



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Licenciatura em Letras

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os livros didáticos: uma reflexão de suas propostas e o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula

Andréia de Moraes Silva

Brasília, Junho de 2010



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES
Curso de Licenciatura em Letras

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os livros didáticos: uma reflexão de suas propostas e o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula

Monografia apresentada como requisito para conclusão do curso de Letras pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, tendo como Professora-Orientadora Ms. Mara Lúcia Castilho

Andréia de Moraes Silva

Brasília, Junho de 2010

*Dedico este trabalho àquele que comigo dividiu seu destino, ensinou-me
aos pouquinhos ter esperança e persistência sempre.*

Agradecimentos

À minha orientadora Mara Lúcia Castilho que sempre com muita delicadeza e seriedade ensinou-me que a graduação é a apenas o começo de um futuro.

À minhas amigas Shirley e Isabela pelo apoio, carinho e amizade.

Também agradeço os meus queridos amigos Ricardo Calixto e Klaus Novais que sempre estiveram ao meu lado.

"Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente".

João Guimarães Rosa

Resumo

Este trabalho busca analisar se o livro didático adotado por uma das escolas da rede pública do Distrito Federal contempla os preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais e verificar se o professor de língua portuguesa aplica em suas aulas as diretrizes norteadoras para o trabalho com textos em sala de aula, de forma a explorar as estratégias de leitura. Para tanto, procurou-se evidenciar as contribuições da Linguística Textual e da Linguística aplicada, assim como as diretrizes dos PCN para um novo ensino de Língua Portuguesa e os procedimentos pedagógicos adotados em sala de aula. A metodologia da pesquisa foi realizada a partir da análise documental do livro didático *Português Linguagens*, de *William Roberto Cereja* e *Thereza Cochar Magalhães*, distribuído pelo PNLEM, destinado à 1ª série do Ensino Médio, e das observações de sala de aula, coletadas nas atividades de estágio supervisionado realizado pela autora.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Texto, Ensino de língua portuguesa,

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. O PNLD E O CRITÉRIO DE ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	10
1.1 PCNEM e PNLD: para um “novo” ensino de Língua Portuguesa.....	12
2. UM HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	15
2.1 Linguística Textual.....	15
2.2 Concepções de Texto.....	17
2.3 Textualidade.....	19
2.4 Concepções de Língua e suas repercussões no ensino.....	20
2.5 Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa.....	22
2.6 Modos e estratégias de leitura.....	23
2.7 Linguística Aplicada contemporânea.....	26
3. METODOLOGIA.....	29
3.1 Os gêneros textuais no livro didático e a prática docente	30
3.2 Os textos selecionados e as observações de aulas.....	31
CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS.....	41

Introdução

São vários os desafios dos professores da Educação Básica. Primeiro, selecionar um livro didático que abranja, em suas unidades, gêneros textuais e atividades que auxiliem o docente a desenvolver, nos alunos, as competências e as habilidades previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino dos ciclos previstos no sistema nacional de educação. Em segundo lugar, o desafio, é conhecer não só as diretrizes dos PCN para aplicá-las no dia-a-dia, mas compreender seus fundamentos teóricos. Por fim, buscar incessantemente, educação continuada e dialogar com seus pares a fim de primar pelo objetivo fim da educação, que é a formação de cidadãos críticos.

Este trabalho tem por finalidade compreender e analisar se o livro didático selecionado por uma das escolas da rede pública do Distrito Federal contempla os preceitos dos PCN e verificar se o professor de língua portuguesa aplica em seu dia-a-dia, as diretrizes norteadoras para o trabalho com textos em sala de aula, de forma a explorar as estratégias de leitura.

As questões a serem respondidas neste trabalho são: é possível identificar coerência entre as diretrizes dos PCN e as propostas para o ensino de Língua Portuguesa no livro didático no que se refere aos gêneros textuais? Como esses gêneros são abordados em sala de aula pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa? Existe um aprendizado acerca dessa ferramenta ou é simplesmente o gênero pelo gênero?

Para tanto, os capítulos encontram-se divididos de forma a contemplar o referencial teórico que norteou a análise dos dados coletados pela autora ao longo de seu estágio curricular supervisionado. No primeiro capítulo a finalidade é mostrar

como acontece a escolha de um livro didático adotado por uma escola, já que os livros que servem as disciplinas escolares das redes públicas de ensino são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Também procurou-se esclarecer os critérios de escolha dos livros didático.

Ainda no primeiro capítulo, será feita uma breve análise acerca de como os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam o novo currículo de ensino em Língua Portuguesa. Já que o livro didático é ator principal nas escolas públicas brasileiras e passam por uma avaliação feita por uma comissão de pareceristas consultores do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Essa avaliação segue as recomendações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que foram criados em 1998 para servirem de referência ao ensino das diversas disciplinas, contrapondo-se ao método anterior de currículos mínimos.

O segundo capítulo deste trabalho tem como objetivo apresentar o percurso histórico da Linguística Textual e da Linguística Aplicada.

No terceiro capítulo fez-se uma análise sistêmica em quatro textos propostos no livro didático utilizado no primeiro ano do Ensino Médio por alunos(as) de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foi analisado como o livro didático propõe trabalhar os gêneros textuais nos textos selecionados. Também foram observados os procedimentos didáticos utilizados pela professora diante desses textos no livro didático.

Capítulo 1

1. O PNLD e o critério de escolha dos livros didáticos

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação¹ (FNDE) é o órgão federal responsável pela execução dos planos de distribuição de livros didáticos para as escolas da rede pública, dentre os quais se encontra o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD existe desde 1929, entretanto, ao longo de sua história foi ampliado e aprimorado. Incorporou novos públicos, novas metodologias e diferentes materiais de apoio à prática educativa. Por meio deste programa, o Ministério da Educação oferece livros didáticos às escolas públicas brasileiras. Porém, estas podem optar por não recebê-los ou receber apenas de algumas disciplinas. É o que acontece no Estado de São Paulo, em que nenhuma escola da rede pública recebe livros didáticos do Governo Federal. No caso, o próprio Estado é responsável pela seleção e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas.

Só em 2004 é que foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) que, a princípio, era destinado apenas aos alunos da região Norte e Nordeste e abrangia somente os livros de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2006 e 2007, o FNDE estendeu o programa a todo o país, cobrindo a grade curricular com livros didáticos de todas as disciplinas. A distribuição desses livros é feita diretamente pelas editoras às escolas que, recebem o Guia do Livro Didático, e os(as) professores(as) têm a tarefa de selecionar três livros de Língua Portuguesa, por exemplo, como o fazem para cada disciplina. Em seguida, são informados ao

¹ O FNDE é uma autarquia do Ministério da Educação, responsável pela execução dos programas que visam o desenvolvimento da educação. É mantido com recursos do Orçamento Geral da União.

PNL D quais foram os livros selecionados e uma comissão de “pareceristas” escolhe um entre os três indicados pelos(as) docentes.

As comissões de pareceristas são responsáveis por avaliar os livros didáticos, de acordo com os seguintes critérios ²:

a) correção de conceitos, informações e procedimentos propostos como objetos de ensino e aprendizagem;

b) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada;

c) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção;

d) observância das características e finalidades específicas do manual do professor;

e) respeito a preceitos legais e jurídicos, bem como a princípios éticos necessários à construção da cidadania.

A partir destes, é organizado o guia dos livros didáticos. Ficam fora dos guias os livros que veiculam preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; utilizar o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais³.

² Informações retiradas do sítio oficial do Ministério da Educação. Acesso em: 13 de abril de 2010.

³ Informações retiradas do sítio oficial do Ministério da Educação. Acesso em: 13 de abril de 2010.

1.1 PCNEM : para um “novo” ensino de Língua Portuguesa

Seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ministério da Educação (MEC) elaborou um novo currículo para o Ensino Médio brasileiro. Segundo o MEC, “tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”⁴. Com o novo currículo, a intenção é “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4).

A proposta do Ministério da Educação é que os PCNEM sirvam de estímulo e apoio para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o planejamento de aulas o desenvolvimento do currículo escolar, e a atualização profissional (BRASIL, 2000). Os Parâmetros para este nível de ensino são divididos em quatro áreas:

- I. As Bases Legais
- II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- III. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- IV. Ciências humanas e suas Tecnologias

A concepção de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e é centrada nas habilidades que o(a) estudante deve aprimorar sobre leitura, escrita, e fala. “Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão

⁴ Informações extraídas do sítio oficial do Ministério da Educação. Acesso em: 13 de abril de 2010.

sistemática sobre a língua e linguagem” (BRASIL, 2008, p. 18). Esta discussão está ancorada no âmbito da Linguística Textual e da Linguística Aplicada contemporânea, destacando as contribuições que tais estudos proporcionaram para o ensino de língua portuguesa. As teorias da Linguística Textual e da Linguística Aplicada serão objeto do segundo capítulo deste trabalho.

Os PCNEM (BRASIL, 2008, p. 37-39) propõem alguns eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio, conforme segue:

a) atividades de produção de escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas;

b) atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade;

c) atividade de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta;

d) atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte;

e) atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.

Para que o ensino de língua materna se realize por meio desses eixos, a proposta é que os gêneros textuais sejam instrumento de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. A noção de gêneros textuais será conceituada no capítulo II deste trabalho.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se do mito de que existe uma única forma “certa” de falar e de que a escrita é o espelho da fala (BRASIL, 2000). Para tanto, a sugestão é que o ensino da língua se dê por meio dos gêneros

textuais, a fim de que sejam trabalhados os aspectos discursivos como forma de compreensão da realidade e de sua prática social.

O aliado desta proposta é o livro didático de Língua Portuguesa que, pode funcionar como mecanismo de adaptação dos elementos apresentados pelos PCNEM. Mas, para isso, é preciso que o mesmo esteja de acordo com as propostas dos Parâmetros, pois sabe-se que é o livro didático que norteia as práticas de ensino nas escolas. Isso acontece por vários motivos: a quantidade de alunos por sala de aula, a falta de tempo e preparo para os docentes elaborarem seu próprio material e a carência de apoio ao ensino em diferentes regiões brasileiras. Por estes motivos, às vezes, o único material que chega à sala de aula é o livro didático (Rojo, 2000).

Em resumo, o livro didático deve ser uma importante ferramenta de “transposição” das propostas dos PCNs. Assim, cabe aos autores e pareceristas pensar o livro para auxiliar o ensino da linguagem, com os diversos tipos de textos que circulam socialmente, para ampliar as competências linguísticas do(a) estudante, e ainda possibilitar-lhes mais participação social como cidadãos.

É o que objetivam os estudos linguísticos há, aproximadamente, três décadas, tendo sido implantados nas universidades e se associado aos estudos da linguagem. Hoje, esses estudos servem de referências para propostas de ensino de línguas, incluindo a língua materna, e que norteiam os Parâmetros Curriculares. São as contribuições da Linguística para o ensino, as quais serão vistas no próximo capítulo.

Capítulo 2

2. Um histórico da Linguística Textual e da Linguística Aplicada

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se apropriam das teorias linguísticas para organizar suas orientações para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa. Seu objetivo é incentivar novas possibilidades para o estudo da linguagem, ancorados nas teorias Linguísticas. A primeira a ser pontuada neste trabalho é a Linguística Textual.

2.1. Linguística Textual

Os debates sobre a Linguística Textual, doravante LT, iniciaram na década de 1960. Essa teoria linguística aborda o estudo dos diversos tipos de textos. Ela surgiu da necessidade de se rever e de redirecionar os objetos de estudos da Linguística, afastando-se dos estudos estruturalistas de Saussure.

Como destaca Bentes (2005, p. 246) sua trajetória foi marcada por diversas abordagens que podem ser divididas em três momentos importantes:

- a) Análise transfrástica, preocupada com fenômenos que as teorias sintáticas e/ou semânticas, limitadas à frase, não conseguiam explicar.
- b) Construção de gramáticas textuais, postulando-se a competência textual do falante;
- c) Teoria do texto, sendo este resultado de operações comunicativas e processos linguísticos.

A análise transfrástica, aborda fenômenos da co-referenciação, da pronominalização, da seleção de artigos (definido e indefinido), da concordância dos tempos verbais, da relação tópico-comentário, como exemplos de fenômenos não explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas, os quais deveriam ser compreendidos no interior do texto, ao invés de limitados às fronteiras da frase (BENTES, 2005).

Todos os usuários da língua possuem habilidades, conhecidas como competências textuais. Assim, caberia às gramáticas textuais verificar o que faz com que um texto seja um texto, levantar critérios para que se delimitem os textos e a diferenciação das várias concepções dos mesmos.

Uma vez que as gramáticas textuais não desenvolveram tais tarefas, o enfoque da LT foi ampliado, surgindo assim, a teoria do texto, que se preocupa com a investigação da constituição e do funcionamento de um texto.

Os primeiros estudos da LT foram influenciados pelo estruturalismo de Saussure. Foi ele quem “concedeu à Linguística o estatuto de cientificidade” (NASI, 2007, p. 4). Mais tarde, Chomsky, apresenta a Gramática Gerativa, cuja teoria propõe pensar maneiras por meio das quais os indivíduos formulam as sentenças. Com isso, ganham forças as investigações na área da cognição, das formas de processamento de texto e da ativação das estratégias interacionais na produção de sentido. No entanto, sua ênfase está voltada aos aspectos sociocognitivistas. Esses aspectos englobam a referenciação, o conhecimento prévio, a relação oralidade/escrita e os estudos dos gêneros textuais.

Hoje, uma das preocupações centrais da LT é o estudo dos gêneros, particularmente no que diz respeito às práticas sociais que os determinam à sua

localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e micro estruturais (KOCH, 2006).

A LT teve várias vertentes ao longo de sua história: análises interfrásticas, gramáticas de texto, perspectiva semântica, pragmática, cognitivista etc., entretanto, o que sempre fundamentou seus estudos foi o texto, que teve diversas concepções em diferentes momentos.

2. 2. Concepções de texto

São várias as concepções de texto que fundamentam os estudos da LT, percebidas em diferentes momentos, conforme destaca Koch (2004, p.12):

a) Texto como frase complexa ou signo linguístico, mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);

b) Texto como signo complexo (concepção de base semiótica). Exemplo: gestos, vestuário, rituais religiosos, etc., que funcionam para a comunicação;

c) Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica), estudo do significado das palavras;

d) Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);

e) Texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva. Reprodução da fala, texto dissertativo, etc;

f) Texto como meio específico da realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);

g) Texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);

h) Texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

O conceito de texto está diretamente ligado ao discurso, este entendido como qualquer mensagem, posição, intenção ou idéia de alguém perante alguma coisa. Ou seja, o discurso em si não é algo palpável, ele, manifesta-se ao nível das idéias. Quando essas idéias adquirem forma, elas se transformam em texto. Sendo assim, o texto é a realização do discurso (KOCH, 1989).

Para os Parâmetros Curriculares, texto

(...) é o produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a **partir da coesão e da coerência**. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. (BRASIL, 2000, P. 49, grifo do autor)

Os textos se manifestam nas diferentes situações da vida social com características temáticas, composicionais e estilísticas ordenados pelos gêneros textuais. Segundo Marcuschi, (2008, p. 5)

os gêneros textuais são os textos concretizados que encontramos em nossa vida diária e que representam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

São os gêneros textuais que ordenam e organizam o processo comunicativo do cotidiano, dentre os quais podemos destacar: um telefonema, um bate-papo, uma bula de remédio, uma receita de bolo, um romance, uma piada, uma tese científica, um conto, uma crônica, etc (MARCUSCHI, 2008).

Os tipos textuais “designam uma espécie de sequência retórica subjacente definida pela natureza linguística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo” (MARCUSCHI, 2008 p. 4). Esses tipos são “divididos” em categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Os textos possuem unidades linguísticas e estruturas específicas que são determinados pelos gêneros textuais. Toda e qualquer idéia que envolve comunicação, transmissão de uma mensagem e, necessariamente detentora de algum significado, é considerada texto, desde os diálogos verbais às placas de trânsito que estão presentes em nosso cotidiano. Mas para que seja considerado como tal, o texto exige um conjunto de características que dão base a sua sustentação. Essas características são formadas pela textualidade.

2.3. Textualidade

As características temáticas da textualidade possuem mecanismos lexicais e gramaticais de coesão e coerência, utilizados pelo autor no momento da escrita do texto, e elementos da pragmática, que envolvem a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

A intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos utilizam textos para se expressar; a situacionalidade acontece da situação para o texto, assim como, do texto para a situação; a informatividade diz respeito à distribuição da formação no texto, e ao grau de informatividade; a intertextualidade compreende as diversas maneiras como o conhecimento de outros textos influencia na produção/recepção de um texto; e, por fim, a aceitabilidade refere-se à concordância do interlocutor em comunicar-se (KOCH, 2004). Esses elementos da textualidade só

fazem sentido se enxergados com o propósito da interação e comunicação. Sob esta ótica, a finalidade de um texto, seja oral ou escrito, é a interação na comunicação.

2.4. Concepções de língua e suas repercussões no ensino

Nos últimos anos, Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) norteiam qualquer discussão a respeito do ensino de Língua Portuguesa para no Ensino Médio⁵. Como já destacado anteriormente, este documento se vale das teorias linguísticas para elaborar suas propostas e sugerir novas possibilidades para o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Dentre as várias sugestões para o ensino de Língua Portuguesa, os PCNEM destacam-se a importância dos “estudos que investem no processo de aquisição de desenvolvimento da linguagem como aqueles que tratam das práticas sociais de produção e recepção de texto” (BRASIL, 2009, p.23), abrangendo concepção de língua e linguagem assim como práticas de ensino.

Todas as áreas de ensino, seja de Língua Portuguesa ou não, são influenciadas por fatores políticos ou sociais. São os princípios teóricos, conscientemente ou não, que norteiam as escolhas feitas na escola e principalmente na sala de aula.

Um desses princípios são as concepções de língua que o(a) docente congrega. São elas: língua como estrutura; língua como comunicação; e língua como atuação social ou interação. Na primeira, a ênfase é para a unidade

⁵ Destacamos apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio porque o foco deste trabalho é o ensino médio.

morfológica, ou simplesmente a palavra. Na segunda, o objetivo é a comunicação. De acordo com Travaglia (*apud*, GUIMARÃES, 2006) "a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor". Na terceira concepção, a ênfase é na interação que o indivíduo tem com a língua. Contudo, promover o ensino de Língua Portuguesa por meio do ponto de vista interacionista ou pela atuação social é ver a língua mais do que um simples veículo de comunicação. É entendê-la como possibilidade de construir identidades, como recomendam os PCN, é capacitar indivíduos aptos para as diversas atuações sociais (Coroa, 1999).

No entanto, recentes pesquisas mostram que as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula são muito diferentes das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Numa pesquisa feita com docentes formados pela Universidade de Unijuí, no Rio Grande do Sul, Rottava e Freudemberger (2003) constataram que para o ensino de Língua Portuguesa são escolhidos textos de acordo com o ponto gramatical a ser tratado, reforçando o uso do "texto como pretexto" para o ensino de Gramática.

Contudo, pode-se concluir que ainda predomina nas práticas pedagógicas "uma concepção de língua com um sistema abstrato, virtual apenas, desempregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma" (ANTUNES, 2007, p. 34).

Uma mudança de concepção de língua poderia favorecer para que o ensino repercutisse positivamente na formação dos cidadãos. "É necessária uma mudança

de postura do professor em direção ao compromisso de construção social que se estabelece entre os agentes do processo educativo” (COROA, 2001, p. 1), pois é na

interação em diferentes situações sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento das línguas e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem. (BRASIL, 2009, p. 24).

2.5. Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

Para que o sujeito aprenda e apreenda práticas de língua e de linguagem, os PCNEM recomendam o trabalho com gêneros textuais. Para Bazerman (2005, p.106), cada indivíduo, por meio da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando. Desta maneira, para o autor, cada pessoa se torna apta a participar ativamente dentro dos espaços discursivos que se inserem, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas.

Pois, no processo de fala ou escrita, o indivíduo sempre faz uso de gêneros discursivos, “em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais e escritos” (BAKHTIN 1992, p. 301).

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa adotam a dimensão teórica de gêneros textuais com o seguinte propósito:

no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no

mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN-EF, 1999, p. 32).

É por este motivo que os PCNs têm como dimensão teórica os gêneros textuais no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Para formar usuários aptos, com domínio da linguagem, conscientemente críticos, que saiba usar a língua como linguagem discursiva em situações diferenciadas e conscientes das consequências de suas escolhas.

2.6. Modos e estratégias de leitura

Os PCNEM de Língua Portuguesa propõem que o(a) estudante desenvolva competências e habilidades que garantam seu potencial crítico, sua consciência das múltiplas possibilidades de uso da língua e que seja um leitor ativo dos mais variados textos que circulam em nosso cotidiano.

Num País em que o índice de analfabetismo ainda é alarmante, talvez o maior desafio do ensino seja formar leitores ativos e críticos. Temos em nossa rotina, pelo menos, três tipos de leitura: a funcional, a informativa e a leitura para lazer. A primeira está voltada para a exigência do mundo do trabalho: leitura de cartazes, avisos, manuais, propagandas etc. A segunda, abrange a leitura de jornais, revistas, artigos, livros, dissertações, teses. E, por último, na leitura para lazer, encontram-se os livros, poemas, romances entre outros.

O ensino e a aprendizagem de língua portuguesa não podem ignorar a existência desses diversos textos que circulam no dia-a-dia do(a) aluno(a). Os PCNEM+ sugerem as seguintes competências e habilidades para que os(as) estudantes desenvolvam sobre os textos:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, sem sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto) (BRASIL, 2008, p. 58).

Os textos não são apenas sequências de orações ou frases isoladas, são carregados de visões de mundo proporcionadas pelas culturas e resultam, necessariamente, das opções e combinações feitas no complexo universo que é a língua (BRASIL, 2008).

Ao pensar em formar indivíduos com tais competências críticas como recomendam os Parâmetros deve-se pensar nas estratégias de leitura, em como abordar um determinado texto em sala de aula, pois o processamento textual do indivíduo é carregado de significações. Para se processar um texto é necessário recorrer a três sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional (KOCH, 2009, p. 40).

O conhecimento linguístico é a construção de sentidos na leitura, o co-textual que abrange o nível lexical e gramatical. O nível lexical corresponde ao nível de leitura objetiva. É nesse momento que se decodifica o texto. O reconhecimento do que está explícito no texto é realizado por meio do léxico contextualizado, pois o vocabulário utilizado irá situar a época, a formalidade, o estilo e, muitas vezes, até o gênero de determinado texto.

Já o nível gramatical corresponde à dimensão textual de um texto, ou seja, os elementos coesivos gramaticais que estão presentes nos textos para melhor compreendê-los. Exemplo: o uso dos pronomes, os sinônimos, as conjunções, as preposições e as repetições, entre outros. Estes elementos são responsáveis pela progressividade textual.

Para entender certas informações no texto, o indivíduo recorre ao seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo (conhecimento pragmático-cultural). Essas informações são, portanto, baseadas em experiências, crenças, ideologias e contextos da cultura em que o mesmo está inserido.

O conhecimento interacional é dividido em quatro categorias: o conhecimento ilocucional, o conhecimento comunicacional, o conhecimento metacomunicativo e o conhecimento superestrutural.

O primeiro permite ao leitor reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor de um texto. O segundo diz respeito à quantidade de informações presentes no texto, onde o leitor é capaz de identificar o objetivo da produção do mesmo: variação linguística, adequação do gênero textual, etc. O conhecimento metacomunicativo “é aquele que permite o locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (KOCH, 2009, p. 52). Para isso, utiliza-se de várias ações linguísticas por meio de sinais de articulação no texto. O quarto e último conhecimento é o superestrutural, também conhecido como conhecimento sobre gêneros textuais.

Este último conhecimento merece destaque, pois quando o leitor reconhece um gênero, ele é capaz de realizar, linguisticamente, objetivos específicos em situações particulares (MARCUSCHI, 2002). Conseqüentemente, o conhecimento

sobre os diversos gêneros textuais que existem é uma ferramenta imprescindível de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades sociais em que se inserem.

Enfim, para um novo ensino de Língua Portuguesa e as demais disciplinas é preciso uma mudança de postura dos (as) professores (as). É preciso acionar novas concepções de língua e conseqüentemente novas práticas pedagógicas, é assumir novas posturas diante da formação de cidadãos, é reconhecer e propor novas estratégias de leituras, promovendo a intertextualidade e acima de tudo, promover significações.

2.7. Linguística Aplicada contemporânea

Outra teoria que contribuiu para a mudança de paradigma no ensino de línguas é a Linguística Aplicada (LA), que surgiu ainda na década de 1950, após a fragmentação e a especialização dos saberes da Linguística. Seu intuito era sistematizar o ensino de língua estrangeira, sendo esta uma vertente prática da linguística teórica.

Assim como a LT, a LA, ao longo de sua trajetória, identificou a necessidade de rever e redimensionar seus objetos de estudos. No Brasil, a mesma ganhou força nas décadas de 1970 e 1980 em programas de Pós Graduação de universidades como a UNICAMP. De cunho primeiramente estruturalista, a LA precisou rever seus caminhos para se tornar o que é hoje, uma linguística de “arcabouço teórico interdisciplinar”, preocupada em “dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (LOPES, 2006, p. 19).

Contudo, a LA ampliou seus conhecimentos linguísticos para “situações práticas do mundo do trabalho, da pesquisa e do ensino” (LIMA, s/d). Sua

metodologia distinguiu-se da metodologia do ensino de língua estrangeira. A primeira está ancorada em teorias e pesquisas linguísticas de Saussure, Peirce, Hjelmslev, Jakobson, Chomsky e outros, e a última servia-se das fontes de Jean Piaget e Lev Vigotsky com a Psicologia e a Sociologia.

Como resultado, o texto deixou de ser “matéria” e passou a ser discurso, saindo de um sistema fechado de variáveis previsíveis. O estruturalismo já não atendia mais ao processo de ensino e de aprendizagem, foi necessário valorizar os aspectos socioculturais envolvidos neste processo. Porém, a grande transformação da LA na década de 1990 foi a mudança do conceito de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua para o de educação linguística (LIMA, s/d). Assim, aspectos externos à língua, bem como diferenças culturais, políticas, econômicas etc., passam a ser evidenciados no processo de ensino de Língua Estrangeira e de Língua Portuguesa.

Desenvolveram, então, novas estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas, travando um diálogo com teorias e pesquisas adjacentes na Linguística, Psicologia, Antropologia, Sociolinguística, Análise do discurso entre outras.

Mesmo nascendo sob a égide do estruturalismo, a Linguística Aplicada foi fundamental para criar novas perspectivas em torno do ensino, tanto de Língua Estrangeira quanto de Língua Portuguesa, possibilitando, assim, diferentes concepções de língua para diferentes práticas pedagógicas.

Esses conceitos apresentados ao longo deste capítulo são importantes para compreendermos a distância entre a teoria explicitada nos PCN e a prática encontrada nas escolas.

Capítulo 3

Metodologia

Para analisar a coerência entre as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas do livro didático, no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais e como eles são trabalhados em sala de aula, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que a finalidade é descrever de que maneira o referencial teórico das diretrizes dos PCNEM aparecem no livro didático e na prática docente.

O livro didático, objeto de análise, é o adotado por uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os instrumentos de coletas de dados escolhidos para este trabalho foram a análise documental, a fim de verificar se as orientações dos PCNEM para o trabalho com os gêneros textuais em Língua Portuguesa são contempladas no livro *Português Linguagens*, de *William Roberto Cereja* e *Thereza Cochar Magalhães*, distribuído pelo PNLEM e destinado à 1ª série do Ensino Médio e as observações de aulas coletadas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado realizado pela autora.

Foram selecionados quatro textos do livro didático em referencia para a observação da metodologia de abordagem do texto pela professora em sala de aula: descrição da personagem Rita Baiana, do romance *O Cortiço*, de *Aluísio Azevedo*, e três textos do gênero textual anúncio, presentes no livro didático e publicados pelas revistas *Veja* (10/07/2002), *Antenada* (nº 39) e *Náutica* (nº 107). Esses textos fazem parte dos capítulos 5 e 6 do livro didático objeto de análise do presente trabalho.

As observações da metodologia de abordagem de textos em sala de aula pela professora foram realizadas nos dias 6 e 7 do mês de abril de 2010, com o objetivo de verificar a concepção de língua e de texto adotados pela professora: como é, e se é feita a contextualização dos textos quanto ao autor e à obra, o trabalho com a linguagem, os tipos textuais e suas características, e se existe a ativação/valorização do conhecimento prévio antes da leitura.

3. 1. Os gêneros textuais no livro didático e a prática docente

Para atuar num mundo de linguagens, o leitor precisa saber relacionar-se com as múltiplas formas textuais que fazem parte de seu cotidiano, pois, a linguagem está presente em cada uma de nossas atividades, sejam elas individuais ou coletivas. Elas se cruzam, se completam e se modificam constantemente, sempre acompanhando as transformações do ser humano em suas formas de organização social (CEREJA; MAGALHÃES, 2005). Assim, o livro didático tem fundamental importância no exercício de capacitação de indivíduos para atuar na sociedade de forma consciente, confiante e crítica.

O livro *Português Linguagens* contempla uma grande variedade de gêneros textuais, entre eles: fábulas, quadrinhos, tirinhas, cartazes, textos descritivos, narrativos, músicas, poemas, trechos de livros, notícias, reportagens, paródias, relatos etc.

Numa breve análise, pôde-se perceber no livro propostas com os gêneros textuais que possibilitam ao leitor múltiplas leituras do contexto social, predominantemente destacada pelos PCNEM. Os textos são, em sua maioria, voltados para proporcionar ao estudante um conhecimento textual e intertextual.

Entretanto, em razão do tempo para a pesquisa, selecionaram-se apenas quatro textos para uma análise mais detalhada, quanto às propostas de trabalho com o gênero textual no livro didático e a forma de abordagem dos textos pela professora em sala de aula. Esses textos serão objetos do próximo tópico.

3.2. Os textos selecionados no livro didático e as observações de aulas

O texto 1 está inserido no Capítulo 5 do livro didático *Português Linguagens*, intitulado “Escrevendo com técnica”. Ele descreve Rita Baiana, personagem do romance *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo, escritor brasileiro do século XIX. Este texto foi trabalhado pela professora de Língua Portuguesa, em seis turmas do primeiro ano do Ensino Médio.

Rita havia parado em meio ao pátio.

Cercavam-na homens, mulheres e crianças; todos queriam novas dela. Não vinha em traje de domingo; trazia casaquinho branco, uma saia que lhe deixava ver o pé sem meia, num chinelo de polimento com enfeites de marroquim de diversas cores. No seu farto cabelo crespo e reluzente, puxado para nuca, havia um molho de manjerição e um pedaço de baunilha espetado por um gancho. E toda ela respirava o asseio das brasileiras e um odor sensual de trevos e plantas aromáticas. Irrequieta, saracoteando o atrevido e rijo quadril baiano, respondia para a direita e para a esquerda, pondo à mostra um fio de dentes claros e brilhantes que enriqueciam a sua fisionomia com um realce fascinador.

(São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1972. p. 71. In: *Português Linguagens*, 2005.

Os autores sugerem este texto e outros com diferentes tipos de descrição para explicar que “grande parte dos gêneros textuais – crônicas, contos, poemas, notícias, reportagens, relatos, etc. – costuma fazer por meio de imagens ou palavras, uma caracterização, isto é, uma descrição, de personagens, de pessoas, de paisagens, de cenas, de objetos, etc” (CEREJA; MAGALHÃES. p. 52, 2005).

Após esta breve contextualização de descrição, o livro traz uma série de exercícios, para, em seguida, abordar descrição de tipo, descrição na linguagem visual, descrição de cena, descrição de paisagem, descrição objetiva e descrição subjetiva. Ou seja, propõem vários gêneros para trabalhar o tipo textual descrição.

O primeiro exercício para trabalhar descrição, está proposto no livro *Português Linguagens* da seguinte forma:

1. Na situação relatada no texto, Rita Baiana estava parada em meio ao Pátio.
- a) Como ela estava vestida?
 - b) Como era seu cabelo? Qual a classe gramatical das palavras usadas para caracterizar o cabelo da personagem?
 - c) O que os dentes claros e brilhantes de Rita realçavam?

Sob a ótica do trabalho com o texto, existe grande número de atividades. Porém, como podemos observar nas perguntas destacadas do livro didático, mesmo com grande número de exercícios, não é proporcionada uma verdadeira interação do aluno com o texto: a maioria das perguntas são livrescas (MENEGASSI, 1998) e não induzem à reflexão ou discussão sobre os assuntos mencionados, fazendo com que o(a) aluno(a) simplesmente copie o que está no texto para responder as questões.

Além de um grande número de perguntas livrescas, pode-se observar o uso do texto como pretexto para exercícios gramaticais.

4. Nos trechos “seu *farto* cabelo *crespo* e *reluzente*”, “trajo *de domingo*”, “pé *sem meia*”, “molho *de manjeriço*”, **qual é a classe gramatical** das palavras e expressões destacadas? (grifos nossos)

Dos sete exercícios propostos para trabalhar descrição, apenas uma pergunta, induz a uma reflexão sobre o tema. Pede-se aos estudantes que troquem ideias acerca do assunto, abrindo espaço para debate e criticidade.

7. Com base no estudo de texto feito, troque ideias com seus colegas de grupo e conclua: Em que consiste a técnica da descrição e quais são os recursos nela empregados?

Nas observações realizadas em sala de aula foi constatado que a professora sempre utiliza o livro didático. Quase nunca é trabalhado outro material que não seja o livro didático. A professora já tem alguns exemplares de reserva para o caso de algum(a) aluno(a) esquecer seu material, assim, ela pode sempre trabalhar de maneira uniforme com a turma, sem que a falta de material possa interferir na aula.

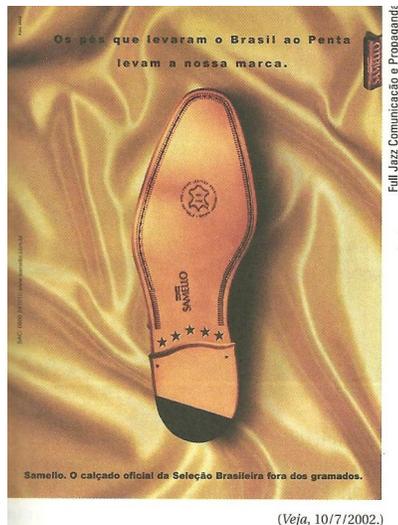
De acordo com o observado, a professora seguiu a risca a proposta do livro didático. Não foi feita nenhuma exploração do texto nem dos elementos textuais da descrição. Foi feita apenas uma leitura do texto de Aluísio de Azevedo, mas em nenhum momento o contexto foi explorado, nem da época em que o texto foi escrito, nem da escola a que ele pertence, muito menos dos objetivos do texto de Aluísio. Os alunos questionaram a professora sobre o tipo de linguagem presente no texto, mas ainda assim, a professora não aproveitou a oportunidade para explorá-lo. O livro didático não conseguiu fazer esta interação, nem a professora.

Os próximos textos fazem parte do Capítulo 6 do livro *Português Linguagens* e é intitulado de *Língua: uso e reflexão*. Este capítulo se utiliza de diversos gêneros textuais para trabalhar figuras de linguagem.

Os textos A e B foram propostos como exercícios de identificação de metáfora e metonímia na publicidade da seguinte forma:

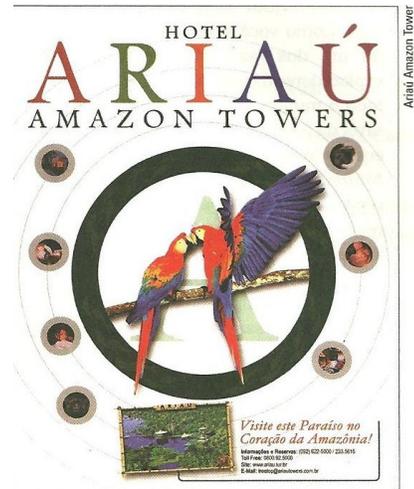
3. Os anúncios a seguir fazem uso de metáforas e de metonímias. Identifique-as e explique-as.

(a)



(Veja, 10/7/2002.)

(b)



(Antenada, nº 39.)

Os autores propõem esses anúncios como exercício de identificação e explicação de metáfora e de metonímia na propaganda, quase sem fazer nenhuma contextualização acerca do assunto.

Como é que os(as) alunos(as) irão explicar o uso de metáfora e de metonímia nesses anúncios se o livro não deu suporte para que eles(as) conseguissem realizar com competência tal tarefa? Este exercício recomendado não proporciona ao estudante uso e reflexão da Língua, como propõe o título do capítulo onde o exercício está inserido, a não ser que o professor medeie esta interação em sala, o que não ocorreu.

Se o objetivo era levar o(a) aluno(a) à reflexão acerca da linguagem em anúncios de propagandas, esse objetivo não foi alcançado, pois para que esta leitura produza sentido, como destaca Koch (2009, p. 19) “é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da

interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade”. Caso o livro não proporcione ao leitor conhecimentos específicos a respeito deste gênero, ele(a) não será capaz de explicar a razão do uso de metáfora e de metonímia nos textos A e B. Este fato foi observado nas aulas, onde a maioria dos(as) alunos(as) não soube explicar o uso da metáfora e da metonímia nos textos aqui destacados. A professora também não conseguiu fazer esta mediação.

A reação dos alunos e da professora diante dos textos A e B foi de passividade. A professora leu a pergunta em voz alta e os alunos foram respondendo mecanicamente:

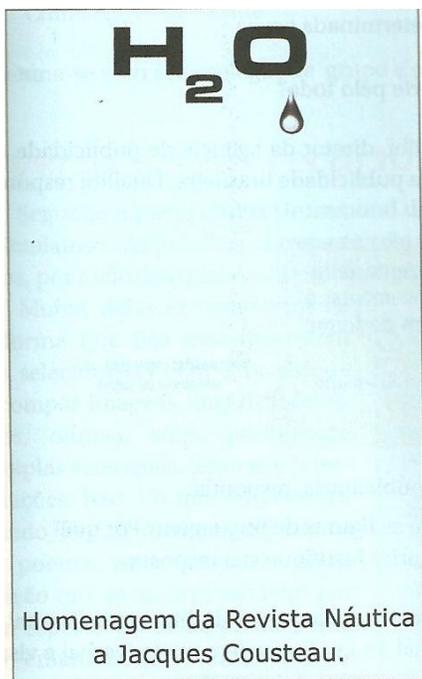
“No exercício 3 da página 65 está pedindo para que vocês identifiquem e expliquem metáforas e metonímia presentes no texto”.

Os(as) estudantes, por sua vez, permaneceram em silêncio absoluto diante da fala da professora, que leu as frases dos anúncios e deu a resposta, sem mediar a interação dos alunos com o texto:

“a) metonímia, a palavra pés é empregada no lugar de jogadores da Seleção Brasileira; b) as palavras paraíso e coração foram empregadas metaforicamente, paraíso como sendo um lugar maravilhoso e coração significando algo central ou importante.” (fala da professora na sala de aula)

O exercício do livro foi realizado desta maneira, sem que fosse dado aos alunos sequer a opção de pensar sobre os anúncios e fazer algum tipo de inferência.

O quarto texto selecionado para esta pesquisa evidencia as figuras de linguagem na construção do texto. Os autores pedem que o(a) aluno(a) leia o anúncio que segue e que respondam às questões propostas.



(Náutica, nº 107.)

1. O anúncio apresenta dois enunciados: um, na parte superior, que é constituído de uma expressão própria da química e de uma imagem; o outro, na parte inferior, que explicita a intenção do anúncio. Observe o enunciado da parte superior.

a) Que substância a expressão molecular H_2O representa?

b) O que representa a imagem que pende da expressão molecular?

As perguntas **a** e **b** propostas desta maneira não levam o(a) aluno(a) a nenhuma reflexão e muito menos conhecimento a respeito de como são empregadas as figuras de linguagem na construção de um texto. Entretanto, no exercício seguinte a estes destacados, os autores contextualizam o anúncio, conforme segue:

2. O anúncio foi publicado na revista *Náutica* logo após a morte do pesquisador Jacques Cousteau. Como você sabe, Cousteau foi um dos mais importantes exploradores da vida marinha em todo o mundo e defensor incansável da preservação do mar e do equilíbrio da natureza. A revista *Náutica* por sua vez, é voltada especialmente ao público interessado em assuntos relacionados ao mar: vida submarina, mergulhos, esportes e competições náuticas, barcos, passeios, etc. Com base nessas informações, relacione o enunciado da parte superior do anúncio ao da parte inferior.

foto de Jacques Cousteau com uma série de exercícios que englobam as características do gênero textual anúncio e, ainda exploram os recursos linguísticos empregados na propaganda brasileira com um pequeno texto que destaca a importância das figuras de linguagem no texto publicitário.

4. A pesquisadora Nelly de Carvalho, entrevistando Roberto Duailibi, diretor da agência de publicidade DPZ, perguntou a ele quais são os recursos linguísticos empregados na publicidade brasileira. Duailibi respondeu: “Os mesmos de sempre: metáfora e metonímia”. E acrescentou:

Para que os recursos linguísticos transformem-se numa eficiente ferramenta de persuasão, é preciso conhecimento da língua. E o fundamental é muito trabalho em cima do texto para que ele passe a mensagem de forma clara e convincente para o consumidor.

Nelly de Carvalho. Publicidade – A linguagem de sedução. São Paulo: Ática, 1996. p. 33-4.)

Como podemos perceber nesses exemplos destacados do Capítulo 6 do livro didático *Português Linguagens*, o(a) leitor(a) pode ampliar sua competência leitora e seus conhecimentos acerca do anúncio e das figuras de linguagem sempre presentes nesse gênero.

O anúncio foi publicado na revista *Náutica* nº 107 em homenagem a Jacques Cousteau, porém, isso não foi destacado pela professora, ou seja, não foi contextualizado. Os(as) estudantes responderam apenas o primeiro exercício de letras **a** e **b** (destacados no tópico anterior). Essas perguntas foram classificadas pela autora como livrescas, não evidenciando a intenção dos autores em colocar este anúncio no livro. Elas eram apenas uma preparação para uma contextualização do autor e de sua obra, e ainda dos recursos linguísticos do gênero anúncio nos próximos exercícios, que tinham a intenção de possibilitar aos alunos(as) inferir mais informações para que o entendimento do anúncio, que se referia à chamada de um programa em homenagem a Jacques Cousteau. O anúncio trazia uma gota de água, demonstrando que o mar chorava ausência do pesquisador francês.

A leitura do anúncio foi feita pela professora com enfoque apenas no que estava escrito. Não foi feito nenhum tipo de interação ou inferência que possibilitasse os(as) alunos(as) enxergar além das palavras que estavam no texto.

Quando o professor medeia a interação são acionados mecanismos que, se explorados, facilitam o entendimento do(a) aluno(a). Esses mecanismos estimulam a compreensão leitora. Porém essas habilidades só são desenvolvidas por meio das estratégias de leitura, como propostas por Koch e que levam o(a) estudante a reconhecer as informações que estão além do texto. A leitura não deve ficar apenas nas informações que se encontram na superfície do texto, ou seja, no co-texto. Elas têm que perpassar o nível contextual, infratextual e o intertextual. A professora não conseguiu trabalhar nenhuma dessas dimensões, de acordo com o que foi observado em sala.

Ensinar o aluno a enxergar além do que está escrito no léxico é instrumentalizar o indivíduo para compreender o extralinguístico do texto. A partir disto, o leitor pode compreender e atuar na leitura de forma consciente e crítica.

Conclusão

A partir da análise feita nesta pesquisa, podem-se fazer as seguintes afirmações: o livro didático é praticamente o único material trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. O livro objeto de pesquisa deste trabalho contempla variedades de gêneros textuais, como recomendam os PCNs.

Após a análise feita no livro *Português Linguagens*, chega-se à conclusão de que o livro didático é importante para o processo de ensino e aprendizagem, se bem trabalhado pelo professor. Caso contrário, não cumprem com o objetivo interacional. O livro em referência é bem organizado e seu conteúdo muito rico, que desde que bem aproveitado, contribui para a aprendizagem do(a) aluno(a).

Todavia, embora bem estruturado, ele deveria ser utilizado apenas como apoio: o(a) professor(a) é que deveria usar o livro e não o livro usar o professor, mas

o que foi constatado nas observações é que as aulas de Língua Portuguesa estão ancoradas apenas nas propostas do livro didático. Tudo foi abordado, sem nenhuma profundidade pela professora.

Quanto à concepção de língua adotada pela professora, não se pode chegar a nenhuma conclusão, talvez pelas aulas serem apenas uma leitura do livro didático. Não foi observada nenhuma contextualização dos textos por parte da professora, nem em relação ao autor, e nem em relação à obra. O trabalho com a linguagem foi restrito apenas às questões gramáticas e não houve ativação nem valorização do conhecimento prévio do aluno nas leituras.

Neste trabalho foram destacadas a importância de três sistemas de conhecimentos para o processamento textual: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional (KOCH, 2009). O trabalho com os textos selecionados do livro didático *Português Linguagens*, englobam esses conhecimentos, que se bem explorados, possibilitariam ao alunado uma compreensão maior acerca dos textos que o cercam, fossem eles verbais ou não.

A exploração desses conhecimentos é fundamental para formar indivíduos aptos a participar de forma competente e crítica numa sociedade cada vez mais competitiva. Todavia, nas aulas observadas não foi possível identificar essa prática.

Ao longo deste trabalho pôde-se perceber que a prática docente, muitas vezes tecnicista, não extrapolou o livro didático e, desta forma, não conseguiu atingir verdadeiramente as expectativas dos(as) alunos(as). Concordamos com Coroa (2001) que entende que “ao professor de Língua Portuguesa não cabe apenas saber o que ensinar, mas também refletir sobre as concepções teóricas que orientam sua

prática”, e adequá-las às realidades e necessidades de aprendizados de seus alunos(as).

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In:_____. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Bases Legais*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

COROA, Maria Luiza M. S. Diferentes Concepções de Língua na Prática Pedagógica. In:_____. *Revista do Gelne*, vol. 3, no. 2, 2001.

COROA, Maria Luiza M. S. O ensino de língua portuguesa e a construção de identidades. In:_____. *Políticas em linguagens: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.

ELIAS, Maria Vanda. KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. _____. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LIMA, Luciano R. Linguística aplicada crítica: lema e dilema. In: _____. *Literatura, crítica e teorias*. Disponível em: <www.uneb.br/lucianolima> Acesso em 17 Mar. 2010.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: _____. DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros Textuais e Ensino*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Gêneros textuais e produção linguística. Recife: UFPE, S/D. (Mimeo).

NASI, Lara. O conceito de língua: um contraponto entre a Gramática Normativa e a Lingüística. *Urutagua*: revista acadêmica multidisciplinar. Maringá, n. 13 ago. – nov. 2007. Disponível em: <www.urutagua.uem.br> Acesso em 17 Mar. 2010.

GUIMARÃES, Tânia Braga. Revista Veja e suas concepções de língua e ensino. *Revista Espaço Acadêmico*. Londrina, n. 62, jul. 2006, ano VI. Disponível em: <www.espaçoacademico.com.br>. Acesso em 20 abril, 2010.

MENEGASSI, Renilson José. Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, 83-101, 1999.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROTTAVA, Lucia, FREUDENBERGER, Francieli. A prática pedagógica e a metodologia adotada no ensino da gramática atuação dos egressos do curso de Letras da Unijuí. *Linguagem e ensino*. Pelotas, v. 7, n. 1, 101-121, 2004.