

# CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR NO LIVRO DIDÁTICO E O PCN-EM

*Luciane Silva de Souza Carneiro* (UFG, UNIFAN)  
[lucianeunifan@yahoo.com.br](mailto:lucianeunifan@yahoo.com.br)

## *1. Língua, linguagem e norma*

Os conceitos que os seres humanos têm sobre os elementos que os rodeiam, irão determinar a maneira como se posicionam em relação a esse elemento. Por exemplo, alguém que conceba o casamento como uma união estabelecida por laços divinos e que só pode ser interrompida pelo desejo de Deus, jamais, provavelmente, pensará em divórcio. Da mesma forma, uma série de concepções que o professor tem – de educação, de sociedade, da relação professor/aluno, por exemplo – é que determina a forma como esse profissional se posicionará no processo ensino/aprendizagem.

Em relação ao professor de língua materna, um desses conceitos passa a ser central: o de linguagem, isto é, a forma como o professor concebe a linguagem determina a estrutura do trabalho com a língua em termos de ensino.

É válido, antes de discutir qualquer coisa, refletir sobre matéria veiculada na revista *Veja* de novembro de 2001. Tal reportagem afirmava que Pasquale Cipro Neto se tornou famoso de uma forma bem diferente de outras figuras ilustres: ensinando português. Segundo Lima (2001), jornalista que redigiu o texto, Pasquale Cipro Neto não é o único ficou famoso nacionalmente por ‘ensinar os brasileiros a falar e escrever melhor’.

A controvérsia trouxe à tona mais uma vez uma questão antiga e que se configura como a principal motivação das terríveis desavenças entre gramáticos e linguistas que perpassam décadas e décadas. Os primeiros defendem que se deva partir da norma para o uso. Para eles, a norma linguística que está registrada nos livros oficiais, principalmente nos dicionários convencionais e nas gramáticas normativas, deve ser utilizada por todos os falantes. Quem desobedece ao que está prescrito nos livros pelos que se consideram donos do

vernáculo está ‘assassinando’ a língua. Os linguistas, ao contrário, partilham do pressuposto de que a língua não é uma e, sendo assim, a heterogeneidade é inerente a ela. Reconhecem que o critério utilizado para a escolha de um dialeto como padrão não foi linguístico, e sim social. Assim, não há nada de errado, linguisticamente falando, com outros dialetos. Aliás, segundo Bagno (2003, p. 16), o que existe é o preconceito social e não o preconceito linguístico, necessariamente. Nas palavras do autor

Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordestino, mulher, deficiente físico, homossexual etc. já começa a ser considerado ‘publicamente inaceitável’ (o que não significa que essas discriminações tenham deixado de existir) e ‘politicamente incorreto’ (lembrando que o discurso do ‘politicamente correto’ é quase sempre pura hipocrisia), fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita naturalidade’, e a acusação de ‘falar tudo errado’, ‘atropelar a gramática’ ou ‘não saber português’ pode ser proferida por gente de todos os espectros ideológicos, desde o conservados mais empedernido até o revolucionário mais radical.

Isso ocorre, conforme Bagno (2003), principalmente porque a linguagem é o instrumento mais sutil, embora complexo, de coerção e controle social. Por isso mesmo, é mais perverso por ser a língua a constitutiva da identidade individual e social do sujeito. Esses discursos estigmatizantes sobre a língua observados anteriormente, ao longo do tempo foram sendo construídos e estimulados pela mídia e por pessoas como Pasquale, o que se faz notar através de uma série de estereótipos que fazem com que se considerem erradas todas as formas de falar diferentes do padrão. Talvez isso justifique a colocação de Gnerre (1998, p. 6), quando afirma que

A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Por isso, Gnerre (1998, p. 6-7) continua “[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”. O resultado disso, como alerta Bagno (2003), é um preconceito que vai muito além do linguístico, porque são estigmatizados não apenas os falares, mas os próprios falantes. Conforme Leite (2008, p. 13-14), em *Preconceito e intolerância na linguagem*

O preconceito e a intolerância linguísticos revelam o comportamento de um falante diante da linguagem de outro e é, um fato de *atitude linguística*. Como tudo o que diz respeito à linguagem, a atitude linguística não pode apenas ser interpretada como um assunto puramente pertinente ao domínio da língua. Antes de tudo sabemos muito bem, a linguagem é social, plena de valores, é axiológica e, por meio dela, consciente ou inconscientemente, o falante mostra a sua ideologia. A metalinguagem intolerante (ou preconceituosa) camufla (ou denuncia) outros preconceitos, de todas as ordens. Isso significa que o preconceito ou a intolerância não são somente linguísticos, são também de outra ordem (social, política, religiosa, racial etc.).

A reportagem da Veja, além disso, desconhece a cientificidade dos estudos que defendem a substituição da dicotomia ‘certo x errado’ pela dicotomia ‘adequado x inadequado’, chegando ao ponto de afirmar que os estudos atuais da linguística (nem tão atuais assim, como é de conhecimento de todos) estão vinculados a certa corrente ‘relativista’. Conforme Lima (2001), autor da reportagem, as críticas à Pasquale ‘ecoam o pensamento o pensamento de uma certa corrente relativista, que acha que os gramáticos preocupados com as regras da norma culta prestam um desserviço à língua’. Pior que isso, foi considerar a linguagem como expressão do pensamento. Infelizmente, o jornalista parece desconhecer os estudos linguísticos e, exageros à parte, também parece desconhecer os pressupostos da sociolinguística e, em consequência, desconhece Bortoni-Ricardo, Scherre, Bagno, Preti. Desconhece o fato de que a língua varia e muda no espaço e no tempo.

Há, no entanto, estudiosos, linguistas, que defendem que se deva partir do uso para a norma, mas que não deixam de se referir à norma como fator de inserção social. Grandes estudiosos da Linguística preocupados com o ensino da língua materna, entre eles Sírio Possenti, João Wanderley Geraldi, Maria Helena de Moura Neves, Luiz Antônio Marcuschi, Francisco da Silva Borba, Stella Maris Bortoni-Ricardo, que há anos defendem que é o uso que os falantes, os verdadeiros donos desse instrumento vivo, que é a língua, que deve determinar a norma.

Nenhum deles afirma que não se deve ensinar gramática. Eles propõem que se respeitem os diversos falares existentes e, se ensinar gramática, *per si*, resolvesse o problema, não se teria um índice tão baixo dos alunos em exames como o PISA – Programa Internacional

de avaliação de alunos ou o ENEM – exame nacional ensino médio. É, portanto, a concepção de linguagem, como já se disse, que determina a forma como o profissional se relaciona com o seu objeto de trabalho, o ensino de língua materna, por isso observa-se posições tão díspares.

### *1.1. Concepções de linguagem, língua e ensino*

Em *Concepções de linguagem e ensino do português*, João Wanderley Geraldi (1984, p. 39) aponta a crise do sistema educacional que já é bem conhecida pelos educadores de todo o país e esta nada mais é do que a notável ‘deficiência’ dos estudantes em relação ao desempenho linguístico, tanto na modalidade oral, quanto na escrita. Por esta razão, “[...] não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento... que há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença”. Para o autor, isso pode ser comprovado quando são analisadas as redações dos vestibulandos. Embora esse texto esteja próximo de completar vinte anos, é evidente e fortemente observado ainda o que o autor discute.

Para Bernardo (2003, p. 91), é comum encontrar esses problemas colhidos em redações e, em consequência, unem-se professores e jornalistas na crítica fácil à expressão ou ‘desexpressão’ (mistura de desespero com expressão), de uma geração calada, que mesmo quando parece falar nestas redações, continua calada. Talvez até possamos relacionar com o que afirma Paulo Freire ‘massas silenciosas’ que carentes de consciência crítica mantêm e eternizam o *status quo* (apud BRAGGIO, 2002, p. 15).

Como fator decisivo para o não desenvolvimento do uso da língua, Geraldi (2002) destaca a seguinte tríade: a democratização da escola; os baixos salários dos professores; o sistema administrativo.

Ao se observar a primeira delas, pode-se realizar uma reflexão sobre o seguinte fato: a democratização da escola fez com que se tivesse inserida nas instituições de ensino uma clientela com marcantes diferenças dialetais. Por causa desta pseudodemocratização “de repente, não damos aula só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos

escolares. E eles falam ‘diferente’ (GERALDI, 2002, p. 43). Assim, gera-se outro fator que contribuiu para o fracasso escolar no que se refere ao uso da língua portuguesa, ‘o menosprezo das outras maneiras de falar que não se articulam a partir do que determina a dita norma padrão. Para o autor, é importante que o professor dê a oportunidade aos alunos de aprenderem e dominarem outra forma de falar, no caso, o dialeto padrão, sem indicar qualquer tipo de menosprezo, depreciação à maneira de falar pertencente a eles, suas famílias e seus grupos sociais. Por detrás desta proposta, digna do pensamento de Paulo Freire, está a intenção de se romper com a opressão social.

Geraldi (2002, p. 44) afirma que é necessário romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. “[...] se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio”.

Sobre a democratização do ensino, o que se quer dizer é que tudo deve ser feito para se observar o que já está contemplado na Constituição Federal em seus Artigos 205, 206 e 208: “todos têm o direito a educação”, que ecoou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB 9394/96. Quanto a isso, a democratização do ensino é um passo legítimo e essencial. No entanto, por detrás de todos os esforços para facultar o acesso de todos ao ensino, está o espectro da ideologia neoliberal.

Bernardo (2003, p. 92) coloca que as críticas veiculadas pela mídia e aquelas realizadas pelos próprios professores de língua portuguesa, servem apenas para encobrir outros agentes que também são responsáveis pela ‘desespressão’ dos alunos: a escola, os professores, a família, o Estado. A escola, que fragmentou o raciocínio de seus alunos. Os professores, mal pagos e pior estimulados, mal sabendo eles mesmos redigir um plano de curso, pondo-se como exemplos tristemente adequados de uma fala truncada. A família, que não lê e nada escreve, e depois reclama cinicamente da juventude ‘que não lê’. O Estado, que joga a educação no canto das verbas, censura as poucas palavras que escapolem das universidades a dos artistas, e depois faz ‘ironias covardes sobre a geração da gíria’.

Esta desarticulação do pensamento nos estudantes vem sendo apresentada como doença em si, encobrendo outros males mais pro-

fundos, tal como citou Paulo Freire, a questão do analfabetismo nacional e, não somente, mas também o analfabetismo funcional. Ao ler com cuidado e cautela, não apenas as ‘redações’ dos alunos, mas também os livros didáticos, os editoriais dos grandes e pequenos jornais, os discursos dos pequenos e grandes políticos, as teses dos juízes e dos doutores, conclui-se que a preocupação ética com o discurso escrito está em falta no mercado geral das palavras.

Todo ser humano aprende a falar e a calar. Ao contrário do ditado, quem cala não consente. Quem cala, ou se resguarda ou se submete. A segunda opção é a que tem maior incidência e há algumas formas bem estapafúrdias desta submissão, uma delas é a redação escolar, a ‘produção’ que o aluno faz seguindo ‘regras’ ditadas pelo professor de língua portuguesa. Conforme Bernardo (2003, p. 92), “Se aprendemos a falar e a calar na vida, muitos aprendem a escrever em uma redução da vida chamada ‘sala de aula’. Uma redução tão ‘reduzida’, que às vezes transmite comportamentos culturais de séculos atrás”. Isso é o que se visualiza ao estudar a história da educação... tudo muda ou mudou, mas a escola continua ‘a mesma’.

Para Geraldi (1984), no que se refere à ação docente em sala de aula, deve haver uma reflexão sobre o quanto à língua se constituiu em um mecanismo de interação. Para ele, o professor necessita de conscientizar-se desta possibilidade interativa que a língua oferece e, a partir disso, primar por uma opção acerca dos conteúdos e metodologias que dão a ele totais condições de ser bem sucedidos no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, e, infelizmente, este sucesso tem sido impedido de concretizar-se por causa da insistência docente – muito mais por causa da própria prática escolar em si, do que por causa do professor – em dar ênfase às atividades de descrição gramatical e estudo de normas, regras, preceitos a se seguir. Desta prática, constitui-se e evidencia-se como prática docente o que Geraldi (1984), chama de ensino da metalinguagem.

Assume-se, neste artigo, a posição desses autores em relação à linguagem enquanto prática social de comunicação entre indivíduos. Considerando basilar a corrente linguística que coloca o sujeito no estudo da linguagem e na produção de sentido; que vê a língua como atividade de interação, negociação entre sujeitos; que enten-

dem a língua como constitutiva da realidade; que consideram a enunciação, o discurso.

## 2. *PCN-EM<sup>1</sup> de língua portuguesa e escola*

O ensino de língua portuguesa tem permeado o cotidiano de inúmeros professores no sentido de suscitar questionamentos relativos a esta disciplina ‘ensinada’ na escola. Esses profissionais tentam buscar soluções para as inúmeras dificuldades com as quais se deparam rotineiramente em sala de aula.

Sabe-se que muitas discussões sobre os caminhos que se deve trilhar, no sentido de fazer com que este ensino seja uma prática eficaz e prazerosa, têm ocupado um tempo considerável daqueles que tentam mudar a imagem de um profissional que simplesmente despeja no ambiente escolar, seus conhecimentos. Conhecimento, geralmente, trazido pelo ‘livro didático’.

A partir da nova realidade implantada, a escola passou e tem tentado passar, além da informação, a cuidar também de uma formação ampla e abrangente, tal como a formação e construção da cidadania, ou seja, formar o cidadão cômico de seus direitos e deveres, capaz de reivindicar tudo quanto lhe é devido. Por essa razão, a LDB 9394/96 afirma que: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCN, na área linguagens, códigos e suas tecnologias, estão destacadas as competências que, se referem à constituição e formalização de todos os conteúdos curriculares com o fim de construir a identidade e permitir o exercício da cidadania. Assim, é papel da escola propiciar meios e selecionar atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão e entre elas a língua portuguesa é de extrema importância. Nesse sentido, e é esta a razão de se tratar dessa, há uma ampliação, do papel do ensino da língua, considerados

---

<sup>1</sup> PCN-EM: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

nos seguintes aspectos: leitura, gramática e produção textual. O próprio PCN-EM (2002, p. 95) mostra as competências e habilidades a desenvolver no aluno, pois este deve ser capaz de

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes línguas como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação; confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes línguas e suas manifestações; analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das línguas, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção; compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

A linguagem, portanto, especialmente no que se refere ao trabalho com a língua portuguesa, pretende servir de ferramenta para desenvolvimento da percepção e da leitura da realidade do mundo. A tão conhecida, e tão nova à época em que surgiu, 'leitura do mundo' de Paulo Freire mais uma vez apresenta-se, como caminho do qual o professor não pode e não deve se afastar.

Na sala de aula, o contato que o aluno tem com a língua portuguesa diariamente, ocorre de forma bastante variada daquela que ele se confronta fora do ambiente escolar. Se considerar o espaço dedicado ao texto escrito – praticamente a única modalidade praticada na escola, ou na maioria delas-, a escola tenta mostrar através de cada texto um papel social específico, ou o pretende. Em razão disso, o PCN propõe embasar o ensino da língua materna nos gêneros do discurso, considerada toda a sua variedade; só assim o aluno vivenciará a língua efetivamente como elemento de integração social. Segundo o PCN (1997, p. 25) de língua portuguesa,

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, na posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de

procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos.

Tal cuidado, porém, dificilmente ocorre na sala de aula, mesmo com a enorme quantidade de pesquisa existente sobre o tema, e as inúmeras publicações relacionadas ensino de língua portuguesa. O que se tem percebido é que há uma tentativa de mudar e inovar o ensino de língua partindo-se das novas realidades e no que se refere à produção textual, pensando-se a partir dos gêneros.

### **3. Livro didático e ensino de língua**

Após observar alguns conceitos e, especialmente, o que traz o PCN de língua portuguesa do ensino médio, fica fácil o posicionamento favorável ao trabalho com o *Gênero Textual* na sala de aula, mesmo compreendendo que todo gênero realiza necessariamente uma ou mais sequências tipológicas e que todos os tipos inserem-se em algum gênero textual. Assim, não se pensa que a solução é descartar a tipologia textual, compreender, pois tipos de textos possibilita também um melhor trabalho com gêneros textuais, nem tampouco se quer afirmar que o PCN é o melhor documento que surgiu e que irá propiciar tudo de melhor para o ensino de língua materna. Certamente, há críticas, mas esse não é o momento oportuno. Basta apenas refletir que se ele fosse a melhor solução, sozinho, o problema do ensino já teria se resolvido.

O ensino de produção de textos (ou de redação), até pouco tempo atrás, era feito como um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas. A fórmula de ensino de redação, ainda hoje muito praticada nas inúmeras salas de aula de ensino fundamental e médio, nas escolas brasileiras – que consiste fundamentalmente em ensinar a tipologia textual: narração, descrição e dissertação.

Percebe-se ainda que o trabalho somente com tipologia textual propicia uma visão equivocada de que narrar e descrever são mais fáceis que dissertar, ou mesmo mais adequadas à determinada faixa etária. É, então, o trabalho de leitura, compreensão e produção de texto na visão dos gêneros que permite reposicionar o verdadeiro pa-

pel do professor de língua portuguesa na atualidade, que não é visto como alguém que visa à produção de textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aluno, mas alguém que busca nas diferentes modalidades textuais, orais e escritos, o uso social.

No que se refere aos livros didáticos, Marcuschi (2002) afirma estes trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto. Na realidade, para o autor, não se trata de tipos de texto, mas de gênero textual. Por isso, não é certo dizer que a carta pessoal, por exemplo, é um tipo de texto como fazem a maioria dos livros didáticos.

### 3.1. Análise do livro didático

Neste tópico analisa-se uma coleção de livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa do ensino médio<sup>2</sup>, que foi adotado pela rede pública em várias escolas de Goiânia. É composta por três volumes, um para cada ano do ensino médio. Ao observar os três volumes que compõem a obra para o ensino médio, o que se percebe é que a obra trabalha na perspectiva das tipologias textuais, embora no manual do professor tenham afirmado que “[...] facilitará ao professor demonstrar aos alunos a importância da compreensão dos fenômenos linguísticos, *dos gêneros textuais* e das estéticas literárias com que trabalharão ao longo do ensino médio [...]”. (Grifos meus).

A obra é dividida, na ‘parte’ de produção textual, da seguinte forma: primeiro ano – volume 1 – narração; segundo ano – volume 2 – dissertação; e, terceiro ano – volume 3 – dissertação. Inicia o ‘módulo’ de produção de textos do volume 1, no capítulo 9, tratando do texto e o conceitua como aquele que deve atender a condições: ele deve ser lido e interpretado; o sentido final precisa ser diferente do sentido das partes que o constituem; ele sugere (e muitas vezes revela) uma intenção específica por parte de quem o criou.

---

<sup>2</sup> Optou-se, por questões de ética, não citar o nome da obra, nem da editora. Por esta razão, não constará ao final, nas referências bibliográficas.

As autoras afirmam que, “quando falamos de texto, identificamos um uso da linguagem (verbal ou não verbal) que tem significado, unidade (é um conjunto em que as partes se ligam umas às outras) e intenção”. O texto aqui é visto como qualquer manifestação verbal ou não verbal, dotada de significação, unidade e intenção. Semelhante ao que se observou nos conceitos de textos em tópicos acima, ou seja, foge-se daquela postura tradicionalista de épocas passadas que considerava o texto algo pronto e acabado. No entanto, não é também o ideal. Observe o conceito dado por Koch (2005, p. 26)

[...] o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Defende-se, portanto, a posição de que: a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, e portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades (cf. capítulo anterior); b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Além de conceituar texto, neste capítulo ainda define contexto e interlocutor. Observe o exercício transcrito a seguir:

Leia o texto abaixo para responder às questões 4 e 5.

#### **O classificado através da história**

SÍTIO – Vendo. Barbada. Ótima localização. Água à vontade. Árvores frutíferas. Caça abundante. Um paraíso. Antigos ocupantes despejados por questões morais. Ideal para casal de mais idade. Negócio de Pai para filhos. Tratar com Deus.

CRUZEIRO – Procuram-se casais para um cruzeiro de 40 dias e 40 noites. Ótima oportunidade para fazer novas amizades, compartilhar alegre vida de bordo e preservar a espécie. Trazer guarda-chuva. Tratar com Noé.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

4. A compreensão dos anúncios transcritos e do humor contido neles depende de conhecimentos prévios sobre os fatos aos quais se referem, ou seja, o conteúdo evocado pelos classificados. Que fatos são esses?

5. Que elementos dos anúncios indicam o contexto a que se referem cada um deles?

Exercícios desse tipo dão margem para se trabalhar os conhecimentos partilhados entre leitor e autor. Conforme sugerem as autoras, já que esse capítulo é sobre leitura, as charges, cartuns contribuem no exercício de identificação de contextos, visto que “[...] abordam problemas/acontecimentos da atualidade...” e “desafiar os alunos a identificarem os contextos de textos como esses significam reforçar o trabalho com o conceito que se deseja construir”. Não silencia o sentido, pois não propõe respostas fechadas, que não permitam ao aluno a reflexão. O mesmo ocorre com o capítulo 10 em que as autoras tratam dos procedimentos de leitura. As autoras entendem que a leitura deve ser entendida

[...] como uma habilidade a ser construída, aula após aula, por meio de um trabalho sistemático com procedimentos que permitam ao aluno, ao tomar contato com textos, se capaz de:

- Identificar o tema de um texto
- Identificar e localizar informações explícitas em um texto.
- Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
- Relacionar uma informação do texto com outras informações oferecidas no próprio texto (ou em outro texto)
- Estabelecer a relação de causalidade (causa  $\Rightarrow$  consequência) entre as partes e elementos de um texto.
- Depreender uma informação implícita de outra informação explícita.
- Construir a interpretação por meio da integração do texto e do material gráfico (propagandas, quadrinhos, foto etc.) a ele relacionado.

Para cumprir com esses ideais, as autoras tratam dos procedimentos de leitura, dos pressupostos, dos implícitos, das inferências e da intertextualidade.

No capítulo 11, do volume 1, tem-se a primeira tipologia sendo estudada, a narração e os aspectos ligados a ela: foco narrativo, espaço, personagem, tempo e discurso. O que, no entanto, faz com que as autoras iniciem um processo de silenciamento, no que se refere à produção de textos é justamente o fato de tratar esta apenas na perspectiva das tipologias (narração e, posteriormente, no volume 2,

dissertação), como se só houvessem estas duas e como se o gênero a ser estudado fossem apenas: narração – crônica e conto e dissertação – redação escolar. Este uma atividade solitária. Nesse sentido, o fato de se ter a atividade de produção como um processo solitário interfere na escrita, posto que esta é uma atividade em que um sujeito-autor, constitutivamente formado por outros sujeitos, lança uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor.

O que ocorre nas práticas de elaboração escrita na escola é o silenciamento do sujeito-aluno, enquanto produtor e o seu texto, na maioria das vezes é visto como desinteressante, repetitivo, fragmentado, entre outros vários adjetivos estigmatizantes. Há somente o preenchimento da folha em branco, uma escrita desinteressada em produzir linguagem, não entendendo esta enquanto um diálogo, uma exposição de ideias, uma argumentação, uma interação com o leitor. Observe a proposta trazida no exercício complementar de produção, do volume 1.

O trecho abaixo foi extraído de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo e sugere uma interessante situação narrativa. Leia-o com atenção e, a seguir, faça o que se pede.

“Um dia as duas fizeram um pacto. Se reuniriam dali a 20 anos naquele mesmo lugar. Acontecesse o que acontecesse, nenhuma podia falar ao encontro. Mesmo que tivesse que vir de longe. Mesmo que estivesse morta! E numa sorveteria. Para não esquecer. Tinham 15 anos.

Vinte anos depois, uma mulher entrou numa locadora de vídeo e perguntou:

– Aqui não era uma sorveteria?

O funcionário não sabia, o dono disse, quando comprara, a loja era um depósito. Sorveteria? Só se fosse há muito tempo. A mulher agradeceu e ficou olhando as fitas enquanto esperava. Era melhor que a outra não parecesse mesmo. Tinham se separado. Nunca mais tinham se visto. Que tipo de conversa poderiam ter?

– Eu? Não fiz nada. Não me formei, não namorei, não me casei, não viajei, nada. Estou com 35 anos e ainda não tive uma vida.

Já estava quase desistindo e indo embora, convencida de que a outra não apareceria, quando a viu entrar na loja”.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. Chantili. In: *Histórias brasileiras de verão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999)

Sua tarefa narrativa é desenvolver a história do encontro dessas duas amigas, passados vinte anos que se viram pela última vez. A narradora deve ser a personagem apresentada no trecho. Procure desenvolver seu texto a partir de uma perspectiva compatível com as características da personagem.

O problema desta atividade é que durante todo o capítulo o aluno conheceu apenas dois modelos de narrativa, o conto e a crônica, como se só elas pudessem figurar nesta tipologia. Outro problema, é que embora pareça que irá trabalhar com uma visão dialógica, o aluno terá apenas que escrever um final de uma história seguindo um modelo já iniciado. Isso é ruim? Talvez, pois poderia ser direcionado a outros gêneros e outras atividades. Nos volumes 2 e 3, que tratam da dissertação, o problema aumenta, pois as autoras têm como parâmetro apenas a redação escolar, não abordam a carta argumentativa, nem tão pouco o artigo de opinião, o editorial, nem outros gêneros que poderiam figurar dentro desta tipologia.

Percebe-se ainda, que as autoras da coleção não tratam da descrição, o que deixa entrever que ela é ‘menos’ importante. Aliás só se atentam para ela, no volume 1 quando tratam da narração, no tópico personagem, em que falam da descrição do personagem da narrativa.

Percebe-se que as autoras seguem a perspectiva das tipologias, embora afirmam que seguem a dos gêneros. Estão, de certa forma, como se percebe, bem longe da teoria que trata desses estudos conforme se nota com nas diversas obras de Marcuschi, Koch e Travaglia e outros que abordam o assunto. Mostram apenas que o trabalho com a produção escrita funciona como três, ou melhor, duas gavetas em que se tem a *narração* e a *dissertação*. Não dão prioridade aos vários gêneros discursivos.

#### **4. Conclusões**

Muitos questionamentos surgem sobre a capacidade de ler, escrever e expressar-se oralmente e assim como através da escrita, quanto se pensa na sala de aula de língua portuguesa. No entanto, a responsabilidade do trabalho com textos é de toda a escola não apenas do professor de português, pois todos devem trabalhar contextualizando a prática da leitura, produção oral e escrita, para que isso se

faça presente em todas as aulas, visto que essas são habilidades que embasam e permeiam a construção do conhecimento em todas as áreas do saber, porque os alunos que são bons leitores estão aptos a expressarem seu papel social com desenvoltura e clareza.

Para que aconteça a integração social é preciso que os indivíduos tenham domínio da linguagem e é preciso que as instituições educacionais se comprometam com o papel social e cultural, possibilitando os alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Obviamente, isso pressupõe também o ensino de gramática, mas um ensino que seja contextualizado e faça sentido para o aluno. Aprender nomenclatura é importante, mas saber usar os componentes gramaticais de forma eficiente em um texto, seja oral ou escrito, é eficaz nas práticas sociais. Por isso, os alunos devem ser estimulados a produzir textos orais e escritos com a mesma facilidade que em suas comunicações no cotidiano e com finalidade de questionar o meio e ser entendido por ele e não só com objetivo de entregar aos professores a folha preenchida, para obterem notas. E, seguindo o que afirma os PCN (1997, p. 55).

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

Percebe-se, assim, que o objetivo do PCN é orientar os professores, a contextualizar o ensino, atingindo assim o ponto fundamental da educação, a de formar cidadãos leitores, escritores consciente do seu papel na sociedade e os livros didáticos, nesse contexto, desempenham o ponto crucial para que tal objetivo se realize. Outrossim, para que o aluno seja use com competência a língua – especialmente na escrita, deve também ser um ‘leitor competente’. Para que isso ocorra é necessário que esse leitor se constitua mediante uma prática constante de leitura de textos, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BERNARDO, Gustavo. Ensino. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. São Paulo: Contexto, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRAGGIO, S. L. B. B. *Leitura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. PCN: língua portuguesa. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *PCN: ensino médio*. MEC, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2002
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio – linguagens, códigos e tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Texto e construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- LEITE, Marli Quadros. *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LIMA, João Gabriel de. Falar e escrever, eis a questão. *Veja*. São Paulo: Abril, novembro de 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2005.

MEURER, José Luiz. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota e TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Estudos em Homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

TRAVAGLIA, L. C.. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Campinas, Tese de Doutorado / IEL / UNICAMP, 1991, 330 + 124 p.

\_\_\_\_\_. Típelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa e MARQUESI, Sueli Cristina (org.). *Língua portuguesa, pesquisa e ensino* – Vol. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007, p. 97-117.

\_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2003.