto relacionado ao tema do capítulo. Essa página inicial permite explorar os conhecimentos prévios dos alunos. Ao longo dos livros, há a seção *Texto complementar*, que apresenta diferentes gêneros do discurso e possibilita articular os eixos temáticos e os conteúdos disciplinares por meio de questões reflexivas.

Os temas que perpassam as unidades da coleção, apresentados a seguir, estão diretamente relacionados com as práticas sociais da maioria dos alunos jovens e adultos, como trabalho, saúde, meio ambiente, cidadania, participação social e pluralidade cultural. O trabalho proposto busca, em diferentes momentos, incentivar o protagonismo social e a participação ativa dos alunos como cidadãos.

Volume	Eixos temáticos
6º ano	Unidade 1 – Identidade e pluralidade Unidade 2 – Alimentação
7º ano	Unidade 1 – Moradia Unidade 2 – Saúde e qualidade de vida
8º ano	Unidade 1 – O país Unidade 2 – A sociedade brasileira
9º ano	Unidade 1 – Trabalho Unidade 2 – Desenvolvimento e sustentabilidade

A natureza dos conteúdos

Nesta coleção foram trabalhados conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de acordo com a classificação adotada pelos PCN.

- **Conteúdos conceituais:** por meio deles, o aluno conhece os fatos (informações como nomes, datas, representações de objetos ou acontecimentos particulares), conceitos e princípios que permitem organizar a realidade. Ao aprender conceitos, os alunos tornam-se capazes de atribuir significado ao que aprendem.
- **Conteúdos procedimentais:** relacionam-se a técnicas, métodos e habilidades que permitem realizar ações com determinada finalidade, como observar, representar, medir e aplicar um algoritmo. Esses fazeres devem ser desenvolvidos tendo em vista a consecução de uma meta.
- **Conteúdos atitudinais:** dizem respeito a valores, normas e atitudes, como a cooperação, a ética, o diálogo e a tomada de decisões. São trabalhados principalmente por meio de atividades nas quais os alunos possam refletir sobre o significado de sua experiência e posicionar-se perante o seu aprendizado. O valor da diversidade de pontos de vista, por exemplo, pode ser mais bem apreciado quando decorre da vivência. As condutas do professor ou da professora também manifestam, de modo implícito ou explícito, atitudes e valores.

Segundo Antoni Zabala, classificar os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais é considerar aquilo que os alunos devem, respectivamente, *saber, saber fazer e ser*⁵.

O compromisso com a leitura e a escrita

A linguagem, oral ou escrita, promove a interação entre os sujeitos. Por meio da linguagem, os seres humanos comunicam-se, transmitem e buscam informações, expressam seus pensamentos e sentimentos,

argumentam e produzem conhecimento. Além disso, a linguagem é fundamental para ampliar o acesso à cidadania plena. Desse modo, a contribuição da EJA para a construção de uma sociedade democrática pressupõe o ensino da língua oral e escrita. A compreensão atual, alinhada às práticas de letramento, é de que a aprendizagem da escrita alfabética deve ocorrer conjuntamente com a produção e a leitura de textos.

A formação de leitores autônomos depende, em princípio, da decifração do texto escrito. Entretanto, embora a alfabetização seja a base para situações continuadas de aprendizagem formal e informal, a apropriação da língua escrita pelo aluno integra um processo mais amplo de convívio com textos que circulam em situações de comunicação. A capacidade de leitura e de escrita envolve compreender o texto escrito como um sistema simbólico que permite atribuir significado à realidade.

O trabalho com leitura e escrita não é responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. Todas as áreas podem e devem contribuir para o aprimoramento dessas competências. Isso permite ampliar a diversidade de textos e cria situações em que os alunos também podem interagir com fotos, diagramas, mapas, tabelas, gráficos.

As atividades de leitura propostas nesta coleção partem do princípio de que o sentido dos textos é construído na interação que o leitor estabelece com esses textos e com outros leitores, com quem dialoga a respeito do que leram. Considera ainda que a formação de leitores ativos pressupõe atividades de interpretação, questionamento, reflexão e debate, que contribuam para uma postura crítica diante do texto escrito.

O professor deve propiciar aos alunos o acesso a diferentes gêneros do discurso que fazem parte do seu cotidiano. Nesta coleção, sugere-se o uso de diferentes suportes em sala de aula, como livros, revistas, jornais, cartazes, vídeos e, por vezes, o computador. Não é somente na escola que os alunos têm contato com esses suportes, mas ela constitui um espaço privilegiado para a formação leitora, essencial para as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Deve-se enfatizar o processo de produção, fazendo os alunos refletirem sobre a função do texto, perceberem a importância de fazer o planejamento e a pesquisa antes de escrevê-lo, de usar linguagem apropriada ao destinatário, de realizar a revisão e a reescrita do texto, no todo ou em parte.

A aprendizagem da língua escrita não representa uma ruptura com a oralidade. O professor deve explorar as relações entre a fala e a escrita, suas aproximações e distanciamentos em diferentes gêneros do dis-

5 ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. Em: COLL, C. e outros. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. p. 153-196.

curso. Além disso, deve criar situações que estimulem os alunos a planejar também as atividades orais.

Cabe ao professor, ainda, fazer os alunos perceberem que existem modos de falar adequados para as diferentes situações comunicativas e que, em determinados contextos, o uso da norma-padrão é uma convenção social. Como explica Dino Preti: "Teoricamente, poderíamos dizer que a grande diferença entre os falantes cultos e incultos está no fato de os últimos não disporem de estratégias linguísticas de variação, nos diálogos em que se envolvem, não terem recursos para dialogar com interlocutores de diferentes grupos sociais e se fazerem entender [...]".⁶ O trabalho com a oralidade requer situações didáticas que propiciem reflexões sobre o uso da língua em diferentes esferas comunicativas. Atividades como debates, seminários, teatro, músicas e jogos, por exemplo, podem contribuir para isso.

◆ Avaliação

O insucesso nas avaliações, as quais despertam insegurança e ansiedade em muitos estudantes, pode ser apontado como um dos fatores que contribuem para o abandono da escola pelos alunos da EJA. Cabe ao professor planejar estratégias de avaliação que permitam aos alunos superar esses sentimentos e apontem caminhos para o avanço do processo de ensino-aprendizagem. Mas a avaliação de aprendizagem pode trazer muitas dúvidas. Como avaliar? Em que momento? É possível que a avaliação não seja subjetiva? Que instrumentos se podem utilizar na avaliação?

Inicialmente devemos pensar em uma avaliação em que seja necessário cumprir os seguintes objetivos: aferir o conhecimento e a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, indicar caminhos a percorrer no processo ensino-aprendizagem.

É fundamental estar atento ao processo de avaliação sem perder de vista os objetivos e as expectativas para cada etapa da EJA. Além disso, é importante que se reconheça o processo de avaliação também como um momento de aprendizagem dos alunos e do professor. Na EJA é muito importante o aluno sentir-se coautor nesse processo, a fim de avaliar seu próprio desenvolvimento.

É por meio da avaliação que o professor obtém informações sobre o desenvolvimento dos alunos e pode diagnosticar problemas e dificuldades em sua aprendizagem e, com base nisso, repensar sua ação docente sobre os encaminhamentos pedagógicos. A avaliação deve, por isso, fornecer informações relevantes e essenciais sobre os distintos momentos das aprendizagens

dos alunos, no sentido de auxiliar o professor a organizar o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação tem de integrar-se ao processo ensino-aprendizagem, em uma perspectiva contínua e dinâmica com situações formais e informais. O professor deve diversificar os instrumentos de avaliação e analisar, além do domínio dos conteúdos conceituais, também os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Outro aspecto fundamental está relacionado à análise sobre o erro cometido na realização das atividades. Trata-se de um momento importante para a aprendizagem, pois possibilita um redimensionamento nas ações educativas. Podem-se criar situações nas quais os alunos reflitam sobre o próprio erro, evitando dar-se conta dele somente depois de uma nota ou menção atribuída. Isso exige pensarmos em variados tipos e instrumentos de avaliação.

A seguir, destacam-se três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. E posteriormente, neste *Guia e Recursos Didáticos*, retomaremos as considerações sobre avaliação, focando as especificidades de cada disciplina.

- **Avaliação diagnóstica:** identifica conteúdos que sejam do domínio dos alunos, bem como seus pontos fortes e fracos. Tem como objetivo examinar se os alunos já detêm o conhecimento necessário à continuidade de um programa, orientando o planejamento do professor.
- **Avaliação formativa:** aplicada nas situações em que o sucesso não é atingido e é preciso entender o que não funcionou e onde está a falha, e isso implica analisar o desempenho. Essa avaliação exige o uso de diferentes estratégias de análise e de registro do que ocorre na sala de aula. É ela que permite examinar os pontos de progresso dos alunos diante dos objetivos que deveriam ser cumpridos, assim como as lacunas existentes, orientando o professor para fazer as correções necessárias e seu planejamento.
- **Avaliação somativa:** é feita no final do processo de aprendizagem por meio da análise do que foi aprendido. Consiste na identificação dos alunos de acordo com os níveis de aproveitamento preestabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de um ano para outro ou de um grau para outro. Trata-se da atribuição final da nota, menção ou conceito que, em geral, ocorre como síntese de todo o processo avaliado no período escolar (mês, bimestre ou trimestre). Assim, além do levantamento dos pontos falhos da avaliação diagnóstica e da avaliação formativa, a avaliação somativa transforma-se novamente numa avaliação diagnóstica, apontando novas intervenções necessárias pelo professor.

6 PRETI, Dino. Mas, afinal, como falam (ou deveriam falar) as pessoas cultas?. Em: PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-20.

◆ Referências bibliográficas

Livros e documentos oficiais

- ALVES, Maria do Rosário do Nascimento. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Vozes, 2012.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4. ed. revista. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. *Diretrizes curriculares nacionais para a EJA*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-serie&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 7 fev. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13534%3Amaterial-da-proposta-curricular-do-2o-segmen-to&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913>. Acesso em: 7 fev. 2013.
- BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- COLL, César e outros. *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC/SP, 2000.
- FERREYRA, Erasmo Norberto. *A linguagem oral na educação de adultos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FROCHTENGARTEN, Fernando. *Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes*. São Paulo: Summus, 2009.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO; José Eustáquio (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HADDAD, Sérgio (Org.). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de Moraes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Estudos em EJA).
- LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). *Escola plural: a diversidade está na sala*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). *Educação escolar entre as grades*. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- PALÁCIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. Em: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1.
- PASSOS, José Olavo B. dos. *Educação como meio de ressocialização do condenado à pena privativa de liberdade*. Pelotas: EDUCAT, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 16. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Memória da Educação).
- RIBEIRO, Vera M. Masagão. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Orgs.). *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1997.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sites

Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos – Cereja.

Disponível em: <<http://www.cereja.org.br/site/home.asp>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

Portal dos fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536%3Amateriais-didaticos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913>. Acesso em: 6 mar. 2013.

Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: pesquisa e formação – NEJA.

Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/neja>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

Revistas sobre educação

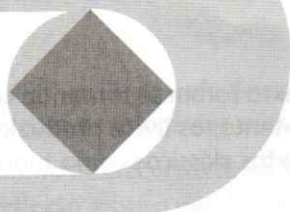
Decisio. Disponível em: <<http://www.crefal.edu.mx>>.

Nova Escola. São Paulo: Abril. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>.

Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão.

Reveja@ (Revista de Educação de Jovens e Adultos). Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/node/10>>.

Escola Francisco de Sá
CNPJ: 01.201.02
Av. Cel. Choro, 100 - Santa - PE
Porto Alegre, RS, 91.021-010
1.708.001
GRE - Santa - Santa - PE



O ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Para que a disciplina de Língua Portuguesa se tornasse objeto de ensino no currículo escolar brasileiro, um longo percurso foi necessário. Apenas nas últimas décadas do século XIX, ela foi incluída no respectivo currículo. Essa constituição foi influenciada, a todo instante, pelos propósitos políticos, sociais e econômicos, bem como pela concepção de linguagem que se aderira à época.

Ao longo dos tempos, a língua materna passou por diversas variações. Até meados dos anos 1960, a linguagem era considerada um sistema. Dos anos 1960 aos 1980, predomina a definição de instrumento de comunicação. Mais tarde, e até os dias atuais, a concepção vigente é a de que a linguagem é dialógica, isto é, deve ser considerada como enunciação, discurso e interação.

Essas concepções de linguagem têm influenciado significativamente a concepção de ensino e as práticas escolares.

Durante o Brasil colonial, o ensino ministrado pelos jesuítas privilegiava a Gramática Latina. Isso era necessário àqueles que desejavam ir para academia, seguir seus estudos na Europa. Nesse contexto, a língua portuguesa era utilizada apenas como um instrumento para a alfabetização e não fazia parte do componente curricular. Na época, o latim fundamentava as práticas escolares a partir de estudos de gramática e de retórica, bem como o estudo de autores latinos e dos escritos de Aristóteles.

Apesar de gramáticas e dicionários terem sido produzidos até o século XVII, a língua portuguesa ainda não constituía uma área de conhecimento capaz de gerar uma disciplina curricular.

No entanto, o desenvolvimento do sistema jesuítico se deu em mão dupla: propôs uma pedagogia que visava à expansão do catolicismo por meio da catequização do indígena e, ao mesmo tempo, a instalação de um sistema que pretendia formar elites subordinadas à metrópole. Pela primeira vez, faz-se a distinção entre a língua como meio de comunicação (o tupi) e a língua como aquisição de conhecimentos (a língua portuguesa).

Essas considerações são significativas porque estabelecem o objetivo do ensino à época. Aprender língua portuguesa era o passaporte para a cultura europeia e era necessário quase exclusivamente para facilitar o ensino do latim, visto que ler, escrever e contar eram três exigências para se matricular no curso de gramática latina.

Foi com a reforma pombalina que, em 1759, a disciplina se tornou obrigatória no Brasil. No entanto, a intenção de tornar obrigatório o uso do idioma no país só se dava a fim de garantir o poder sobre as colônias. Por isso, durante anos essa disciplina teve caráter instrumental.

Os estudos de gramática e de retórica propostos pela reforma prevaleceram até meados do século XIX. Somente nas quatro primeiras décadas do século XX, com o desuso significativo do latim, a gramática do português passou a ser ensinada com autonomia.

Todavia, com a perda de prestígio da língua latina, a língua do povo, ou melhor, da elite portuguesa, passa a ser valorizada. A língua "normal" – daí entende-se o porquê do termo "normativa" – começa a ganhar espaço mediante a imitação e a assimilação de usos e costumes da corte.

As gramáticas da época apresentavam uma concepção de linguagem como sistema, visto que os materiais publicados traziam um conjunto de regras a serem seguidas por uma comunidade linguística. Assim, o ensino gramatical entra em evidência nas escolas, que tinham como função disseminar a língua padrão culta. A língua da elite burguesa acaba sendo considerada legítima e passa a ser vista como a variedade culta.

Nessa época, a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa no currículo escolar era relativamente pequena devido ao fato de que aqueles que frequentavam a escola faziam parte da elite burguesa e, de certa forma, já dominavam o sistema linguístico vigente.

A concepção de linguagem como sistema vigorou até meados dos anos 1960, quando a Teoria da Comunicação foi entrando nos currículos brasileiros. Considerando a prática linguística como comunicação, a língua passa a ser vista como um código e entendida como um meio de comunicação do qual os falantes devem se apropriar para transmitir informações com eficácia.

A mudança de concepção se deve também às transformações ocorridas no contexto escolar, devido à massificação do acesso à escola por volta dos anos 1950. Com o ingresso de uma população que não tinha o domínio da norma-padrão culta, pois se expressava por meio de diferentes variedades, o ensino de Língua Portuguesa precisou, necessariamente, se tornar um objeto de reflexão.

Em razão dessa progressiva transformação cultural e social e das possibilidades de acesso escolar, os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa foram sofrendo alterações. Somente a partir dessa década a

gramática e o texto foram se tornando conteúdos articulados. No entanto, os livros produzidos na época conservavam textos clássicos como modelo do falar e escrever.

O objetivo da língua estava voltado para o conhecimento e reconhecimento da norma culta, e isso se dava por meio do ensino da gramática e da leitura de textos literários. Até então, eles constituíam dois materiais independentes. Assim, de forma progressiva, dá-se a fusão entre a gramática e a coletânea de textos. Aos poucos, os livros e os manuais escolares vão apresentando exercícios de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática, mesmo que esta última tivesse primazia em relação aos demais conteúdos. Inicia-se aí o processo de estudo sobre a língua e da língua.

Entre as décadas de 1960 e 1970, época de intervenção da ditadura militar, algumas mudanças teriam sido realizadas em relação ao ensino, de modo a obter caráter pragmático e utilitarista. Nesse novo panorama teórico, o aluno deixa de ser visto como emissor-receptor de códigos verbais para ter acesso aos mais diversos códigos que permeiam a comunicação. Nesse período, observa-se também uma redução dos exercícios gramaticais em livros didáticos devido à nova concepção de linguagem que se instaurara, o que fez surgir a polêmica, que se estende até os dias atuais, sobre o fato de ensinar ou não gramática ao aluno.

Esse novo contexto permitiu ainda um olhar mais amplo para a leitura, que não tinha mais como foco a mera recepção de textos verbais. Ao contrário, entra em cena a escolha de textos verbais, não verbais e não apenas literários, aqueles que estariam mais relacionados às práticas sociais dos sujeitos.

Tais discussões só se tornaram possíveis graças às profundas mudanças ocorridas em razão da democratização do ensino. Até a década de 1970, predominava na escola o ensino behaviorista. O aluno era considerado um indivíduo passivo no processo de ensino-aprendizagem, e as atividades para a aquisição da norma culta se concentravam em exercícios mecânicos do tipo "siga o modelo" ou "preencha as lacunas".

Por essa razão, com base nos índices de reprovação no final das duas séries iniciais, pesquisas em educação denunciavam que a escola tinha dificuldade de ensinar a ler e a escrever. Esses resultados levaram pesquisadores, preocupados com um ensino de qualidade, a repensar as metodologias vigentes e a buscar meios mais adequados para garantir uma aprendizagem eficaz da leitura e da escrita nas escolas.

Nesse sentido, as ciências da linguagem e a psicologia contribuíram para repensar as concepções de linguagem, variedade linguística e texto.

O ensino de língua materna hoje

A linguagem é o resultado da atividade humana coletiva, cujas criação e representação são de natureza social. A sua constituição ocorre pela interação verbal, que se concretiza por meio de enunciações. Estas, por sua vez, são o "produto" das interações verbais dentro de contextos socialmente organizados. O enunciado também traz, em sua natureza, a dialogia: respondendo a outros enunciados no interior da cadeia da comunicação, é sempre destinado a alguém, um outro, sem o qual ele não existiria. As formas típicas de se dirigir a esse outro é que vão traçar as particularidades de composição dos enunciados, materializados em gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, o pensador russo Mikhail Bakhtin cunhou o conceito de gêneros do discurso, que está relacionado com todas as manifestações orais e escritas. Ele afirma que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*¹.

Considerando o excerto de Bakhtin, é preciso que o professor de língua materna promova em sala de aula diferentes situações de interação verbal, visto que a escolha de um determinado gênero não é espontânea e depende de uma série de coerções dadas pelo contexto de produção: quem fala, o que se fala, para quem se fala, com que objetivo e em que contexto etc. Todos esses aspectos condicionam a escolha do usuário da língua, que precisará fazer uso

1 BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-262.

de um gênero mais adequado àquela situação de comunicação.

Por exemplo, se desejamos vender um produto, podemos fazer uso de um anúncio, de um cartaz ou de qualquer outro gênero da esfera publicitária; se um jornal pretende informar aos leitores sobre o que está acontecendo na economia do país, faz uso de uma notícia ou de uma reportagem; se a população deseja reivindicar uma ação dos vereadores, utiliza-se de um abaixo-assinado etc.

Os gêneros são, portanto, ferramentas que permitem exercer uma ação sobre a realidade. Além disso, possibilitam ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, bem como possibilitar a eles inúmeras formas de inserção social. O trabalho com diferentes gêneros do discurso, como esta coleção propõe, permite que o aluno entre em contato com múltiplos textos para ampliar não apenas as práticas linguísticas, mas também a compreensão da realidade em que vive. É somente a partir de um trabalho efetivo com a linguagem que o professor pode garantir o desenvolvimento das competências linguísticas e sociais do educando. Vale salientar que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos².

O ensino de Língua Portuguesa na EJA

Segundo Paulo Freire³, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a aprendizagem desta não pode prescindir daquela. Nesse sentido, é preciso considerar que o aluno de EJA traz consigo experiências, conhecimentos, saberes e ainda sua própria leitura de mundo. Os professores devem fazer uso desses conhecimentos para valorizar as atividades do cotidiano, estabelecendo relação entre o senso comum e a ciência.

Para ensinar Língua Portuguesa na EJA, é preciso considerar as especificidades dessa modalidade de ensino. Como vivemos em uma sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção e participação social, cabe à escola propiciar ao aluno o convívio constante e progressivo com textos que

ampliem seu universo de referências, para que ele se familiarize com os diferentes usos da linguagem.

O domínio dos recursos da escrita se adquire no uso e na reflexão sobre o uso. Por isso, o ensino deve partir de situações propícias para que os alunos, com base no que sabem e em seus vínculos sociais, desenvolvam suas habilidades linguísticas, principalmente aquelas ligadas às práticas de leitura e de escrita e às situações de uso de fala pública e de fala orientada pela escrita.

O eixo de ensino são as atividades de leitura e escrita que, num processo contínuo de reflexão, permitem o conhecimento das regras de funcionamento do sistema, a percepção das estruturas da língua e a consciência das diferenças de uso e de avaliações em função dos gêneros.

Na convivência com o conhecimento formal e na prática diária de elaboração de seu conhecimento pela confrontação da experiência pessoal com o saber científico, o aluno desenvolve-se social e intelectualmente, forma juízo, experimenta a crítica e a síntese de pensamento⁴.

Cabe ao educador proporcionar situações de aprendizagem que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos e permitam o desenvolvimento do educando com situações propícias às atividades reflexivas.

Orientações metodológicas de Língua Portuguesa

No final da década de 1990, a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* trouxe um novo referencial curricular que mudou os paradigmas de ensino-aprendizagem no Brasil. Entre as mudanças, a que mais se destaca é a proposta de um novo eixo para o ensino de Língua Portuguesa, em que os fenômenos gramaticais, a leitura e a produção escrita são trabalhados em conjunto, de forma contextualizada:

USO ⇒ REFLEXÃO ⇒ USO

Esse novo eixo de ensino-aprendizagem procura colocar os alunos em contato com a língua em uso, por exemplo, com base na leitura, na reflexão e na discussão de um determinado texto. Desse modo, são convocados a debater o tema (uso da linguagem oral), ler e compreender o texto em todas as suas possibilidades (compreensão leitora) e, de acordo com as características do texto, os componentes

2 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

3 FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

4 SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno de orientações didáticas para EJA*, 2010, p. 44. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_port_portal.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2012.

gramaticais são ensinados (reflexão sobre a língua). Após essa reflexão, volta-se ao uso, com as atividades de produção oral e escrita.

Esse é o percurso proposto nesta coleção, que visa articular os conteúdos escolares às experiências de vida e ao cotidiano dos alunos e promover uma prática pedagógica direcionada ao trabalho com diferentes gêneros do discurso, tal como se observa nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional⁵.

A partir dessa noção de gênero e da perspectiva bakhtiniana que considera a linguagem dialógica, interativa e social, a metodologia que orienta o ensino de língua materna tem enfoque enunciativo-discursivo. Subjaz, assim, uma concepção sociointeracionista – visão epistemológica presente em diversas áreas do conhecimento – que defende a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização⁶.

Diante dessas considerações, cabe ressaltar que o professor assume uma postura de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o aluno não é mais um sujeito passivo que está sentado nos bancos escolares para apenas receber informações; ao contrário, torna-se um sujeito ativo desse processo.

Conforme apresentam os PCN, o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa resulta desta tríade: aluno, conhecimentos das práticas sociais da linguagem e mediação do professor. Com base nesses pressupostos, esta coleção buscou organizar situações de aprendizado, o que supõe:

[...] planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino⁷.

Objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa

O principal objetivo para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nesta coleção é o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção da linguagem oral e escrita e reflexão sobre os fenômenos linguísticos a partir do uso da língua.

Assim, no que diz respeito à *leitura*, espera-se que o aluno consiga:

- Ler textos das diferentes esferas da comunicação humana.
- Desenvolver o gosto pela leitura.
- Conhecer diferentes gêneros discursivos, observando as características peculiares de estrutura composicional e o estilo de cada um, além de compreender seu contexto de produção e de circulação.
- Comparar textos de diferentes autores e diferentes gêneros, buscando identificar as semelhanças e diferenças entre eles.
- Interpretar o núcleo temático do texto lido.
- Localizar informações explícitas e implícitas no texto lido.
- Opinar sobre o texto lido e defender sua posição entre os colegas.
- Aprimorar a leitura em voz alta, apoiando-se nas orientações sobre as convenções da escrita: pontuação, entonação e ênfase.
- Aprimorar as estratégias de leitura de textos verbais e não verbais.
- Desenvolver as capacidades de observação de textos não verbais, relacionando-os a seus contextos de produção e de circulação.
- Ler textos multimodais, construindo sentidos com base na observação dos aspectos não verbais em conjunto com os aspectos verbais de modo a compreenderem o todo de significação.

Em relação à *escrita*, espera-se que o aluno consiga:

- Reconhecer e produzir textos dos diferentes gêneros que circulam nas mais diversas esferas sociais.
- Planejar a escrita, levando em conta os contextos, os interlocutores a quem se destina e as finalidades dos textos.
- Utilizar a variedade linguística adequada à situação de comunicação.

5 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997, p. 23. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

6 BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

7 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1997, p. 22. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

- Produzir textos de acordo com sua função, organização e estrutura, pressupondo o interlocutor e utilizando-se de recursos coesivos.
- Fazer uso de diferentes recursos da língua segundo as situações de produção.
- Considerar as condições de produção, adequando sua produção escrita ao contexto e aos interlocutores possíveis.
- Revisar e reescrever os textos, focalizando a pontuação, a organização dos parágrafos, os aspectos ortográficos e gramaticais, coesão e coerência, entre outros.

Quanto à *linguagem oral*, espera-se que o aluno consiga:

- Manifestar opiniões, ideias e experiências de forma clara, coesa e coerente.
- Conversar em grupos e respeitar todas as opiniões, inclusive as divergentes.
- Perceber que a linguagem empregada varia de acordo com o interlocutor e a situação comunicativa, observando os diferentes usos em situações formais e informais.
- Reconhecer a heterogeneidade linguística e aprender a respeitar as variedades linguísticas de menor prestígio.
- Demonstrar, no discurso, segurança e domínio dos conteúdos.
- Relatar experiências, fatos e ideias.
- Expor seus conhecimentos, observando os contextos de produção.
- Refletir sobre textos e temas polêmicos, debatendo as suas ideias com os colegas.
- Argumentar seus pontos de vista, defendendo-os.
- Expor seus trabalhos.
- Reconhecer as relações e as diferenças entre fala e escrita, entre gêneros orais e escritos.

Quanto à *análise linguística*, espera-se que o aluno consiga:

- Desenvolver as capacidades de refletir, analisar, pensar sobre os fatos linguísticos e os fenômenos da linguagem.
- Identificar e analisar a flexão das palavras, refletindo sobre sua aplicabilidade.
- Identificar, analisar e compreender as convenções externas ao sistema de representação da língua escrita.
- Observar, refletir e reconhecer as marcas linguísticas que compõem os diferentes gêneros.
- Construir um conjunto de conhecimentos sobre o

funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico, relacionando-o com as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

- Apropriar-se de instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e a reflexão linguística.
- Identificar as regularidades das diferentes variedades do português, reconhecendo os valores culturais, sociais e históricos.

Em busca de trabalhar os diferentes componentes gramaticais de forma contextualizada e com base nas características dos gêneros discursivos, cada volume desta coleção propõe um aprofundamento progressivo nas reflexões sobre os fenômenos linguísticos.

Como se organiza a proposta de Língua Portuguesa

A leitura e a escrita são práticas sociais em que “as ações humanas são mediadas pela linguagem, que se realizam em diferentes espaços sociais e circunstâncias, os quais possuem características específicas”⁸. Considerar os diferentes espaços sociais significa pensar que eles se modificam historicamente. Basta pensar que, há não muito tempo, quando alguém queria se comunicar com um familiar distante, provavelmente escrevesse uma carta ou usasse o telefone; hoje, essa mesma pessoa pode utilizar celular, *e-mail*, torpedo, entre outros meios de comunicação. Cada um desses suportes apresenta forma de linguagem, que é produzida em um contexto específico. É isto que hoje chamamos de gêneros do discurso: “formas de enunciados produzidos historicamente, que se encontram disponíveis na cultura”.

Esta coleção parte dos gêneros do discurso para organizar o trabalho com a leitura, a produção oral e escrita e a reflexão sobre a língua. Essa escolha se justifica no sentido de formar leitores e produtores que, com base nos propósitos comunicativos, saibam fazer uso das diferentes formas de linguagem presentes em cada gênero.

Há uma diversidade de gêneros e nos cabe escolher os mais adequados aos alunos de EJA de modo a contribuir para sua formação leitora e escritora. Tolchinsky⁹ apresenta uma forma que nos parece muito útil e abrangente em se tratando da população que frequenta as salas de EJA. A autora propõe uma organização dos gêneros em: práticos, científicos e literários. Observa que cada grupo social pensa e promove a alfabetização de acordo com a valorização que dá a um (ou mais) desses aspectos.

8 BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

9 TOLCHINSKY, Liliana. *O prático, o científico e o literário: três componentes na noção de “alfabetismo”*. Barcelona: Universidade de Barcelona/ICE, 1990.

O trabalho com os gêneros do discurso

Para o trabalho com os gêneros do discurso, algumas condições são muito importantes:

1. O conhecimento das características dos gêneros é importante para a construção dos sentidos dos textos. A leitura de vários exemplos dos gêneros em estudo oferece certa familiaridade e proximidade que o ajudarão a fazer boas intervenções com os alunos.
2. Os gêneros do discurso não são pretexto para o ensino das convenções da língua, pois são práticas sociais de comunicação e, como tais, suas condições de produção devem ser garantidas. Quanto maior contato com textos do gênero estudado o aluno tiver, mais facilmente ele identificará as características daquele gênero. É por isso que, além dos textos apresentados na coleção, é fundamental complementar o trabalho com outros modelos.
3. É necessário ter claro que o trabalho com a diversidade de gêneros se dá ao longo de uma escolaridade específica, e não apenas em determinado ano ou período escolar.
4. Dispor de um acervo ou buscar construí-lo é outra condição importante. Caso a escola em que trabalha disponha de biblioteca, faça uma pesquisa sobre os exemplares de gêneros disponíveis em seu acervo. Em especial para os alunos de EJA, o acesso a diferentes materiais enriquecerá a aprendizagem.

O trabalho com a linguagem oral

Como falantes de português, os alunos utilizam a língua em todas as situações de suas vidas. Por isso, é fundamental reconhecer os saberes que eles já têm sobre a língua oral e seus contextos de uso. Compete à escola ampliar seus recursos linguísticos, inclusive as questões que envolvem as múltiplas variedades do português falado no Brasil, no sentido de discutir e combater o preconceito cultural e linguístico.

No que diz respeito ao uso público da linguagem oral, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* recomendam o ensino-aprendizagem das situações e práticas interativas necessárias à participação efetiva nas diversas esferas sociais – escolar, acadêmica, profissional, entre outras. Desse modo, esta coleção propõe situações de uso da linguagem oral que partem das discussões dos temas trabalhados para desenvolver capacidades de expressão, desde controlar a timidez ao falar em público até o aprendizado formal de gêneros orais. Para isso, os alunos serão convocados a realizar variadas atividades em duplas e em grupo, de forma a debater temas, defender pontos de vista, expor conclusões etc.

O trabalho com a leitura

O ensino da leitura leva em conta o propósito com que o leitor se aproxima de um texto. Essa é a proposta adotada na coleção, e o quadro a seguir apresenta um resumo dos propósitos de leitura baseados em Isabel Solé¹⁰.

Propósitos de leitura	Exemplos
Ler para obter uma informação precisa.	Procurar o número de telefone de alguém em uma lista ou o horário de um programa de TV em um jornal.
Ler para obter uma informação de caráter geral.	Ler notícias de jornal ou um artigo sobre um assunto que nos interessa no momento.
Ler para aprender.	Ler um texto para conhecer as características de um gênero estudado.
Ler para revisar um escrito próprio.	Ler para encontrar inadequações e propor soluções a um texto que escrevemos.
Ler por prazer.	Ler um gibi, um conto ou um romance.
Ler para comunicar um texto a um auditório.	Ler um discurso, um sermão etc.
Ler para praticar a leitura em voz alta.	Ler diferentes textos, como jornalísticos, de literatura etc.
Ler para estudar.	Rever determinados conteúdos para um concurso ou para uma prova.

Nesse sentido, é necessário desenvolver uma série de atividades de acordo com as capacidades de leitura que se visa promover em cada momento da aprendizagem do aluno.

- Contextualizar os textos (o contexto sócio-histórico, o meio de circulação, o autor, os interlocutores etc.).
- Localizar informações explícitas em um texto, procurando desenvolver a reflexão sobre suas características e usos.
- Identificar o tema ou as ideias centrais do texto, de forma a apreender seus sentidos gerais.
- Recorrer a estratégias de ativação de conhecimentos prévios que colaborem para a compreensão da leitura.
- Trabalhar a elaboração e a confirmação de hipóteses de leitura, a partir de indicadores do texto.
- Inferir informação implícita em um texto.
- Identificar informação explícita sobre sequência de eventos e ações.
- Estabelecer relações entre o todo e as partes de um texto.

10 SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- Estabelecer relações entre diferentes textos, comparando-os quanto às suas formas composicionais e aos conteúdos apresentados.
- Interpretar o significado de expressões e palavras, levando em conta o contexto em que foram usadas.
- Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso.
- Resumir ideias principais.
- Identificar características e funções de diferentes gêneros.
- Relacionar o texto lido a outros textos e discursos, não somente do livro, como também a outros fora do contexto escolar.

O trabalho com a leitura também leva em consideração que os alunos de EJA precisam de modelos de bons leitores e é por esse motivo que em várias atividades é solicitado ao professor que desempenhe esse papel. A leitura feita pelo professor e, portanto, preparada anteriormente é fundamental para avanços dos alunos nas diferentes formas de ler, segundo os propósitos já assinalados.

Para garantir ao aluno essas capacidades, a obra propõe um movimento metodológico com as atividades a seguir.

- **Antes da leitura ou pré-leitura:** questionamentos anteriores à leitura que façam com que o aluno formule hipóteses sobre o conteúdo do texto, seja pela familiaridade com o gênero, seja pelas informações do contexto (por exemplo, das imagens), pela previsão de conteúdo com base nos títulos, subtítulos e fontes de onde foi extraído ou pelo conhecimento de mundo do aluno. Nessa etapa, é igualmente importante apresentar os objetivos de leitura, ou seja, por que determinado texto será lido, pois isso auxilia o aluno atribuir um sentido ao texto e, ao mesmo tempo, construir um significado sobre a leitura.
- **Durante a leitura:** nessa etapa, é fundamental saber o momento de fazer paradas estratégicas, seja para garantir a compreensão do texto, seja para retomar alguma hipótese levantada nas atividades de pré-leitura. Mais uma vez, a mediação do professor é importante para formar esse aluno leitor, exemplificando que suas intervenções servirão de modelo para mostrar o uso das diversas estratégias de leitura ao abordar os diferentes gêneros.
- **Pós-leitura:** este é o momento de retomar todas as hipóteses levantadas antes da leitura e verificar se elas se confirmaram ou não, com o objetivo de garantir a compreensão do texto. Por isso, muitas vezes se torna necessário voltar a determinados trechos que não ficaram tão claros para os alunos.

Práticas de leitura

Dependendo da turma e dos objetivos de aprendizagem, o professor pode conversar com os alunos e, juntos, estabelecerem as atividades de leitura que se tornarão rotina em sala de aula. Desse modo, as outras atividades poderão variar de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Seguem algumas propostas de atividades específicas para a prática da leitura.

- **Leitura em voz alta:** essa atividade deve ser realizada diariamente pelo professor com diferentes textos, e sua finalidade é principalmente colocar o aluno em contato com um modelo de leitor.
- **Leitura compartilhada ou colaborativa:** essa atividade consiste em ler um livro, em capítulos, com a finalidade de ampliar o conhecimento literário. Ela pode ser realizada tanto pelo professor como pelos alunos. Uma das condições para a atividade ser bem-sucedida é a escolha de bons modelos de livros de literatura.
- **Leitura de escolha pessoal:** nessa atividade, os alunos devem ser estimulados a ler por conta própria, por exemplo, retirando livros disponíveis na biblioteca da escola; é possível também promover a troca de livros entre os colegas. (Lembre-se de que a escola recebe os títulos distribuídos pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola, PNBE.)
- **Roda de leitores:** atividade em que os alunos compartilham com colegas os livros lidos.

O trabalho com o vocabulário

No breve histórico do ensino da Língua Portuguesa, apresentado no início deste material, pode-se complementar que o trabalho com vocabulário foi sofrendo modificações conforme se avançava no conhecimento sobre a didática da língua. Houve um tempo em que o trabalho se resumia a fazer consultas e cópias dos significados apresentados pelos dicionários. A crítica que se faz hoje a essa prática é a de que ela não contribuía para que o aluno pudesse encontrar significados mais adequados aos textos. Os alunos não apresentavam dificuldades em localizar palavras no dicionário, mas em compreendê-las e usá-las em diferentes contextos.

Outra crítica que se pode fazer é a de que a busca do significado de uma palavra no dicionário pode não levar em conta o contexto, já que ele oferece indicações importantes ou "pistas" para que se atribua um significado a ela. Hoje, não se pode pensar em um leitor de Machado de Assis que faça uma leitura parando a todo instante para fazer consultas ao dicionário. Por isso, no trabalho com o vocabulário, é preciso considerar o contexto em que uma palavra aparece e, depois, consultá-la em materiais de apoio.

Por essas razões, nesta coleção, os alunos serão convocados a observar os significados das palavras dentro dos contextos de uso, com base na leitura de textos e na utilização de novas palavras em outros contextos, por meio de exercícios. Nesse sentido, é importante estimular os alunos a consultar dicionários desde os anos iniciais.

O trabalho com a produção de textos escritos

Durante muito tempo, a escola trabalhou a produção escrita como uma espécie de "dom" que alguns alunos tinham para escrever, ou seja, a questão de como ensinar a escrever não estava em jogo. Segundo essa concepção, bastava ao professor oferecer os títulos ou as imagens para que os alunos produzissem seus textos. Hoje sabemos que a capacidade de produzir textos não é exclusiva de algumas pessoas, mas está ao alcance de todos, quando lhes são oferecidas as condições de aprendizagem adequadas.

Com as contribuições dos linguistas e da didática a partir da década de 1990, considera-se que escrever é uma atividade e, portanto, a prática de produção deve contribuir para que os alunos avancem nessa competência. Conhecer esses instrumentos didáticos é indispensável. Longe de querer esgotá-los, alguns aspectos merecem ser mencionados e são destacados nesta coleção.

- a) A produção de texto deve levar em conta os gêneros do discurso estudados. Só é possível produzir um bom texto com uma proposta que deixe claro qual é o gênero a ser produzido.
- b) Para ensinar a escrever, é necessário apresentar modelos de texto e refletir sobre suas características. É por esse motivo que o trabalho de leitura e de interpretação está relacionado com o de produção escrita.
- c) Devem-se definir as condições de produção de cada gênero, isto é, a proposta deve apresentar o que se vai escrever, como se vai escrever, para quem se vai escrever e onde esse texto circulará (os meios de circulação).
- d) Ao final, para produzir um texto, é preciso considerar algumas etapas que devem ser ensinadas aos alunos, como planejar o que será escrito, o processo de escrita do texto e a revisão do que foi escrito.

Outra contribuição importante foi apresentada por Pasquier e Dolsz no texto "Um decálogo para ensinar a escrever". Entre outros aspectos levantados por esses estudiosos da linguagem, os textos propostos devem levar em conta os diferentes propósitos de escrita e fazer parte da vida de uma determinada comunidade. Para promover a aprendizagem, é preciso considerar textos que circulem em diferentes esferas.

No caso desta obra, são escolhidos os gêneros mais próximos da realidade dos alunos de EJA, avança-se com textos de circulação em jornais para chegar aos textos literários, conforme se vê no quadro a seguir.

Esferas	Exemplos
Cotidiana	Bilhete, recado, carta, e-mail, relato de experiências vividas, lendas etc.
Escolar	Anotações, verbetes, resumos, debate etc.
Jornalística	Manchetes, notícias, carta de leitor, entrevista, charge etc.
Literária (verso)	Poemas, cordel, letras de canção etc.
Literária (prosa)	Fábulas, contos, memórias, crônicas etc.

Outro aspecto relevante para que os alunos possam produzir textos dos mais variados gêneros são as sequências didáticas. É preciso organizar a aprendizagem e apresentar um conjunto de atividades em determinada ordem, buscando resolver problemas de escrita. Essas sequências são didáticas porque, ao mesmo tempo, se dedicam a como ensinar e levam em conta as questões de aprendizagem, ou seja, contribuem para a tomada de consciência das propriedades dos gêneros em estudo.

O trabalho com as sequências permite aos alunos saber para que e por que estão produzindo um texto. Desse modo, eles podem atribuir um significado às situações de produção, justamente por não se tratar de atividades mecânicas de escrita.

O trabalho com análise e reflexão sobre a língua

Outra seção de conteúdos deste material se dedica à análise e à reflexão sobre a linguagem, cujo objetivo é trabalhar as convenções da língua com base nos gêneros estudados. Não se trata de propor memorizações de regras e, sim, procurar reconstruí-las por meio da observação das regularidades. É proposto o seguinte movimento metodológico:

- a) Observação da ocorrência linguística nos textos analisados.
- b) Questões individuais ou coletivas para tematizar a convenção e possibilitar ao aluno a reflexão e a elaboração própria do aspecto linguístico em estudo.
- c) Sistematização dos conceitos (regras, se for o caso) e alguns exemplos.
- d) Atividades para colocar em prática o conceito em questão.
- e) Produção de textos orais e escritos empregando os fenômenos estudados.

É preciso ressaltar que as convenções devem ser colocadas em prática e são ferramentas essenciais, sobretudo, para a revisão de textos.

Revisão e correção

Revisão e correção não são sinônimos, em situações de ensino-aprendizagem.

Durante o processo de revisão, busca-se que o aluno possa:

- Usar o conhecimento sobre os gêneros e sobre as convenções linguísticas, para identificar inadequações e solucioná-las.
- Ler o próprio texto e o dos colegas com um olhar crítico sobre o que foi produzido, com o objetivo de aprimorá-los.

Enquanto a revisão implica autonomia do aluno em relação aos textos que ele mesmo produz, a correção lida com uma informação externa ao indivíduo, pois depende dos objetivos de quem a propõe.

Observação: ambas as atividades são importantes, porém a revisão precisa ganhar mais espaço nas propostas de produção de texto em sala de aula.

Como organizar atividades de revisão

São atividades de análise do texto produzido pelos alunos, buscando ajustá-lo ao contexto de produção e demais conteúdos discursivos, textuais, gramaticais e notacionais anteriormente discutidos.

Considerações importantes:

- a) Selecionar apenas um aspecto por vez, segundo o objetivo da aprendizagem naquele momento. A revisão de todos os aspectos implicados pode resultar improdutiva, devido à complexidade da articulação dos diferentes elementos que constituem o texto.
- b) Em revisões futuras, considerar outros aspectos que podem ir se articulando, paulatinamente.
- c) Em cada etapa, organizar a revisão em três momentos: coletivo, em grupos ou duplas e individual.
- d) Levar em conta a adequação do texto ao contexto de produção e ao gênero, além de sua adequação quanto aos aspectos gramaticais, discursivos e notacionais discutidos em aulas anteriores.

Uma palavra sobre convenções ortográficas

Há diferentes formas de olhar para as convenções ortográficas. A que tem servido de referência é a proposta por Artur Gomes de Morais¹¹, resumida no quadro a seguir.

Regularidades e irregularidades

As **regularidades** são os casos em que podemos prever a grafia das palavras, mesmo sem conhecê-las; esse é o caso da maioria das palavras da língua portuguesa. As correspondências regulares podem ser de três tipos:

Regulares diretas: inclui a grafia de palavras com **p, b, t, d, f e v**, em que não há nenhuma letra competindo com elas na relação entre letra e som. Exemplos: *pata, bata, tato, dado, faca, vaca*.

Regulares contextuais: nesse caso de relação letra-som, é a posição que ocupa na palavra que vai determinar a letra ou dígrafo a ser usado. Seguem alguns exemplos dessas regularidades.

- O uso de **r** e **rr**: *rei, genro, perda, braço, guerra*.
- O uso de **c** ou **qu**, com som /k/: *cabo, querido*.
- O uso de **g** ou **gu**, com som /g/: *garfo, guerra*.
- O uso de **j** formando sílabas com **a, o e u**: *jacaré, joelho, juízo*.
- O uso de **s** formando sílabas com **a, o e u**: *sapato, sopa, suor*.
- O uso de **z** no início de palavra: *zagueiro, zebra, zigue-zague, zoeira, zumbido*.
- Entre outros.

Regulares morfológico-gramaticais: nesse caso, são aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra. Seguem alguns exemplos.

- O sufixo **-esa**, indicando origem na formação de adjetivos: *francesa, chinesa*.
- O sufixo **-ês**, indicando origem na formação de adjetivos: *francês, chinês*.
- O sufixo **-eza**, formando substantivos derivados de adjetivos: *avareza* (do adjetivo *avaro*), *certeza* (do adjetivo *certo*).
- O sufixo **-oso(a)**, sempre com **s**, formando adjetivos: *bondoso(a), generoso(a)*.
- O sufixo **-ice**, sempre com **c**, formando substantivos: *caretice, velhice*.
- A desinência **-sse**, nas flexões do imperfeito do subjuntivo: *cantasse, bebesse, sentisse*.
- A desinência **-ão**, nas flexões da 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo: *cantarão, beberão, sentirão*.
- Entre outros.

11 MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998. (Série Palavra de Professor).

As **irregularidades** são os casos em que não há regras e é necessário memorizar a grafia da palavra. Seguem alguns exemplos de irregularidades.

- A escrita do som /s/: *sereno, cebola, excitação, crença* etc.
- A escrita do som /z/: *azedo, exemplo, vaso* etc.
- A escrita do som /ʒ/: *gengibre, jipe* etc.
- A escrita do som /j/: *chapéu, enxame* etc.
- O emprego do **h** inicial: *hoje, homem* etc.
- A disputa entre **l** ou **lh** diante de alguns ditongos: *dália, folha, Júlio, julho* etc.
- Entre outros.

A classificação apresentada por Moraes permite distinguir os tipos de atividades a serem propostas segundo a natureza da questão ortográfica.

A avaliação em Língua Portuguesa

Durante todos os momentos da vida, nos deparamos com situações que exigem de nós ponderações, reflexões, desafios e avaliações.

A avaliação escolar torna-se, nesse sentido, um importante instrumento do processo ensino-aprendizagem à medida que permite redirecionar os objetivos e repensar estratégias que facilitem o conhecimento.

Longe de assumir um significado que historicamente tem sido atribuído às provas, ou seja, um instrumento de punição e reprovação, a avaliação é compreendida como um facilitador da construção do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, torna-se necessário reconhecer suas múltiplas finalidades, visto que avaliamos em diferentes momentos a partir dos objetivos que nos propusemos atingir.

Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las¹².

A disciplina de Língua Portuguesa oferece uma riqueza de atividades, o que possibilita uma variedade de instrumentos avaliativos. Pode-se avaliar a leitura, a interpretação, a escrita individual e em grupo, pesquisas, seminários, exposições, teatros etc.

No que se refere à avaliação em Língua Portuguesa, na prática de textos orais e escritos, deve-se verificar não a decodificação e a decoreba de nomenclaturas, mas a habilidade dos alunos em: localizar informações explícitas no texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita; identificar o núcleo temático de um texto lido; identificar a finalidade de diferentes gêneros; comparar diferentes textos; estabelecer as relações lógico-discursivas presentes no texto; entre outras.

Além disso, é importante oferecer aos alunos momentos de autoavaliação, pois eles também se desenvolvem quando avaliam as dificuldades ou avanços em relação a determinados conteúdos. Para isso, o professor deve explicitar os critérios de avaliação de modo claro e preciso.

O processo de avaliação deve ser uma prática permanente e contínua. Ao longo da coleção serão apresentadas diferentes propostas avaliativas a partir de distintos instrumentos. Segundo Gadotti¹³, a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. A avaliação se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar ações.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

12 LEAL, Telma. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 30.

13 GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1990.

LEAL, Telma. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. Em: SILVA, Janssen F.; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998. (Série Palavra de Professor).

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, n. 2, p. 31-41, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno de orientações didáticas para EJA*. São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_port_portal.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOLCHINSKY, Liliana. *O prático, o científico e o literário: três componentes na noção de "alfabetismo"*. Barcelona: Universidade de Barcelona/ICE, 1990.

Estrutura dos capítulos

Para que os alunos identifiquem mais facilmente cada aspecto a ser trabalhado, os capítulos foram estruturados em seções fixas que se repetem em todos os volumes.

Página de abertura: traz uma imagem que se relaciona com o tema que será abordado ao longo do capítulo, além de um pequeno texto e questões para levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos.

Para refletir: apresenta um texto para estimular a reflexão e o debate a respeito do tema da unidade.

Para ler e aprender: traz o primeiro texto do gênero do discurso que será estudado no capítulo.

Para compreender: consiste em atividades de interpretação do texto, que depois será retomado no estudo do gênero.

Para além do texto: apresenta textos de outros gêneros que estabelecem uma relação intertextual ou interdiscursiva com os estudados anteriormente e explora o tema da unidade sob outro ponto de vista.

Para conhecer o contexto: em forma de quadro, traz informações sobre o contexto de produção, de circulação e de recepção, apresentando, muitas vezes, a biografia de autores e fatos relacionados à sua obra, com o objetivo de ampliar a compreensão do texto.

Para estudar o gênero: com base nos textos, apresenta de modo mais detalhado o contexto de produção, de circulação e de recepção do gênero trabalhado, além de explorar suas características, como forma composicional, tema e estilo.

Para refletir sobre a língua: destina-se ao estudo e à análise dos aspectos linguísticos que caracterizam o gênero do discurso trabalhado no capítulo, para que a reflexão sobre a língua seja feita em seu contexto de uso.

Para praticar: traz atividades para treinar os aspectos linguísticos estudados.

Para escrever: apresenta as etapas de planejamento, escrita e reescrita para a produção do gênero estudado.

Para falar em público: sempre que possível, traz as etapas para praticar a modalidade oral do gênero do discurso estudado.

Para organizar o que aprendemos: de maneira breve, sistematiza os conceitos mais importantes trabalhados ao longo do capítulo.

Texto complementar: para encerrar o capítulo e estimular a fruição estética, traz textos que dialogam com o gênero do discurso estudado e/ou com o tema da unidade.

Escola Francisco Filgueira Sampaio
CNPJ: 01.927515/0001-02

Av. Cel. Chico Romão, 450 - Serrita - PE

Port. Nº 5007 26/03/91 D. O. 02/07/81

Inscrição Cadastral M. 706.001

GRE - Sertão Central Salgueiro - PE

Unidade 1 – Identidade e pluralidade

Capítulo 1 Diferentes falares e versos

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero poema, além de sua função social e literária e seu contexto de produção e de circulação.
- Relacionar os poemas com textos de outros gêneros para compreendê-los e interpretá-los.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Reconhecer os recursos de linguagem próprios da poesia.
- Compreender as variedades linguísticas regionais, sociais, situacionais e a norma culta ou variedade padrão.
- Conhecer o que é preconceito linguístico e respeitar o uso das diferentes variedades linguísticas.
- Produzir poema, levando em consideração os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Ao abordar a imagem, proponha aos alunos que procurem estabelecer uma relação entre o título e os elementos retratados na obra. Explore com eles seu contexto de produção e o uso das cores, das formas e da técnica utilizadas. Pergunte-lhes até que ponto a imagem pode ser associada à vida e à identidade do brasileiro e se conhecem outras manifestações artísticas que apresentem cenas semelhantes.

Antes de ler a notícia, **página 17**, converse com os alunos sobre as exigências para emissão da carteira de identidade na região onde vivem. Em seguida, solicite que façam uma leitura silenciosa do texto para que discutam as questões presentes no livro.

Para trabalhar com o trecho de “Morte e vida severina”, **página 18**, explore com a turma as atividades de pré-leitura propostas e as informações apresentadas na biografia de João Cabral de Melo Neto, **página 19**. Faça primeiro uma leitura em voz alta, explorando as rimas e o ritmo do texto. Em seguida, solicite que façam uma leitura silenciosa, sublinhem os trechos que eventualmente não compreenderam e proponha uma discussão com a classe toda com o objetivo de resolver as dúvidas. Após ter garantido a

compreensão do texto, peça-lhes que realizem as atividades da **página 20**. Se julgar oportuno, leve para a sala de aula uma versão integral de “Morte e vida severina”, selecione alguns trechos e leia-os em voz alta para os alunos. Ao final, promova uma conversa sobre os sentidos dos novos trechos, relacionando-os com o fragmento do livro.

Proponha uma leitura intertextual e interdiscursiva entre a imagem de abertura, o poema de João Cabral e a reprodução de tela da **página 21**. É importante que os alunos percebam o diálogo entre eles por meio da unidade temática. Dependendo do interesse da turma, apresente outras obras cujo tema gira em torno da seca ou da vida do retirante: na literatura, os romances *Vidas secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *O quinze* (1930), de Rachel de Queiroz; e, nas artes visuais, as telas da série *Retirantes* (1944), de Candido Portinari.

Aproveite a realização da **atividade 4, página 22**, para trabalhar com os alunos outros poemas de Patativa do Assaré e explorar sua biografia, apresentada a seguir.

Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002): conhecido como Patativa do Assaré, este grande nome da literatura de cordel e da poesia popular perdeu a visão de um olho quando tinha um ano de idade e, por volta dos sete, passou a trabalhar na lavoura para ajudar a complementar a renda da família. Frequentou a escola por apenas seis meses. Teve acesso à literatura por meio de folhetos de cordel e de repentistas. A partir de 1925, comprou uma viola e passou a exercer a atividade de compositor, cantor e improvisador. Seu primeiro livro, *Inspiração nordestina*, foi publicado em 1956, seguido de *Cante lá que eu canto cá*, em 1978. No ano seguinte, começou a gravar uma série de discos, com destaque para *Canto nordestino* (1989) e *88 anos de poesia* (1997). Em 1999, lançou seu último livro, *Cordéis Patativa do Assaré*. Suas poesias e canções revelam uma visão de mundo nostálgica devido às mudanças trazidas pela modernidade e pela vida urbana, com temas que vão da reforma agrária ao cotidiano dos sertanejos cearenses.

Antes de iniciar o estudo do gênero, na **página 22**, peça aos alunos que façam uma pesquisa na biblioteca da escola ou em bibliotecas públicas e tragam outros poemas à sala de aula. Defina com eles um critério para essa busca, como o tema ou as preferências pessoais. Em seguida, promova uma sessão de leitura dos poemas trazidos e faça uma votação para que a turma selecione um poema de cada colega. Organize os textos em um varal na sala de aula e proponha

algumas questões para discussão: O que todos esses poemas têm em comum? O que eles despertam nos leitores? Por que a produção da poesia é necessária na vida humana? Permita que os alunos leiam e releiam os poemas, contemplando detalhes, descobrindo ritmos, relações de sentido entre palavras, além de outros aspectos.

Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, durante o trabalho com o poema de Mario Quintana, apresente aos alunos uma reportagem exibida pelo *Jornal Nacional*, da TV Globo, em 5 de maio de 1994, no dia em que ele faleceu. A matéria traz uma breve biografia e termina com o poeta lendo os versos de "Poeminha do contra". Ela está disponível em <www.youtube.com/watch?v=leT86r3klvY&feature=youtu.be>, acesso em 22 fev. 2013. Se julgar conveniente, na internet também é possível encontrar vídeos em que Carlos Drummond de Andrade declama seus poemas.

Ao apresentar a origem da poesia, **página 23**, pode haver dúvidas quanto à diferença entre poesia e poema. As definições a seguir são simples e claras. Observe que o segundo texto traz também uma explicação para soneto. Se julgar conveniente, apresente-as aos alunos.

Poesia: nome genérico que se dá ao gênero lírico; pode ser usado também para designar a produção poética inteira de um poeta.

Poema: nome que se dá a um texto de poesia em particular.

GANCHO, Cândida Beatriz Vilares. *Introdução à poesia*. São Paulo: Atual, 1989. p. 6. (Tópicos de Linguagem).

No sentido etimológico, **poesia** vem do grego *poiesis*, que pode ser traduzido como a atividade de produção artística ou a de criar ou fazer. Com base nisso, a poesia pode não estar só no poema, mas também em paisagens e objetos. Trata-se, enfim, de uma definição mais ampla, que abarca outras formas de expressão, além da escrita.

Já o **poema** também é uma obra de poesia, mas que usa palavras como matéria-prima. Na prática, porém, convencionou-se dizer que tanto o poema quanto a poesia são textos feitos em versos, que são as linhas que constituem uma obra desse gênero.

Por fim, o **soneto** é um poema de forma fixa. Tem quatro estrofes, sendo que as duas primeiras se constituem de quatro versos, cada uma, os tercetos, e as duas últimas de três versos, cada uma, os tercetos. Todos eles têm dez sílabas poéticas, classificando-se como decassílabos. Os sonetos costumam ter uma estrutura semelhante. O texto começa com uma introdução, que apresenta o tema, seguida de um desenvolvimento das ideias e termina com uma conclusão, que aparece no últi-

mo terceto. Essa é, em geral, a estrofe decodificadora de seu significado.

NICOLIELO, Bruna. Qual a diferença entre poema, poesia e soneto? Consultoria de Claudio Bazzoni. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/qual-diferenca-poema-poesia-soneto-670485.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

Se possível, ao trabalhar com o soneto de Camões, **página 25**, leve para a sala de aula para os alunos ouvirem a canção "Monte Castelo" (Em: LEGIÃO URBANA. *As quatro estações*, EMI Music, 1989. Faixa 7.), em que Renato Russo estabelece um diálogo entre os versos do poeta português e os versículos do texto bíblico *Coríntios 13*. Explore com a turma a riqueza poética que o compositor criou por meio desse diálogo.

Quanto ao estudo das variedades linguísticas, **páginas 26 a 29**, procure discutir com os alunos os valores que cada variedade representa; o poema de Oswald de Andrade é um exemplo para tratar desse assunto. É fundamental que eles reconheçam que em muitos contextos, inclusive na escola, é necessário empregar a norma-padrão. Daí a importância de conhecê-la, para saber utilizá-la nas práticas sociais em que seu uso é esperado. Durante a realização da atividade com a letra da canção de Adoniran Barbosa, **página 30**, retome a questão dos valores atribuídos a cada variedade linguística.

Antes de solicitar a atividade de produção de texto, **página 31**, faça com os alunos uma revisão das características do poema e auxilie-os no momento do planejamento da escrita. Por se tratar de um gênero com o qual não estão habituados, poderão sentir-se inseguros. Estimule-os no sentido de fazê-los compreender que qualquer assunto pode servir de matéria para escrever um poema.

Durante o trabalho com o texto da **página 33**, é importante que os alunos percebam que a diversidade de composição étnica se reflete na cultura do brasileiro, pois incorporou hábitos, valores e crenças dos povos que chegaram ao Brasil, não somente dos africanos. Devido ao contato intenso com essas culturas, o português falado no país também recebeu as influências das línguas faladas por esses povos.

Sugestões de atividades

1. Sarau de poesia

Caso os alunos não saibam, explique que um sarau é um encontro, geralmente noturno, com fins literários ou musicais. A atividade consiste em algumas etapas: primeiro, é necessário fazer uma seleção dos textos que serão declamados; depois, devem ser realizados ensaios para treinar a leitura dos poemas (nessa etapa, oriente-os a rever o que aprenderam na seção "Para falar em público"); por fim, definam a data e o horário do evento, reservem um espaço

na escola e, se possível, convidem outras turmas para assistir às apresentações. Ajude-os a selecionar os poemas que irão declamar durante o evento.

2. Sessão de filme

Caso a escola disponha de sala de vídeo, providencie uma cópia do documentário *O poeta de sete faces*, dirigido por Paulo Thiago (Brasil, 2001. 94 min.) e organize uma sessão com os alunos. Ele foi produzido em comemoração ao centenário de nascimento de Carlos Drummond de Andrade e mostra as diferentes fases da obra do poeta ao longo dos anos.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do poema e sei distingui-lo de textos em prosa?			
Reconheço as variedades linguísticas e respeito os diferentes usos da língua?			
Compreendo a necessidade de empregar a norma culta nos contextos em que ela é exigida?			
Produzo poemas fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2011.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. São Paulo: Biruta, 2012.

Sites

- 2006 ano do centenário de Mario Quintana. Disponível em: <www.rs.gov.br/marioquintana>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- Criado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, este site traz uma biografia do poeta e possibilita o acesso a vários poemas, além de fotografias, vídeos, depoimentos, entrevistas, entre outras informações.

- Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Disponível em: <www.ablc.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2013.

Este site apresenta a história do cordel, informações sobre suas composições métricas e seus grandes autores, além de cordéis digitalizados e matrizes de gravuras.

Filme

- *Só dez por cento é mentira: uma desbiografia de Manoel de Barros*, direção de Pedro Cezar. Brasil, 2008. 76 min.

Esta biografia do poeta Manoel de Barros permite refletir sobre o fazer poético e a função da poesia no mundo contemporâneo.

Capítulo 2 Histórias, palavras e origens

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero lenda, além de sua função social e literária e seu contexto de produção e de circulação.
- Relacionar as lendas às culturas do povo que a criou.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Reconhecer os substantivos, diferenciando-os entre próprios ou comuns, concretos ou abstratos, e compreender sua função nos textos.
- Reconhecer adjetivos e compreender sua função nos textos.
- Recontar uma lenda, levando em consideração os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Antes de iniciar a leitura da imagem, pergunte aos alunos o que eles sabem sobre xilogravura e se já viram obras desse tipo, por exemplo, em livretos de cordel. Peça-lhes que comparem os traços e o estilo com os de outras técnicas, como a da pintura em acrílico sobre tela, na página de abertura do capítulo anterior. Converse com eles sobre as questões do livro. Estimule-os para que todos participem da discussão. Se julgar oportuno, apresente a simbologia que esse trabalho de Samico contém: a figura feminina, ao centro, Eva ou Nossa Senhora, protege os homens ou seus filhos da vaidade e do orgulho, representados pelo pavão, ao alto; as serpentes, entrecruzando-se e formando o sinal de infinito, talvez simbolizem a eternidade espiritual; as borboletas, à esquerda, estão associadas à metamorfose e à transformação; o lagarto ou a lagartixa,

à direita, representando o lado carnal ou o pecado, que parece devorar a borboleta, ou seja, não quer se transformar/libertar e prefere rastejar ou não deseja ascender ao plano espiritual. Em seguida, solicite que apreciem a xilogravura mais uma vez e pergunte se querem fazer novas observações. Aceite outras interpretações possíveis, desde que estejam coerentes com os argumentos apresentados.

Gilvan Samico (1928-): nascido no Recife (PE), é gravador, pintor, desenhista e professor. Em 1952, com outros artistas, fundou o Ateliê Coletivo da Sociedade de Arte Moderna do Recife (SAMR) e, em 1957, foi a São Paulo (SP) estudar xilogravura na Escola de Artesanato do Museu de Arte Moderna (MAM/SP). Deu aulas dessa técnica na Universidade Federal da Paraíba. Em 1968, premiado no Salão Nacional de Arte Moderna, permaneceu dois anos na Europa. Em 1971, convidado pelo escritor Ariano Suassuna (1927-), passou a integrar o Movimento Armorial, destinado à cultura popular nordestina e à literatura de cordel. Toda a sua obra é marcada pela recuperação do romanceiro popular nordestino, por meio do cordel e da utilização criativa da xilogravura. Suas gravuras apresentam personagens bíblicos e de lendas e narrativas do Nordeste, bem como animais fantásticos e míticos.

Xilogravura: técnica em que se esculpe um desenho em uma matriz de madeira, que depois é pintada para imprimir a imagem no papel. A obra resultante também recebe o nome da técnica.

Ao explorar o trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos, **página 35**, explique aos alunos a origem desse documento, que foi elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, após as incertezas e as inseguranças geradas pela Segunda Guerra Mundial. Embora não seja um documento de caráter obrigatório e, sim, propositivo ou regulatório, espera-se que os países signatários daquele organismo o acatem, já que tem por objetivo garantir os direitos humanos e evitar opressão, discriminação e guerras.

Leia em voz alta o texto "O uirapuru", **páginas 36 e 37**, fazendo pausas estratégicas e perguntas para que os alunos elaborem hipóteses sobre como a ação deve continuar. Por exemplo, antes de o pajé apresentar sua proposta para a solução do conflito, questione-os sobre as possíveis saídas para o problema colocado. Ou, então, quando o narrador afirma que somente uma das flechas acertou o pássaro, sem dizer qual delas foi. Em seguida, sugira que façam uma leitura silenciosa e sublinhem as palavras cujos significados não conhecem ou não compreenderam no contexto em que aparecem. Isso os ajudará na realização da **atividade 2, página 37**.

Antes de trabalhar com a notícia, **página 38**, peça aos alunos que pesquisem outros textos do mesmo gênero relacionados a povos indígenas, publicados

em jornais impressos ou na internet. Combine uma data para que eles os tragam para a sala de aula e organize uma roda de leitura seguida de discussão sobre o que foi lido. Se julgar conveniente, proponha como tema a condição dos povos indígenas no Brasil, atualmente ou desde que os portugueses chegaram ao país.

Para iniciar o estudo do gênero, **página 39**, pergunte aos alunos se eles conhecem textos que procuram explicar questionamentos do ser humano, como sua origem ou de coisas e objetos do cotidiano, o surgimento das estrelas ou a formação dos relâmpagos, entre outros. Em seguida, proponha uma leitura compartilhada da lenda presente no livro: você começa a ler e os alunos continuam, enquanto você faz interrupções para reflexão e discussão sobre o que foi lido. Estimule-os a comentar o inusitado de determinadas situações, as atitudes dos personagens, as reviravoltas no enredo, ampliando as possibilidades de compreensão e apreciação do texto. Solicite que se posicionem criticamente diante dele, questionem e apresentem argumentos.

Se possível, proponha outros textos como modelo para a leitura dos alunos, antes de trabalhar com a caracterização da lenda, **página 42**. Consulte a biblioteca da escola, pois livros desse gênero do discurso constam do Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE). Essas leituras são importantes para que eles próprios comecem a identificar o que há em comum nos textos lidos, tanto em relação aos temas tratados como à forma composicional e ao estilo.

Em algum momento de sua trajetória escolar, os alunos já tiveram contato com os conceitos de substantivo e de adjetivo, **página 43**. Portanto, ao iniciar o estudo dessas classes gramaticais, seria conveniente fazer um levantamento do que eles sabem sobre o assunto. Uma proposta é escrever algumas frases no quadro de giz, destacando de modo diferente cada uma dessas classes, e perguntar se eles as identificam e qual é sua função nos contextos em que aparecem. Seguem dois exemplos extraídos da lenda "A mandioca, o corpo de Mandi".

Juntos, foram ao cacique.

Mas veio-lhe uma ideia inspirada.

Espera-se que os alunos percebam que *cacique* e *ideia* são substantivos, enquanto *inspirada* funciona como adjetivo. Em seguida, apresente o conteúdo do livro e ajude-os a fazer as atividades, **páginas 43 a 47**.

Na atividade de produção de texto, **página 48**, oriente os alunos na etapa de planejamento da pesquisa que será realizada. Esclareça eventuais dúvidas quanto a como devem fazer, às fontes a que podem ter acesso, aos modos como registrar e organizar os conteúdos pesquisados, entre outras. Ressalte a importância de recolher material com informações

suficientes para que possam reescrever a lenda que ouviram ou leram e combine com eles a data para entrega dos textos prontos. Se necessário, ajude também cada dupla a planejar a apresentação que farão aos colegas da lenda que escreveram.

Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, leve-os ao laboratório de informática e oriente-os a navegar pelo site da banda Os Paralamas do Sucesso e pesquisar sua biografia, ler sua discografia e ver alguns vídeos. Ao final, solicite que ouçam a canção, **página 50**, e conversem sobre as questões propostas no livro.

Sugestões de atividades

1. Stop de substantivos

Leve para a sala de aula fichas com cada letra do alfabeto. Desenhe no quadro de giz uma tabela com quatro colunas, cada uma destinada a um dos tipos de substantivo estudados: próprio, comum, concreto e abstrato. Peça aos alunos que a copiem no caderno.

Substantivos próprios	Substantivos comuns	Substantivos concretos	Substantivos abstratos

Em seguida, sorteie uma letra do alfabeto para que eles preencham uma linha inteira da tabela com um substantivo de cada tipo que comece com a letra sorteada. Para evitar complicações, exclua algumas letras do sorteio, como K, H, Q, X, Y e W. Quem conseguir preencher primeiro as quatro palavras diz *stop*, e os demais colegas devem parar imediatamente de escrever. Anote na tabela do quadro de giz os substantivos escritos pelo aluno que disse *stop* e proponha uma correção coletiva. Repita o procedimento a cada rodada. Atribua pontos para os acertos e dê continuidade ao jogo. Ganha quem fizer mais pontos no número de rodadas combinadas com a turma.

2. Acróstico de adjetivos

Proponha aos alunos a elaboração de um acróstico, texto escrito em versos, em que a leitura das letras iniciais, no sentido vertical, forma outra palavra, como no exemplo a seguir.

R romântica
O objetiva
S sábia
A amorosa

Uma sugestão seria pedir a eles que escrevam seus nomes na vertical, dispondo uma letra abaixo da outra, em linhas diferentes. Em seguida, devem escrever um adjetivo para cada uma das letras. Ao final, solicite que leiam para a turma os acrósticos que criaram para seus nomes.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características da lenda e sei distingui-la de outros textos?			
Reconheço os vários tipos de substantivos e os adjetivos e sei empregá-los quando escrevo?			
Produzo lenda fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- SILVA, Marcos (Org.). *Dicionário crítico Câmara Cascudo*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Revista

- *Educação & Realidade*, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esta revista traz artigos sobre temas ligados a várias áreas do conhecimento e busca ampliar as fronteiras do pensamento e da prática educacional.

Sites

- Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Disponível em: <www.cnfcp.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.

Instituição federal, este site traz um vasto material sobre os saberes e os fazeres do povo brasileiro e permite acesso ao acervo do Museu do Folclore.

- Museu Virtual de Ouro Preto. Disponível em: <www.museuvirtualdeouropreto.com.br>. Acesso em: 11 abr. 2013.

Este site permite conhecer um pouco da história das cidades coloniais e das artes e ofícios produzidos durante o período Barroco em Minas Gerais, além de disponibilizar uma "viagem" virtual por diversas igrejas de Ouro Preto.

- TV Escola – O canal da Educação. Disponível em: <<http://tv Escola.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

O canal de televisão do Ministério da Educação voltado aos professores e alunos brasileiros oferece neste site ferramentas pedagógicas que complementam a formação do professor e enriquecem as práticas de ensino.

Filmes

- *A educação proibida*, direção de German Doin Campos. Argentina, 2012, 145 min.

Pesquisando a educação em oito países e com depoimentos de mais de 90 educadores, este documentário propõe reflexões que têm por objetivo criar um novo paradigma para o universo educacional.

- *Ele, o Boto*, direção de Walter Lima Júnior. Brasil, 1987. 120 min.

Baseado em uma lenda amazônica segundo a qual em noite de lua cheia o Boto se transforma em homem e sai à terra para seduzir as mulheres, neste filme ele engravida a filha de um pescador e, mesmo depois de casada, ele sempre aparece, despertando a ira de seu marido.

Unidade 2 – Alimentação

Capítulo 3 Tornando o cotidiano mais leve

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero crônica, além de sua função social e sua relação com o jornalismo e a literatura.
- Relacionar as crônicas com textos de outros gêneros para compreendê-las e interpretá-las.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Reconhecer os artigos, diferenciando-os entre definidos e indefinidos, e compreender sua função nos textos.
- Reconhecer numerais, diferenciando-os entre cardinais, ordinais, multiplicativos e fracionários, e compreender sua função nos textos.
- Produzir crônica, levando em consideração os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Ao explorar a imagem, oriente os alunos a primeiro observar a fotografia com atenção para perceber como ela foi composta. Proponha algumas perguntas como: Qual seria a intenção do fotógrafo ao criar imagens com esses elementos? Por que ele deu esse título à obra? Em seguida, explique a eles o modo como o artista produz suas paisagens e conversem sobre as questões apresentadas no livro. Ao final, se julgar conveniente, leve para a sala de aula reproduções de algumas telas do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo (1527-1593), que utilizou frutas, verduras, flores e peixes para compor figuras humanas. É importante que eles avaliem como um

mesmo tema pode ser explorado de diversos modos por diferentes autores, em diferentes épocas.

Carl Warner (1963-): nasceu na cidade de Liverpool, Inglaterra, e mudou-se para Kent aos sete anos. Iniciou os estudos em Arte e, devido ao seu potencial criativo, cursou Fotografia, Cinema e Televisão no College of Printing, em Londres. Em 1985, passou a ajudar fotógrafos no meio publicitário, área à qual se dedica ainda hoje, fotografando paisagens e pessoas. Em uma de suas séries, o artista só utiliza alimentos, como pães, hortaliças, queijos, entre outros, para compor a cena desejada e depois fotografá-la.

Após discutir o texto e as questões da seção “Para refletir”, **página 52**, se a escola dispuser de computadores conectados à internet, leve os alunos para a sala de informática e solicite que acessem o portal do Ministério da Saúde e explorem, em grupos de dois ou três alunos, o Guia alimentar para a população brasileira, disponível em <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf/05_1109_M.pdf>, acesso em 5 maio 2013. Proponha que acessem o tópico “Alimentação saudável: algumas considerações” e anotem as informações mais importantes. Em seguida, de volta à sala de aula, peça-lhes que formem um círculo para que cada grupo compartilhe suas anotações com os outros colegas. Ao final, promova uma roda de conversa para discutir as questões culturais, sociais e econômicas envolvidas nas escolhas alimentares.

Para explorar o texto “O come e não engorda”, **página 52**, solicite aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto. Em seguida, proponha que um ou dois alunos façam a leitura em voz alta para os colegas. É importante que essa leitura pública seja espontânea, ou seja, que ela seja feita por aqueles que se sentem à vontade para ler em público. Antes de trabalhar a interpretação do texto, converse com eles sobre a impressão que tiveram da leitura e o que acharam do estilo do autor. Apresente as informações sobre Luis Fernando Veríssimo e estimule-os a buscar mais informações sobre o autor e a ler mais textos escritos por ele.

Antes de realizar a **atividade 7, página 55**, sugira aos alunos que levem para a sala de aula ao menos uma fotografia em que estão fazendo uma refeição com outras pessoas e que tenha sido significativa para eles. Organize uma roda em que todos possam trocar as fotografias, impressas ou digitais, e conversar sobre a situação retratada, explicando a importância daquele momento. Depois, ao analisar a tela *A última ceia*, na **atividade 8**, leia o quadro sobre Leonardo da Vinci e, se possível, apresente para a turma reproduções de outras grandes obras desse artista, como *A Gioconda*, ou *Mona Lisa* (1503-1506) e *A Virgem com o Menino e Santa Ana* (cerca de 1510).

Ao iniciar o estudo do gênero, **página 57**, aproveite para explorar a ilustração que acompanha o texto, fazendo perguntas como: É possível relacioná-la a alguma profissão? Qual? O que a ampolheta representa? Em sua opinião, por que ela foi incluída na ilustração? Auxilie os alunos a compreender que esse objeto pode ser associado à passagem do tempo e que a crônica, gênero estudado neste capítulo, deriva de uma palavra grega que significa *tempo* (ver **página 59**).

Durante a sistematização das características do gênero, explore seu contexto histórico e social. Explique aos alunos que, no passado, a crônica estava mais relacionada à descrição de acontecimentos históricos, pois relatava os fatos mais importantes da vida de reis, imperadores, nobres e generais. Com o passar do tempo, quem escrevia sobre essas pessoas começou inventar novos fatos para valorizá-las. Somente a partir do século XIX, com a difusão dos jornais, ela se constituiu o gênero que hoje conhecemos. Como grandes escritores publicavam seus textos em jornais e em revistas, no Brasil ela tomou rumo próprio, tornando-se um gênero da esfera jornalística, mas também literária. Em seguida, apresente o conteúdo do livro.

Para trabalhar com os tópicos de reflexão sobre a língua, **página 60**, procure relacionar essa classe gramatical a seu uso nas diferentes situações de comunicação. Escreva no quadro de giz duas orações em que o emprego do artigo definido ou do indefinido altere seu significado, como as sugeridas a seguir.

Estava andando na rua e vi um cachorro muito bonito.

Maria estava preocupada, de repente viu o cachorro escondido embaixo do sofá.

Além de particularizar ou generalizar, os artigos são úteis para retomar algo que já foi citado. Por isso, é importante mostrar aos alunos que essa classe gramatical é um elemento que também contribui para dar coesão ao texto.

No estudo dos numerais, **página 62**, explicita aos alunos a importância dessa classe gramatical na construção de sentidos, quando precisamos expressar quantidades numéricas exatas, indicar uma ordem em uma lista, multiplicar quantidades ou indicar uma parte ou parcela de um todo. Proponha que façam um levantamento das várias situações do cotidiano em que empregamos os numerais, como listas de compra, receitas culinárias ou tabelas de classificação em campeonatos esportivos. Faça no quadro de giz uma tabela, como a sugerida a seguir. Se julgar conveniente, oriente-os a consultar uma gramática para conhecer outros numerais acima de dez. Em seguida, apresente o conteúdo do livro e solicite que realizem as atividades. Se necessário, esclareça eventuais dúvidas.

Numerais			
Cardinais	Ordinais	Multiplicativos	Fracionários
um	primeiro	–	–
dois	segundo	dobro/duplo	meio/metade
três	terceiro	triplo/tríplice	terço
quatro	quarto	quádruplo	quarto
cinco	quinto	quíntuplo	quinto
seis	sexto	sêxtuplo	sexto
sete	sétimo	séptuplo	sétimo
oito	oitavo	óctuplo	oitavo
nove	nono	nônuplo	nono
dez	décimo	décuplo	décimo

Durante a atividade de produção de texto, **página 65**, oriente os alunos sobretudo na etapa de planejamento. Caso perceba que alguns grupos estão com dificuldades, proponha um planejamento coletivo, para que as ideias de um grupo possam servir de estímulo ou de “motor” para outros grupos. Se julgar necessário, em um trabalho coletivo, volte a uma das crônicas lidas no capítulo e faça uma nova leitura, com pausas, para explorar as características desse gênero, sua forma composicional e seu estilo.

Se julgar oportuno e a escola dispuser de computadores conectados à internet, depois de trabalhar com os alunos o texto sobre alimentos orgânicos, **página 66**, proponha que façam uma pesquisa para obter mais conhecimentos sobre esses produtos e, por exemplo, saber o que são, por que são mais caros, os benefícios em consumi-los, entre outros aspectos. Algumas dessas informações podem ser encontradas nos textos disponíveis em <www.suapesquisa.com/ecologiasaude/alimentos_organicos.htm> ou <www.organicaalimentos.com.br/?page=pages/informacoes.php>, acesso em 5 maio 2013.

Sugestões de atividades

1. Cinema e debate

Combine com a turma data e horário para exibição do documentário *Muito além do peso* (direção de Estela Renner. Brasil, 2012. 84 min.), que traz histórias reais e alarmantes sobre a obesidade infantil e discute os motivos que levam 33% das crianças brasileiras a pesar mais do que deveriam. Ele pode ser visto na íntegra no site oficial da produção, disponível em <www.muitoalemdopeso.com.br>, acesso em 1º maio 2013. Após a sessão, proponha a realização de um debate em que o tema seja obesidade infantil no país. Durante a discussão, sugira que falem a respeito de suas experiências em relação ao assunto e reflitam sobre a responsabilidade que a família, a es-

cola, o governo, a indústria e a publicidade desempenham na reeducação alimentar dos brasileiros.

2. Tumblr sobre alimentação

Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, os alunos poderão criar um Tumblr com trechos de textos sobre alimentação, dicas, receitas, imagens, depoimentos, opiniões de especialistas, entre outros, organizando um registro coletivo e sistematizado sobre o tema trabalhado neste capítulo. O Tumblr é uma rede social que funciona como uma espécie de rede de blogs que permite o compartilhamento simplificado de vídeos, imagens, trechos de textos, *links*, entre outros conteúdos. Também é possível seguir usuários, acompanhando suas publicações. Para criar um Tumblr, basta acessar o *site*, disponível em <www.tumblr.com>, acesso em 1º maio 2013, e preencher o formulário, que solicitará um e-mail, uma senha e uma URL, isto é, o endereço que será fornecido ao Tumblr. Conte com a ajuda do técnico responsável pela sala de informática na escola para a realização desta atividade.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características da crônica e sei distingui-la de outros textos?			
Reconheço artigos e numerais e sei empregá-los de maneira adequada nos textos que escrevo?			
Produzo crônicas fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- SÁ, Jorge de. *A crônica*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Série Princípios).
- SANTOS, Joaquim Ferreira dos. *As cem melhores crônicas brasileiras*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

Revista

- *piauí*, Editora Alvinegra.

Esta revista de publicação mensal se aproxima do jornalismo cultural e literário, com ideias e humor inteligentes sobre literatura, música, arquitetura, história, entre outras áreas, por um viés sempre atual.

Site

- Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN). Disponível em: <<http://nutricao.saude.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

Administrado pelo Ministério da Saúde, este *site* traz informações sobre como ter uma alimentação saudável, entre outros conhecimentos importantes a respeito do assunto, e permite calcular o consumo de sal, o gasto calórico e o índice de massa corporal (IMC).

Filmes

- *Ed Mort*, direção de Alain Fresnot. Brasil, 1998. 102 min.

Baseado em personagem de Luis Fernando Verissimo, um detetive que passa por problemas financeiros é contratado para encontrar um tal de Silva e, em suas investigações, acaba se deparando com empresários e policiais corruptos e se envolvendo com uma apresentadora de programa infantil.

- *O mineiro e o queijo*, direção de Helvécio Ratton. Brasil, 2011. 72 min.

Este documentário relata como a técnica de produção artesanal de queijo chegou a Minas Gerais no século XVIII e por que este patrimônio está ameaçado, prejudicando mais de 30 mil famílias.

- *O som ao redor*, direção de Kleber Mendonça Filho. Brasil, 2012. 131 min.

A chegada de uma milícia a um bairro classe média do Recife (PE) traz consequências inesperadas a seus moradores: tensão para alguns e tranquilidade para outros, enquanto Bia, casada e mãe de dois filhos, lida com os latidos constantes do cão de seu vizinho.

Capítulo 4 Os recursos da publicidade

Objetivos

- Identificar as características, o estilo e a forma composicional do anúncio publicitário, além de sua função social e seu contexto de produção e de circulação.
- Relacionar os anúncios com textos de outros gêneros para compreendê-los e interpretá-los.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Diferenciar os tipos de anúncio, como o comercial, o institucional e o governamental, entre outros.
- Identificar os elementos da linguagem verbal e da linguagem não verbal.
- Reconhecer os verbos e suas flexões em pessoa, número, tempo e modo.

- Produzir um anúncio publicitário, levando em consideração os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Para explorar a imagem, leve para a sala de aula alguns números de revistas atuais, como *Veja*, *Época*, *Nova*, *Saúde*, entre outras. Organize a turma em grupos de três ou quatro alunos e distribua para cada grupo pelo menos duas revistas. Depois, peça-lhes que as manuseiem e observem as propagandas e os produtos que elas anunciam. Em seguida, apresente aos alunos o cartaz do livro e fale sobre o autor, o ano em que foi feito, o país de origem etc. Solicite que o compare com os que viram nas revistas mais recentes e observem as semelhanças e diferenças no modo como os elementos são compostos, no uso das cores, nos tipos de letras, entre outros. Ao final, proponha que discutam as questões.

Antes de iniciar a discussão do texto sobre os direitos do consumidor, **página 68**, leia para os alunos o parágrafo a seguir, que antecede o trecho presente no livro e foi extraído do site da Fundação Procon para orientar os consumidores.

PUBLICIDADE

Toda publicidade deve ser clara para que o consumidor possa identificá-la facilmente, ou seja, a sua mensagem não pode deixar dúvidas quanto ao fato de estar ofertando produtos ou serviços. O fornecedor deve manter consigo todas as informações técnicas e científicas que comprovem ser a propaganda verdadeira.

Fundação Procon e Governo do Estado de São Paulo. *Procon Orienta*. Disponível em: <http://www.procon.sp.gov.br/pdf/ACS_orienta_nocoes_basicas.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

Garanta a compreensão do trecho lido e solicite que formem os grupos para a leitura e discussão das questões. No momento de compartilhamento das ideias, estimule a participação de todos os alunos e o respeito aos turnos de fala e às opiniões. Ao final, faça perguntas para que falem de suas experiências pessoais quanto a ser prejudicado por publicidade enganosa ou abusiva e como resolveram o problema, se seus direitos foram respeitados, entre outras. Devido ao caráter persuasivo da publicidade, destaque a importância da reflexão crítica tanto do ponto de vista do consumo, ou seja, se a aquisição do produto é de fato necessária, como do ponto de vista do consumidor, ou seja, um cidadão consciente de seus direitos.

Ao trabalhar o diálogo entre *A Gioconda*, obra mais famosa de Leonardo da Vinci, e o anúncio do amaciante de roupas, procure explorar a intenção comunicativa de, em final do século XX, se inspirar em obra pintada no início do século XVI: em primeiro

lugar, chamar a atenção do leitor por meio do humor refinado e, depois, reforçar a qualidade e a superioridade do produto anunciado, devido ao valor cultural que essa tela representa. Essa referência se estabelece com intenção claramente persuasiva, já que pretende convencer o leitor a comprar aquele produto.

Faça uma leitura em voz alta do texto “O segredo da propaganda é a propaganda do segredo”, **página 69**, com pausas estratégicas para refletir e discutir o trecho lido e garantir sua compreensão. Em seguida, proponha que façam uma leitura silenciosa e sublinhem as palavras desconhecidas para depois procurá-las no dicionário. Após se certificar de que todos tenham compreendido o texto, discutam o modo como as pessoas costumam ser retratadas nos anúncios publicitários: estado de espírito, aspecto físico, padrão de beleza, entre outros. Peça-lhes que reflitam se se sentem representados nos anúncios que veem e que intenções estão por trás do uso recorrente desses estereótipos.

No estudo do gênero, **páginas 72 a 74**, procure apresentar aos alunos outros modelos de peças publicitárias, de preferência destinadas a públicos diferentes. Para desenvolver a reflexão crítica, selecione anúncios de produtos comerciais e proporcione o debate sobre as reais necessidades de adquirir o que está sendo anunciado. Como contraponto, apresente campanhas governamentais, como de combate ao câncer de mama e de próstata e à redução de consumo de sal (sódio) ou do programa Saúde do Homem, e campanhas de organizações como SOS Mata Atlântica, Greenpeace ou WWF-Brasil. É importante que os alunos percebam que todas têm caráter persuasivo, mas seus objetivos são diferentes, inclusive do ponto de vista do interesse social.

Ao apresentar os conceitos de linguagem verbal e de linguagem não verbal, **página 75**, oriente os alunos a pesquisar em revistas um anúncio em que predomine a linguagem verbal e outro em que a linguagem não verbal prevalece. Em duplas, eles deverão explorar os recursos empregados nesses anúncios. Se necessário, ajude-os na análise do material recolhido. Em seguida, apresente o conteúdo do livro e oriente-os a fazer as atividades.

Como em outras etapas da aprendizagem os alunos tiveram contato com o conceito de verbo e de flexão verbal, **páginas 76 e 77**, primeiro faça um levantamento dos conhecimentos que eles já têm sobre essa classe gramatical. Durante a realização das atividades, **páginas 78 a 80**, retome as observações que fizeram e esclareça eventuais dúvidas. É importante lembrar que os dicionários adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas sempre apresentam um quadro com os modelos de conjugação verbal e, inclusive, com alguns verbos irregulares.

Durante a atividade de produção escrita, **página 81**, oriente os alunos nas etapas de planeja-

mento e de pesquisa. Além de consultar jornais e revistas, eles poderão ir a uma Unidade Básica de Saúde da comunidade onde vivem ou mais próxima à escola e falar com um profissional, médico ou enfermeiro, para saber que doenças são mais frequentes e obter informações mais precisas sobre como preveni-las. Na atividade de produção oral, **página 82**, ofereça-lhes o auxílio necessário tanto no planejamento como nos ensaios, etapa anterior à gravação.

Sugestões de atividades

1. Festival de anúncios

Proponha a realização de um Festival de Anúncios Publicitários na escola. Durante a organização do evento, converse com a direção e escolham uma data adequada. A atividade consiste em montar uma exposição no pátio da escola com os anúncios elaborados na atividade de produção escrita. Se houver recursos audiovisuais disponíveis, é possível apresentar também os trabalhos de produção oral. Se julgar conveniente, componha um corpo de jurados, por exemplo, cinco professores, que escolherão os três melhores anúncios e/ou programas de rádio, se for o caso. No dia combinado, convide os alunos das outras turmas e chame também pessoas da comunidade. Ao final, proponha uma roda de conversa com todos os participantes para que relatem sua experiência, o que funcionou segundo a opinião de cada um, o que pode ser feito para melhorar o evento em outra ocasião etc.

2. Cinema e publicidade infantil

Caso a escola disponha de recursos, proponha uma sessão de cinema, seguida de debate. Esta atividade pode ser realizada depois de explorar o cartum de Dorinho, **página 83**. Combine com a turma uma data conveniente para assistir ao documentário *Criança, a alma do negócio*, dirigido por Estela Renner (Brasil, 2008. 49 min.), que mostra como as crianças brasileiras se tornaram alvo preferencial da publicidade. É possível obter cópia do vídeo na íntegra em diferentes endereços na internet; por exemplo, está disponível em <www.youtube.com/watch?v=49UXEog2f18>, acesso em 25 abr. 2013. Como esse documentário é curto, ao final da sessão, promova um debate com os alunos sobre o cenário apresentado, de modo a compartilhar suas experiências e opiniões acerca do tema com base no que viram.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do anúncio publicitário e sei distingui-lo de outros textos?			
Reconheço elementos da linguagem verbal e da não verbal em textos que leio?			
Identifico os verbos e sei flexioná-los de maneira adequada segundo o contexto em que são empregados?			
Produzo anúncios publicitários fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- CAMPOS-TOSCANO, Ana Lúcia Furquim. *O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- CITELLI, Adilson (Coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2001. (Aprender e Ensinar com Textos, 6).
- RYAN, Maria Aparecida. *Conjugação dos verbos em português: prático e eficiente*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

Site

- Clube de Criação de São Paulo. Disponível em: <<http://ccsp.com.br>>. Acesso em: 25 abr. 2013.

Site da entidade, fundada por publicitários em busca da valorização e preservação da criatividade da propaganda brasileira, traz, entre outras informações, as peças publicitárias nacionais mais bem-sucedidas desde 1976.

Filmes

- *12 homens e uma sentença*, direção de Sidney Lumet. Estados Unidos, 1997. 117 min.

Um exemplo de como o poder de persuasão de um único homem é capaz de mudar o posicionamento de todo um corpo de jurados.

- *Obrigado por fumar*, direção de Jason Reitman. Estados Unidos, 2005. 92 min.

A história de um lobista que ganha a vida como porta-voz e defensor da indústria de cigarros, tornando-se um hábil manipulador de informações, faz refletir sobre liberdade de escolha em um mundo dominado pela propaganda.

a forma composicional das letras. Faça perguntas como: A forma como esses textos são escritos se assemelha à prosa ou à poesia? Por quê? Que semelhanças e diferenças é possível identificar nas letras dessas canções? Em seguida, apresente o conteúdo do livro para sistematizar a definição e as características do gênero estudado.

Antes do estudo sobre a língua, solicite aos alunos que levem para a sala de aula exemplos de canções que apreciam, para explorar suas características e seu estilo com os colegas. Dê espaço para que eles conversem sobre seu gosto musical e seus cantores favoritos.

Após apresentar os conteúdos de reflexão sobre a língua, **páginas 25 a 27**, organize os alunos em duplas ou trios. Peça-lhes que selecionem um dos exemplos que levaram à sala anteriormente e procurem identificar rimas, sinônimos, antônimos e palavras empregadas em seu sentido conotativo ou denotativo.

Complemente a atividade de produção oral, **página 29**, propondo que os alunos se organizem em círculo. Selecione algumas palavras e fale-as em voz alta para que eles pensem em letras de canção que as contendam. Por exemplo, se você disser a palavra *curar* e um aluno souber a letra de "Encontro", de Maria Gadú, ele canta o trecho em que o termo aparece: "*sai de si, vem curar teu mal...*".

Na proposta de produção escrita, **páginas 29 e 30**, espera-se que os alunos consigam escrever empregando rimas, trabalhando os sentidos conotativos das palavras e selecionando o sinônimo mais adequado ao texto que estão produzindo. Caso perceba que eles ainda não estão preparados para a produção individual, oriente-os para a realização da atividade em grupo. Nesse caso, desenvolva as etapas de planejamento, escrita, reescrita e revisão em várias aulas.

Sugestões de atividades

1. Explorando a rima

Peça aos alunos que se posicionem em duas fileiras, uma de frente para a outra. Um aluno cria um verso e o colega seguinte deve tentar completá-lo rapidamente, empregando a rima e a criatividade. Por exemplo, se o primeiro aluno diz "*Hoje saí de vermelho*", o outro pode completar com "*Nem me olhei no espelho*". Isso será feito sequencialmente pelos alunos das fileiras. Vence a fileira que conseguir rimar mais versos.

2. Jogo da paródia

Converse com a turma e selecione uma canção que seja conhecida pela maioria dos alunos. Coloque a música para tocar e proponha que observem a sonoridade. Peça-lhes que se organizem em grupos de até cinco componentes e oriente-os a criar uma versão em forma de paródia da música que ouviram. Caso os alunos não saibam o que é uma paródia, sugira que a

consultem no dicionário e conversem sobre o que descobriram. Certifique-se de que todos os grupos chegaram à conclusão de que se trata de uma imitação satírica ou engraçada de determinada obra artística. Para finalizar a atividade, combine com os alunos um dia para que cada grupo apresente sua versão.

3. Desafio de sinônimos e antônimos

Faça pequenas fichas de cartolina e escreva em cada uma delas uma palavra diferente. Escolha palavras cujo significado julgue importante os alunos conhecerem. Abaixo desse termo principal, coloque um sinônimo e um antônimo dessa palavra. Seguem duas sugestões de modelos de fichas.

FRÁGIL

sinônimo: fraco

antônimo: forte

ALEGRE

sinônimo: feliz

antônimo: triste

Divida a classe em número par de duplas e emparelhe-as duas a duas, de modo que a dupla A realize a atividade com a B, a C com a D, e assim sucessivamente. Distribua a mesma quantidade de fichas para cada dupla.

Um integrante da dupla irá tirar uma das fichas e ler o termo principal em voz alta. A dupla oponente terá de dizer um sinônimo e um antônimo para essa palavra. As duplas devem alternar os papéis. A cada sinônimo e antônimo corretos, mesmo que não sejam os indicados na ficha, a dupla marca um ponto. Em caso de dúvida, oriente-os a consultar o dicionário ou ajude-os a decidir se a palavra é adequada. A dupla que acertar mais palavras vence o desafio.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características da letra de canção e sei distingui-la de outros textos?			
Considero o contexto de produção das manifestações artísticas para interpretá-las?			
Compreendo o que é intertextualidade e aplico esse conceito na interpretação de textos?			
Sei empregar a rima e o sentido figurado das palavras?			
Produzo letra de canção seguindo os recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livro

- GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2010. (Ensaio Transversais, 34).

Sites

- Letras.mus.br. Disponível em: <<http://letras.mus.br>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

Possibilita a busca de músicas pelo nome da canção, do artista ou do estilo musical, com centenas de compositores, letras e intérpretes.

- YouTube. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 10 abr. 2013.

Com muitos vídeos postados por usuários, entre os quais videoclipes de canções, oferece versões de diferentes intérpretes de uma mesma canção, inclusive gravações antigas.

Filmes

- *O pianista*, direção de Roman Polanski. França/Reino Unido/Alemanha/Polônia, 2002. 148 min.

Inspirado nas memórias de um pianista polonês na época da Segunda Guerra Mundial, o filme acompanha a perseguição e o envio de sua família a um campo de concentração, enquanto ele tenta sobreviver escondido no gueto de Varsóvia.

- *O som do coração*, direção de Kirsten Sheridan. Estados Unidos, 2007. 114 min.

Criado em um orfanato, o filho de um encontro casual entre um guitarrista e uma violoncelista sobrevive fazendo apresentações nas ruas de Nova Iorque e decide usar seu talento musical para tentar reencontrar seus pais.

Capítulo 2 Informar-se para a conquista de um direito

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero notícia, além de seu contexto de produção e de circulação.
- Relacionar a notícia com textos de outros gêneros para compreendê-la e interpretá-la.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Observar situações de uso das concordâncias verbal e nominal no gênero notícia.

- Desenvolver a capacidade de expressão oral por meio de debates sobre os textos e as atividades.
- Produzir notícia, levando em consideração os aspectos formais do gênero e empregando as concordâncias nominal e verbal adequadamente.

Orientações didáticas

Página de abertura. Explore a fotografia e ative os conhecimentos prévios dos alunos, pedindo-lhes que respondam às questões do texto que a acompanha. Incentive-os a falar sobre a mobilização de pessoas em prol de um objetivo comum, no caso, a construção de casas próprias. Faça outras perguntas como: Qual é a sua opinião sobre ações como a da fotografia? Elas são importantes? Apenas as pessoas beneficiadas por essas iniciativas devem participar dessas ações? Vocês participariam de mutirões para auxiliar desconhecidos? Neste capítulo, o tema continuará sendo moradia, mas agora com foco na discussão sobre a garantia de um direito constitucional.

Em seguida, proponha a leitura do Artigo 6º da Constituição, na **página 34**. Encaminhe a conversa com base nas questões do livro e estimule que todos expressem livremente sua opinião. Amplie a discussão sobre o tema com perguntas como: Na região onde vivem, o Artigo 6º da Constituição tem sido respeitado? E em outros lugares do país, segundo as informações que circulam em noticiários? O que impede que esse direito social seja garantido à população? Além de instrumento para a reflexão em conjunto, esse debate pode servir para atividades posteriores.

Para iniciar o trabalho com o texto, **página 35**, peça aos alunos que primeiro leiam o título e a linha abaixo dele e observem a fotografia. Questione-os sobre qual será o assunto tratado no texto. Para explorar a temática, sugira que reflitam sobre o local onde viviam na infância e analisem as semelhanças e as diferenças em relação à infraestrutura do local onde moram atualmente.

Antes da leitura do texto, certifique-se de que os alunos saibam o que são o IBGE e o censo demográfico. Depois, solicite que respondam às atividades.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Órgão público administrado pelo Governo Federal encarregado de, entre outras funções, produzir e analisar informações estatísticas, geográficas, cartográficas e ambientais do país.

Censo demográfico: Pesquisa realizada pelo IBGE a fim de coletar dados sobre a população de determinada região e conhecer seus aspectos nos níveis municipal, estadual e nacional. Apresenta o perfil socioeconômico da população e geralmente é realizado a cada dez anos.

Ao trabalhar a reprodução da tela de Candido Portinari, **página 36**, proponha que leiam as infor-

mações sobre a vida e a obra do pintor, **página 37**. Se julgar conveniente, solicite que façam uma pesquisa para buscar mais informações sobre esse artista. Crie uma situação para que compartilhem o que descobriram e a leitura que fazem da tela. Aproveite a **atividade 4** para discutir sobre a existência de favelas ao longo do tempo, contextualizando o tema no momento em que Portinari produziu a obra, na década de 1950, e refletindo sobre essa questão que persiste nos dias atuais.

Diversos artistas retrataram a vida nas favelas. A proposta pode ser desenvolvida em conjunto com a disciplina de Arte para explorar os diferentes olhares dos autores sobre um mesmo tema. Solicite que os alunos formem grupos para realizar esse trabalho de pesquisa das obras. Depois, combine um dia para apresentação aos colegas do que cada grupo fez. Sejam algumas expressões artísticas que se inspirem no tema favela.

Pintura	Tarsila do Amaral, <i>Morro da favela</i> (1924). Di Cavalcanti, <i>Gente do morro</i> (1951). Di Cavalcanti, <i>Carnaval no morro</i> (1963). Lasar Segall, <i>Favela</i> (1954).
Xilogravura	Oswaldo Goeldi, <i>Favela</i> (s.d.). Renina Katz, <i>Favela</i> (s.d.).
Música	Arlindo Cruz, "Meu nome é favela". Da Gamma e Tony Garrido, "Favela". Padeirinho e Ferreira dos Santos, "Linguagem do morro". Padeirinho e Jorge Pessanha, "Favela".
Literatura	Carolina de Jesus, <i>Quarto de despejo</i> : diário de uma favelada (1960) — diário. Carlos Drummond de Andrade, "Favelário nacional" (1984) — poema. Lygia Fagundes Telles, "O x do problema" (1977) — conto. Paulo Lins, <i>Cidade de Deus</i> (1997) — romance.
Teatro	Gianfrancesco Guarnieri, <i>Eles não usam black tie</i> (1958). Gianfrancesco Guarnieri, <i>Gimba, o presidente dos valentes</i> (1959).
Cinema	<i>Cidade dos homens</i> (2007), direção de Paulo Morelli. <i>Era uma vez</i> (2008), direção de Breno Silveira.

Apresente os conteúdos do livro sobre o estudo do gênero e solicite aos alunos que façam as atividades, **páginas 38 e 39**. Leve jornais e revistas impressos para a sala de aula e proponha que se organizem em grupos. Distribua o material a cada grupo e oriente-os a manipulá-lo, a ler as notícias e a discutir os temas abordados. Peça-lhes que observem também como as notícias se relacionam com outros textos da mesma página, em cada um dos suportes. Esse mesmo material pode ser aproveitado quando forem realizar a **atividade 6, página 40**.

Para complementar as atividades propostas para reflexão sobre a língua, **páginas 42 a 45**, selecione notícias de jornais, apague seus verbos com corretivo, por exemplo, e entregue-as aos alunos. Se preferir, uma alternativa é copiar as notícias em uma folha de papel separada, deixando no lugar dos verbos espaços em branco para serem completados. Em seguida, informe os verbos no infinitivo correspondentes a cada lacuna, para que eles possam pensar em como conjugá-los de maneira adequada.

Desenvolva também uma atividade para a prática da oralidade, em que o objetivo seja a atenção às concordâncias verbal, nominal e pronominal. Retome a ideia de que, em determinadas situações do cotidiano, é necessário conhecer a norma culta e empregar a língua padrão. Cite alguns exemplos, como entrevistas de emprego, discursos e jornais televisivos e liste-os no quadro de giz. Oriente-os na escolha de uma dessas situações para que façam uma breve simulação em sala de aula. Em duplas ou trios, os alunos deverão criar diálogos improvisados condizentes com a situação selecionada, empregando o registro adequado da norma-padrão.

Oriente os alunos na preparação da atividade de produção oral, **página 48**, em que terão de apresentar notícias como em um jornal de televisão. Aproveite esse momento para reforçar a importância de estar atento a outros recursos, como impostação da voz, postura corporal e posicionamento das mãos, entre outras. Se julgar oportuno, proponha que utilizem o material de pesquisa para a produção escrita e simulem um noticiário de rádio, para o qual eles também deverão fazer um planejamento. Essa proposta poderá ser desenvolvida como etapa anterior à preparação da notícia televisiva.

Sugestões de atividades

1. Visita a jornal

Caso haja algum jornal impresso na região, entre em contato para ver se é possível programar para uma visita agendada. Essa experiência será importante para que os alunos observem como de fato um jornal é produzido, com todas as etapas envolvidas no processo de publicação desse veículo. Além disso, terão a oportunidade de perceber que o que estudaram sobre a produção do texto de notícia é apenas uma etapa desse processo.

2. Impresso versus digital

Proponha aos alunos que selecionem uma notícia atual de uma revista ou jornal impressos. Em seguida, oriente-os a fazer uma pesquisa na internet, em casa ou no laboratório de informática da escola, sobre o mesmo fato. Com os dois textos em mãos, peça-lhes que se organizem em grupos de

três ou quatro alunos. Por fim, oriente-os a comparar os textos das notícias nos dois suportes, impresso e digital, observando as semelhanças e as diferenças entre eles.

3. Em busca da concordância

Proponha aos alunos uma pesquisa de campo. Estabeleça com eles um prazo, por exemplo, três ou cinco dias. A atividade consiste em observar textos de placas, letreiros, cartazes ou muros na localidade em que vivem, com foco nas concordâncias nominal ou verbal empregadas de modo inadequado. Eles podem copiar os textos ou fotografá-los, caso tenham uma câmera fotográfica ou um aparelho celular com esse dispositivo. Após a coleta dos textos, eles deverão apresentar aos colegas os exemplos recolhidos, informar onde foram "publicados" e explicar qual é o desvio à norma-padrão detectado em cada um deles.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características da notícia e sei distingui-la de outros textos?			
Sei fazer as concordâncias adequadas nos textos que produzo?			
Reconheço as situações em que devo empregar a linguagem formal?			
Produzo notícia segundo os recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- FÁRIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996. (Como Usar).
- FÁRIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando a Língua Portuguesa).

Sites

- Jornais.net. Disponível em: <www.jornais.net>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Este portal apresenta os endereços *on-line* dos jornais diários mais importantes de cada Estado brasileiro.

- Portal do Jornal Escolar. Disponível em: <www.jornalescolar.org.br>. Acesso em: 11 abr. 2013.

Este *site* traz informações sobre como produzir um jornal escolar e oferece exemplos de projetos já realizados.

- Projeto Portinari. Disponível em: <www.portinari.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Além do acervo do artista, este *site* traz informações sobre projetos de Arte e Educação que podem ser desenvolvidos com base na obra de Portinari.

Filmes

- *5 x favela*: agora por nós mesmos, direção de Maíra Carneiro, Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcelos e Luciana Bezerra. Brasil, 2009. 103 min.

Cinco episódios dirigidos por cineastas de comunidades carentes do Rio de Janeiro (RJ), "Fonte de renda", "Arroz com feijão", "Concerto para violino", "Deixa voar" e "Acende a luz", mostram a cara do povo brasileiro e alguns aspectos da vida nas favelas.

- *Orfeu*, direção de Carlos Diegues. Brasil, 1999. 110 min.

Personagens da mitologia, neste filme Orfeu encarna um compositor de escola de samba que arrebatava a paixão de Eurídice, uma moradora do morro em favela no Rio de Janeiro (RJ), mas terão de conviver com o tráfico de drogas local.

Unidade 2 – Saúde e qualidade de vida

Capítulo 3 Buscar a qualidade de vida

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero tira, seu contexto de produção e de circulação, além de sua função na esfera jornalística.
- Relacionar a tira com textos de outros gêneros para compreendê-la e interpretá-la.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Fazer a distinção entre frase, oração e período.
- Reconhecer e empregar as interjeições de maneira adequada.
- Debater os temas propostos para desenvolver as capacidades de falar em público e de ouvir, respeitando a opinião alheia.

- Produzir tira, observando as características do gênero e mobilizando os conhecimentos sobre frases, orações, períodos e interjeições.

Orientações didáticas

Página de abertura. Explore com os alunos a fotografia e as perguntas do texto que a acompanha. Converse com eles a respeito dos pequenos cuidados com o corpo e com a saúde, que podem melhorar a qualidade de vida. Oriente-os a levar em conta os hábitos alimentares, a prática de atividades esportivas, o equilíbrio entre trabalho e lazer, o consumo de bebidas alcoólicas e de outras drogas, entre outros.

Durante a reflexão sobre o texto da **página 51**, aproveite para discutir com os alunos sobre as iniciativas públicas existentes no local onde vivem para favorecer a qualidade de vida da população, como prática esportiva em parques, programas de incentivo à prevenção de doenças etc.

Ao trabalhar com a tira de Liniers, **página 52**, gênero que será estudado neste capítulo, explore os elementos verbais e não verbais, para que os alunos comecem a perceber que a linguagem verbal e a linguagem não verbal são constitutivas desse gênero e igualmente importantes para a construção dos sentidos. É necessário garantir que alunos se acostumem a observar com atenção os detalhes dos elementos não verbais para compreender melhor os textos desse gênero.

Para explorar as relações intertextuais e interdiscursivas da tira, **página 53**, garanta que os alunos tenham compreendido o significado da palavra *epitáfio* e conversem sobre o texto da lápide de Mané Garrincha. Caso alguém não saiba quem ele foi, esclareça que se trata de um grande jogador de futebol, contemporâneo a Pelé, que encantava os torcedores por sua agilidade e habilidade em campo. Explore outras informações contidas na lápide, como o ano de seu nascimento e de sua morte. Se julgar conveniente, explique também que ele era conhecido pelos excessos em sua vida privada. Em seguida, peça-lhes que comparem a tira com os outros textos lidos no capítulo e com os conhecimentos que eles já têm por sua experiência de vida. Promova uma discussão sobre o modo como as pessoas de nosso tempo se relacionam e a maneira como isso interfere na qualidade de vida dos alunos e das pessoas com quem convivem.

Antes de iniciar o estudo do gênero propriamente dito, leve para a sala de aula cadernos de edições seguidas de jornais em que são publicadas tiras diárias ou semanais. Peça que se reúnam em grupos, distribua o material entre eles e dê algum tempo para que os manuseiem e leiam as tiras. Em seguida, faça perguntas como: As edições de um jornal trazem sempre as mesmas tiras com os

mesmos personagens? Há alguma relação entre a sequência das histórias dos mesmos personagens? Acompanhar as histórias de cada personagem ajuda a compreender outras tiras com ele? Os temas tratados nas tiras têm relação com as outras partes do jornal? E com a vida cotidiana?

Depois de os alunos terem visto outros textos do gênero estudado, apresente os conteúdos propostos no livro e peça-lhes que realizem as atividades, **páginas 54 e 55**. Oriente-os a procurar em jornais e revistas ou em sites da internet e levar para a sala de aula duas tiras que estabeleçam alguma relação com o tema qualidade de vida, mas sob diferentes perspectivas. Por exemplo, uma pode mencionar a prática de esportes, enquanto a outra pode retratar uma consulta médica. Em grupos de três integrantes, eles devem conversar sobre o material que coletaram e explicar uns aos outros o porquê de suas escolhas, justificando a relação que estabelecem entre a tira e o tema selecionado. Em seguida, cada grupo deverá selecionar uma tira para expor aos demais colegas. Reserve um tempo da aula para a apresentação dos grupos. Essa atividade permite ainda que seja criado um banco de textos para trabalhos posteriores.

No estudo de reflexão sobre a língua, trabalhe os conceitos de frase, oração e período como proposto nas **páginas 56 e 57**. Em seguida, peça aos alunos que releiam o primeiro parágrafo de "Saúde sem esforço" e a primeira estrofe de "Epitáfio", observando a estrutura desses textos e a forma como estão organizados. Em seguida, solicite que os comparem com a tira de Garfield, **página 57**. Espera-se que eles percebam a extensão dos elementos verbais em cada um desses gêneros e concluam que a tira apresenta textos mais curtos.

Complemente as informações do livro sobre as interjeições, **página 58**, com exemplos de sentimentos e emoções que elas podem expressar, organizando-os no quadro de giz, como sugerido a seguir.

Interjeição que exprime	Exemplos
alegria	oh!, ah!, oba!, viva!
dor	ai!, ui!
concordância	claro!, sem dúvida!
surpresa	ah!, ih!, oh!, opa!, céus!, puxa!, ch!, gente!, heim?!, uai!
silêncio	silêncio!, psiu!, quieto!
chamamento	olá!, alô!, ô!, oi!, psiu!
medo	uh!, credo!, cruze!, ai!
afugentamento	xô!, fora!, rua!, toca!, passa!
alívio	ufa!, uf!
cansaço	ufa!

Ao montar o quadro, solicite a colaboração dos alunos com outros exemplos que eles eventualmente conheçam. Chame a atenção para o fato de que algumas interjeições podem exprimir emoções diferentes a depender do contexto em que são empregadas.

Como o conceito de oração foi estudado há pouco, é possível que algum aluno questione se algumas interjeições podem ser consideradas orações. Explique que isso depende da interjeição e do contexto. Se julgar necessário, apresente alguns exemplos, como *"Macacos me mordam!"*, *"Quem me dera!"*, *"Valha-me Deus!"*, entre outros. Em seguida, solicite que façam as atividades da **página 60**.

Na atividade de produção escrita, **página 61**, os alunos podem ter alguma dificuldade por envolver um gênero que exige habilidades de desenho. Como se trata de uma atividade em grupo, a ideia é a de que uns colaborem com os outros. Caso perceba que a falta dessa habilidade será um empecilho, sugira que recortem em jornais ou revistas as imagens necessárias para a produção da tira, de modo que fiquem responsáveis pela criação dos textos verbais. Reforce a ideia de que essa seção envolve o cumprimento de diferentes etapas: planejamento, revisão e reelaboração. Convoque os alunos a pensar em conjunto sobre o texto que irão produzir, as características que devem ser exploradas, o público a que se destina e o suporte em que circulará. Sempre que possível, socialize os textos produzidos pelos alunos em toda a escola.

Sugestões de atividades

1. Preenchendo balões

Distribua aos alunos cópias de tirinhas com os textos dos balões apagados. Em duplas, peça-lhes que criem os textos de acordo com o que observam nas imagens. Oriente-os a empregar os conhecimentos gramaticais que já têm na hora de escrever os textos, além de considerar as etapas de revisão e reescrita. Depois, cada dupla deve trocar seu texto com outra, para ler a produção dos colegas. Ao final, distribua as tiras originais para as duplas, para que comparem com o que fizeram.

2. Cuidados com a saúde

Se possível, desenvolva uma atividade em conjunto com a disciplina de Ciências, com o objetivo de oferecer informações e esclarecimentos sobre saúde e qualidade de vida à comunidade. Com o auxílio de profissionais do posto ou da unidade de saúde do bairro, os alunos devem fazer um levantamento sobre as necessidades da população da comunidade no que diz respeito à saúde, como medidas de higiene,

prevenção de doenças, prática gratuita de atividades físicas, entre outras. Após a pesquisa, eles se organizarão em grupos para preparar folhetos informativos. Para que o material seja de fácil compreensão, estimule-os a criar frases curtas e diretas, como estudaram ao longo deste capítulo. Ao final, combinem uma forma de "publicar" o folheto, por exemplo, imprimindo-o em sulfite A4 dobrado ao meio, e distribuí-lo à população.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características da tira e sei distingui-la de outros textos?			
Considero os elementos verbais e não verbais na leitura de textos desse gênero?			
Sei fazer a distinção entre frase, oração e período?			
Emprego as interjeições de maneira adequada?			
Produzo tira fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Revista

- *Saúde*, Editora Abril.

Publicação mensal que traz informações sobre nutrição, corpo, bem-estar, família, dietas, além de muitas dicas sobre saúde.

Site

- Dr. Drauzio. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Neste portal do médico Drauzio Varella, é possível obter informações sobre sexualidade, tabagismo, obesidade, entre outras questões relacionadas à saúde.

Filmes

- *2h37: é só uma questão de tempo*, direção de Murli K. Thalluri. Austrália, 2006. 91 min.

Um suicídio ocorrido às 2h 37 de uma tarde traz à tona o lado sombrio da vida de seis jovens estu-

dantes, como gravidez indesejada e um segredo, *bullying*, bulimia, uso de drogas, necessidade de aprovação dos pais.

- *Tempos modernos*, direção de Charlie Chaplin. Estados Unidos, 1936. 87 min.

Após recuperar-se de uma crise nervosa devido ao trabalho frenético e repetitivo, um operário de linha montagem encontra a fábrica fechada e acaba preso ao ser confundido com um líder grevista; ao sair da prisão, ajuda uma jovem em dificuldade e, juntos, vivem uma série de aventuras atrás de emprego.

Capítulo 4 Viver e reviver

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional das memórias literárias, seu contexto de produção e de circulação, além de sua função na esfera literária.
- Relacionar as memórias literárias com textos de outros gêneros para compreendê-las e interpretá-las.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Reconhecer e utilizar adequadamente os pronomes possessivos e os marcadores de tempo.
- Observar e empregar corretamente os advérbios.
- Produzir memória literária, considerando as características desse gênero e empregando de maneira adequada os pronomes, os marcadores de tempo e os advérbios.

Orientações didáticas

Página de abertura. Explore a imagem de abertura, incentivando os alunos a observá-la com atenção para atribuir sentido ao que veem. É importante que identifiquem na obra os objetos sem forma definida, ou contorcidos, e que não há presença humana. Peça-lhes que procurem relacionar a cena da tela com seu título e com o tema da unidade. Em seguida, proponha que conversem sobre as questões do livro. Estimule que todos falem sobre suas percepções a respeito da tela e as emoções que ela provoca.

Salvador Dalí (1904-1989): artista plástico espanhol que nasceu em Figueres, na região da Catalunha. Começou a pintar aos 13 anos e, aos 18, ingressou na Academia Real de Belas Artes de San Fernando, em Madri, Espanha. Era visto como um homem ousado, excêntrico e, por vezes, exibicionista. É considerado um dos ícones do Surrealismo, apesar de ter sido expulso do grupo por motivações políticas. Sua obra, repleta de símbolos ligados aos sonhos e ao inconsciente, era concebida

em um estado em que a razão e a vontade eram deixadas de lado.

Para trabalhar com o texto de reflexão sobre o tema da unidade, **página 64**, nas atividades de pré-leitura, coloque outras questões como: Qual deve ser a história desse casal? O que deve ter acontecido para que ele se apaixonasse novamente pela mulher? Depois, proponha que façam uma leitura individual e silenciosa do texto e utilizem as perguntas da **página 65** como roteiro para a conversa que terão com os colegas. Aproveite a **atividade 4** para discutir os aspectos históricos e sociais relacionados à memória, como a preservação de hábitos e costumes, crenças, experiências do passado, entre outros. Valorize esses momentos de interação, pois contribuem para o desenvolvimento de capacidades de ensino-aprendizagem, sobretudo as de expressão oral.

Para abordar o texto "Jorge veste fardão", **página 65**, explore primeiro o significado do título, antes de discutirem as atividades de pré-leitura. Se necessário, sugira o uso do dicionário para consultar seu significado.

fardão *s.m.* 1 m.q. FARDALHÃO 2 vestimenta de significado simbólico us. por membros de academias literárias 3 uniforme de gala de militares, esp. oficiais da marinha • ETIM *farda* + -ão

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 873.

Converse com os alunos sobre a autora do texto e sua relação com o escritor Jorge Amado. Após o levantamento de hipóteses, leia em voz alta a biografia da memorialista e peça-lhes que façam uma leitura silenciosa do texto para, em seguida, realizar as atividades do livro, **páginas 66 e 67**.

No trabalho com a intertextualidade e a interdiscursividade, **página 68**, leia o texto de Carlos Drummond de Andrade em voz alta e, depois, sugira que os alunos façam uma segunda leitura silenciosa. Peça-lhes que leiam a biografia do poeta e, se julgar conveniente, proponha que façam uma pesquisa para saber quem foi Abgar Renault, a quem Drummond dedica seu poema, para que possam compreender a relação entre eles, já que ambos eram poetas, mineiros e fizeram incursões no mundo político.

Abgar Renault (1901-1995): foi político, destacado professor e poeta, chegando a ser membro da Academia Brasileira de Letras, entre outras academias. Foi deputado estadual e secretário da Educação, em Minas Gerais, e ministro da Educação no mandato de Nereu Ramos, presidente da República de 11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956, após o suicídio de Getúlio Vargas. Como poeta, participou do movimento modernista mineiro, fazendo parte de um grupo surrealista. Apesar de

pertencer ao Modernismo brasileiro, sua obra não se insere em nenhuma escola poética. Algumas obras: *Sonetos antigos* (1968) e *A outra face da lua* (1983).

Em seguida, solicite que façam as atividades de compreensão do poema e aproveite para explorar também os elementos do texto presentes na ilustração. Além disso, é importante que estabeleçam a relação entre o poema e a temática da memória, comum nos textos anteriores.

Se julgar oportuno, utilize a **atividade 3** como um estímulo para que os alunos compartilhem suas experiências do passado, suas memórias de infância. Aproveite-a para iniciar o estudo e a sistematização do gênero deste capítulo, memórias literárias, **página 69**. Oriente-os a refletir sobre as pessoas envolvidas no fato, o lugar em que ele ocorreu e as impressões mais marcantes sobre ele. Nesse momento, reforce a importância da memória como instrumento para conservar a história de uma família, de uma comunidade, de uma cidade ou de um país e preservar a cultura de um povo. Então, apresente o conteúdo do livro, **páginas 70 e 71**, e auxilie-os na realização das atividades.

Para iniciar a reflexão sobre a língua no gênero memória, **páginas 72 a 74**, uma sugestão seria retomar com os alunos o texto de Erico Verissimo e ler em voz alta para os alunos, fazendo as interrupções necessárias, para que observem os tempos verbais empregados. Depois, volte ao texto, agora solicitando que se detenham nas expressões que marcam o tempo e nos advérbios. Em seguida, apresente os conteúdos do livro, orientando-os na hora de fazer as atividades, **páginas 75 a 79**. É importante ter em mente que a leitura e as produções oral e escrita são atividades para a reflexão e a compreensão de como os componentes linguísticos se organizam. O aprendizado dos conteúdos gramaticais tem como objetivo a adequação da linguagem a circunstâncias e práticas da vida social.

Na atividade de produção de texto, **página 80**, oriente os alunos a recuperar todas as anotações que fizeram ao longo do capítulo nas conversas e nos debates sobre suas experiências e incorporá-las no planejamento das memórias que escreverão. Ajude-os no momento de estabelecer quem será o leitor, o contexto de circulação e por que o texto será escrito.

A atividade de produção oral na seção "Para falar em público", **página 81**, demandará um acompanhamento mais direto, sobretudo para garantir a participação dos alunos mais tímidos. Ajude-os a encontrar a entonação, os gestos e as expressões faciais adequados ao texto que lerão para a classe, para que sejam naturais e despertem o interesse dos ouvintes.

Sugestões de atividades

1. Criando histórias

Com a turma organizada em círculo, comece a contar uma história e interrompa a narração antes de completá-la. Por exemplo: "*Quando eu era criança, minha família morava em uma rua...*". Um aluno deve dar prosseguimento à narrativa, usando a criatividade e empregando marcadores de tempo de modo a tornar coerente sua fala. Quando achar oportuno, dê um comando para que esse aluno pare a narração, que deverá ser continuada por aquele que estiver ao seu lado no círculo. Em alguns momentos, você pode acrescentar um elemento surpresa: interrompa a narração dos alunos e apresente um novo vocábulo (por exemplo, *cavalo*), que deverá ser incorporado à história, de modo que ela continue a ter sentido. Além de empregar os operadores de tempo, esta atividade contribui para o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e expressão oral.

2. Resgate do passado

Promova um projeto em conjunto com as disciplinas de História e Geografia. Em grupos, os alunos irão entrevistar os moradores mais antigos da comunidade, amigos e familiares, com a finalidade de resgatar a história do bairro, da cidade, ou mesmo as origens da escola. Para tornar o projeto mais interessante, solicite que coletem fotografias antigas e montem um painel para expô-las. No dia combinado e no tempo estabelecido com antecedência, cada grupo deve apresentar o trabalho em forma de exposição oral.

3. Leitura de memórias literárias

Estimule os alunos a ler outros textos de memórias literárias. Por exemplo, há muitos livros da escritora Zélia Gattai, que se dedicou a esse gênero. Segue uma pequena lista de alguns títulos, embora os alunos possam pesquisar outros.

- *Anarquistas, graças a Deus* (1979), Zélia Gattai.
- *Chão de meninos* (1992), Zélia Gattai.
- *Infância* (1945), Graciliano Ramos.
- *Memorial de Maria Moura* (1992), Rachel de Queiroz.
- *Rabo de foguete: os anos do exílio* (1998), Ferreira Gullar.
- *Senhora dona do baile* (1984), Zélia Gattai.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características das memórias literárias e sei distingui-las de outros textos?			
Considero os pronomes possessivos, os marcadores de tempo e os advérbios na leitura de textos desse gênero?			
Emprego os pronomes possessivos, os marcadores de tempo e os advérbios de maneira adequada?			
Produzo memórias literárias fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 30. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- GATTAI, Zélia. *A casa do Rio Vermelho: memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- VERISSIMO, Erico. *Solo de clarineta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 2 v.

Revista

- *Língua Portuguesa*, Editora Segmento.
Revista mensal que traz artigos sobre os vários aspectos que envolvem a língua, de estudos sobre tópicos gramaticais a ensino, linguagem, tradução, entre outros.

Sites

- Cefapro Cáceres. Disponível em: <<http://cefaprocaeres.com.br>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

Site do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no município de Cáceres (MT), traz artigos sobre o ensino de línguas e códigos, voltados à leitura e produção do gênero memórias, entre outras áreas.

- Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

Este site traz reportagens relacionadas à memória e também ao gênero do discurso memórias literárias, comparando-o à biografia, assim como sugestões de atividades, entre outras informações.

Filmes

- *Amnésia*, direção de Christopher Nolan. Estados Unidos, 2000. 120 min.

Sobrevivendo a um assalto em que perdeu a mulher e quase morreu, um homem sofre de uma doença que o impede de registrar os fatos recentes, mas sai em busca do assassino para vingar a morte da mulher.

- *Valsa com Bashir*, direção de Ari Folman. Estados Unidos/Suíça/Bélgica/Austrália/Finlândia/França/Israel/Alemanha, 2008. 90 min.

Após um amigo falar ao diretor sobre um sonho recorrente e ambos concluírem que há uma relação entre o sonho e sua missão no exército de Israel na Primeira Guerra do Líbano, no início dos anos 1980, Ari Folman decide entrevistar amigos por não se lembrar de nada desse período, o que resulta neste documentário em forma de animação.

Unidade 1 – O país

Capítulo 1 Encarando o Brasil

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero conto, além de seu contexto de produção e de circulação e sua função na esfera literária.
- Relacionar os contos com textos de outros gêneros para compreendê-los e interpretá-los.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Compreender o uso do discurso direto e do discurso indireto em textos.
- Refletir sobre o uso da pontuação e dos verbos *dicendi* no discurso direto.
- Produzir conto, considerando os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Ao explorar a imagem, converse com os alunos sobre o impacto que ela provoca no observador por mostrar os contrastes sociais em uma metrópole brasileira. A fotografia denuncia a desigualdade social existente nas grandes metrópoles brasileiras ao flagrar, separados apenas por um muro, uma favela e um edifício de luxo. Solicite que discutam as questões do livro e estimule-os para que todos expressem sua opinião.

Tuca Vieira (1974-): nasceu em São Paulo (SP), é formado em Letras pela Universidade de São Paulo, mas atua como fotógrafo profissional desde 1991. Recebeu, entre outros, o Prêmio Folha de Jornalismo (2004) e o Prêmio Grupo Nordeste de Fotografia (2005). Atualmente, desenvolve projetos cuja temática envolve a cidade e a paisagem urbana.

Ao trabalhar os trechos da cartilha sobre direitos humanos, **página 17**, se julgar conveniente, primeiro leia em voz alta apenas cada pergunta e converse com os alunos sobre quais seriam as possíveis respostas na opinião. Após discutirem todas as questões do livro, peça-lhes que façam uma leitura silenciosa do trecho do livro. Em seguida, volte a conversar com a turma para confirmar ou não as hipóteses levantadas anteriormente. Essa estratégia possibilita a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema e do conteúdo do texto. Durante a reflexão e a discussão com base nas atividades propostas no livro,

ajude os alunos a estabelecer a relação entre o texto lido e a imagem de abertura do capítulo.

Após a conversa sobre o título do texto de Moacyr Scliar, **página 18**, peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa para apreciação estética do conto. Estimule-os a falar livremente se gostaram do texto, se o desfecho provocou surpresa, se a história evocou a lembrança de algo vivido por alguém. Depois, explore as informações sobre o autor no quadro da **página 19**. Se julgar conveniente, proponha uma leitura compartilhada do conto, intercalando trechos lidos por você e outros pelos alunos, com pausas e interrupções para que reflitam e discutam o que leram. Esclareça eventuais dúvidas e solicite que realizem as atividades do livro.

É importante garantir que os alunos conheçam os conceitos dos termos *genes* e *recessivos*, para compreender o efeito de humor produzido pela tira, **página 21**. Espera-se que eles percebam uma proximidade temática da tira de Bill Watterson com o conto de Moacyr Scliar, já que ambos tratam da relação entre pais e filhos. Ao final das atividades, proponha uma discussão para que compartilhem suas experiências, seja como filhos ou como pais. Como ponto de partida, faça algumas perguntas: Como eram as relações familiares quando vocês eram crianças? Na opinião de vocês, houve muitas mudanças nesse tipo de relação? A que vocês atribuem essas mudanças? A relação que você tem ou tinha com seus pais é semelhante à que você tem ou pretende ter com seus filhos? A televisão influenciou os comportamentos e provocou mudanças nas relações familiares? Essas questões são apenas sugestões e, dependendo da turma, outras podem ser feitas.

Para iniciar o estudo do gênero, **página 22**, peça aos alunos que façam uma leitura individual do texto e sublinhem as palavras desconhecidas. Proponha a realização das atividades e faça uma correção coletiva. Durante esse processo, aproveite para explorar outros aspectos do texto “Por um pé de feijão”, pois ele trata de um tema conhecido da população que vive e trabalha no campo: o cotidiano do plantio e da colheita da lavoura. São pessoas que se dedicam ao cultivo dos alimentos que abastecem o dia a dia dos brasileiros. Se julgar oportuno, proponha um trabalho em conjunto com o professor de Geografia: em grupos, os alunos devem fazer uma pesquisa em livros, jornais e revistas ou na internet sobre produção agrícola no Brasil. O objetivo é conhecer como se desenvolve esse setor e as condições em que vivem os trabalhadores rurais. Ao final, cada grupo deve apre-

sentar oralmente o resultado da pesquisa aos demais colegas.

Durante o estudo do gênero, **páginas 24 e 25**, leve para a sala de aula outros modelos de contos, que podem ser selecionados com base em seus autores, suas temáticas, seus estilos ou seus contextos de produção. Apresente o conteúdo do livro e, depois, organize os alunos em grupos e distribua um conto para cada grupo. Oriente-os a identificar nos contos lidos as características desse gênero do discurso, estudadas até o momento. Se julgar oportuno e a escola dispuser de computadores conectados à internet, solicite que façam uma pesquisa para obter informações sobre os autores dos contos lidos e conhecer outras obras.

O objetivo das atividades de reflexão, **página 26**, é levar os alunos a compreender o uso do discurso direto e do discurso indireto nos contos. Explique os diferentes efeitos obtidos quando o autor dá voz própria aos personagens ou quando suas falas e pensamentos são apresentados ao leitor por meio da voz do narrador. Após a correção coletiva das atividades do livro, em conjunto com os alunos, elabore uma síntese do conteúdo estudado e registre as conclusões no quadro de giz. Se necessário, retome os contos lidos para exemplificar o assunto em discussão.

Leia em voz alta o conto "A disciplina do amor" e apresente as informações biográficas sobre a escritora Lygia Fagundes Telles, **página 28**, antes de os alunos realizarem a atividade. Trata-se de uma oportunidade para possibilitar a fruição estética e despertar o interesse pela leitura, de modo que o texto não sirva apenas para a realização de uma atividade. Se possível, indique outros textos da autora: o conto "Antes do baile verde", que dá título ao livro (São Paulo: Companhia das Letras, 2009), pode interessar aos alunos. Trata-se da história de uma jovem que se prepara para desfilar em um bloco carnavalesco e conversa com uma amiga sobre seus planos para aquela noite, enquanto seu pai agoniza no quarto ao lado. Após a leitura do conto, promova uma discussão sobre os valores éticos presente no conto.

Para dar encaminhamento à atividade de produção de texto, **página 30**, considere a possibilidade de a dupla dividir a etapa de elaboração em três momentos, aperfeiçoando diferentes aspectos a cada reescrita: na primeira, o foco seria a organização dos elementos e momentos da narrativa; na segunda, o detalhamento das falas das personagens; na terceira, a adequação da linguagem à situação proposta. Em cada um desses momentos, oriente os alunos no que for necessário para que eles possam aprimorar cada um dos aspectos que envolvem a produção escrita, observando e desenvolvendo mais detidamente os diferentes recursos estudados ao longo do capítulo.

Para ampliar as possibilidades de construção dos sentidos da letra de canção apresentada na **página 32**, coloque outras versões para os alunos ouvirem, como a da banda Titãs (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4n9nEYM6Tlc>>, acesso em: 30 abr. 2013) ou a de Os Paralamas do Sucesso (disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DkfW0Mre0h8>>, acesso em: 30 abr. 2013).

Sugestões de atividades

1. Fotografando contrastes sociais

Com base na discussão sobre a imagem de abertura do capítulo, proponha aos alunos que façam um passeio pelo bairro ou pela cidade com o objetivo de flagrar contrastes. Utilizando câmeras digitais ou aparelhos celulares com esse dispositivo, eles terão de registrar cenas que sintetizem desigualdades ou injustiças sociais e que estão incorporadas ao espaço urbano como parte de sua realidade. As fotografias podem ser salvas em um computador e exibidas para todos os alunos da escola em uma data previamente estabelecida. Se houver recursos disponíveis, é possível organizar uma exposição fotográfica e convidar a comunidade para o evento. Após a exibição ou a exposição, promova um debate sobre os contrastes que as fotografias denunciam.

2. Conhecendo os direitos do consumidor

Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, organize com os alunos uma aula na sala de informática para conhecer uma cartilha sobre os direitos do consumidor. Há uma que foi elaborada em formato de história em quadrinhos pelo Ministério Público do estado do Pernambuco e está disponível em <www.mp.pe.gov.br/cartilhaconsumidor/cartilhaDigital.php>, acesso em 7 maio 2013. Em grupos de três alunos por computador, oriente-os a ler a cartilha e anotar as informações mais importantes. Na aula seguinte, reunidos em círculo, promova uma discussão para que cada aluno compartilhe com os colegas suas anotações.

3. Canções do Brasil

Oriente os alunos a fazer uma pesquisa sobre letras de canção que têm como tema o Brasil: as belezas naturais, a diversidade da população, o cotidiano, as desigualdades sociais, entre outros. Combine com eles o modo como providenciarão o áudio das músicas. Há várias possibilidades: localizar os CDs originais, baixar da internet as faixas selecionadas, gravá-las ou reproduzi-las em aparelhos celulares ou computadores etc. Na data definida para a apresentação, coloque as músicas para tocar e promova uma roda de leitura das letras pesquisadas. Seguem algumas canções que podem render bons momentos de apreciação estética e importantes reflexões sobre

a identidade nacional, mas os alunos podem sugerir outras: "Aquarela do Brasil", de Ary Barroso; "País tropical", de Jorge Ben Jor; "Brasil", de Cazuza, George Israel e Nilo Romero; e "Brasil é o país do suingue", de Fernanda Abreu, Fausto Fawcett, Laufer e Hermano Vianna.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do conto e sei distingui-lo de outros textos?			
Reconheço os elementos da narrativa e as fases do enredo?			
Identifico e utilizo de maneira adequada os discursos direto e indireto em textos?			
Produzo conto fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso público e divulgação científica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Aprender e Ensinar com Textos, 5).
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. São Paulo: Objetiva, 2000.

Sites

- Fundação Telefônica: Educared. Disponível em: <www.educared.org>. Acesso em: 15 abr. 2013.
Este portal oferece conteúdos produzidos por especialistas de diversas áreas, como canais de cultura e informação, apoio à pesquisa e usos da tecnologia na educação, além de ambientes interativos que permitem a troca de reflexões e práticas educativas.
- Machado de Assis: obra completa. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 abr. 2013.
Este site do Ministério da Saúde apresenta biografia, cronologia e obra completa do autor, incluindo os contos escritos por ele.

Filme

- *Quanto vale ou é por quilo*, direção de Sergio Bianchi. Brasil, 2005. 104 min.
Adaptação livre do conto "Pai contra mãe", de Machado de Assis, este filme mostra, por meio de uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo marketing social, a crise de valores que atravessa os tempos no Brasil.

Capítulo 2 Entre perguntas e respostas

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero entrevista, além de seu contexto de produção e de circulação e sua função na esfera jornalística.
- Relacionar a entrevista com textos de outros gêneros para compreendê-la e interpretá-la.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Compreender o conceito de sujeito e de predicado.
- Reconhecer os tipos de sujeito: simples, composto, oculto ou indeterminado.
- Identificar e saber empregar verbos transitivos e intransitivos em textos.
- Produzir entrevista, levando em consideração os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Coloque no quadro de giz as informações a seguir do Ministério do Meio Ambiente.

Mata Atlântica

Área total do bioma:	1.103.961 km ²
Área desmatada até 2002:	834.875 km ²
Área desmatada no período 2002-2008:	2.742 km ²
Área desmatada no período 2008-2009:	248 km ²

Fonte: Relatório do monitoramento e mapeamento do desmatamento do Bioma Mata Atlântica, 2008-2009. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_chm_rbbio/_arquivos/relatorio_tcnico_mata_atlantica_2008_2009_72.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2013.

Peça aos alunos que leiam os dados sobre a Mata Atlântica e a fotografia que flagra a devastação da Floresta Amazônica. Determine um tempo para que estabeleçam a relação entre a imagem de um bioma e os números do outro. Em seguida, leia

em voz alta o texto que acompanha a fotografia e promova uma discussão sobre as questões. Complemente a conversa propondo outras perguntas: Quais são as causas e as consequências da devastação de florestas? Segundo dados do Ministério do Meio Ambiente, nos últimos anos, houve uma queda no ritmo de desmatamento. Por que isso teria acontecido? Vocês acreditam que o desmatamento das florestas brasileiras tende a crescer ou a diminuir nos próximos anos? Por quê? Se julgar oportuno, convide os professores de Ciências e Geografia a participar dessa discussão inicial.

Proponha uma leitura individual da notícia, **página 34**. Após a discussão sobre as questões da **página 35**, organize os alunos em grupos de três ou quatro integrantes e solicite a cada grupo que escolha um tema para realizar uma pesquisa e conhecer outros problemas ambientais. Por exemplo, sugira que procurem notícias e reportagens sobre os seguintes temas: a poluição do ar e da água, o aquecimento global, a desertificação, a responsabilidade ambiental das empresas, o consumo sustentável, o efeito estufa, entre outros. Oriente-os a buscar preferencialmente textos que estejam ligados ao estado ou ao local onde vivem. O resultado da pesquisa pode ser afixado em um varal na sala de aula, para que todos tenham acesso ao trabalho de cada grupo. Se julgar conveniente, promova uma discussão sobre as pesquisas realizadas.

Leia em voz alta a entrevista com o músico Caetano Veloso, **página 35**, e oriente os alunos a sublinhar palavras, expressões ou trechos que não compreendem. Ao final da leitura, dê oportunidade para que socializem eventuais dúvidas com os colegas e procurem resolvê-las. Se necessário, releia o texto para esclarecê-las e solicite que respondam às questões do livro.

Para trabalhar o cartum, **página 37**, comece propondo aos alunos que descrevam todos os elementos que se podem observar na cena retratada. Chame a atenção para a cor e a textura da água, a cor do céu, o espaço em que se encontra o personagem, entre outros. Peça-lhes que façam as atividades e explore com a turma a relação interdiscursiva entre a imagem de abertura do capítulo, a notícia sobre os madeireiros ilegais na Amazônia e a charge de Moa, observando o tratamento que cada um dá à mesma temática por meio de diferentes recursos de linguagem.

Introduza o estudo do gênero, propondo aos alunos que, em duplas, leiam a entrevista com o cineasta Fernando Meirelles, **páginas 39 e 40**. Em seguida, solicite que respondam às questões e ajude-os no que for necessário. Faça uma correção coletiva e apresente o conteúdo do livro sobre entrevista.

No trabalho de reflexão sobre sujeito, predicado e verbos, **páginas 43 a 45**, explique aos alunos por

que estão estudando esse assunto. É importante explicar que as palavras não se combinam de maneira aleatória, desordenada. Por isso, toda língua possui regras que determinam o modo como as palavras se organizam para formar enunciados com sentido. Se julgar conveniente, informe a eles que o estudo desse conjunto de regras recebe o nome de **sintaxe**. Ao combinar as palavras de maneira adequada, construímos enunciados com os sentidos que queremos e tornamos nossos textos, orais ou escritos, mais claros. Em seguida, apresente o conteúdo do livro e ajude-os na realização das atividades.

Durante a realização da atividade de produção de texto, **página 47**, retome com os alunos as características da entrevista. Ajude-os sobretudo na escolha do tema, do entrevistado, na etapa de planejamento da escrita e na produção oral. Dê a eles o apoio necessário. Se for o caso, você mesmo pode entrar em contato com o entrevistado para agendar a data e o horário do encontro. É importante esclarecer a essa pessoa o contexto da entrevista e informar a ela que se trata de um trabalho escolar. Ao final, caso a escola disponha de computadores conectados à internet, proponha que digitem a entrevista em um programa de editor de texto e utilizem estilos diferentes para transcrever as perguntas e as respostas.

Para compreender a crítica e a ironia do cartum, **página 49**, é importante conhecer o significado de *ética* e de *cinismo*. Incentive-os a sempre consultar o dicionário quando leem em textos palavras desconhecidas. Aproveite a **atividade 3** para conversar com a turma sobre a importância de formular perguntas adequadas ao entrevistado, para que o entrevistador não corra o risco de ser interpretado como indelicado ou deselegante.

Sugestões de atividades

1. O sujeito na entrevista

Leve para a sala de aula revistas ou jornais que contenham entrevistas. Peça que se organizem em grupos de três ou quatro alunos e distribua um ou dois exemplares para cada grupo. A atividade consiste em ler as entrevistas e, depois, procurar:

- cinco exemplos de orações com os diferentes tipos de sujeito;
- dois períodos com verbos transitivos e dois com verbos intransitivos.

Estabeleça um tempo para cada atividade. Ao final, promova uma correção, para que todos os alunos conheçam os exemplos encontrados por outros colegas.

2. Bate-papo com jornalista

Verifique a possibilidade de convidar alguma pessoa da comunidade que atua como jornalista. Proponha que ela venha à escola para um bate-papo com

os alunos. O objetivo seria falar com os alunos sobre sua experiência profissional, a realidade do mercado de trabalho, os processos envolvidos na produção de entrevistas, notícias, reportagens, entre outros assuntos ligados a essa profissão. Se julgar conveniente, os alunos teriam a oportunidade de mostrar as entrevistas que produziram no capítulo e de ouvir desse profissional as orientações e as sugestões para melhorá-las.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características da entrevista e sei distingui-la de outros textos?			
Reconheço o sujeito e o predicado das orações e compreendo suas funções na organização dos textos?			
Identifico verbos transitivos e intransitivos e sei empregá-los de maneira adequada em textos?			
Produzo entrevista fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

Sites

- Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: <www.museulinguaportuguesa.org.br>. Acesso em: 17 abr. 2013.

O site do Museu da Língua Portuguesa permite o acesso a textos e a links úteis para quem quer conhecer mais sobre as origens, a história e as influências da língua portuguesa.

- Catraca Livre: a cidade na sua mão. Disponível em: <<http://catracalivre.com.br>>. Acesso em: 17 abr. 2013. Este site informa sobre serviços e atividades gratuitas ou a preços populares em algumas capitais brasileiras, além de trazer dicas relacionadas a educação, esporte, consumo, trabalho e saúde.

- Porvir: o futuro se aprende. Disponível em: <<http://porvir.org>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

Este site produz e compartilha ideias, ferramentas e experiências inovadoras ligadas à educação.

Filme

- *Cronicamente inviável*, de Sergio Bianchi. Brasil, 1999. 101 min.

Apresentando o dia a dia de seis personagens de condições sociais diferentes, este filme acaba mostrando uma realidade nada agradável do país.

Unidade 2 – A sociedade brasileira

Capítulo 3 Em poucas palavras

Objetivos

- Identificar as características, o estilo e a forma composicional do gênero resumo, além de seu contexto de produção e de circulação e sua função na esfera escolar.
- Compreender as diferentes estratégias utilizadas para resumir textos.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Identificar os elementos coesivos e compreender sua função nos textos.
- Produzir resumo, considerando os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Explore a fotografia de Carlos Zílio, perguntando aos alunos o que sabem sobre o período em que ela foi produzida, o Regime Militar, e que relação ela teria com esse contexto político e social. A imagem mostra o corpo de um cadáver com uma etiqueta no dedão do pé esquerdo, em alusão ao modo como os militares identificavam os presos políticos mortos. O ambiente escuro e a ausência de outros elementos reforçam as suspeitas sobre essa morte. Chame a atenção para o fato de a obra se referir a um momento histórico específico, mas ainda ser pertinente e repleta de significados nos dias atuais, de violência crescente, inclusive policial. Se julgar oportuno, proponha um trabalho em conjunto com o professor de Arte, pois essa disciplina dedica um capítulo ao estudo da produção artística que procurou resistir a esse momento político no país.

Regime Militar: período que durou de 1964 a 1985. Após um golpe que destituiu o então presidente João Goulart, o Brasil passou a ser governado por militares que decretaram eleições indiretas para presidente, governadores e prefeitos das ca-

pitais dos estados e de municípios considerados de segurança nacional. O mandatário tinha poderes excepcionais, sobrepondo-se aos interesses da nação e aos direitos e garantias individuais. A oposição sofria censura ou era reprimida pelo governo. Na época, muitos foram obrigados a fugir e buscar asilo em outros países, temendo ser torturados ou mesmo assassinados pelo regime.

Para trabalhar com a letra da canção "O calibre", **página 51**, primeiro possibilite aos alunos ouvi-la. Lembre-se de que esse gênero se compõe de linguagem verbal e melodia, ou seja, linguagem musical. Durante a discussão, explore a letra da canção com base nas questões do livro. Estimule-os a expressar sua opinião a respeito do tema violência. Se houver interesse da turma, toque outras canções que também abordem esse tema sob perspectivas diferentes. Algumas opções seriam "Mônica", de Angela Ro Ro, "Estado de violência", de Charles Gavin, "Nacional Kid", de Joyce Moreno, e "Queremos guerra", de Jorge Ben Jor.

Antes de iniciar a leitura do texto, **página 52**, converse com os alunos sobre a relação entre jornalismo e violência por meio de perguntas como: Como a violência é abordada em jornais, na televisão e no rádio? Que efeitos ou sensações esse modo de apresentar o assunto provoca no leitor, no espectador e no ouvinte? Ele possibilita a reflexão sobre as causas desse problema ou banaliza o tema? Em sua opinião, há um excesso de informação sobre a violência na mídia? Por quê? Leia o texto em voz alta, fazendo interrupções estratégicas para garantir a compreensão do trecho lido, e permita que os alunos formulem e socializem dúvidas e hipóteses durante a leitura. Proponha que respondam às questões do livro e estimule-os a consultar no dicionário as palavras que não conhecem. Se julgar conveniente, sugira que a **atividade 6, página 55**, seja realizada coletivamente, pois o texto ali presente será usado como base para o estudo do gênero deste capítulo, o resumo.

Pergunte aos alunos se eles já participaram de alguma manifestação e possibilite que socializem com os colegas suas experiências. Depois, solicite que observem a fotografia, **página 56**, e questione-os se há algo que tenha chamado a atenção deles e por quê, se veem algum motivo para todas as pessoas vestirem camisetas vermelhas e o que essa cor simboliza no contexto da imagem. Em seguida, converse com a turma sobre os meios que a sociedade tem para cobrar as autoridades responsáveis quanto aos índices crescentes da violência no país, mas também em relação a outros assuntos de interesse social.

Comece o estudo do resumo, **página 57**, destacando a importância desse gênero na esfera escolar, não apenas em Língua Portuguesa, mas em

todas as disciplinas. Dê exemplos de algumas situações em que é preciso utilizá-lo em sala de aula. Em seguida, apresente as estratégias que podem ser adotadas ao resumir um texto, **páginas 59 e 60**. Se necessário, utilize os textos lidos até o momento para exemplificar cada caso. Depois de explorar as características do gênero, **página 60**, pode ser bastante produtivo ler em voz alta para a turma outro texto que você escolher e fazer um resumo coletivo com os alunos. Esse procedimento pode ser útil, já que possibilita que eles aprendam a fazer fazendo e as ideias de um aluno podem ajudar outro que tenha mais dificuldade.

Ao explorar o conteúdo do capítulo de reflexão sobre a língua, **página 62**, é importante que os alunos compreendam o papel que os elementos coesivos exercem nos textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, possibilitando sua aprendizagem de forma contextualizada. Enfatize os efeitos que o uso dessas palavras e expressões produz, organizando as ideias e as partes do texto, tornando-os mais claros e coerentes, além de contribuir para ajudar o leitor ou o ouvinte a construir seus sentidos. Em seguida, peça aos alunos que revejam, parágrafo a parágrafo, o resumo que fizeram da notícia sobre a catadora de recicláveis e observem se utilizaram de maneira adequada os elementos de coesão textual. Se julgar conveniente, escolha um dos resumos feitos pelos alunos e proponha uma correção coletiva. Sempre que possível, adote esse procedimento, sobretudo em atividades de análise linguística e de produção de texto. Solicite que façam as atividades do livro, **página 63**, e ajude-os no que for necessário.

Esclareça aos alunos os objetivos e as condições da proposta de produção de texto, **página 65**. Se necessário, faça com eles uma revisão dos conteúdos estudados ao longo do capítulo. Ajude-os a definir quem será o leitor do resumo que produzirão e qual será o contexto de circulação e o suporte em que o texto será veiculado. Se julgar oportuno, proponha que a etapa de planejamento do texto seja realizada coletivamente pela turma. Estimule-os a empregar os recursos linguísticos estudados, de modo a garantir coerência, coesão, clareza e concisão ao texto. Durante o planejamento da atividade de produção oral, é importante lembrar aos alunos que para falar em público também é necessário preparar-se e que devem ser evitadas marcas da linguagem oral empregadas no cotidiano. Além disso, espera-se que os textos que circulam na esfera escolar estejam de acordo com a norma-padrão.

A leitura de charges pode ser uma ferramenta para exercitar a reflexão crítica, seja de temática política ou social. Como se trata de um gênero do discurso que apresenta ao leitor a opinião do autor sobre fatos da sociedade atual, a charge pode contribuir para a

formação do cidadão ativo e participativo. Durante a discussão sobre a charge, **página 66**, possibilite que todos expressem sua opinião a respeito do tema que já foi explorado ao longo do capítulo.

Sugestão de atividade

1. Arte e violência

Proponha uma pesquisa para conhecer outros artistas visuais, e não apenas fotografos, que retratam o tema da violência em suas obras, como Carlos Zilio faz na fotografia da página de abertura deste capítulo. Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, organize com os alunos uma aula no laboratório de informática. Em grupos de três alunos por computador, a proposta é navegar em páginas oficiais de museus brasileiros para fazer a busca, como os sugeridos a seguir. No final deste Guia, há uma lista mais extensa de museus nacionais.

- Museu de Arte de São Paulo (Masp), disponível em <www.masp.art.br>, acesso em 3 maio 2013.
- Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), disponível em <www.mam.org.br>, acesso em 3 maio 2013.
- Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC), disponível em <www.mac.usp.br>, acesso em 3 maio 2013.

Solicite que registrem no caderno o título das obras encontradas, as informações que julguem interessantes e as sensações que elas provocam. Ao final, promova uma roda na sala de aula, para que cada grupo compartilhe com os colegas os resultados da pesquisa.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do resumo e sei distingui-lo de outros textos?			
Reconheço os elementos coesivos e compreendo sua função nos textos?			
Sei empregar os elementos coesivos para tornar o texto coerente?			
Produzo resumo fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- LEITE, Marli Quadros. *Resumo*. São Paulo: Paulistana, 2006. (Aprenda a Fazer, 1).
- LOUSADA, Eliane. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004. (Leitura e Produção de Textos Acadêmicos).

Site

- Agência EducaBrasil: informação para a formação. Disponível em: <www.educabrasil.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2013.

Este site fornece notícias, entrevistas, resenhas de livros, pesquisas e outros materiais para a formação de educadores, incluindo um Dicionário Interativo da Educação Brasileira, com definições de termos empregados nessa área.

Filmes

- *Estamira*, direção de Marcos Prado. Brasil, 2005. 115 min.

Este filme conta a história de Estamira, uma mulher de 63 anos com distúrbios mentais que trabalha há mais de vinte anos em um aterro sanitário, trazendo à tona questões como o destino do lixo e os artifícios da mente humana para suportar as dificuldades de uma dura realidade.

- *Garapa*, direção de José Padilha. Brasil, 2008. 107 min.

Este documentário mostra o cotidiano de três famílias cearenses e denuncia o problema da fome no Brasil.

Capítulo 4 Falando em público

Objetivos

- Identificar as características do seminário.
- Identificar as características, o estilo e a forma composicional do gênero seminário, além de seu contexto de produção e de circulação e sua função na esfera escolar.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Compreender a importância da entonação, da postura corporal, do uso de recursos audiovisuais e de outros aspectos relacionados à apresentação ao público.
- Identificar os organizadores de enumeração e os organizadores espaciais e temporais, e compreender sua função nos textos.
- Produzir seminário, considerando os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

formação do cidadão ativo e participativo. Durante a discussão sobre a charge, **página 66**, possibilite que todos expressem sua opinião a respeito do tema que já foi explorado ao longo do capítulo.

Sugestão de atividade

1. Arte e violência

Proponha uma pesquisa para conhecer outros artistas visuais, e não apenas fotografos, que retratam o tema da violência em suas obras, como Carlos Zilio faz na fotografia da página de abertura deste capítulo. Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, organize com os alunos uma aula no laboratório de informática. Em grupos de três alunos por computador, a proposta é navegar em páginas oficiais de museus brasileiros para fazer a busca, como os sugeridos a seguir. No final deste Guia, há uma lista mais extensa de museus nacionais.

- Museu de Arte de São Paulo (Masp), disponível em <www.masp.art.br>, acesso em 3 maio 2013.
- Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), disponível em <www.mam.org.br>, acesso em 3 maio 2013.
- Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC), disponível em <www.mac.usp.br>, acesso em 3 maio 2013.

Solicite que registrem no caderno o título das obras encontradas, as informações que julguem interessantes e as sensações que elas provocam. Ao final, promova uma roda na sala de aula, para que cada grupo compartilhe com os colegas os resultados da pesquisa.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do resumo e sei distingui-lo de outros textos?			
Reconheço os elementos coesivos e compreendo sua função nos textos?			
Sei empregar os elementos coesivos para tornar o texto coerente?			
Produzo resumo fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- LEITE, Marli Quadros. *Resumo*. São Paulo: Paulistana, 2006. (Aprenda a Fazer, 1).
- LOUSADA, Eliane. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004. (Leitura e Produção de Textos Acadêmicos).

Site

- Agência EducaBrasil: informação para a formação. Disponível em: <www.educabrasil.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2013.

Este site fornece notícias, entrevistas, resenhas de livros, pesquisas e outros materiais para a formação de educadores, incluindo um Dicionário Interativo da Educação Brasileira, com definições de termos empregados nessa área.

Filmes

- *Estamira*, direção de Marcos Prado. Brasil, 2005. 115 min.

Este filme conta a história de Estamira, uma mulher de 63 anos com distúrbios mentais que trabalha há mais de vinte anos em um aterro sanitário, trazendo à tona questões como o destino do lixo e os artifícios da mente humana para suportar as dificuldades de uma dura realidade.

- *Garapa*, direção de José Padilha. Brasil, 2008. 107 min.

Este documentário mostra o cotidiano de três famílias cearenses e denuncia o problema da fome no Brasil.

Capítulo 4 Falando em público

Objetivos

- Identificar as características do seminário.
- Identificar as características, o estilo e a forma composicional do gênero seminário, além de seu contexto de produção e de circulação e sua função na esfera escolar.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Compreender a importância da entonação, da postura corporal, do uso de recursos audiovisuais e de outros aspectos relacionados à apresentação ao público.
- Identificar os organizadores de enumeração e os organizadores espaciais e temporais, e compreender sua função nos textos.
- Produzir seminário, considerando os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Explore a imagem, pedindo aos alunos que descrevam a cena apresentada. Espera-se que eles identifiquem três pessoas falando para uma plateia e, muito provavelmente, quem está sentado ao centro deve ser o mais importante da composição da mesa. Em seguida, leia o texto e promova uma discussão sobre as questões presentes no livro. Neste capítulo, será estudado mais um gênero da esfera escolar, o seminário. Ao propor as atividades orais, é necessário considerar os alunos mais tímidos, que têm mais dificuldade para lidar com a exposição pública.

Ao trabalhar o trecho da Constituição brasileira, **página 68**, solicite aos alunos que primeiro observem o texto do ponto de vista gráfico como ele é composto: o título e o subtítulo, a disposição das frases, os parágrafos numerados e a fonte de onde foi extraído. Explique a eles que essa forma composicional caracteriza os textos da lei. Durante a conversa, formule perguntas como: Com base no que observaram, que expectativas é possível criar sobre o texto? Qual é a função de uma Constituição? Como e quando a Constituição brasileira em vigor foi promulgada? Qual é a relação entre esse texto e o tema da unidade? Em seguida, leia o texto em voz alta e proponha que *discutam as questões do livro*.

Peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto "A cara do brasileiro", **página 69**, e sublinhem as palavras cujo significado eles não conhecem. Explore o texto oralmente com a turma para garantir sua compreensão. Leia o texto do quadro sobre o veículo em que ele foi publicado e proponha que realizem as atividades, **página 71**. Durante a correção, que pode ser coletiva, mais importante que encontrar respostas exatas, levando em conta os limites impostos pelo próprio texto, é estimular os alunos a refletir sobre o que leu, reconstruindo seus significados. É importante considerar que cada leitor interage com o texto de acordo com suas condições de leitura. É possível aproveitar as várias respostas ao texto para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, uma vez que os alunos terão de defender e justificar a própria opinião ou mesmo alterá-la diante dos posicionamentos adotados pelo professor e pelos colegas.

A leitura dos anúncios classificados antigos, **páginas 72 e 73**, pode propiciar uma atividade interdisciplinar com o professor de História. Oriente os alunos a conversar com ele sobre o momento histórico em que os anúncios foram produzidos, com o objetivo de conhecer a sociedade brasileira da época. Se julgar oportuno, peça-lhes que prestem atenção à grafia das palavras e observem que muitas delas eram escritas no final do século XIX de modo diferente como as escrevemos hoje; por exemplo, *excellente* e

cavallo eram grafadas com *ll*. Essa é uma boa oportunidade para refletir sobre o aspecto dinâmico da língua, não apenas do ponto de vista ortográfico, e as transformações pelas quais ela passa com o transcorrer do tempo.

No estudo do gênero, **página 73**, explique aos alunos que falar em público em contextos mais formais é uma habilidade que se aprende, mas precisa sempre ser aprimorada. Por isso, destaque a importância do planejamento, da preparação e da estruturação ou organização da fala, segundo as condições de produção e levando em consideração o ouvinte ou o público. Além disso, no momento da apresentação é necessário considerar o ritmo, a entonação, a intensidade, a altura e o timbre de voz, de acordo com os efeitos de sentido que se deseja obter. Apresente o conteúdo do livro e ajude-os no que for necessário.

Durante o trabalho de reflexão sobre a língua, **páginas 75 a 77**, mostre aos alunos a importância do emprego adequado dos organizadores de enumeração e os organizadores espaciais e temporais, pois eles ajudam o leitor ou o ouvinte na construção do sentido, tanto de textos orais como de textos escritos. Explique mais uma vez que o gênero estudado circula na esfera escolar e, portanto, deve respeitar a norma-padrão. Apresente o conteúdo do livro e ajude-os na realização das atividades. Ao final, *escolha um texto, leia-o em voz alta e proponha que façam uma análise coletiva dos tópicos estudados no capítulo*. No momento de realização das atividades do livro, **páginas 78 e 79**, caso perceba que alguns alunos estejam tendo dificuldades, solicite que as façam em duplas.

A atividade de produção escrita, **página 80**, servirá de apoio para a produção do gênero oral. Portanto, acompanhe os alunos em todas as etapas, porque o sucesso do seminário dependerá de seu planejamento. Ajude-os na escolha do tema e no recorte que farão na exposição aos colegas. Oriente-os durante a pesquisa sobre o tema selecionado. Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, proponha que consultem várias fontes para garantir rigor quanto ao modo como o assunto será abordado. Auxilie-os também na elaboração do texto de base para a apresentação do seminário, **página 80**. Solicite que utilizem os recursos estudados ao longo do capítulo.

Converse com os alunos sobre a cantora Margareth Menezes, pergunte se conhecem algumas de suas músicas e apresente as informações do quadro, **página 82**. Coloque a canção para os alunos ouvirem antes de trabalhar a letra, já que a letra e a melodia compõem uma unidade de sentido nesse gênero. Solicite aos alunos que pesquisem e levem para a sala de aula outras canções, de estilos e intérpretes diferentes, que se relacionem com os temas discutidos no capítulo. Se julgar conveniente, com a autorização

da direção da escola, proponha que organizem um encontro musical. Caso na turma haja alunos que sabem cantar ou tocar instrumentos, eles podem se apresentar aos colegas, em vez de apenas ouvirem as canções pesquisadas na interpretação de cantores profissionais. Se possível, oriente-os a convidar pessoas da comunidade para o evento.

Sugestão de atividade

1. Organizadores textuais na esfera jornalística

Leve para a sala de aula diferentes jornais. Peça aos alunos que formem grupos e distribua para cada grupo pelo menos um jornal. Oriente-os a manuseá-lo e a selecionar um texto. Primeiro, solicite que o leiam com atenção para compreendê-lo. Em seguida, faça no quadro de giz uma tabela dividida em três colunas com as seguintes indicações: organizadores de enumeração, organizadores espaciais e organizadores temporais. Proponha que realizem uma segunda leitura do texto para localizar os organizadores estudados no capítulo. Anote as palavras e expressões encontradas e discuta seus usos e suas funções com os alunos.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento em Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do seminário e sei distingui-lo de outros textos?			
Reconheço os organizadores de enumeração, os espaciais e os temporais em textos?			
Sei empregar esses organizadores para tornar o texto mais coerente?			
Produzo seminário fazendo uso dos recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente: a língua que falamos, a língua que estudamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- POSSENTI, Sírio. *A cor da língua: e outras crônicas de linguista*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Sites

- A cor da cultura. Disponível em: <www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2013.

Este site de um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira realiza produções audiovisuais, ações culturais e coletivas que valorizam a história da cultura negra.

- Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 23 abr. 2013.

Este site traz a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tratados e instrumentos e outros documentos relacionados aos direitos humanos, além de notícias e links sobre o assunto.

- Cenpec. Disponível em: <www.cenpec.org.br>. Acesso em: 23 abr. 2013.

Este site do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), uma organização da sociedade civil cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação pública, traz notícias e diversos conteúdos sobre educação.

Filmes

- *Edifício Master*, direção de Eduardo Coutinho. Brasil, 2002. 110 min.

Este documentário que mostra os dramas, os sonhos, a intimidade, a solidão de 37 famílias que moram no Edifício Master, em Copacabana, no Rio de Janeiro (RJ).

- *O discurso do rei*, direção de Tom Hooper. Reino Unido, 2010. 118 min.

George, membro da realeza britânica, tem de vencer sua gagueira e suas dificuldades de falar em público ao tornar-se rei e, para isso, conta com a ajuda de um especialista de métodos pouco convencionais.

Unidade 1 – Trabalho

Capítulo 1 O trabalho nosso de cada dia

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero reportagem, além de seu contexto de produção e de circulação e sua função na esfera jornalística.
- Relacionar a reportagem com textos de outros gêneros para compreendê-la e interpretá-la.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Reconhecer a coesão e a coerência textuais como recursos para a organização e a clareza dos textos.
- Produzir reportagem, considerando os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Ao abordar as fotografias, converse com os alunos sobre as mulheres retratadas e o que elas representam ou representaram para a sociedade brasileira. Estimule-os a emitir opinião sobre as dificuldades que elas enfrentaram para entrar no mercado de trabalho, cada uma em sua área de atuação, e os preconceitos que sofreram. Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, solicite que, distribuídos em seis grupos, cada grupo escolha uma dessas mulheres e faça uma pesquisa para conhecer um pouco mais a vida de uma delas. Depois, socialize o que encontrou com os outros grupos, para que todos ampliem o conhecimento sobre elas. Ao final, sugira que falem de suas experiências pessoais em relação às mulheres que trabalham, mães, avós, esposas, madrastas, filhas, enteadas, parentes, vizinhas, entre outras. É importante que eles compreendam que toda pessoa tem seu valor, independentemente de ser ou não bem-sucedida, e sua importância na comunidade onde vive e para o futuro do país.

No texto para reflexão, **página 17**, explore as hipóteses geradas pelo título da entrevista e pelo texto abaixo dele. Peça aos alunos que comentem a atitude do professor da entrevistada, quando criança. Promova uma conversa sobre a igualdade de direitos e a necessidade de combater os diversos tipos de preconceito. Pergunte a eles se já testemunharam situações em que foi negado trabalho a alguma pessoa e por que motivo. Em seguida, solicite que

façam uma leitura silenciosa da entrevista e discutam as questões do livro.

Antes de iniciar o trabalho com o texto “O futuro do trabalho”, **página 19**, peça aos alunos que leiam o título e a fonte de onde ele foi extraído e levantem hipóteses sobre o assunto a ser tratado. Caso não conheçam a revista *Galileu*, informe que se trata de uma publicação mensal que circula em bancas, e seus artigos se dedicam basicamente a temas ligados a Ciência e Tecnologia; portanto, ela se destina a leitores comuns que se interessam por essas áreas do conhecimento. Depois, leia o texto em voz alta, com pausas estratégicas para esclarecer eventuais dúvidas e garantir que todos tenham compreendido o trecho lido. Em seguida, converse com eles para confirmar ou não as hipóteses levantadas e solicite que façam uma leitura silenciosa. Proponha que realizem as atividades do livro, **página 20**. Durante a correção, que poderá ser coletiva, pergunte se eles já veem indícios das mudanças defendidas pelo autor, considerando que o texto foi escrito em 2009.

Ao explorar a reprodução de tela de Vincent van Gogh, **página 21**, solicite aos alunos que leiam as informações sobre o pintor e falem sobre suas impressões a respeito da obra. Em seguida, oriente-os a buscar o que há em comum entre os textos e as imagens anteriores. Espera-se que identifiquem algo relacionado ao trabalho. Peça-lhes que observem a data em que a tela foi produzida e o ambiente em que se encontra o tecelão retratado por Van Gogh e, depois, comparem-no com os escritórios descritos no texto da revista *Galileu* e com o local onde eles próprios trabalham. Se julgar conveniente, pergunte a eles se conhecem outras pinturas, fotografias ou esculturas que se inspirem nos trabalhadores ou, então, se se lembram de algo que tenham estudado na disciplina de Arte que se relaciona ao tema. Uma sugestão é a tela *Operários* (1933), da pintora Tarsila do Amaral.

Para iniciar o estudo do gênero, proponha aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto “Por que a empregada sumiu”, **página 22**, e sublinhem os trechos que não compreenderam. Quando uma dúvida é levantada, pergunte se algum aluno pode esclarecê-la. Nessa etapa da aprendizagem, os alunos estão chegando ao final do Ensino Fundamental, por isso é importante estimular que se ajudem mutuamente com o objetivo de que tenham cada vez mais autonomia quanto ao objeto de estudo e à aquisição do conhecimento. Após garantir que todos tenham compreendido o texto, solicite que façam as atividades do livro. Durante a correção, aproveite para conversar com a

turma sobre a nova lei que garante aos domésticos os mesmos direitos dos trabalhadores das outras categorias. Em seguida, apresente o conteúdo do livro sobre a reportagem e ajude-os na realização das atividades.

Após sistematizar o estudo do gênero reportagem e de suas características, **páginas 26 e 27**, retome com os alunos outros gêneros da esfera jornalística que eles já estudaram. Leve alguns exemplares de jornais e de revistas para a sala de aula. Peça aos alunos que se organizem em duplas e entregue um exemplar a cada uma delas. Solicite que o manuseie e observe os modos como os textos estão dispostos nas páginas. Dispense a essa etapa o tempo que julgar necessário e oriente-as a ler alguns dos textos na íntegra. Proponha a cada dupla que faça uma lista dos diferentes gêneros identificados na publicação (notícias, quadrinhos, entrevistas, carta de leitor, entre outros). Em seguida, deve selecionar uma reportagem, sobre qualquer assunto, para apresentar às outras duplas. Na apresentação, além de expor o conteúdo do texto, cada dupla explicará como as informações foram organizadas e a estrutura empregada pelo autor. Se julgar oportuno, ao final, explore uma reportagem para retomar com a turma as características do gênero.

Para iniciar o estudo de reflexão sobre a língua, **páginas 27 e 28**, escreva no quadro de giz pequenos textos que apresentem repetições, por exemplo, e peça aos alunos propostas de reescrita, com o objetivo de torná-los menos repetitivos e, conseqüentemente, de leitura mais fluente. Transcreva as propostas e comente as diferentes soluções encontradas por eles. Seguem duas sugestões.

Texto com repetições	Texto reescrito
Maria saiu de casa correndo. Maria estava atrasada para o trabalho. Maria correu para pegar o ônibus. Maria escorregou e caiu no chão molhado.	Maria saiu de casa correndo, pois ela estava atrasada para o trabalho. Quando correu para pegar o ônibus, a moça escorregou e caiu no chão molhado.
Júlio é um rapaz que gosta do seu trabalho. Por meio do trabalho, Júlio conquistou tudo o que Júlio tem hoje.	Júlio gosta do seu trabalho. Por meio dele, o rapaz conquistou tudo o que tem.

Explique que é importante que os alunos primeiro procurem identificar os diversos elementos que favorecem a coesão e a coerência dos textos. Proponha as atividades do livro, inclusive as da seção “Para praticar”, **páginas 29 a 31**, e ajude-os no que for necessário. Em seguida, retome uma das reportagens selecionadas pelos alunos no estudo das características do gênero, faça uma leitura em voz alta e explore com a turma os elementos empregados no texto para torná-lo coeso e coerente.

A atividade de produção escrita, **página 31**, demanda tempo. Auxilie os alunos na escolha do tema, do material de pesquisa e das pessoas a serem entrevista-

tadas. Esse planejamento é essencial para o resultado dos textos produzidos. Como a atividade será realizada por três alunos, oriente-os também na distribuição das tarefas entre os integrantes dos grupos. Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, proponha aos alunos que solicitem ajuda do responsável pelo Laboratório de Informática, quando forem “diagramar” os textos das reportagens. Lembre-se também de que o Portal do Jornal Escolar, disponível em <www.jornalescolar.org.br/diagramacao>, acesso em 9 maio 2013, oferece vários modelos de diagramação de páginas de jornais. Esse é um bom instrumento, e os alunos poderão usá-lo como referência.

Durante o planejamento da atividade de produção oral, **página 32**, ajude os grupos a organizar-se e a definir os papéis entre seus integrantes, determinando quem fará o apresentador, o repórter e as pessoas entrevistadas. Reforce a ideia de que a entonação, a postura e o movimento dos olhos e das mãos, entre outros aspectos, colaboram para um bom desempenho durante a apresentação. Além disso, é necessário lembrar que os textos orais também devem ser coesos e coerentes. Oriente-os a rever suas falas, evitando repetições desnecessárias e, muitas vezes, desagradáveis para o ouvinte. Caso alguns grupos optem por pesquisar e escrever reportagens cujos temas estejam relacionados a conteúdos de outras disciplinas, proponha que peçam ajuda aos respectivos professores para garantir propriedade do que vão apresentar aos colegas.

Sugestão de atividade

1. A imprensa na sociedade

Solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre o papel dos meios de comunicação na história recente do país. Oriente-os a pedir ajuda ao professor de História para conhecer os fatos mais marcantes, como a imprensa contribuiu para mudanças; em caso afirmativo, se elas foram positivas, assim como outras influências. A pesquisa deve ser realizada em grupo. Combine com a turma uma data para a apresentação da pesquisa, de modo que todos conheçam o trabalho de cada grupo. Ao final, promova um debate para que os alunos avaliem os pontos em comum e os conflitantes nas pesquisas realizadas. Se julgar oportuno, em vez do debate, convide o professor de História ou um jornalista para falar com a turma sobre o assunto. Ele poderá inclusive esclarecer eventuais dúvidas dos alunos sobre a pesquisa.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcial-mente	Ainda não
Identifico as características da reportagem e sei distingui-la de outros textos?			
Compreendo o que é coesão e coerência textuais e emprego esses recursos na produção de textos?			
Produzo reportagem segundo os recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- DANTAS, Audalio. *Tempo de reportagem*: histórias que marcaram época no jornalismo brasileiro. São Paulo: Leya Brasil, 2012.
- VASCONCELOS, Frederico. *Anatomia da reportagem*. São Paulo: Publifolha, 2008.

Revista

- *Superinteressante*, Editora Abril.

Esta revista de publicação mensal traz curiosidades sobre temas atuais da área cultural e científica, desvendando mistérios e mitos do mundo em que vivemos.

Filme

- *O quarto poder*, direção de Costa-Gavras. Estados Unidos, 1997. 114 min.

Presenciando o desespero de um segurança demitido que, para pedir seu emprego de volta, acaba fazendo vários reféns, um repórter em decadência vê no episódio uma chance de voltar ao auge de sua carreira.

Site

- Vincent: [agaleriadeVincentvanGogh](http://agaleriadeVincentvanGogh.com). Disponível em: <www.vggallery.com/international/portuguese>. Acesso em: 6 maio 2013.

Este site traz informações sobre a vida e a obra do artista.

- Ouvir e respeitar a opinião alheia e sintetizá-la para debatê-la com propriedade.
- Conhecer e saber utilizar os operadores argumentativos adequadamente.
- Participar de debate regrado, considerando os aspectos formais desse gênero oral e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Para explorar a imagem, peça aos alunos que observem as cores, a paisagem e os detalhes presentes na tela de Vincent van Gogh (1853-1890) e as sensações que ela provoca. Solicite que descrevam as personagens retratadas e reflitam sobre a postura em que elas estão (curvadas) e o que ela pode representar. Faça perguntas sobre a paisagem: Que estação do ano é retratada? Por quê? Em que lugar ou país a cena se passa? Proponha que conversem sobre as questões do livro e retome o tema do trabalho.

Faça a leitura em voz alta da manchete “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição”, **página 35**. Caso os alunos não compreendam o significado da palavra *abolição*, oriente-os a consultá-la no dicionário. Se julgar necessário, solicite a um aluno que leia a definição em voz alta para os colegas. Pergunte a eles o que sabem sobre a escravidão e sua abolição no Brasil. Ao final da conversa sobre as questões do livro, proponha que busquem uma possível relação entre a tela de Van Gogh e a manchete de jornal.

Abolição da Escravatura no Brasil: A escravidão existiu no Brasil por séculos, uma vez que compunha as bases que sustentavam o sistema de colonização implantado pelos portugueses. Entretanto, em meados do século XIX, por influência da Inglaterra, o tráfico de africanos escravizados foi proibido no país. A partir da década de 1860, o movimento abolicionista ganhou força, culminando na extinção da escravidão em 13 de maio de 1888, quando a Lei Áurea foi assinada pela Princesa Isabel.

Solicite aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto “Patroas ‘versus’ empregadas”, **páginas 36 a 38**, e sublinhem as palavras ou trechos que eventualmente não tenham compreendido. Proponha uma conversa com a turma no sentido de esclarecer as dúvidas, estimulando-a a resolvê-las por meio da troca de informações e de ideias com os colegas. Após garantir a compreensão do texto, peça-lhes que façam as atividades do livro e promova uma correção coletiva. Em seguida, converse com a turma e solicite que expressem sua opinião a respeito do conteúdo do texto.

Ao explorar a reprodução da tela de Candido Portinari, **página 39**, oriente os alunos a observar os elementos que compõem a cena retratada e as proporções do lavrador. Depois, faça uma leitura expressiva do poema de Ferreira Gullar, **página 40**, para que os alunos percebam o ritmo e o sentido do texto. Só,

Capítulo 2 O trabalho em debate

Objetivos

- Identificar as características, o tema e o estilo do gênero debate regrado, além de seu contexto de produção e de circulação.
- Expor opinião e argumentar para defendê-la com clareza.

então, solicite que busquem o elo de aproximação entre a tela e o poema, ou seja, a relação intertextual entre eles. Após explorar os sentidos dos dois textos, pergunte aos alunos se alguém quer ler o poema para os colegas. Essa leitura deve ser espontânea para não constranger aqueles que apresentam mais dificuldade para ler textos poéticos.

Durante a sistematização do estudo do gênero, **páginas 41 e 42**, divida a turma em dois grupos e, com base nas entrevistas da patroa e da empregada, proponha que simulem um debate, em que metade da classe defende um ponto de vista e a outra metade, o outro. Durante o planejamento da atividade, ajude-os a elaborar argumentos convincentes para a defesa de cada ponto de vista. Os alunos poderão posicionar-se frente a frente, segundo a opinião que vão defender. Você, professor, poderá fazer o papel do mediador. Caso a escola disponha de recursos ou os alunos tenham aparelhos celulares com câmera de vídeo, sugira que gravem o debate e o revejam coletivamente para uma análise coletiva dos aspectos que podem ser melhorados. Essa atividade servirá de treino, mas também de aquecimento para o debate que os alunos produzirão no final do capítulo. Se julgar conveniente, procure na internet (no site <www.youtube.com> ou no canal Futura <www.futura.org.br>, por exemplo) vídeos de debates adequados aos conteúdos estudados e exiba-os para os alunos, para que vejam modelos de como fazer a apresentação pública.

Ao falar do papel do moderador ou mediador, **página 42**, complemente as informações do livro, informando que essa pessoa pode apresentar à plateia o tema a ser debatido e os debatedores, além de controlar o tempo de cada argumentação e ceder a palavra ao interlocutor para réplicas ou tréplicas. É sua função também cuidar para que os debatedores não fujam do tema proposto e respeitem seus interlocutores e a plateia. Além disso, explique que em um debate pode haver ainda a figura do comentarista, aquele que faz observações para esclarecer ou aprofundar o tema debatido.

Proponha aos alunos que leiam os textos, **páginas 43 a 45**, e discutam os temas tratados: exploração do trabalhador pelo trabalhador, trabalho escravo e trabalho informal. Se julgar oportuno, organize um trabalho com o professor de Geografia para aprofundar os temas, pois os alunos poderiam aproveitá-los na preparação para o debate. Apresente o conteúdo do livro e ajude-os a realizar as atividades, **páginas 45 a 47**. Ao final, selecione artigos de opinião e apague os operadores argumentativos. Em grupos de quatro alunos, distribua um texto para cada um e oriente-os a preencher os espaços em branco com os organizadores mais adequados. Faça uma correção coletiva, justificando as inadequações. Entregue uma cópia dos artigos originais a cada grupo e solicite que observem as soluções encontradas pelos autores.

Para a realização do debate proposto nas seções de produção de texto, na **página 48**, ajude os alunos a selecionar o material de pesquisa mais adequado ao tema que escolheram. Dependendo do assunto, oriente-os a consultar os professores de outras disciplinas para que os auxiliem na etapa de planejamento. Ressalte a importância de todos realizarem a pesquisa para conhecer o assunto a ser debatido, pois farão perguntas aos debatedores e precisarão formular questões adequadas e avaliar se eles estão apresentando argumentos com propriedade. Lembre a eles que os operadores argumentativos devem ser empregados de maneira adequada para a coesão e a coerência do ponto de vista que estão defendendo. Ao final da apresentação, proponha que façam uma avaliação para ver os aspectos em que foram bem-sucedidos e o que podem melhorar em outra oportunidade. Caso tenham gravado o debate, solicite que o revejam antes de fazer a avaliação.

Sugestão de atividade

1. Pesquisa sobre o trabalho

Proponha um projeto interdisciplinar com os professores de História e de Geografia, em que seja feita uma pesquisa sobre o trabalho na cidade ou região onde os alunos vivem. Peça-lhes que se dividam em grupos de quatro alunos. Oriente-os a buscar respostas para questões como: No passado, houve trabalho escravo nessa região? A imigração veio para substituir essa mão de obra? Como a cidade se organiza no momento atual? Há falta de emprego? As oportunidades estão em que área? Há algum programa de estímulo à geração de emprego? Após a pesquisa, eles deverão organizar um seminário com as informações que descobriram e apresentá-las aos demais colegas.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do debate regado e sei distingui-lo de outros textos orais?			
Reconheço os operadores argumentativos e sei empregá-los de maneira adequada na produção de textos?			
Participo de debate e defendo minha opinião apresentando argumentos coerentes, segundo os recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIBEIRO, Roziane Marinho. *Construção da argumentação oral*. São Paulo: Cortez, 2009.

Revista

- *Revista Trabalho*, Ministério do Trabalho e Emprego. Publicada trimestralmente, esta revista tem como objetivo divulgar as ações do Ministério diante do mercado de trabalho atual, muitas voltadas à qualificação dos trabalhadores e seus resultados.

Site

- Futura. Disponível em: <www.futura.org.br>. Acesso em: 7 maio 2013.

Este site do canal Futura de televisão possibilita o acesso a um material de apoio às aulas, inclusive a vídeos de um programa de debates.

Filme

- *À procura da felicidade*, direção de Gabriele Muccino. Estados Unidos, 2006, 117 min.

Após ser abandonado pela esposa, um homem em busca de um emprego que pague um salário suficiente para saldar suas dívidas é despejado do lugar onde mora e, com o filho, passa a viver na rua e em abrigos.

Unidade 2 – Desenvolvimento e sustentabilidade

Capítulo 3 O mundo que queremos

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do artigo de opinião, além de seu contexto de produção e de circulação.
- Relacionar os artigos de opinião com textos de outros gêneros da esfera jornalística.
- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Reconhecer e saber a maneira de empregar os operadores argumentativos.
- Produzir artigo de opinião explorando os recursos estudados e adaptando a produção à situação proposta.

Orientações didáticas

Página de abertura. Para explorar a imagem, faça a seguinte pergunta aos alunos: Que relação vocês veem entre a fotografia da Floresta Amazônica e o título do capítulo, “O mundo que queremos”? Em seguida, faça a leitura do texto e converse com os alunos sobre as questões presentes no livro. Se julgar conveniente, convide o professor de Geografia para participar da discussão.

Durante a conversa sobre o texto “Onde o Brasil é mais Brasil”, **página 51**, é necessário garantir que os alunos compreendam o efeito de sentido que a autora deu ao título, empregando o nome do país em inglês na segunda ocorrência: alguns pontos turísticos do Brasil não cabem no bolso do povo brasileiro, apenas no de estrangeiros. Se julgar oportuno, fale com os alunos sobre a importância de preservar o patrimônio natural do país, exemplificando com os lugares mencionados no texto, para começar a trazê-los para a discussão do tema da unidade, que é desenvolvimento e sustentabilidade. Aproveite as atividades, **página 52**, para que reflitam sobre a diversidade das paisagens brasileiras e a responsabilidade de cada um quanto à proteção desses ambientes, para a saúde das pessoas e do planeta, por exemplo, evitando a destruição das florestas e a contaminação da água.

Antes de iniciar a leitura do texto, **página 52**, converse com os alunos e pergunte se já ouviram a expressão *desenvolvimento sustentável* e o que sabem sobre o significado desse conceito. No capítulo 4, os alunos continuarão a ler textos sobre esse tema. Nesse primeiro momento, é importante que eles compreendam que se trata de um conceito amplo que se aplica a todas as esferas, humanas, econômicas, sociais, culturais etc., e envolve mudanças de atitudes no sentido de crescer sem causar impactos ou provocando o menor dano possível. Do ponto de vista do meio ambiente, por exemplo, diz respeito ao crescimento econômico de um país, cuidando para não esgotar os recursos naturais, sem causar impactos ambientais e à comunidade envolvida, possibilitando que ela cresça também. Faça uma leitura em voz alta do texto, com pausas para esclarecer eventuais dúvidas e garantir a compreensão do trecho lido. Em seguida, peça a eles que leiam o texto mais uma vez, sublinhem o que ainda não compreenderam e resolvam as dúvidas com os colegas. Por fim, solicite que façam as atividades e proponha uma correção coletiva.

Ao final deste capítulo, os alunos produzirão um artigo de opinião, gênero do discurso de maior complexidade. Por esse motivo, é importante garantir não apenas a compreensão dos textos estudados, mas também o modo como cada autor apresenta os argumentos para justificar a ideia que está defendendo. No momento de escrever o

próprio artigo, os alunos poderão usar os textos estudados como modelo para a argumentação.

Para trabalhar com o poema de Manoel de Barros e a reprodução da tela de Tarsila do Amaral, **página 54**, além de explorar a intertextualidade, procure desenvolver nos alunos a apreciação estética das obras. Leia o poema em voz alta e solicite que observem a tela com atenção. Peça a dois alunos que leiam para os colegas as informações apresentadas no livro sobre o poeta e a pintora. Proponha que discutam as questões e busquem o possível diálogo entre as duas obras e o tema da unidade.

Ao iniciar o estudo do gênero, antes da leitura do texto, **página 56**, certifique-se de que os alunos saibam em que consiste o Código Florestal e tenham uma ideia do teor de seu conteúdo. Se julgar oportuno, proponha que façam uma pesquisa para compreender do que trata esse documento. Oriente-os a pesquisar em publicações impressas, como revistas voltadas a temas ambientais e científicos ou na seção de Ciência de jornais. Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, é possível navegar na página do Senado Federal destinada ao tema: <www12.senado.gov.br/codigoflorestal>, acesso em 7 maio 2013. Em seguida, solicite que façam uma leitura silenciosa do texto e respondam às questões. Apresente o conteúdo sobre o artigo de opinião, gênero da esfera jornalística, e destaque a importância de conhecer o contexto de produção dos textos e, se possível, obter informações acerca de seus autores. Se julgar oportuno, leve para a sala de aula exemplares de alguns jornais. Em grupos, os alunos deverão ler diferentes artigos de opinião para selecionar um para fazer uma pesquisa sobre seu contexto de produção e sobre seu autor, com o objetivo de esclarecer as questões envolvidas na produção do texto. Oriente-os no que for necessário. Ao final, cada grupo deve apresentar aos colegas o resultado da pesquisa.

O estudo dos gêneros do discurso é também uma ferramenta para refletir sobre a Língua Portuguesa e sobre sua diversidade de usos. Ao apresentar as características do artigo de opinião, **página 59**, explore o uso da variedade padrão e suas particularidades, requerida em circunstâncias formais, como entrevistas de emprego ou concursos. Aproveite o estudo desse gênero para retomar com os alunos alguns aspectos da língua que eles já estudaram, como os sugeridos a seguir.

- As pessoas do discurso e as situações em que a 3ª pessoa do singular costuma ser usada.
- Os usos do presente do indicativo e do subjuntivo.
- Os usos dos tempos do pretérito.
- O uso de citações e o modo como a fala alheia é marcada nos textos.

Apresente o conteúdo da seção "Para refletir sobre a língua", **páginas 60 a 64**, dando continuidade

de ao estudo dos operadores argumentativos, com base na forma composicional do artigo de opinião. Durante a explicação, destaque o fato de que esses elementos favorecem a progressão dos argumentos apresentados e contribuem para a coesão e a coerência textual, ajudando o leitor a construir os sentidos do texto. Ajude-os na realização das atividades, **páginas 65 e 66**.

Como se trata de propostas complementares, durante a discussão para a escolha dos temas, nas atividades de produção oral e escrita, **páginas 67 e 68**, oriente os alunos a utilizar as anotações de pesquisa e os textos que escreveram na etapa de preparação para a apresentação pública, quando forem planejar a escrita do artigo de opinião. Se possível, converse com o professor de História ou de Geografia, pois alguns temas sugeridos podem ser explorados em suas aulas, dando maior apoio à pesquisa realizada pelos alunos. É importante esclarecer que a escrita do artigo de opinião é o "ponto alto" de uma série de atividades realizadas previamente, como a leitura de diferentes textos, a pesquisa de argumentos, a observação de pontos de vista diversos e a reflexão sobre os usos da língua. Trata-se de uma atividade complexa, que será aperfeiçoada com a prática. A escrita do artigo é uma oportunidade de praticar os conteúdos estudados e observar os aspectos que ainda podem ser aprimorados. Por isso, o planejamento, a elaboração, a revisão e a reescrita do texto são etapas fundamentais do processo. Acompanhe cada uma dessas etapas no sentido de auxiliá-los e orientá-los. Sugira que reservem um espaço no caderno para anotar as dificuldades durante a produção, de modo que, ao final de cada etapa, saibam a que aspectos devem dedicar mais atenção.

Sugestão de atividade

1. Entendendo os argumentos

Selecione revistas e cadernos de jornais que contenham artigos de opinião e distribua-os aos alunos. Distribuídos em grupos de quatro integrantes, peça a cada grupo que escolha um artigo e o leia com atenção. Em seguida, eles devem identificar nos textos escolhidos os argumentos utilizados pelos autores, assim como os operadores argumentativos empregados na estrutura do texto. Ao final, cada grupo deve apresentar o que fez aos colegas para socializar os conhecimentos adquiridos.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características do artigo de opinião e sei distingui-lo de outros textos?			
Reconheço os tipos de argumentos que posso empregar para defender um ponto de vista?			
Compreendo o que são os operadores argumentativos e sei empregá-los em meus textos?			
Produzo artigo de opinião segundo os recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). *A argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). *Discurso, argumentação e produção de sentido*. São Paulo: Humanitas, 2005.

Site

- ((o))eco. Disponível em: <www.oeco.org.br>, acesso em: 8 maio 2013.

Este site de organização não governamental independente e sem fins lucrativos apresenta informações sobre o meio ambiente e sua preservação.

Filmes

- *Desenvolvimento sustentável*, direção de Andrhey Ferreira. Brasil, 2008. 4 min.
Este vídeo educacional traz informações sobre sustentabilidade e sobre o papel que cada um pode desempenhar em prol do meio ambiente.
- *Alimentos S.A.*, direção de Robert Kenner. Estados Unidos, 2008. 94 min.
Este documentário mostra a realidade, muitas vezes perversa, que envolve a cadeia de produção industrial de alimentos.

Capítulo 4 A reflexão por meio do humor

Objetivos

- Identificar as características, o tema, o estilo e a forma composicional do gênero charge, além de seu contexto de produção e de circulação e sua função na esfera jornalística.
- Relacionar a charge com textos de outros gêneros para compreendê-la e interpretá-la.

- Discutir os textos e os temas propostos e posicionar-se criticamente diante deles.
- Conhecer os períodos compostos por coordenação e por subordinação.
- Empregá-los de maneira adequada para produzir textos coesos e coerentes.
- Produzir charge, considerando os aspectos formais do gênero e fazendo uso dos recursos estudados.

Orientações didáticas

Página de abertura. Para explorar a charge, solicite aos alunos que observem com atenção todos os elementos que a compõem: as cores, as falas dos balões, a aparência dos personagens, o local em que foi publicada, entre outras questões que julgar conveniente. Certifique-se de que os alunos saibam o que é *acupuntura* e *lixo hospitalar*. Questione a mensagem e a crítica presentes nesse texto, discutindo os cuidados com o descarte dos resíduos sólidos e os danos que eles provocam quando lançados em lugares inadequados e os riscos à população. Em seguida, conversem sobre o texto e as questões do livro.

Como este é o último capítulo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a seção “Para refletir”, **página 71**, propõe que os alunos realizem uma atividade diferente da que vinham fazendo. Oriente-os durante a pesquisa, lembrando que ela deve envolver algum aspecto da região em que vivem.

Ao iniciar o trabalho com a charge, **página 72**, converse com os alunos sobre seu autor. Há algumas informações sobre ele no texto a seguir. Solicite que respondam às questões do livro e proponha uma correção coletiva.

Ivan Cabral: nascido em Areia Branca (RN), é membro do Grupo de Pesquisa de História em Quadrinhos (Grupehq), fundado em 1971, e responsável pela publicação da revista de quadrinhos *Maturi*. Já fez ilustrações para publicidade e livros. Desenvolveu pesquisa sobre a relação entre o humor gráfico e a formação do leitor. Atualmente, é chefe de Criação e Arte da Superintendência de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e faz charges ao vivo durante o programa de debates *Grandes Temas*, da TVU/UFRN.

Peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto, **página 73**, e proponha uma discussão rápida para garantir que o tenham compreendido. Em seguida, solicite que observem as imagens com atenção, **página 74**, e explorem as características de ambas: cores, formas, técnicas empregadas e semelhanças e diferenças. Chame a atenção para a data em que cada uma foi produzida e explore a relação intertextual e interdiscursiva entre elas e os outros textos lidos.

Explique aos alunos que a obra de Vik Muniz faz parte da série *Imagens de Sucata*, produzida com materiais recolhidos no aterro sanitário Jardim Grama-

cho, um dos maiores do mundo, que fica na região metropolitana do Rio de Janeiro (RJ). O artista criou uma nova técnica, em que utiliza esses materiais para formar imagens, depois as reproduz empregando técnicas fotográficas e as amplia. Para realizar a obra reproduzida no livro, Vik Muniz se inspirou na tela *Atlas segurando o globo celestial* (1646), de Giovanni Francesco Barbieri, mais conhecido como Il Guercino (que significa "o estrábico" em italiano), que, por sua vez, tinha feito uma releitura da escultura *Atlas segurando a abóbada celeste* ou *Atlas de Farnese* (150 d.C.). Segundo a mitologia grega, com o irmão Cronos, Atlas lutou contra Zeus e, como castigo, foi condenado pelo pai a carregar a esfera celeste.

Apresente aos alunos o gênero que é objeto de ensino deste capítulo, **páginas 75 e 76**. É importante que os alunos compreendam que a charge trata de temas que estão em pauta na sociedade no momento em que é produzida. Daí a necessidade de destacar o papel do contexto de produção. Caso a escola disponha de computadores conectados à internet, sugira que, em grupos de três integrantes, procurem outras charges, pesquisem o tema e analisem a crítica que elas fazem. Algumas sugestões de temas poderão orientar os alunos durante essa classificação.

- Saúde pública. • Educação.
- Fome. • Transporte público.
- Política. • Esportes.

Durante essa atividade, é possível que alguns alunos tenham dificuldades para distinguir charges de cartuns. Caso perceba essa necessidade, apresente a eles o texto a seguir.

A charge é um texto de humor que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual. [...]

Não estar vinculado a um fato do noticiário é a principal diferença entre a charge e o *cartum*. No mais, são muito parecidos.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21-22.

Na reflexão sobre a língua, **página 77**, retome com os alunos os conceitos de *frase*, *oração* e *período*, pois eles serão necessários para o estudo dos períodos compostos. Pergunte a eles o que se lembram e qual é a diferença entre eles. Peça um exemplo para cada um desses conceitos. Evite tratar o assunto de modo exaustivo. O objetivo principal deve ser o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos e sua percepção sobre os fatos da língua, para que consigam utilizá-la com mais proficiência nas diversas situações da vida, em particular das circunstâncias formais.

Para o estudo dos períodos compostos, **páginas 78 a 80**, leve-os a observar seu uso em diferentes contex-

tos. Divida a turma em grupos e peça que busquem nos textos lidos ao longo deste capítulo três exemplos de determinado tipo de oração (cada grupo deve buscar por um tipo diferente). Proponha uma correção coletiva para que todos conheçam os exemplos que deverão ser apresentados pelos colegas.

Verifique a possibilidade de a atividade de produção escrita, **páginas 81 e 82**, ser realizada com o apoio do professor de Arte. Além do desenho ou dos recortes de revistas sugeridos no livro, ele pode indicar outros modos de produzir a parte visual da charge ou mesmo auxiliar os alunos na elaboração dos desenhos. Reforce a ideia de que a escrita é um trabalho que requer revisões e reescrita, e a importância de considerar a finalidade, o leitor do texto e a escolha das palavras.

Sugestão de atividade

1. Períodos simples e compostos

Peça aos alunos que se organizem em grupos. Entregue aos grupos folhas de papel com algumas orações ordenadas em períodos simples. Os grupos deverão reescrevê-las, transformando-as em períodos compostos. Oriente-os a utilizar os conectivos adequados para torná-las mais claras e coerentes. Seguem alguns exemplos de orações que você pode utilizar.

- A. João estuda. João trabalha à noite.
- B. Pedro caminha no parque. Luísa não caminha.
- C. Faltamos à aula ontem. Ontem choveu muito.
- D. Ana comeu todo o bolo. Sara nem viu o bolo.
- E. Os meninos descobriram a verdade. Todos saíram.

Autoavaliação

Este é um importante instrumento de Língua Portuguesa. Proponha algumas situações que ajudem os alunos a tomar consciência do que puderam aprender ao longo do capítulo. O quadro a seguir pode auxiliá-los.

	Sim	Parcialmente	Ainda não
Identifico as características da charge e sei distingui-la de outros textos?			
Reconheço os conceitos de frase, oração e período?			
Utilizo os períodos compostos por coordenação e por subordinação de maneira a tornar meus textos mais claros e coerentes?			
Produzo charge segundo os recursos estudados?			

Sugestões de consulta

Livros

- SILVEIRA, Mauro Cesar. *A batalha de papel: a charge como arma na guerra contra o Paraguai*. Florianópolis: UFSC, 2010.
- VENTURA, Zuenir. *Chico Mendes: crime e castigo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Revista

- *Meio Ambiente*, Thesaurus Editora de Brasília. Esta publicação é voltada à educação ambiental e à responsabilidade social e tem, entre seus objetivos, o intuito de informar e conscientizar o público.

Site

- Ecofuturo. Disponível em: <www.ecofuturo.org.br>. Acesso em: 9 maio 2013.
Este site de organização não governamental trabalha, ao mesmo tempo, com educação e meio ambiente, e disponibiliza projetos e bibliotecas para consultas.

Filmes

- *A era da estupidez*, direção de Franny Armstrong. Reino Unido/Irlanda do Norte, 2009. 100 min.
Este filme se passa em 2055, com mesclas de histórias paralelas dos dias atuais, e mostra como a imprudência e a estupidez humanas teriam causado a destruição do planeta.
- *A história das coisas*, direção de Annie Leonard. Estados Unidos, 2007. 21 min.
Resultado de mais de dez anos de pesquisa, este vídeo mostra os impactos do uso dos recursos naturais, da produção industrial e do consumismo na destruição do planeta e da saúde humana.

Outras indicações

Livros

- BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2002. (Coleção Linguagens e Códigos).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. *Diretrizes curriculares nacionais para a EJA*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.

gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2012.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2012.
- BUSATTO, Cléo. *Práticas de oralidade na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010. (Oficinas – Aprender Fazendo).
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Aprender e Ensinar com Textos, 12).
- ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Aprender e Ensinar com Textos, 1).
- KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- _____. SEPÚLVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas: Pontes, 2012.
- LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008. (Coleção Linguagem e Ensino).
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto, 2007.
- ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Orgs.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Sites

- Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (Cereja). Disponível em: <www.cereja.org.br>. Acesso em: 14 fev. 2013.
Criado pela organização Alfabetização Solidária (AlfaSol), este site promove a socialização de

experiências, amplia os conteúdos e incentiva a reflexão e a difusão dos saberes sobre Educação de Jovens e Adultos.

- Portal do Professor. Disponível em: <<http://portal.doprofessor.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

Lançado em 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, tem como principal objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer sua prática pedagógica, além de oferecer informações sobre cursos, materiais de estudo, planos de aula e conteúdos multimídia para todos os níveis de ensino e possibilitar o compartilhamento de ideias com outros professores.

- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 25 fev. 2013.

Voltado para a alfabetização e o ensino de Língua Portuguesa, o Centro da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais integra grupos de pesquisa com o objetivo de compreender o processo de apropriação da língua escrita.

Museus nacionais

Além de informações sobre exposições, eventos e acervo, os sites a seguir oferecem rico material de apoio e de pesquisa sobre o patrimônio artístico e cultural.

- Centro Virtual de Documentação e Referência Oswaldo Goeldi. Disponível em: <www.centrovirtu.goeldi.com>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Espaço Ciência. Olinda (PE). Disponível em: <www.espacociencia.pe.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Fundação Iberê Camargo. Porto Alegre (RS). Disponível em: <www.iberecamargo.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Inhotim. Brumadinho (MG). Disponível em: <www.inhotim.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>> Acesso em: 25 abr. 2013.
- Instituto Ricardo Brennand. Recife (PE). Disponível em: <www.institutoricardobrennand.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu Afro Brasil. São Paulo (SP). Disponível em: <www.mafro.ceao.ufba.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu Afro-brasileiro UFBA. Salvador (BA). Disponível em: <www.mafro.ceao.ufba.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.

- Museu Aleijadinho. Ouro Preto (MG). Disponível em: <www.museualeijadinho.com.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte Contemporânea. Olinda (PE). Disponível em: <www.fundarpe.pe.gov.br/mac>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte Contemporânea do Paraná. Curitiba (PR). Disponível em: <www.mac.pr.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. São Paulo (SP). Disponível em: <<http://masp.art.br>>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte Moderna. Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <www.mamrio.com.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte Moderna. São Paulo (SP). Disponível em: <www.mam.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte Moderna da Bahia. Salvador (BA). Disponível em: <www.mam.ba.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte Sacra de São Paulo. São Paulo (SP). Disponível em: <www.museuartesacra.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Arte Sacra UFBA. Salvador (BA). Disponível em: <www.mas.ufba.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Artes e Ofícios. Belo Horizonte (MG). Disponível em: <www.mao.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu de Ciências Naturais da Amazônia. Manaus (AM). Disponível em: <www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=722>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu do Índio. Manaus (AM). Disponível em: <www.museudoindio.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu Histórico de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Disponível em: <www.fcc.sc.gov.br/mhsc>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu Paraense Emílio Goeldi. Belém (PA). Disponível em: <www.museu-goeldi.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Museu Paranaense. Curitiba (PR). Disponível em: <www.museuparanaense.pr.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Palacete das Artes Rodin Bahia. Salvador (BA). Disponível em: <www.palacetedasartes.ba.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.
- Pinacoteca. São Paulo (SP). Disponível em: <www.pinacoteca.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2013.