

2017 01 01 15:00
Eliana Maria Severino Donato Ruiz

Livro Didático de Português: A Artificialidade no Uso da Linguagem

Dissertação apresentada ao
Departamento de Linguística
do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas, como
requisito parcial para ob-
tenção do grau de Mestre em
Linguística.

Este exemplar é a redação final
da tese defendida por Eliana Maria
Severino Donato Ruiz aprovada pela
Comissão julgadora em 07 de junho de 1988.

Campinas, maio de 1988

Raquel Salek Fiad
RAQUEL SALEK FIAD



A

Vera Maia,

que em 76 soube lançar a semente.

A

Isabela e Julia,

que, espero, possam colher os frutos.

Agradecimentos

A meus pais, maior apoio e incentivo.

Ao Edison, aconchego e cumplicidade de sempre.

À Raquel, com quem dividi os acertos e desacertos desta caminhada.

À Cláudia Lemos, pela participação efetiva que teve na minha formação acadêmica por ocasião da bolsa de Iniciação Científica, que me rendeu o ingresso no programa de mestrado.

Aos professores do IEL, Jonas, Eni, Ataliba, Argon, Maurizio, Charlotte e Lalau, pelas críticas e sugestões valiosas na época do projeto.

Ao Wanderley, cujas idéias luminosas incorporei nesta reflexão.

Ao Haquira e à Sarita, que com carinho e competência arejaram meus porões no exame de qualificação.

À Capes e à Fapesp, pelo auxílio indispensável.

Ao Rogério Furquim, pelo penoso trabalho de composição e impressão.

Aos meus colegas de profissão, que me ajudaram a compreender a necessidade e a importância desta pesquisa.

Aos meus queridos alunos, termômetro preciso dos meus erros e acertos.

E a todos os meus amigos que, de uma forma ou de outra, suportaram os efeitos colaterais da minha determinação em fazer desta pesquisa um trabalho acadêmico.

"(...) a produção em série de indivíduos identicamente programados exige e suscita historicamente a produção de agentes de programação eles mesmos identicamente programados e de instrumentos padronizados de conservação e de transmissão."

Bourdieu e Passeron, A Reprodução

Resumo

A partir da suposição de que a proposta metodológica de ensino de língua pelo livro didático de português é uma tentativa de recuperação do uso da linguagem na escola, procuro verificar se se trata de uma tentativa bem ou mal sucedida, procedendo, sob a perspectiva da concepção de linguagem como modo de interação, a uma leitura crítica do material que considere, sobretudo, o aspecto da sua coerência interna.

Uma vez comprovada a existência de uma recorrente inadequação das estratégias de ensino desenvolvidas no livro do aluno em relação aos objetivos propostos nas introduções dos livros do mestre, concluo que a tarefa do manual está em, paradoxalmente, instituir em sala de aula a artificialidade no uso da linguagem, através da veiculação de falsos processos de leitura e escrita - paradoxo esse que, sendo apenas aparente do ponto de vista social, insere o livro didático no quadro mais geral da reprodução das estruturas sócio-econômicas vigentes.

Candidata: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Introdução

Um breve relato das condições de produção desta reflexão parece-me importante no momento em que este trabalho veste as roupas da academia. Não apenas porque a explicitação das circunstâncias sob as quais ela se deu explica a escolha do livro didático de português como objeto de análise, como também porque a própria análise é reflexo dessas mesmas circunstâncias.

Como professora de português da rede estadual de ensino, tenho sido testemunha privilegiada dos efeitos nocivos que a famigerada filosofia tecnicista tem provocado na educação deste país, sobretudo após 1971, com a desastrosa implantação da Lei 5.692. Sem querer repetir em tom menor o que já foi tema de discurso de tanta gente ilustre e ilustrada, importa, contudo, ressaltar aqui que um dos efeitos da Lei, de difícil refutação, que mais fortemente se fizeram sentir pelas entidades diretamente relacionadas à prática pedagógica, foi o comprometimento do êxito do processo educacional, advindo, entre outros fatores, da impossibilidade concreta de um professor de ensino médio oficializado preparar adequadamente suas aulas.

Vendo-se, muitas vezes obrigado a ir de uma escola para outra, de uma sala para outra, de uma aula para outra, em virtude das péssimas condições de trabalho a que tem se submetido em troca de um míngua do salário, esse professor foi perdendo, gradativamente, a preciosa autonomia dos velhos tempos em relação ao seu fazer docente. Consequentemente, passou a se interessar cada vez mais por materiais de ensino que não apenas se adequassem, mas, principalmente, possibilitassem es-

sa prática cujo controle lhe escapava das mãos. E, não há dúvida, nessas condições, o material que melhor se apresentava como instrumento eficaz para o desenvolvimento das suas aulas era o livro didático.

Mais do que uma ferramenta ideal de trabalho, por parecer feito à imagem e semelhança da atuação desse professor em sala de aula, o livro didático passou inclusive a ser por ele tomado como veículo de reciclagem de conhecimento, uma vez que até mesmo desse tipo de oportunidade foi ele aos poucos sendo privado.

Para o professor de português, então, esse tipo de material veio a cair como uma luva. Aliando as velhas normas gramaticais - agora "modernizadas" e didatizadas por exercícios variados - a textos literários que se fazem acompanhar de interpretações "elogiáveis", os manuais de Comunicação e Expressão ganharam crédito suficiente para se proliferarem às custas de uma serventia que gradativamente se tornou dependência.

A despeito das exceções existentes, que por serem exceções devem ser encaradas como tal, foi principalmente em função desse nível de dependência quase que absoluta em relação ao livro didático, a que chegou o professor de 1ª e 2ª graus, notadamente o da rede pública, que os próprios órgãos oficiais do Estado passaram a distribuir gratuita e diretamente às escolas milhares e milhares de exemplares.

Com isso a relação professor/livro didático foi ficando mais forte, em benefício, indiretamente, de um já próspero mercado editorial.

A propaganda é tão poderosa e as condições de exercício da docência alicerçadas por tanta precariedade, que a análise e a crítica desse material, já presente no meio universitário, não tem tido o reflexo desejado junto aos seus destinatários. O espaço para uma discussão séria a esse respeito, pelos seus usuários professores, tem sido mal e

nal reduzido aos períodos previstos para planejamento do ano letivo que, sabemos, é em grande parte devorado pelos encargos burocráticos que se lhes impõem. Isso apesar de todos os esforços que têm sido empenhados por entidades representativas da classe, no sentido de favorecer e incentivar o debate e a reflexão da prática de ensino, pelo menos em tais períodos.

Como não poderia deixar de ser, segue ileso a larga utilização desse instrumento, que em última instância, faz o dia-a-dia de milhares de salas de aula deste país. A atitude crítica que termina cabendo ao professor relativamente a esse material se concentra, sobretudo, no momento de decisão sobre qual título adotar. Sem grande poder de opção, sua dúvida se resume em saber se continua ou não com o do ano anterior, já que a adoção é quase sempre dada como indiscutível. E, sabemos, geralmente a resposta se dá muito menos em função de um estudo conjunto, efetivo e sério entre colegas, do que em função da violenta carga promocional que as editoras impingem sobre os mesmos, enviando-lhes os mais variados catálogos e exemplares.

Entretanto, quando porventura a crítica desse material pelos professores se faz presente em alguma instância do calendário escolar, que não necessariamente a do planejamento inicial, ela reflete, no caso específico do livro didático de português, uma análise, em termos comparativos, apenas desta ou daquela coleção particular, e não da proposta metodológica de ensino de língua, em si, que o conjunto das coleções encerra. Ou seja, a avaliação que frequentemente se faz desse manual, através de depoimentos a favor ou contra determinado título, "série" ou coleção didática, toma cada um como uma proposta diferenciada, e não como uma versão a mais daquilo que já se conhece. Isso a despeito do enfado com que chega-se a olhar para esse material, refle-

ou talvez de um certo reconhecimento de que é tudo farinha do mesmo saco.

Assim, alguns dos argumentos mais utilizados para a aprovação ou não de um determinado título são do tipo: "é o que eu tenho visto o pessoal usar por aí", "é o que se adota na escola X" (e a escola X tem uma boa imagem junto a esses interlocutores), ou ainda, "este daqui tem bons textos, mas a gramática é fraca", "este outro a gente não precisa complementar a gramática, mas os textos não me agradam". Isso vem a demonstrar que a avaliação pelos professores é fruto de uma análise que resulta, em última instância, de um olhar sobre o manual sempre de uma mesma perspectiva: a de quem, por estar envolvido no processo, toma por referência unicamente o próprio livro.

É, pois, me pareça, precisamente em função de alguns pressupostos que, a meu ver, podemos inferir dessa perspectiva sob a qual se focaliza o livro didático de português no âmbito da escola pública de 1º e 2º graus - quando se pretende argumentar sobre a conveniência ou não de um determinado manual - que a insipiência da sua análise e crítica, nesse contexto, não tem conseguido mudar de maneira substancial a rota dos acontecimentos. Muito menos exorcizar o demônio das más condições em que se encontra o aprendizado da língua.

Um desses pressupostos, creio que dado como certo, é o de que todo o livro didático de português deve trabalhar, de um lado, textos, de outro, gramática. Muito menos pelo fato desse livro didático ser reflexo da prática corrente de ensino de língua, do que, ao contrário, pelo fato dessa própria prática ser fruto do modo específico de atuação pedagógica que ele veicula autorizando e legitimando.

Além desta, uma outra idéia que está por detrás da maneira como se julga o conteúdo do livro didático de português é a que pode ser

expressa da seguinte maneira: "bom mesmo seria aquele livro que conseguisse trabalhar 'bem' não somente textos como gramática". Ou seja, que bastaria que o livro fosse "forte" em ambos esses aspectos que ele seria considerado ideal.

Como o ponto de referência neste tipo de julgamento é sempre a prática e esta, por sua vez, se determina em função do livro, as noções "trabalhar bem" e "ser forte" acabam sendo construídas a partir de um mesmo lugar. De maneira que o que se entende por um bom livro didático de português nada mais é do que a idealização de um conteúdo, isto é, o definido em função dos parâmetros impostos pela própria prática veiculada pelo livro. Como, dessa forma, cria-se um círculo vicioso dentro do qual estaria, em princípio, dificultada a abertura de um espaço para uma atuação pedagógica diferenciada daquela legitimada pelo manual, a perspectiva de análise desse manual, que se apresenta como a mais imediata para o professor, é a que toma por referência justamente a prática de ensino que ele, livro, veicula.

é pois, em face ao quadro de condições em que se tem dado tanto o ensino oficializado da língua, como a própria análise desse ensino pelo setor nele mais envolvido, que uma insatisfação pessoal me conduz a colocar o lampião da análise em outro lugar. Isto é, tomando como ponto de referência para a avaliação crítica do livro didático de português não mais o próprio livro, nem uma prática de ensino alternativa à que ele autoriza, mas uma teoria linguística que, lançando luz sobre o livro, permite uma compreensão dos pressupostos teóricos subjacentes à metodologia de ensino de língua por ele veiculada. E a teoria linguística que me parece ser a mais satisfatória para o comprimento destes propósitos é a que concebe a linguagem como forma de interação.(1)

Pretendendo, portanto, ser uma análise crítica do livro didático de português, que coloque em discussão uma questão que não tem sido posta em relevo - nem pelos meus colegas professores de Língua Portuguesa, nem pela pesquisa acadêmica na área da Linguística Aplicada - que é a da própria proposta de ensino de língua que o manual encerra, este trabalho é uma leitura, à luz da concepção interacionista da linguagem, dos pressupostos teóricos subjacentes a essa proposta. (2)

Uma vez determinados esses pressupostos, abre-se a possibilidade de se estabelecer comparações entre a prática de ensino veiculada pelo manual e a concepção de linguagem que ela representa, de forma a se concluir pela existência ou não de adequação interna no material.

A análise, pois, visa a testar a coerência do livro didático de português consigo mesmo, não apenas porque ela se configura como um critério poderoso para o abono ou não desse tipo de material de ensino - seja pelos professores que dele largamente tem-se utilizado, seja por todos aqueles que, direta ou indiretamente, se interessam pelo fenômeno da linguagem ou, mais especificamente, pelo ensino oficializado de português - mas principalmente porque ela pode servir de base para uma reflexão mais ampla, acerca da metodologia de ensino de língua na escola.

Notas da Introdução

- (1) A esse respeito ver, sobretudo, Bakhtin (1981), citado na bibliografia.
- (2) Retomam-se neste trabalho algumas das reflexões presentes no artigo "O Livro Didático de Língua Portuguesa - Didatização e destruição da atividade linguística", escrito em colaboração com João Wanderley Geraldi, Lillian Lopes Martin da Silva e Raquel Salek Flad, e publicado em Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, Campinas: IEL - UNICAMP, 1º semestre de 1986.

Capítulo 1

1. Primeira Leitura dos manuais

(A estruturação da proposta metodológica de ensino de língua)

Tendo em vista, então, os objetivos mencionados, resolvi proceder à presente pesquisa, interessando-me, sobretudo, pelos manuais de português referentes às quatro últimas séries do 1º grau, que têm tido livre curso nas salas de aula da região de Campinas.

Assim, o primeiro passo foi obter das Delegacias de Ensino de Campinas - que na ocasião cobriam as cidades de Campinas, Valinhos, Vinhedo, Indaiatuba, Monte Mor e Paulínia - uma relação das escolas estaduais de 1º grau a elas jurisdicionadas durante o ano de 1983. No total eram 136 escolas.(1)

Apesar de, na época, algumas dessas unidades escolares estarem em fase de implantação das séries finais do 1º grau, entrei em contato por carta com todas elas, para saber quais eram os livros didáticos de português de 5a. a 8a. série que naquele ano estavam adotando. (2) Das 118 escolas que enviaram resposta à minha solicitação, apenas duas não estavam adotando livro didático. (3) Além disso, houve casos em que se indicou mais de um título, o que me permitiu elaborar a seguinte listagem, em ordem decrescente, das coleções mais indicadas para as menos indicadas: (4)

Autor	Título e Abreviação	Editora	Total de Indicações
Aiqueira e Bertolin	Português__Dinâmica__Comunicação_e Expressão (EDLCE)	IBEP	22
Cegalla	Hora_de__Comunicação (HC)	CIA. ED. NACIONAL	15
Sargentim	Atividades__de__Comunicação__em__Língua__Portuguesa (ACLEP)	IBEP	14
Preti	Português__Oral__e Escrito (POE)	CIA. ED. NACIONAL	10
Bechara e outros	Estudos__de__Língua__ gem (EL)	MODERNA	9
Soares	Novo__Português Através__de__Textos (NEAT)	ABRIL CULTURAL	9
Faraco e de Moura	Comunicação__em Língua__Portuguesa (CLP)	ÁTICA	8

Mesquita e Martos	PAI...Comunicação e Expressão (PAI.CE)	SARAIVA	8
Sargentim	Montagem e Desmontagem de Textos (MDI)	IBEP	5
Persuhn	Escrevendo... Comunicação e Expressão (E.CE)	ED. do BRASIL	3
Menezes e Paulo	Estudos de Língua Portuguesa (ELP)	FTD	3
Andrade e Martins	Português Prático e Técnico. Comunicação e Expressão (PEI.CE)	ED. do BRASIL	3
Scarton e da Cunha	Comunicação Oral e Escrita em Língua Portuguesa (COELP)	SARAIVA	2
André	Gramática Ilustrada	ED. MODERNA	2
Bianchini e Cunha	Nos Domínios da Linguagem (NDL)	FTD	2

Cegalla	Português_Funda- mental (EE)	CIA. ED. NACIONAL	2
Silva	Caderno_de_Comu- nicção_e_Exerc- são_em_Língua_Por- tuguesa	IBEP	1
Ferreira	Estudo_Dirigido de_Português (EDP)	ÁTICA	1
Mesquita e Martos	Gramática_Peda- gógica	ED. SARAIVA	1
Meserani e Kato	Linguagem_Criatividade	ED. SARAIVA	1
Olivier	Português_em_Dinâmica de_Grupo	ED. do BRASIL	1

O passo seguinte foi obter das editoras um exemplar atualizado de cada uma das coleções indicadas pelas escolas. Na ocasião, três dos títulos solicitados estavam esgotados. (5) Além desses, Gramática Ilustrada e Gramática Pedagógica foram desprezados por não representarem, como os demais, propostas metodológicas de ensino do português. Logo, o "corpus" da pesquisa acabou se circunscrevendo a 16 títulos. (6)

Devo, nesse momento, fazer uma pausa nessa narrativa, para esclarecer qual foi o critério adotado para a seleção desse "corpus". Para tanto, é necessário que eu precise o que entendo por livro didático. Especificamente no que se refere ao de português - e talvez o traço se estenda também para o de outras áreas do conhecimento - livro didático é aquele livro produzido para ser utilizado em sala de aula. Por essa razão, é um livro que apresenta seu conteúdo organizado em unidades (ou lições). Dessa maneira, o livro é didático porque pressupõe a escola como seu contexto de uso, os alunos - e por ricochete os professores - como seus usuários e a dinâmica de sala de aula como o modo de sua utilização. O resultado disso, é o fato dele acabar, evidentemente, se tornando uma proposta metodológica de ensino desse conteúdo, no caso, o da língua portuguesa. Quando, então, eu deixo de lado as gramáticas, é pelo fato de saber que, diferentemente dos demais "manuais" - outra expressão que aqui emprego como sinônimo - elas não se destinam exclusivamente a um uso em sala de aula. Vai daí não apresentarem seu conteúdo organizado em unidades de ensino, mas sim obedecendo a uma organização temática da área em questão, que é bastante diferenciada daquela típica dos livros didáticos.

Pois bem, como a idéia inicial era a de fazer a leitura de cada coleção separadamente, partindo-se da mais para a menos indicada pelas escolas, para então ser feito um trabalho comparativo, assim procedi, iniciando com Siqueira e Bertolin. Porém, mal registradas as primeiras observações, pude perceber o quão insatisfatórios seriam os resultados aos quais elas me levariam, já que a metodologia adotada para a análise se mostrava ineficaz, por favorecer um volume indesejável de impressões pessoais sobre os dados. Portanto, ainda que eu notasse a impossibilidade de desinfetar totalmente o discurso do grau de subjeti-

vidade a que ele necessariamente está sujeito, foi preciso que a análise ficasse grávida de um novo método, o que me permitiu fazer uma leitura perpendicular de todo o material, ou seja, procurando investigar a natureza de todas as coleções simultaneamente, cada vez em função de um determinado aspecto.

Essa mudança de atitude em relação à abordagem dos dados deveu-se principalmente ao fato de eu perceber, já naquela primeira leitura, a necessidade de visualizar os manuais sempre numa perspectiva comparativa de análise, para que pudesse determinar com rigor quais aspectos são recorrentes no material e quais se configuram como mera idiossincrasia.

Tornava-se necessário, então, o estabelecimento de justamente quais aspectos considerar. Tendo em vista o impacto do primeiro contato com o volume desse tipo de dado, advindo da própria forma de apresentação das coleções didáticas aparentemente bastante diversificadas, passei a observar exatamente essa forma, naqueles aspectos que, por razões diversas, chamavam-me a atenção. Assim, passei a me importar, por exemplo, com os títulos das coleções, com a existência ou não, na edição, de elementos do tipo: página de rosto, introdução ao aluno, introdução ao professor, "Plano de Curso", "unidades" de conteúdo, enfim, com aqueles aspectos que o próprio material, em si, demandava investigar. Essas observações resultaram num primeiro fichamento que, por falta de termo melhor, nomeei Estrutura da Coleção.

O critério que me fez optar pela organização dos dados através de fichamento, foi sobretudo de natureza prática, além do que a adoção desse tipo de procedimento metodológico é bastante recorrente em pesquisas linguísticas.

Essa primeira leitura norteou-me na direção de outras. Assim, o caminho a ser tomado dali em diante começava a se delinear mais facilmente para mim.

Considerando, pois, significativo o fato de a grande maioria das coleções apresentarem em suas edições ao mestre - que foram aquelas com as quais trabalhei - introduções ao professor, onde os autores desses livros costumam se pronunciar com relação à sua própria obra, o próximo passo, então, passou a ser a leitura desse discurso. A expectativa maior era a de que essa leitura, que assim se configurava como a porta de entrada para o manual, iria me fornecer pistas seguras de como proceder à etapa seguinte, que seria a leitura do que chamei de Livro do Aluno, ou seja, aquela parte da edição do professor que apresenta respostas aos exercícios. Um segundo fichamento, portanto, resultou dessa leitura das introduções.

Novamente a dificuldade dizia respeito a que aspectos observar, que tipo de consideração dos autores selecionar, o que examinar, enfim, num discurso que, a despeito do volume das letras, se mostrava tão vago, tão impreciso e tão igual em seu conteúdo. Após inúmeras leituras, percebi que o aspecto significativo a considerar era justamente esse conteúdo que se repetia em cada coleção. Mais uma vez, era o manual quem apontava o que exatamente investigar. Em vista disso, minhas anotações se restringiram a uma seleção daquelas instâncias discursivas dos autores que se relacionavam, de alguma forma, com os seguintes aspectos: objetivos do ensino de língua, variedade linguística a ser trabalhada pelo manual, estruturação da unidade de conteúdo, atividades propostas com relação à leitura de textos, e relações entre linguagem oral e linguagem escrita.

Nesse momento preciso de trabalho, eu acreditava, evidentemente, serem pertinentes todas essas informações. Somente mais tarde, com a evolução e o aprofundamento crescente da análise, que desembocou numa inevitável delimitação do trabalho, é que pude ter a certeza do que realmente valeu a pena considerar.

De todos os aspectos mencionados, a estruturação da unidade de conteúdo foi o que me serviu de alavanca propulsora para um primeiro mergulho no livro do aluno. É que os manuais, como já disse, se compõem, na sua unanimidade, de uma sequência de "lições" ou "unidades" de conteúdo da matéria ou da disciplina - o português. Aparentemente, esse conteúdo se apresenta diferenciado em cada coleção. Mas uma leitura mais atenta veio demonstrar que por trás de tal maquiagem se esconde um mesmo e único rosto: o livro didático de português, que embora se apresente mascarado de múltiplas formas, é singular na sua essência. Aliás, esse é o traço que melhor o identifica e que por isso, poderíamos dizer, constitui a sua marca registrada.

Face a tal constatação, procedi a um terceiro fichamento, que visava estabelecer quais são os pontos que os manuais destacam como essenciais para o ensino de língua, como também determinar quais as divisões por eles feitas quanto a esses pontos. Em outras palavras, determinar o que cada uma das coleções se propõe a apresentar como ensino de português. Esse trabalho me permitiu verificar que, a despeito da diversidade aparente entre as coleções, cada lição ou unidade do manual se inicia com um texto de leitura e que todo o conteúdo subsequente é organizado em atividades que existem supostamente em função desse texto. Permitiu-me ainda identificar em cada coleção quais são essas atividades. Esse trabalho foi feito basicamente de duas maneiras: ora observando, quando possível, o que dizem as introduções acer-

ca dessa estruturação, ora depreendendo, da leitura do livro do aluno, essa estruturação.

Não posso deixar de ressaltar a dificuldade que foi penetrar nesse universo caótico que é o livro do aluno. Trata-se de uma tal mistura de cores, tipos e corpos de letras, ilustrações e diagramações, que qualquer tentativa de visualização do que há de recorrente no material requer fôlego hercúleo. Para se ter uma pequena idéia disso, considere, por exemplo, a franca entrada que tem a ilustração nesse espaço gráfico - fato ao qual Lins (1977) se referiu usando, com grande propriedade, a expressão "disneylândia pedagógica".(7) Apesar disso, portanto, dos caos raros em que a apresentação visual menos pretenciosa irmana-se a clareza das propostas e com a aparente coerência interna, muitas vezes foi preciso investir um esforço bárbaro de minha parte, para dar cabo da empreita de decifrar o manual - que, no fundo, consistiu em pôr ordem no caos.

O resultado dessa minha tentativa de determinar como se compõe, em cada uma das coleções didáticas, esse conteúdo da proposta do manual se corporificou numa descrição da forma de estruturação desse conteúdo. Trata-se de uma sequência - aqui apresentada seguindo a ordem decrescente de indicação pelas escolas consultadas - das diversas formas de estruturação da proposta pelas coleções.

Alguns dados, contudo, me parecem fundamentais para uma leitura apropriada dessa descrição. Os elementos nela considerados são recorrentes em praticamente todas as unidades de todos os quatro volumes de todas as coleções didáticas. São, pois, obrigatórios na sua composição. Daí se apresentarem, no livro, como subtítulo que se repete de lição em lição. Identifico-os na descrição através dos hifens colocados na margem esquerda. Destes elementos, os que aparecem também gri-

fados constituem as atividades que efetivamente, no meu entender, compõem a estrutura da proposta da coleção em questão. Há, entretanto, casos em que a ocorrência do elemento é casual. Para marcá-los, adoto a notação dos parênteses. A barra (/) é usada para indicar a alternância de elementos numa mesma posição dentro da sequência. (8)

A descrição mencionada, por sua vez, serviu de base para a formulação de um quadro, que procura ser uma espécie de "radiografia" do "esqueleto" típico do conteúdo da unidade do manual. (9) A formulação desse quadro vem atestar que, embora varie tanto a nomeação dessas atividades - vez ou outra suplementadas por atividades "novas", que no fundo são da mesma natureza - como sua posição dentro da estrutura da unidade, elas atendem a um único conteúdo. O quadro é, portanto, a maior evidência de que, a despeito da diversidade apenas aparente das coleções e da suposta "riqueza" de propostas que tal diversidade possa sugerir, na verdade, a proposta de ensino de português veiculada pelo livro didático é uma só: Estudo do Vocabulário, Atividades de Compreensão/Interpretação do Texto, Estudo da Gramática, Estudo da Ortografia, Atividades de Linguagem Oral e Atividades de Linguagem Escrita.

Os termos que estou usando para fazer referência a essas atividades que estruturam a unidade de conteúdo refletem um pouco a maneira peculiar como é feita a sua nomenclatura pelo manual. Esse reflexo é proposital, na medida em que responde a uma tentativa pessoal de tornar a descrição do material a mais fiel possível, mesmo que se reconheça os limites de tal tentativa.

O quadro do anexo V, demonstrativo da estrutura da unidade, procura, além disso, levar em consideração alguns fatos. Primeiramente, que essa estruturação é, na realidade, uma sequência que se repete a cada nova unidade. Em segundo lugar, que essa sequência é mais ou me-

nos rígida em cada coleção. E, finalmente, que a totalidade das coleções privilegia a posição de determinadas atividades nessa sequência. Assim, o quadro revela existir uma posição relativamente fixa para Vocabulário, Compreensão/Interpretação, Gramática e Ortografia e uma posição variável para Linguagem Oral e Linguagem Escrita. Isso porque a ordem mais frequente em que essas atividades aparecem na sequência que compõe a unidade é: 1º) Vocabulário, 2º) Compreensão/Interpretação, 3º) Linguagem Oral e Linguagem Escrita, 4º) Gramática e Ortografia e 5º) Linguagem Oral e Linguagem Escrita. O que significa dizer que tanto Linguagem Oral quanto Linguagem Escrita alternam de posição, aparecendo ora em seguida a Compreensão/Interpretação, ora em seguida a Gramática e Ortografia. (10)

Pois bem, a partir desse quadro resultante tanto dos fichamentos como da descrição, a que conclusão, então, essas constatações me permitem chegar?

Em vista dos fatos acima expostos, sou levada a crer na possibilidade dessas atividades estarem compondo outras, e, assim, que a proposta de ensino da língua pelo manual se resume, em última instância, em apenas três tipos de atividades, ou seja, em algo do tipo Leitura, Gramática e Redação.

Saber o que determina essa estruturação básica, que é comum à absoluta unanimidade dos livros do "corpus", exige, sem dúvida, uma incursão pela história do ensino de língua, o que, evidentemente, envolveria tanto um estudo da legislação, como dos programas oficiais que tradicionalmente vêm determinando a prática docente. Como uma reflexão dessa natureza constituiria por si um trabalho de pesquisa, que para os propósitos deste se revela por demais longo e até mesmo desnecessário - uma vez que meu interesse maior é entender a proposta do manual

através de uma leitura da concepção de linguagem que a sustenta - vou me ater unicamente a uma possibilidade: a de tal proposta, com base nessas três grandes atividades, ser uma tentativa, proposital ou não, de recuperação, na escola, das três grandes atividades linguísticas desempenhadas por todo e qualquer falante da língua na sua prática efetiva de linguagem, ou seja, a recepção (ouvir/ler), a produção (falar/escrever) e a reflexão metalinguística (o ato de tomar a própria língua como objeto).

Isso me permite colocar de imediato a seguinte questão: essa tentativa por parte dos manuais é feliz? Ou seja, a proposta que eles veiculam recupera, de fato, na escola, o uso da linguagem?

Tudo indica que não, haja vista a própria forma fragmentada, como se articulam, no livro didático, tais atividades linguísticas do falante. Ora, na prática efetiva de uso da linguagem, essas três grandes atividades são tão interligadas, que é um contra-senso pensá-las como se se iniciassem ou se encerrassem em si mesmas. Por se concretizarem no jogo da interação verbal, em resposta às necessidades de relações sociais dos sujeitos falantes, elas criam um dinamismo tal que concebê-las em separado seria ir contra a própria natureza da linguagem enquanto ação e objeto ao mesmo tempo. Assim, o atuar pela linguagem e o atuar sobre a linguagem são atividades linguísticas que se sobrepõem umas às outras, chegando mesmo a se constituírem mutuamente interdependentes. Maiores evidências disso podem ser encontradas em pesquisas mais recentes sobre aquisição da linguagem, onde se percebe como se dá esse imbricamento para efeito da própria construção da linguagem pelo sujeito. (11) Deste modo, separar, no funcionamento da linguagem, uma atividade da outra não tem sentido, assim como fazer-lhes referência em separado, respeitando as especificidades que guardam, só se justi-

fica numa perspectiva de análise em cujo interior se alerta para o risco de uma fragmentação que na realidade não existe.

Logo, se encararmos essa estruturação da proposta de ensino de língua, pelo manual, em três atividades estanques, como uma tentativa de recuperação didática do ouvir/ler, do falar/escrever e do tomar a língua como objeto de reflexão, veremos que não há como considerá-la feliz ou eficaz, já que em princípio, a segmentação da linguagem, que ela representa, significa uma destruição do elo de ligação que mantém o dinamismo que há entre essas atividades reais na praxis linguística. Não devemos nos esquecer, ainda, de que a fragmentação da linguagem no manual vai além desses três blocos, já que, como vimos, cada um deles comporta outras subdivisões. Compartimentalizada dessa maneira, a linguagem não está sendo recuperada. Pelo contrário, o que aparentemente é uma recuperação se trata, na realidade, de uma destruição.

É preciso, contudo, ressaltar que a presente análise procura superar essa fragmentação, na medida em que olha para as atividades propostas pelo manual numa perspectiva unificadora, isto é, tendo em vista a natureza da linguagem em uso, que é contrária a qualquer tipo de segmentação. Assim, a despeito das subdivisões internas a este trabalho, que, por serem reflexo do próprio objeto de análise, poderiam sugerir uma ingênua manutenção da forma caleidoscópica em que se encontra a linguagem no manual, a análise se mantém atenta ao risco que corre. Aliás, seu ônus está justamente nisso: na dificuldade advinda de todo um esforço de superação nesse sentido.

Importa, ainda, salientar que, se além disso, conclui pela necessidade de uma delimitação do trabalho - fato a que está sujeita toda pesquisa científica, devido à impossibilidade concreta de se tratar tudo em profundidade - essa delimitação, igualmente, não implica, como

à primeira vista poderia parecer, numa fragmentação da linguagem. Pelo contrário, justamente por permitir um aprofundamento da análise, ela possibilita que ao menos se recolham os cacos deixados por tal fragmentação no livro.

Dada, pois, a evidente impossibilidade, para efeito desta dissertação, de dar cabo de todo meu projeto inicial de trabalho, que era uma análise da proposta metodológica de ensino de língua pelo manual de português - e isto significaria considerar todas as três atividades que a estruturam (Leitura, Gramática e Redação) - decidi, muito depois de haver iniciado a leitura da primeira delas e verificado suas relações com a última, não prosseguir com a investigação do restante do material. Mesmo porque lançar-me numa investigação acerca do ensino da gramática demandaria tempo e esforços outros que não somente os empenhados para os fins da presente pesquisa.

De maneira que este trabalho limita-se a ser, mais precisamente, uma leitura crítica da atividade de leitura no livro didático de português, entendida como parte de uma determinada proposta metodológica de ensino de língua, com o objetivo específico de analisar o manual tanto internamente, verificando a existência ou não de coerência, como externamente, verificando se existe, de fato, recuperação da real atividade linguística de leitura.

Notas do Capítulo 1

- (1) Ver relação das escolas, no anexo I.
- (2) Ver modelo de ficha-resposta, no anexo II.
- (3) A saber: EEFG "D.Valentina Silva de Oliveira Figueiredo" (Campinas) e EEFG "Profa. Terezinha do Menino Jesus Calu" (Monte Mor).
- (4) Por razões práticas, as citações das coleções didáticas apresentam-se abreviadas no corpo do trabalho. Por exemplo, PRETI, BQE 5:40 refere-se à página 40 do volume da 5a. série de Português Oral e Escrito de Dino Preti.
- (5) A saber, Silva, Meserani e Kato e Olivier, que por esta razão não foram incluídos no "corpus". Embora tenham chegado às minhas mãos, já em fase bem adiantada do trabalho, os dois primeiros volumes de Meserani e Kato, decidi, para evitar desigualdade de critérios, não considerá-los parte dos dados.
- (6) São os que na referida listagem estão acompanhados de abreviação.
- (7) Ver exemplos, no Anexo III.
- (8) Ver descrição, no Anexo IV.
- (9) Ver quadro, no Anexo V.
- (10) Para se chegar a uma conclusão em relação à ordem mais frequente de aparecimento das atividades mencionadas na sequência que estrutura a unidade de conteúdo do manual, tomei por base o número total de vezes em que cada atividade da mesma natureza ocupa uma determinada posição dentro dessa mesma sequência.
- (11) Refiro-me, especificamente, aos trabalhos de investigadores brasileiros como de Lemos, Maia, Campos, Gehara, Lier e Perroni, citados por de Lemos (1984).

Capítulo 2

2. Segunda leitura dos manuais

(O_discurso_introdutório)

Pois bem, considerando-se o propósito primeiro desta análise, que é o de identificar a concepção de linguagem subjacente a essa proposta do manual que se estrutura em três grandes "atividades", parece-me produtivo apresentar e discutir inicialmente o que fora objeto do segundo fichamento mencionado, ou seja, o discurso introdutório dos autores da proposta, uma vez que a análise do mesmo serviu de subsídio à crítica ao próprio livro didático.

Como normalmente as introduções à edição do professor iniciam-se com considerações dos autores em torno dos objetivos do ensino de língua e são esses objetivos que determinam a proposta de manual, convém considerá-las em primeiro lugar.

2.1. "Considerações sobre o ensino de língua"(1)

(Os_objetivos_gerais_do_ensino_de_língua)

Em geral, o que se lê nesse sentido, é a já tradicionalmente conhecida citação do art. 3º, letra A, da Resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação - documento oficial anexo ao Parecer 853/71, que num significativo desdobramento da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a 5492/71, fixa o núcleo comum para o currículo desse mesmo ensino - ou seja:

"Cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira."

Não são todos os manuais que fazem referência explícita à Lei, assim como não são todos os que se referem às orientações dos Guias Curriculares para a disciplina específica de português, mas parece que, implícita ou explicitamente, os objetivos listados nessas introduções remetem de alguma forma ora a um, ora a outro documento oficial. E isso é compreensível. Na medida em que os textos legislativos sucedem-se uns aos outros indefinidamente, que novas leis nascem de outras que as antecedem no tempo, que decretos, pareceres e resoluções remetem-se entre si, quer no que diz respeito à alteração dos termos da redação, quer no tocante à sua substituição, criando, dessa forma, um processo que nunca se acaba - a rosca sem fim, como diz Gimeno (1984) - torna-se indiferente o fato de o documento citado no livro didático ser este ou aquele especificamente. O fato que realmente importa é o de que o que está feito nesses livros o está em nome da lei. O que, em outras palavras, significa que o material didático está sob sanção legal, ou seja, é passível de ser aprovado ou vetado nos termos da lei, não escapando do poder de censura do Estado. Assim, é importante que ele esteja conforme o espírito da lei, para ser aprovado por órgão competente e, assim, autorizado a ser adotado pelos estabelecimentos de ensino.

Atualmente no Estado de São Paulo, cabe às Equipes de Currículo da Secretaria da Educação indicar os livros que estejam compatíveis com as propostas curriculares. Porém, se no julgamento que caracteriza tal indicação forem adotados os mesmos critérios de que têm se utilizado os especialistas da FENAME, quando da avaliação que seleciona os títulos dos livros didáticos a serem co-editados pelo Estado, então o conceito de qualidade neles implícito tende a condicionar, quando muito, um livro formalmente correto, mas desprovido de elementos que realmente o tornariam um bom livro.(2) Acontece que, ficando a preocupação centrada nos aspectos gráficos do material - como por exemplo tipo e corpo da letra, forma de composição da capa, espaços, paginação - na sua embalagem, enfim, o livro didático acaba sendo definido tão somente como um produto de mercado, que, como tal, deve seduzir seu consumidor, seja ele o professor que o receberá como brinde das editoras, seja ele o aluno que irá adquiri-lo mediante sua adoção por esse mesmo professor.

Além do fato desse aspecto formal dos textos didáticos poder ter peso considerável na decisão sobre a qualidade dos mesmos, há um outro aspecto que vem merecendo a atenção especial dos legisladores e que por isso mesmo é digno de nota. Trata-se do conteúdo propriamente dito dos manuais, para o qual o texto da lei por eles citado indubitavelmente aponta. Como a Resolução onde se lê o referido texto vale como uma espécie de conclusão do Parecer ao qual vem anexa, referir-se a ela significa, em última análise, referir-se a uma interpretação legítima da lei, o que significa, em suma, legitimar o próprio manual, já que ele deve passar sob o crivo da censura. Examinemos, então, de perto o que diz esse texto: "cultivo de linguagens que ensejam ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade". Paremos nesse ponto, que por ora é o bastante.

A primeira questão que surge é a de como fazer a leitura das expressões "cultivo de linguagens", "contato coerente" e "manifestação harmônica". Parece que a resposta não é unívoca, pois estamos no domínio das chamadas noções confusas, sobre as quais toda a retórica do discurso legislativo é alicerçada. (3) São elas que garantem, ao mesmo tempo, a flexibilidade e a impressão de neutralidade, de atemporalidade e de racionalidade desse discurso. Na medida em que esses valores - assim como os de Bem, Verdade e Igualdade - funcionam num quadro vazio de referências, utilizá-los constitui uma estratégia discursiva bastante eficiente, como brilhantemente demonstra Gimeno (1984) em sua leitura do discurso da legislação do ensino médio.

Ora, uma vez escrita justamente para ser interpretada, a lei é passível de um sem número de leituras. Todavia, o que interessa é que a interpretação que dela se faz seja admitida segundo seu espírito. Vai daí ficar sempre a cargo dos interpretantes da lei a responsabilidade pela sua interpretação - o que parece justificar o cuidado que os autores de livros didáticos têm de elaborar o material nos moldes legais. Ancorado, portanto, nos termos da lei, o manual didático é apenas a arte final de um processo que, começando pela própria Lei, passa pelos pareceres, resoluções e congêneres, segue através dos guias curriculares e faz escala nos subsídios aos guias. Esse é o elo imposto, a cadeia da qual não se escapa e na qual encontra guarida a famigerada referência ao art. 3º, letra A, da Resolução 8/71, uma quase norma nos autores desses livros.

2.1.1. "Para quê?" (4)

(Os objetivos específicos do ensino de língua)

Vejamos, agora, as considerações que esses autores tecem com relação aos objetivos do ensino de língua, mais especificamente. Poderíamos listá-las todas, mas isso seria meramente reproduzir o trabalho de fichamento. Parece, portanto, interessante apresentá-las em dois grandes blocos, segundo a característica peculiar que permite agrupá-las conjuntamente.

2.1.1.1. "Teoria da Comunicação" (5)

(A concepção de linguagem)

Na voz coletiva dos autores de livros didáticos de português, o objetivo primeiro do ensino de língua é:(6)

"(...) oferecer ao aluno condições para: desenvolver a comunicação, que possibilitará emitir e receber mensagens, falando ou escrevendo, lendo ou ouvindo (...)" (Sargentim, ADLE:2);

"(...) ampliar as possibilidades de comunicação (...)" (Sachara, EL:Apresentação)

"enriquecer os (...) recursos de expressão e comunicação em língua nacional" (Cegalla, HQ:introd. ao aluno);

"(...) melhorar no aluno a sua capacidade de comunicação, quer como emissor, quer como receptor, quer oralmente, quer graficamente." (Ferreira, EDP:1).

Como se vê, a excessiva repetição da palavra comunicação nesse pequeno conjunto de afirmações revela, já num primeiro plano, que a tônica das considerações que os manuais de português trazem acerca dos objetivos do ensino de língua na escola parece estar calcada sobre uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Nascida, sobretudo, da influência marcante que a Linguística recebeu da postura epistemológica estruturalista brilhantemente expressa por Ferdinand de Saussure, para quem a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação utilizado pelos indivíduos para transmitir informações uns aos outros, essa concepção é característica de uma corrente dos estudos linguísticos que Ducrot (1971) chama de Linguística da Comunicação. (7) De acordo com essa corrente, a língua, entendida como sistema de signos, não passa de um código que, enquanto tal, é o que permite a compreensão mútua entre os falantes de uma mesma comunidade linguística. É o próprio Saussure quem utiliza o termo nesta célebre passagem do *Curso*, frequentemente citada, onde distingue a língua dos atos individuais de enunciação, isto é, da fala:

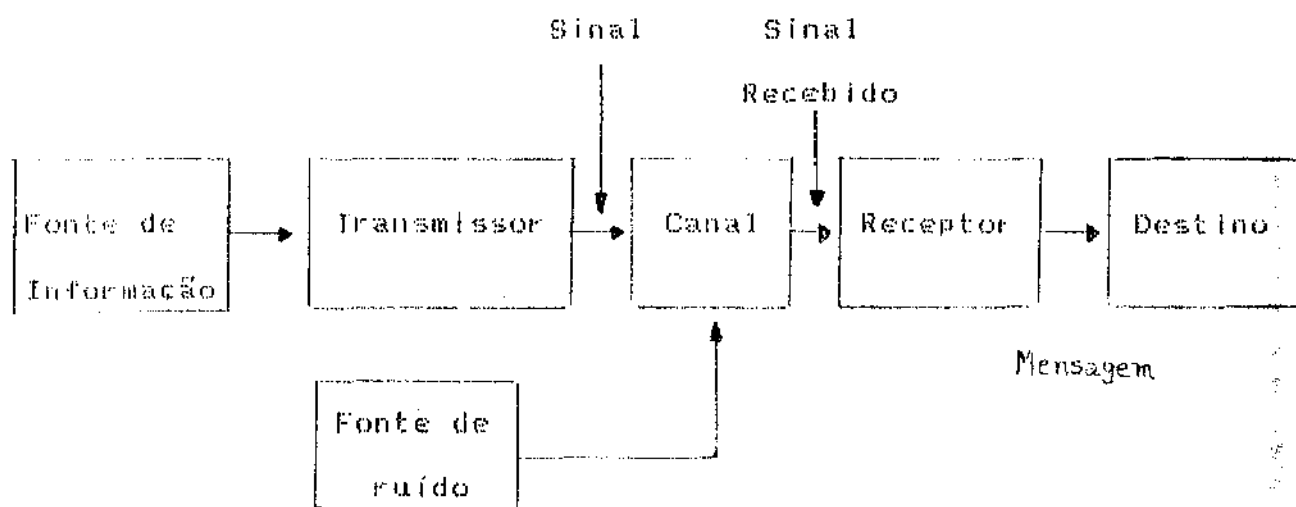
"Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação, da qual trataremos.

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações." (Saussure, 1973:22). (8)

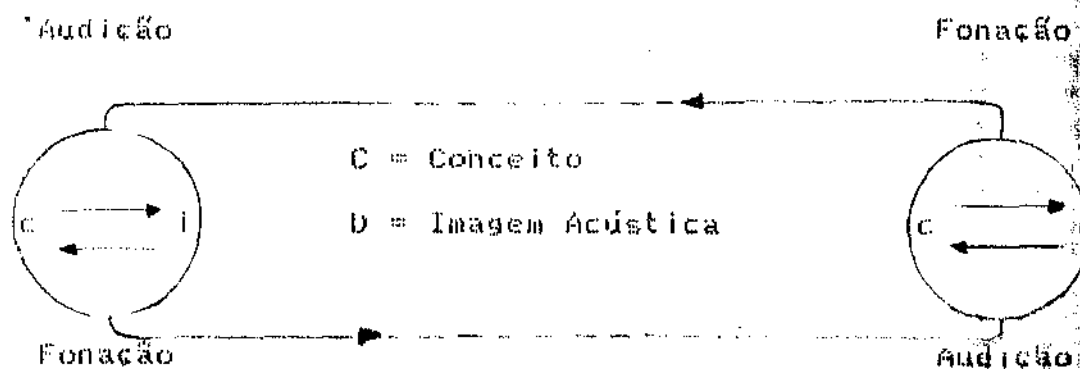
Na medida, pois, em que se postula a existência de um código necessário à comunicação linguística, esta acaba sendo concebida como a função primeira e fundamental da linguagem, que se daria por meio de um processo de codificação/decodificação de informação. (9)

Essa idéia da comunicação como troca de informações parece ter tido influência direta da Matemática. Segundo o modelo teórico que esta disciplina propõe para descrever o processo global de comunicação, verbal ou não, haveria uma saída e uma entrada para a informação veiculada no decorrer desse processo. (10) O diagrama que pretende sintetizar o modelo é o seguinte:



"(...) Um sistema de comunicação pode ser reduzido a esses elementos fundamentais. Na telefonia, o sinal é uma corrente elétrica variável e o canal é um fio. Na fala, o sinal é a pressão sonora variável e o canal é o ar. Frequentemente, coisas não pretendidas pela fonte de informação são impressas no sinal. A estática no rádio é um exemplo; outro é a distorção em telefonia. Todos esses acréscimos podem ser chamados de ruído." (Weaver, 1977:27).

De certa forma, poderíamos, grosso modo, dizer que é aí que Saussure se inspira, quando descreve o 'circuito da fala', ou mais especificamente, quando se refere ao que chamou de "parte exterior" do circuito:



(...) nossa figura permite distinguir sem dificuldade as partes físicas (ondas sonoras) das fisiológicas (fonação e audição) e psíquicas (imagens verbais e conceitos).

(...) O circuito, tal como o representamos, pode dividir-se ainda:

a) numa parte exterior (vibração dos sons indo da boca ao ouvido) e uma parte interior, que compreende todo o resto;

b) numa parte psíquica e outra não-psíquica, incluindo a segunda também os fatos fisiológicos, dos quais os órgãos são a sede, e os fatos físicos exteriores ao indivíduo;

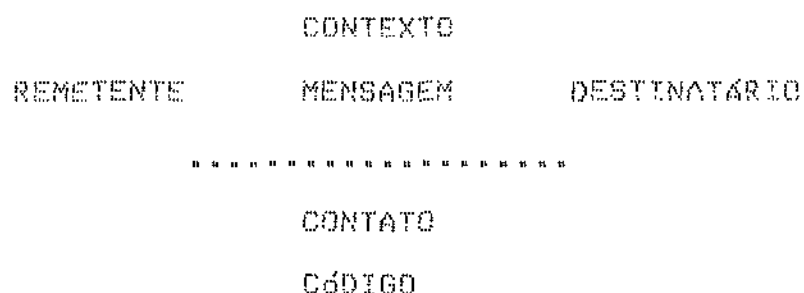
c) numa parte ativa e outra passiva; é ativo tudo o que vai do centro de associação duma das pessoas ao ouvido da outra, e passivo tudo que vai do ouvido desta ao seu centro de associação;

finalmente, na parte psíquica localizada no cérebro, pode-se chamar executivo tudo o que é ativo (c — i) e receptivo tudo o que é passivo (i — c)." (Saussure, 1973:20-21). (11)

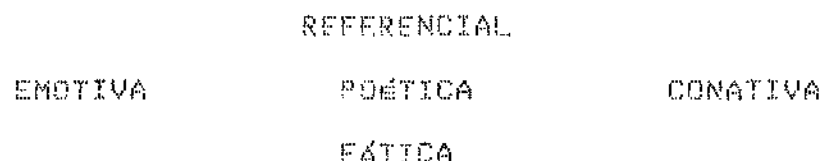
Entretanto, Saussure não foi o único. é em Roman Jakobson, um dos ativadores mais expressivos do Círculo Linguístico de Praga, que vamos nos deparar com mais uma tentativa, talvez melhor elaborada porque mais consciente e voluntária, de incorporar postulados da teoria matemática da comunicação à Linguística. A despeito de haver apresentado em 1960 um trabalho intitulado "Linguística e Teoria da Comunicação", que foi publicado em ano seguinte, onde o autor procura estabelecer estreitas relações entre as duas disciplinas, é em outro artigo — "Linguística e Poética" — desse mesmo ano, que, ao discutir o lugar do que nomeia função poética entre as demais funções da linguagem, Jakobson propõe um esquema dos fatores constitutivos de todo ato de comunicação verbal que é, sem dúvida, bastante próximo do modelo matemático:

"O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou "referente", em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verba-

lização: um CódIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTATO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. Todos estes fatores inaliavelmente envolvidos na comunicação verbal podem ser esquematizados como se segue:



Cada um desses seis fatores determina uma diferente função da linguagem. Embora distingamos seis aspectos básicos da linguagem, dificilmente lograríamos, contudo, encontrar mensagens verbais que preenchessem uma única função (...). podemos completar nosso esquema dos fatores fundamentais com um esquema correspondente das funções:



METALINGUÍSTICA" (Jakobson, 1971:123-129).

Essa proximidade entre a análise linguística estrutural e a abordagem da linguagem na teoria matemática da comunicação, através da concepção de língua como código, isto é, como sistema estruturado de signos sujeitos a regras de combinação que permite a troca de informa-

ções entre interlocutores, é particularmente reconhecida pelo próprio Jakobson, quando diz:

"Segundo McKay, 'a frase-chave da teoria da comunicação' são as possibilidades preconcebidas; a Linguística diz a mesma coisa. Em nenhuma das disciplinas houve a menor dúvida acerca do papel fundamental desempenhado pelas operações de seleção nas atividades verbais. O engenheiro admite um 'sistema de classificação' de possibilidades pré-fabricadas mais ou menos comum entre o emissor e receptor de uma mensagem verbal, e, do mesmo modo, a Linguística saussuriana fala da *langue* que possibilita uma troca de *parole* entre os interlocutores. Tal conjunto de possibilidades já previstas e preparadas implica a existência de um código, e esse código conhecido pela teoria da comunicação como 'uma transformação convencionalizada, habitualmente de termo a termo e reversível', por meio da qual um dado conjunto de unidades de informação se converte em outros: por exemplo, uma unidade gramatical numa sequência de fonemas e vice-versa. O código combina o *signans* (significante) com o *signatum* (significado) e este com aquele. Hoje, no que respeita ao tratamento dos problemas de codificação na teoria da comunicação, a dicotomia saussuriana entre *langue* e *parole* pode ser reformulada de maneira muito mais precisa, o que lhe dá um novo valor operacional. Reciprocamente, na Linguística moderna, a teoria da comunicação pode encontrar informações esclarecedoras sobre a estrutura estratificada do intrincado código linguístico em seus vários aspectos." (Id., *Ibid.*:76). (12)

Contudo, pondo de lado a questão da legitimidade de uma aproximação dessa natureza entre disciplinas tão distanciadas entre si, caberia, ainda, se perguntar se, de fato, tal proximidade seria indício ou condições suficiente para se tomar partido de uma posição teórica que vê a língua apenas e tão somente como um instrumento. Em outras palavras, estaria essa abordagem dando conta do verdadeiro modo de existência da linguagem? É certo que a Matemática constrói sistemas que lhe são apropriados, mas daí a supor que sejam aplicáveis ao fenômeno linguístico há que se reconhecer distância considerável. Aliás, o paralelo entre o código linguístico e o código matemático só é possível num determinado tipo de abordagem em que, como esclarece Bakhtin,

"(...) o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos: este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam." (Bakhtin, 1981:83). (13)

Ora, é justamente este o traço marcante do tipo de abordagem teórica que se convencionou chamar estruturalismo linguístico: a concepção de língua como sistema abstrato de formas cuja existência independe do jogo das manifestações linguísticas em que se manifesta. Acrescente-se que é essa independência que faz do sistema algo objetivável e que garantiu à Linguística o estatuto de ciência autônoma.

Daí a tese fundamental de que a língua se opõe à fala como o social ao individual. Mas - aí está um problema importante - o conceito de sociedade que se infere desse tipo de afirmação é singularmente idealista. A sociedade que transparece através dessa tese, nos adverte Calvet (1977) criticamente, é destituída de conflito, de relações de força, é simplesmente e ingenuamente o contrário do indivíduo, ou ainda, a soma dos indivíduos que a compõem. (14) é, em suma, uma ficção, de forma que a língua, nesse sentido, é extremamente associal, já que totalmente exterior ao indivíduo. Eis a linguística imanente.

Na base, pois, desse pensamento que concebe a língua fora da prática social, num espaço que está fora do tempo e, portanto, da história, como uma abstração, enfim, há toda uma limitação de princípio, que é forçoso reconhecer-se. A começar, a própria idéia de comunicação que lhe serve de apoio é problemática. É que ao descrever códigos, o linguista não trabalha, embora até tenha esta intenção, com a comunicação real, ou seja, com a emissão dos fatos linguísticos tal como ela se dá efetivamente na prática, pois, antes de ser mera utilização de um código, a comunicação implica que se fale a alguém, para alguém, que entre o locutor e o interlocutor possam existir conflitos, relações afetivas, relações sociais diversas. E a simples descrição do código linguístico não dá conta desses aspectos, como bem aponta Calvet:

"Cumpre não confundir código e comunicação como tem a tendência de fazê-lo a linguística estrutural desde Saussure. O código é, com efeito, um instrumento necessário à comunicação, mas a sua descrição não basta de maneira nenhuma para descrever o fato linguístico concreto." (Calvet, 1977:101). (15)

"(...) a própria idéia de que se possa separar um código do seu uso e da sua produção nos leva mais uma vez à mesma crítica: encontramos, nessa separação postulada entre um código e as suas condições de aparecimento, a abstração que já salientamos, a fuga do real, numa palavra, o aspecto a-histórico do estruturalismo." (Id., Ibid.:70).

O que estou querendo assinalar é, sobretudo, o caráter limitativo que a opção pela recusa da linguística externa - ou linguística da fala, retomando a terminologia que lhe é característica - impôs ao projeto estruturalista em linguística. E mais, o quanto essa limitação faz a abordagem empobrecida metodológica e ideologicamente. É evidente que não se trata de rejeitar como irrelevante a aquisição da linguística saussuriana, ou da degenerescência estruturalista que a sucedeu, e substituí-la promovendo outro modelo alternativo que supostamente dê conta do que ela não dá. Pelo contrário, a questão é como integrar essa aquisição, que se mostra limitada, numa perspectiva mais abrangente de análise.

Em sua análise crítica do que chamou de orientações principais do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin faz uma referência precisa a esse aspecto que acabamos de mencionar em relação ao estruturalismo em Linguística, que ele, mais generalizadamente, chama de objetivismo abstrato:

"Na base dos fundamentos teóricos do objetivismo abstrato estão as premissas de uma visão de mundo racionalista e mecanicista, as menos favoráveis a uma concepção correta da história; ora a língua é um fenômeno puramente histórico. (...)

Queremos, agora, chamar a atenção para o seguinte: ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. Como dissemos, é esse o *proton pseudos*, a 'primeira mentira', do objetivismo abstrato. (...)

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, é de natureza social." (Bakhtin, 1991: 108-109) (16)

"(...) A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua." (Id., Ibid.: 123). (17)

Assim dizendo, o autor não só faz uma crítica, como também assume uma postura que se configurou como uma perspicaz tentativa de se aplicar o chamado método sociológico à linguagem, num intuito preciso de se fazer da Linguística uma ciência social.

2.1.1.1.1. "Atividades de Comunicação" (18)

(Os exercícios sobre comunicação)

A despeito, contudo, de toda celeuma criada em torno do modelo estruturalista e de todo questionamento crítico dos princípios metodo-

lógicos que o caracterizam - que aqui tentamos sucintamente recuperar - significativa é a presença nos manuais didáticos de português de tópicos de conteúdo referente à teoria da comunicação.

Aparentemente coerente com os objetivos listados nas introduções ao professor, ou ainda, com os próprios títulos que ostentam, esses textos trazem, geralmente já nas primeiras páginas do volume referente à quinta série, pequena carga de informação teórica sobre o fenômeno linguístico em moldes estruturalistas. (19)

Num intuito de promover o que se pretende seja a matéria-prima do manual, esse estudo da comunicação enquanto fenômeno parece, além disso, preceder os demais tópicos explorados pelo livro didático, como se tratasse de uma espécie de pré-requisito para as unidades subsequentes e, como tal, elemento indispensável para o bom aproveitamento do aluno na disciplina. Tanto é assim, que um dos autores de manuais adeptos desse tipo de procedimento traz o referido estudo sob a forma de introdução ao volume da 5a. série, "uma vez que seu objetivo principal é chamar a atenção do aluno para a importância do desenvolvimento das habilidades comunicativas". (20)

Mas é em Bianchini e Cunha que a importância dada pelos autores de livros didáticos de português à teoria da comunicação encontra seu mais fiel defensor. Incluída nos tópicos gerais do plano de curso, figurando como atividade básica do ensino de língua, ela desfila por todas as unidades, em todos os quatro volumes da coleção. Essa conduta se repete em Faraco e de Moura - estes, entretanto, já menos rigorosos quanto à obrigatoriedade da presença do tópico nas unidades.

Parece-nos, pois, fundamental verificar de que forma essa teoria é incorporada pelos textos, uma vez constatada sua notável presença no conteúdo trazido pelos mesmos.

Consultando o índice das unidades - o sumário, ou o plano de curso, como queiram os autores - nota-se que a teoria aparece listada diferentemente em cada um deles, da seguinte forma:

"Elementos da Comunicação" (Bianchini e Cunha, NDL 5:19 , e Bechara e outros, EL 5:8);

"Comunicação: processo e elementos" (Andrade e Martins, PRI: índice);

"Estudo Gramatical: Elementos da Comunicação" (Ferreira, EDE: IV);

"Atividades de Comunicação" (Cegalla, EC:sumário);

"Comunicação: codificador" (Mesquita e Martos, EALCE 5:6);

"Teoria da Comunicação" (Faraco e de Moura, QLE 5:IX);

"Linguagem e Comunicação (emissor, mensagem, código, destinatário) (Siqueira e Bertolin, EALCE 5:IX).

No entanto, a diferença na forma parece não encontrar equivalente no conteúdo, já que na unanimidade dos textos didáticos o estudo da teoria da comunicação não vai além da fixação da nomenclatura metalinguística referente a alguns dos componentes do modelo de Jakobson - geralmente emissor/codificador, mensagem, receptor/recebedor/destinatário/decodificador e, quando muito, código. Há inclusive um caso on-

de, mais sofisticadamente, trabalha-se com o próprio conceito de função linguística, por meio, entretanto, de uma mera listagem de cinco das funções propostas por Jakobson. (21)

Daquilo que chamo unanimidade, é preciso distinguir dois casos específicos em que a teoria da comunicação recebe tratamento diferenciado dos demais. Como já disse, Bianchini e Cunha, e Faraco e de Moura, embora distintos entre si, trabalham-na em todos os volumes da coleção e não só na 5a. ou 6a. série como fazem seus colegas. Consequentemente, nesses textos há não só um aumento considerável no volume de conteúdo veiculado sob o rótulo de "teoria da comunicação", como também um aumento na diversificação tipológica desse mesmo conteúdo. Bianchini e Cunha, por exemplo, que raramente deixam de fazê-lo na unidade, colocam sob mesmo pé de igualdade tanto os tradicionais "elementos da teoria da comunicação" como o que se segue:

"O mundo da comunicação" (5/I); (22)

"Diálogo (inversão de fonte e receptor, uso de travessões e de barras)" (5/II);

"Personagens e narrador (narrativas em 1a. e 3a. pessoas)" (5/X);

"Folclore" (L/II);

"Cultura e linguagem bíblicas" (6/V);

"Fidelidade e ruído" (6/IX);

"Técnica do suspense" (6/XIII);

"Linguagem oral e linguagem escrita" (6/XIV);

"Índices, ícones, símbolos" (7/I);

"Linguagens não-verbais (fotografia - cinema - televisão - quadrinhos - rádio - teatro - jornais - revistas)" (7/VII);

"Funções da linguagem: representativa, emotiva, conativa, metalinguística e poética" (8/V);

"Variantes linguísticas: geográficas, temporais, sociais" (9/IX).

Esses são apenas alguns exemplos.

Menos generosos que os colegas, Faraco e de Moura geralmente introduzem "Um pouco de teoria" e algumas "Atividades de comunicação" no tópico geral "Comunicação", e quando o fazem, abrangem o que se segue:

"Emissor, receptor, mensagem" (5/1);

"Códigos" (5/2);

"Expressão fisionômica" (5/3);

"Mensagem verbal e não verbal" (5/15);

"Onomatopéia" (6/5);

"Linguagem jornalística" (7/7 e 8/6);

"Carta" (9/8);

"Ofício e requerimento" (9/2);

"Conotação e denotação" (8/3);

"Telegrama" (8/4);

"Propaganda" (8/7);

"Versificação" (8/11).

Como se vê, em ambas as obras, a incorporação da teoria da comunicação no manual didático é feita sem nenhum rigor, pois, além de ser ali jogada de forma mutilada, a exemplo dos demais, especificamente nesses dois casos, "Teoria da Comunicação" não passa de um rótulo bem modernoso - que inclusive justifica o título da maior parte desses compêndios - inventado para dar conta de um verdadeiro saco de gatos com o qual não se sabe o que fazer.

Não é preciso se deter por muito tempo nos trechos do discurso dos autores onde se encontra essa terminologia técnica, para se perceber que tudo não passa de um conjunto de rápidas pinceladas de teoria linguística, algumas feitas a esmo, já que a generalização apressada

das afirmações chega a tornar grosseira, em alguns casos, a excessiva preocupação com a simplicidade, como se pode ver pela seguinte citação:

"Comunicação é o entendimento de uma pessoa com outra." (Ferreira, EDE 5:91).

Não bastasse a mutilação da teoria em suas bases, a tradução que dela se faz em linguagem acessível a alunos de 5a. série acaba por favorecer a redução de todo valor que ainda se lhe pudesse atribuir.

Curiosa, além disso, é a maneira como os autores desses manuais encontram para incluir essa pitada de modernidade em seus textos. Como a divisão em tópicos de conteúdo parece ser uma regra nos manuais, é óbvio que cada assunto tratado deve necessariamente caber nessa divisão, para efeito de ordem e harmonia na organização da obra. Assim, a teoria da comunicação, quando não penetra a título de introdução (como nos já citados Scarton e da Cunha), ou de tópico preciso de conteúdo (figurando em praticamente todas as unidades, como em Bianchini e Cunha), acaba por fazê-lo discretamente, ocupando um lugar na unidade que, em princípio, não lhe é de direito, pois este vem normalmente preenchido por algum tópico específico do estudo gramatical - do tipo sujeito e predicado, por exemplo. É sob essa forma que a encontramos em Cegalla, Siqueira e Bertolin, Ferreira, Andrade e Martins, e Bechara e outros. Todavia, quando esse disfarce sob a máscara da gramática não acontece, o estudo da teoria da comunicação aparece solto na estrutura da unidade, uma vez que não se vê a possibilidade de encaixá-lo em nenhuma das partes da mesma, haja vista a própria maneira como vem intitulado no texto: "Comunicação". Este é o caso específico de

Mesquita e Martos, exemplo clássico dessa dificuldade com que lidam os autores em dar a seus textos esse pequeno toque de pretensa cientificidade.

Consumida às pressas, a Linguística é incorporada ao ensino justamente pela via de uma de suas tendências mais antigas, que, embora tenha desfrutado de prestígio há alguns anos, está hoje totalmente superada.

O que parece transparecer desse tipo de atitude é que, uma vez desacreditada a gramática tradicional, que passou a ser qualificada de não-científica em função de uma valorização em excesso do caráter científico da nova disciplina, a Linguística passou, a partir de então, a obter entrada franqueada no ensino de língua materna. Assim, no lugar do velho ensino tradicional introduziram-se noções vagas e abstratas de novas e sensacionais afirmativas da Linguística, que, magicamente, deveriam ser utilizadas pelos professores e de forma eficiente.

Ora, sabemos que na realidade a formação do professorado de português não tem sido eficiente o suficiente para que o conhecimento de teoria, ou teorias linguísticas, forneça instrumental necessário para uma atuação adequada nas salas de aula. Ao nosso ver, dois fatores preponderantes concorrem para a criação dessa situação: primeiro, o fato de a Linguística ser uma ciência de importação recente na Universidade brasileira e, segundo, o fato de ainda não haver nenhuma formulação que seja um pouco precisa e desenvolvida a respeito da relação que existe entre teoria linguística e prática de ensino de língua. Então, o que se tem observado é a ocorrência de uma infeliz situação: de um lado, a apresentação, pelas faculdades de Letras, de uma verdadeira colcha de retalhos das teorias linguísticas de vanguarda — que é devi-

do, por sua vez, à rapidez com que nossos centros de pesquisa se viram expostos às novas informações que representam a experiência de investigação acumulada por várias gerações de pesquisadores - e, de outro, aplicação imediata e não suficientemente refletida dessas teorias ao ensino médio.

Absolutamente, não estou com isso pretendendo afirmar a inutilidade da Linguística na formação intelectual do professor de língua. Seria um de propósito tão grande quanto negar a própria contribuição que a pesquisa científica nas diversas áreas do conhecimento tem dado, e pode dar, ao ensino de maneira geral. Estou questionando a forma como se tem dado a incorporação da pesquisa linguística ao ensino de língua na escola. O que cabe perguntar, portanto, é se estão, de fato, esses conceitos linguísticos teóricos encampados pelo livro didático contribuindo de alguma maneira com a melhoria efetiva do aprendizado da língua, ou ainda, se estão eles mudando substancialmente o ensino em relação aos moldes tradicionais. Não nos parece ser este o caso. Tendo em vista a forma como os autores de manuais escolares têm introduzido teoria linguística moderna em seus compêndios, por meio de aplicação mal feita de modelos de análise mais em voga, não se pode afirmar a mudança qualitativa do ensino de português relativamente à década passada, por exemplo. A mera figuração dessa ou daquela teoria entre tópicos de conteúdo tradicionais não garante essa mudança. Assim como se ilustra os textos dos manuais com fotografias reduzidas de obras de arte, pode-se ilustrá-los com pincel de teoria linguística. Tudo depende de quem é que o autor do livro didático escolhe para ser seu interlocutor.

Além disso, há que se considerar um aspecto importante: nem sempre a figuração a que me refiro significa uma explicitação dos pressu-

postos teóricos adotados pelo manual. A simples presença da Teoria da Comunicação, por exemplo, entre os tópicos de conteúdo do texto didático, por um lado não garante, absolutamente, que a concepção de linguagem adotada pelo autor - e que se pode inferir a partir das atividades propostas - seja de fato a de língua como código; e, por outro lado, não tem necessariamente a função de explicitar a concepção de linguagem pressuposta. Esse aspecto, portanto, é mais uma evidência de que a teoria linguística, quando marca presença no manual de português, o faz por outros motivos que não os de adequação interna. É preciso que se diga que "marcar presença" tem um sentido bastante preciso aqui. Não se trata do que necessariamente é pressuposto, mas sim do que eventualmente está posto nos textos didáticos de forma explícita. Por certo, não me refiro à teoria subjacente a qualquer metodologia de ensino, que transparece de toda prática pedagógica, porque esta, sem dúvida, sempre se faz presente, ainda que implicitamente e de forma não confusa.

Logo, se considerarmos uma questão prévia em matéria de ensino, que é a do "para quê se ensina", ficaremos estarrecidos com a inutilidade de uma boa quantidade de material trabalhado pelos atuais compêndios de português. Relegada a segundo plano em prol de questões metodológicas dela decorrentes, do tipo "o quê, quando e como ensinar", por exemplo, essa questão merece ser considerada, a fim de que se compreenda o real motivo da presença da teoria nas gramáticas pedagógicas. Portanto, em outras palavras, volto a frisar: para quê ensinar teoria de comunicação nas aulas de português? O que significa ensinar aos alunos noções como emissor, mensagem e receptor?

A resposta à primeira questão é simples: para se travestir o velho como o novo, a gramática tradicional com roupagem de Linguística

moderna. Com relação à segunda, uma pequena reflexão faz-se necessário.

Inicialmente é preciso que se diga que essas noções veiculam uma dada concepção de linguagem que, vendo a língua como meio de comunicação, não admite a existência de interlocutores, mas apenas a de simples codificadores e decodificadores de mensagens informativas – o que significa excluir todas as demais funções da linguagem. Essa concepção, redutora por natureza, como procuro demonstrar, acaba por ser ainda mais danosa quando, na prática, é corporificada por uma certa atitude em sala de aula. E o resultado são redações de ninguém escritas em linguagem estranha para ninguém. Como bem observa Pécora, o que leva o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não é nenhuma crença de que ali está

"(...) uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que se possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado (...)" (Pécora, 1983:69).

O espaço de interlocutor da escola. Uma vez escritas apenas e tão somente para a instituição escolar representada pela figura do professor – o único leitor provável dessa escrita – essas redações – meras redações – são o efeito de uma prática pedagógica que retira a linguagem de seu verdadeiro lugar – a ação intersubjetiva e pragmática. Convém lembrar, além disso, que, em se tratando de educação, há sempre uma opção política pressuposta na adoção de qualquer metodologia de ensi-

no. Da mesma forma, tomar uma decisão sobre qual concepção de linguagem adotar é assumir posição nada neutra em termos ideológicos. Logo, fica difícil acreditar que uma postura pedagógica que define a língua como instrumento de comunicação possibilite efetivamente o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita - e principalmente nesta, como objetiva a escola - se o que ela consegue é, no mínimo, calar a boca do estudante, instituindo em sala de aula a artificialidade no uso da linguagem.

2.1.1.2. "Uso das formas corretas da língua" (23)

(A_preocupação_normativa)

Há, ainda, nas introduções aos livros do mestre, um segundo grupo de afirmações quanto aos objetivos do ensino de língua, que merece ser explorado. Elas apontam para uma necessidade específica, ou seja, a de:

"(...) melhorar o nível geral da expressão oral e escrita."

(Siqueira e Bertolin, PD_LGE:IV);

"expressar-se com suficiente correção, oralmente e por escrito" (Andrade e Martins, PRL_LGE: introd. ao aluno);

"(...) expressar-se com clareza, elegância e correção, oralmente e por escrito." (Scarton e da Cunha, QDEL2:9);

"Saber expressar-se com clareza e correção em sua própria língua (...)" (Faraco e de Moura, QLE: introd. ao aluno);

"(...) expressar-se verbalmente, por escrito, com correção, clareza e logicidade nas diversas áreas de conhecimento (...)" (Sargentim, ACLE:3);

"falar e escrever corretamente" (Cegalla, HC:introd. ao aluno).

A despeito dos poucos casos em que a posição assumida aparenta ser outra, notória é a preocupação normativa dos autores em relação ao ensino de língua. Não mais do que um ensino prescritivo é o que se pode esperar de tal posição. Para esses autores, a dicotomia do certo e do errado é quem dita as regras do jogo. Suas afirmações remetem à famigerada questão da eleição de uma variedade linguística à categoria de língua ou, mais precisamente, à categoria de língua padrão.

Sabemos que uma das contribuições dos estudos linguísticos foi esclarecer com todas as letras que não há língua melhor que outra, nem variedade linguística melhor que outra, pois, como acentua Possenti (1985), não existe nenhuma variedade e nenhuma língua que sejam boas ou ruins em si. O que há são línguas e variedades que mereceram maior atenção que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis, porque claramente políticas. É por isso que se tornou um consenso entre os linguistas dizer que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca desta forma. Aquilo que se chama vulgarmente de língua correta não passa de uma variedade de língua que, em determinado momento da história, por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes do país, foi escolhida para servir de expressão do poder e da cultura deste grupo, transfor-

mada em única expressão da única cultura. Assim, pelo fato de seu valor não advir de si mesma, ou seja, de fatores estritamente linguísticos, mas sim dos seus usuários, fica claro, como diz Gnerre (1985), que

"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. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos "internos", quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos "externos" pelo prestígio das línguas no plano internacional." (Gnerre, 1985:4).

Como consequência desse fato, dentro de um mesmo sistema linguístico, todas as demais formas de falar que não correspondem à forma eleita padrão passam a ser qualificadas como "errôneas", "deslegatizadas" ou "inadequadas" e, portanto, desclassificadas da categoria de língua. É a própria comunidade falante quem exclui o que não se submete às normas por ela estabelecidas e que, embora exercite a variação, marca uma única forma de falar como a melhor. Vários são os fatores que se associam à transformação de uma variedade linguística em norma "padrão" ou "culto" e que acabam por separar profundamente esta das outras variedades da língua. Segundo Gnerre, este é o resultado histórico de um processo complexo, a convergência de uma elaboração histórica que vem de longe: além de ser associada à modalidade escrita, esta variedade é associada à tradição gramatical, é inventariada nos dicionários e é portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Contudo, o aspecto genético da questão é o que menos interessa abordar aqui. Para os propósitos deste trabalho, importa, sobretudo, ressaltar um fato de difícil refutação: o de que é essa escolha histórica, politicamente determinada, que tem condicionado todo o ensino da língua na escola e que, conseqüentemente, lhe tem conferido um caráter elitista e preconceituoso - o mesmo que se pode claramente perceber nestas palavras dos autores do manual mais indicado pelas escolas consultadas:

"A escola tem a triplíce tarefa, em relação à língua nacional: a) Purificar a língua espontânea e defeituosa que os alunos trazem da família e do ambiente social." (Siqueira e Bertolin, EDUE:V).

Notas do Capítulo 2

- (1) Alguns subtítulos deste trabalho são tomados de empréstimo dos manuais. Vai daí serem mais ou serem menos felizes ao fazerem referência aos textos que os seguem. Esta expressão, por exemplo, é utilizada por Siqueira e Bertolin (EDLCELIII).
- (2) Cf. Franco (1982:23).
- (3) Ver Perelemm em Gimeno (1984:39).
- (4) Faraco e de Moura (CLEP:II).
- (5) Expressão utilizada na introdução por Bianchini e Cunha (MDL:9).
- (6) Nas citações do discurso introdutório os grifos são meus, exceto quando houver alguma observação.
- (7) Esta é, pelo menos, a leitura canônica que dele se fez e o traço teórico mais explorado pelos estudiosos que o sucedem, embora não se encontre no *Curso* referência explícita à concepção de língua-gem que está na base de todo seu trabalho.
- (8) Grifo meu.
- (9) Mais tarde Martinet (1972) explicitaria com clareza o que em Saussure ficara apenas ao nível das pressuposições: "A função essencial do instrumento que é a língua reside na comunicação (...). Em última análise, é realmente na comunicação, isto é, na compreensão mútua, que temos de reconhecer a função central do instrumento que é a língua".(Grifos do autor).
- (10) É preciso que se lembre que, para os matemáticos, a noção de informação é distinta do sentido comum do termo, tal como os próprios linguistas dele têm. Trata-se de um termo técnico que

significa precisamente a quantidade de informação disponível e selecionada no momento da codificação da mensagem.

(11) Grifo meu.

(12) Grifos do autor.

(13) Grifos do autor.

(14) As palavras de Calvet, em seu texto, referem-se especificamente ao conceito de sociedade implícito numa citação de Martinet (1972). Para maiores detalhes, cf. Calvet (1977:52).

(15) Grifos do autor.

(16) Grifos do autor.

(17) Grifos do autor.

(18) Faraco e de Moura (CLE:IX).

(19) Há um único caso (Bechara e outros, EL) em que, fugindo à regra, o estudo da teoria da comunicação não é feito no volume referente à 5a. série, mas sim no da 6a..

(20) Scarton e da Cunha (CDELE 5:7).

(21) Menezes e Paulo (ELE 8:23-25).

(22) Ler (volume/nº da unidade).

(23) Menezes e Paulo (ELE: introd. ao aluno).

Capítulo 3

3. Terceira leitura dos manuais

(A atividade de leitura)

Além dessas considerações de caráter mais geral sobre a proposta de ensino de língua que o manual encerra (aqui agrupadas nos dois grandes blocos analisados na parte precedente) encontram-se ainda as de teor mais específico, relativamente a cada uma das três atividades componentes da proposta.

Considerando-se, porém, o fato da unidade de conteúdo se iniciar invariavelmente por um texto de leitura e, além disso, de muitas vezes trazer em seu interior textos ditos "complementares", parece-me interessante dirigir a atenção para esses textos antes de proceder a uma leitura do que dizem as introduções a respeito especificamente dessas três atividades.

A reflexão que segue, portanto, resulta de uma leitura desses textos apresentados pelo manual, com o intuito preciso de responder a questões do tipo: Quais são os critérios utilizados pelos autores dos livros didáticos para a seleção desses textos? A que objetivos específicos esses critérios atendem? Existem diferenças entre os textos de abertura e os textos complementares?

Não é minha intenção ir a fundo na análise desses textos para leitura. Reconheço que uma investigação de tal porte resultaria num outro trabalho de pesquisa. Por essa razão, procuro responder a tais questões limitando-me a considerar um único aspecto: o gênero desses textos. Para tanto, valho-me inclusive da classificação que a análise

literária tem tradicionalmente proposto, correndo evidentemente os riscos a que ela está sujeita, haja vista a celeuma existente dentro da própria Teoria Literária, relativamente aos critérios que embasam tal classificação. A leitura que ora se faz, portanto, não pretende ter o rigor que sem dúvida se lhe exigiria, caso o contexto em que estivesse inserida fosse o de uma pesquisa específica da área que lhe diz respeito mais diretamente.

3.1. "Questões relativas à composição do texto" (1)

(Os textos para leitura)

Assim, a partir de uma leitura, digamos, discreta desses textos, é possível observar a enorme frequência nos manuais de alguns gêneros literários em detrimento de outros.(2) Isto porque, para o caso dos textos de abertura de unidade, a grande campeã é a crônica (com 52 ocorrências), seguida do fragmento de romance(3) (com 37) e do conto (com 29). Depois vêm a poesia (com 27) e os outros gêneros - artigo de revista, quadrinhos, entrevistas, lenda, texto publicitário, humorístico, bíblico, jornalístico ou televisivo - (com 26). Já para o caso dos textos complementares, ganha em disparada a poesia (com 43), ficando em segundo lugar os outros gêneros - além dos mencionados inclui-se a letra de música e o fragmento de peça teatral - (com 24), e em terceiro a crônica (com 23). Aí vem o fragmento de romance (com 11) e finalmente o conto (com 9).

A julgar, portanto, pelas três maiores frequências, conclui-se que a preferência de escolha de textos pelos autores é pela crônica, num total de 75 ocorrências, seja como texto de abertura, seja como texto complementar.

A questão, então, que de imediato surge é a de saber o que está determinando essa preferência, que torna a crônica o gênero privilegiado de texto para leitura no livro didático. Parece que se pode responder-lhe por meio de uma reflexão, ainda que tímida, acerca da especificidade desse gênero. Tendo em vista algumas de suas características marcantes, é possível formular algumas hipóteses explicativas nesse sentido.

A primeira suspeita é relativa ao tamanho desse tipo de texto. Como geralmente a crônica é um texto de extensão curta, que quando impresso ocupa um espaço gráfico reduzido, estaria justificada sua escolha pelos autores, se fosse considerada a possibilidade do critério utilizado ser apenas o formal, em função, por exemplo, da adequação do tempo mínimo necessário para uma leitura de um texto como esse ao espaço de tempo escolar padrão de uma aula. Assim a mesma crônica que poderia ser lida durante uma aula de 40 minutos, por exemplo, poderia igualmente, e com maior tranquilidade, ser lida numa aula de maior duração de tempo.

Entretanto, considerando a alta qualidade literária de algumas crônicas trazidas pelos manuais, não creio que tal hipótese explique por si só a preferência pelo gênero. A não ser que se queira acreditar no acaso, o que não me parece sensato. Logo, se o critério formal não explica, pergunto: o que se pode dizer do gênero crônica que constitua razão suficiente para a garantia absoluta da sua presença no manual?

Na tentativa de encontrar uma resposta, recorro à opinião de Davi Arrigucci Jr.. Segundo ele, a crônica é uma forma literária singular que resultou da mescla entre elementos vindos, aparentemente, da antiga tradição do narrador oral e da experiência do cronista moderno associado à imprensa e formado nas grandes cidades do capitalismo indus-

trial. Por ter como tema o relato ou o comentário de fatos corriqueiros do dia-a-dia, dos "fatos divers", fatos da atualidade, e assim ter a marca da linguagem coloquial, a crônica passou a ser escrita para os jornais e alimentá-los desde que estes se tornaram instrumentos de informação de grande tiragem. Vinculada ao jornal, ela passou a receber-lhe a influência linguística e a ter um estilo mais livre, só que com uma característica: a tensão entre o caráter puramente circunstancial e o propriamente literário - que para Arrigucci Jr. tende a se resolver, mais que na maioria dos cronistas rotineiros, com Rubem Braga, em proveito da literatura, segundo ele. (4)

Pois bem, a julgar pelo que foi dito, não é difícil perceber por que a crônica é presa fácil dos manuais escolares. Fundamentalmente marcada pelo tema atual, diversificado, e pela linguagem coloquial, ela é de digestão fácil, rápida, e pode, pois, agradar sem problemas a qualquer leitor imaturo, com pouca experiência de leitura, e, por isso mesmo, pouco exigente, tal qual a grande maioria dos nossos alunos de primeiro grau.

Isso me leva a pensar que o fator primordial que está condicionando a escolha dos textos para leitura no livro didático seja o aluno - interlocutor provável dos mesmos no contexto da escola.

Essa hipótese fica ainda mais forte se eu considerar também o que dizem os autores acerca dos critérios de que se utilizam para a escolha desses textos. Dentre esses critérios, eles destacam a adequação e a diversidade, como se percebe pelos trechos que seguem:

- adequação:

"Funcionando como ponto de partida para as atividades propostas, um texto tem que apresentar as seguintes caracte-

ísticas: ser agradável, ser coeso e atender ao interesse imediato dos alunos da faixa etária a que se destina." (Faraco e de Moura, QLP:IV)

"O aluno precisa sentir-se bem no estudo da língua. O primeiro passo para que isso aconteça é apresentar-lhe textos que atendam suas fases concreta e abstrata." (Persuhn, ELDE: introd.)

"Ao selecionarmos os textos, levamos em conta os seguintes critérios:

- Textos adequados à faixa etária e aos interesses do aluno."

(Bianchini e Cunha, MDL:2)

"A seleção de textos abedeceu a dois critérios fundamentais: semântico e estrutural. No aspecto semântico, consideramos a adequação do texto ao nível social, cultural e psicológico do aluno." (Sargentim, QQLP:2)

"O porquê da escolha dos textos

(...) mereceu-nos especial carinho a seleção dos textos: além do valor literário, sua linguagem não deve ficar longe da realidade do adolescente." (Menezes e Paulo, ELP:II)

"Seleção dos textos

Critérios utilizados: (...)

- grau de dificuldade (tema e forma) adequado aos alunos - nem fácil, de modo a nada acrescentar, nem muito difícil, de modo a constituir barreira e fonte de desinteresse." (Soares, NEAI:VII).

- diversidade:

"(Procuramos trabalhar com os diversos tipos de textos e linguagens de que o indivíduo terá necessidade em sua vida.)" (Bianchini e Cunha, NDL:8)

"No que diz respeito aos textos, (...) o aluno termina o 1º grau tendo entrado em contato, de maneira ordenada e sistemática, com uma diversidade bastante grande de discursos." (Scarton e da Cunha, CQELB:4-6)

"Outro fator importante na escolha dos textos é a possibilidade de aproveitá-los como ponto de partida para uma integração com outras áreas do ensino, proporcionando pesquisas correlatas e seguindo as instruções do Conselho Federal de Educação." (Menezes e Paulo, ELP:II).

Mas, tendo em vista esta constatação, cabe agora perguntar: por que justamente a adequação e a diversidade estão sendo tomadas por critério de escolha dos textos para leitura no livro didático? O que está por trás dessa atitude dos autores que possa explicá-la?

Ora, um fato me parece inquestionável: é em função do aluno que se definem estes critérios. Mas é preciso ainda saber que aluno é esse

de que falam os autores. Quem são os leitores a quem se endereçam textos variados e meticulosamente adequados? É possível definir essa entidade de maneira ideal se, na realidade, o que a escola tem lidado, é com uma clientela heterogênea de aprendizes, com o coletivo, e não com o individual? Como defini-la através de outra forma que não a de uma imagem?

Sem outra alternativa, à escola cabe representar uma imagem de individualidade, em termos de um teórico aluno médio, em função do qual se estabelecem os objetivos e os métodos do trabalho pedagógico. Nesse contexto o critério de adequação dos textos se explica na medida em que se postulam "níveis" de desenvolvimento para esse aluno, como podemos comprovar pelo seguinte fragmento das "Considerações Gerais" dos Guias Curriculares para ensino de 1º grau:

"(...) Os objetivos são especificados por níveis e por séries. (...) A adoção dos níveis prende-se ao fato de se constatar que uma programação mais flexível oferece maiores oportunidades para que certos padrões de comportamento sejam adquiridos, e melhor atende aos vários ritmos de desenvolvimento do aluno." (São Paulo, Guias Curriculares: 8). (5)

Assim, se o texto para leitura não for "nem fácil, nem muito difícil" ele certamente se adequará a essa imagem de aluno já que não é possível se quantificar com precisão essa facilidade ou dificuldade dos textos, de que fala Soares.

Da mesma maneira poderíamos tentar explicar essa preocupação com a diversidade dos textos: quanto mais variados, mais certamente passíveis de serem adequados às diversas fases de desenvolvimento do alu-

no. Contudo, essa explicativa de um critério em função do outro não me parece satisfatória, principalmente se levarmos em conta a fala dos autores onde essa preocupação com a diversidade tem raízes em outro lugar.

Ao mostrar-se empenhada em trabalhar a variedade dos textos para leitura, o que vale dizer, trabalhar em princípio todos os temas e tipos discursivos possíveis - o que, por sua vez, significa optar por um trabalho superficial de leitura, já que um trabalho não superficial, isto é, aprofundado, exigiria necessariamente a escolha de um tema ou tipo discursivo em particular - essa fala dos autores nos revela um ideal pedagógico bastante conhecido de todos nós, porque herdado dos jesuítas: "buscar uma cultura aparatosa e brilhante", isto é, um verdadeiro "verniz cultural". (6)

Éis a concepção de educação pressuposta na fala dos autores explicando a sua metodologia de trabalho com a leitura. A idéia de que é preciso dar de tudo um pouco, porque só assim será possível atender a todos - e a ninguém, ao mesmo tempo. Em outras palavras, porque só assim, nos esclarece Ponce (1983), será possível dentro de uma mesma escola, que se diz democrática, servir ao mesmo tempo - o que parece um paradoxo - aos interesses de alguns poucos privilegiados, que têm condições de retardar seu acesso ao mundo do trabalho, porque não têm de se incomodar com seu próprio sustento e, igualmente, aos interesses da grande massa, que vê na escola a única possibilidade de acesso à cultura moral e intelectual instituída, indispensável na luta competitiva por um espaço dentro desse mesmo mundo. (7)

Assim, bem ao sabor de um "ensino de puro adorno", como diz Ponce, o livro didático opta por um trabalho de superfície, por isso lhe cai tão bem o pincel com verniz. E aí, contraditoriamente, vão por

água abaixo suas esperanças de atender às necessidades do aluno leitor, que dessa superfície toda, nada ou muito pouco leva no final da história.

Contudo, sem saber que fracassado nas suas gloriosas expectativas, o livro didático prossegue com a sua proposta de trabalho com a leitura.

Nosso próximo passo, portanto, será investigar a natureza desse trabalho, uma vez que a atividade subsequente - o Estudo do Texto - é a que tem uma posição fixa na sequência de atividades que estruturam a unidade.

Início por uma leitura do que há de específico no discurso introdutório dos autores em relação à atividade de leitura.

Convém, antes, esclarecer que é bastante reduzido o número de coleções que fazem referência à atividade de leitura. Além disso, quando o fazem, não são todos os autores que se mostram claros no que pretendem. Nos casos em que é possível encontrar alguma referência nesse sentido, o que mais se observa são considerações em torno dos objetivos da atividade e não propriamente da atividade de leitura em si. Como, então, a tendência dos autores é a de não explicitar com clareza o que entendem por leitura, sou levada a crer que é somente na forma de implícito que isto se dá. (8) De maneira que, para saber qual é a concepção de leitura do manual, torna-se necessário fazer uma leitura pelo "avesco" do discurso introdutório dos autores, ou das suas entrelinhas, para que se possa determinar o que aí está implícito. Logo, o caminho que percorreremos daqui em diante é aquele que pude trilhar procurando investigar a natureza da atividade de leitura prevista pelo livro didático. A propósito dessa investigação, procedo, paralelamente à análise do texto introdutório que aponta para uma concepção de lei-

tura, a uma leitura do que se desenvolve no interior do livro do aluno a título dessa atividade. Esse trabalho, acredito, deverá possibilitar a verificação da existência ou não de adequação interna no manual, relativamente à proposta específica de uma atividade de leitura nas aulas de português do 1º grau.

3.2. "Estudo do Texto" (9)

(Os_objetivos_da_atividade_de_leitura)

Do que foi possível colher nas introduções, a intenção dos autores em incluírem uma atividade de leitura no manual - daqui em diante referida como Estudo de Textos - pode ser inferida dos seguintes trechos da sua fala introdutória:

"Objetivos da leitura: aumentar a rapidez da leitura, enriquecer o vocabulário, educação da voz, instrumento de informação, de recreio e estudo, compreensão do significado de palavras e frases, interpretação das idéias e suas relações, identificação da idéia principal e da mensagem, análise de texto, resumo do texto." (Siqueira e Bertolin, PD,DE:V)

"Textos (...) integram os diferentes volumes da coleção com o intuito de (...) criar condições que favoreçam a aquisição de novos comportamentos comunicativos; estimular a leitura extra-classe; desenvolver a sensibilidade e o gosto literário." (Scarton e da Cunha, DDELP:5)

"Lendo, o aluno desenvolve o entendimento do texto, a expressão escrita e oral, porque, através da leitura, assimila novas palavras, novas estruturas frásicas e sobretudo começa a adquirir o hábito da leitura." (Mesquita e Martos, EAI-CE:15)

"Consideramos praticamente unânime o objetivo do professor de fazer da leitura (especialmente de obras literárias) uma das formas habituais de lazer. Outros objetivos importantes seriam levar o aluno a compreender a literatura como uma das formas de expressão da cultura de um povo e a exercer, também sobre a literatura, seu espírito de análise e crítica." (Bianchini e Cunha, NDL:14)

"Convivendo com o texto você ampliará a sua capacidade de compreensão, ao mesmo tempo que adquirirá novas formas de comunicação linguística." (Sargentim, NDI-CA:3)

"As atividades propostas no livro do aluno, deve o professor acrescentar a leitura de livros, atividade importante e indispensável no ensino da língua materna. Objetivos: Desenvolvimento do gosto pela leitura levando o aluno a fazer dela uma forma habitual de lazer; Ampliação do universo vivencial do aluno; Desenvolvimento das habilidades de leitura; Internalização de novos recursos de expressão linguística." (Soares, NEAI:XVI).

A partir, então, de uma leitura do que dizem os autores em suas tentativas de propor objetivos para a atividade de leitura, qual é a crítica fundamental que cabe fazer em relação a essas propostas?

Para isso, creio que é preciso considerar a que remete a diversidade dos elementos que são elencados como objetivos da leitura - diversidade essa sequer notada por alguns autores, menos rigorosos, que misturam tais elementos na proposição dos referidos objetivos. É que, segundo os autores, o aluno deve ler não só para 1.) educar a voz, aumentar a rapidez da leitura e adquirir o gosto e hábito de ler, como também para 2.) adquirir novos comportamentos comunicativos, através da assimilação de novas estruturas frásicas e enriquecimento do vocabulário, ou ainda para 3.) desenvolver o entendimento e a interpretação de idéias, e exercer seu espírito de análise e crítica.

Não tenho dúvida de que esse conjunto de elementos aponta, grosso modo, respectivamente para pelo menos três diferentes concepções de leitura: 1. leitura enquanto atividade mecânica; 2. leitura como fonte, ou meio, de assimilação de modelos de linguagem escrita e 3. leitura como produção de significado. A despeito dos riscos da classificação apressada e sem querer entrar no mérito de uma questão tão controversa como a dos modelos de análise linguística, que de certa forma subjaz a essa classificação, é preciso, contudo, reconhecer que concepções como a dos tipos 1 e 2 mencionados dizem respeito a uma concepção de linguagem como algo exterior ao indivíduo, ao passo que, diversamente, a concepção de tipo 3 está diretamente relacionada com uma concepção de linguagem como intersubjetividade instaurada a partir da relação de interação, logo, como algo que não se encontra separado do indivíduo.

Ora, isso já constitui um indício suficiente para que eu suspeite da existência de uma incoerência na proposta do manual, antes mesmo de proceder à verificação de como ela se corporifica na unidade de conteúdo do mesmo. É que por serem incompatíveis entre si, essas concep-

ções de linguagem implicam em atividades que lhe dêem conta, e eu não creio que por melhor que seja a elaboração de propostas de atividades de leitura, possam elas sustentar, simultaneamente, todas essas concepções. Além disso, um manual que carregue consigo atividades específicas para cada uma das concepções de leitura apontadas não sabe exatamente o que quer, já que ao defender todas não defende nenhuma em particular - e essa não me parece ser a melhor política, em se tratando de ensino.

Deste modo, para comprovar a legitimidade ou não da suspeita de incoerência dos manuais, levantada a partir unicamente da consideração dessas propostas vagas de objetivos da leitura, torna-se necessário buscar um nível maior de clareza no discurso dos autores, que permita um estabelecimento seguro de comparações entre esse mesmo discurso e a prática de ensino da leitura efetivamente desenvolvida pelo manual.

Segundo pude observar, esse discurso vai tomando ares de clareza à medida em que os autores parecem explicitar mais detalhadamente sua proposta de trabalho, ou seja, quando eles começam a se ater especificamente a comentários relativos aos objetivos e à natureza das atividades de leitura sugeridas para operacionalizar aqueles objetivos inicialmente vagamente expostos. Para entendermos como se dá esse detalhamento, basta, então, observarmos a fala relativa a tais atividades.

As citações logo abaixo mostram como se pretende praticar a leitura de forma a levar a efeito os objetivos visados:

REMOÇÃO DOS OBSTÁCULOS DO TEXTO: Antes de iniciar a leitura do texto, o aluno receberá a explicação clara e incisiva das palavras ou expressões que possam oferecer qualquer dificuldade à sua compreensão. Com isso, evitam-se as desagradáveis

interrupções da leitura para procurar o significado de palavras. Não se interrompendo a leitura, a compreensão será contínua." (Ferreira, EDE:II)

"Como o conhecimento do vocabulário é um dos fatores que auxiliam a compreensão do texto, apresentamo-lo antes do Estudo do Texto." (Bianchini e Cunha, NDL:8)

"Para proceder ao entendimento do texto, levamos o aluno, primeiramente, a fazer um estudo do vocabulário e expressões que o conduzam a uma melhor decodificação das idéias." (Menezes e Paulo, ELB:III).

Uma vez subdividida em dois momentos - que neste trabalho serão referidos como Estudo do Vocabulário e Compreensão/Interpretação do Texto - a leitura passa a ter objetivos diferenciados, conforme a natureza dos mesmos. Assim é que os autores passam a propor, especificamente para cada uma das atividades previstas para compor o Estudo do Texto, metas próprias de desenvolvimento. De maneira que para a verificação da existência ou não de adequação interna dos manuais, no que diz respeito à proposta de uma atividade de leitura pelos mesmos, torna-se necessário tomarmos cada um desses componentes em separado. Isso, evidentemente, faz com que este trabalho se subdivida, igualmente, em dois momentos, onde a análise de adequação se dá, especificamente, em relação ao Estudo do Vocabulário e à Compreensão/Interpretação do Texto.

3.2.1. "Trabalhando com as palavras e com o dicionário" (10)

(O decimo componente da atividade de leitura: o Estudo do Vocabulário)

Segundo pode inferir da fala dos autores sobre o primeiro componente da atividade de leitura, os objetivos fundamentais do Estudo do Vocabulário são enriquecer o vocabulário do aluno e permitir a compreensão do texto. É o que as citações abaixo demonstram:

"O importante é que os vocábulos sejam exercitados em atividades variadas com o objetivo de enriquecer o vocabulário ativo dos alunos.

E aí o uso do dicionário se faz presente." (Persuhn, ELDE: introd.)

"Deve-se fazer uma distinção entre vocabulário latente (passivo) e vocabulário ativo. O primeiro é muito mais amplo. Cabe à educação ampliar ambos, para enriquecer a capacidade de compreensão e expressão do aluno." (Siqueira e Bertolin, ELDE: IV)

"Vocabulário: Com base no texto, possibilitamos ao aluno, através de exercícios, a ampliação do repertório linguístico, incorporando a significação de novas palavras." (Sargentim, AGLP: introd.)

"Estudo das palavras - Objetiva a fixação de palavras novas e, conseqüentemente, o enriquecimento do vocabulário." (Mecquita e Martos, ELDE: 3)

"Vamos aumentar nosso vocabulário. O objetivo dessa atividade é fazer com que o aluno incorpore palavras novas ao seu vocabulário ativo e saiba empregá-las corretamente." (Faraco e de Moura, GLEP:V)

"1. Alternamos questões abertas e de múltipla escolha no estudo do vocabulário.

2. As primeiras prestam-se mais ao desenvolvimento da expressão (vocabulário ativo); as de múltipla escolha são mais adequadas à aquisição de um vocabulário passivo (compreensão)." (Rianchini e Cunha, NDL:8)

"(...) Quanto às questões objetivas, é oportuno lembrar que, se não desenvolvem as habilidades de falar e escrever desenvolvem a capacidade de discriminação, de análise, de raciocínio, de compreensão, de crítica, de julgamento - o que justifica plenamente sua inclusão em todas as séries." (Scarton e da Cunha, GDELP:6).

Todavia, para verificarmos se esses objetivos são, de fato, os defendidos pelos exercícios que estruturam a atividade, é preciso analisar tais exercícios sob o ponto de vista de cada um deles.

Antes, porém, uma observação merece destaque. É que não posso deixar de frisar que praticamente a unanimidade do trabalho com o léxico no manual toma por material apenas um conjunto limitado e pré-determinado de palavras ou expressões, que em alguns casos aparecem reunidas num glossário. De modo que, seja para enriquecer vocabulário, seja pa-

na compreender o texto, é com base nesse conjunto preciso que se elabora a atividade Estudo do Vocabulário - o que me permite, de antemão, desconfiar da possibilidade dos exercícios estarem, verdadeiramente, concorrendo para o cumprimento desses objetivos.

3.2.1.1. "Enriqueça seu Vocabulário"(11)

(O_primeiro_objetivo_do_Estudo_do_Vocabulário)

No que se refere especificamente ao primeiro dos objetivos propostos para o Estudo do Vocabulário, a desconfiança de que falo ganha força quando pensamos no significado dessa relação estabelecida entre leitura e enriquecimento do vocabulário. Segundo me parece, esta não é uma relação automática como supõem os autores, pois não creio que a simples exposição a textos escritos que contenham palavras ou expressões supostamente desconhecidas, seguidas de um treinamento que vise um conhecimento das mesmas, possa proporcionar um enriquecimento do vocabulário do leitor. Por entender que esse enriquecimento só se dá através da prática efetiva da linguagem intersubjetiva e pragmática, sou levado a prever que esses exercícios não devem estar proporcionando tal enriquecimento. Logo, resta apenas verificar se essa suposição se sustenta. Para isso é preciso examinar a natureza desses exercícios, considerando-os tanto do ponto de vista dos tópicos do léxico que são explorados como do aspecto formal da exploração.

Segundo observei, a tendência do Estudo do Vocabulário é trabalhar o léxico do texto - reduzido, como disse, a um pequeno conjunto de expressões - tomando-se por base a relação semântica entre vocábulos.

Assim, o que a maioria dos exercícios explora são as relações de sinonímia, antonímia e polissemia (aqui citadas em ordem decrescente de prioridade). É o que confessa Sargentim, por exemplo:

"Elegemos três perspectivas para a exploração do vocabulário: sinonímia, antonímia e polissemia (palavras com vários significados)." (Sargentim, *ACLE*:2).

Ainda que eu deya reconhecer que há autores que exploram, além dos citados, outros aspectos do léxico - como por exemplo: homônimos, homógrafos, eufemismos, variações sociais ou regionais, sentido próprio e figurado, processos de formação de palavras e fontes de constituição do léxico do português - seria uma ilusão supor que são todos os que o fazem. Para se ter uma idéia das limitações a que o *Estudo do Vocabulário* está sujeito, cito o caso de Preti, abaixo exemplificado, que parece se dar por satisfeito ao repetir em todas as unidades de todos os volumes da sua coleção didática a mesma estratégia, explorando apenas um único aspecto (a sinonímia) e sempre da mesma forma (exercícios estruturais):

"Pesquise, no vocabulário do fim do livro ou no dicionário, o sentido das palavras e expressões assinaladas nas frases abaixo. Em seguida, reconstrua as mesmas frases, a partir do sinônimo:

1. Sumamos para Ásogados

2. O que pra ele era rotina / para mim era aventura

3. Quando chegamos à gaze

4. Ultrapassamos a noite/quando cruzamos Perizes

5. Era exatamente ali/que principiava o dia

6. E ver que a vida era muita/espalhada pelos campos

(Preti, BQE 7:66).

Tendo em vista, então, o que há de mais recorrente no Estudo do Vocabulário e que pode ser atribuído indistintamente a todas as coleções didáticas, limito-me a considerar esses três tópicos que constituem as grandes vedetas desse Estudo.

Observando a forma como é feita a exploração desses três aspectos, nota-se que existe uma certa variedade, que exemplifico com os fragmentos a seguir:

- testes_de_múltipla_escolha:

"1. Uma "decisão inabalável" quer dizer:

() uma decisão impraticável.

(X) uma decisão irrevogável.

() uma decisão inadmissível.

3. "antegozar" é o mesmo que:

- () prever.
- (X) gozar antecipadamente.
- () aproveitar-se.
5. Que palavra se adapta melhor ao termo em destaque? "Em sua alucinação, Ventura...":
- (X) aflicção.
- () ilusão.
- () fantasia.
7. "Ventura, embalado pelas visões promissoras, desligou-se." Embalado significa
- () embrulhado.
- () que contém bala.
- (X) impulsionado.
9. A euforia de um homem demonstra que ele está:
- (X) cheio de alegria
- () esperançoso.
- () realizado"
- (Menezes e Paulo, ELE 5:19)

- exercícios estruturais:

- "1. No texto estão presentes várias expressões da linguagem coloquial, isto é, da língua falada. Substitua-as por expressões da linguagem culta que tenham o mesmo significado, baseando-se na relação abaixo.
- a) "Negócio de vender sorvete na praia já era."
- já passou a época de vender sorvete na praia.-----
- b) "...fica de olho..."

.....precisa atenção.....

c) "Vê se manja mais fácil...."

.....Vê se entende melhor.....

d) "Você tem que ter olho vivo...."

.....Você tem que ser muito esperto.....

e) "E dá bem no fim do dia?"

.....E ganha-se bem dinheiro no fim do dia?

f) "...passou um bocadinho de táxi...."

.....passou grande quantidade (muitos) de táxi.....

g) "Mas a vida na praia estava muito apertada...."

.....Mas a vida na praia estava muito difícil.....

h) "Curtia aquela média até não poder mais...."

.....Saboreava aquela média até não poder mais"

(Sargentim, ACLE 6:32)

- preenchimento de lacunas:

"1. Complete as frases com palavras do vocabulário:

a. Zico chutou tão bem que o goleiro permaneceu __estático__

b. Amanhã teremos aula de __Biologia__

c. Ao vê-la tão triste tive o __ímpeto__ de perdoar tudo.

d. O trabalho está bom, mas ainda precisa de algumas __trans=

formações__

e. Acho que perdi meu caderno de __apontamentos__ na escola.

f. A invenção do avião __revolucionou__ o transporte.

g. A __fórmula__ da água é H₂O." (Mecquiti e Martos, PALE

DE 6:165)

- colocação em ordem alfabética:

1. As palavras das colunas abaixo estão em ordem alfabética. Em que lugar das colunas você colocaria as palavras no retângulo? Indique com uma seta:

Acréscimo [De crescer] S.m. 1. Aquilo que se acrescenta, acrescentamento: Narrou o fato com inúmeros acréscimos inverídicos. 2. Elevação, aumento, ascensão: pouco acréscimo de temperatura. 3 Febre intermitente. 4. Anal. Mat. Variação positiva ou negativa do valor de uma variável. Incremento. 5. Tip. Intercalação de palavra, frase ou trechos inteiros inexistentes no original, feita pelo autor em prova tipográfica. [Cf. alteração (7).] Acréscimo de massa. Astr. Processo pelo qual um objeto celeste aumenta a sua massa à custa de partículas do espaço.

acreditável

acre-doce

acredor

acrense

acrescência

acrescentado

acrescentame

acrescentar

acrescentável

acrescente

acrescer

acrescimento

acriançado

acriançar-se

acriano

acribologia

Vestígio. [Do lat. vestigiū.] S.m. 1. Sinal que homem ou animal deixa com os pés no lugar por onde passa: rastro, rasto, pegada, pista. 2. Fig. Indício, sinal, pista, rastro, rasto

Haviam desaparecido todos os vestígios do crime ali perpetrado.

vestibular

vestimenta

vestíbulo

vestimenteiro

vestido

vestir

vestidura

vestuário

(Faraco e de Moura, DLE 5:101)

- correspondência entre colunas:

*1. Numere a 2a. coluna de acordo com a 1a:

(1) zombar

(3) trabalho perante o povo

(2) protestar

(7) abstinência de alimentos

(3) discurso

(5) encher de mofo

(4) utopia

(10) relação com divindades

(5) mofar

(8) produção de minério

(6) gula

(4) fantasia

(7) jejum

(2) manifestar-se contra

(8) lavra

(9) contradição

(9) incoerência

(1) escarnecer

(10) teogonia

(6) desejo de maior quantidade

(Persuhn, E. DE 7:74)

- palavras cruzadas:

*5. Escreva na cruzada o substantivo correspondente ao verbo

1. defender 2. surpreender 3. prender 4. despendar 5. representar 6. empreender.

tado como seu objetivo primeiro não pode ser atingido por meio de uma abordagem tão fragmentária de linguagem, tal qual a que fica evidente nas atividades acima citadas. Uma abordagem que, ao invés de ampliar, acaba por reduzir as inúmeras capacidades relativas ao léxico que todo falante nativo do português tem.

Se dentro de um enfoque diferenciado, além das relações de sinonímia e antonímia, fossem levados em conta outros aspectos, que pela sua própria natureza não se prestam a fragmentações - como, por exemplo, as relações semânticas entre enunciados (consequência, contradição, tautologia), os papéis semânticos (agente, paciente), a dependência do significado em relação ao contexto e as conotações veiculadas pelo uso da palavra - certamente o Estudo do Vocabulário não se desviaria do caminho que inicialmente lhe fora proposto. (12)

Confirmando-se, portanto minha suposição inicial de que os exercícios sugeridos para enriquecimento do vocabulário não cumprem a expectativa do livro didático que, dessa maneira, perde em termos de adequação interna, passo a analisar esses mesmos exercícios em relação ao segundo objetivo proposto para o referido Estudo.

3.2.1.2. "Traduzindo o texto"(13)

(O_segundo_objetivo_do_"Estudo_do_Vocabulário")

As justificativas dadas pelos autores que atribuem ao Estudo do Vocabulário o objetivo de permitir a compreensão do texto para a atitude generalizada de iniciar a atividade de leitura por esse componente parecem incidir sobre um consenso de que a compreensão de um texto não se faz de maneira geral, ou seja, de que não se compreende um tex-

to enquanto um todo coeso e organizado, enquanto texto mesmo. Segundo se infere do discurso desses autores, essa compreensão só se dá por partes, que vão da menor para a maior. Daí a idéia de que se faz necessário um conhecimento prévio do vocabulário do texto - a parte menor - para se chegar à sua compreensão - a parte maior - e por isso os glossários e exercícios de vocabulário que pretendem levar o aluno a esse estágio de compreensão. (14)

Entretanto, sabemos que via de regra isso não é verdade, pois na esmagadora maioria das vezes, a despeito do desconhecimento do significado de certas palavras, é perfeitamente possível ter-se uma compreensão literal do sentido de um texto. Pelo menos no que se refere ao que ele apresenta de mais geral. Tanto é verdade, que a própria forma de encaminhamento da leitura de textos complementares, pela maioria dos manuais que a propõem, marcada pela ausência quase generalizada de glossários, denuncia essa possibilidade. E mesmo que o leitor encontre dificuldade em interpretar uma dada palavra ou bloco maior, ele dispõe, além do dicionário, de outros recursos, mais comuns durante a leitura, para processar a informação retida pela palavra e, assim, entendê-la. A esse respeito cabem os comentários de Mary Kato:

"Sabemos que poucos de nós, ao encontrarmos um termo desconhecido em um texto, interrompem a leitura para consultar um dicionário. Às vezes nem diminuimos o ritmo de leitura, esperando que o contexto possa esclarecer seu sentido. Em tais ocasiões, esse termo fica visualmente ou auditivamente retido na memória temporária à espera de uma interpretação apropriada que se dá por inferência. (...) A inferência construtiva é aquela que cria significados a partir de pistas contextuais,

o que torna o leitor menos dependente da informação linear e mais integrado de informações co-ocorrentes. (...) nem toda informação que extraímos do texto está nele visualmente presente. Ora essa informação ausente seria aquela que o escritor teria pressuposto como conhecida do pequeno leitor e omitido por constituir uma informação desnecessária. (...) A utilização razoavelmente consciente dessa estratégia de inferência leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, o que o faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão."(Kato, 1985:21-22).

Portanto, embora eu reconheça como legítima a prática de consultar dicionários para assegurar uma compreensão pelo menos literal de um texto, não posso deixar de julgar danosa a sistematização, pela escola, dessa prática como algo indispensável para essa compreensão. Por conduzir à idéia errônea de que todo texto é em princípio, e portanto necessariamente, cheio de dificuldades ao nível do léxico - que se não sanadas pelo livro didático via glossários, pelo dicionário, ou pela figura do professor de português, não garantem a compreensão - o livro didático veicula uma prática de leitura que vai totalmente contra a experiência extra-escolar de quem lê romances, contos ou textos mais longos do que aqueles que os manuais costumam trazer. Isso prova que as dificuldades, quando existentes, são idiossincráticas: dizem respeito apenas e tão somente a cada leitor em particular.

Além disso, ainda que eu admitisse certa razão no procedimento do livro didático em sistematizar uma prática de consulta a dicionários, não deixaria de encará-lo como problemático se, de fato, se tratasse

do dicionário, é que o que a grande maioria das coleções faz é apresentar um glossário na condição de dicionário, seja logo após o texto (ou mesmo antes dele), seja em apêndice no final do livro. (15)

O glossário, como podemos ver, consiste numa lista de palavras, supostamente desconhecidas do aluno leitor, que associa, como se fosse um dicionário, a cada uma delas outra ou outras palavras sinônimas no texto em questão. Entretanto, pela sua própria natureza, antes de ser um mini-dicionário, como é vulgarmente chamado, o glossário não é um dicionário.

Por imitá-lo na aparência e por ser muitas vezes tratado como tal, o glossário acaba ocupando seu lugar e impedindo, com isso, uma prática de consulta mais salutar. E, o que é pior, pelo fato de se limitar ao texto em estudo, o glossário contém apenas as palavras selecionadas de antemão pelo autor do livro didático, que supõe prever com exatidão a dificuldade dos alunos com o léxico. Ora, o que é que garante que são essas, e não outras, as palavras difíceis do texto? E mais, difíceis para quem? Para todos os alunos? Todos os leitores? Sempre? Quais são afinal os critérios de que se servem os autores dos livros didáticos para determinarem com antecedência e acerto as palavras ou expressões desconhecidas do aluno-leitor? É o que fica para se perguntar.

Há, contudo, uma exceção que devo mencionar. Trata-se de Soares, que alheia à tendência manifestada pelos colegas, destaca-se ao expressar uma posição diferenciada:

"Dada a importância que se atribui, na coleção, ao desenvolvimento do hábito e das habilidades de uso do dicionário, há de compreender-se por que não se incluem, nos volumes

os habituais glossários, que têm quase sempre, o indesejável efeito de afastar o aluno do dicionário - e é o dicionário que ele precisa habituar-se a usar e aprender a usar, pois glossários só são encontrados em livros didáticos..." (Soares, NPAI:X).

Mas um dos problemas mais importantes do Estudo do Vocabulário é que, na medida em que o livro didático coloca a compreensão de um texto como limitada à competência vocabular do leitor, tudo se passa como se a mera garantia da manutenção dessa competência, ao nível do vocábulo, fosse garantia para a compreensão de um texto. Sabemos, contudo, que:

"(...) é apenas eventualmente que as palavras funcionam como unidades efetivas de comunicação, em episódios de fala efetivos; para realizar as várias funções a que linguagem se presta na vida de todos os dias, utilizamos, habitualmente, unidades de outro nível, as frases, que em seu caso mais típico têm a forma sujeito-predicado, mas podem às vezes atingir uma complexidade sintática muito grande. As frases tem habitualmente seu significado definido pelo viés das situações em que são pronunciadas: explicar uma palavra, então, é explicá-la como parte de uma frase que por sua vez é somente um dos ingredientes do processo efetivo de intercâmbio linguístico." (Ilari, 1995:34-35).

Entretanto, ainda não me parece satisfatória uma posição teórica - como a que transparece na citação acima - que, pretendendo dar conta

do fenômeno linguístico, tome como unidade de estudo a frase. Para mim, essa unidade ultrapassa os limites impostos pela frase. Assim como as palavras só têm sentido na medida em que compõem frases, as frases por sua vez só têm sentido dentro do contexto em que foram proferidas. Logo, se não é por palavras, nem por um conjunto delas que a comunicação se efetiva, também não será por frases, nem por uma soma-tória delas que a comunicação se efetivará. O que realiza a comunicação verbal é a enunciação, ou as enunciações, conforme explicita Bakhtin:

"(...) as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações. Mas, justamente, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (...) Uma análise fecunda das formas do conjunto de enunciações como unidades reais na cadeia verbal só é possível de uma perspectiva que encare a enunciação individual como um fenômeno puramente sociológico." (Bakhtin, 1981:125-126).

Dizendo de outro modo, é somente dentro de uma perspectiva sócio-histórica que podemos encarar o fenômeno linguístico da enunciação, se não quisermos correr o risco teórico do reductionismo, já mencionado no capítulo precedente. Donde se conclui que, para uma adequada concepção de linguagem, é a interação que deve ser considerada fundamentalmente.

Assim sendo, não é possível dentro de uma concepção interacionista de linguagem, como a que fundamenta esta reflexão, pensarmos o fe-

nômeno da compreensão da leitura em função de unidades linguísticas menores que a enunciação, como faz o livro didático. O que me faz perguntar: que contribuição efetiva pode dar para a compreensão da leitura uma atividade que explora apenas um vocabulário pré-determinado, quando, pelo contrário, é a relação única de interação entre leitor-aluno/escritor-autor - que pela sua própria natureza não se presta a pré-determinações - que deveria estar sendo preservada nesse momento?

Além do mais, se eu entendo por leitura a construção, e não a destruição, dos elos de significação do texto, sou levada a entender que o Estudo do Vocabulário somente depõe contra a leitura do texto. Sobretudo pelo caráter fragmentário já mencionado, as atividades conduzem o aluno a adotar um roteiro de leitura que toma por base o caminho inverso àquele que poderia se constituir num real caminho para a busca do significado. É que, levado a se preocupar exageradamente com unidades menores que o discurso, isto é, com unidades que pela sua própria natureza são diferentes do texto, o aluno acaba se concentrando no significado dessas unidades e, ao fazê-lo, deixa de lado, se esquece, perde mesmo a significação do conjunto delas - o texto. E, nesse momento, compromete toda a sua leitura. Nessas condições, é como que exilado dela, porque, enquanto confinado a trabalhar num espaço reduzido de significação, ele está absolutamente impedido de transitar livremente pelo universo todo de sentido do texto. Está, pois, alienado dele, da sua compreensão, da sua leitura, enfim.

Com base, portanto, no que foi dito, sou levada a concluir que os exercícios de vocabulário também não são adequados para o cumprimento desse segundo objetivo, que é o de favorecer a compreensão do texto, tal como pretendem os autores em seu discurso introdutório.

Isso é razão necessária e suficiente para que eu coloque a seguinte questão: se no livro do aluno o Estudo do Vocabulário não cumpre a expectativa dos autores, nem no que se refere ao enriquecimento do vocabulário, nem quanto ao favorecimento da compreensão do texto, resta saber, por que, então, o livro didático investe tanto num trabalho como esse. Afinal, pra quê serve o Estudo do Vocabulário? A que objetivos ele de fato atende?

Para entendermos o real significado da presença de uma atividade dessa natureza no encaminhamento de uma proposta metodológica de ensino da leitura na escola, que se quer oficial para ser legítima, é preciso pensarmos em termos ideológicos. O que nos remete, necessariamente, a uma incursão, ainda que ligeira, às concepções de linguagem e de leitura.

De acordo com a concepção de linguagem como lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, ler não é meramente decodificar sinais gráficos, mas buscar significações no texto para (re)construí-las. Desta forma, quem lê interage com quem escreve, na medida em que produz, em virtude do processo da leitura, sentidos novos a partir dos já existentes em virtude do processo da escritura do texto.

Ora, uma metodologia de trabalho com a leitura na escola que, diferentemente desta concepção, privilegie o papel do aluno como leitor decodificador, levando-o apenas a recuperar e reproduzir o sentido do texto, não avança no sentido de fazê-lo colocar-se como sujeito interpretador capaz de, a partir de seus próprios valores, construir valores diferentes daqueles sugeridos pelo texto. Ou seja, não o faz leitor, de fato. Consequentemente, após um período de escolarização, o que se observa com frequência é que, tendendo a interiorizar e assumir

apenas esse papel, o aluno torna-se incapaz de acreditar na possibilidade de assumir o outro papel que de direito lhe cabe: o de interlocutor dos textos a que é submetido em sua vida. E permanece passivo diante deles, sem perceber que assim se submete às forças linguísticas e não linguísticas ali existentes, tornando-se, pois, vulnerável aos valores ideológicos veiculados. Osakabe (1982) já apontou para a utilização da modalidade escrita de linguagem pelas classes socialmente privilegiadas para a defesa de seus interesses. Logo, permanecer inativo frente a textos escritos significa, em última instância, aceitar no silêncio verdades sociais pré-estabelecidas. Essa postura, como bem colocaram Braga e Busnardo, ao discorrerem sobre o ensino da leitura e a deformação do leitor,

"(...) tem como consequência mais séria a incapacidade deste indivíduo de acreditar na sua própria possibilidade de buscar soluções novas a problemas sociais antigos, soluções estas que ele dificilmente vai encontrar nos textos escritos a que é exposto ou na estrutura social em que está inserido". (Braga e Busnardo, 1984:33).

Acredito, entretanto, que pensar numa consciência por parte dos autores dos livros didáticos desse significado mais profundo da sua metodologia de ensino de leitura seria atribuir-lhes uma clareza que eles não têm, além de um papel nada compatível com os louváveis objetivos apregoados nas introduções.

O que me leva a admitir que pelo menos num ponto talvez estejamos de acordo: a proposta do livro não está atenta ao fato de que, nem sempre, os fins justificam os meios.

3.2.2. "Você entendeu bem o texto?" (16)

(O segundo componente da atividade de leitura: a Compreensão/Interpretação do Texto)

Igualmente na tentativa de verificar a existência de adequação interna nos manuais, passo, então, a fazer a leitura dos objetivos específicos da atividade Compreensão/Interpretação do Texto, procurando ver tanto se eles correspondem aos objetivos gerais da leitura já analisados, como se são os mesmos que se pode inferir das atividades desenvolvidas no livro do aluno.

Como é de praxe, em se tratando de objetivos, os manuais apresentam uma variação, seja entre autores diferentes, seja num mesmo autor. Mas, a despeito dessa variação, como é sempre possível fazer-se o esforço de se tentar depreender uma certa tendência dominante, posso dizer que, se por um lado, esses objetivos encerram a preocupação de resgatar tradicionais categorias de análise literária (tempo, espaço, personagens), por outro, eles demonstram que o que se pretende é pôr em relevo a estruturação do texto como forma de composição escrita (divisão em partes, titulação, idéia principal, esquema, resumo). Vejamos como isso é melhor ilustrado pelas citações abaixo:

"Estudo do Texto - Apresenta dois enfoques: o entendimento e a análise. Tanto num quanto noutro o que se busca é a compreensão total das informações contidas no texto, através de variadas operações mentais. Na análise há, porém, um maior realce na estrutura do texto em questão." (Mesquita e Martos, 1981:3)

"Composição do texto - Objetivamos, neste item, oferecer simultaneamente ao aluno uma compreensão da mensagem e da estrutura do texto. As perspectivas que elegemos para análise correspondem aos principais aspectos presentes no discurso narrativo-descritivo: personagens (ações, falas, pensamentos e sentimentos); descrição da personagem e/ou ambiente; enredo (sequência lógico-temporal); síntese (resumo e idéia central); interpretação (julgamento das idéias desenvolvidas no texto)." (Sargentim, AQLP:2)

"O estudo do texto, propriamente dito, visa a dar ao aluno uma compreensão mais profunda. A visão superficial obtida pela leitura silenciosa será enriquecida agora através de questões que evidenciam a estrutura do texto, seus elementos mais importantes e a relação entre esses elementos, levando o estudante à síntese e à essência do texto.

(...) Ao escrever seus próprios textos, o estudante aproveitará tal atividade para dar à sua redação uma organização coerente.

(...) No estudo de cada texto procuramos apontar suas especificidades, buscando atingir dois objetivos:

1º - Levar o aluno a perceber a maneira própria e original de composição de cada texto (decodificação).

2º - Preparar o aluno para, em suas redações (codificação) aplicar os conhecimentos que adquiriu." (Bianchini e Cunha, NDL:9).

Assim, segundo o que dizem os autores, o componente Compreensão/Interpretação tem por objetivos principais a exploração desses dois aspectos do texto, nomeados ora como "entendimento" e "análise", ora como "mensagem" e "estrutura", ou então como "síntese" e "análise".

Portanto, atendo-me apenas às expressões de que fazem uso os autores em seu discurso introdutório sobre a atividade de leitura, sou levada - pelo menos até aqui - a concluir que parece haver uma certa coerência nesse discurso, entre o que fora proposto de maneira mais geral em termos de objetivos da a leitura (rever item 3.2.) e o que ora se propõe especificamente para a Compreensão/Interpretação do Texto.

Há, contudo, nesta proposta específica, um dado não previsto por ocasião daquela mais geral, que convém salientar: a idéia de que o aluno precisa depreender e treinar o esquema ou estrutura do texto, porque é esse mesmo esquema ou estrutura que vai servir-lhe de modelo para a escrita de outros textos - e não apenas porque o conhecimento do mesmo pode favorecer-lhe na compreensão do texto como um todo (cf. Bianchini e Cunha, e Faraco e de Moura). De maneira que, nesse sentido, torna-se perfeitamente razoável afirmar que a atividade Compreensão/Interpretação do Texto tem também a função de preparar o aluno para o desenvolvimento de uma outra atividade da unidade de conteúdo igualmente prevista pelo manual: a redação.

Logo, se me interessa descrever a sistemática de leitura no manual tal como ela é aí concebida, é preciso reconhecer que não poderei deixar de considerar neste trabalho as relações que também aí se estabelecem entre leitura e produção de textos. Isso me leva a conceber uma análise da atividade de leitura subdividida em dois momentos:

1. leitura crítica dos objetivos específicos da atividade de leitura que atendem ao desenvolvimento do componente Compreensão/Interpretação do Texto;
2. leitura crítica dos objetivos dessa atividade que atendem ao desenvolvimento da atividade de Redação.

3.2.2.1. "Interpretação do Texto" (17)

(Objetivos específicos do componente Compreensão/Interpretação)

Conforme mencionei, são dois os objetivos específicos desse componente Compreensão/Interpretação: a análise literária e a análise da estrutura do texto. Ambos são propostos no sentido de promover a compreensão global do texto lido. Logo, ambos serão considerados para efeito desse nosso primeiro momento de análise.

Tendo em vista que esses objetivos aparecem, via de regra, ainda mais esmiuçados, na maior parte das introduções que trazem o chamado "Plano de Curso" para o professor, parece-me produtivo resgatá-los nesta forma particular, já que esse procedimento dos autores pode contribuir com a presente análise da adequação interna.

Devo, contudo, esclarecer de antemão que não se trata apenas de repeti-los, citando-os de uma outra forma, mais uma vez. Certamente, quando me empenho num resgate dessa natureza, é porque estou em busca de algo absolutamente ausente no discurso da maioria dos autores: clareza. E como o "Plano de Curso" é a instância desse discurso onde me parece haver um maior nível de detalhamento, suponho que analisá-lo pode ser um passo certo na direção de uma resposta em relação à ade-

suação interna dos manuais. Aliás, esse esforço de minha parte em buscar clareza - o que até agora não foi possível encontrar - só vem provar o quão insatisfatória seria esta análise se ela ingenuamente tornasse como ponto de referência para discussão apenas o discurso vago e confuso dos autores sobre sua proposta metodológica. Na tentativa, pois, de buscar maior precisão nesse discurso, já que somente através dela será possível rastrear a concepção de leitura subjacente, recorro aos objetivos arrolados no tal "Plano de Curso". Listo, então, os mais representativos, exemplificando-os com um exercício típico:

- "Interpretar frases e expressões" (Soares, NEAI 6:XX):

"3 - Como a autora ficou quando ganhou o mico? Copie a expressão do texto

"muda de expressão"

Essa expressão mostra que a autora:

() não queria um mico de presente.

(X) não esperava um mico de presente." (Soares, NEAI 6:127)

- "Identificar as personagens, descrevendo suas principais traços físicos e psicológicos, bem como suas atitudes e reações" (Scarton e da Cunha, QDELP 6:12):

"Observe as personagens abaixo e descreva-as fisicamente:

Mônica
.....
Cebolinha
.....

Cascão

Espera-se que o aluno ressalte na descrição os seguintes traços físicos:

em Mônica, os dentes

em Cebolinha, os cabelos

em Cascão, a cara suja

Outras características físicas poderão ser apontadas.

(...) Escolha no quadro as palavras ou expressões que caracterizam psicologicamente as personagens.

aversão pela água - corajosa - temível - amor ao próximo - bondosa - desaforente - debochado - inteligente - vingativo - gulosa - preocupação com a higiene - arrogante - orgulhosa - vingativa.

Magali só pensa em comer, principalmente sorvete; portanto ela é ___gulosa___.

Mônica não leva desaforo para casa; cobra todas as traquinças e armadilhas do Cebolinha e do Cascão; portanto ela é ___vingativa___.

Mônica defende os fracos e ajuda o grupo quando colici toda; portanto ela é ___bondosa___ e demonstra ___amor ao próximo___.

Cascão foge da água, da chuva, do banho. Ele sente aversão pela água e não revela preocupação com a higiene.

Cebolinha procura sempre vingar-se das curras da Mônica, ridicularizando-a e preparando-lhe armadilhas e desaforos; ele é, portanto, ___vingativo, desaforente e debochado___. (Scarton e da Cunha, COLE 6:68)

- "Determinar_o_tema_do_texto" (Soares, NEAI 6:XX):

"2 - No texto, o autor defende:

(a) a necessidade dos anúncios no mundo atual.

(b) a valorização da poesia na publicidade.

X(c) o valor da publicidade para o homem.

(d) o surrealismo das mensagens publicitárias".(Soares,
NEAI 6:199)

- "Entender_a_mensagem_do_texto" (Siqueira e Bertolin, ED:CE 6:IX):

"Assinale sim ou não, de acordo com o poema:

Existem pessoas que são mal interpretadas no correto
cumprimento do seu dever, como no caso do guarda, que procu
rava manter ordem na rua. (___sim___)

Toda criança que não vai à escola é vadia. (___não___)

Quando uma pessoa fica apaixonada (fanática) por alguma
coisa, só pensa nela, dá-lhe importância exagerada e até co
nha com ela. (___sim___) (Siqueira e Bertolin, ED:CE 6:10)

- "Captar_as_idéias_principais_do_texto_lido" (Siqueira e Bertolin,
ED:CE 6:IX):

"1. O assunto principal do texto é:

(X) Dois homens dialogam sobre um camelo extraviado e um
deles revela grande espírito de observação e conclu
ções inteligentes.

() Um camelo vai perdendo a carga pelo caminho.

2. Que outro título você daria à história?

(Siqueira e Bertolin, EDLE 6:63)

- "Captar a sequência dos fatos" (Sargentim, ADLE 6:9):

"14. Numa narração, os fatos devem obedecer a uma disposição.

Numere os fatos do texto de acordo com a sequência dada pelo autor.

(5) O médico apalpa a barriguinha de Leonora e pergunta-lhe se dói.

(3) Os parentes de Leonora fazem-lhe perguntas, tentando descobrir a verdade.

(1) Leonora dirige-se ao pai e diz que engoliu uma tampa de coca-cola.

(6) Dirigem-se ao Pronto-Socorro da cidade.

(9) Finalmente, Leonora explica o que aconteceu.

(8) Mesmo diante da prova do médico, a menina continua a negar.

(4) A menina continua a afirmar que engoliu a tampa, por isso decidem levá-la ao Pronto-Socorro.

(2) Diante da revelação da filha, o pai fica desesperado.

(7) Após ter tirado a radiografia, o médico verifica que a menina não engoliu nada." (Sargentim, ADLE 6:51)

- "Dividir o texto em partes" (Soares, NEAI 6:XX):

"1. O texto pode ser dividido em três partes. Determine onde começa e onde termina cada parte:

1a. parte - A espera do cometa

Do início até ____"...curiosidade."____

2a. parte - A presença do cometa

De ____"O que aconteceu..."____ até ____"...sobre a infância inteira?"____

3a. parte - A lembrança do cometa

De ____"No dia seguinte..."____ até o fim.

2. A 1a. parte pode ser subdividida em cinco subpartes. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, para dar título a essas subpartes:

1a. PARTE: A ESPERA DO COMETA

1a. Subparte: (3) Idéias que aborreciam
Do começo até
"...tocaria a terra..."

2a. Subparte: (2) Perspectivas boas
De "...não haveria mais
aulas..."
até "...eram boas..."

3a. Subparte: (1) Um espetáculo
De "Mas também não
haveria..."
até "...que aborreciam..."

4a. Subparte: (5) Preparação para a morte
De "Havia ainda a angústia..."

até "...um espetáculo."

5a. Subparte:

(4) Previsão da morte"

De "Preparei-me..."até

"...curiosidade." (Soares, NPAI 6:31)

- "Resumir_o_texto" (Siqueira e Bertolin, PD_UE 6:IX):

"Dos itens abaixo, assinale qual deles resume melhor o texto:

(X) Nesse texto, Elias José se recorda com muita saudade de sua infância, de sua cidadezinha de casas velhas, dos jogos e passa-tempos da meninada. Hoje, já adulto, mora numa cidade grande, cujas ruas não oferecem o mesmo encanto.

() O autor se lembra da professora que explicava aos alunos o nome da rua em que estudavam. Recordar-se também dos bancos de rio e dos arúdes que faziam." (Siqueira e Bertolin, PD_UE 6:171).

Como, entretanto, este trabalho não toma por "corpus" apenas os livros didáticos cujos autores se manifestam na forma de um discurso introdutório, deve-se considerar incluídos nessa listagem os autores omissos nesse sentido, tendo em vista o fato de que os objetivos acima citados são representativos do mesmo conjunto de objetivos que se pode inferir dos exercícios propostos por estes últimos. Comprove-se pelos exemplos abaixo:

- Dividir_o_texto_em_partes:

1) Circule os números dos parágrafos do texto, de acordo com os assuntos:

- a) pelo esforço e a audácia de um homem, um pedaço de mata cerrada se transformou numa bela plantação de cacauéis (1,2,3,4,5).
- b) Pequeno retrato (perfil) do personagem (1,2,3,4,5).
- c) O coronel Horácio passeia entre os cacauéis, satisfeito com os frutos de seu trabalho. (1,2,3,4,5).
- d) O coronel Horácio era alvo da maledicência do povo. (1,2,3,4,5).” (Cegalla, PE 6:17)

- Interpretar frases e exercícios:

7. O que significa, afinal, a expressão “Está como o mate do João Cardoso”?

Significa que uma coisa é demorada, macante, embrulhada.
(Preti, PQE 6:42)

4. Destaque do texto a frase em que o autor mostra o interesse, a admiração das pessoas diante dos animais do zôo.

Cardumes de pessoas se voltam para a contemplação dos bichos.

5. Referindo-se ao lobo, nas linhas 5-8, o autor quis dizer que o animal estava:

- () agitado e nervoso com a presença dos visitantes.
 - () faminto.
 - (X) desejoso de liberdade, saudosos da terra onde nasceu.
- (Cegalla, HQ 6:157)

- Identificar sequência lógico-temporal:

"1. Numere os parênteses (1,2,3,4,...12) de acordo com a ordem em que os fatos aparecem no texto.

(7) a) A banda fez a roca triste se abrir.

(12) b) Depois que a banda passou, tudo voltou ao normal.

(3) c) O homem sério, contador de dinheiro, foi ver a banda.

(8) d) A banda fez o velho remogar.

(11) e) A cidade ficou toda alegre e bela com a banda.

(1) f) Fui chamado para ver a banda.

(5) g) A moça que contava estrelas foi ver a banda.

(10) h) Com o som da banda, até a lua apareceu.

(9) i) Uma moça se entusiasmou, pensando que era para ela que a banda tocava.

(2) j) O pessoal esqueceu-se da dor e foi ver a banda.

(6) l) Por causa da banda a moça triste sorriu.

(4) m) o faroleiro foi ver a banda. (Andrade e Martins, *EEI*, 6:103).

Evidentemente, há uma grande diferença entre falar em "análise literária de narrações" - cuja referência não é precisa - e falar - indiscutivelmente, de uma maneira menos vaga - em "analisar personagens, circunstâncias de tempo e espaço e perceber pormenores".(19) Tanto é assim, que houve a possibilidade de se fazer uma correspondência exata entre esses objetivos e os exercícios que pretendem operacionalizá-los. Dizendo de outro modo, na medida em que a forma na qual são expressos os objetivos listados acima atinge o maior grau de por-

menorização a que chega o discurso introdutório dos autores, e na medida em que essa mesma forma permite que se faça essa correspondência, creio estarem satisfeitas as condições para que eu proceda à pretendida análise da adequação interna.

Considerando, pois, essa possibilidade, eu poderia, falaciosamente, concluir pela existência dessa adequação. Contudo, observando atentamente o caráter desses objetivos e desses exercícios, vejo-me diante de fatos que necessariamente me levam a uma direção oposta de raciocínio.

O mais fundamental deles, do meu ponto de vista, é o fato de que ambos, objetivos e exercícios não parecem carregar consigo uma preocupação de recuperar algo do texto que fuja do que ele tem de mais referencial. Pelo contrário, o que há é uma espécie de comprometimento com os aspectos mais imediatos do texto, que confere à leitura um suposto caráter de "objetividade".

Isso se deve ao fato de tais exercícios tratarem o texto essencialmente pela sua via denotativa, como um conjunto preciso e unívoco de informações, que não só podem como devem ser entendidas de um mesmo modo pelo leitor. Essa igualdade de interpretação pretendida é justamente o que denuncia as respostas que vêm impressas na edição do professor, que assim se transforma no detentor exclusivo da chave para a interpretação do texto. É a busca do pensamento convergente, através da medida do que é mensurável na literatura, ainda que em prejuízo da sua essência. E como esses aspectos mensuráveis, os menos passíveis de diferenciação, são tratados privilegiadamente nessa abordagem, ao texto literário assegura-se a univocidade de sentido que o mantém sacralizado. (19)

A consequência mais imediata disso é, mais uma vez, a construção, no manual, de uma imagem de leitura como decifração desse sentido e, evidentemente, de leitor como mero decifrador. Nessa perspectiva, então, o ato de ler, visto como decodificação, passa a ser concebido como um simples ato de reprodução do sentido do texto, de forma que, uma vez garantida a paráfrase, através dos exercícios de compreensão, dá-se por garantida a leitura do texto.

Esse quadro se confirma nos manuais de 2º grau, segundo pude concluir da leitura do trabalho de Emília Amaral, que procura estudar as relações entre literatura e escola. Para ela, nesse contexto, a leitura também é parafrástica e se identifica ao reconhecimento dos sentidos que os autores do livro didático atribuíram ao texto. É, portanto, tal como aqui, uma reprodução. (20)

Isso me coloca frente à seguinte questão: o que pensar desse sentido único a ser reproduzido e dessa leitura reprodutora? Será que existe, de fato, esse sentido? Será isso leitura?

Quando me pergunto sobre a existência desse sentido que é negociado pelas questões de compreensão, o que estou questionando é essa sacralização do texto literário pelo manual. E, além disso, a legitimidade da ótica pela qual os autores do livro didático pretendem que o texto seja compreendido ou interpretado. Há, portanto, neste caso, duas coisas sendo questionadas. De um lado o processo, isto é, a atitude de fossilização do texto pelos autores, e de outro lado, o produto disso, ou seja, a forma na qual o texto está fossilizado nas questões de interpretação. Ambos, processo e produto, a meu ver, concorrem para a construção, no manual, dessa falsa imagem de leitura.

Pensando inicialmente no processo de fossilização do texto, a questão que emerge para mim é a da dicotomia entre o que Eni Orlandi,

considerando o problema da significação em relação à leitura, chamou de polissêmico e parafrástico:

"(...) de um lado, dada a relação do discurso com sua exterioridade, ou seja, com a situação (de enunciação e histórico-social), os sentidos são múltiplos, há variação; de outro lado, dada essa mesma relação, há a sedimentação histórica dos sentidos, sua legitimação em termos institucionais, seu uso regulado.

"(...) Tenho enfatizado a importância de se ter em conta a polissemia, pois é a possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer. No entanto, não se deve desconhecer a força do mesmo, da paráfrase, na linguagem. É a ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional." (Orlandi, 1984:37-38). (21)

Pois, bem, nessa linha de raciocínio, a autora prossegue apontando para a existência de um jogo entre a previsibilidade e a imprevisibilidade do sentido de um texto, que em termos do processo de significação acima mencionado, resultam igualmente do aspecto histórico da leitura. Nesse sentido, a previsibilidade na leitura deve-se à paráfrase na linguagem e a imprevisibilidade à polissemia. Dessa forma, devido a essa relação de aparente oposição, todo texto tem, de um lado, por razões históricas de convenção, sentidos previsíveis, e de outro lado, por razões também históricas de condições de produção da leitura, sentidos imprevisíveis. Como bem coloca Eni,

"Não há leituras previstas por um texto, em geral, como se o texto fosse fechado em si mesmo e auto-suficiente. Há leituras previstas para ele.

Mas mesmo ao se reconhecer que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível.

As leituras previstas devem entrar como um dos componentes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante dela." (Id., *Ibid.*: 39).(22)

Entretanto, não é esse o procedimento do livro didático no encaminhamento da leitura do texto. Cristalizadas nas questões de interpretação, as leituras previstas para o texto transformam-se na única leitura prevista pelo texto. Como se fosse apenas o texto que veiculasse significação e não o(s) leitor(es) que construísse(m) significações no(s) seu(s) ato(s) de leitura.

No meu entender, a atitude que convém para um adequado trabalho com a leitura em sala de aula não deve tomar a paráfrase como um fim em si mesma, mas sim como uma ponte no caminho da polissemia. É, pois, dando ao aluno leitor a oportunidade de construir leituras novas em relação à leitura prevista para um texto - permitindo assim um duplo resgate, tanto da história pessoal de leitura desse aluno, como da história das leituras interpessoais e intertextuais desse texto - que se estará contribuindo efetivamente para a instauração de um espaço de interação na aula de português.

Continuando nossa reflexão e pensando, agora, no produto dessa cristalização do texto pelos autores dos livros didáticos nas ques-

tões de interpretação, o que caberia ainda dizer em função do quadro teórico aqui delineado? Já apontei para o fato dessas questões estarem comprometidas com os aspectos referenciais do texto e contribuindo, portanto, para a construção de uma imagem de leitura como decifração. Resta, então, acrescentar que, embora eu reconheça uma certa propriedade no resgate desses aspectos para uma busca dos sentidos do texto, é evidente que o texto não se encerra no domínio do meramente denotativo. Como diz Marisa Lajolo, é conveniente assegurar-se de que o aluno entendeu que

"(...) na frase Ivo viu a uva o que Ivo viu foi uva e não melancia, que foi Ivo e não Eva quem viu a uva." (Lajolo, 1992:59).

Mas também não ir além disso é inaceitável.

(...) Saber quem fez o que, quando e onde só é relevante quando acompanhado de outras reflexões - por exemplo sobre a sequência narrativa, ou a perspectiva de que tudo é narrado - e junto com elas contextualizado, transformando todas as ocorrências do texto num tecido signifiante.

(...) Este equívoco tem seu preço: pode transformar-se num modelo de leitura redutora do que o texto tem de mais essencial." (Id., Ibid.). (23)

Poder-se-ia, contudo, apontar, como contra-exemplo a esta argumentação, para aquele tipo específico de questão que solicita do aluno uma "resposta pessoal". Eu diria, primeiramente, que além de não ser

uma regra os manuais operarem com esse gênero de exercícios, naqueles que o fazem, o espaço que se lhes reserva em relação aos demais é extremamente reduzido. Além do que, se observarmos com rigor, veremos que na sua grande maioria tais questões apenas escamoteiam a possibilidade de uma atribuição de significados pelo leitor que vá além de uma leitura meramente parafrástica. Questões como, por exemplo,

"21. Explique com suas palavras o que significa o comentário de Mauricinho:

" - Não gosto de mocinho, gosto é de filme de mocinho!"

----- (Resposta Pessoal) -----

(Bechara e outros, EL 6:37);

"7. Como você entendeu o trecho "- teria muito em que pensar no dia seguinte, e nos dias seguintes, em todos os dias seguintes de sua vida."?

----- (Resposta Pessoal) -----

(Mesquita e Martos, PALETE 8:40),

que representam o que constitui a maior parte desse tipo de questão, e que na verdade diferem das demais apenas na forma de fornecimento da resposta pelo aluno, são evidências a mais de que o manual

"(...) visa a uma reação do leitor/aluno deflagrada a partir de atividades cuja formulação parte de uma leitura prévia e alheia: a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc." (Lajoie, 1982:53).

- em não contar logo para o pai,
 - em não mostrar a criança.
- (pessoal)" (Persuhn, ELCE 9:153).

Exemplo_2:

"19. O texto é irreal. Mas pode levar-nos a conclusões reais.
Você, que analisou o texto, a que conclusões chegou?

(pessoal)" (Persuhn, ELCE 8:65)

"8. Na sua opinião, o que o autor quis mostrar com o texto?

Resposta pessoal do aluno" (Ferreira, EDP 8:77)

"3. Lendo a crônica você percebeu que a intenção do autor era:

() valorizar o desenvolvimento da tecnologia.

(X) ironizar o trabalho da máquina.

Justifique sua resposta:

_____ (Resposta pessoal) _____

(Menezes e Paulo, ELB 9:81).

Sempre em função do quadro de previsibilidades que lhes é subjacente, essas questões demonstram mais uma vez que existe realmente uma única leitura do texto sendo esperada pelos autores dos livros didáticos. Uma leitura que é, a um só tempo, redutora e reprodutora.

Isto posto, posso afirmar que a leitura ditada nas introduções não é a mesma que é efetivamente construída ao longo do livro. Ora, se, por um lado, o objetivo inicial dos autores era, sobretudo, o

de promover a leitura, objetivo esse que na já citada fala de Bianchini e Cunha consistia em "levar o aluno a exercer seu espírito de análise e crítica", e se como vimos, por outro lado, o que as atividades de leitura fazem é justamente impedir que isso aconteça, acabando por destruir a leitura, a conclusão que cabe aqui formular é a de que o livro didático não está coerente consigo mesmo. A despeito de suas boas intenções, sua atuação não é feliz, já que ele desempenha o papel inglório de conspirar contra a efetiva recuperação, na escola, da real atividade linguística de leitura.

2.2.2.2. "Agora, vamos treinar entonação" (24)

(A_atividade_de_Expressão_Oral)

Da mesma forma que se estabelece, no livro didático, uma relação entre a atividade Compreensão/Interpretação do Texto e a noção de leitura como decifração de um sentido único, há também aí uma estreita relação entre a atividade de Expressão Oral e essa concepção de leitura redutora e reprodutora. Vejamos porquê.

Se recordarmos qual é o espaço que o manual reserva para esse tipo de atividade, veremos que a Expressão Oral se localiza, na maioria das vezes, ou logo após as questões de Interpretação, ou antes das propostas de Redação. (25) Em outras palavras, aquilo que pretende ser uma recuperação, no manual, da modalidade oral do português está, na realidade, em função da modalidade escrita de linguagem, já que se apresenta ou em função da leitura ou da escritura.

De fato, é essa a idéia que se defende nas introduções, como demonstram os seguintes segmentos representativos da fala dos autores:

"(...) é nos exercícios de Linguagem Oral que se criam situações para o desenvolvimento sistemático e progressivo das habilidades de expressão e compreensão oral." (Soares, MPAI: XV)

"Expressão Oral

I. Vamos conversar sobre o texto

O objetivo dessa conversa é uma reconstituição quase linear do texto (...)

II. Agora, vamos treinar entonação

Essa atividade visa, fundamentalmente, a que o aluno consiga fazer a correspondência entre língua falada e escrita, num dos aspectos que consideramos bastante problemático: a pontuação.

Não se pode negar que o aluno consegue padrões expressivos independente do ensino escolar. No entanto, a correspondência entonação/pontuação deve ser uma preocupação sistemática durante todo o curso. (...)

III. Discussão sobre o texto

(...) é uma extrapolação oral do texto que permitirá ao aluno, enquanto emissor, treinar sua capacidade de expressão durante o curso. (...)

Por estar ligado à redação, esse exercício serve-lhe de estímulo." (Faraco e de Moura, QLE:IV).

Analisando atentamente as citações acima, vemos que a Expressão Oral, na verdade, é mais uma forma de "leitura" do texto, compreendida

ora como uma atividade de compreensão oral, ora como uma atividade de leitura vocalizada.

Enquanto atividade de compreensão oral ela está perfeitamente dentro do esquema de leitura defendido pelo componente Compreensão/Interpretação - como podemos atestar pelas amostras abaixo (ver exemplos 3 e 4). Isso por duas razões principais.

Primeiro, porque operacionaliza objetivos específicos daquele componente que atendem ao seu próprio desenvolvimento, isto é, a "leitura" do texto.

Exemplo 3:

"1. Vamos conversar sobre o texto

1. O que o cãozinho pretendia?

_____ (Localizar o assassino de Sultão.) _____

2. Quando a criança colocou uma cruz no lugar onde tinham enterrado Sultão, a vovozinha não gostou. Por quê?

_____ (Porque achou que era falta de respeito.) _____

3. O pai do menino achava que Sultão era "quase" humano. Como o cãozinho reagiu ao ouvir isso?

_____ (Latiu protestando, pois achava que Sultão era grande exatamente por ter qualidades exclusivamente caninas.) _____

4. Foi difícil seguir a pista do assassino de Sultão. Por quê?

_____ (Porque o assassino parecia ser muito experiente e o cãozinho perdia o rasto.) _____

5. Afinal quem era o bandido?

_____ (O bandido era o vizinho do dono de Sultão.) _____

(Faraco e de Moura, CLE 5:98).

Nesse sentido, ela passa a ser uma espécie de Compreensão/Interpretação, só que na modalidade oral da língua, já que o que existe agora é uma expectativa de reprodução do chamado "conteúdo" do texto através da fala espontânea. E como, evidentemente, a fala espontânea não se sujeita aos mesmos padrões de estruturação formal a que está sujeita a modalidade escrita, esse tipo de preocupação é, nesse momento, deixado de lado pela escola, que assim se satisfaz com a mera repetição oral do texto pelo aluno.

A segunda razão pela qual a Expressão Oral promove o mesmo tipo de leitura que o componente Compreensão/Interpretação está no fato de-la supostamente preparar para a redação ao repetir a leitura já prevista, dando assim conta dos objetivos daquele componente, que atendem ao desenvolvimento da produção de textos:

Exemplo_4:

"III. Vamos contar a história de novo

Leia o texto novamente, prestando bastante atenção.

O professor poderá chamá-lo para fazer o resumo oral da história.

Sugestão: Pedir a um aluno que inicie a narrativa, interrompendo-a para que outro aluno continue." (Faraco e de Moura, CLP 5:88).

A idéia aí implícita é a de que, relatando oralmente o texto lido, ou parte dele, o aluno estará encaixando na fala o que irá fazer na hora da escrita. Como se escrita e fala fossem intercambiáveis.

Trata-se, na verdade, de uma confusão entre oralidade e escrita, gerada por uma concepção equivocada das mesmas: enquanto mediada pela escrita (do texto lido), a oralidade é uma fala forjada, e a escrita,

por sua vez, enquanto pensada como mero registro do oral é, ao contrário, uma falsa escrita.

Embora eu pretenda proceder com mais desenvoltura à discussão desse aspecto da Compreensão/Interpretação um pouco mais adiante, vou adiantar-me que esse tipo de preparo, - legítimo até, por desmascarar a tão propagada "criatividade" a partir do nada - não é, todavia, eficaz para promover um adequado encaminhamento da produção escrita do aluno. Ora, justamente por se deter no aspecto semântico do texto, por meio de uma atividade de "compreensão" oral reprodutora, na esperança de que esse mesmo aspecto revele sua forma automaticamente como numa fotografia na hora da produção, a Expressão Oral deixa esquecidas todas aquelas especificidades formais da modalidade escrita de linguagem, que têm a ver com as suas condições de produção e que deveriam ser consideradas neste momento. Ou seja, ao limitar o preparo do aluno para a redação, deixando de trabalhar com ele as marcas que diferem a oralidade da escrita, e cujo conhecimento é necessário para o sucesso de todo esse esforço de fazer o aluno escrever, o manual perde a grande oportunidade que teria de fazer dessa instância do ensino da língua o momento de garantir esse sucesso. O resultado, obviamente, não poderia ser outro: a leitura reprodutora do texto vai ser apenas reformulada por escrito, numa espécie de transposição de uma suposta modalidade oral para a escrita sem previsão das diferenças. E aí surge grande parte dos problemas de redação que tão bem conhecemos.

A Expressão Oral é, portanto, por todas essas razões, uma atividade que apenas reforça a Compreensão/Interpretação no infeliz trabalho de destruição da leitura, sem conseguir, contudo, dar conta do seu objetivo de preparar o aluno para a produção de textos escritos.

Mas o que poderíamos dizer dela enquanto atividade de leitura vocalizada? Parece-me que para entendermos com justeza o papel desempenhado pela prática desse tipo de leitura no contexto da proposta metodológica do livro didático, seria conveniente considerarmos o que dizem os próprios autores a respeito.

Esse tipo de leitura, chamada de "leitura oral" ou "leitura em voz alta", costuma aparecer diferenciado de um outro tipo, o que se convencionou chamar de "leitura silenciosa", de uma forma que a fala de Menezes e Paulo parece ilustrar bem:

"(...) o educando fará seu primeiro contato com o texto através da LEITURA SILENCIOSA. é o momento de compreendê-lo por seu próprio esforço. (...) Não há preocupação com dicção, entonação, etc.

Após esse primeiro contato, os alunos ouvirão a LEITURA DO PROFESSOR, com seus livros fechados, treinando com isso a AUDIÇÃO (uma das quatro etapas da aprendizagem).

(...) Passa-se então à LEITURA ORAL do aluno. (...) Esta etapa tem como meta demonstrar melhor domínio da técnica de leitura em geral (...) ter ampliado e intensificado hábitos, atitudes e habilidades de leitura oral, principalmente atenção, expressão, entonação de voz, ritmo, elocução, dicção, postura; apresentar maior velocidade em leitura: esta, quando expressiva, é resultado da compreensão do texto, devendo ser feita, em geral, após o estudo das idéias do trecho." (Menezes e Paulo, ELR:II-III).

O critério básico que parece fundamentar essa diferenciação é o da produção ou não de sons da fala pelo leitor em resposta ao texto. Na realidade, trata-se de uma oralização da escrita. Se ele os produz, faz leitura oral, se não, faz leitura silenciosa. Mas o que o trecho acima evidencia, realmente, é o fato de que assim como não se deve vocalizar no caso de uma leitura silenciosa - e aqui postula-se um modelo desse tipo de leitura - numa leitura oral, pelo contrário, além de vocalizar o leitor deve fazê-lo segundo certos parâmetros - e eis novamente o outro modelo. De modo que, o que essa diferenciação articula é, no fundo, a caracterização de diferentes padrões de leitura. Padrões de performance, definidos em função dos aspectos mecânicos da leitura.

Uma forte evidência de que se trata de uma padronização é a proposta de "Fichas de controle de leitura" por Bianchini e Cunha, que procuram medir justamente tal performance do aluno/leitor. (26)

Observando atentamente esses critérios de mensuração de desempenho numa leitura em voz alta, percebemos que eles dizem respeito a aspectos específicos da modalidade oral da língua e, segundo me parece, são estabelecidos em função de uma imagem que o livro didático faz da oralidade.

Correspondendo a um ideal absoluto de pronúncia, colocação de pausas e entonação perfeitas, essa imagem, sabemos, é uma ficção, se se entende por oralidade a manifestação espontânea de fala. Em matéria de linguagem humana não estamos autorizados a falar em termos absolutos. O que pode ser considerado ideal numa dada circunstância comunicativa pode não sê-lo em outra. As condições de produção do discurso, isto é, as circunstâncias de sua realização - os seus protagonistas e o seu objeto - que geralmente denomina-se contexto e situação, variam

sócio-historicamente, e é essa variação que determina quem, o que e como dizer.

Acontece que ao colocar tal idealização da oralidade - fala espontânea - como supostamente recuperável pela leitura oral - oralização da escrita - o livro didático comete um grande equívoco, já que demonstra pensar a escrita como simples transposição da língua oral. É justamente por pensá-la desta forma que ele convida o aluno a treinar entonação via leitura, conforme comprova o exemplo abaixo:

"II. Agora vamos treinar entonação

Procure ler com a entonação adequada:

1. Tive então uma dúvida... Seria ladrão?
2. Tive então uma surpresa... Seria José?
3. Ouvi então pascos... Seria um ladrão?
4. Fiquei então em dúvida... Compraria os dois?
5. Vi então um vulto... Seria fantasma?" (Faraco e de Moura, 2002: 5:88).

Se pensarmos, entretanto, nas consequências práticas dessa preocupação enfática com a performance da leitura, vamos mais uma vez concluir pela sua destruição. Ora, o que acontece quando o aluno se concentra no tempo que gasta para ler, na sua postura ou no tom de voz? Ele é simplesmente desviado da sua busca de significação do texto. Na verdade, não lê, de fato.

Há estudos (Magrinsk-Sabinson, 1983) que demonstram que as hipóteses formuladas sobre a matéria escrita, por crianças que ainda não se iniciaram num processo sistemático de alfabetização, dizem que elas estão em busca de um significado na escrita e que não pensam a leitura

como decifração de letras em sons. Mas quando se inicia a escolarização essas hipóteses são destruídas, pois em vez de lerem para entenderem o que está escrito, as crianças, conduzidas pelo professor, passam a ler em busca de uma identificação total dos sinais gráficos em sinais sonoros - que, aliás, é o que comumente fazemos, quando nos preocupamos com a excelência do nosso desempenho oral numa leitura em público, por exemplo. Daí a prática escolar da leitura oral ou leitura em voz alta (oralização da escrita) ser questionável. Ela somente encontra espaço dentro do contexto de um livro didático que, não podendo conter a oralidade - tal como ela se dá na prática cotidiana de uso do falante - dentro dos padrões de arrumação da língua que ele, livro didático, comporta, procura recuperá-la, ainda que distorcidamente, através de uma simples imagem.

Resumindo, por detrás dessa chamada "leitura oral", se articula um duplo equívoco: primeiro, não é da oralidade, de fato, enquanto manifestação espontânea de uma modalidade da língua portuguesa que se está tratando, mas apenas de uma imagem equivocada dela; segundo, não é a leitura entendida como construção de sentidos pelo sujeito que está em jogo, mas sim a leitura-decodificação de sinais gráficos em sonoros - simples vocalização. Logo, trata-se de uma oralidade e de uma leitura falsas. O que me permite concluir que o componente Expressão Oral é a própria expressão da artificialidade, já que não consegue, embora pretenda, recuperar adequadamente essas atividades linguísticas do falante. Ele é, pois, o resultado da construção de uma aparente recuperação. É por esse motivo só tem prestado desserviços a uma prática de leitura mais produtiva na escola.

3.2.2.3. "Revisão" (27)

(Conclusão em relação aos componentes Compreensão/Interpretação e Expressão Oral)

A partir, então, do que ficou dito, que conclusão cabe formular em relação à atividade Compreensão/Interpretação de Textos e, igualmente, à Expressão Oral? (28)

Não tenho dúvida de que ambas veiculam uma concepção de leitura extremamente problemática, haja vista o tipo de leitor que a escola está gerando, expresso em depoimentos de alunos como o seguinte:

"Não tenho (dificuldade) para ler mas para entender". (da Silva, 1984:76)

Pensar o texto enquanto lugar de informações, seja como somatória de palavras, seja de frases, é pensar o escritor, o leitor e a leitura segundo a perspectiva da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Já vimos as limitações a que esse tipo de visão está sujeito, relativamente à verdadeira natureza do fenômeno linguístico, isto é, enquanto fenômeno social de interação verbal que se realiza através de enunciações. Por isso, se estamos convencidos de que a realidade fundamental da linguagem se constitui pela sua natureza dialógica - e aqui deve-se, como adverte Bakhtin,

"(...) compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja." (Bakhtin, 1981:123)

- não podemos compreender a leitura fora dessa perspectiva. Por isso, acho que seria conveniente recuperar aqui parte da discussão de Bakhtin sobre tema e significação na língua, como pano de fundo para uma melhor explicitação da noção de leitura que julgo ser a mais produtiva. (29)

A despeito do reconhecimento da impossibilidade de se traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema, já que não há tema sem significação e vice-versa, Bakhtin chama de tema da enunciação o seu sentido individual e não reiterável - que é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição da enunciação (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação - e de significação, os elementos que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Assim, enquanto o tema da enunciação tem existência concreta e independente, e sua essência é irredutível a análise, os elementos da significação são abstratos, porque fundados sobre uma convenção, e podem ser analisados como segmentos de um conjunto de significações, cuja ligação compõe a significação da enunciação. O tema é, pois, dinâmico. A significação estática. O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. A significação é uma aparato técnico para a realização do tema. A maneira mais correta, segundo Bakhtin, de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar; a significação é o estágio inferior dessa capacidade, pois não quer dizer nada em si mesma, é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

Logo, se tanto a significação como o tema são condições necessárias para a enunciação, não podemos conceber o texto escrito como um simples enunciado, apenas considerando os aspectos concernentes à sua significação, tal qual fazem as questões de interpretação, simplesmente porque essa significação em si mesma nada quer dizer. Para abordar adequadamente um texto, é preciso que o tomemos como enunciação que é, e levemos em conta não apenas o momento da sua escritura e as condições de produção dessa escritura, como também o momento da sua leitura e as condições de produção dessa leitura, para que a significação do texto passe, de simples potencial, para realização concreta através do tema desse texto. Assim, um texto não pode ser visto como algo dado pronto e acabado, previamente à sua leitura, porque é justamente essa leitura que vai determinar a significação do texto. E, da mesma forma como não podemos conceber a enunciação descontextualizada, já que é através dela e nela que a interação verbal se constitui, igualmente não há como concebermos a compreensão fora da interação. A compreensão é tanto forma de diálogo como a enunciação, e é enquanto réplicas recíprocas que devemos entendê-las. Portanto, se a significação

"(...) só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva." (Bakhtin, 1981:132)

e, se, por sua vez,

"Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra."
(Id., *Ibid.*),

não é possível concebermos a enunciação separada da sua compreensão, tal como faz o livro didático quando separa o ato da leitura da sua compreensão, colocando-a fora do texto, nas questões de interpretação ou nas fichas de leitura. (30) Aliás, um dos grandes "pecados" do livro didático é justamente esse, o de não perceber que os limites que separam, na leitura, tanto quanto na escritura, a emissão da recepção, o dito do não dito, o escrito do lido são frágeis demais para serem estabelecidos com precisão, pois são da mesma natureza que aqueles que separam o tema da significação da enunciação.

Portanto, uma postura produtiva em relação à leitura é a que a concebe como atribuição de sentidos e que a vê como produzida. (31) Ao atribuir sentidos novos aos já previstos para o texto, o leitor produz a sua leitura - do leitor e do texto - impulsionando o movimento incessante de constituição da sua história pessoal de leitura e da história de leituras do texto. De forma que essa leitura seja sempre aberta e diferente tanto quanto forem os leitores do texto, e tantas quantas forem as instâncias de leitura do texto por um único leitor.

Agora, especificamente em relação à nomenclatura Compreensão/Interpretação atribuída a esse segundo componente do Estudo do Texto, devo acrescentar que optei pelo par na esperança de ser fiel a uma provável diferenciação na tipologia dos exercícios, que justificasse a variação encontrada na nomenclatura da atividade pelos autores. Entretanto, a julgar pelo que ficou demonstrado, percebo que essa distinção é desnecessária, pois só existe o nível de introdução e de nomenclatura interna do manual. Um exemplo claro disso pode ser encontrado em Mesquita e Martos, onde os subtítulos "Entendimento" e "Análise", como se pode ver pela ocorrência abaixo, são apenas rótulos diferentes de um mesmo produto:

ENTENDIMENTO

1. Numere, conforme a ordem em que aparecem no texto:

- (3) O ambiente em volta do artista.
- (1) O artista e a moça: apresentação.
- (5) A descrição da mesa de trabalho.
- (2) A descrição da moça.
- (6) A descrição de como o artista trabalha.
- (4) Os quadros nas paredes.
- (8) A resposta do artista.
- (7) A pergunta da escritora.

2. Quem são as personagens do texto?

____Augusto, Mimi e a narradora._____

3. Onde acontece a ação do texto?

____Na casa do desenhista Augusto._____

4. Quando acontece a ação do texto?

____Em uma noite que passou muito depressa._____

ANÁLISE

1. Assinale as informações verdadeiras sobre Mimi:

- (X) Moça de imensa beleza.
- () Loura de olhos muito azuis.
- (X) Morena, de rosto moreno, comprido e magro.
- () Apaixonada pelo artista.
- (X) Alta e magra.

2. Assinale as informações verdadeiras sobre a narradora:

- () É mais bonita do que Mimi.
- (X) É mais feia do que Mimi.
- (X) Profunda conhecedora de pintura e arte.

(X) Velha amiga do pintor Augusto Rodrigues.

3. Assinale as informações verdadeiras sobre o artista:

(X) Vive no Largo do Boticário no Rio de Janeiro.

() Desenha com muita dificuldade.

(X) Consegue desenhar no meio de várias pessoas.

(X) Prefere desenhar moças bonitas.

(X) Nunca desenhou o Largo do Boticário." (Mesquita e Martos, PALEDE 6:179).

Afinal, qual é a diferença entre "Entendimento" e "Análise"? Mais uma vez se evidencia a falta de precisão na nomenclatura dos tópicos de conteúdo e atividades do manual - reflexo, sem dúvida, da confusão e da falta de clareza que os autores têm da natureza desses mesmos tópicos e atividades. Logo, já que não se trata, como poderia parecer, de uma simples questão de nomeação, mantenho o termo Compreensão/Interpretação, por reconhecer que ele espelha a real imagem - tentativamente aqui construída - desse componente da atividade proposta para efeito de um trabalho com a leitura, no manual didático de português.

3.3. "Técnicas de Redação" (32)

(Atividade de "Redação")

Conforme disse anteriormente, a leitura também tem, no manual, a função de preparar o aluno para a redação. Isso fica particularmente evidenciado em trechos da fala de autores como os seguintes:

"Para fazermos uma boa redação é necessário que estejamos motivados para tal (...). No ensino de Português ou de modo especial da Redação, a leitura representa metade do trabalho para ampliar a experiência e prática." (Persuhn, EL25: introd.)

"(...) Entendendo um texto, percebendo sua composição e relacionamento as idéias nele contidas, o aluno estará se encaminhando para a elaboração de seu texto. Toda criação deve partir de um estímulo, que na nossa proposta é o próprio texto." (Bechara e outros, EL: Ao professor)

A pergunta inicial que cabe, então, fazer a partir dessa constatação é: por que o livro didático usa sempre essa estratégia de chegar à produção de textos via leitura? Ao que parece, há algumas expectativas em torno desse procedimento metodológico que podem explicá-lo e que, uma vez identificadas e analisadas, podem nos ajudar a entender melhor a relação que se estabelece no manual entre leitura e produção de textos.

Uma dessas expectativas é a de que a leitura do texto subsidie a produção escrita de um outro texto. E, por correlação, a outra é a de que a produção deva ser calcada nessa leitura.

Para entender como essas expectativas permeiam a metodologia de ensino do livro didático, basta observar como no livro do aluno se negocia, através das chamadas "técnicas de redação", tanto aspectos temáticos como aspectos formais de estruturação de textos.

Inicialmente, pretendo mostrar, através dos exemplos abaixo, que o que se toma como "técnicas" não passa de sugestões, pelos autores de outros textos ou temas para os alunos tomarem como referência para a elaboração de suas redações:

- Dar final para fábula:

"3. Você faz o texto...

Vamos dar outro final para a fábula?

Imagine o leão entrevistando um passarinho, uma formiga, ou outros bichos, e conclua a fábula com a seguinte moral:

Contra a força não há argumentos." (Scarton e da Cunha, COLEB: 6:149)

- Escrever uma reportagem:

"Esse 1. - Preparação:

Não é difícil escrever uma reportagem. É necessário, porém, que se conheça o assunto da reportagem. Você conhece muito bem seu bairro e poderá escrever sobre ele.

Responda às perguntas abaixo em seu caderno.

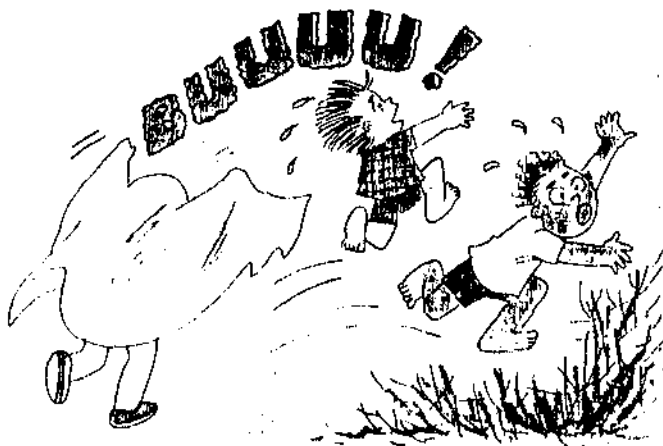
1. Em que cidade você e em que região fica seu bairro?
2. Como é o povo do seu bairro?
3. Que tipos de emprego o bairro oferece?
4. Quais os divertimentos que existem?
5. Qual a diferença entre seu bairro e os outros?

Etapa 2 - Execução:

Agora você pode escrever uma reportagem com base nas respostas dadas. Procure usar uma linguagem clara e não esquecer do título. (Mesquita e Martos, PALECE 6:108)

Recontar uma história em quadrinhos:

Agora é a sua vez de escrever. Que tal contar esta história numa folha avulsa?



(Ferreira, EDP 6:100)

- Redigir uma dissertação seguindo plano dado:

"Defina você a sua posição com relação ao problema:

A publicidade é prejudicial ou benéfica?

i - Para escrever sua redação, escolha um dos três planos seguintes:

PLANO 1

1a. parte - Introdução:

a publicidade é benéfica

2a. parte - Desenvolvimento:

1a. subparte - causas:

por que a publicidade é benéfica

2a. subparte - exemplo de

anúncios que beneficiam as pessoas

3a. parte - Conclusão:

os anúncios tornam o mundo melhor

PLANO 2

1a. parte - Introdução:

a publicidade é prejudicial

2a. parte - Desenvolvimento:

1a. subparte - causas: por que a publicidade é prejudicial

2a. subparte - exemplo de

prejuízos causados pela pu-

blicidade

3a. parte - Conclusão:

o mundo seria melhor sem a
publicidade

PLANO 3

1a. parte - Introdução:

a publicidade é, ao mesmo
tempo, prejudicial e benéfica.

2a. parte - Desenvolvimento:

1a. subparte - aspectos em
que a publicidade é preju-
dicial

2a. subparte - aspectos em
que a publicidade é benéfica.

3a. parte - Conclusão:

nada é totalmente bom ou
totalmente mau.

2 - Escreva sua redação seguindo o plano escolhido.

3 - Dê um título à sua redação." (Soares, NEAI 6:196-197)

- Transformar poesia em prosa:

"Um mesmo fato pode ser sentido e transmitido de formas diferentes.

Suponhamos que você tivesse que transmitir o que aconteceu no texto "Na Rua do Sabão" não numa linguagem poética, como está no texto, mas numa linguagem narrativa, isto é, contando o que aconteceu.

Os elementos oferecidos pelo texto devem servir apenas como roteiro para você compor sua história. Pode, portanto, acrescentar detalhes, criar situações novas, descrever as personagens e o ambiente. Se quiser, pode narrar a história sendo um dos meninos que tentou derrubar o balão, ou sendo José, o rapaz que fabricou o balão." (Sargentim, ACLE 6:145)

- Fazer uma pesquisa seguindo plano dado:

"Para pesquisar procure seguir estas orientações:

- Faça, inicialmente, o levantamento da bibliografia indicada para o assunto. Isto é, de que livros você dispõe para pesquisar?
- Seleccionada a bibliografia, leia os textos.
- Anote as palavras que você desconhece.
- Procure, com o auxílio do dicionário, compreender as palavras que não ficaram claras para você.
- Leia os trechos, novamente, interpretando cada parágrafo, resumindo-o.
- Identifique qual é a idéia central do texto.
- Estabeleça comparações entre os diversos textos.
- Conclua, resumindo todo o texto, através das idéias-chave de cada parágrafo.

b) Praticando

Na sua localidade, há alguma atividade de artesanato característica?

Faça sobre o assunto uma pequena pesquisa. Procure interessar-se pelo assunto. Além de constituir bom entretenimento, proporcionará, a você, grande satisfação.

Não esqueça, procure seguir as orientações dadas.

Sugestão: Se quiser, poderá entrevistar os artistas populares de sua região.

Esquema:

Bibliografia_____usada: _____(resposta_pessoal)_____

idéias-chave:

(Qual é o artesanato? Quem o faz? Como é feito? Em que lugar é vendido? Tem sucesso? etc.)

_____(respostas_pessoais)_____

Conclusão: (O que você conclui de sua pesquisa?)

_____(resposta_pessoal)_____

(Persuhn, ELDE 6:63)

- Escrever_sobre_tema_dado:

"Temas_para_redação

1) Visita a um jardim zoológico

2) Visita a um museu" (Cegalla, PE Caderno de atividades 6:33).

Nesse sentido, ainda é ilustrativo observar a correspondência entre os temas propostos e a temática que se pode inferir dos títulos dos textos de leitura: (33)

Título_do_texto

Tema_da_redação

1. "A colheita da uva"

"A uva", "O vinho", "A agricultura",
"O espírito comunitário", "A colonização italiana"

- | | |
|---|--|
| 2. "O seu destino era o mar" | "O futuro", "A profissão escolhida" |
| 3. "Com o mundo nas mãos" | "O mundo em que vivemos" |
| 4. "O tesouro do austríaco" | "O ouro", "Um homem esforçado" |
| 5. "Os lençóis campistas" | "A descoberta de petróleo no município onde você reside", "A importância do petróleo no mundo de hoje" |
| 6. "O misterioso rapto de Flor do Sereno" | "Crie uma história na qual se misturam fatos do mundo real e acontecimentos fantásticos" |
| 7. "Vergonha de viver" | "Fale de você mesmo, de suas características psicológicas, comprovando com fatos ocorridos em sua vida" |
| 8. "Pela rua" | "Imagine-se personagem de um acontecimento qualquer" |
| 9. "Ecologia" | "A fórmula para conciliar progresso e preservação da natureza", "O século das Luzes", "A ação dos homens sobre a biosfera" |
| 10. "O ato gratuito" | "Escreva uma crônica assim, na qual você apareça como figura principal dos acontecimentos". |

Pois bem, o que está implícito nesse tipo de procedimento é a idéia de que bastam essas "técnicas" para que os alunos produzam bons textos, tanto temática como formalmente, o que, no entanto, não é verdade, pois se assim o fosse, estariam resolvidos de uma só vez todos os problemas de redação escolar.

Vamos, então, examinar mais atentamente ambas as expectativas apontadas, considerando, para isso, o discurso introdutório dos autores, de onde, poderemos constatar, facilmente elas emergem.

3.3.1. "Atividades de composição de textos" (34)

(A_primeira_expectativa_dos_autores)

A primeira delas, ou seja, a expectativa de que a leitura subsidie a produção, aparece de forma explícita em afirmações como a que segue:

"lendo, o aluno (...) assimila novas palavras, novas estruturas frásicas" (Mesquita e Martos, PALE:15).

E, implicitamente transparece como subentendida pelos autores, em textos do seguinte tipo:

"criar condições que favoreçam a aquisição de novos comportamentos comunicativos" (Scarton da Cunha, QDELE:6)

"ao longo de algum tempo, ele (o aluno) assimilará modelos de composição e recursos de sintaxe e estilo". (Faraco e de Moura, QLE:IV).

Neste caso, quando o manual espera que a leitura do texto dado subsidie a produção escrita do aluno, ele toma por pressuposta a idéia de que é preciso primeiro ler, para depois escrever. Mas isso é um

equivoco que tem origem em outro - que, aliás, já passou ao domínio do senso comum - que é o pensamento de que para se aprender a falar é necessário antes ouvir. Nessa perspectiva, o fenômeno de produção linguística é concebido como decorrente do fenômeno de compreensão e, inversamente, este como precedente àquele.

Ora, não é o que a pesquisa linguística tem demonstrado, se considerarmos, por exemplo, a contribuição de alguns trabalhos mais recentes na área da psicolinguística. Neutralizando a polêmica travada entre estudiosos de aquisição de linguagem oral, sobre a questão da procedência da compreensão sobre a produção, ou desta sobre aquela, (35) de Lemos tem afirmado, com certa insistência em seus trabalhos, que é no interior e a partir da interação social que a linguagem é construída. Isso é explicitado quando a autora afirma que:

"(...) a linguagem oral é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados." (de Lemos, 1994:134). (36)

Afirmações como esta traduzem, diferentemente de posturas teóricas que têm sido tradicionalmente propostas nos estudos da aquisição da linguagem, uma perspectiva epistemológica que confere ao diálogo e, portanto à interação, um papel central na constituição da linguagem - e do próprio conhecimento - e que, por essa razão, toma-o como unidade de análise.

À luz de estudos dessa natureza, podemos supor que existe uma estreita relação de interdependência entre os processos de produção e

compreensão linguísticas, de tal modo que não há lugar para uma discussão em torno da anterioridade de um em relação ao outro. E, na medida em que a linguagem se constitui como uma atividade comunicativa, nossa suposição vale também relativamente à modalidade escrita. Assim, da mesma forma que entre o ouvir e o falar, há uma íntima relação entre o ler e o escrever que torna inócua qualquer discussão a favor ou contra a sequência compreensão-produção.

Desta maneira, é um engano supor, como faz o livro didático, que tal relação se dê apenas numa direção. A linguagem escrita - seja do ponto de vista da produção, seja da compreensão - se constrói, em relação à perspectiva apontada, tanto a partir de leituras como de escrituras. Em outras palavras, assim como a produção da leitura de um texto pelo sujeito é construída com base em outras experiências suas de leitura (desse mesmo texto, por outras pessoas, e de outros textos, suas e alheias), a produção escrita de um texto se constrói tanto com base nas leituras, como base nas escrituras por ele anteriormente realizadas. O sentido da relação é, pois, duplo. Vai daí que a esperança que o manual tem de que, por um passe de mágica, o aluno escreva com base somente na leitura do texto, que é a sua última leitura, ou sua leitura mais recente, está fundada numa abstração do duplo sentido dessa relação. Além de equivocada sobre a idéia - também equivocada - do suposto mecanismo dessa relação. Como disse, a leitura é um dos elementos que constituem o processo da produção da escrita. Contudo, como bem explica Eni,

"(...) não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura

e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer, então, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor." (Orlandi, 1984:41). (37)

Sem querer, portanto, negar o fato de que a leitura fornece matéria prima para a escrita - e igualmente para leituras posteriores - não posso deixar de apontar para o fato de que o livro didático desconsidera essas distinções importantes a nível teórico. Isso, aliás, é sintoma da concepção de linguagem por ele adotada. Só que agindo assim, é preciso acrescentar, ele por certo assume uma posição ingênua em relação às consequências práticas de sua postura pedagógica, cuja nocividade, sabemos, tem sido tão difícil de ser superada.

Feitas estas observações, creio que podemos passar a analisar a outra expectativa dos autores.

3.3.2. "Estudo da composição" (38)

(A_segunda_expectativa_dos_autores)

Recorrente da primeira, a segunda expectativa articulada por essa estratégia metodológica do manual que faz da leitura um meio para a redação - ou seja, a de que a produção escrita do aluno deva ser calcada na leitura do texto - é expressa claramente pelo seguinte trecho introdutório:

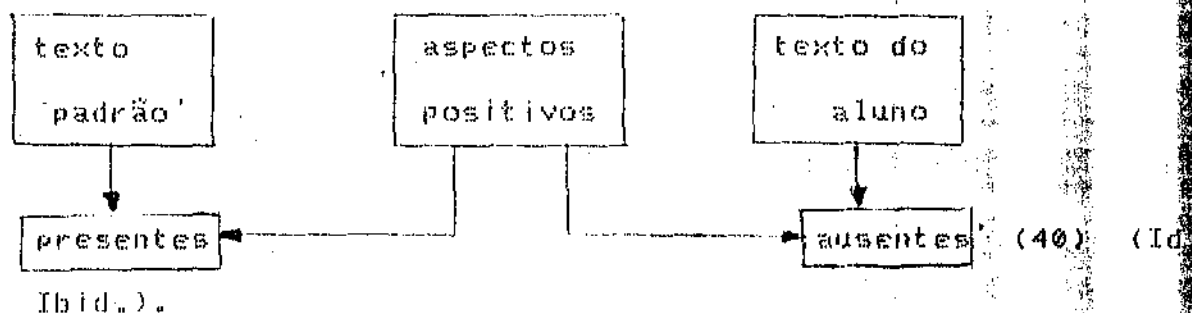
" (...) nas leituras os bons textos são bons modelos para redação". (Siqueira e Bertolin, ED_4E:V)

Essa idéia de modelo é que vem explicar a preocupação dos autores com a qualidade dos textos a serem apresentados ao aluno, como podemos notar pelas palavras abaixo:

"Um 'bom' texto narrativo-descritivo ou dissertativo, considerado 'padrão', constitui a concretização de uma série de elementos que compõe uma língua. De certa forma, ele representa a 'receita' dos aspectos positivos que devem estar presentes para se obter um texto bem construído." (Sargentim, *ADLE*:4:30). (39)

Nesse sentido, a eficácia do texto para leitura, enquanto molde instrumental de redação, determina-se, de acordo com o manual, em função da ocorrência dessa "série de elementos que compõem a língua" - e espécie de marca de qualidade do texto - que, embora não estejam bem definidos por nenhum dos autores considerados, são supostamente os mesmos que devem ser "interiorizados" pelo aluno e reproduzidos na sua redação, conforme argumenta o mesmo autor citado logo acima:

"O texto do aluno, em confronto com esse texto 'padrão', é analisado segundo a presença ou ausência dos aspectos positivos. O trabalho didático de um professor de língua materna é transferir para o aluno aqueles aspectos presentes num texto 'padrão', possibilitando-lhe uma interiorização.



Um primeiro problema a ser apontado diz respeito ao fato do livro didático articular nessa expectativa uma certa idealização do que vem a ser um bom texto escrito. Essa idealização assemelha-se à que nós, professores de língua - e quem sabe também os escritores e os gramáticos, de um modo geral - temos e tomamos como base para a avaliação de textos escritos. A construção dessa idealização, me parece, dá-se em virtude da existência de uma tipologia discursiva, ou seja, ao fato de organizarmos diferentemente a forma de nossa expressão linguística, de acordo com o tipo de ação que queremos realizar ao nos comunicarmos - o que, evidentemente, tem relação com "o que", "para quem" e "em que condições" comunicamos. No caso específico da língua escrita, essa tipologia tem sido tradicionalmente formulada em termos de Descrição, Narração e Dissertação, que são os discursos escritos típicos com os quais se trabalha na escola.

É tentando ver, em cada um desses tipos de discurso, quais os elementos da língua que aí estão organizados, como se estruturam e qual a organização própria a cada um deles, que Martinez (1978) parece esboçar o perfil daquilo que aqui me refiro como a idealização do bom texto. Embora a autora não se utilize deste termo em seu artigo, justamente por ser outro seu propósito, a meu ver é perfeitamente possível interpretar sua descrição dos tipos de discurso como a identificação dos traços que caracterizam a imagem que se tem do que é um

descrição, uma narração, ou uma dissertação adequadas. A expressão adequada aqui tem o mesmo sentido atribuído pela autora em seu texto, ou seja:

"(...) toda e qualquer produção linguística que apresenta correta organização entre suas partes (isto é, corretas relações entre os componentes da sequência verbal emitida de maneira a se ter a coerção interna do texto) e além disso que observe de igual modo o papel daqueles elementos (...) que entram na produção de um texto: trata-se da produção linguística (o discurso) de um sujeito (o locutor), visando o seu interlocutor (receptor: ouvinte/leitor), numa determinada situação; deve além disso observar a coerência com a modalidade utilizada (trata-se de língua escrita ou falada)." (Martínez 1978:10-11).

Assim, quanto mais um texto escrito se aproxime do esquema formal que o caracteriza enquanto um tipo específico de produção discursiva, mais será considerado adequado e, portanto, bom.

Contudo, é preciso ressaltar que a articulação que a escola faz dessa imagem é problemática, a meu ver. Essa imagem, construída em princípio na base da descrição de Martínez, é deturpada na escola, em função dos próprios fins a que sua manipulação se destina. Ocorre que quando a escola se apropria da existência dessa tipologia e passa a didatizá-la, através da prescrição de elementos que supostamente caracterizariam os diferentes tipos de discurso escrito, acaba por construir caricaturas grosseiras, que, na verdade, traduzem uma imagem estereotipada desses tipos, que é a que ela própria tem deles. O texto abaixo é uma evidência disso:

"A Narração

A narração é um relato de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, reais ou fictícios, através da palavra.

Os elementos mais importantes da narração respondem a duas perguntas:

Quem participou dos acontecimentos?

Que aconteceu?

O relato de um episódio ou de um conjunto de episódios pode implicar ainda a interferência de outros dois elementos, também importantes, que respondem às perguntas:

Onde ocorreu o fato?

Quando ocorreu o fato?

A primeira pergunta Quem participou dos acontecimentos? faz referência às personagens que aparecem na narração.

Para a criação das personagens, o autor se inspira nas pessoas da vida real, nas leituras, na sua própria vida, ou as constrói da pura imaginação.

A segunda pergunta Que aconteceu? faz referência ao enredo, isto é, às ações das personagens. É o que acontece, o fato ou o conjunto de fatos que compõem a narração.

O enredo é elaborado a partir da observação, de recordações que o autor presenciou no seu dia-a-dia, na sua cidade ou no seu país, ou, ainda, é fruto das leituras ou da imaginação do autor.

A terceira pergunta Onde ocorreu o fato? faz referência ao ambiente, ao cenário onde transcorrem os acontecimentos.

Pode ser um lugar muito pequeno como, por exemplo, uma

sala ou uma casa; pode ser um lugar um pouco maior como, por exemplo, uma vila, uma fábrica, ou uma cidade; pode ser um lugar vastíssimo como a terra, o oceano ou o espaço.

A quarta pergunta Quando ocorreu o fato? faz referência ao tempo. A ação ou os fatos de uma narração podem se dar em segundos, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos... O conto, como você teve oportunidade de estudar, é, apenas para citar um exemplo, uma narrativa que transcorre dentro de um curto espaço de tempo.

O fato ou os fatos relatados podem ser reais ou fictícios.

A biografia de uma pessoa ou de um herói, a autobiografia ou o diário, a notícia ou a reportagem constituem narrações de fatos reais. A anedota, as histórias em quadrinhos, a lenda, a fábula e o romance são alguns exemplos de relatos de fatos fictícios.

Quem faz a narração pode participar do acontecimento ou da série de acontecimentos como personagem ou simplesmente, como observador.

No primeiro caso, a narração é feita em primeira pessoa e, no segundo, em terceira pessoa.

A essas formas de narrar dá-se o nome de *foco narrativo*." (Scarton e da Cunha, DDELE 7:192).

Ora, o livro didático parece não se dar conta de que, a despeito da ocorrência em bloco, no texto, dessa série de elementos, segundo ele constitutivos de uma narração, não existe garantia para a qualidade desse texto. Ou seja, não é apenas por estar estruturado dessa ma-

neira que um texto é necessariamente uma boa narração. Há outros elementos - como a sequência narrativa, ou ponto de vista sob o qual se narra, por exemplo - que concorrem, tanto quanto os que o manual aponta, para a qualidade de um texto e que, no entanto, não são os que aí aparecem em primeiro plano. De modo que se torna curioso o fato da escola ainda se assustar com os resultados desse processo corrosivo de didatização que ela própria gerou. Acaso eles poderiam ser diferentes?

Um outro problema, decorrente desse primeiro, que me parece importante mencionar, relativamente a essa expectativa do manual de que a redação deva se espelhar na leitura do texto, é o do significado prático da vinculação dessa imagem de texto bem construído com a idéia de texto-modelo.

Se os textos aos quais o livro didático confere o estatuto de modelo, são, como vimos, os textos para leitura, pressupõe-se, portanto que esses textos são representativos daquilo que os autores consideram um bom texto escrito, ou seja, um texto tanto temático quanto formalmente bem construído. Ora, na medida em que essa concepção do bom texto pelo livro didático se dá, como vimos, em função de uma imagem estereotipada que se constrói na base de uma tipologia discursiva, o texto para leitura que ele considera modelar nada mais é do que aquele texto tido como exemplar da atualização dessa imagem.

Pois bem, qual o significado disso no contexto escolar de ensino da escrita? Para responder a essa pergunta, creio, é preciso focalizar o resultado desse processo de ensino, pensando no que acontece quando o aluno se depara na escola com a tarefa de redigir um texto com base no modelo dado.

Sem outra alternativa, ele passa a tentar reproduzir, e não sem tensão, o modelo que lhe fora fornecido, numa espécie de cópia,

pois sabe que o sucesso, ou fracasso, da sua tentativa será avaliado em função da sua capacidade de fazer seu texto se aproximar mais, ou menos, do modelo. Pois o que mais lhe resta fazer num universo onde o "ser igual" é reforçado positivamente através de notas altas e o "ser diferente" marginalizado, descartado pela reprovação? O resultado, sabemos, tende para o fracasso, muito menos pelo fato do aluno ainda não ter o domínio adequado da variedade padrão da língua, ou pelo fato de ele desconhecer as especificidades próprias da modalidade escrita de linguagem - que, por razões que não caberia neste momento comentar, guarda marcas dessa mesma variedade - do que pelo fato do esforço todo equivaler a uma tentativa apenas aparente de escrita. Acontece que, na medida em que a redação do aluno se condiciona à tarefa de reprodução de uma linguagem dada e alheia, ela não é, de fato, um momento de interlocução, onde se instaura uma relação entre sujeitos, onde alguém é capaz de utilizar a linguagem de uma forma genuína e atualizada. Face à impossibilidade do aluno assumir o papel de sujeito escritor do texto e agente da própria linguagem, de manifestar um interesse pessoal e um esforço de atuação sobre um interlocutor, sua tentativa é mera redação, não tem a força de uma produção, não é escrita, enfim, é apenas um ato aparente, uma falsificação. Por isso é que não faz sentido falarmos em enunciação, neste caso. Restaria, então, saber de que se vale o aluno para a construção dessa falsa escrita. Bem, ele tem à sua frente o modelo instituído de linguagem, representado pelo texto de leitura, que lhe é dado previamente à redação. Além disso, deve ter, ao longo de sua escolaridade, sido exposto a uma série de outros textos igualmente modelares, o que lhe permitiu, provavelmente por inferência, construir uma imagem do que venha a ser esse texto-modelo. Assim, quando se depara na escola com a tarefa de redigir um texto, cujas condições de produção impedem uma efetiva apropriação sua da lin-

guagem, ele procura responder utilizando-se de alguns recursos. Esses recursos nada mais são do que a forma que encontra para se safar da situação, remediando-a. Em outras palavras, para reparar a defasagem entre a tarefa que lhe fora requerida e os meios de que dispõe para a execução da mesma.

Gláucia Lemos, em referência específica a problemas de redação no vestibular, reconheceu uma similaridade entre o que Halliday, num trabalho sobre aquisição da linguagem, definiu como sendo estratégia reparatória, e as operações inferidas do comportamento verbal escrito no vestibulando na prova de redação - que, parece-me, são igualmente típicos do procedimento do aluno de 1º grau ao executar a tarefa de redação. Para a autora as estratégias reparatórias utilizadas pelo sujeito para o cumprimento dessa tarefa de escrever, que segundo ela é uma tarefa para a execução da qual ele não está preparado, são o que ela chama de

"(...) estratégias de preenchimento de um arcabouço ou esquema formal previamente dado ou inferido (...)" (de Lemos, 1977: 71)

de textos-modelo. Esse arcabouço, que subjaz tanto à construção do período, como do parágrafo e do texto, opera, no entender da autora, como

"(...) um elemento de mediação entre o tema e a reflexão sobre o tema (...)" (Id., Ibid.: 67)

sendo, portanto,

"(...) pré-existente à reflexão (...)" (Id., Ibid.).

Com base na análise dos problemas apresentados pelas redações dos vestibulandos, ela conclui que o principal fator de inadequação das mesmas é a utilização, pelos sujeitos, dessas estratégias de preenchimento.

Embora as reflexões e as conclusões dessa autora digam respeito especificamente ao discurso dissertativo escrito, representado pelo "corpus" com o qual trabalhou, parece-me plausível supor que elas sejam perfeitamente adequadas ao contexto deste trabalho. Isto porque não creio que seja apenas o tipo de discurso o fator condicionante do mau desempenho do aluno de 1º grau aqui considerado. Aliás, a própria autora, em seu artigo, chega a mencionar a conveniência de uma pesquisa que investigue a gênese dos problemas por ela estudados. De forma que, a despeito de uma suposta maior influência do tipo ou do tema discursivo em questão, são as condições de produção da redação escolar que me parecem mais provavelmente constituir fator explicativo para o fracasso de aluno no seu exercício da escrita. Eu diria, portanto, que a utilização de estratégia de preenchimento é o recurso por excelência empregado também pelo aluno de 1º grau para dar cabo da tarefa de preenchimento da folha de papel em branco.

É que na medida em que esse aluno se vê na condição de exilado de seu lugar de escritor, diante da impossibilidade de cometer linguagem e exercer a diferença - contra a qual conspira a manipulação de modelos pelo aparelho escolar - ele ingloriamente se agarra, como a uma tábua de salvação, à imagem que faz desse arcabouço ou esquema formal e passa a preenchê-lo, a despeito da eficácia do seu procedimento. Já

que os meios de que dispõe para esse preenchimento são privilegiadamente os requeridos para uma recuperação apenas aparente da escrita, o aluno trata de representar o mais satisfatoriamente possível seu papel de falso escritor e vai logo instaurando a impessoalidade em "seu" texto, para o que faz uso de lugares comuns, de nonsenses, e de todos aqueles artifícios de que é capaz, e que vão, entretanto, depor contra a adequação de seu texto. Por essa razão, o aluno fracassa muito menos em virtude de um despreparo seu para a execução da tarefa de escrever, do que em virtude das condições de produção da escrita próprias da escola. E nesse sentido, os problemas de redação se explicam, antes, em função da impossibilidade do aluno exercer a sua subjetividade no contexto escolar, e aí praticar a linguagem, do que por uma falha individual na assimilação de modelos e técnicas. Tal impossibilidade, gerada pela concepção de linguagem e de escrita adotada pela escola, é, segundo Alcir Pécora, que analisou problemas de redações de vestibulandos e universitários, fruto

"(...) de uma contradição entre o quadro das condições específicas da escrita e a situação histórica que tem determinado a postura da escola na formação do conhecimento dessa modalidade." (Pécora, 1983:94).

Enquanto, pois, houver esse antagonismo entre a linguagem instituída pela escola e a linguagem que é pressuposta pela escrita como uma forma de ação, os fracassos dos alunos na utilização da escrita só tendem a aumentar. De modo que é perfeitamente lícito afirmar que não é a uma vera assimilação de padrões ou de técnicas que vai garantir o efetivo domínio da escrita pelo aluno, mas sim o uso da linguagem.

A conclusão que cabe, portanto, fazer a partir dessas considerações, relativamente ao procedimento metodológico do livro didático na tentativa de recuperar a linguagem escrita na escola, através do ensino da redação via leitura de textos-modelo, é que, paradoxalmente, esse procedimento só vem a dificultar essa recuperação, chegando mesmo a impedi-la de acontecer. Enquanto reflexo das concepções equivocadas de linguagem e de escrita defendidas pela instituição escolar - aqui criticadas - o livro didático opera no sentido de favorecer a construção de uma falsificação das legítimas condições de produção da escrita e da linguagem em uso e, conseqüentemente, no sentido de promover o aparecimento de textos problemáticos dos alunos, que são o maior testemunho do grande paradoxo vivido por mestres e aprendizes, que é o que decorre da incompatibilidade entre a uniformização do conhecimento, defendida pela instituição escolar, e a recuperação da subjetividade, na base da qual a linguagem escrita se constrói.

- (1) Sargentim (ADE).
- (2) Foi efetuada uma contagem que toma por base os textos de abertura e os textos complementares dos quatro volumes de cada uma das três coleções mais indicadas pelas escolas. No cômputo geral 23 textos não foram considerados, por constituírem casos duvidosos na classificação.
- (3) O romance é uma vítima violentada, que sequer deveria estar incluído nesse contexto do manual, pois uma vez descontextualizado todo, o fragmento não pode mais guardar o sentido que originalmente lhe fora atribuído por ocasião de sua escritura.
- (4) Cf. Arrigucci Jr. (1985:49).
- (5) Grifos meus.
- (6) Estas expressões são utilizadas por Ponce (1983:121).
- (7) Cf. Ponce (1983:149).
- (8) São apenas dois os casos em que parece haver uma tentativa nesse sentido, a saber: "Ler é Perceber, é Compreender, é Reagir, é Integrar. O ato de ler, função extremamente complexa, envolve processos sensoriais e mentais na percepção dos símbolos gráficos quer varia de indivíduo para indivíduo." (Persuhn, ELE 5: introd.)

"Ler não é a habilidade de reconhecer as palavras: é a compreensão, a interpretação e a integração no que se lê." (Menezes e Paulo, ELE 5:V)
- (9) Expressão utilizada por Mecquita e Martos (EAI-E), Persuhn (ELE) e por Bianchini e Cunha (MDL).

- (10) Scarton e da Cunha (QDELP).
- (11) Siqueira e Bertolin (PDDE).
- (12) Sobre uma proposta alternativa à prática tradicional de trabalho com o vocabulário, ver Ilari (1995).
- (13) Bechara (EL).
- (14) Autores que constituem exceção à sistemática de propor o Estudo do Vocabulário como primeira componente da atividade de leitura: Ferreira (que entretanto apresenta glossários antes dos textos), Soares, Faraco e de Moura.
- (15) Ver exemplos de glossários, no anexo VI.
- (16) Siqueira e Bertolin (PDDE).
- (17) Expressão utilizada por Cegalla em HC e em EE.
- (18) As expressões citadas são de Siqueira e Bertolin (PDDE 5:III e IX).
- (19) A expressão é de Marisa Iajolo (1992:54).
- (20) Cf. Amaral (1986:4.).
- (21) Grifos meus.
- (22) Grifos da autora.
- (23) Grifos meus.
- (24) Faraco e de Moura (CLE).
- (25) Para o primeiro caso, ver Siqueira e Bertolin (PDDE), Cegalla (HC), Preti (PDE), Bechara e outros (EL), Scarton e da Cunha (QDELP) e Cegalla (EE). Para o segundo caso, ver Sargentim (MDI) e Perquhn (ELDE).
- (26) Ver Anexo VII.
- (27) Andrade e Martins (PRLDE).
- (28) Esta entendida como forma de compreensão oral.
- (29) Cf. Bakhtin (1981:128-136).

- (30) Segue no Anexo VII exemplo desse tipo de ficha relativo à leitura extensiva.
- (31) C.A. Orlandi (1983).
- (32) Siqueira e Bertolin (EDLE).
- (33) O exemplo se restringe às dez primeiras unidades de Cegalla (EDLE).
- (34) Sargentim (ACLE).
- (35) Mencionada por Magrini-Sabinson (1983).
- (36) Grifo meu.
- (37) Grifo meu.
- (38) Ferreira (EDLE).
- (39) É nessa linha de raciocínio que se propõem critérios para a correção de redações. A base para a elaboração desses critérios pode ser inferida da leitura das "fichas de avaliação", sugeridas por Sargentim (ACLE, 8:24), das quais, a título de exemplificação, uma se encontra no Anexo VIII.
- (40) A pressuposição dessa "ausência" aí mencionada é ilustrativa da postura escolar frente ao produto gerado pelo seu próprio processo sistemático de ensino oficializado da redação.

Conclusão

No momento em que uma retrospectiva é inevitável na trilha deste caminho, impõe-se que eu reafirme a percepção de alguns fatos e de alguns problemas relativamente ao ensino oficializado de língua materna via livro didático.

Parece-me que responder à questão fundamental que emerge desta caminhada pode ser uma maneira interessante de fazer essa reafirmação. A meu ver, essa questão fundamental diz respeito especificamente ao uso desse instrumento de ensino e, acredito, pode ser expressa da seguinte forma: o que significa o uso do livro didático na aula de português? Ou, de outro modo, o que significa a larga utilização de uma proposta unívoca de ensino de leitura e de escrita? Ou, ainda, o que significa trabalhar com um livro didático que não se sustenta internamente e, assim sendo, veicula uma metodologia que, contrária aos objetivos visados se revela tecnicamente tão ineficaz?

Já mencionei na introdução deste texto a participação decisiva que teve a "democratização" do ensino, através da promulgação da Lei 5.692/73, na destruição da autonomia do professor em relação ao seu trabalho. Em virtude da violenta imposição, de cima para baixo, de um ensino tecnicista que, pela sua própria natureza, se prima pela "economia de tempo e de fadiga" (1) e cuja expressão maior são os Guias Curriculares, os subsídios aos guias e os livros didáticos, o professor passou a ser um alienado do seu fazer docente. Viabilizando propostas de cuja criação não participou e sem tempo nem oportunidade de criar alternativas ao que lhe vinha sendo imposto como única abordagem pedagógica, ele foi se distanciando cada vez mais da possibilidade de

decidir por si próprio objetivos e métodos de ensino. E assistiu, creio que até mesmo sem a devida consciência, a um processo lento e contínuo de crescente inviabilização da possibilidade de ser sujeito da sua própria história.

Ora, qual foi o fator que melhor contribuiu para a instauração desse processo alienatório do professor senão a criação, por ditos "especialistas", de instrumentos capazes de gerar a produção em série de milhares e milhares de aulas, todas exatamente iguais e prontas para o consumo imediato? Acaso o traço marcadamente característico do livro didático não é justamente esse, o de introduzir e instituir no ensino o esquema próprio de produção da indústria capitalista, com o qual está inteiramente comprometida a chamada "democratização" da escola?

No papel de mero mediador, o professor aceitou objetivos previamente definidos e fez valer métodos também aprioristicamente estabelecidos. E assim, se eximiu, meio involuntariamente, da responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do processo educacional. De maneira que hoje, o quadro geral é mais ou menos esse: quando a coisa não vai bem no particular, o problema está no aluno; quando não dá certo no geral, então está no livro didático, é preciso trocá-lo. Mas com raríssimas exceções se questiona a própria atuação. E o professor continua a esperar que se façam livros melhores, acreditando, mais uma vez, que a solução para os seus problemas está antes nas mãos dos especialistas do que nas suas próprias. Só que os especialistas, longe da perfeição que se lhes possa atribuir, cometem erros, muitos dos quais, como vimos, graves. E embarcar na sua canoa, seja por amor, seja por fantasia, é forçosamente uma atitude de conivência, que já está na hora de se reconhecer.

O caminho que aqui juntos percorremos mostra-nos que essa convicção de que falo diz respeito, sobretudo, à não promoção da interação em sala de aula. Isto porque, articulando-se pedagogicamente atividades de um manual que de tão didáticas só aparentemente estão a serviço da real atividade linguística, não se articula o exercício da intersubjetividade. E viabilizando-se uma metodologia que se nos revelou ser a da artificialidade na prática da leitura e da escrita, inviabiliza-se a prática de linguagem tal qual ela se efetiva no cotidiano de todos nós falantes.

Pois bem, qual o significado social de um procedimento didático desse teor, que carrega em si o paradoxo de não servir àquilo que pretende?

Não conseguindo recuperar o uso da linguagem na escola, mas apenas simulá-lo, a proposta metodológica de ensino da língua pelo livro didático é, sem dúvida, uma falha técnica. Mas se a encararmos apenas e tão somente como uma falha técnica estaremos longe de entendê-la no seu sentido mais amplo, demonstrando, como dizem Bourdieu e Passeron,

"(...) cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do ensino." (Bourdieu e Passeron, 1982:204).

É, pois, a existência, tão claramente demonstrada por esses autores, da vinculação do ensino às condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes que nos aponta para a impossibilidade de concebemos os métodos de ensino como uma questão meramente técnica. Por esta razão, antes de ser um problema técnico, o livro didático é,

obviamente, o uso que se faz dele na escola são um problema político. Da mesma forma que o são qualquer definição de objetivos, qualquer seleção e organização de conteúdo, qualquer escolha de metodologia e qualquer determinação de critérios de avaliação.

Como ficou demonstrado, o grande (des)serviço do livro didático é o de negar ao aluno a condição primeira para a viabilização do propósito de "melhoria da comunicação", qual seja, a promoção da própria comunicação. Isto é feito por meio de um artifício que impede a prática genuína de consumo e de produção da linguagem escrita na sala de aula. E sabemos o quão profundamente esta modalidade é marcada pelo uso social que as classes privilegiadas dela fazem. Pois bem, não permitindo, no caso dos alunos de classes desprivilegiadas, o reconhecimento dessa linguagem através do seu domínio prático - procedimento esse que vai culminar no ensino da metalinguagem, com o exercício de um discurso sobre essa linguagem - o livro didático está, na realidade, operando no sentido de ampliar a distância entre esses alunos e essa linguagem, colaborando, pois, para a manutenção da assimetria nas relações entre as classes e a perpetuação da estrutura social. Nesse particular, Magda Soares, na mesma linha de Bourdieu, é bastante clara:

"(...) Desconsiderando a distribuição desigual do conhecimento da língua 'legítima', a escola pretende uma distribuição uniforme do reconhecimento dessa língua. Para os alunos pertencentes às classes dominantes, essa 'didática do reconhecimento' tem, como efeito, o aperfeiçoamento do conhecimento (da capacidade de produção e de consumo), que já possuem, da língua 'legítima'; para os alunos pertencentes às camadas

populares, essa 'didática do reconhecimento' não ultrapassa seus próprios limites, porque, na aprendizagem da língua, reconhecer não leva a conhecer. (...) a negação (ou a sonegação?) a esses alunos do capital escolarmente rentável tem, na verdade, a função de colaborar para a perpetuação das relações assimétricas entre as classes, de garantir a opressão das classes dominantes sobre as classes dominadas." (Soares, 1986:63-64).(2)

Por essas razões, a adoção do livro didático pelo professor é uma atitude de conivência com a manutenção das relações sociais e, como tal uma atitude política. Aqui neste caso também não há neutralidade. Mas não se trata, absolutamente, de opção por este ou aquele título, esta ou aquela coleção, este ou aquele autor. Porque não é desses elementos enquanto entidades autônomas de que me ocupo aqui, mas sobretudo da tendência determinante que eles expressam. De modo que a questão não é a de sabermos qual livro didático adotar, mas, antes de tudo e fundamentalmente, sabermos para que ensinamos o que ensinamos de determinada maneira, que é o mesmo que sabermos para que os alunos aprendem isso ou aquilo assim ou assado. Como Wanderley Geraldi, estou convencida de que

"(...) a resposta ao 'para quê?' é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões." (Geraldi, 1995:42).

E não me parece que é nos documentos oficiais ou nos manuais didáticos que devemos procurar a resposta. Porque, no meu modo de entender, ela só pode estar no lugar onde sempre esteve: na sala de aula. Só depende

de sabermos que posição estratégica assumimos nesse pequeno e grande espaço.

Notas da Conclusão

- (1) Expressão utilizada por Comênio (1657), citado por Ponce (1993:127).
- (2) Grifos da autora. Sobre a teoria do "capital linguístico escolarmente rentável" ver Pierre Bourdieu. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1974.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Emília. Texto Literário e Contexto Didático: Os (Des) Caminhos da Escrita do Leitor. Dissertação de Mestrado, Campinas, IEL - Unicamp, 1984.
- ANDRADE, José R. e Jairo F. Martins. Português Prático e Teórico. Comunicação e Exercício. Livro do mestre. São Paulo, Ed. do Brasil, 1982.
- ARRIGUCCI Jr., Davi. "Fragmentos sobre o gênero". in Folha de São Paulo. Ilustrada, p. 49, 5 de outubro de 1985.
- BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochinov). Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. (2a. ed.) São Paulo, Hucitec, 1981.
- BECHARA, Lygia e outros. Estudos de Linguagem. Exemplar do professor. São Paulo, Moderna, 1988.
- BERTOLIN, Rafael e Antonio de Siqueira e Silva. Português Dinâmico. Comunicação e Exercício. Livro do mestre. São Paulo, ISEP.
- BIANCHINI, Orlando e M. Antonieta A. Cunha. Nas Domínios da Linguagem. Livro do professor. São Paulo, FTD.

- AGURDYEU, Pierre e Jean C. Passeron. A Reprodução: Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino. Trad. de Reginaldo Bairão. (2a. ed.) Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- BRAGA, Denise R. e Joanne Ruchardo. "A Contribuição do Ensino da Leitura para a Deformação do Leitor". in Trabalhos em Linguística Aplicada. J.W. Geraldi (org.), nº 3, Campinas, IEL - Unicamp, 1984.
- CAUVET, Louis-Jean. Saussure: Pró e Contra. Para uma Linguística Social. Trad. de M. Elizabeth Leuba Salum. São Paulo, Cultrix, 1977.
- CEBALLA, Domingos P. Hora de Comunicação. Exemplar do professor. São Paulo, Cia. Ed. Nacional.
- _____. Português Fundamental. Livro do mestre. São Paulo, Cia. Ed. Nacional.
- DUROU, Oswald. Estruturalismo e Linguística. Trad. de José Paulo Paes. (2a. ed.) São Paulo, Cultrix, 1973.
- FARACO, Carlos E. e Francisco M. de Moura. Comunicação em Língua Portuguesa. Livro do professor. (3a. ed.) São Paulo, Ática, 1983.
- FERREIRA, Reinaldo M. Estudo Dirigido de Português. Livro do professor. (16a. ed.) São Paulo, Ática, 1983.
- FRANCO, M. Laura P.B. "O Livro Didático e o Estado". in Revista da ANDE. (Associação Nacional de Educação), ano I, nº 5, 1982.

GERALDI, J. Wanderley. "Concepções de Linguagem e Ensino de Português". in O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção. Cascavel, Assoeste, 1985.

GIMENO, M. Helena L. A Aumentação no Discurso da Legislação do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado, Campinas, FF - Unicamp, 1984.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

LIART, Rodolfo. A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KATO, Mary A. O Aprendizado da Leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

LAJOLA, Marisa P. "O Texto não é Pretexto". in Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.). Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

de LEMOS, Cláudia T.B. "Redações no Vestibular: Algumas Estratégias". in Caderno de Pesquisa. (Fundação Carlos Chagas). L.L. de Oliveira (ed.). São Paulo, 1977.

----- "Teorias da Diferença e Teorias do Déficit: Reflexões sobre Programas de Intervenção na Pré-escola e na Alfabetização". in Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização: 11 a 12 de agosto de 1983, Brasília, INEP, 1984.

- LINS, Osman. Do Ideal e da Glória: Problemas Inculcrais Brasileiros. (2a ed.) São Paulo, Summus, 1977.
- MARTINET, André. Elementos de Linguística Geral. Trad. de Jorge Morais Barboza. (4a ed.) Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1972.
- MARTINEZ, Rosa H.B. "Três tipos de discurso". in Subsídios à Recosta Curricular de Língua Portuguesa para o 2o Grau. vol.III - Produção de Textos, CENP, São Paulo, 1979.
- MAYRINK-SABINSON, M. Laura T. "A Criança e a Alfabetização: ler não é Decodificar". in Trabalhos em Linguística Aplicada. J.W. Geraldi (org.), nº 7, Campinas, IEL - Unicamp, 1983.
- MENEZES, Cândida e Marlene K. de M. Paulo. Estudos de Língua Portuguesa. Livro do professor. São Paulo, FTD.
- MERQUITA, Roberto M. e Clóder R. Martos. PAI-Comunicação e Expressão. Manual do professor. (9a ed.) São Paulo, Saraiva, 1982.
- ORLANDI, Eni de i.P. "A Produção da Leitura e suas Condições". in Leitura: Teoria e Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil (ALB). Porto Alegre, Mercado Aberto, ano 2, nº 1, 1983.
- "Significação, Leitura e Redação". in Trabalhos em Linguística Aplicada. J.W.Geraldi (org.), nº 3, Campinas, IEL - Unicamp, 1984.

- OSAKABE, Haquira. "Considerações em Torno do Acesso ao Mundo da Escrita". in Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor. Regina Zilberman (org.). Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- PÉCORA, A. Alcir. 8. Problemas de Redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- PERSUHN, Janice J. Escrevivendo... Comunicação e Exatidão. Livro do mestre. São Paulo, Ed. do Brasil, 1982.
- PONCE, Anibal. Educação e Luta de Classes. Trad. de José Severo de C. Pereira. (4a ed.) São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.
- POSSENTI, Sírio. "Gramática e Política". in O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção. J.W. Geraldi (org.), Cascavel, Assoeste, 1985.
- PRETI, Dino. Português Oral e Escrito. Exemplar do professor. São Paulo, Cia. Ed. Nacional.
- RUIZ, Eliana M.S.D. e outros. "O Livro Didático de Língua Portuguesa - Didatização e Destruição da Atividade Linguística". in Trabalhos em Linguística Aplicada. J.W. Geraldi (org.), nº 7, Campinas, IEL - Unicamp, 1986.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino do 12º Grau. Comp. por D.C. Carchedi. São Paulo, CERHUPÉ, 1975.

SARGENTIM, Hermínio G. Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa. Manual do professor. São Paulo, IREP.

..... Montagem e Desmontagem de Textos. Livro do mestre. São Paulo, IREP.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. (5a ed.) São Paulo, Cultrix, 1973.

SCARTON, Gilberto e Regina F. da Cunha. Comunicação Oral e Escrita em Língua Portuguesa. Manual do professor. São Paulo, Saraiva, 1982.

da SILVA, Lillian I.M. A Escolarização do Leitor: A Didática da Decodificação da Leitura. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda R. Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social. São Paulo, Ática, 1984.

..... Novo Português Através de Textos. Livro do professor. São Paulo, Abril Cultural, 1982.

WEAVER, W. "A Teoria Matemática da Comunicação". In Comunicação e Indústria Cultural. Gabriel Cohn (org.). (3a ed.) São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1977.

JAKOBSON, Roman. "Linguística e Teoria da Comunicação". In Linguística e Comunicação. (5a. ed.) São Paulo, Cultrix, 1971.

ANEXO I

RELACÃO DAS ESCOLAS CONSULIADAS

CAMPINAS

EEPSG "ADALBERTO NASCIMENTO"
EEPSG "PROF. ADALBERTO PRADO F SILVA"
EEPSG "ANA RITA GODINHO POUSA"
EEPSG "DR. ANTONIO CARLOS COUTO DE BARROS"
EEPSG "ARTUR SEGURADO"
EEPSG "PROFA. AUREA ANUNCIAÇÃO AMÉRICO DE GODÓI"
EEPSG "PROF. BENEDITO SAMPAIO"
EEPSG "PROF. DR. CARLOS ARAÚJO PIMENTEL"
EEPSG "CARLOS GOMES"
EEPSG "DONA CASTORINA CAVALHEIRO"
EEPSG "PROFA. CECILIA PEREIRA"
EEPSG "CRISTIANO VOLKART"
EEPSG (A) "PROF. DANTE ALIGHIERI VITA"
EEPSG "PROFA. DORA MARIA MACIEL DE CASTRO KANSO"
EEPSG "CEL. FIRMINO GONÇALVES SILVEIRA"
EEPSG "FRANCISCO BARRETO LEME"
EEPSG "FRANCISCO PONZIO SOBRINHO"
EEPSG "FRANCISCO GLICÉRIO"
EEPSG "GUSTAVO MARCONDES"
EEPSG "PROF. JOÃO LOURENÇO RODRIGUES"
EEPSG "DOM JOÃO NERY"
EEPSG "PROF. JOAQUIM FERREIRA LIMA"

EEPSG "PROF. JOSÉ VILAGELIN NETO"
EEPSG "PROF. LUIZ GAIHARDO"
EEPSG "MONSENHOR LUIZ GONZAGA DE MOURA"
EEPSG "MARECHAL MALLET"
EEPSG "PROF. NEWTON SILVA TELLES"
EEPSG "ORLANDO CARPINO"
EEPSG "PROSIMBO MATA"
EEPSG "REGINA COUTINHO NOGUEIRA"
EEPSG "DR. TOMÁS ALVES"
EEPSG "PROF. GERALDO ALVES CORREA"
EEPSG "PROF. CORTOLANO MONTEIRO"
EEPSG "PROF. ANDRÉ FORT"
EEPSG "PROF. ANTONIO FERNANDES GONÇALVES"
EEPSG "PROF. ANTONIO VILELA JUNIOR"
EEPSG "PROF. ARY MONTEIRO GALVÃO"
EEPSG "PROF. CARLOS ALBERTO GALHIEGO"
EEPSG "PROF. BARÃO DE ATALIBA NOGUEIRA"
EEPSG "PROF. BARÃO GERALDO DE REZENDE"
EEPSG "PROF. CARLOS CRISTOVAM"
EEPSG "PROF. CARLOS FRANCISCO DE PAULA"
EEPSG "PROF. CARLOS LENCASTRE"
EEPSG "PROFA. CASTINAUTA DE B.M. ALBUQUERQUE"
EEPSG "PROF. CELESTINO DE CAMPOS"
EEPSG "PROFA. CONSUELO FREIRE BRANDÃO"
EEPSG "PROF. DR. MANGABETRA ALBERNAZ"
EEPSG "PROF. DJALMA OCTAVIANO"
EEPSG "DOM BARRETO"
EEPSG "PROF. DOMINGOS DE ARAUJO"

EEPG "MONS.DR. EMILIO JOSÉ SALIM"

EEPG "PROF. FARIO FARIA DE SYLLOS"

EEPG "FELIBE CANTÚSTIO"

EEPG "FRANCISCO ALVARES"

EEPG "PROFA. GENY RODRIGUES"

EEPG "GUIDO SEGALHO"

EEPG "PROFA. HERCY MORAES"

EEPG "PROF. HILDEBRANDO SIQUEIRA"

EEPG "PROF. HILTON FEDERICI"

EEPG "DEPUTADO JAMIL GADIA"

EEPG "JARDIM CAMPOS ELÍSEOS"

EEPG "DEPUTADO EDUARDO BARNABÉ"

EEPG "ELVIRA DE PARDO MÃO MURARO"

EEPG "DONA VALENTINA SILVA DE OLIVEIRA FIGUEIREDO"

EEPG "DR. ANTONIO PIRES BARBOSA"

EEPG "BENEDITA DE SALLES P. WUTKE"

EEPG "PROF. JOSÉ CARLOS DE ATALIBA NOGUEIRA"

EEPG "MAJOR ADOLFO ROSSINI"

EEPG "PROF. JOÃO FIORELO REGINATO"

EEPG "PROF. JOÃO GUMERCINDO GUIMARÃES"

EEPG "PADRE JOSÉ DOS SANTOS"

EEPG "REVER. PROF. JOSÉ CARLOS NOGUEIRA"

EEPG "JOSÉ MARIA MATOSINHO"

EEPG "JOSÉ PEDRO DE OLIVEIRA"

EEPG "JULIO MESQUITA"

EEPG "PROFA. LAIS BERTONI PEREIRA"

EEPG "PROFA. LEONOR ZUHLKE FALSON"

EEPG "PROF. LUIZ GONZAGA DA COSTA"

EEPG "DR. MANOEL ALEXANDRE MARCONDES MACHADO"
EEPG "PROF. MARCELINO VELEZ"
EEPG "DR. MARIO NATIVIDADE"
EEPSG "MIGUEL VICENTE CURY"
EEPG "PROF. MILTON DE TOLOSA"
EEPG "PROFA. NELI HELENA A. DE ANDRADE"
EEPG "PROF. NEWTON PIMENTA NEVES"
EEPG "DR. NOBERTO DE SOUZA PINTO"
EEPG "PROF. PEDRO SALVETTI NETTO"
EEPG "PRODÓPIO FERREIRA"
EEPG "DO PROFILURS"
EEPG "PROF. ROGUE MAGALHÃES BARROS"
EEPG "PROF. SEBASTIÃO RAMOS NOGUEIRA"
EEPG "FÍSICO SERGIO PEREIRA PORTO"
EEPG "PROFA. SOPHIA VELTER SALGADO"
EEPG "31 DE MARÇO"
EESG "VITOR METRELES"
EEPG "PROF. VITÓRIO JOSÉ ANTONIO ZAMARTON"

VALINHOS

EEPG "PROF. AMÉRICO BELLUOMINI"
EEPSG "PROF. ANTONIO ALVES ARANHA"
EESG "PROF. CYRO DE BARROS REZENDE"
EEPG "PROFA. EDINA AP. RAMPA DA FONSECA"
EEPG "PROF. JOSÉ LEME DO PRADO"
EEPG "PROFA. ALICE SULLI NOMATTO"
EEPG "DO BAIRRO MACUDO"

EEPS (A) "DA CHACARA SÃO JOAQUIM"
EEPS (A) "DO BAIRRO PONTE ALTA"
EEPS (A) "DO BAIRRO DA PONTE PRETA"
EEPS "DO JARDIM NOVO MUNDO"

VINHEDO

EEPS "DR. ABRAMÃO AUN"
EEPS "PROF. CLÁUDIO GOMES"
EEPS "PATRIARCA DA INDEPENDÊNCIA"
EEPS "DA VILA JOÃO XXIII"
EEPS (A) "DO BAIRRO DA CAPELA"
EEPS "JARDIM SÃO KATEUS"
EEPS (A) "DO JARDIM BRASIL"

PAULÍNIA

EEPS "DO BAIRRO JOÃO ARANHA"
EEPS "DO BAIRRO MONTE ALEGRE"
EEPS "DO BAIRRO SANTA TEREZINHA"
EEPS "FRANCISCO DE ARAUJO MASCARENHAS"
EEPS "PREFEITO JOSÉ LOZANO ARAUJO"
EEPS "NÚCLEO HABITACIONAL JOSÉ PAULINO NOGUEIRA"
EEPS "GENERAL PORPHYRIO DA PAZ"
EEPS "PROFA. FLORA APARECIDA TOLEDO LIMA"

INDAÍATUBA

EEPG "PROFA. AUREA MOREIRA DA COSTA"
EEPG "SÃO NICOLAU DE FLUE"
EEPG "PROFA. BENEDITA WAGNER DE CAMPOS"
EEPSB "DOM JOSÉ DE CAMARGO BARROS"
EEPG "PROF. GERALDO ENÉAS DE CAMPOS"
EEPG "PROFA. HELENA DE CAMPOS CAMARGO"
EEPG "PROF. HÉLIO CERQUEIRA LEITE"
EEPG "PROF. ANTONIO de PADUA PRADO"
EEPG "JOAQUIM PEDROSO DE ALVARENGA"
EEPG "RANDOLFO MOREIRA FERNANDES"
EEPG "PROF. DR. CAMILO MARQUES PAULA"

MONTE MOR

EEPG "PROFA. TEREZINHA DO MENINO JESUS CALIU"
EEPG (A) "LEOPOLDO PAVIOTI"
EEPG "CEL. DOMINGOS FERREIRA"
EEPSB "DR. ELIAS MASSUD"
EEPG "MIGUEL JALBUTH"
EEPG "PROF. LAZARO GONÇALVES TEIXEIRA"

ANEXO II

MODELO DE FICHA-RESPÓSIA

Nome da Escola:

Município: Bairro:

LIVRO DIDÁTICO ADOCTADO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Série	Título	Autor	Editor
5a.			
6a.			
7a.			
8a.			

..... de de 1983

assinatura do professor

EXEMPLO DE ILUSTRAÇÃO

ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO DO TEXTO E REVISÃO

CLASSES DE PALAVRAS



Somos as classes de palavras. Nossa equipe é poderosa e útil. Por nosso Intermédio, os homens comunicam seus pensamentos e sentimentos em frases simples ou complexas. Veja se você é capaz de reconhecer-nos na cruzada que segue.

(SIQUEIRA e BERTULIN, P.D.C.E. 7)

ANEXO IV

DESCRIÇÃO DA ESTRUTURA DA UNIDADE DE CADA COLEÇÃO DIDÁTICA

SIQUEIRA e BERTOLIN (ED. CE)

ilustração

número na unidade

título do texto

texto numerado de 5 em 5 linhas

referência bibliográfica

- "Enciclosa seu vocabulário"

glossário

atividades

- "Você entendeu bem o texto?" / "Vamos analisar o texto?" /

"Vamos interpretar o texto?"

atividades

- "Atividades de ampliação do texto e revisão"

atividades

- "Expressão Oral"

atividades

- "Expressão Escrita"

atividades

- "Ditografia. Vamos escrever certo?"

atividades

- "Conheça melhor a nossa língua"

- atividades
- ("Leitura complementar")
 - objetivos da leitura complementar
 - ilustração
 - título do texto
 - texto complementar
 - nome do autor / (referência bibliográfica)
 - (glossário)
- "Técnicas de redação"
 - "Primeira sugestão de redação"
 - atividades
 - "Segunda sugestão de redação"
 - atividades
 - "Terceira sugestão de redação"
 - atividades

CEGALLA (HC)

ilustração

texto introdutório à leitura

número da unidade

título do texto

nome do autor

texto numerado de 5 em 5 linhas

referência bibliográfica

bibliografia (a partir do vol. da 7a. série)

- glossário
- "Estudo do vocabulário"
 - atividades
- "Interpretação do texto" / ("Composição do texto") / ("Estrutura do texto")
 - atividades
- ("Expressão oral")
 - atividades
- ("Expressão escrita")
 - atividades
 - ("Revisão")
 - atividades
- ("Ortografia")
 - atividades
- ("Texto suplementar")
 - (objetivo do texto suplementar)
 - (ilustração)
 - (título do texto)
 - (texto numerado de 5 em 5 linhas)
 - (nome do autor) / (referência bibliográfica)
 - ("Vocabulário")
 - (atividades)
 - ("Estudo do vocabulário")
 - (atividades)
 - ("Interpretação")
 - (atividades)
 - ("Expressão Oral")

- (atividades)
- ("Exercensão_escrita")
- atividades
- ("Revisão")
- atividades
- "Redação" / "Temas para redação"
- atividades
- ("Recreação")
- (atividades)
- Título_do_tópico_gramatical_em_questão
- estudo
- atividades
- apêndice de "Textos suplementares"

SARGENTIM (ACLE)

- ilustração acompanhada de fragmento do texto
- título do texto
- texto
- referência bibliográfica
- "Questões_relativas_ao_vocabulário"
- atividades: "Sinônimos"
- "Antônimos"
- "Palavras com vários significados"
- "Questões_relativas_à_compreensão_do_texto"
- atividades: ("Personagens")

- ("Ação das personagens")
 - ("Fala das personagens")
 - ("Pensamento das personagens")
 - ("Sentimento das personagens")
 - ("Características das personagens")
 - ("Características interiores")
 - ("Ações/"Enredo")
 - ("Sequência das ações "/"Fases do enredo")
 - ("Sequência dos fatos")
 - ("Fato: o que aconteceu")
 - ("Causas")
 - ("Lugar"/"Localização"/ "Descrição de ambientes")
 - ("Tempo")
 - ("Idéia central" / "Posição do autor")
 - ("Divisão do texto" / "Lead")
 - ("Resumo" / "Componentes da narração")
 - ("Interpretação" / "Compreensão")
- "Atividades_de_composição_de_frases"
- atividades
- ("Atividades_de_composição_de_textos")
- ("Redação 1" / "Redação 2" / "Redação 3" / "Redação 4")
- (atividades)
- "Estudo_gramatical"
- título do tópico em questão
- estudo
- atividades
- ("Exercícios de fixação")

- (atividades)
- "Exercícios de Ortografia"
 - estudo
 - atividades
- ("Atividades de fala")
 - ("Entonação" / "Leitura Dramatizada" / "Dramatização")
 - (atividades)
- ("Atividades de leitura orientada")
 - (título do texto)
 - (texto complementar com notas e vocabulário à margem)
 - (referência bibliográfica)
 - ("Exercícios de verificação de leitura")
 - (atividades)
- ("Exercícios de revisão gramatical")
 - título de tópico em questão
 - atividades

PRETI (PQE)

ilustração

número da unidade

título do texto

nome do autor

texto numerado de 5 em 5 linhas (com glossário em forma de notas à margem)

referência bibliográfica

fotografia do autor
 "O autor"
 biobibliografia do autor
 - "O sentido das palavras"
 atividades
 - "O sentido do texto"
 atividades
 - "Treinamento oral"
 atividades
 - "Treinamento escrito"
 atividades
 - "Atividades de comunicação e expressão"
 atividades
 - "Leitura suplementar"
 ilustração
 título do texto
 nome do autor
 texto numerado de 5 em 5 linhas
 referência bibliográfica completa

Bechara e outros (EL)

ilustração
 número da unidade
 relação de textos da unidade com seus respectivos autores
 "Texto 1" / "Texto 2" / "Texto 3" / "Texto 4" (*)

Texto

referência bibliográfica

- "Traduzindo o texto - Leitura do texto"

atividades

- "Descobrimos a organização do texto"

atividades

- "Relendo o texto excessivamente" / "Relendo e representando o texto"

atividades

- "Conhecendo a linguagem" / "Conhecendo o funcionamento da linguagem"

estudo

atividades

("Exercitando seus conhecimentos de linguagem")

(atividades)

- "Exercitando a ortografia"

atividades

- "Criando com palavras" / "Criando não só com palavras"

atividades

("Sugerindo leituras")

título do texto

texto complementar

referência bibliográfica

(*) Nesta coleção cada unidade comporta até quatro textos.

Soares (NEAI)

número da unidade

título do texto

nome do autor

texto e ilustração

- "Compreensão do texto"

atividades

- "Vocabulário"

atividades

- "Ortografia" / "Pontuação" / "Recursos de Estilo"

atividades

- "Gramática"

atividades

- "Redação" / "Linguagem Oral"

atividades

Faraco e de Moura (CLE)

número da unidade

texto introdutório à leitura

ilustração

título do texto

texto numerado de 5 em 5 linhas

referência bibliográfica

- "Expressão Oral"

"I. Vamos conversar sobre o texto"

atividades

"II. Agora, vamos treinar entonação"

atividades

("III. Vamos contar a estória de novo" / "Dê sua opinião")

(atividades)

- "Expressão escrita"

"I. Vamos conversar sobre o texto"

atividades

"II. Vamos aumentar nosso vocabulário"

atividades

"III. Vamos pontuar"

atividades

("IV. Vamos nos expressar de outra forma")

(atividades)

- "Gramática"

"I. Um pouco de teoria"

estudo

"II. Atividades de gramática"

atividades

("III. Revisão")

(atividades)

- "Comunicação"

"I. Um pouco de teoria"

estudo

"II. Atividades de comunicação"

- atividades
- ("Divirta-se")
 - (atividades)
- "Exercícios complementares"
 - atividades
- ("Texto complementar")
 - (título do texto)
 - (texto numerado de 5 em 5 linhas)
 - (referência bibliográfica)
 - ("I. Entendimento do texto")
 - (atividades)
 - ("II. Revisão gramatical")
 - (atividades)
- "Redação 1" / "Redação 2" / etc.
 - atividade

Mesquita e Martos (PALECE)

- ilustração
- número da unidade
- "Lição 1" / "Lição 2" / "Lição Complementar"
- "Vocabulário"
 - glossário
 - texto introdutório à leitura
 - título do texto
 - texto

nome do autor

- "Estudo_das_Palavras"

atividades

- ("Ortografia")

(atividades)

- "Estudo_do_Texto"

atividades: "Entendimento"

"Análise"

- ("Exercício_Oral")

(atividade: "Debate")

- "Conhecimentos_Linguísticos"

Título do tópico em questão

atividades

estudo

("Pontuação": título do tópico em questão)

(atividades)

"Estrutura frásica"

atividades

("Acentuação": Título do tópico em questão)

(atividades)

Sargentim (MDI Caderno de Atividades: 5a. e 6a. séries)

- "Desmontagem_do_texto"

atividades

- "Montagem_de_frases"

- atividades
- "Montagem_do_texto"
- atividades
- "Releitura_da_redação"
- atividades
- "Gramática"
- título do tópico em questão
- atividades
- "Ortografia"
- atividades
- "Acentuação"
- atividades

Sargentim (MDI Livro-Texto: 5a e 6a. séries)

- número do texto
- ilustração
- "Introdução"
- dados sobre o texto e o autor
- título do texto
- texto com notas à margem
- nome do autor e título da obra
- "Comentários"
- glossário em forma de notas à margem do texto
- "Organização_do_texto"
- estudo

- "Gramática"
título do tópico em questão
estudo
- ("Leitura")
(título do texto complementar)
(texto complementar)
(nome do autor e título da obra)

Sargentim (MDI Livro-Texto: 7a. e 8a. séries)

- número do texto
- ilustração
- "Introdução"
- dados sobre o texto e o autor
- título do texto
- texto com notas à margem
- nome do autor e título da obra
- "Comentários"
glossário em forma de notas à margem do texto
- "Desmontagem do texto"
atividades
- "Montagem de textos"
título do tópico em questão
estudo
atividades

- "Criação_de_textos"
- estudo
- atividades
- "Releitura_da_redação"
- atividades
- "Normas_gramaticais"
- estudo
- atividades

Persuhn (E.LGE)

- ilustração
- "leitura básica"
- título do texto
- nome do autor
- texto
- "Estudo_de_vocabulário"
- atividades
- "Estudo_do_texto"
- atividades
- "Estudo_da_língua"
- estudo: "a) Para consultar"
- atividades: "b) Para fixar"
- "Ortografia"
- atividades
- "Expressão_Oral"

atividades

- "Expressão_criativa" / "Expressão escrita"

atividades

"Montagem"

atividades

- "Leitura_informativa"

título do texto

nome do autor

texto complementar

"Estudo do Vocabulário"

atividades

"Estudo do Texto"

atividades

"Estudo da língua"

estudo : "a) Para consultar"

atividades: "b) Para fixar"

"Ortografia"

atividades

"Expressão Oral"

atividades

"Expressão criativa" / "Expressão escrita"

atividades

("Montagem")

(atividades)

Menezes e Paulo (ELP)

- número da unidade
- ilustração
- título do texto
- nome do autor
- texto
- referência bibliográfica completa
- "Estudo_do_texto"
 - "A - As_palavras_e_as_exercícios"
 - atividades
 - "B - As_idéias_do_texto"
 - atividades
 - "C - Do_texto_para_a_gramática")
 - atividades
- "Treinamento_de_expressão_escrita"
 - título do tópico em questão
 - atividades
- "Aspectos_gramaticais"
 - título do tópico em questão
 - estudo
 - atividades
- ("Fixação")
 - (atividades)
- ("Uso das formas corretas da língua" / "Uso da pontuação")
 - (título do tópico em questão)
 - (atividades)
- ("Fixação")

(atividades)

- "Glossário" em apêndice

Andrade e Martins (PEI,CE)

texto introdutório à leitura

número do texto (unidade)

ilustração

título do texto

texto numerado de 5 em 5 linhas

referência bibliográfica completa

- "Vocabulário_do_texto"

atividades

- "Mensagem_do_texto"

atividades

- "Construções_do_texto"

atividades

- "Revisão"

atividades

- Título_do_tópico_gramatical_em_questão

estudo

atividades

- "Ortografia"

estudo

atividades

- "Exercício_Escrito"

- "Exercícios de redação"
- "Tentativa de redação"
- "Exercício Oral"
- atividades
- "Leia um pouco mais"
- ilustração
- texto introdutório à leitura
- título do texto
- texto complementar
- referência bibliográfica completa
- "Dicionário" em apêndice

Scarton e da Cunha (CQELP)

- número da unidade
- título da unidade
- ilustração
- dados sobre o conteúdo da unidade
- número do texto dentro da unidade (*)
- ilustração
- título do texto
- texto
- referência bibliográfica
- "Trabalhando com as palavras e com o dicionário"
- atividades
- "Explorando o texto"

- atividades
- "Desenvolvendo as habilidades de falar e redigir"
 - atividades
 - ("Você cria o texto..." / "O espaço é todo seu...")
 - (atividades)
 - "As palavras de nossa língua" / "Estudando a gramática de nossa língua"
 - título do tópico gramatical
 - estudo
 - atividades
- "Um cantinho para a ortografia"
 - atividades
- "Atividade complementar"
 - (atividades) / título do texto complementar
 - texto complementar
 - nome do autor
 - atividades
- "Glossário" em apêndice

(*) Nesta coleção a unidade é um conjunto de unidades-padrão, compondo, pois, mais de um texto para leitura.

número da unidade

"leitura silenciosa"

(texto introdutório ao texto de leitura)

título do texto

ilustração

texto

referência bibliográfica

- "Vocabulário"

atividades

- "Estudo do texto"

atividades

- "Leitura em voz alta"

atividades

- ("Língua em Oral" / "Expressão Oral")

atividades

- "Teoria da comunicação"

atividades

- ("Estruturas")

(atividades)

- "Ortografia" / "Acentuação" / "Crase" / "Pontuação"

atividades

- "Expressão escrita" / "Gramática"

atividades

- "Gramática" / "Expressão escrita"

atividades

- "Educação Artística"

número da unidade correspondente

ilustração artística

título do texto complementar

texto complementar

referência bibliográfica

atividades

Cegalla (PE)

Livro-Texto:

ilustração

número da unidade e título do texto

texto numerado de 5 em 5 linhas com notas

referência bibliográfica

bibliografia do autor

glossário em forma de notas

indicação de página correspondente no Caderno de Atividades

- "Gramática"

título do tópico em questão

estudo

- "Textos complementares" em apêndice

- "Vocabulário" em apêndice

Caderno de Atividades:

- número da unidade e título do texto
- indicação de página correspondente no Livro-Texto
- "Estudo do vocabulário"
- atividades
- "Interpretação do texto"
- atividades
- "Expressão Oral"
- atividades
- "Exercícios baseados no texto"
- atividades
- "Revisão"
- atividades
- "Recreação"
- atividades
- "Gramática"
- título do tópico
- indicação de página correspondente no Livro-Texto
- atividades

Ferreira (EPP)

ilustração

texto introdutório ao texto de leitura

glossário

título do texto

texto numerado de 5 em 5 linhas

referência bibliográfica

"Dados biobibliográficos do autor"

- "I - Estudo_das_idéias"

atividades

- "II - Estudo_do_vocabulário_e_das_exercenças"

atividades

- "III - Estudo_da_romanceira"

atividades

- "IV - Recapitulação_dramática"

atividades

- "V - Trabalho_oral"

atividades

- "VI - Trabalho_escrito"

atividades

- título do texto complementar

texto complementar numerado de 5 em 5 linhas

referência bibliográfica

"Dados biobibliográficos do autor"

atividades

- "VII "Trabalho de Pesquisa" / "Curiosidade" / "Anedota" / etc.

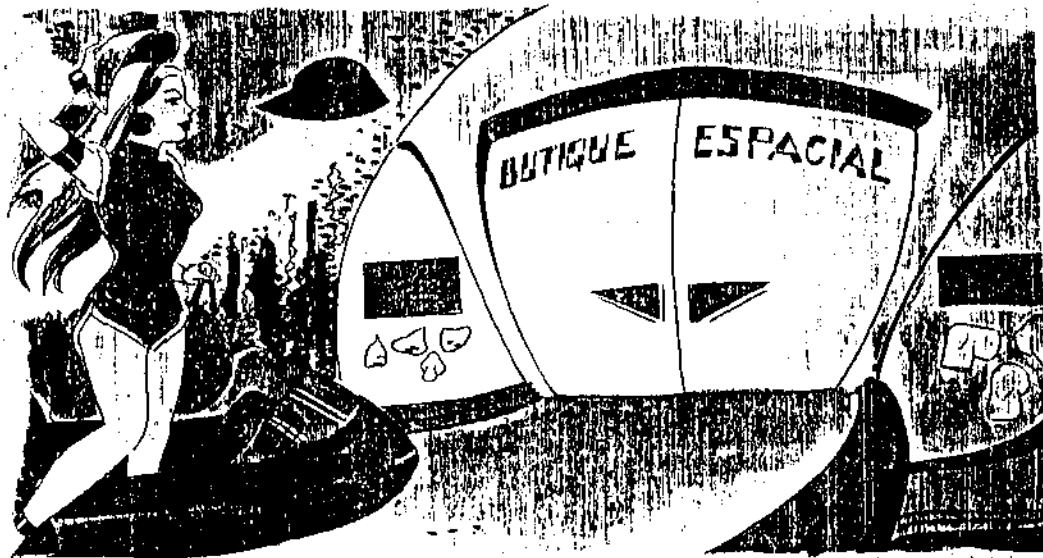
COLEÇÕES	ATIVIDADES	VOCABULÁRIO	COMPREENSÃO	ORTOGRAFIA
SIQUEIRA e BERTOLIN Português Dinâmico. Comunicação e Expressão		1. "Enriqueça seu vocabulário"	2. "Você entendeu bem o texto?" / "Vamos analisar o texto?" / "Vamos interpretar o texto?"	4. "Ortografia. Vamos escrever certo?"
CEGALLA Hora de Comunicação		1. "Estudo do vocabulário"	2. "Interpretação do texto" / "Composição do texto" / "Estrutura do texto" /	5. "Ortografia"
SARGENTIM Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa		1. "Questões relativas ao vocabulário"	2. "Questões relativas à composição do texto"	5. "Exercícios de ortografia"
PRETI Português Oral e Escrito		1. "O sentido das palavras"	2. "O sentido do texto"	4. "Treinamento escrito"
BECHARA Estudos de Linguagem		1. "Traduzindo o texto. Leitura do texto"	1. "Descobrimos a organização do texto" / "Relacionando as idéias do texto"	5. "Exercitando a ortografia"
SOARES Novo Português Através de Textos		2. "Vocabulário"	1. "Compreensão do texto"	3. "Ortografia"
FARACO e DE MOURA Comunicação em Língua Portuguesa		3. "Vamos aumentar nosso vocabulário"	3. "Vamos escrever sobre o texto"	5. "Vamos trabalhar com (tópico em questão)"
MESQUITA e MARTOS PAI. Comunicação e Expressão		1. "Estudo das palavras"	3. "Estudo do texto"	2. "Ortografia"
SARGENTIM Montagem e Desmontagem de Textos (Livro-Texto: 7a. e 8a. séries)		1. "Desmontagem do texto"	1. "Desmontagem do texto"	4. "Normas Gramaticais"
PERSUHN Escrevivendo. Comunicação e Expressão		1. "Estudo do vocabulário"	2. "Estudo do texto"	4. "Ortografia"
MEMEZES e PAULO Estudos de Língua Portuguesa		2. "As palavras e as expressões"	3. "As idéias do texto"	4. "Do texto para a gramática"
ANDRADE e MARTINS Português Prático e Teórico. Comunicação e Expressão		1. "Vocabulário do texto"	2. "Mensagem do texto" / "Construções do texto"	4. "Ortografia"
SCARTON e DA CUNHA Comunicação Oral e Escrita em Língua Portuguesa		1. "Trabalhando com as palavras e com o dicionário"	2. "Explorando o texto"	6. "Um cantinho para a ortografia"
BIANCHINI e CUNHA Nos Domínios da Linguagem		1. "Vocabulário"	2. "Estudo do texto"	3. "Ortografia"
CEGALLA Português Fundamental (Caderno de Atividades)		1. "Estudo do vocabulário"	2. "Interpretação do texto"	4. "Exercícios baseados no texto"
FERREIRA Estudo Dirigido de Português		2. "Estudo do vocabulário e das expressões"	1. "Estudo das idéias"	4. "Trabalho escrito"

OBS.: a numeração de 1. a 6. indica a posição que cada componente ocupa na sequência de atividades que est.

GRAMÁTICA	LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
5. "Conheça melhor a nossa língua"	3. "Atividades de ampliação do texto e revisão" / "Expressão Oral"	6. "Técnicas de redação"
6. (tópico em questão)	3. "Expressão Oral"	4. "Temas para redação" / "Redação"
4. "Estudo Gramatical"	6. "Atividades de fala"	3. "Atividades de composição de textos"
4. "Treinamento escrito"	5. "Treinamento Oral"	5. "Atividades de Comunicação e Expressão"
4. "Conhecendo a Língua" / "Conhecendo o funcionamento da língua"	2. "Relendo o texto expressivamente" / "Relendo e representando o texto"	3. "Criando com palavras"
4. "Gramática"	6. "Linguagem Oral"	5. "Redação"
4. "I. Um pouco de teoria" / "II. Atividades de gramática"	1. "I. Vamos conversar sobre o texto" / "II. Agora, vamos treinar entonação" / "III. Vamos contar a história de novo / De a sua opinião"	6. "Redação"
5. "Conhecimentos linguísticos"	4. "Expressão Oral"	4. "Técnica de redação"
2. "Montagem de textos" / "Normas Gramaticais"	3. "Releitura da redação"	2. "Criação de textos"
3. "Estudo da língua"	5. "Expressão Oral"	6. "Expressão escrita" / "Expressão criativa"
6. "Aspectos gramaticais"	(sugerida como 1. na introdução ao prof.)	5. "Treinamento de expressão escrita"
3. (tópico em questão)	6. "Expressão Oral"	5. "Expressão escrita"
5. "As palavras de nossa língua" / "Estudando a gramática de nossa língua"	3. "Desenvolvendo as habilidades de falar e redigir"	4. "Você cria o texto..." / "O espaço é todo seu..."
1. "Gramática" / "Estruturas"	5. "Leitura em voz alta" / "Linguagem oral"	6. "Expressão escrita"
1. "Gramática"	3. "Expressão Oral"	5. "Redação"
1. "Recapitulação gramatical"	5. "Trabalho Oral"	3. "Estudo da composição"

EXEMPLOS DE GLOSSÁRIOS

- Antes do texto:



Você já imaginou como será o mundo no ano 2000, se continuar acelerando o ritmo da ciência? Leia este texto para ver como o autor o imagina.

Antes, porém, de mergulhar no futuro, fixe os significados destas palavras:

bossa nova: designação daquilo que passou por atualização, moda nova;
balzaquilana: mulher madura, mulher de muitos anos. O adjetivo provém do escritor francês Honoré de Balzac;
inflação: desvalorização da dinheiro de um país;
Garrincha, Leônidas, Vavá: ex-jogadores de futebol;
Foslu: ex-técnico da Seleção Brasileira de futebol.

NA BASE DO ANO 2000

Passo por um cinema e o nome do filme, que fala em mereado de corações, lembra-me um outro, que vi há muito tempo, e que, com este, tenho a certeza, não tem nenhuma relação.

Mais de vinte anos são passados, desde a sua exibição. Mostrava, creio, o século vinte e um. Época em que o pobre mortal, padecente de muitos males, poderia trocar, a seu bel-prazer, as peças gastas e enferrujadas do seu humano organismo. Lembro-me de um sujeito, americano alto e avermelhado, que lá à procura de excelente torção, que o seu já estava pisado. E da velhota que buscava um ligado novo em folha, para substituir o antigo, gasto pelo uso, procurando, entre vários, o mais adequado ao seu tipo.

10 Leio os jornais e revistas deste presente sessenta e quatro. E neles encontro muita realidade que não está longe daquela ficção. No Japão trocam o rim doente de um enfermo por igual órgão sei lá de que animal. Num país, dos subdesenvolvidos, colocam outro braço num acidentado. Coração artificial não é mais novidade. E nós mesmos, aqui no Brasil, temos um conterrâneo, que até reportagem mereceu nesta revista, que anda por Minas carregando seu

15 transistor no peito.

(Ferreira, EDP 8:53)

8

SETE ANOS DE PASTOR...

Canções

1 Sete anos de pastor Jacó servia
Labão, pai de Raquel, serrana¹ bela;
Mas não servia ao pai, servia a ela,
Que² a ela só por prêmio pretendia.

5 Os dias, na esperança de um só dia,
Passava, contentando-se com vê-la;
Porém o pai, usando de cautela,
Em lugar de Raquel lhe dava³ Lia⁴.

10 Vendo o triste pastor que com enganos
Lhe fora assim negada a sua pastora,
Como se a não tivera merecida⁵,
Começa de servir outros sete anos,

Dizendo: — Mais servirá⁶, se não fora⁷
Para tão longo amor, tão curta a vida!

(Lírica, São Paulo, Cultrix, 1968, p. 106.)

1. Serrana: que habita na serra.

2. Que: porque.

3. Dava: oferecia.

4. Lia: irmã de Raquel.

5. Como se a não tivera merecida: como se a não tivesse merecido.

6. Servirá: servirá.

7. Fora: fosse.

"Jacó e Raquel" — quadro de Jacopo Palma



(Reti. RDE 8/16)



O cair da noite

A estrada estendia-se deserta; à esquerda os campos desdobravam-se a perder de vista, serenos, verdes, olureados pela luz macia do sol morrente, manchados de pontas de gado que lam-se arrolhando nos paradouros da noite; à direita, o sol, muito baixo, vermelho-dourado, entrando em massa de nuvens de beiradas luminosas.

Nos atoleiros, secos, nem um quero-quero; uma que outra perdiz, sorrateira, piava de manso por entre os pastos maduros; e longe, entre o resto da luz que fugia de um lado e a noite que vinha, peneirada, do outro, alvejava a brancura de um João-grande, voando, sereno, quase sem mover as asas, como numa despedida triste, em que a gente também não sacode os braços...

Foi caindo uma aragem fresca; e um silêncio grande em tudo.

João Simões Lopes Neto. Contos e
Lendas. Agir, Rio de Janeiro.



ENRIQUEÇA SEU VOCABULÁRIO

Alvejar: tornar branco, branquejar, transparecer.
 Aragem: brisa, vento suave.
 Arriphe: reunir o gado, juntar as antigas.
 Alcoleiro: brejo, lugar alagadiço, pântano.
 Estender: alongar, desenrolar, prolongar.



João-grande: ave pernilha que vive em lugares alagadiços.
 Moriente: que está morrendo, fraco.
 Paridouro: lugar próximo da casa ou das mangueiras das estâncias em que o gado macho costuma passar a noite.



Perdiz: ave muito comum nos capinzais e cerrados do Brasil.



Quero-quero: ave de coloração cinzento-clara com ornamentos pretos na cabeça, peito, asa e cauda. Vive sobretudo às margens de rios e lagoas.

Sorratelo: malteiro, esperto, que age às escondidas.



TEXTO

Leia o texto com atenção e responda:

- 1 O autor descreve um cenário de pôr-de-sol. Nele introduz vários elementos e os vai caracterizando através de adjetivos.

Escreva, ao lado de cada ser, os adjetivos que os estão caracterizando:

seres	adjetivação
estrada	deserta
campos	
luz	
sol	
alcoleiros	
perdiz	

pastos
 João-grande
 despedida
 aragem
 silêncio

- 2 No final do segundo parágrafo, com que o autor compara o jato de vapor do João-grande?

- 3 Como você explicaria a contradição da expressão "alcoleiros secos"?

Glossário

A

Ablução (s.f.). Lavagem; purificação por meio da água.
Ação (s.f.). Resultado de uma energia; acontecimento; expressão de certos verbos e substantivos; cota-parte do capital das sociedades anônimas, considerada como unidade; título ou documento representativo e comprobatório dos direitos e obrigações das que fazem parte dessas sociedades.
Acidente (s.m.). Acontecimento casual; desgraça; variação do terreno.
Aclonar (v.). Pôr em ação; incorporar por ações.
Acordão (s.m.). Instrumento musical composto de algumas metalôneas que são postas em vibração por um jato.
Adulterar (v.). Falsificar; corromper.
Advertir (v.). Notar; atentar em; considerar, refletir; admonir; dar fé, reparar.
Alebarde (s.f.). Arma antiga que consistia de longa haste de madeira, terminando em ferro largo e pontiagudo, atravessado por outro em forma de meia-lua.
Alvenaria (s.f.). Arte ou ofício do pedreiro ou do alvenão; obra composta de pedras naturais ou artificiais, ligadas ou não por meio de argamassa.
Alvitre (s.m.). Lembrança; proposta; sugestão; parecer; opinião.
Amurada (s.f.). Prolongamento do costado do navio acima do pavimento superior; bordo da embarcação; muro; parede.
Anilagem (s.f.). Tecido grosseiro de linho cru ou de juta, para encapar lardos.
Apinhado (adj.). Aglomerado, amontoado.
Aprazer (v.). Agradar, ser agradável; contentar-se, deliciar-se.
Apregoar (v.). Anunciar com pregão; publicar; divulgar.
Aplicão (s.f.). Qualidade do que é apto; capacidade.
Arrear (v.). Pôr arreios a; aparelhar; mobiliar; enfeitar.
Assuntar (v.). Prestar atenção; observar; bisbilhotar.
Atravessar (v.). Impedir; entorvor; embaraçar.

B

Benfazejo (adj.). Que faz bem; benéfico.
Bens imóveis (s.m.). Os que por natureza ou destino não podem ser removidos de um lugar para outro sem perda da sua forma e substância.
Bica (s.f.). Tubo, meia-cana, pequeno canal ou telha de onde corre e cai água; torneira.
Blindagem (s.f.). Ação de blindar; revestir de chapas de aço; couraçar.
Bomba atômica (s.f.). Projétil de grande poder explosivo, baseado na energia que se desprende com a desintegração do átomo.
Brado (s.m.). Grito, exclamação, clamor, queixa, reclamação em voz alta.

C

Cale (s.m.). Lugar lejeado para desembarque de passageiros e carga, na margem dos rios ou do mar.

Calibre (s.m.). Diâmetro interior de tubo ou boca-de-fogo; diâmetro do projétil; dimensão; tamanho; capacidade; marca.
Carmelita (s.). Frade ou freira da ordem de N. S. do Carmo ou do Monte Carmelo.
Cessão (s.f.). Atto de ceder; permissão.
Ciãnea (s.f.). Espaço de água-viva (medusa).
Cicuta (s.f.). Planta venenosa.
Ciscar (v.). Revolver a terra; limpar.
Cocheiro (s.m.). Aquele que guia os cavalos de uma carruagem.
Cogitar (v.). Pensar profundamente; imaginar; refletir.
Compartilhar (s.m.). Aparelho usado em dispositivos eletrônicos que dividem a carga e a potência sem a participação do homem.
Conceição (s.f.). Concepção da Virgem Maria; festa comemorativa dessa concepção.
Consternado (adj.). Profundamente triste, prostrado, abatido de ânimo.
Consumar (v.). Terminar, completar, praticar; aperfeiçoar; executar.
Contestar (v.). Provar com o testemunho de outrem; negar; contrariar; contrariar; opor-se; discutir.
Contingência (s.f.). Eventualidade; incerteza de que uma coisa aconteça ou não.
Convulsão (s.f.). Contrção súbita e involuntária dos músculos; grande agitação ou transformação.
Cordato (adj.). Prudente; que tem bom senso.
Couraça (s.f.). Armadura para o peito; revestimento de navios com ferro ou aço.
Credenciado (adj.). Habilitado, liberado.

D

Debânture (s.f.). Título de cidadão ao portador, formal e privilegiado, que rende juros.
Deputado (s.m.). Aquele que é comissionado para tratar dos negócios do outrem; membro eleito de assembleia legislativa.
Desafio (s.m.). Provação.
Descarnado (adj.). Muito magro; privado de carne; fraco.
Desenxabido (adj.). Insípido; sem graça ou sem animação; sem importância.
Despressurização (s.f.). Desequilíbrio da pressão normal no interior de avião ou engenho espacial.
Dispersar (v.). Fazer ir para diferentes partes; desbaratar; alugar.
Dispor (v.). Armar em lugar apropriado; preparar; arrumar; colocar por ordem; harmonizar; usar livremente; utilizar; gastar.
Dissecar (v.). Analisar minuciosamente.
Dístico (s.m.). Grupo de dois versos; rótulo; divisa; leilão.
Divergente (adj.). Aquele que discorda.

E

Embevecido (adj.). Extasiado, enloado, deslumbrado.
Empalmar (v.). Alimentar, alimentar (var. de empanhar).
Empenho (s.m.). Promessa; interesse; desalo.

ANEXO VII

EXEMPLOS DE FICHAS DE LEITURA

* FICHA DE CONTROLE DE LEITURA SILENCIOSA

Texto/Página.....
Número de linhas do texto.....
Tempo gasto na leitura (seg.).....
Média de linhas por minuto.....
Número de questões certas.....

FICHA DE LEITURA EM VOZ ALTA

Número do Texto.....
Postura.....
Tom de voz.....
Clareza (dicação).....
Efluência.....
Expressividade.....
Total de pontos.....

Postura : Colocar-se em posição adequada.

Manter-se ereto.

Olhar, de vez em quando, para o público.

Tom de voz: Falar com voz suficientemente alta para que todos possam escutar.

Clareza. Pronunciar as palavras de modo que todos compreendam bem. (Dicação)

Fluência: Ler com velocidade adequada, sem gaguejar, sem voltar atrás, sem trocar palavras.

Expressividade: Variar a leitura de acordo com o tipo de texto (alegre, triste, solene, etc.)" (Bianchini e Cunha, MDL 5:176)

FICHA DE LEITURA EXTENSIVA

1. Dados informativos:

1.1. Biografia do autor

1.2. Obras

2. Leitura da obra

3. Resumo:

3.1. Síntese da obra

3.2. Tema

4. Fichamento da obra por capítulo.

5. Reprodução oral ou escrita por capítulo.

6. Estudo de:

6.1. Personagens:

a) principais e secundários;

b) características físicas e psicológicas.

6.2. Espaço

6.3. Tempo

7. Extrair do texto descrições de..." (Menezes e Paulo, ELE 7:V)

ANEXO VIII

MODELO DE FICHA DE AVALIAÇÃO DE REDAÇÃO

"FICHA DE AVALIAÇÃO

Aspecto formal	Valor	Pontos
1. A letra é legível.	0,5	_____
2. Faz margens regulares.	0,5	_____
3. Deixa espaço para marcar início de parágrafo	0,5	_____
Aspecto gramatical		
4. Acentua corretamente as palavras.	1,0	_____
5. As palavras estão grafadas corretamente.	1,0	_____
6. Há clareza nas frases construídas.	1,0	_____
7. Não repete frequentemente uma mesma palavra.	0,5	_____
Aspecto estrutural		
8. Predomina no texto uma idéia central.	2,0	_____
9. A comprovação baseia-se em argumentos relacionados à idéia central.	1,0	_____
10. A conclusão está relacionada aos argumentos apresentados.	1,0	_____
11. Há sequência entre as várias idéias expostas no texto.	1,0	_____

Total de pontos: _____"

(Sargentim, ACLE 8:24)

ÍNDICE

Introdução	1
Notas da Introdução	7
Capítulo 1	
1. Primeira leitura dos manuais	
(A_estruturação_da_proposta_de_ensino_de_língua)	8
Notas do Capítulo 1	22
Capítulo 2	
2. Segunda leitura dos manuais	
(O_discurso_introdutório)	23
2.1. "Considerações sobre o ensino de língua"	
(Os_objetivos gerais do ensino de língua)	23
2.1.1. "Para quê?"	
(Os_objetivos específicos do ensino de língua)	27
2.1.1.1. "Teoria da Comunicação"	
(A_concreção_de_linguagem)	27

2.1.1.1.1. "Atividades de Comunicação"	
(Os exercícios de comunicação)	37
2.1.1.2. "Uso das formas corretas da língua"	
(A apreensão normativa)	47
Notas do Capítulo 2	51
Capítulo 3	
3. Terceira leitura dos manuais	
(A atividade de leitura)	53
3.1. "Questões relativas à composição do texto"	
(Os textos para leitura)	54
3.2. "Estudo do texto"	
(Os objetivos da atividade de leitura)	62
3.2.1. "Trabalhando com as palavras e com o dicionário"	
(O primeiro componente da atividade de leitura: o Estudo do Vocabulário)	67
3.2.1.1. "Enriqueça seu vocabulário"	
(O primeiro objetivo do Estudo do Vocabulário)	69
3.2.1.2. "Traduzindo o texto"	
(O segundo objetivo do Estudo do Vocabulário)	77

3.2.2. "Você entendeu bem o texto?"	
(O segundo componente da atividade de leitura: a Compreensão/Interpretação do Texto)	86
3.2.2.1. "Interpretação do Texto"	
(Os objetivos do componente Compreensão/Interpretação)	89
3.2.2.2. "Agora, vamos treinar entonação"	
(A atividade de "Expressão Oral")	106
3.2.2.3. "Revisão"	
(Conclusão em relação aos componentes Compreensão/Interpretação e Expressão Oral)	115
3.3. "Técnicas de Redação"	
(A atividade de Redação)	120
3.3.1. "Atividades de composição de textos"	
(A primeira expectativa dos autores)	129
3.3.2 "Estudo da composição"	
(A segunda expectativa dos autores)	132
Notas do Capítulo 3	144
Conclusão	147

Notas da Conclusão	153
Referências Bibliográficas	154
Anexo I - Relação das escolas consultadas	160
Anexo II - Modelo de ficha-resposta	166
Anexo III - Exemplo de ilustração	167
Anexo IV - Descrição da estrutura da unidade de cada coleção didática	168
Anexo V - Quadro da estrutura da proposta	192
Anexo VI - Exemplos de alocuções	193
Anexo VII - Exemplos de fichas de leitura	198
Anexo VIII - Modelo de ficha de avaliação de redação	200