

Mônica Oliveira Santos

**TELECURSO 2000: REFLEXÕES SOBRE A INCORPORAÇÃO DA ORALIDADE  
NA AULA DE PORTUGUÊS EM UMA PROPOSTA DE ENSINO À DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao curso de  
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos  
da linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem  
de Língua Materna.

Orientador: Profa. Dra. Denise Bértoli  
Braga

Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2000

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE



0500011833

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	I/UNICAMP
	Sa59t
V.	Ex.
TOMBO BC/	41946
PROC.	278/00
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC.º	R\$ 11,00
DATA	30-08-00
N.º CPD	

CM-00145156-1

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa59t	<p>Santos, Mônica Oliveira</p> <p>Telecurso 2000: reflexões sobre a incorporação da oralidade na aula de português em uma proposta de ensino a distância / Mônica Oliveira Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000.</p> <p><b>Orientador: Denise Bértoli Braga</b> Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua materna - Estudo e ensino. 2. Ensino a distância. 3. Linguagem - Variação. I. Braga, Denise Bértoli. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

---

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

---

Profa. Dra. Lílian Lopes Martin da Silva

---

Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos

---

Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Mônica Oliveira  
Santos  
e aprovada pela Comissão Julgadora em  
20 / 7 / 00.  
Denise Bételdi Braga

Para Noel, Ma. do Socorro, Mirtes e Fausto,  
carinhosamente.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

À professora Denise pela seriedade e dedicação com que desenvolve seu trabalho.

Às professoras Maria Augusta e Lílian Lopes pelas críticas e sugestões valiosas na qualificação.

À CAPES pelo financiamento.

Aos professores e amigos Luiz, Hélder e Edimilson pelo incentivo nessa trajetória.

À Viviane pela leitura minuciosa do trabalho.

Aos amigos, sempre presentes, pelo companheirismo e confiança.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

(...)

*A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros*

*Vinha da boca do povo na língua errada do povo*

*Língua certa do povo*

*Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil*

*Ao passo que nós*

*O que fazemos*

*É macaquear*

*A sintaxe lusíada*

*A vida com uma porção de coisas que eu não entendia*

*[bem*

*Terras que eu não sabia onde ficavam*

(...)

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

(Evocação do Recife, Manuel Bandeira)

## SUMÁRIO

0. INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – A PROPOSTA DO TC 2000 DENTRO DE UM PANORAMA AMPLO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA PARA ADULTOS	
1. CAPACITAÇÃO DE ADULTOS.....	15
1.1 Retrospectiva Histórica sobre a Educação para Adultos no Brasil.....	15
1.2 A Educação à Distância: Aspectos Gerais de sua Estrutura .....	19
1.3 Telecurso 2000: uma Proposta de Curso à Distância para Jovens e Adultos.....	26
2. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS ORIENTAÇÕES ADOTADAS NO TC2000.....	32
2.1 O Letramento e os Benefícios Sociais e Individuais .....	32
2.2 Ensino Funcional: a Relação Trabalho e Educação.....	43
2.3 Proposta do Telecurso 2000 para o Ensino de Língua Portuguesa: Foco na Questão Lingüística.....	49
PARTE II – UMA ANÁLISE DO TELECURSO 2000	
3. QUESTÕES DE PESQUISA, DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	59
3.1 Questões Teóricas que Orientaram a Pesquisa.....	59
3.2 Descrição do <i>Corpus</i> .....	60
3.2.1 Estrutura Geral da Aula em Vídeo.....	61
3.2.2 Estrutura Geral da Aula no Manual Didático.....	62
3.3 Metodologia Adotada e Procedimentos da Análise dos Dados.....	64
4. ANÁLISE.....	67
4.1 Análise das aulas.....	67
4.1.1 Descrição e Análise da Aula 48 – Fazendo Consultas.....	68

4.1.2 Descrição e Análise da Aula 50 – Assino ou não Assino?.....	78
4.2 Análise de Algumas Marcas Recorrentes na Teleaula.....	87
4.2.1 Variedades Lingüísticas Incorporadas.....	87
4.2.2 Retextualização: Passagem do Texto Informal para o Formal.....	90
4.2.3 Proposta para Produção Textual.....	93
4.2.4 O Ensino de Língua Portuguesa.....	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6. ANEXOS.....	109
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
8. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	134

## RESUMO

O presente estudo investiga a incorporação da oralidade e o trabalho com as variedades lingüísticas Padrão e não-Padrão em teleaulas de Língua Portuguesa. A análise dessas questões tomou como *corpus* de pesquisa um programa de ensino à distância para adultos: o Telecurso 2000. O Telecurso, entre outras peculiaridades, destaca-se por explorar, em sua proposta pedagógica, uma orientação teórica inovadora para o ensino de Português, que enfatiza a relação fala-escrita a partir da incorporação de uma considerável variedade lingüística, que abrange desde os estilos de linguagem mais informais até os mais formais. Sabendo que a distância entre a proposta e a prática desses programas de ensino nem sempre é percorrida com sucesso, e no interesse de responder às nossas questões de pesquisa, buscamos verificar se a realização prática dessa proposta é coerente com seus pressupostos teóricos e em que medida tal proposta é inovadora no ensino de Língua Portuguesa.

## PALAVRAS-CHAVE

Telecurso 2000, Oralidade-escrita, Ensino de Língua Materna.

## RESUMEN

El presente estudio investiga la incorporación de la oralidad y del trabajo con las variedades lingüísticas padrón y no-padrón en tele-aulas de Portugués. El análisis de estas cuestiones adoptó como *corpus* de investigación un programa de enseñanza a distancia para adultos: el “Telecurso 2000”. El Telecurso, entre otras peculiaridades, se caracteriza por explorar en su propuesta pedagógica una orientación teórica innovadora para la enseñanza de Portugués, que trabaja la relación habla-escritura a partir de la incorporación de una variedad lingüística considerable, abarcando desde los estilos de lenguaje más informales hasta los más formales. Considerando que la “distancia” entre propuesta y práctica, en esos programas de enseñanza, no siempre es recorrida con éxito, y con el interés de responder a nuestras propias preguntas de investigación, buscamos verificar si la realización de esta propuesta es coherente con sus presupuestos teóricos y, asimismo, evaluar en qué medida tal propuesta es innovadora en la enseñanza del Portugués.

## PALABRAS CLAVES

Telecurso 2000, Oralidad-escritura, Enseñanza de Lengua Materna.

## 0. INTRODUÇÃO

O ensino à distância tem se tornado, nos últimos anos, uma opção cada vez mais procurada por um grupo social que, carente e fora da faixa etária considerada adequada pelas escolas, almeja adquirir um certificado de conclusão de curso. Esse público adulto, de um modo geral, precisa trabalhar para sobreviver, não tem recursos financeiros nem especialização profissional, e vê nesses programas de ensino à distância um meio facilitador de aquisição de um certificado, visto como ‘porta’ para maiores chances no mercado de trabalho. Tal pensamento é parte de uma crença mais ampla, socialmente difundida, que concebe a educação como responsável pelo desenvolvimento individual e social. A formação à distância torna “possível” ao trabalhador a obtenção de um certificado que, dentro desse imaginário, facilita o acesso a um emprego e garante ao empregador uma melhoria na qualidade e no desempenho profissional do empregado.

De um modo geral, pode-se dizer que essas crenças contribuem muito para o crescimento desse tipo de ensino no Brasil. Além das “vantagens sociais”, alguns aspectos práticos dos cursos à distância tornam-nos mais atraentes que os cursos regulares. Entre essas vantagens estão: a rapidez, a comodidade (pode ser feito em casa, no trabalho, em organizações sindicais ou comunitárias) e o fato de, na maioria das vezes, ser veiculado gratuitamente<sup>1</sup>. Dadas essas particularidades, tal ensino tem atingido um bom número de alunos e sua importância na educação brasileira tem crescido ultimamente. Mesmo sendo uma alternativa relativamente recente no Brasil, o ensino à distância tem posto à disposição

---

<sup>1</sup> De um modo geral, o investimento por parte dos órgãos governamentais e não governamentais nesse tipo de educação justifica-se tanto pela sua difusão, pois o fato de ser à distância facilita em muito o seu acesso, como também pelo seu baixo custo. Em geral, o custo com a elaboração de projeto de curso à distância é alto, mas a sua reprodução em larga escala implica poucos gastos, compensando o investimento inicial.

dos alunos um amplo leque de opções. Além dos conhecidos cursos supletivos, contamos, ainda, com outros cursos que fazem uso de multimeios como rádio, TV, vídeo, fita cassete etc.

É dentro desse contexto que se insere o Telecurso 2000 (TC 2000), uma proposta de ensino à distância que conta com o apoio financeiro de várias entidades: **Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP**; **Fundação Roberto Marinho – FRM**; **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI**; e **Serviço Social da Indústria - SESI**. Uma das razões que nos levaram a escolher essa proposta foi sua popularidade e ampla adoção em todo o Brasil. O acesso ao curso pode ser concretizado facilmente das seguintes formas:

- 1) o material didático encontra-se disponível em vídeo e em fascículos que podem ser obtidos em livrarias e bancas de revista, ou através da transmissão do curso pela Rede Globo de Televisão e canais educativos;
- 2) as aulas podem ser acompanhadas em casa pela TV (circuito aberto ou fechado), de forma regular ou não. Podem, ainda, ser seguidas em telepostos localizados no trabalho do aluno, em associações da sua comunidade, nos sindicatos, e em algumas universidades que também promovem o programa.

Em linhas gerais, o TC 2000 foi feito para atender especificamente ao operário que parou de estudar. Os alunos podem fazer o curso completo e concluir o 1º e o 2º graus, ou apenas seguir as aulas para complementar sua escolaridade. No que concerne às aulas de Língua Portuguesa, essa formação tem por finalidade mais ampla fazer com que os conhecimentos transmitidos sejam úteis para a melhoria de vida dos alunos, e contribuam, de modo especial, para o crescimento/aprimoramento de sua atuação profissional, além de também promover atitudes de cidadania.

Analisar a área de Língua Portuguesa do curso de 1º. grau do TC 2000 foi uma escolha motivada principalmente pelo fato de esse curso ter uma proposta de ensino que privilegia objetivos não convencionais e adota uma metodologia que se propõe como inovadora. São diversos os fatores que tornam as teleaulas de Língua Portuguesa diferentes das aulas convencionais. Além do caráter não presencial, próprio dos cursos à distância, esse curso, apresenta, ainda, aspectos particulares que o destacam dos demais:

- 1-) possui uma estrutura peculiar na programação de suas aulas (momentos pré-determinados: Cenatexto, Redação, Dicionário, Entendimento e Reflexão);
- 2-) tem como linha condutora das aulas as ‘Cenatextos’<sup>2</sup> e não o livro didático; e
- 3-) confere à linguagem cotidiana um tratamento especial, tanto em relação ao seu aspecto **oral** como ao **escrito**;

Feitas essas considerações, é importante ressaltar que o interesse por tais investigações é também fruto de uma história de pesquisa sobre o TC 2000, iniciada em 1994, que culminou com a apresentação de uma monografia de pesquisa<sup>3</sup> para o Programa Especial de Treinamento (PET-CAPES). As conclusões gerais desse estudo indicaram que a proposta era bastante inovadora e promissora, mas que a sua aplicação prática parecia

---

<sup>2</sup> A aula convencional, na maioria das vezes, fia-se a partir de um ponto gramatical que é desenvolvido durante toda a aula com base em exemplos, ou é conduzida a partir de uma leitura da “lição”, que normalmente é usada como pretexto para abordar a nomenclatura gramatical. No caso do Telecurso, há que se observar uma distinção: a teleaula é conduzida a partir de um Cenatexto que não quer ser a velha leitura do livro didático, mas se relaciona às situações de linguagem da vida diária. A Cenatexto não é apresentada por inteiro, mas vai sendo “pensada” e desenvolvida paulatinamente, ao longo da teleaula, para dar uma noção de elaboração e reelaboração textual. É a partir dessa situação (que envolve personagens, assuntos polêmicos, situações de tomada de decisão etc.) que são introduzidas as discussões, o processo de elaboração e reelaboração textual e o ensino de língua portuguesa.

<sup>3</sup> Esse estudo se ocupou de uma análise preliminar e genérica sobre o ensino de português no Telecurso, enfocando os seguintes aspectos:

- 1- passagem do discurso oral para o discurso escrito;
- 2- abordagem de jargões profissionais e populares;
- 3- abordagem do dicionário e o trabalho com o léxico e o sentido;
- 4- a elaboração textual do/no TC 2000;
- 5- o ensino de gramática.

repetir alguns dos problemas do ensino tradicional. Essa constatação nos motivou a retomar a pesquisa e aprofundar nossa reflexão acerca da proposta do TC2000, destacando, mais especificamente, três pontos centrais que orientam nosso estudo e que dizem respeito à coerência entre a proposta teórica e sua implementação prática: a) as variedades lingüísticas orais e escritas incorporadas; b) o processo retextualização do oral para o escrito das variedades lingüísticas abordadas; e c) o ensino de língua padrão: aspectos inovadores e tradicionais.

No capítulo 1 desta dissertação, daremos uma visão panorâmica da capacitação de adultos no Brasil, tendo como foco a Educação à Distância e o lugar do Telecurso 2000 dentro desse contexto. Faremos uma breve descrição dos aspectos gerais que compõem a proposta pedagógica de ensino à distância do TC2000. No capítulo 2, discutiremos a orientação teórica e educacional da proposta do TC2000, considerando três eixos teóricos: a concepção de letramento, o ensino funcional e as questões lingüísticas que subjazem à proposta. No capítulo 3<sup>4</sup>, apresentaremos os critérios adotados na seleção do corpus e os parâmetros metodológicos que orientam nossa análise de dados. No capítulo 4, apresentaremos o resultado de nossas análises. Serão centralizados três aspectos: o trabalho com a variação lingüística, o processo de retextualização fala-escrita e o ensino de língua padrão. Finalmente, no capítulo 5, apresentaremos nossas considerações finais.

---

<sup>4</sup> Nesse capítulo, descreveremos, detalhadamente, o número de aulas do primeiro grau em vídeo e no livro, os módulos de ensino em que estão organizadas as aulas e a estrutura das teleaulas.

**PARTE I - A PROPOSTA DO TC 2000 DENTRO DE UM PANORAMA AMPLO  
DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA PARA ADULTOS**

## 1. CAPACITAÇÃO DE ADULTOS

Para iniciarmos as nossas discussões acerca do Telecurso 2000, é fundamental levarmos em consideração que essa é uma proposta de educação à distância para adultos. Como tal, insere-se em um panorama mais amplo, a educação de adultos, e em um mais específico, o ensino de adultos à distância. É importante traçarmos, em linhas gerais, as características desses dois contextos de ensino para entendermos as especificidade do Telecurso e sua orientação geral.

### 1.1- RETROSPECTVA HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A educação de adultos começou a ganhar espaço a partir da década de 30, quando se inicia a consolidação do sistema público de educação elementar. O país passava por transformações importantes ligadas ao processo de industrialização e concentração populacional nos centros urbanos, e, em tal contexto, a oferta de ensino gratuito, impulsionada pelo apoio governamental, expandia-se consideravelmente, atingindo setores sociais diversos.

Conforme Beisiegel (1974) e Paiva (1983), no processo de redemocratização do Estado brasileiro, contextualizado após 1945 com o fim da 2<sup>a</sup> Guerra Mundial e o fim da ditadura de Vargas, a educação de adultos ganha destaque dentro da preocupação geral com a integração dos povos em busca da paz e da democracia, e com a universalização da educação elementar. Politicamente, era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, para a integração das massas de imigração,

e para a incrementação da produção (industrialização). A instauração da Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, enfatiza o debate sobre o analfabetismo no Brasil. Durante essa campanha, idéias preconceituosas sobre adultos analfabetos começaram a ser superficialmente criticadas, e se iniciaram reflexões sobre o reconhecimento dos saberes e capacidades do analfabeto. No entanto, esses preconceitos eram, de certa forma, mantidos nos objetivos “messiânicos” propostos para essa campanha. Essa falha veio depois a ser criticada no fim da década de 50, quando os estudos na área começaram a questionar as deficiências administrativas e pedagógicas da Campanha de Educação de Adultos, ressaltando suas lacunas no atendimento à população não escolarizada e na qualidade dos resultados obtidos.

A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização popular dos anos 60. O analfabetismo, que era tomado como ‘causa’ da pobreza e marginalização, passou a ser visto como ‘efeito’ da situação de pobreza gerada pela estrutura social. A proposta de alfabetização de adultos elaborada por Paulo Freire era, por essência, conscientizadora. Esta tinha por princípio básico que: “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*”. O objetivo era levar o aluno a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita.

Após o golpe militar de 1964, como sustenta Beisiegel (op. cit), grupos que atuavam na alfabetização de adultos foram reprimidos e o governo passou a controlar a iniciativa à educação de adulto com o lançamento do Mobral. Nos anos 70, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional com uma atuação mais diversificada, enquanto os grupos ligados à educação popular continuaram, paralelamente, a realizar pequenas e isoladas experiências de alfabetização de adultos com propostas mais críticas. Na década de 80, tais experiências ampliaram-se, desenvolvendo canais de troca de experiência (entre eles), reflexão e

articulação. Nesse período de reconstrução democrática, muitas experiências de alfabetização ganharam consistência e representaram um importante avanço em relação à incorporação de uma visão de alfabetização como um processo que exige um grau maior de continuidade e sedimentação. Outro indicador dessa ampliação é a aceitação de um princípio pedagógico que diz respeito à relevância e à incorporação da realidade vivencial dos educandos como ponto de partida da prática educativa. Reforça-se o pensamento freireano de que não é necessário tratar a norma padrão de uma forma abstrata e artificial para se ensinar a ler e escrever.

A história da educação de jovens e adultos chega aos anos 90 reivindicando a consolidação de reformas pedagógicas necessárias a todo o programa de ensino fundamental. Atualmente, no Brasil, há mais de 35 milhões de pessoas maiores de catorze anos que não completaram os quatro primeiros anos de escolaridade. Pode-se dizer que num país de acentuados desníveis sociais, como é o caso do Brasil, a pobreza, a tradição política pouco democrática e os baixos níveis de escolaridade estão indissociavelmente ligados a outras formas de exclusão sócio-econômica-política (além da meramente educacional). A grande maioria da população de baixa renda enfrenta grandes dificuldades para manter os filhos na escola, dada a precariedade de recursos financeiros que impede a manutenção da criança na escola pública ou exige que essa criança contribua para a renda familiar. É nesse contexto que se configura o perfil do aluno adulto. Dentre o público que frequenta os programas de educação de adultos, a grande maioria é formada por pessoas que tiveram passagens pela escola, entre elas adolescentes e jovens excluídos do sistema regular, tornando-se cada vez menor o número daqueles que nunca tiveram nenhuma experiência escolar anterior.

Conforme a Proposta Curricular do MEC para o 1º segmento do ensino fundamental de jovens e adultos (1997), o que se defende em relação às vantagens individuais e sociais desse tipo de ensino é que a capacidade de comunicação e reciclagem contínua, e a busca por acesso às informações diversas serão cada vez mais necessárias na vida do ser humano e no seu meio social. Uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige hoje uma melhor formação, e não somente treinamentos específicos. Trabalhadores capacitados a solucionar problemas e aprender permanentemente têm mais condições de trabalhar com eficiência. Numa sociedade como a nossa, para se ter uma participação política efetiva, é preciso dominar instrumentos da cultura letrada. Além disso, num mundo com tão rápidas transformações, o aluno adulto, exposto aos mais diversos meios de comunicação, precisa estar permanentemente se atualizando.

De acordo com o material do MEC, o público dos programas de ensino para adulto, embora homogêneo do ponto de vista econômico, é bastante heterogêneo do ponto de vista cultural, ou seja, os alunos adultos chegam às escolas com uma gama de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida das mais variadas. Contudo, esse conhecimento é desconsiderado no processo pedagógico, e a ele se soma um outro problema: o de uma auto-imagem negativa trazida pelo aluno, devida às experiências escolares anteriores fracassadas e à exclusão social a que é exposto.

A proposta do MEC sustenta que a escola é, acima de tudo, um lugar especial para a criação, a reflexão e o pensamento crítico. No trabalho com educação de adultos é, portanto, especialmente importante salientar a autonomia e estimular a auto-avaliação contínua de progressos e carências, de modo a promover a participação democrática e a responsabilidade pelo bem estar comum. Essa orientação mais geral pode ser claramente observada na citação que segue e que resume os objetivos da educação para adultos

defendida pelo MEC. Conforme a proposta, cabe à educação para adultos capacitar os alunos para:

- \*Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.
- \*Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- \*Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- \*Valorizar a democracia desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- \*Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.
- \*Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça, credo, fomentando atitudes de não discriminação.
- \*Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- \*Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a reprodução literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- \*Exercitar a sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

Uma outra questão que tem que ser considerada, com relação à educação para adultos, é a dificuldade de acesso aos cursos convencionais, normalmente por questões de distância, incompatibilidade de horário de trabalho com horário de estudo etc. A educação à distância é apresentada como opção desejável para adultos que não podem freqüentar os cursos convencionais.

## 1.2- A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: ASPECTOS GERAIS DE SUA ESTRUTURA

A Educação à distância (EAD) tem sido, sem dúvida, um tipo de ensino importante, permitindo o atendimento de grandes contingentes de alunos, de maneira mais prática e viável que o ensino tradicional presencial. A opção por essa modalidade visa a atender aos

interesses específicos de uma demanda por ensino, treinamento ágil, barato, autodidático, e tem em vista apresentar-se distintamente como opção não convencional de ensino.

Notamos que o interesse pela EAD (tanto por parte da iniciativa privada quanto por parte dos órgãos governamentais) parece ter crescido mais significativamente a partir dos anos 60, diversificando-se e estipulando como meta atender aos anseios pela universalização do ensino e permanente atualização de conhecimentos científicos e humanos.

Podemos dizer que a educação à distância é marcada por uma história de sucessos, fracassos e experimentações. Conforme coloca Nunes (1993)<sup>5</sup>, a origem recente da educação à distância,

já longe das cartas de Platão e das epístolas de São Paulo, está nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir dos meados do século XIX (chegando aos dias de hoje a utilizar multimeios que vão desde os impressos a simuladores on-line, em redes de computadores, avançando em direção da comunicação instantânea de dados voz-imagem via satélite ou por cabos de fibra ótica, com aplicação de formas de grande interação entre o aluno e o centro produtor, quer utilizando-se de inteligência artificial-IA, ou mesmo de comunicação instantânea com professores e monitores). (Nunes, op.cit.: 1)

Segundo o autor, desde o início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, foram adotadas diversas experiências, entre as quais desenvolveram-se melhor os métodos por correspondência. A influência dos novos meios de comunicação de massa, sobretudo o rádio, permitiu um melhor acesso à população do meio rural. Conforme Nunes,

a necessidade de capacitação rápida de recrutas norte-americanos durante a II Guerra Mundial faz aparecerem novos métodos (entre eles se destacam as experiências de F. Keller para o ensino da recepção do Código Morse, v. Keller, 1943) que logo serão utilizados, em

---

<sup>5</sup> Artigo publicado na Internet (<http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>). Esse artigo foi publicado originalmente em: Revista Educação à distância nº 4/5, Dez./93 – Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação à distância, pp. 7-25.

tempos de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de capacidades laboriais novas nas populações que migram em grande quantidade do campo para as cidades da Europa em reconstrução. (Nunes, op.cit.: 1-2)

Podemos dizer que o ensino à distância no Brasil teve seu início com a fundação do Instituto Rádio-Motor, em 1939, e do Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Nesse contexto, várias experiências foram iniciadas e tiveram relativo sucesso, apesar de tais iniciativas terem sido marcadas pelos constantes abandonos e descontinuidades dos projetos. Entre as experiências em nível secundário, destacam-se, segundo o autor: no Brasil, o **Movimento de Educação de Base-MEB**; na Suécia, **Hermods-KNI Skolen**; nas Ilhas Canárias, **Radio ECCA**; na Coreia do Sul, **Air Correspondence High School**; na Austrália, **Schools of the Air**; no México, **Telesecundária**; e, no Reino Unido, **Nacional Extension College**.

Atualmente, mais de 80 países no mundo adotam os métodos de EAD como um meio de atender a grandes massas estudantis. De fato, podemos observar que a EAD tem sido adotada tanto para o ensino de 1º, 2º, e 3º graus, como também para o treinamento técnico de profissionais das mais diversas áreas: educação, saúde, agricultura, mecânica etc. Com o avanço dos meios de comunicação, notamos que a cada dia cresce o número de empresas e instituições que optam por programas de treinamento de recursos humanos via EAD.

No Brasil, tais investimentos são muitos e, conforme Nunes (op.cit), têm refletido, nos últimos anos, a mobilização de significativos contingentes de recursos técnicos e financeiros. Entretanto, o autor afirma que:

seus resultados não foram ainda suficientes para gerar um processo de irreversibilidade na aceitação governamental e social da modalidade de educação à distância no Brasil. Os principais motivos disto são a descontinuidade de projetos, a falta de memória

administrativa pública brasileira, e certo receio em adotar procedimentos rigorosos e científicos de avaliação dos programas e projetos. (Nunes, op.cit.: 2)

No que se refere à concepção propriamente dita do que venha a ser a EAD, podemos dizer, considerando sua história recente, que as concepções oscilaram e só após as décadas de 70 e 80 é que se pôde chegar a conceitos mais precisos dessa modalidade de ensino. As primeiras conceitualizações costumavam qualificar a EAD pelo que ela “não era”, comparando-a sempre aos métodos convencionais de ensino. Este tipo de comparação, apesar de não ser incorreto, não é científico.

Fazendo referência ao estudo de Walter Perry e Greville Rumble, Nunes (op.cit:3), aponta que denominações recentes convergem para uma concepção mais homogênea acerca do que seja a EAD; estando mais centradas numa caracterização básica da educação à distância, que salienta o estabelecimento de uma comunicação de dupla via. Ou seja, pelo fato de professor e aluno não estarem juntos na mesma sala, tornando-se necessário o uso de meios facilitadores da comunicação como por exemplo: correspondência postal ou eletrônica, telefone ou telex, rádio, TV, vídeo-disco controlado por computador etc. Contudo, conforme Nunes, tais concepções ainda pecam pela insuficiência.

Reverendo alguns conceitos observados no estudo de Keegan (1991, apud Nunes, op.cit:3-4), podemos reunir e apontar alguns dos aspectos principais da EAD que, em geral, dizem respeito à auto-instrução, ao ensino em massa, e a métodos que pressupõem as ações do professor e do aluno executadas separadamente. Considerando um conjunto de diferentes definições, Keegan (op.cit:38) enumera alguns dos elementos que podem ser considerados centrais numa conceituação do que seja a EAD:

1. separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;

2. influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida etc), que a diferencia da educação individual;
3. utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
4. previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via;
5. possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e
6. participação de uma forma industrializada de educação, a qual, se aceita, contém o germen de uma radical distinção dos outros modos de desenvolvimento da função educacional.

É pertinente lembrar, também, algumas características intrínsecas a essa modalidade de ensino. Segundo Nunes (op.cit: 5-11), nos estudos de Armengol (1987: 22-24) sobre educação, faz-se uma sumarização dessas características que, em linhas gerais, podemos apontar como:

- 1- **‘população estudantil relativamente dispersa’**, em função de razões de cunho geográfico, baixa renda, idade, incapacidades físicas etc.;
- 2- **‘população estudantil predominantemente adulta’**, cujo perfil traz alguns traços comuns, entre eles o de voltar a estudar em busca de melhoria social, humana e de vida, que justificam enfoques educativos;
- 3- **‘cursos que pretendem ser auto-instrucionais’**, conforme se pode observar nos materiais elaborados para a realização do estudo autônomo, esses cursos possuem objetivos claros, etapas de auto-avaliação, exercícios, textos suplementares etc. Tais cursos podem ser auto-suficientes e devem servir como guias de estudo para outros textos, incentivando a auto-crítica, a reflexão, e o posicionamento individual;
- 4- **‘cursos pré-produzidos’**, que usam geralmente materiais impressos, combinando-os com um amplo leque de variedades textuais e outros multimeios: periódicos, revistas, livros paradidáticos, rádio, TV (circuito aberto e fechado), vídeo, computadores, recursos informáticos atuais etc.;

- 5- **‘comunicações massivas’**, uma vez elaborados e preparados os cursos, é bastante conveniente e proveitosa a sua utilização para um grande número de estudantes;
- 6- **‘comunicações organizadas em duas direções’**, que são produzidas entre os alunos e o centro organizador do curso. O aluno não é um simples receptor de mensagens educativas e conteúdos planejados, produzidos e distribuídos por um centro docente, sem possibilidade de esclarecimentos e orientações. A atividade educativa, como processo de comunicação, é bidirecional. Tal comunicação se realiza através de orientações tutorais, observações das produções ensaístas do aluno, auto-avaliações e avaliações finais. O elemento central na comunicação é a palavra escrita, podendo também ser utilizados o telefone e o rádio nas reuniões;
- 7- **‘estudo individualizado’**, que se baseia no princípio de *‘aprender a aprender’*. É um recurso imprescindível para o aluno à distância;
- 8- **‘forma mediadora de conversação guiada’**, que se refere aos aspectos ligados à separação entre aluno e professor, que condicionam as formas em que se efetiva a comunicação entre eles;
- 9- **‘tipo industrializado de ensino aprendizagem’**, em que a produção em massa de material auto-instrucional *“implica em uma clara divisão do trabalho na criação e produção, tanto intelectual como física, dos materiais. Ainda que além deste modelo existam outros, este constitui-se no mais utilizado e importante em escala mundial.”* (p.9);
- 10- **‘crescente utilização da “Nova Tecnologia Informativa”**, em que, por ser uma modalidade essencialmente dinâmica, o conteúdo disponível pode ser atualizado (Internet) constantemente e de maneira rápida, garantindo a inserção de informações complementares ao aprendizado ou a realização de correções. *“As possibilidades dessas novas tecnologias para a educação à distância são extraordinárias. Obviamente, também a educação*

*presencial pode beneficiar-se desses novos meios, porém com um alcance mais limitado que nos sistemas à distância” (p.9);*

11- **‘tendência a adotar estruturas curriculares flexíveis’**, que é veiculada por módulos e créditos; tais estruturas favorecem maior adaptação às condições e anseios individuais do público interessado, sem incorrer em uma baixa qualidade do material. Procura-se não somente transmitir conhecimentos, mas tornar o aluno capaz de “aprender a aprender” e fazer isso de forma flexível, respeitando sua autonomia em relação ao tempo, estilo, ritmo e método de aprendizagem, tornando-o consciente de suas capacidades e possibilidades para a sua auto-formação. Esse critério também não é exclusivo da EAD, mas representa uma maior abertura e facilidade à sua clientela.

12- **‘baixo custo por estudante’**, *“depois de elevados investimentos iniciais e sempre e quando se combinem uma população estudantil numerosa com uma operação eficiente, a educação à distância pode ser mais barata” (p.10).*

Essa modalidade de ensino também tem seus objetivos específicos, que variam de caso para caso, mas que, em nível geral, apresenta aspectos homogêneos. Podemos enumerar alguns desses objetivos e metas:

1. democratização e acesso ao saber;
2. incentivo à educação aberta permanente;
3. formação e capacitação de profissionais;
4. formação e capacitação de professores;
5. promoção de ensino inovador e de qualidade;
6. educação para a cidadania.

Entretanto, apesar das inúmeras vantagens e inovações, o esquema de EAD conta ainda com alguns problemas mais significativos que vêm impedindo o total sucesso e o

atendimento em grande escala dessa modalidade de ensino. Segundo Nunes (op.cit: 17-18), alguns dos problemas mais frequentes observados no Brasil são:

- a) organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento;
- b) falta de critérios de avaliação dos programas projetos;
- c) inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existirem);
- d) descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras;
- e) inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos;
- f) programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo;
- g) permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação à distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional;
- h) pouca divulgação dos projetos, inexistência de canais de interferência social nos mesmos;
- i) organização de projetos-piloto somente com finalidade de testagem de metodologias.

Feitas essas considerações gerais sobre a educação para adultos e ensino à distância, discutiremos, na próxima seção, os aspectos principais que constituem a proposta teleducativa para adultos do TC2000. Como já adiantamos, o TC2000 faz parte desse contexto de ensino específico e possui, portanto, um perfil delineado por metas, objetivos e orientações educativas, em muito similares aos dos demais cursos para adultos, em geral, e à distância, em particular. Contudo, possui aspectos distintos, e por essa razão faremos uma breve descrição de sua estrutura e implementação.

### 1.3- TELECURSO 2000: UMA PROPOSTA DE CURSO À DISTÂNCIA PARA JOVENS E ADULTOS

O Telecurso 2000 é uma proposta de ensino à distância que contempla dois níveis básicos de abrangência: o **1º. Grau** (3ª. - 8ª. Séries), o **2º. Grau** (as três séries), além de oferecer também a opção de formação **Profissionalizante em Mecânica**. Conforme os

documentos oficiais da proposta **TC2000 Fundamentos e Diretrizes e TC2000 Diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa**<sup>6</sup>, os objetivos gerais do curso buscam, *a priori*:

(1) facilitar o acesso e a aquisição de um diploma *para aqueles que estão alijados do sistema de ensino, ou desejam continuar/aprimorar sua formação profissional*. (TC2000 FD, S/D: 5); e

(2) propor uma inovação no ensino de Língua Portuguesa com o intuito de superar algumas lacunas que se configuram no ensino convencional, *para que se empreenda uma ação efetiva pela melhoria da produtividade do sistema escolar, por meio da reciclagem dos professores e do esforço à aprendizagem dos alunos*. (TC2000 FD, S/D:5).

Visando atingir essas metas, o TC2000 se propõe a expor o aluno a situações de vida que lhe permitam firmar atitudes de cidadania indispensáveis ao seu desenvolvimento individual e social. A proposta compromete-se também a oferecer à sua clientela uma maior “instrumentalização” da língua, com vistas a uma melhor capacitação profissional. Para isso, privilegia um ensino de língua voltado para a resolução de problemas e dificuldades que o aluno possa ter na sua vida e no seu trabalho.

Entre as atividades que envolvem a linguagem e fazem parte do dia-a-dia profissional das pessoas, são explicitamente mencionadas: preencher um formulário, ler um manual de instruções, escrever cartas comerciais, memorandos, solicitações, saber se expressar ao estar em contato com patrões/colegas, relacionar-se socialmente bem com colegas de trabalho etc. É interessante ressaltar que a proposta teórica e a sua implementação prática, além dessa orientação funcional restrita ao trabalho, também contempla situações do cotidiano que não estão relacionadas à situação profissional.

---

<sup>6</sup> Abreviaremos a citação desses documentos oficiais: para TC2000 Fundamentos e Diretrizes, adotaremos TC2000 FD, e, para TC2000 Diretrizes para o Ensino de Língua Portuguesa, adotaremos TC2000 DELP.

Conforme o documento TC 2000 DELP (1994: 7-8), o ensino de Português cumpre, ainda, alguns objetivos mais específicos, oferecendo ao aluno/cidadão condições de:

- \* Conhecer e operar individualmente, com habilidade e correção, as estruturas básicas do idioma;
- \* Compreender criticamente e produzir, claro e conscientemente, mensagens verbais;
- \* Reconhecer e valorizar artisticamente textos literários;
- \* Organizar-se mentalmente diante de situações existentes, selecionando posições e julgamentos adequados verbalmente;
- \* Equipar-se potencialmente para receber e compreender informações – sistematizadas ou não – de todos os setores do conhecimento humano;
- \* Ler criticamente textos diferentes, reconhecendo os vários níveis de diferenças entre eles;
- \* Decodificar, comparar e criticar textos alheios;
- \* Empregar em textos e em outras situações de uso da língua as estruturas lingüísticas apreendidas nas leituras programadas;
- \* Aumentar seu acervo lexical, com a aquisição de novas palavras, apreendidas em diferentes contextos de uso;
- \* Produzir discurso próprio sobre os textos lidos e ouvidos, sabendo interpretar sentidos, além de simplesmente reproduzir o que diz o texto;
- \* Identificar e empregar com correção os sinais gráficos específicos da linguagem escrita, como recurso importante de clareza e expressividade;
- \* Relacionar leituras aos seus interesses e necessidades nos mundos do trabalho, da cidadania e da vida privada.

#### *A Estrutura do TC 2000*

A proposta do “*Telecurso prevê a veiculação de 1140 aulas de 15 minutos cada, totalizando 285 horas de programação televisiva/vídeos e 1995 horas de estudo individual ou em grupo*”(TC 2000 FD, S/D: 19). Na parte específica de português, estão previstas 90 horas no 1º grau e 80 no 2º grau. O curso conta com o auxílio do seguinte material pedagógico: vídeos (divulgados em circuito aberto e fechado de TV), livro do aluno, e o material do monitor / orientador de aprendizagem. Como explicita a proposta do TC2000, o material escrito (livro do aluno) deve estar diretamente relacionado com o material em vídeo:

O material básico das teleaulas funcionará em interação dinâmica com o material constante do livro do aluno. (...) a forma televisual das aulas tem de ser, ela própria, conteúdo favorecedor da leitura, da escrita, do pensamento, da argumentação e da expressão individual. Sabe-se hoje que a forma de tratar um assunto, um conteúdo, modifica decisivamente o próprio assunto, o próprio conteúdo; é nesse sentido que se pode dizer que **forma é conteúdo**.

O principal recurso metodológico para colocar esses princípios em prática é a Cenatexto. Nela, a formulação lingüística se acopla à exposição e ambientação visual. (...) Na Cenatexto, as exposições lingüística e visual são sincretizadas, fundindo-se numa unidade pedagógica. Usar uma sem a outra seria mutilar e inutilizar o produto. (TC2000 DELP, 1994: 6-7)

Em relação ao sistema de funcionamento, a transmissão das teleaulas está prevista para ser veiculada através de três vias de recepção, as quais visam a atender necessidades distintas da clientela:

**Recepção organizada** - com o orientador de aprendizagem em local e hora determinados em telepostos (normalmente numa sala específica, que está montada no próprio ambiente de trabalho dos alunos, e também nos telepostos em, universidades, paróquias, sindicatos, SABs etc). Os alunos reúnem-se de Segunda a Sexta por, aproximadamente, duas horas por dia;

**Recepção controlada** – o aluno assiste às teleaulas sozinho ou em pequenos grupos (via transmissão por satélite ou vídeo). O estudo se dá em local e horário não-fixos, para atender às necessidades do indivíduo ou grupo. O aluno se inscreve num **centro controlador** para receber o apoio de um ou mais orientadores de aprendizagem, tirar dúvidas etc. Esse(s) orientador(es) se adapta(m) aos diferentes horários e locais de estudo do indivíduo ou do grupo;

**Recepção livre** - dispensa a orientação. Não há horário nem lugar fixos e o material pode ser adquirido para uso individual e autodidata. É uma alternativa para o aluno interessado no processo de aperfeiçoamento e qualificação permanente, porém, nada impede que o aluno que opte por essa forma de recepção adquira os certificados do curso. Ele pode

procurar um centro autorizado da Secretaria de Educação de sua região, para fazer as provas, assim que se considere seguro de sua aprendizagem.

O programa se apóia, ainda, no trabalho de monitores (que trabalham diariamente com os grupos da recepção organizada) e orientadores de aprendizagem (que orientam o trabalho dos monitores e dão apoio aos grupos da recepção controlada). Estes recebem treinamento e material específico para dar suporte teórico e metodológico ao seu trabalho. Como, neste trabalho, optamos por estudar o material direcionado à recepção livre, não temos condição, no momento, de responder a algumas questões pertinentes ao papel dos monitores e orientadores de aprendizagem no funcionamento das recepções **organizada** e **controlada**. Tais questões poderão ser exploradas em trabalhos futuros.

A metodologia da proposta privilegia, ainda, uma estrutura curricular, tanto para o 1º como para o 2º graus, voltada para os **Fenômenos Interacionais Focalizados** e os **Suportes Lingüísticos Focalizados**:

#### I – Fenômenos Interacionais

- [1] Língua e linguagens nos processos de comunicação humana;
- [2] Interação verbal e contexto social; o significado como produto da correlação entre o lingüístico e o contextual;
- [3] Os sujeitos no processo de interação verbal: imagens do outro e do mundo na construção do texto;
- [4] Equívocos e malentendidos na interação verbal;
- [5] Universo discursivo: construção de representações do mundo;
- [6] O mundo dos acontecimentos;
- [7] Criar acontecimentos no mundo.

#### II – Suportes Lingüísticos Focalizados

- [1] Variação lingüística;
- [2] Modalidades;
- [3] Estrutura do enunciado;
- [4] O léxico e o significado
- [5] Estruturas textuais (FD DELP, 1994: 9-10)

Quanto à avaliação e à certificação, ambas têm o mesmo crédito/valor do exame supletivo para os dois níveis de ensino (1º e 2º graus). Os exames são autorizados pelo MEC

e são feitos nas secretarias de educação municipais em todo o Brasil. De acordo com os documentos oficiais do TC2000:

A proposta educativa do Telecurso 2000, complementada por esse sistema de avaliação, pretende que o aluno participante, em qualquer um de seus segmentos ou forma de recepção, esteja apto a obter o seu certificado de terminalidade de 1º grau, 2º Grau ou Profissionalizante, de acordo com seus interesses e necessidades. (TC 2000 FD, S/D: 25).

## 2. REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS ORIENTAÇÕES ADOTADAS NO TC 2000

Nesse capítulo, iremos refletir sobre alguns pressupostos teóricos adotados pelo Telecurso 2000, que nos parecem relevantes para a nossa investigação:

- 1- a concepção de escolarização enfatizada pelo TC2000 e suas expectativas para com a educação de adultos, e seus benefícios sociais e individuais;
- 2- a orientação de ensino funcional que o TC2000 adota por ser um projeto de teleeducação voltado para o trabalho; e
- 3- a fundamentação teórica lingüística que focaliza a variação lingüística e enfatiza questões como: modalidades oral e escrita, níveis de formalidade da fala e da escrita, e ensino do padrão formal.

### 2.1- O LETRAMENTO E OS BENEFÍCIOS SOCIAIS E INDIVIDUAIS

A proposta pedagógica do Telecurso 2000 defende uma orientação que enfatiza, em primeiro lugar, a importância das noções básicas de cidadania e de sociedade, e o papel e o valor da educação na vida das pessoas. Para o Telecurso, a educação e, sobretudo, o domínio da escrita são fundamentais para o desenvolvimento social, para o crescimento mental e profissional, e para a mobilidade social e o sucesso do indivíduo. Essas concepções sobre o papel da escrita e da educação são colocadas de forma explícita, e podem ser verificadas a partir da documentação oficial da proposta, e também do material didático (livro e vídeo) exposto aos alunos, e do material de apresentação do curso à clientela. Na fita de vídeo número 0, que inicia o curso (apresentação da proposta e suas metas), fica bastante clara essa preocupação. A proposta define a importância da educação,

ressaltando as vantagens que o indivíduo pode alcançar investindo na sua formação, mesmo na idade adulta, e no reflexo que tal investimento tem para o desenvolvimento social.

Nessa apresentação do curso, também são explicitados alguns compromissos da proposta em tornar o ensino interessante e proveitoso para a sua clientela em todas as áreas do ensino de 1º e 2º graus (matemática, história, ciências, inglês, português etc). Na fita são apresentadas as vantagens, metas e objetivos do curso. As colocações são ‘ilustradas’, ‘asseguradas’ e ‘autorizadas’ pelos depoimentos de pessoas comuns e de pessoas famosas.

A relevância do curso também é enfaticamente ilustrada pela apresentação de frases de efeito que aparecem na tela, no final ou no início dos depoimentos (de pessoas famosas e pessoas comuns) a respeito da importância da educação. Normalmente, as pessoas ilustres que foram entrevistadas e que deixaram o seu depoimento para o programa são pessoas que tiveram uma origem pobre, que investiram em sua educação, concluindo seus estudos (através de supletivos para adultos), e, por fim, “mudaram de vida”. O depoimento das pessoas comuns também segue essa mesma direção.

Ilustrando o caráter de propaganda desse vídeo de apresentação, optamos por destacar os depoimentos da (então) jogadora de basquete Hortência Oliva e do (então) deputado Florestan Fernandes. No início da entrevista com a jogadora de basquete aparece na tela o seguinte letreiro:

“HORTÊNCIA OLIVA - CAMPEÃ MUNDIAL DE BASQUETE”

A jogadora, que afirma ter tido uma origem financeiramente bastante precária e ter feito supletivo antes de brilhar em sua carreira, faz comentários positivos em relação à importância da educação para o crescimento individual e social.

“ELE ERA UM ENGRAXATE.

CURSOU SUPLETIVO.

## HOJE É UM DOS MAIORES INTELLECTUAIS BRASILEIROS”.

Esse letreiro antecede a entrevista de Florestan Fernandes que, como a jogadora Hortência, também afirmou-se de origem humilde e militante na luta pelo direito à educação.

O benefício pessoal também é reforçado por depoimentos de cidadãos comuns, cujas declarações enfatizam os malogros da falta de estudo em suas vidas, mencionam a boa qualidade e aplicação do material didático do Telecurso (“*o que passa no vídeo tem no livro*”) e registram afirmações como: “*hoje eu me sinto orgulhoso de estar estudando*”. Ou pode ainda ser ilustrado com frases de efeito que aparecem repetidas vezes na tela como por exemplo:

### “QUEM ESTUDA CHEGA LÁ”

Além desses depoimentos, o apresentador da proposta introduz os “**consultores**”, ou seja, ‘autoridades’ teóricas e pedagógicas no assunto específico de cada uma das áreas do ensino de 1º e 2º graus (matemática, física, português, literatura, inglês, história etc), para falarem dos objetivos específicos da proposta para cada uma dessas diferentes áreas. Essas autoridades também asseguram a confiabilidade da proposta<sup>7</sup>.

Observa-se que subjaz à proposta uma ideologia que confere à educação, e ao acesso às letras, um valor social muito grande. A importância social que tem a aquisição da escrita é centralizada na necessidade do cidadão de “saber ler” e reconhecer os seus direitos e deveres enquanto membro social.

O que é importante a um cidadão, a um operário em língua portuguesa? Nós não queremos ensinar gramática, não queremos ensinar aquilo que não é aproveitável no dia-a-dia. Nossa

---

<sup>7</sup> A proposta para a área de literatura é apresentada por Lígia Bojunga, e as questões referentes à área de Língua Portuguesa são apresentadas por Luiz Antônio Marcuschi.

idéia fundamentalmente foi: primeiro apresentar sempre fenômenos, fatos, textos, observações, dados, palavras da vida diária, dos elementos que a gente usa no dia-a-dia (...) é um curso de português em que, por todas as suas características, quer formar fundamentalmente um cidadão que sabe usar a língua em todas as suas variedades, em todos os seus níveis, em todas as suas necessidades na vida diária concreta (...)<sup>8</sup>.

Essa preocupação justifica a necessidade de a proposta defender um ensino funcional de língua, visando a instrumentalizar o aluno para cumprir as necessidades básicas de sua vida, seja na situação de trabalho seja, fora dela, no exercício de sua cidadania. Tal orientação confere à aquisição do letramento uma importância fundamental para a vida do público-alvo em relação a melhoria e mudança de vida, ascensão social, evolução do raciocínio e requalificação profissional.

Gostaríamos de refletir mais detalhadamente acerca do tema **Letramento e Valor Social da Escrita**, considerando que essa discussão é enfatizada na proposta do TC2000 e envolve questões teóricas, bastante controversas.

#### *Letramento: dois conceitos e a construção de mitos*

De maneira geral, as práticas de uso da linguagem caracterizam-se pela variedade. Essa afirmação se aplica tanto às práticas que servem de modelo de escrita acadêmica (romances, ensaios, resenhas, sumários), quanto às práticas presentes no cotidiano e desconsideradas no contexto escolar (cartas pessoais, receitas culinárias, bilhetes, placas de trânsito etc.). Essa diversidade de práticas de escrita e suas diferentes funções sociais foi por muito tempo desconsiderada pela literatura, que não só concebia a alfabetização como um conhecimento neutro sobre normas da escrita, como também privilegiava o modelo de escrita favorecido pelo Padrão Acadêmico. Teóricos como Street (1984), Heath (1986), Barton & Hamilton (1998), Kleiman (1991) e outros, fazendo um contraponto a tal

---

<sup>8</sup> O trecho em itálico foi transcrito da fita de vídeo n.º 0, que apresenta a proposta.

orientação, têm procurado estabelecer uma concepção de escrita mais voltada para o âmbito social, que englobe todas as situações de uso influenciados pela linguagem letrada, independentemente de esse uso ser acadêmico ou não. Ou seja, uma concepção de escrita centrada não apenas nas práticas consideradas ideais pela Escola, mas em toda e qualquer prática de linguagem – oral ou escrita – que sofra influência escrita e faça parte do uso coletivo de uma comunidade, de um grupo social, ou de toda uma sociedade. Dessa necessidade surgiu o conceito de ‘Letramento’, que segundo Kleiman,

começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (Kleiman, 1991: 15-16)

Essa é a orientação adotada por Street (1984), quando propõe a distinção entre dois modelos de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*. O **modelo autônomo**, que concebe a escrita como uma técnica neutra, dissociada das práticas sociais, tende a adotar como referencial a escrita acadêmica e estabelece uma relação entre o domínio de escrita e civilização, progresso, e mobilidade social. O **modelo ideológico**, que vincula a escrita às práticas sociais, pressupõe que tais práticas são plurais e que, por esta razão, o letramento pode ser entendido como sócio e culturalmente determinado. Dessa maneira, a aquisição da escrita depende do contexto que lhe é subjacente. Kleiman (1991) reflete sobre essas considerações e enfatiza que a concepção de Alfabetização veiculada pela escola é um exemplo do modelo autônomo. Conforme a autora, a concepção **autônoma de letramento**, referida por Street, é responsável por alguns equívocos teóricos como: “a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo”, “a dicotomia entre oralidade e escrita”, e “a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos

grupos que a possuem”. Tais equívocos são os principais responsáveis pela atribuição do “fracasso” ao indivíduo iletrado que faz parte da grande camada de pobres e marginalizados nas sociedades urbanas, tecnológicas, e industrializadas.

A partir das reflexões acima, queremos salientar que o Telecurso parece também ter em vista o modelo autônomo de letramento, na medida em que reproduz concepções míticas a respeito da idéia de que a escrita seja neutra e de que o acesso a ela abra as portas para o desenvolvimento individual e social, como pudemos verificar nos depoimentos e propagandas do Telecurso apresentados anteriormente. Achamos pertinente trazer para a nossa discussão teórica alguns questionamentos apresentados pela literatura que discute esses mitos do letramento.

#### *Mitos Do Letramento*

Existe na nossa cultura ocidental uma marcante atribuição social de valores negativos aos indivíduos reconhecidos como analfabetos. Associa-se à condição de analfabeto o estigma de marginalidade, miséria, sub-desenvolvimento urbano, individual e espiritual, entre outras chagas sociais (cf. Graff, 1995). A escola e as camadas dominantes atribuem a “culpa” pelo analfabetismo ao indivíduo, e não à estrutura social que o mantém analfabeto, reforçando a visão de que a responsabilidade pelo desconhecimento da escrita é e tem a ver com incompetência e falta de vontade dos sujeitos (cf. Graff, *op.cit* e Kleiman, 1991).

A noção de Alfabetização é indissociável da perspectiva do poder libertador da escrita, que tende a correlacioná-la à evolução do sujeito na direção de níveis de raciocínio mais elevados, progresso e também desenvolvimento social e individual etc. Essas e outras ‘vantagens’ podem ser relacionadas a uma dicotomia proposta pelo pensamento sócio-

antropológico, que distingue os povos primitivos (que não usam a escrita) dos povos avançados (que a usam). Tal distinção tende a ser reforçada por outras dicotomias como pensamento concreto (característico das comunidades ágrafas) *versus* pensamento abstrato (característico das sociedades letradas) (cf. Goody, 1987, sobre a tese das conseqüências cognitivas da aquisição da escrita, e Olson, 1983). Apesar de essas visões dicotômicas virem sendo teoricamente criticadas e repensadas, em função do fato de polarizarem sociedades letradas em oposição às sociedades ágrafas, de maneira a inferiorizar e desprivilegiar a cultura oral (cf. Havelock, 1991; Illich, 1991; Denny, 1991), é esse referencial de valor que permeia as classes dominantes e a instituição Escola, e esta, por sua vez, repassa tal ideologia para as camadas sociais menos privilegiadas.

Graff (1995) faz uma retrospectiva panorâmica de como a escrita adquiriu, desde seus primórdios, valores sociais positivos associados ao poder, ao desenvolvimento e à evolução, fortalecendo-se como elemento modernizador, redutor da criminalidade e da desordem, e também como veículo de assimilação de valores morais, ampliador da produção econômica etc.

Alguns estudos apresentam dados que correlacionam expressamente o progresso, o esclarecimento, o raciocínio, e até a evolução humana ao desenvolvimento da escrita e acesso à educação. Entretanto, a literatura que discute essas questões apresenta-nos alguns contra-exemplos. É Graff mesmo quem afirma que a Suécia e a Escócia, na época da revolução industrial, apresentavam os mais altos níveis de alfabetização e também de pobreza. De acordo com Graff, ao longo da história, as contradições e os legados da alfabetização em relação ao valor da educação, da escolarização, da polaridade oral/escrita etc. têm mostrado muita complexidade e questionamentos na análise das vantagens e conseqüências positivas e negativas da alfabetização.

Um elemento que popularizou a escrita, redimensionou os seus usos e associou-a, ainda mais, ao progresso foi, segundo Graff, a imprensa. A evolução da imprensa impulsionou significativamente a difusão da alfabetização, e, com seu melhoramento técnico (intrinsecamente ligado ao progresso), a relação alfabetização / sociedade tornou-se muito mais marcada pelos conceitos, preconceitos e mitos do letramento. Socialmente, o papel do letramento em nossos modelos de desenvolvimento, conhecimento e progresso tornou-se determinante, porém, esse acesso não poderia acontecer à revelia das máquinas controladoras do sistema, de modo que a alfabetização deveria ser usada em favor do poder e não contra ele. Assim, podemos entender melhor a questão da valorização da escrita como um objeto de acesso restrito e a priorização de certos usos pertencentes às classes de poder como forma de inculcação da ideologia dominante nas classes desfavorecidas.

A finalidade da intensificação e ampliação da educação / letramento tem sido, e ainda é, uma questão consensual na ênfase do poder do letramento como instrumento de evolução. Nas últimas décadas, tem-se buscado aprofundar os estudos sobre o impacto social da escrita na sociedade e a competência individual dos sujeitos no domínio da escrita. Tem-se insistido na questão da necessidade e funcionalidade do letramento como algo de que a sociedade moderna depende e sem o qual o homem moderno/evoluído praticamente não pode sobreviver. Fazendo menção à ênfase nas campanhas pró-alfabetização desde meados do século XIX até nossos dias, Graff mostra que o problema da supervalorização desse bem cultural resiste, até hoje, sem uma revisão e sem uma reflexão do que venha a ser o fenômeno do letramento e para que realmente serve.

Podemos observar que a questão dos mitos gerados pelo histórico social construído acerca do letramento instaura-se em dois grandes eixos: o individual e o social. No nível social, percebemos que a imprensa e a mídia tiveram e têm um papel fundamental na

solidificação e difusão desses mitos, apresentando como imprescindível e evidente a necessidade do letramento, sua relação com a melhoria de vida, evolução econômica, mobilidade social, progresso tecnológico, desenvolvimento cívico, espiritual e mental. A imagem que a sociedade tem dos analfabetos e do analfabetismo é extremamente negativa. O analfabetismo está atrelado ao subdesenvolvimento, à desordem, à involução e à primitividade. Conforme Kleiman (1991: 35-36), confere-se à escrita e à educação a responsabilidade por efeitos que garantem a “manutenção da espécie humana”, “a modernidade, a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo”, “a ascensão e mobilidade social”, “o aumento da produtividade”, “o processo de emancipação da mulher” e “a evolução nos macroprocessos de desenvolvimento econômico”. Tais mitos, na verdade, promovem uma pseudo “homogeneização social”, apagando a riqueza da “heterogeneidade” cultural.

No nível individual, constatamos as suposições populares que apontam para a questão do imaginário que o próprio analfabeto constrói sobre si. Conforme Kleiman, (1991), essas são as mais negativas e, particularmente para nós, contraditórias. O analfabeto acredita ser um ser humano mentalmente inferior, marginalizado, que não tem acesso aos bens de consumo sociais pela sua própria incapacidade de não ter alcançado a ascensão educacional e, como consequência, a ascensão econômica e a social. Para ele, a noção de valor e de poder está ligada à aquisição da escrita e da educação. A culpa pelo seu estado é definitivamente sua (por falta de vontade), ou dos pais (por desinteresse). Por essa ótica, o letramento está intrinsecamente relacionado à evolução mental, social, econômica, cultural e até espiritual, e uma coisa é condição “*sine qua non*” para a outra.

Considerando essas questões, é válido ressaltar que percebemos na proposta do Telecurso uma certa ambivalência teórica, que diz respeito à concepção de letramento por

ela privilegiada. Por um lado, a noção de valor social da escrita transmitida pelo TC2000 é bastante influenciada pelo velho modelo autônomo, quando reproduz os mitos de letramento criticados acima. Por outro lado, analisando a sua proposta teórica de ensino à distância para adultos, percebemos que esta parece ser relevante, pois se compromete em expor o aprendiz à diversidade de variedades lingüísticas (orais e escritas) consideradas padrão e não padrão. Tal prática é contemplada pelo modelo ideológico de letramento, que é o que também defendemos.

### *As Diferentes Práticas Sociais de Letramento*

Pensar a sociedade como uma organização composta por diferentes grupos leva-nos necessariamente a considerar os usos, funções e valores atribuídos à escrita em cada sociedade, comunidade ou grupo social em que esteja envolvida. Ou seja, somos levados a refletir sobre o fato de que diferentes grupos têm diferentes usos e funções da escrita e atribuem diferentes valores a ela e aos papéis sociais dos sujeitos que dela fazem uso.

Em *Uma Teoria Social da Prática de Letramento*, Barton & Hamilton (1998) consideram que o letramento, como toda atividade humana, é essencialmente social, uma vez que é considerado um fenômeno cultural que envolve as atividades sociais, os sentidos que lhes servem de fundamento e os textos utilizados em cada atividade. Os autores apresentam um quadro que esquematiza o significado do letramento como uma prática social:

- \* O Letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; estas podem ser inferidas dos eventos de letramento que são mediados por textos escritos.
- \* Diferentes tipos de letramento estão associados aos diferentes domínios da vida.
- \* As práticas de letramento são moldadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns tipos de letramento tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- \* As práticas de letramento estão intencionalmente inseridas no contexto mais amplo das metas sociais e das práticas culturais.

\* O letramento é situado historicamente.

\* As práticas de letramento mudam, e novas práticas são frequentemente adquiridas através de aprendizagem informal e da produção de sentido<sup>9</sup>. (Barton & Hamilton, op.cit.: 7)

São diversas as práticas de letramento que subjazem ao dia-a-dia de um grupo social: preparar uma comida seguindo uma receita culinária, assinar um contrato, preencher um cheque, ler um recado deixado na porta da geladeira, consultar um calendário, a lista telefônica, ler avisos no ambiente de trabalho, ler enquanto permanece numa sala de espera de um consultório etc. Conforme Fiad (1996), é fundamental considerarmos essa pluralidade de práticas de letramento quando confrontamos grupos sociais letrados distintos. Discutindo a diversidade que caracteriza as práticas letradas, a autora chama a atenção para o fato de que:

- (1) não são os mesmos tipos de textos escritos que circulam em todos os grupos;
- (2) não são os mesmos usos que são feitos dos textos escritos;
- (3) não são as mesmas funções que a escrita adquire em diferentes grupos;
- (4) não são os mesmos valores atribuídos à escrita em todos os grupos.” (Fiad, op.cit.: 87)

Na realidade, um mesmo “evento de letramento” como ler ou contar oralmente histórias (Heath, 1982) pode variar entre diferentes grupos sociais devido a: a) o tipo do texto lido ou contado; b) o contador; c) a frequência e horário; d) o objetivo; e e) os papéis assumidos pelos interlocutores (cf. Fiad, op.cit).

Dada a diversidade dessas práticas, é de se esperar que haja problemas com a orientação tradicional adotada pela escola, que elege algumas práticas escritas mais cristalizadas, geralmente pertencentes às camadas dominantes. Tais práticas são institucionalizadas academicamente como modelo ‘canônico’, ‘neutro’ e ‘homogêneo’, que

---

<sup>9</sup> A tradução é nossa.

deve ser reproduzido. Assim, as práticas periféricas presentes na vida cotidiana que não obedecem ao modelo acadêmico institucionalizado pela escola, ficam à margem. Como consequência, também são marginalizados os sujeitos que delas fazem uso. A escola, portanto, desconsidera a preocupação com o letramento ideológico.

Retomando a questão da ambivalência que constatamos na postura pedagógica do TC2000, em contraponto à reprodução dos mitos de letramento enfatizados nessa proposta, o Telecurso também privilegia, como mencionamos anteriormente, um ensino de língua voltado para as variedades lingüísticas orais e escritas, que identificam usos, funções, e grupos sociais distintos. Mais adiante, no item 2.2.3, aprofundaremos essas considerações.

## 2.2- ENSINO FUNCIONAL – A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Segundo os documentos oficiais do TC 2000, a sua orientação teórica baseia-se em princípios lingüísticos atualizados, que se comprometem a tornar o ensino de Língua Portuguesa mais inovador em relação a uma visão tradicional que *chegou a considerar a educação para o trabalho apenas como linha de montagem de peças que se encaixassem no mercado*. Tal visão restringiu-se a *oferecer ao seu aluno-alvo um determinado volume de informação, necessário e suficiente para o papel meramente instrumental a ser desempenhado por ele* (TC2000 DELP: 1). Essa proposta de teleducação para o trabalho é funcional na medida em que prevê *continuidade, permanência e reprodutibilidade* do saber no mercado de trabalho, desenvolvendo também *a capacidade e o potencial de atualização e requalificação do aluno*, já que seria muito ingênuo acreditar na estabilidade absoluta do saber e do mercado. (TC2000 DELP: 1).

Para discutirmos essa orientação funcional do Telecurso, faremos uma breve reflexão sobre tais questões, tomando como suporte o que diz a literatura a respeito, uma

vez que os estudos existentes indicam divergências teóricas e posições extremistas que defendem arduamente ou condenam imperdoavelmente tal orientação<sup>10</sup>. Essa discussão nos parece particularmente relevante, principalmente porque a opção pelo ensino funcional é uma característica mais geral dos cursos (à distância ou não) para adultos<sup>11</sup>.

Em linhas gerais, os manuais didáticos, os parâmetros curriculares específicos para a educação de adultos, e até documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, rezam que o ensino para adultos deve pautar-se pelo atendimento às necessidades básicas do cidadão e que, portanto, deve estar relacionado com a sua vida, trabalho, família e cultura. Como já mencionamos anteriormente, impera o pensamento de que não se deve criar ‘uma língua artificial para se ensinar a ler e escrever’, mas sim aproximar a educação da língua vivida e falada pela clientela-alvo. A proposta do TC2000 enfatiza essa orientação. É nesse contexto que se justificam as reivindicações por uma educação de adultos voltada para as ‘reais necessidades’ do público interessado, uma vez que tal público possui necessidades específicas e funcionais, (como acesso ao mercado de trabalho e a textos escritos específicos) e que estas devem estar previstas nos programas de ensino para uma maior abrangência e funcionalidade educativo-social. A construção de um programa dentro destas diretrizes torna, às vezes, necessário restringir e direcionar os conhecimentos a serem veiculados.

---

<sup>10</sup> É relevante mencionar aqui um estudo de Levine (1996) sobre algumas experiências de ensino funcional propostas para um público semelhante ao do TC2000. Tal estudo apresenta uma retrospectiva abrangente dos principais programas de ensino para adultos, que vigoraram durante toda a década de 70 em uma cidade da Inglaterra, Nottingham. Conforme as reflexões do autor, a experiência não foi positiva. Após o período de uma década, houve pouca mudança na qualidade de vida e de poder aquisitivo da população local, o que indica que o fato de haver um índice maior de escolarização não **garantiu** melhoria financeira dos adultos que ingressam na escola.

<sup>11</sup> Embora estejamos discutindo a orientação funcional de uma forma genérica, é importante ressaltar sua definição na literatura. O ensino funcional, não raro, é relacionado com questões como ensino para adultos, ensino instrumental, ensino técnico, ensino vivencial, ensino profissionalizante etc.

É basicamente sob o eixo dessa “restrição” de conhecimentos que se dividem as opiniões acerca do ensino funcional, sobretudo quando esse ensino diz respeito à escrita. A oscilação teórica justifica-se em função de que são vigentes e divergentes pelo menos duas posições acerca do assunto. Uma é a que defende esse ensino como sendo uma atitude de compromisso social para com as camadas desfavorecidas que precisam de uma atenção especial (portanto, fora dos padrões convencionais do ensino) e voltada para os seus interesses específicos, relacionados principalmente com o aprimoramento do seu exercício profissional, e também com suas necessidades básicas de vida (tomar um ônibus, entender placas, letreiros, anúncios, escrever uma carta, um telegrama, fazer uma solicitação, localizar-se em uma cidade estranha etc.). Essa posição enfatiza a necessidade de voltar o ensino especificamente (funcionalmente) para as necessidades dessa clientela, que precisa não só ter acesso à educação, mas ter acesso a uma educação direcionada para os seus “reais” interesses. Nesse sentido, para os que defendem tal orientação de ensino, torna-se desnecessária, além de dificultadora, para essa clientela, a manutenção de uma orientação de ensino que esteja preocupada com a veiculação dos conhecimentos acadêmicos e com as práticas de escrita pertencentes à classe dominante, ou seja, o ensino do padrão culto de língua. A outra posição é a que descarta o ensino funcional alegando que tal orientação de ensino é ideologicamente má intencionada e baseada em critérios como restrição, seletividade, elitismo e sonegação de acesso e oportunidades iguais para todos. Para os que condenam essa posição, as camadas desfavorecidas são muito mais prejudicadas do que favorecidas com esse ensino funcional; primeiro, porque ficam excluídas do acesso a determinados conhecimentos valorizados socialmente e, segundo, porque são iludidas com promessas que enfatizam um conhecimento específico de seu “real” interesse que

viabilizará um melhor desempenho individual e profissional. Conforme essa posição, tal orientação de ensino alimenta a difusão dos mitos do letramento.

Para efeito de esclarecimento, faremos referência a dois autores que manifestam opiniões distintas a respeito do tema em questão. Vejamos a posição teórica acerca do ensino de uma escrita funcional, tomando como parâmetro o que dizem tanto van Peer (1990), em *“Writing as an Institucional Practice”*, em que defende a prática e o ensino da escrita acadêmica do tipo ensaio, quanto Ivanic & Moss (1991), em um artigo chamado *“Bringing Community Writing into Education”*, que se volta para a diferenciação de práticas de escrita escolares e extra-escolares.

Van Peer defende as práticas de ensino de escrita situadas no contexto institucional (apesar de mencionar a função de outros tipos de escrita menos acadêmicos), e defende **para o ambiente acadêmico** uma prática de escrita mais formal e desvinculada das outras práticas não escolarizadas. Em contraste, Ivanic e Moss acentuam o fato de que, apesar de não haver separação clara entre a ‘comunidade’ e a ‘escola’, no sentido de que as próprias escolas são comunidades, há uma distinção entre o campo educacional e o extra-escolar, e postulam a existência de dois tipos de escrita: a ‘imposta’ e a ‘auto-gerada’. Considerando a definição dada pelos autores, é possível estabelecermos uma aproximação entre a escrita funcional e a auto-gerada, embora seja necessário ressaltar que os autores acima **não** entendem como funcional um ensino **restrito e extratificado**. Ou seja, eles apresentam as funções e a importância de ambos os tipos de escrita.

No que tange ao recorte teórico proposto pelos estudos de Van Peer e Ivanic & Moss, é pertinente colocar que há uma divergência sobre o que deve ser focado no ensino que privilegia a **escrita funcional**. Para Van Peer, a escrita funcional muitas vezes se confunde com uma função instrumental da escrita, preocupada com os seus usos cotidianos.

Nessa discussão, Van Peer está particularmente preocupado com a pouca atenção que a escola atual tem dado ao ensino das técnicas de produção textual como o ensaio, necessárias para a aprendizagem do aluno. Essa desatenção, na visão do autor, é promovida pela inserção, na escola, de práticas de escrita do cotidiano ainda não suficientemente teorizadas. Por isso a aprendizagem da escrita acadêmica ocorre de forma não estruturada ou orientada, deixando o aluno à mercê de seus próprios recursos. Ou seja, quando o aluno não tem experiência prévia suficiente para, intuitivamente, descobrir sozinho o “como fazer”, ele fica perdido, já que não lhe são oferecidas orientações teóricas que o ajudem a executar, de forma eficiente, determinadas tarefas que envolvem o uso da linguagem acadêmica. Em síntese, o aluno não recebe orientação para ir além das práticas que já domina no nível experiencial.

Ivanic & Moss afirmam que o ensino do letramento deve envolver todas as práticas de escrita num processo continuado, mesmo que se separe o contexto escolar do extra-escolar. A escola deve procurar incorporar as práticas de escrita auto-gerada que são freqüentemente situadas em contextos extra-escolares. Ou seja, é preciso incorporar as práticas de escrita não escolares em concomitância com as escolares, para que estas últimas não sejam tomadas como principais e mais importantes.

As duas posições discutidas acima ilustram a complexidade do ensino funcional e suas questões teoricamente conflitantes. Esse conflito está diretamente relacionado a uma discussão mais ampla, como aquela que envolve as vantagens e desvantagens dessa orientação de ensino para a formação do aprendiz, a qual envolve outras questões não enfocadas nos estudos acima citados. Por um lado, entre aqueles que defendem o ensino funcional, há tanto os que priorizam o aprimoramento profissional, relacionando educação/trabalho/ascensão social, quanto os que enfatizam a necessidade de incluir, no

ensino, os usos da escrita que fazem parte da vida cotidiana das camadas sociais de baixa renda, de modo a gerar um maior proveito e uma maior funcionalidade da escrita em sua vida. Por outro lado, entre os que descartam o ensino funcional, há autores que defendem ferrenhamente o ensino “puro” de escrita, dos saberes acadêmicos privilegiados socialmente, e advogam que devem ser eliminados do contexto acadêmico os usos cotidianos e informais de linguagem. Em contraste, outros autores sugerem **não só** a inclusão das práticas de escrita pertencentes ao universo social de determinadas camadas sociais, mas também que tal universo seja expandido através da exposição a práticas de escrita diversas, sejam estas muito ou pouco formais, ou muito ou pouco presentes na vida cotidiana dos alunos. Esta última posição, portanto, **não** se coloca contra a ênfase em usos cotidianos e extra-escolares da escrita, mas contra a **restrição** a alguns usos eleitos por serem mais “funcionais”. Particularmente, acreditamos que esta última posição seja a mais apropriada.

Achamos importante registrar os conflitos acima, já que notamos ser freqüente o uso do termo “funcional” com sentidos bastante diferentes. O Telecurso 2000, como já dissemos, possui uma orientação educacional que, sobretudo por estar direcionada para o trabalho, se define como funcional. No entanto, como pudemos constatar claramente em sua proposta, sua orientação educacional está preocupada com a possibilidade da restrição que esse tipo de ensino pode acarretar para a sua clientela e por isso procura voltar sua metodologia para cobrir as possíveis lacunas que uma orientação direcionada para fins específicos pudesse gerar. Na área específica de Língua Materna, a proposta lida com essa questão, viabilizando um ensino que se volta não só para as variedades lingüísticas que fazem parte da vida e do cotidiano profissional da clientela, mas também para o ensino de um padrão de “língua culta” que está mais distante da realidade do aluno e que este também

necessita adquirir para “viver melhor” socialmente. Achamos que, nesse sentido, a proposta do Telecurso pode ser considerada bastante abrangente. Apesar de manter o perfil funcional que diz respeito a sua natureza profissionalizante, o Telecurso procura explorar também a linguagem do cotidiano com a variação que a caracteriza. Há na orientação teórica da proposta uma preocupação em não propiciar um ensino insuficiente e que poderia ser ideologicamente tendencioso, por exemplo, reproduzindo camadas sociais.

### 2.3 PROPOSTA DO TC2000 PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FOCO LINGÜÍSTICO

Em relação à proposta lingüístico-teórica, consideramos que o Telecurso parece ser inovador, na medida em que privilegia um conceito de educação alternativo em relação ao tradicional, não se restringindo ao ensino de práticas letradas escolares. O Telecurso tem como fim o domínio das diferentes formas de linguagem e preocupa-se em produzir materiais que estejam contextualizados na vida do aluno e no seu meio profissional. Nesse sentido, o TC 2000 privilegia um estudo lingüístico que leva em conta as variedades lingüísticas, regionais, culturais, ideológicas ou temáticas, evitando, assim, o risco de incorrer no erro de veicular um ensino etnocêntrico ou que privilegie um determinado padrão de língua.

O estudo lingüístico em foco no Telecurso, uma vez que explora as variedades de linguagem, não só incorpora a oralidade, mas concede-lhe uma consideração especial no que se refere à relação fala/escrita. Assim, a elaboração textual está baseada, na medida do possível, numa **diversidade tipológica** que explora, a partir das diversas situações do dia-a-dia, diferentes níveis de **textos falados** e de **textos escritos**. Essa orientação de ensino, além de propiciar um exercício **funcional** de escrita relacionado com sua vida e, sobretudo,

com o seu contexto profissional (cartas, memorandos, anúncios publicitários, formulários), propicia também um exercício constante de retextualização<sup>12</sup> da oralidade para a escrita, uma vez que, segundo a proposta, **tudo o que se fala pode se tornar escrito** e vice-versa.

Nosso projeto de teleducação deve ter como fim o domínio das diferentes formas de linguagem, para que o aluno possa situar-se a si e ao seu trabalho, no conjunto das relações sociais de que faz parte. Assim é importante no ensino de Língua Portuguesa, que se trabalhe com o repertório lingüístico do educando, respeitando o que ele já possui, e chamando a atenção para o fato de que seu universo lingüístico determina o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada (TC2000 DELP: 2)

A proposta enfatiza ainda o fato de não se perder de vista o acesso ao conhecimento da **norma culta**, evitando incorrer no erro de restringir a aprendizagem de sua clientela a um padrão de linguagem **menos privilegiado** em nossa sociedade:

É da boa prática educacional que a apresentação e transmissão do novo se vincule a conhecimentos preexistentes e à realidade social do aluno. Mas também é preciso enfatizar outros repertórios possíveis, que determinam o que pode e deve ser dito em outras conjunturas, cujos sentidos ainda representam um desafio. (TC2000 DELP: 2)

Nesse sentido, o Telecurso indica a utilização do dicionário e a referência aos fatos gramaticais como forma de acesso à norma culta, pois, *abandonar totalmente a gramática normativa seria contraproducente. O que se deve evitar de todos os modos é seguir a tradição do ensino prescritivo, centrado exclusivamente no estabelecimento de fronteiras entre “certo” e “errado”*. (TC2000 DELP: 4). Com efeito, a proposta garante um lugar nas teleaulas para o exercício de noções gramaticais que, segundo seus pressupostos, não se

---

<sup>12</sup> Esse conceito de Retextualização é explicitado nas reflexões de Marcuschi (1994). Conforme o autor, o *processo de retextualização* funciona nos níveis: da fala para fala, da fala para a escrita, da escrita para a escrita e da escrita para a fala. Nesse processo, há três etapas envolvidas: a das transformações lingüístico-textuais, a das operações de natureza cognitiva que se relacionam aos processos de compreensão que fazem parte do ato de transformar, e a do tratamento de seqüência conversacional em turnos.

pautará pelo excesso de metalinguagem, mas procurará interagir no processo da linguagem em sua relação fala/escrita.

Os fatos gramaticais do nível da competência lingüística, quando relevantes para a aprendizagem, serão obtidos e sistematizados a partir da prática de leitura e redação. Tal sistematização exclui terminologias excessivas, valorizações detalhistas e seqüenciações inócuas que, nesse momento, longe de facilitar, apenas confundem o aluno, afastando-o dos objetivos do ensino de Português. (TC2000 DELP: 3).

Considerando algumas linhas teóricas<sup>13</sup> que podemos coadunar aos pressupostos teóricos do TC2000, é importante refletir sobre aspectos teóricos que são enfatizados na proposta do Telecurso e que merecem uma maior contextualização teórica. Esses aspectos dizem respeito às modalidades oral e escrita, aos diferentes níveis de formalidade da linguagem.

Conforme Tannen (1985), há que se enfatizar uma relação de continuidade entre oralidade e escrita. A autora adota o critério do “foco relativo do envolvimento no discurso oral e escrito”, deixando de lado as conhecidas dicotomias entre estas modalidades vistas nos estudos de Chafe (1985) e Halliday (1987). Koch (1997) afirma que embora Fala e Escrita sejam duas modalidades de uso da língua que se utilizam do mesmo sistema lingüístico, elas têm suas próprias peculiaridades. Isso não significa que devam ser encaradas de maneira dicotômica. A autora apresenta uma breve retrospectiva das principais tendências acerca da relação fala/escrita:

—FALA	—ESCRITA
-contextualizada	-descontextualizada
-implícita	-explícita
-redundante	-condensada
-não-planejada	-planejada
-predominância do “modus pragmático”	-pred. do “modus sintático”
-fragmentada	-não-fragmentada

<sup>13</sup> Estamos considerando teoricamente nessas reflexões os estudos de Perera (1994), Tannen (1985), Marcuschi (1994; 1995; e 1997), e Koch (1997).

-incompleta	-completa
-pouco elaborada	-elaborada
-pouca densidade informacional	-densidade informacional
-predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	-pred. de frases complexas, com subordinação abundante
-pequena frequência de passivas	-emprego freqüente de passivas
-poucas nominalizações	-abundância de nominalizações
-menor densidade lexical	-maior densidade lexical (Koch, op.cit.: 62)

Segundo Kock, é importante levar em conta que, na verdade, essas características não são exclusivas de uma ou de outra modalidade, elas foram estabelecidas a partir dos parâmetros da escrita (visão preconceituosa da fala). A fala possui características próprias, por exemplo, devido à sua interacionabilidade intrínseca, ela é, *a priori*, “não-planejável”, porque precisa ser apenas “localmente planejável”. Isso explica algumas características como:

- 1- verbalização e planejamento concomitantes, pois esses processos emergem no momento da interação;
- 2- descontinuidades freqüentes no fluxo discursivo;
- 3- sintaxe característica ligada, de certa forma, à sintaxe geral da língua;
- 4- fala é processo, portanto, é dinâmica.

Na mesma linha teórica, Marcuschi (1995) argumenta que, em função da interação imediata, há pressões de natureza pragmática que passam por cima das exigências sintáticas: truncamentos, correções, inserções, repetições etc. Esses elementos têm uma importante função cognitivo-interacional. O texto falado não é caótico, ele tem uma estrutura própria que se pauta a partir de sua produção. O trabalho de Perera (1984) enfoca

essa questão sob outra perspectiva. A autora busca argumentar como a diferença nas condições de produção e recepção de fala e escrita favorecem diferenças formais<sup>14</sup>.

Expandindo essa discussão, Marcuschi (1995) afirma que a língua (oral ou escrita) reflete a organização da sociedade, uma vez que se relaciona com as representações e as formações sociais. Entretanto, a fala e a escrita "*refletem formas de 'organização da mente' através das próprias representações mentais*". (Marcuschi, op.cit.: 12). É importante salientar que nem a fala nem a escrita apresentam, intrinsecamente, propriedades negativas ou privilegiadas. São modos de representação social e que se apresentam em práticas particulares. A oralidade e a escrita são ambas práticas sociais, e não propriedades de sociedades distintas.

*A língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato ... Em suma, os sentidos e as respectivas formas de organização lingüística dos textos se dão no uso língua como atividade situada.* (Marcuschi, op.cit.: 15). Nesse sentido, descartamos concepções que estabelecem a dicotomia entre fala e escrita. Concordamos com Marcuschi que:

as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do 'continuum' tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos ... O contínuo tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções lexicais etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. (Marcuschi, 1995: 14).

Essa discussão é relevante para o nosso estudo, no sentido de que norteia teoricamente o posicionamento de nossas reflexões acerca das modalidades oral e escrita e sobre os diferentes níveis de variação lingüística que compõem o contínuo fala-escrita.

---

<sup>14</sup> Embora o trabalho de Perera privilegie uma visão dicotômica questionável, sua reflexão é útil para

### *Variação Lingüística*

Uma característica particularmente interessante na proposta do TC2000 é, ao nosso ver, a preocupação de incorporar, na prática pedagógica, o trabalho tanto com a língua oral, quanto com a variação lingüística. Ambos tendem a ser negligenciados ou totalmente desconsiderados na proposta de ensino.

Como bem coloca Marcuschi (1997), a variação lingüística pode ser investigada tanto na oralidade como na escrita. No entanto, é interessante enfocarmos a fala, já que esta é uma atividade muito mais fundamental que a escrita na vida das pessoas. O homem é essencialmente um ser que fala. Entretanto, como temos visto, a escola não considera esse lugar da fala e confere, no ambiente acadêmico, uma posição inferior, desvalorizada, centralizando a atenção dos alunos nas atividades de escrita. Esse imaginário já está tão arraigado que é comum ouvir-se que a *escola esta aí para ensinar a escrita e não a fala*. (Marcuschi, 1997:39). A escola não pode ignorar a fala porque a escrita está essencialmente ligada a esta e, como já foi dito, *o homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve*. ( Marcuschi, op.cit: 39). Mesmo assim, o que se pode observar é que a atenção dada à fala no ambiente escolar e nos manuais didáticos é também resquício dos pressupostos teóricos lingüísticos dos últimos séculos, que não mantinham uma preocupação com a fala 'real', ou autêntica e, portanto, desprezava a produção oral efetiva. Conforme Marcuschi, (op.cit: 40), *fenômenos como a prosódia e até mesmo aspectos e efeitos expressivos de usos variados da língua e a própria variação socioletal não estavam nos horizontes da Lingüística*.

---

entendermos como os diferentes recursos expressivos da fala e da escrita podem gerar diferenças formais.

Só nos últimos anos é que a oralidade começou a ser investigada mais seriamente e passou-se a refletir acerca da importância do estudo da fala e de suas variedades no ensino de Língua. Hoje, a preocupação com a oralidade vem se tornando cada vez mais aceita no contexto escolar. Contudo, nem sempre essa preocupação se volta para as questões principais que devem ser abordadas. O ensino de língua deve garantir que a oralidade assuma o seu papel e o seu lugar na sala de aula e, portanto, deve ter em vista que variedade textual é adequada para ser trabalhada, considerando também a diversidade contextual. O principal objetivo em veicular um ensino baseado nessas questões é o de evitar a criação de uma concepção ‘monolítica’ restrita ao modelo de escrita padrão.

É válido salientar que a variedade lingüística tanto se faz observar na fala como na escrita, e que o estudo dessas variedades deve ser conduzido de maneira continuada em ambas as modalidades. Como o problema se agrava muito mais em se tratando das variedades orais, é delas que nos ocuparemos nesta seção. De acordo com Marcuschi, enxergar a língua por uma ótica ‘monolítica’ leva-nos a conceber um ‘dialeto de fala padrão’ fundamentado na escrita, sem ligações com as relações de ‘influências mútuas’ entre fala e escrita

É possível planejar um trabalho com a fala em sala de aula e esse trabalho deve ter seu lugar bem definido no ensino de língua materna. Como lembra Marcuschi, não se trata de ensinar a falar, mas de identificar a grandiosa riqueza e variabilidade dos usos da língua, pois um aspecto central no estudo da oralidade é a variação. É de fundamental importância ter em mente que a língua falada é: variável de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, de grupo para grupo, de situação para situação e de indivíduo para indivíduo; e que a visão do dialeto padrão uniforme “*é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico*” (Marcuschi, opcit:41). Assim, não podemos perder de vista no ensino noções

como: padrão, norma, jargão, dialeto, gênero, gíria, variante, sotaque, registro, estilo etc. Outro aspecto que não devemos perder de vista é a análise dos níveis de formalidade e uso da língua e suas funções e valores sociais do mais ao menos formal, tanto na escrita como na fala, sem que tal abordagem se prenda restritamente à observação lexical.

Conforme Marcuschi, a análise dos textos orais pode revelar as relações mútuas e diferenciadas que a fala mantém com a escrita, influenciando uma à outra nos diferentes processos de aquisição da escrita. O estudo da oralidade pode revelar a contribuição da fala na formação sócio-cultural e na preservação de tradições orais que persistem mesmo em culturas decisivamente letradas. Além disso viabiliza, também, o estudo das diferenças e semelhanças nas atividades que relacionam fala e escrita, e facilita o estudo da diversidade de processos de contextualização inserida nas produções orais e escritas.

Considerar o estudo da fala e a ele dedicar-se é, principalmente, dar uma oportunidade ímpar para explicitar:

aspectos relativos ao preconceito e à discriminação lingüística, bem como, suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos lingüísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais. (Marcuschi, 1997: 43)

Marcuschi (op.cit) discute o papel e o lugar da oralidade no ensino de língua e ilustra sua argumentação com uma criteriosa análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de uma gama considerável de livros didáticos de 1º e 2º graus. O autor afirma que, no século XXI, um dos desafios para as obras didáticas será aprender a lidar com a variação lingüística em seus mais variados aspectos:

1. Variação sociolingüística
2. Variação dialetal

3. Variação de registros e níveis de fala
4. Variação de gêneros textuais realizados na fala
5. Variação de estratégias organizacionais da interação verbal
6. Variação de estratégias comunicativas
7. Variação de estratégias e processos de compreensão na interação
8. Variação de situações sócio-comunicativas
9. Variação de construções sintáticas
10. Variação de seleção lexical.” (p. 76)

Como temos afirmado, o TC2000 aceita esse desafio de respeitar o lugar da oralidade na aula de língua portuguesa e se compromete com essa proposta de veicular um ensino de língua sem discriminações lingüísticas, e que identifique culturalmente a sua clientela. Essa orientação geral nos leva a considerar que, do ponto de vista teórico, a proposta do Telecurso é muito bem elaborada e embasada. No entanto, como a incorporação de uma proposta teórica para a prática de sala de aula não é uma questão simples e trivial, interessa-nos entender como o TC. 2000 trabalha na prática com essas questões e também como gerencia um certo conflito teórico, que existe entre sua orientação educacional mais geral que reforça os mitos da escolarização e a sua proposta teórica de língua portuguesa que defende uma concepção progressista de linguagem, pouco desenvolvidas nos cursos tradicionais. Essa é a questão mais geral que nos motiva a analisar o material produzido para o TC2000.

## **PARTE II - UMA ANÁLISE DO TELECURSO 2000**

### 3- QUESTÕES DE PESQUISA, DESCRIÇÃO DO *CORPUS* E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

#### 3.1- QUESTÕES TEÓRICAS QUE ORIENTARAM A PESQUISA

Como já vimos no capítulo anterior, a proposta do Telecurso aponta direções teoricamente interessantes. Ao contrário do que geralmente ocorre com a prática tradicional de ensino de Língua Portuguesa – seja ele presencial ou à distância – há uma preocupação marcada com a incorporação da modalidade oral dentro do trabalho de ensino de língua, que também abrange o trabalho com uma diversificada variedade lingüística (padrão e não padrão), explorando diferentes estilos (mais e menos formais).

A implementação prática de uma proposta teórica não convencional não é uma tarefa simples de se executar. Na busca de aprofundarmos nossa reflexão sobre as bases teóricas que orientam a construção da proposta do TC2000, optamos por investigar como a oralidade é incorporada e trabalhada no material pedagógico apresentado para o aluno. Considerando as questões de variação lingüística, optamos por também focar a proposta de retextualização (cf. Marcuschi, 1995), já que essa é uma tarefa recorrente na proposta pedagógica do TC2000. Adicionalmente, é do nosso interesse refletir sobre os caminhos adotados pelo TC2000 para ensinar a língua padrão a esse grupo de alunos de classe sócio-econômica desprivilegiada. Essas preocupações teóricas estão contempladas em três das quatro perguntas de pesquisa que norteiam nosso estudo:

- 1- Que tipo de situações são apresentadas na teleaula para ilustrar os usos da linguagem oral incorporada às teleaulas de português?
- 2- Como são conduzidas as tarefas de retextualização – oral para o escrito; informal para formal – no material pedagógico do TC2000?

### 3- Como é conduzido o ensino de língua padrão na teleaula?

Como é de se esperar que nem sempre a distância entre teoria e prática seja superada nas propostas concretas para o ensino de língua, elaboramos a quarta pergunta que norteará a presente investigação:

### 4- Em que medida a realização prática do TC2000 é inovadora ou reproduz a prática tradicional de ensino de Língua?

Entendemos que a resposta às perguntas acima delineadas podem nos oferecer subsídios para melhor entender algumas das possibilidades e limites da proposta pedagógica do TC2000 para o ensino de Língua Portuguesa.

## 3.2- DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* desta pesquisa consta do conjunto das teleaulas em vídeo e no manual didático do Telecurso 2000. Esses materiais pedagógicos foram elaborados a fim de se complementarem mutuamente.

Como estamos considerando em nossa análise as aulas do 1º grau, faremos a descrição do material referente a esse nível. O curso de 1º grau possui quatro fascículos didáticos e 12 fitas de vídeo que trazem todas as aulas do curso. Ao todo são 87 aulas dispostas em vídeo e nos fascículos. No presente estudo, estamos considerando os dados referentes ao material impresso completo e os dados referentes a 38 aulas gravadas em monicaVHS.

O curso de 1º grau compreende 28 módulos e cinco Aulas-janela<sup>15</sup> intercaladas entre

---

<sup>15</sup> Cada aula tem uma duração de 12 ou 15 minutos. As Aulas-janela são mais curtas, não pertencem a nenhum módulo (estão sozinhas) e estão voltadas para o enriquecimento cultural dos alunos (tematizam músicas, textos literários, personalidades que fazem parte da nossa cultura como Villas-Bôas (jornalista), Paulo Vanzolini (compositor) etc.).

unidades de estudo. Cada módulo é composto de aulas que giram em torno de um mesmo tema (o assunto da Cenatexto é o mesmo e se estende como uma novelinha ou historinha durante as três aulas), e refere-se a uma unidade de conteúdo a ser trabalhada no curso.

A estrutura da aula de língua portuguesa em vídeo conta com a presença de alguns personagens fixos (Machado, o escritor; Lígia, a namorada de Machado; e Alencar, o amigo e colega de trabalho). Todos eles são operários e trabalham na mesma fábrica, a Companhia Têxtil Santa Gertrudes. Além deles, há também outros personagens que aparecem alternadamente no mesmo ambiente de trabalho e que são incorporados às histórias criadas por Machado. Este personagem, entre outras coisas, caracteriza-se por gostar de escrever histórias, e aproveita-se das situações do dia-a-dia em sua empresa para ilustrar os textos que escreve. A seguir, apresentaremos um esquema geral com os tópicos principais da aula no vídeo e no manual didático.

### 3.2.1- Estrutura Geral da Aula em Vídeo

Em linhas gerais, salvo algumas variações em razão do tema ou do conteúdo lingüístico a ser abordado, a aula do vídeo segue o mesmo padrão esquemático com alguns tópicos centrais que não seguem uma ordem fixa. Alguns desses tópicos podem ser repetidos várias vezes como, por exemplo, a Cena, a Cenatexto, o Dicionário, a Entrevista. Vejamos:

- 1- **Cena** – interações verbais entre os personagens fixos que sempre discutem sobre uma situação que vivenciam na empresa e que se atém a alguma temática polêmica que possa fazer parte da vida da clientela-alvo do TC2000;
- 2- **Dicionário** – sempre aparece nas discussões ocorridas nas CENAS com os personagens fixos. São eles que chamam a atenção para os verbetes que precisam ser pesquisados;

- 3- **Cenatexto** – elaboração escrita pelo personagem Machado ( muitas vezes com a ajuda dos amigos) que gira sempre em torno de uma questão temática de interesse da clientela-alvo do TC2000. O vídeo retrata o processo de produção da Cenatexto, ou seja, os personagens autores sugerem um desenvolvimento da história e discutem essa possível elaboração textual. A parte discutida é apresentada (encenada) por etapas, intercalada por questões da aula de português.
- 4- **Entrevista** – ocasião em que sempre uma/um repórter aborda pessoas na rua e lhes pede opinião, faz perguntas etc. sobre os temas desenvolvidos nas teleaulas; e
- 5- **Revisão** – momento final em que se faz uma retomada dos tópicos da aula. Essa parte não é obrigatória em todas as aulas;

### 3.2.2- Estrutura geral da Aula no Manual Didático

Em relação à estrutura da aula no manual didático, temos um elenco de tópicos que se dispõem normalmente na mesma seqüência e são apresentados separadamente. Entre esses tópicos, o Reflexão e o Saideira podem aparecer ou não na Cenatexto: Vejamos os tópicos:

- 1- **Cenatexto** – ao contrário do vídeo, vem sempre na íntegra no livro;
- 2- **Dicionário** – com os principais verbetes das discussões da Cenatexto destacados. Traz ainda alguns exercícios sobre o sentido das palavras destacadas que envolvem a compreensão vocabular;
- 3- **Entendimento** – atividade rápida de compreensão que contextualiza a discussão;
- 4- **Reflexão** – refere-se à formação do conceito de cidadania e normalmente aprofunda com atividades a compreensão de temas sociais do interesse da clientela (por exemplo, auto-medicação);

- 5- **Reescritura** – sugestões de produção escrita para os alunos; e
- 6- **Saideira** – sugestões de leitura voltadas para o enriquecimento cultural. Traz poemas, trechos de romances, crônicas etc.

#### *Crítérios para a seleção dos dados de pesquisa*

Na pesquisa, trabalhamos com dois tipos de análise. Uma primeira, que se pauta por uma exploração mais pontual de duas teleaulas, tendo em vista sua estrutura integral e, sobretudo, a relação entre os dois recursos didáticos – o vídeo e o livro -; e uma segunda, que se ancora na observação mais geral dos aspectos recorrentes na teleaula, através de fragmentos ilustrativos que salientam esses aspectos.

Para a análise mais pontual foram escolhidas duas aulas:

- 1) a aula –48- módulo –15- “Fazendo consultas”; e
- 2) a aula –50- módulo –16- “Assino ou não assino?”.

Essas aulas foram selecionadas seguindo os seguintes critérios:

- 1- estar disponível em vídeo e manual didático;
- 2- abordar um tema relevante para a clientela, uma questão enfatizada pela proposta do TC2000;
- 3- ser ilustrativa de alguns dos principais tópicos que pretendemos analisar na proposta de incorporação da oralidade às aulas de português do TC2000.

A análise mais geral levou em consideração quinze fragmentos/trechos pertencentes a dez aulas:

- 1) aula –27- módulo –8- “Mas é conversando que a gente se entende”;
- 2) aula –28- módulo –9- “Conte uma história”;
- 3) aula – 30 módulo – 9- “Conte uma história”;

- 4) aula –52- módulo –16- “Assino ou não assino?”;
- 5) aula –50- módulo –16- “Assino ou não assino?”;
- 6) aula –58- módulo – 18- “Leia, informe-se!”;
- 7) aula –33- módulo –10- “Você tá errado!”;
- 8) aula –38- módulo –12- “Fala, cidadão!”;
- 9) aula – 48- módulo – 15- “Fazendo consultas”;
- 10) aula apresentada como exemplo na fita 0- “Com vinagre não se apanham moscas”

O critério em que nos baseamos para a escolha dos trechos pertencentes a essas aulas foi o fato de eles serem ilustrativos dos três tópicos principais que queremos desenvolver em nossa análise: 1) a incorporação da oralidade na Teleaula; 2) o processo de retextualização de textos informais (orais) para textos formais (escritos); e 3) o ensino da língua padrão.

É pertinente ainda mencionar que, para escolhermos as aulas e os fragmentos submetidos à análise, exploramos o material impresso e 38 aulas de que dispúnhamos em vídeo. Para decidir quais aulas e quais fragmentos elegeríamos, contrastamos exaustivamente esse material, uma vez que a teleaula possui um padrão muito linear que não costuma fugir à regra. O mesmo procedimento foi usado para escolher os fragmentos que ilustrariam as recorrências da teleaula. Uma vez que dispúnhamos de um considerável *corpus* ilustrativo para cada aspecto recorrente que observamos, tivemos que escolher muito criteriosamente aqueles trechos que, de uma forma ou de outra, serviam mais convenientemente para comprovar as nossas observações.

### 3.3- METODOLOGIA ADOTADA E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Considerando que o nosso estudo é exploratório, e tem em vista a observação, a descrição, a interpretação, e a compreensão dos fenômenos de interesse para a nossa investigação, acreditamos que a adoção do método qualitativo seria a mais conveniente. Conforme André (1995: 15-33), o método qualitativo teve suas raízes nas pesquisas que investigavam os fenômenos humanos e sociais (principalmente, etnografia e fenomenologia,) e por isso é tão determinante a importância do contexto em que ocorre o fato para a sua compreensão. O caráter de investigação voltado para a observação, a descrição, a compreensão dos fenômenos etc. é uma forte marca da subjetividade desse tipo de pesquisa. Há vários tipos de pesquisa qualitativa (histórica, participante, etnográfica, fenomenológica, descritiva etc.), cada uma com suas peculiaridades. Segundo André, a complexidade e a dinâmica do tipo de dado, em seu contexto especificador; a técnica de coleta; e o procedimento de análise, que busca o entendimento de um fato particular e não “leis gerais” para sua “explicação causal” (como na física, matemática etc.) justificam o fato de o método qualitativo de investigação ser comum àqueles tipos de pesquisas.

Na condução da análise, como já mencionamos, enfocamos inicialmente duas aulas. Consideramos a transcrição integral dessas aulas em vídeo e no capítulo correspondente no livro didático. Com base nessa transcrição, delineamos uma descrição de como a teleaula se organiza passo a passo no vídeo e no livro (ver os anexos 1 e 2). Em seguida, analisamos os aspectos que marcavam as semelhanças e diferenças entre os dois materiais didáticos. Buscamos, então, averiguar em que medida as diferenças apresentadas não se justificavam pelas distinções de canais: vídeo e livro. Essa questão foi analisada com relação a cada um dos segmentos propostos para o material (Cenatexto, Dicionário, Entendimento, Reflexão, Reescritura etc.). Também desenvolvemos uma reflexão acerca dos exercícios propostos e sua relação com o conteúdo trabalhado e a abordagem lingüístico-teórica.

Na análise geral do *corpus*, o procedimento de análise foi o seguinte: observamos e contrastamos, entre si, as aulas, tanto do material em vídeo como do material impresso, na busca de encontrar respostas para nossas questões de pesquisa. Selecionamos vários fragmentos das teleaulas que apontavam os aspectos mais salientes (e recorrentes) e relacionados aos seguintes pontos:

- 1- Variedades lingüísticas incorporadas;
- 2- Retextualização: passagem do texto informal (oral) para a o formal (escrito);
- 3- Proposta para produção textual; e
- 4- Ensino de Língua Padrão.

Inicialmente, observamos o material selecionado a fim de encaixá-lo nos pontos centrais, já mencionados acima. Uma vez feito isso, analisamos a relação entre a ênfase teórica, centralizada em cada ponto, e sua relação com a realização prática ilustrada pelos fragmentos. Optamos por essa estrutura por ela ter facilitado a integração dessas análises.

## 4. ANÁLISE

Esta análise constará de duas partes: a primeira, em que analisaremos duas aulas inteiras, apresentadas em vídeo e no manual escrito; e a segunda, em que analisaremos trechos específicos de aulas variadas, que ilustram alguns pontos recorrentes no conjunto das aulas, e para as quais queremos chamar a atenção. Os aspectos que aqui serão abordados, tanto nas duas aulas a serem analisadas na íntegra como nos demais fragmentos observados, estarão centrados em três questões principais: 1- Que tipo de oralidade é incorporada na aula?; 2- Como se dá o processo de *retextualização*: passagem do oral para o escrito, do informal para o formal ou vice-versa?; e 3- Como o ensino da variedade padrão se dá no contexto desse curso?

### 4.1- ANÁLISE DAS AULAS

O material didático do Telecurso (vídeo e livro), além de explorar as modalidades oral e escrita, também trabalha com uma considerável variedade de estilos de linguagem, registros, jargões e níveis de formalidade do discurso. Atrelando esse aspecto ao fato de que existe uma relação de paralelismo entre o conteúdo transmitido pelo vídeo e pelo livro (conforme fica explícito no material de apresentação da proposta do TC2000), consideramos que seria de grande proveito, para nosso estudo, analisarmos a teleaula em sua íntegra, levando em conta sua apresentação em vídeo e no manual didático escrito.

A utilização concomitante dos dois materiais pedagógicos prioriza a relação oral/escrito. Entretanto, queremos verificar como o Telecurso realiza essa passagem e se as mudanças ocorridas se dão apenas no âmbito lingüístico-estrutural, ou se também passam por questões como conteúdo, temática ou privilégio de alguns aspectos em detrimento de

outros etc. Conforme Marcuschi (1994), a má operacionalização desse processo de retextualização implica infidelidade, e problemas de alteração do sentido e do conteúdo do texto.

Para implementarmos esta análise, selecionamos duas aulas: a 48- Fazendo consultas, e a 50- Assino ou não assino? Entendemos que essas duas aulas seriam suficientes para dar uma visão geral de como se estrutura a teleaula e de como se estabelece o contraste entre as informações veiculadas pelos dois meios de transmissão.

#### 4.1.1- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA 48- FAZENDO CONSULTAS

Iniciaremos essa parte da análise, observando os traços que marcam as semelhanças e diferenças entre os dois materiais analisados: o vídeo e o livro do aluno<sup>16</sup>.

Quanto às semelhanças, podemos destacar que, em geral, o conteúdo e a temática apresentados no vídeo são recuperados no livro. Apesar de o comentário introdutório da CENATEXTO não ser o mesmo que é falado pelo personagem-escritor Machado, no início da teleaula, este mantém algumas informações principais, como o tema discutido na Cenatexto. Os diálogos dos personagens da Cenatexto, em alguns momentos, são mantidos no texto escrito com uma forma bem próxima da sua realização. Tanto no vídeo como no manual didático, é ressaltado o momento do DICIONÁRIO, em que as palavras consideradas mais relevantes na teleaula são recuperadas.

Em relação às diferenças, o primeiro aspecto que apontamos é o fato de não haver no livro nem menção aos personagens fixos (Machado, Alencar e Lígia) e nem ao processo de elaboração e construção da Cenatexto. Como já era de se esperar, no livro, a

---

<sup>16</sup> Seguem em anexo as descrições completas das aulas 48 e 50, em vídeo e no manual didático, para dar uma visão mais clara de como se estruturam os materiais didáticos.

CENATEXTO aparece na íntegra no início da lição e não é intercalada como no vídeo. Por conta do caráter “descontextualizado” (situacional e visualmente) do manual, em relação à imagem do vídeo, a Cenatexto recebe muitas alterações. É feita uma espécie de editoração (o texto aparece mais limpo e menos repetitivo) e uma maior verbalização escrita das situações contextuais (descrição do espaço, do comportamento ou expressão dos personagens, gestos etc.). No entanto, observamos na análise dos dados que muitas das diferenças textuais marcadas entre o registro oral e o escrito dessas aulas não se restringem aos aspectos lingüístico-estruturais. A maneira como é efetuada a retextualização do oral para o escrito apresenta alguns problemas de autenticidade. Em alguns aspectos, as diferenças são tais que produzem dois textos. No comentário inicial que antecede a primeira parte da Cenatexto do vídeo, os personagens centram a discussão na questão dos riscos da auto-medicação. Já no comentário inicial da Cenatexto do livro, a discussão central firma-se no fato de Josué ter executado uma tarefa para a qual não tinha sido especializado:

**Livro:**

Na última Cenatexto, você viu o início de um complicado dia de trabalho do escriturário Josué. A secretária adoeceu e ele foi convocado para substituí-la. Na função de secretário, Josué teve alguns problemas e isso o deixou com uma forte dor de cabeça.

Podemos ainda observar outras disparidades entre os textos oral e escrito da Cenatexto que comprometem a retextualização, evidenciando dois textos diferentes<sup>17</sup>. Consideramos que as contextualizações feitas por escrito, para recuperar os aspectos

---

<sup>17</sup> Na orientação dada pelos monitores que acompanham as recepções Controlada e Organizada, a ordem de apresentação do material pedagógico traz primeiramente o vídeo e em seguida o material escrito. Embora, no processo de produção desse material pedagógico, a elaboração da parte impressa possa eventualmente ter precedido a produção do vídeo, estamos considerando aqui que a retextualização proposta pelo Telecurso vai na direção do oral para o escrito. Entendemos, em termos pedagógicos, que o fundamental não seja a forma como o material foi elaborado, mas como foi apresentado aos alunos.

situacionais, paralingüísticos e extralingüísticos do texto oral, fazem mais do que isso. Trazem informações que não constam na Cenatexto do vídeo. Por exemplo, no vídeo, a cena em que Josué está doente já começa com o personagem desmaiado na cadeira, diferentemente da do livro:

**Livro:**

(...) Josué, ainda na sala da secretária, percebe que algo estranho está acontecendo. Sente-se tonto. Bebe um pouco de água, sente-se pior. Vai ao banheiro e vomita. Não se agüenta em pé. Começa a sentir coceiras pelo corpo. Desabotoa a camisa e percebe que sua pele está muito vermelha. Com dificuldade, tenta abrir a porta, na esperança de avistar alguém no corredor a quem possa pedir socorro. Sente-se ainda mais nauseado, desmaia e cai sobre uma cadeira (...)

Um outro exemplo da infidelidade dessa retextualização pode ser observado no comentário que descreve a funcionária do departamento pessoal. No vídeo, aparece uma senhora mal humorada e antipática, que tem uma atitude de repreensão para com Josué. Ele a chama de “dona” e “senhora” demonstrando submissão (“dona Sônia”, “nisso a senhora tem toda razão”) e ela coloca o sujeito na primeira pessoa (“eu não entendo muito ... mas eu sei que tá comprovado”) para falar das causas de acidentes no trabalho. No livro, essa senhora é qualificada de “simpática funcionária” que ouve o colega aflito, querendo aliviá-lo. O personagem Josué a trata por você (“Nisso você está certa”) e a personagem Sônia fala das causas de acidentes no trabalho indeterminando o sujeito (“dizem que está comprovado”). Além disso, a primeira parte do diálogo do vídeo não aparece no livro:

**Vídeo:**

(Josué, cabisbaixo e envergonhado, vai ao departamento pessoal e encontra a dona Sônia com quem comenta sobre o desmaio que aconteceu)

F1\_ Oi, é: dona Sônia.

F2\_ Oi Josué.

F1\_ Eu vim comentar com a senhora o que aconteceu comigo.

F2\_ Já tou sabendo. Você deveria tomar mais cuidado, não é mesmo?

F1\_ É verdade, dona Sônia, olha eu nem sei o que dizer...

F2\_ Não me leva a mal, mas... (corte)

(retomada)

Como eu ia dizendo, não me leve a mal, Josué, mas se você fica nervoso quando substitui a dona Bárbara, você tem que comunicar ao seu chefe. Falando com ele, você teria evitado esse tipo de acidente.

F1\_ Acidente? Mas, que acidente?

F2\_ Sabe o que é, Josué? Qualquer acontecimento não programado, que interfira de forma negativa no trabalho, é considerado um acidente.

F1\_ Ah, essa é boa, dona Sônia. Como é que o meu chefe ia saber que eu ia tomar remédio errado?

F2\_ Olha, Josué, e::eu não entendo muito desse assunto, mas eu sei que tá comprovado que a falta de preparo profissional é a maior causadora de acidentes no trabalho.

F1\_ Mas eu sou preparado.

F2\_ Eu sei, Josué, você deve ser um bom escriturário, mas o que fez você tomar o remédio errado foi ter ficado nervoso porque teve dificuldades em atender uma ordem do seu chefe. Afinal, você não foi contratado nem treinado para exercer a função de secretário.

F1\_ Nisso a senhora tem toda razão, mas é que eu acho que no trabalho a gente tem sempre que ajudar, quebrando um galho aqui, outro ali... eu sou PAU PRA TODA OBRA.

F2\_ Será que é mesmo? Nesse caso eu prefiro aquele provérbio: "CADA MACACO NO SEU GALHO"

#### Livro:

Josué comunica o fato a uma simpática funcionária do departamento de pessoal da empresa. Percebendo a aflição do colega, a funcionária resolve conversar com ele a fim de aliviá-lo um pouco.

\_Se você fica tão nervoso quando é convocado para substituir a secretária, converse com seu chefe sobre isso. Uma conversa franca poderia ter evitado esse acidente. Conversando a gente se entende e resolve muita coisa.

\_Acidente? Que acidente?

\_Qualquer acontecimento não programado que interfere negativamente na atividade produtiva é um acidente.

\_Essa é boa! Como é que o meu chefe ia imaginar que eu ia tomar remédio errado?

\_Olha, eu não entendo muito, mas dizem que está comprovado que a falta de preparo profissional é uma das principais causas de acidentes.

\_Mas eu sou preparado.

\_Eu sei Josué. Você deve exercer muito bem a função de escriturário. Você acabou de me contar que o que o levou a tomar o medicamento errado foi o seu nervosismo diante de uma dificuldade em atender a ordem do seu chefe. Você não foi contratado nem treinado para exercer as funções de secretário. Concorda?

\_Nisso você está certa... Mas eu acho que, no trabalho, a gente deve sempre ajudar, quebrando um galho aqui, outro ali... Eu sou pau para toda obra.

\_Será mesmo? Nesse caso eu prefiro o provérbio "cada macaco no seu galho". Cada um tem a sua posição. Eu só estou lhe pedindo para colocar sua saúde em primeiro lugar

Como se pode observar acima, os diálogos que buscam manter uma maior autenticidade com o primeiro texto também são inadequadamente retextualizados a ponto de alterar o

tom, a formalidade e o tema central da discussão. Um outro exemplo é o da fala do *office boy*:

**Vídeo:**

Ué, onde que tá a dona Bárbara, heim? Poxa, o cara tá mal mesmo! Ô, ô, levanta... ô, deixa eu dar uma força pra você... se apóia aqui em mim que eu te levo lá pra enfermaria.

**Livro:**

\_Ué! Onde está a dona Bárbara? Quem é este aí? Caramba, o cara tá mal! Ô, companheiro, reage. Levanta e me explica alguma coisa, pô! Onde será que se meteu a dona Bárbara? E o seu Alfeu? Puxa! Que complicação! Amigo, não me leve a mal, eu vou te arrastar daqui. Vou te levar pra enfermaria. Você não tá legal. Vamos lá, rapaz.

Em linhas gerais, parte das retextualizações feitas do oral (vídeo) para o escrito (livro) são previsíveis dadas as características lingüístico-estrutural de cada modalidade. Entretanto, fica claro para nós que essa operação ultrapassa os limites do lingüístico estrutural, desvirtuando o texto original. O produto final que aparece no livro, sobretudo em relação à cenatexto está muito distante do original no vídeo. Queremos salientar que uma retextualização não depende somente de se manter o mesmo assunto e os mesmos personagens no mesmo contexto do texto original. Na retextualização feita pelo TC2000 até a fala dos personagens (fragmentos do texto que poderiam ter sido mantidos *ipsis litteris* no discurso direto aparecem “retextualizados”) são completamente modificados.

Em relação às tarefas pedagógicas, queremos chamar a atenção para os exercícios que são propostos no manual didático. Diferentemente do vídeo, que não traz esse tipo de atividade, encontramos no manual o momento do ENTENDIMENTO, que é uma atividade reflexiva sobre a discussão da Cenatexto. Essa parte não aparece no vídeo. Consideramos a atividade muito aproximada da atividade de compreensão textual que se pode encontrar em

manuais didáticos tradicionais e que pode ser recuperada no texto como uma atividade de recorte e cópia:

**Livro:**

- 1 O que provocou o mal-estar de Josué? Aponte a principal causa.
- 2.O segundo parágrafo da Cenatexto foi iniciado assim: “Por sorte, é grande o entra-e-sai naquele escritório”. Indique quem foi o favorecido por essa sorte e por quê.

Em relação ao material informativo veiculado pelos dois canais, observamos que a parte da ENTREVISTA, apresentada no vídeo, não é recuperada no livro. Nesse tópico, é relevante a predominância do contexto cotidiano informal, e fica muito marcada a preocupação com a abordagem educativa em torno do problema da auto medicação. As informações passadas na entrevista (vídeo) são retomadas na parte da REFLEXÃO no livro. É curioso o fato de o Telecurso não recuperar no livro a parte da ENTREVISTA, já que essa é a situação de fala “real” mais autêntica que aparece no vídeo. Parece que o fato de não se retomar as entrevistas no livro empresta a esse material um caráter apenas complementar, sem muita importância. No nosso entender, seria relevante retomar essas entrevistas no livro não só para aprofundar a reflexão sócio-educativa, mas para enfatizar o trabalho lingüístico relativo às distinções entre fala e escrita. No livro, a etapa da REFLEXÃO recupera apenas o assunto tratado na entrevista do vídeo. Esta parte traz algumas explicações sobre o problema da auto-medicação e sobre a importância de se ler a bula antes de tomar qualquer remédio. Paralelamente a essas reflexões, essa etapa traz ainda um exercício. A primeira parte do exercício proposto sugere uma discussão em grupo acerca da idéia de que “compreender textos é saudável”. Essa orientação é pouco elaborada e confusa. A segunda etapa do exercício, parte da observação de uma bula (ver o exercício inteiro no anexo 3, página 48-49):

**Livro:**

1. Analise a bula a seguir e classifique as alternativas em V (quando verdadeiras em relação ao que diz a bula) ou F (quando falsas em relação ao que diz a bula).

- ( ) Novalgina deve ser usado apenas em caso de febre.
- ( ) Novalgina é um analgésico, isto é, age contra a dor.
- ( ) Em caso de febre ou dor, um adulto deve tomar de 1 a 2 comprimidos 3 a 4 vezes ao dia.
- ( ) A posologia é a mesma tanto para adultos quanto para crianças.
- ( ) O uso de Novalgina não é indicado para pessoas com discrasias sangüíneas, isto é, para pessoas cujo sangue tem composição anormal.

Achamos relevante apontar algumas inadequações dessa atividade, enquanto exercício pedagógico:

- 1) a bula é ilegível (ver cópia da aula do livro no anexo 3, página 48);
- 2) o exercício traz questões de compreensão, cuja resolução exige apenas um recorte e cópia do texto;
- 3) o exercício não se preocupa em usar o dicionário que, nesse momento, se faz necessário para verificar algumas palavras como, por exemplo, antipirético, analgésico, discrasias sangüíneas etc. Em vez disso o exercício dá o sentido pronto;
- 4) o exercício proposto não promove uma possível reflexão crítica sobre o letramento como, por exemplo, o fato de haver uma possível intenção por trás da utilização de um vocabulário tão técnico e tão difícil para as pessoas leigas no assunto.

Do ponto de vista da formação, observamos que a reflexão sobre o uso da bula e sobre o risco da auto-medicação é proveitosa e é enfatizada, tanto na aula em vídeo, como no livro. Entretanto, o material impresso não favorece essa reflexão já que a atividade aplicada para isso é lacunar e pouco produtiva. Já as entrevistas reproduzidas no vídeo, estas poderiam ser melhor aproveitadas, uma vez que as pessoas participam, dão sua

opinião, mas isso não é recuperado no manual, nem enfatizado na Cenatexto. A informação veiculada, não sendo devidamente discutida, fica solta, gratuita.

Ainda com respeito à formação do trabalhador, notamos que a orientação do texto principal apresentado no material impresso deixa de lado a questão da auto-medicação, relevante para a saúde do aluno adulto, e opta por enfatizar uma outra questão de cunho mais funcional: os operários devem se ater somente às funções (de trabalho) para as quais forem treinados.

O momento da REESCRITURA, que só aparece no livro, é também uma outra proposta de atividade. É um exercício de produção textual que ressalta dois estilos de linguagem distintos. Esses estilos estão atrelados a diferentes fatores sociais: situação de uso, formalidade e função social da pessoa que fala:

**Livro:**

1. Escreva como se você fosse o office-boy. Faça um texto contando ao médico o que presenciou na sala da secretária e por que decidiu levar Josué até a enfermaria. Lembre-se de que você não sabe o nome do escriturário, não sabe quem é ele, não sabe o que aconteceu com ele.

A linguagem do office-boy apresenta algumas gírias. Portanto, imagine com que palavras ele contaria ao médico a situação. Continue o texto:

\_ Olha, doutor, eu não sei o que aconteceu com ele. Nem sei o nome dele. Só sei que ele tava lá na sala da dona Bárbara na pior. Todo branco e caído na cadeira. Quando eu vi que .....(ver exercício completo no anexo 3, página 49.)

Consideramos que a atividade é bastante produtiva, uma vez que a abordagem de estilos diferentes de linguagem abre para os alunos a reflexão acerca da diversidade lingüística e dos diferentes papéis que a linguagem assume nos diferentes usos em diferentes contextos sociais. Entretanto, seguindo os padrões dos manuais didáticos tradicionais, a atividade propõe que o aluno continue um texto já começado e desprovido de recursos contextuais

mínimos que orientariam uma produção mais autêntica. Tais referências poderiam ter sido caracterizadas na história já começada, mas não foram.

O momento do DICIONÁRIO, que no vídeo é apresentado paulatinamente, como a Cenatexto, aparece no livro na íntegra sem os recortes da teleaula. Os verbetes mais ressaltados no vídeo são apresentados com os respectivos comentários sobre o sentido que eles assumem na Cenatexto e com as reflexões lingüísticas elaboradas partir deles. Nessa etapa também são propostos exercícios voltados para a busca do sentido que determinados termos assumem na Cenatexto.

Aqui encontramos uma questão, do ponto de vista pedagógico, bastante problemática. Os termos técnicos da bula como, “discrasias sangüíneas” e “antipirético”, que exigiam a consulta de dicionário dispensaram essa consulta na própria formulação da questão (colocando enunciados para ilustrar os sentidos). Em contraste, a etapa dedicada ao uso de dicionário, tanto no vídeo como no livro, focaliza expressões idiomáticas de uso popular e informal que são perfeitamente conhecidas pelos alunos e que dispensariam, portanto, uma consulta ao dicionário. Embora considerando importante a incorporação de elementos da oralidade na Cenatexto, achamos que a consulta ao dicionário não é a estratégia mais adequada para o destaque que deve ser dado ao valor desse estilo oral e informal, e para a reflexão lingüística acerca da variedade de usos e de sentidos dessas expressões.

Além do empenho desperdiçado em apresentar aos alunos o sentido de expressões do seu dia-a-dia (que eles já estão cansados de saber), as informações restringiram-se apenas, tanto no livro como no vídeo, a breves comentários sobre o que vem a ser tecnicamente uma expressão idiomática, sobre como procurar um verbete no dicionário e sobre o fato de algumas expressões serem formadas por dois substantivos e uma conjunção.

Estas informações ficaram muito soltas: não tiveram relação com a Cenatexto, nem com a discussão sobre os níveis de formalidade e relação fala-escrita que a proposta pedagógica do TC 2000 enfatiza. O sentido das expressões idiomáticas é explorado de forma restrita, dando conta apenas do uso assumido na Cenatexto e de alguns outros mais cristalizados. Na aula, não foi ampliada a reflexão, por exemplo, sobre o fato de tais expressões nem sempre aparecerem no dicionário. Uma vez que, fazendo parte de uma linguagem mais informal, mais popular, possuem amplas possibilidades de significação.

Em resumo, consideramos que alguns aspectos nessa aula facilitam o trabalho com a passagem da oralidade para a escrita, e com a compreensão da relação de continuidade entre fala e escrita. Verificamos, por exemplo, que a escolha do tema discutido relacionado a problemas cotidianos, que alternam situações formais e informais (com o boy, com a secretária e com o médico); a maneira como o texto é elaborado, prevendo personagens diferentes, diálogos em situações de diversos níveis de formalidade; a preocupação em propor a Reescritura, enfatizando o processo de produção textual com diferentes estilos de linguagem e níveis de formalidade, são propostas relevantes que marcam a coerência do compromisso teórico da proposta com a sua realização prática.

Entretanto, alguns aspectos precisam ser repensados tanto na aula do vídeo como na do livro:

- 1- a reflexão (pura e gratuita) de aspectos gramaticais, desvinculada da reflexão sobre o contínuo oralidade-escrita e diversidade lingüística, só confunde ainda mais o raciocínio dos alunos, além de não os estimular a pensar a língua oral e escrita e suas variações. Tal procedimento reflete uma prática mais tradicional de ensino de Língua portuguesa;
- 2- a etapa da Reflexão (livro) não explora os exemplos de variação da entrevista. No manual, tais exemplos poderiam ser integrados à discussão das diferenças lingüísticas

que caracterizam a fala e a escrita, de modo que tais diferenças ficassem mais evidentes para os alunos;

- 3- a proposta de produção textual é interessante, mas deixa a desejar no que tange à forma como é administrada;
- 4- os exercícios de compreensão textual não são produtivos;
- 5- a questão da passagem da oralidade (vídeo) para a escrita (manual) é restrita e pouco esclarecedora para ao aluno. As diferenças de conteúdo entre um e outro canal enfatizam uma imagem dicotômica entre oralidade e escrita.

#### 4.1.2- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AULA 50- ASSINO OU NÃO ASSINO?

Em relação à aula 50, faremos uma análise mais breve posto que não iremos repetir as similaridades que partilha com a aula 48. A aula 50 traz, em geral, as mesmas semelhanças e diferenças entre o vídeo e o livro já mostradas na aula 48:

- a) estruturação da teleaula em etapas bastante específicas no livro e no vídeo<sup>18</sup>;
- b) apresentação das mesmas etapas (em geral);
- c) a linguagem do vídeo vem marcada por cortes, enquanto que a do livro é sempre apresentada de forma linear.

Diferente da aula 48, o momento da Entrevista que aparece no vídeo não é recuperado no livro na aula 50<sup>19</sup>, nem mesmo através das tarefas que solicita. Observamos também que essa teleaula (livro) possui um tópico – o Saideira – que é pouco comum à estrutura básica da teleaula e que traz uma sugestão de leitura:

---

<sup>18</sup> Ver em anexo as descrições dessas aulas em vídeo e no livro. Na descrição estão marcadas as diferenças entre o esquema tópico em vídeo e no livro.

**Livro:**

Um dos melhores livros de nossa literatura é o conhecido *Macunaima – o herói sem nenhum caráter*, escrito por Mário de Andrade, destacado autor do Modernismo brasileiro. O livro foi publicado pela primeira vez em 1928 numa tiragem pequena, mas a procura foi tão grande que não parou mais de ser editado. Já virou até filme. *Macunaima* é uma história, uma lenda, um conto popular, um retrato da vida nacional, uma caricatura, um protesto... É uma obra de difícil definição quanto ao gênero. Com essa obra, o paulista Mário de Andrade deu um grande impulso ao Modernismo como movimento literário, enquanto a Literatura Brasileira assumia novos rumos. (...) (ver anexo 4, página 59)

Podemos deduzir que essa questão seja uma contextualização de uma obra literária considerada canônica que busca expandir o universo cultural dos alunos, já que não está relacionada ao tema da teleaula, nem aos exercícios de compreensão, reflexão e produção. Entendemos essa questão como sendo apenas uma sugestão de leitura<sup>20</sup> e optamos por apenas mencioná-la neste relato de dados.

É interessante ressaltar que na aula 50 também se reproduzem alguns dos problemas de retextualização já apontados na aula 48. As **mudanças** do texto oral para o escrito (vídeo / livro) alteram o sentido da história relatada. Na aula 50, algumas das mudanças ocorridas dizem respeito aos trechos referentes a diálogos entre alguns personagens (no vídeo) que são excluídos do texto do livro, deixando de reproduzir o que esse personagens pensam do tema em questão :

**Vídeo:**

Cenatexto (dois funcionários encontram-se no trabalho.)  
F1- E aí, amigão? Tudo bem?

---

<sup>19</sup> Na aula 48, o momento da entrevista (em vídeo) foi recuperado (no livro) no tópico Reflexão. Isso acontece com frequência nas teleaulas, mas não ocorreu na aula 50.

<sup>20</sup> O Saideira pode ser um espaço aproveitado para familiarizar o aluno com textos literários. Em todo caso, apesar de terem a preocupação de contextualizar a obra, o autor, e o estilo textual, facilitando o contato do aluno com o tipo de texto, consideramos que o fato de oferecer fragmentos de textos literários seja um procedimento tradicional já bastante condenável na literatura, visto que restringe os horizontes do leitor, sobretudo aquele que não tem muito contato com o texto literário.

F2- Ah, tudo bem!  
 F1- É alguma dúvida cruel?  
 F2- Me diz uma coisa. O que é que você acha do contrato coletivo de trabalho? (...)  
 F2- É melhor assinar.  
 F1- É melhor não assinar.  
 F2- É, está ficando indigesto, heim?  
 (Chico encontra Ramiro)  
 F1- Oi, Ramiro!  
 F2- Oi, Chico!  
 F1- Cê vai na assembléia hoje, não?  
 F2- Vô, né? Tem que discutir essa história do contrato coletivo de trabalho.  
 F1- Hum! Num sei nem o que é isso. Qué que cê acha, heim?  
 F2- É::: discussão complicada, né? Mas aí, aposto que é aquela coisa entre o Jorge com o presidente do sindicato e fala pra assembléia.

Os comentários que contextualizam a teleaula (vídeo) quanto ao tema a ser desenvolvido também não entram no esquema escrito. :

**Vídeo:**

Resumo: (síntese falada da teleaula)

Você vai conhecer as palavras chamadas onomatopéias, vai acompanhar a discussão sobre as vantagens do contrato coletivo de trabalho, vai aprender o que são verbos transitivos diretos, indiretos e verbos intransitivos.

Os comentários dos personagens fixos (Machado, Alencar e Lígia) sobre elaboração textual (no vídeo) também não são retomados no livro. Esses comentários são frequentes nos cortes que intercalam a Cenatexto do vídeo. É um momento em que o Telecurso explicita uma possível elaboração escrita, que no livro não é retomada:

**Vídeo:**

Cena: (Elaboração coletiva do texto)

F1- O jovem...

F2- O jovem operário...

F3- O jovem operário Chico encontra seu colega Ramiro.

O mesmo acontece com os trechos que aparecem no meio da fala dos personagens, interrompendo a discussão para introduzir curiosidades gramaticais:

**Vídeo:**

Cenatexto: (Continua o jogo de vantagens e desvantagens, surge um burburinho e dois personagens entram na cena pedindo que os colegas continuem argumentando para depois decidirem)

F1- Pelo que eu entendi ou nós arriscamos o dinheiro do nosso fundo ou estamos arriscados a perder o emprego. Dá pra decidir?

F2- Não, não dá!

F1- Por quê?

F3- Por que decidir é um verbo transitivo direto. É::: quer dizer, ninguém decide nada sem o objeto direto (...)

É possível entender esses cortes relativos ao processo de produção do texto escrito como uma forma de sugerir ao aluno o **como fazer** a retextualização do oral para o escrito, começando por cortar as partes menos importantes. No entanto, os cortes não se restringem apenas a essas questões. Por exemplo, o texto escrito omite muitas cenas que expunham a opinião dos trabalhadores, suas dúvidas, e seus argumentos contra e a favor de assinarem o contrato coletivo de trabalho. Esse tipo de corte mutilou o texto e ainda deu à versão final escrita um caráter mais formal do que o que pode ser observado no vídeo. Em resumo, a voz dos operários se reduz a uma vaiá (que assusta e constrange) e a um burburinho (que os impede de escutar as vantagens ou proposta). Vejamos um trecho oral que foi retextualizado para a escrita:

**Vídeo:**

F1- Companheiros, o sindicato conseguiu um acordo com os patrões é::: um acordo diferente de tudo que já vimos, mas vai trazer grandes vantagens. Nossa proposta é um contrato coletivo de trabalho.

F2- Contrato coletivo de trabalho?

F1- O patrão, o doutor Hugo, tá qui pra explicar qué que isso.

F3- Com o contrato coletivo de trabalho, os trabalhadores serão contratados como um grupo, com correção salarial, piso de benefícios predeterminados...

F4- Isso é blá blá blá!

F3- Que zum zum zum é esse?

F1- Olha a zueira!

F2- Ué? Por quê? Vamo, vamo ter que sussurrar agora é?

F4- Quá quá quá!

F1- Ei, qualé? Vai chispar agora é?

F2- Xixi!

**Livro:**

Voz Forte e microfone na mão, Jorge, o líder do grupo, dá os últimos comunicados aos colegas reunidos no pátio da empresa:

\_ Companheiros! Depois de trinta dias de paralisação, de muita angústia e insegurança, podemos considerar resolvida nossa situação. O sindicato conseguiu um acordo com os patrões. É um acordo diferente de tudo que já vimos, mas vai trazer grandes vantagens. O dr. Hugo, nosso patrão, que está aqui ao meu lado, vai explicar tudinho pra vocês.

Assim que o dr. Hugo pega o microfone, os trabalhadores entoam uma vaia, o que o deixa assustado e constrangido. Em vão, Jorge gesticula pedindo mais calma aos companheiros. Resolve então explicar:

\_ Companheiros, por favor, mantenham a calma. Vocês sabem que a Companhia Têxtil Santa Gertrudes entrou em concordata e que a situação é delicada. Nossos salários e nossos empregos estão em jogo, portanto, é preciso calma! A proposta do patrão, apoiada pelo sindicato, é de assinarmos um contrato coletivo de trabalho.

Um burburinho toma conta da multidão. Jorge sua sem parar e tenta controlar a situação:

\_ Dr. Hugo está aqui para esclarecer o que é esse contrato coletivo de trabalho. Tenham paciência e ouçam o que ele vai dizer.

Dr Hugo pega o microfone e, após uma breve apresentação, explica a seus empregados o que é um “contrato coletivo de trabalho”: os trabalhadores serão contratados como um grupo, com correção salarial, piso e benefícios pré-determinados. Terão direito de eleger representantes junto ao Conselho Diretor da empresa, que serão eleitos pelas comissões de fábrica.

Chamamos a atenção, ainda, para as contextualizações necessárias à retextualização do oral para a escrita, que não foram fiéis ao texto original, alterando-o e dando-lhe um tom mais formal. De maneira geral, a Cenatexto escrita ficou bastante diferente da apresentada no vídeo. Essa passagem do texto oral para o texto escrito mascara as diferenças entre fala formal e fala informal. Esse trabalho poderia ter explorado a questão das diferentes situações de uso da linguagem e não apenas o pretexto de focalizar “distinções” entre as modalidades. As operações que marcam o processo de retextualização não foram bem sucedidas e feriram muito a autenticidade do texto. A proposta seria mais aproveitável houvesse um paralelo que aproximasse o texto original da sua eventual retextualização.

Quanto aos exercícios, foram propostas três atividades que só fazem parte da aula no livro (assim como na aula 48). Na etapa do ENTENDIMENTO, é sugerida uma atividade com quatro perguntas:

**Livro:**

1. Dr. Hugo, um dos patrões, deu algumas explicações sobre o contrato coletivo de trabalho. Quais eram os pontos centrais desse acordo?
2. Reinaldo, o vice-presidente do sindicato, não pareceu favorável ao acordo. Como ele justifica sua posição?
3. Qual foi o argumento de Jorge para acalmar os trabalhadores durante a assembléia?
4. Jorge fez uso de uma palavra do discurso de Reinaldo e inverteu o argumento. Que palavra foi essa? Que inversão aconteceu?

Essa atividade (tal como acontece na aula 48) traz questões de “recortar e colar” do texto, que seguem o padrão dos manuais didáticos tradicionais.

Na etapa da REESCRITURA, propõe-se uma atividade de produção escrita que nos parece bastante razoável. A atividade centra-se em questões de argumentação e sugere ao aluno que faça um elenco dos argumentos a favor e contra uma tese (a de assinar ou não o contrato coletivo de trabalho) para, a partir dele, organizar o seu texto e expor a sua opinião. A tarefa sugere ao aluno a forma de diálogo e, assim como na aula 48, também o orienta a seguir um modelo já iniciado para produzir o texto:

**Livro:**

Na Cenatexto de hoje acompanhamos uma assembléia de trabalhadores. Soubemos o que foi proposto por meio dos discursos inflamados de dois personagens: Jorge e Reinaldo. Os dois **argumentavam** para defender suas idéias e, assim, convencer os trabalhadores. Baseando-se em argumentos praticamente opostos, eles construíram o que chamamos de **argumentação**. Argumentar é apresentar informações, dados, elementos e idéias para convencer os outros de nossa posição. É levar os outros a concordarem conosco. O objetivo da argumentação é **convencer**.

Agora que você sabe o que é argumentar, reescreva somente os **argumentos** apresentados pelos diferentes personagens da Cenatexto. Inicialmente, você apresenta os argumentos de Jorge e, depois, os argumentos de Reinaldo. Para isso, separe as falas de

cada um e organize-as num pequeno texto. Você pode utilizar a forma de diálogo, colocando a opinião de Jorge e a de Reinaldo em contraposição. Veja o início e prossiga:

**Jorge:** Companheiros, o sindicato fez um acordo com os patrões.

**Reinaldo:** Isso não é verdade. O sindicato está dividido. Nem todos concordam.

**Jorge:** A maioria aprova, por isso o acordo existe e é válido. E ele traz uma porção de vantagens.

**Reinaldo:** Atenção, pessoal! Esse acordo não traz nenhuma vantagem.

**Jorge<sup>21</sup>:** Traz muitas vantagens. O acordo prevê.....(ver anexo 4, página 59.)

De acordo com a proposta teórica do Telecurso, o tema da argumentação é importante e deve ser enfatizado na prática de produção escrita. Essa forma de arrolar argumentos contrários e favoráveis a uma tese e, a partir deles, começar o texto em forma de diálogo, poderia ser considerada produtiva principalmente para alunos iniciantes nessa prática. Entretanto, nessa mesma linha, determinar um começo para o texto não parece ser produtivo na medida em que pode vir a restringir as possibilidades de produção do aluno. Mesmo assim, levando em conta que esse material é direcionado para o nível de primeiro grau, e considerando também suas condições de efetivação à distância, achamos que tal estratégia pode, em princípio, ser um recurso que facilite a produção do aprendiz.

Os exercícios propostos para a etapa do DICIONÁRIO buscam esclarecer os possíveis sentidos dos verbetes destacados, sobretudo o sentido específico que estes assumem na Cenatexto:

**Livro :**

1. Aqueles que já participaram de uma **assembléia** conhecem essa palavra. Mesmo assim, vale a pena verificar seu sentido no dicionário:

**assembléia.** [do fr. Assemblée] S. f. 1. Reunião de numerosas pessoas para determinado fim.

2. Sociedade, corporação. 3. Congresso

Crie uma frase utilizando a palavra **assembléia** em cada um desses significados e indique o sentido em que ela aparece na Cenatexto.

2. (...) Entoar. V. t. d. 1. Fazer soar; fazer ouvir, cantando. 2. Começar, principiar, iniciar (um canto). 3. Dar o tom para se cantar ou tocar instrumento. 4. Pôr no tom. 5. Proferir, enunciar.

6. Dar direção a; dirigir, encaminhar.

<sup>21</sup> Os exercícios também estão reproduzidos tal qual no original do livro.

- a) Na Cenatexto **entoar** foi usado no sentido 2. Tente descrever com suas próprias palavras o que ocorreu. (anexo 4, página 57)

Nessa etapa da aula 50, observamos que o trabalho com dicionário foi mais proveitoso do que na aula 48, já que incidiu mais especificamente sobre um vocabulário menos conhecido, no entanto, as tarefas dessa etapa também trazem questões relacionadas a conceitos gramaticais, que subvertem o uso convencional do dicionário. Observamos que são enfatizadas as informações sobre a classe das onomatopéias e sobre como elas aparecem abreviadas no dicionário:

**Livro:**

**Burburinho.** [voc. onom.] s.m. 1. Som confuso e prolongado de muitas vozes; rumorejo, bulício.

A abreviação [voc. onom.] quer dizer **vocábulo onomatopéico**. Onomatopéia ou vocábulo onomatopéico é uma palavra cuja pronúncia imita o som natural da coisa significada, como sussurro, cício e muitas outras. Assim, explique como deve ter sido o “burburinho que tomava conta da multidão” (ver anexo 4, página 57)

E ainda, tarefas especificamente relacionadas à transitividade verbal:

**Livro:**

**Suar.** V.int. 1. Deitar suor pelos poros; transpirar. 2. Verter umidade; ressumar.

**Assinar.** V.t.d. 1. Firmar com seu nome ou sinal (carta, documento, obra etc.); firmar. 2. Firmar em carta, documento etc. (o nome), assinar-se. 3. Marcar com sinal; pôr sinal em; assinalar.

**Discordar.** V. int. 1. Não concordar; divergir, discrepar.

**Dar.** V.t.d.e i 1. Fazer doação de; presentear, ceder, doar. 2. Oferecer, conceder.

O verbo **suar** é apresentado como um **verbo intransitivo (V. int.)**, ou seja, um verbo que **não tem objeto**. Ele é completo. Observe esta frase da Cenatexto: “Jorge sua sem parar e tenta controlar a situação.”

Há muitos verbos intransitivos, como: **rir, brincar, cair, correr, andar.**

- a) Procure na Cenatexto outros verbos intransitivos: (ver anexo 4, página 58)

Tradicionalmente, o uso do dicionário teria uma função primeira, sobretudo em uma aula de língua, que seria a de suporte de leitura para uma maior compreensão e do texto. No

entanto, percebemos (tanto na aula 50 como na 48) que na teleaula, tanto no vídeo como no livro, os exercícios propostos para uso de dicionário não ensinam ao aluno como usá-lo de uma forma que lhe seja útil. O Telecurso utiliza o dicionário para chamar a atenção: para as palavras que indicam uma linguagem popular, oral ou informal; para a classe gramatical de algumas palavras; para aspectos gramaticais de verbetes apresentados; e para palavras pouco ou não conhecidas no texto, nesse caso, em menor escala. Não estamos questionando aqui a validade de uma abordagem gramatical, mas sustentamos que este não seja o lugar adequado para essa prática.

De maneira geral, considerando as nossas questões de pesquisa, pode-se dizer que o Telecurso cumpre com o compromisso de incorporar uma considerável variedade de estilos lingüísticos, que são identificados na Teleaula através da tipologia de diferentes personagens das Cenatextos (padrões, empregados, diferentes profissionais, pessoas comuns, pessoas cultas etc.). O trabalho com as retextualizações do oral para o escrito poderia ter sido mais produtivo, mas isso não aconteceu porque em muitos momentos os textos não foram adequadamente retextualizados, comprometendo, de certa forma, a tarefa. As mudanças de estilo, a abordagem de dialetos regionais e a passagem do texto formal para o texto informal poderiam ser melhor exploradas no material. O trabalho de produção textual (ênfático mais sistematicamente na aula do livro) é bem elaborado na medida em que provoca reflexões sobre diferentes temáticas e perspectivas, mas, na nossa opinião, ainda está preso aos moldes tradicionais, tendo em vista que, ao impor um início para o texto do aluno, determina a direção que deve ser adotada na produção textual. O ensino de língua padrão, enfatizado (no vídeo) através da etapa do dicionário e da Cenatexto e (no livro) através de exercícios, sobretudo no momento do dicionário, não nos pareceu inovador. Esse aspecto apresenta lacunas que reproduzem equívocos do ensino tradicional e

precisaria ser repensado, no sentido de que enfatiza inadequadamente um ensino voltado para o conhecimento metalingüístico desvinculado do uso e do trabalho com as variações e com a relação oralidade-escrita.

#### 4.2- ANÁLISE DE ALGUMAS MARCAS RECORRENTES NA TELEAULA

O Telecurso tem uma preocupação constante em expor o aprendiz a situações de vida cotidiana, buscando identificar as variedades lingüísticas pertencentes, na maioria dos casos, ao universo da sua clientela. Essa preocupação não está voltada apenas para tais situações lingüísticas (relação entre diversas ocorrências do dia-a-dia e o tipo de linguagem específica que configura cada uma delas), mas também para o compromisso de não sonegar ao aluno o direito de conhecer a variedade lingüística que constitui a linguagem padrão ou “norma culta”.

Esta etapa de nosso estudo constará de uma análise mais geral na qual, buscando responder às nossas questões de pesquisa, enfatizaremos algumas marcas recorrentes na teleaula. Essas marcas estão relacionadas à incorporação da oralidade, ao processo de passagem da oralidade para a escrita (ou retextualização), e ao ensino de língua padrão.

##### 4.2.1- VARIEDADES LINGÜÍSTICAS INCORPORADAS

Como já dissemos anteriormente, o Telecurso incorpora, na teleaula, diferentes usos da linguagem informal e formal. Apesar de já havermos discutido esse ponto nas análises anteriores, como esse tipo de ocorrência é constante, e como está intrinsecamente relacionado a uma questão lingüística particularmente relevante para nós – a relação oralidade/escrita -, achamos pertinente refletirmos um pouco mais sobre tal questão. Pelo fato de o Telecurso trabalhar com um texto montado a partir de cenas do cotidiano, com um

enredo que envolve personagens variados (diversos tipos de profissionais, patrões, empresários, jovens, adultos, velhos, homens, mulheres etc.), e em variadas situações (informais, formais etc.), ele tem a seu dispor um amplo leque de diferentes tipos de linguagem (culto e popular), estilos e registros que constituem o texto da teleaula. Em geral, o Telecurso utiliza bem esse material e consegue atingir seus objetivos principais. Mas não podemos deixar de destacar que em alguns momentos esse trabalho peca por caricaturar os estilos de linguagem, banalizando e, às vezes, falsificando as relações sociais de poder que entremeiam essas interações, sobretudo quando é feito o contraste/comparação entre diferentes variedades.

Uma das situações recorrentes em que percebemos esse deslize no trato com a linguagem diz respeito ao tratamento dado aos níveis de formalidade do discurso e à relação oralidade/escrita. O Telecurso serve-se de jargões populares ou profissionais diferentes e confronta-os/compara-os uns com os outros para refletir sobre essa questão.

Tomaremos como exemplo dois jargões profissionais abordados – *o mecaniquês e o banquês* - que foram utilizados numa interação entre diferentes grupos em diferentes contextos de trabalho: o mecânico no banco e a gerente de banco na oficina. (Cenatexto: Um mecânico ganha um prêmio na loteria e vai ao banco para aplicar o dinheiro. Lá é atendido pela gerente que, por coincidência, tinha deixado seu carro para ser consertado na oficina desse mecânico: no banco, o mecânico não entende nada do vocabulário ‘banquês’ e, na oficina, a gerente não entende nada do vocabulário ‘mecaniquês’.) Vejamos os trechos da aula 27- Mas é conversando que a gente se entende – Módulo 8:

**Vídeo – Cenatexto:**

(1) - P2- ah:: é isso dona:: é:: isso mesmo sabe:: eu é:: eu tô precisando é proteger o meu dinheiro né:: qué que a senhora aconselha heim? (...)

P3- muito bem:: com metade, o senhor pode abrir uma caderneta de poupança modulada com variação da data de aniversário:: o resto o senhor divide em aplicações nos fundos de maior liquidez e rentabilidade:: os melhores momentos, de acordo com as oscilações percentuais do mercado, os fundos de renda fixa DI e de commodities, com um prazo de carência de 28 dias (...)

P2- olha dona Sandra:: eu num entendi nada (...) esse vocabulário de banco eu num aprendi na escola não. TEM MAIS essa coisa de fundão, fundo, commodities, fundo de renda fixa:: (...) eu tô mais perdido do que cego em TIROTEIO. Essas coisas num são do meu mundo não, dona Sandra (...) vamo fazer uma coisa? fica tudo por conta da senhora:: a senhora aplica:: faz de conta que o dinheiro é seu:: o que a senhora fizer por mim tá ótimo (...)

**(a gerente vai à oficina do J. Carlos)**

P3- isso mesmo, seu José Carlos:: parece que agora é o senhor que vai ter que me ajudar a resolver meus problemas (...)

P2- o seu carro, Sandra:: eu já andei dando uma examinada:: tá cum problema na parte elétrica e também na alimentação:: olha só (apontando) a bomba de gasolina, o radiador, as mangueiras, o filtro de óleo::, carburador::, o alternador, as velas, o distribuidor::, tudo isso. (apontando)

P3- ah::, Zé Carlos::, o senhor tá brincando comigo né::? Magina! eu olho aqui não vejo nada:: Sei que tem uma porção de peças, engrenagem, eu num sei o nome de nenhuma e nem sei pra que servem. Imagine se eu vou ver UMA VELA! de jeito nenhum! Pra mim isso aqui eu olho:: só é motor e pronto (...) essas coisas:: que cê falou:: de bomba, bobina, fio de mangueira, enfim, essas palavras todas não são coisas do meu mundo:: (...) agora é o senhor que vai ter que me ajudar! E como você disse lá no banco, faça o que tiver de fazer que pra mim tá prá lá de bom! (...)

No intuito de contrastar variedades distintas, o Telecurso cria uma interação entre duas pessoas de mundos diferentes que têm problemas para se entender no que se refere ao vocabulário específico do universo profissional de cada um. Os dois jargões profissionais são bem representados na interação, mas a situação criada pelo Telecurso é forçada. O problema de entendimento entre os dois personagens é simplificado. A solução encontrada para resolver o problema de entendimento entre os personagens banaliza o tipo de relação social abordado, fazendo com que o fato de deixar o carro por conta do mecânico por não entender do assunto seja equivalente a deixar a fortuna por conta do gerente do banco por não entender de investimentos financeiros.

#### 4.2.2- RETEXTUALIZAÇÃO: PASSAGEM DO TEXTO INFORMAL PARA O FORMAL

A passagem de textos informais para modalidades mais formais é um outro aspecto bastante recorrente nas teleaulas. Essa prática normalmente ilustra dois níveis extremos de formalidade: do (+) informal ao (+) formal.

Tomamos dois exemplos dessa retextualização, retirados da aula 27- Mas é conversando que a gente se entende – Módulo 8. Nessa aula, os Personagens fixos, Machado e Alencar, conversam sobre as possibilidades de retextualização do informal para o formal. Eles elaboram a interação entre diferentes grupos em diferentes situações. No primeiro exemplo, a modalidade informal é representada pela interação entre o ajudante de mecânico (Alemão) e o dono da oficina (Zeca) no seu ambiente de trabalho; e a modalidade formal é representada pela interação entre um milionário e seu mordomo. No segundo exemplo, numa lanchonete, a modalidade informal é representada pela interação entre o dono da oficina (Zeca) e o dono da lanchonete (Antunes), enquanto a modalidade formal é representada pela interação entre dois executivos de classe alta num escritório:

##### **Vídeo:**

###### 1-Modalidade informal

F1- Zeca:: cara você é um sortudo mesmo cara::

F2- qué que houve?

F1- você ganhou um bom DINHEIRO

F2- ganhei?

F1- ganhou mesmo:: pode conferir à vontade:: (com o jornal na mão)

P2- daqui:: deixa eu vê:: vamo lá:: (...)

###### 1-Modalidade formal

F1- han:: han:: seu José Carlos, o senhor é um:: FELIZARDO! Acabei de conferir que o senhor vai receber uma GRANDE QUANTIA. O senhor se desejar pode conferir na lista de premiados

F2- ah::

### 2-Modalidade informal

F1- As coisas vão bem, heim? Passei lá na porta da oficina e vi um montão de carro! Serviço não falta!

F2- Ah! Né bem assim não, heim! Tudo servicinho! Só trocar uma peça, regular outra:: e pronto! Às vezes nem compensa a mão de obra. E as peças estão pela hora da morte. Se a gente cobrar mais um pouco, o freguês, que já gastou uma nota, desconta em cima da gente que dá duro todo dia e não lucra. Eu sei do queu tô falando! O mar não tá prá peixe não!

### 2-Modalidade formal

F1- Parece-me que os seus negócios estão prosperando, senhor José Carlos! Pude observar nas suas empresas uma demanda de serviços mecânicos bastante apreciável!

F2- As aparências iludem, senhor Antunes! Tudo serviço de pouca monta! Não compensa o investimento. As dificuldades auMENTAM com a alta acenTUADA das peças de reposição o que impede maior lucratividade. Por isso causaria reação nos consumidores. Eu tenho bastante experiência no setor. Posso garantir! A situação é bastante preocupante!

Em vez de analisar os aspectos lingüísticos que posicionam uma situação num determinado ponto de uma escala de formalidade, caracterizando a situação como mais ou menos formal conforme o seu contexto de ocorrência, o Telecurso cria duas situações opostas que, além de veicular a dicotomia formal x informal, ainda classifica categoricamente o nível de formalidade que identifica a realidade de duas classes sociais distintas: ricos e pobres. Será que podemos considerar a interação formal entre um mordomo e um milionário como a retextualização da interação informal entre um mecânico e seu ajudante? Da mesma forma, não nos parece que a interação formal entre dois executivos de alta classe seja a retextualização informal da interação entre o dono da oficina e o dono do bar. Observamos também que no primeiro exemplo permanece pelo menos o mesmo conteúdo da interação (a notícia da loteria), mas no segundo caso, não consideramos que os problemas de trabalho de uma oficina sejam os mesmos de uma grande empresa.

Vejamos outra proposta de retextualização de textos informais para textos formais. Um mesmo grupo discute sobre um mesmo assunto num mesmo contexto a partir de duas situações de fala diferentes: uma 'formal' e outra 'informal'. Trata-se da Cenatexto da aula

28- Conte uma história – Módulo 9. Na ocasião de um desfile de carnaval, os responsáveis pela parte elétrica usam material de segunda categoria e provocam um incêndio que desclassifica a escola. Numa reunião, os organizadores da escola conversam sobre os prejuízos e acusam o culpado. A cena se dá entre moradores de um morro, integrantes de uma escola de samba:

**Video:**

3- Modalidade informal

F1- E aí, Manecão? Tu acabou com nossa festa, maluco! Será que tu num verificô comê que tava os troço lá? Tu é sujo mermão! Eu sei que foi sujeira, e da grossa! Sabe o que eu queria fazer agora? Quebrar a tua cara, maluco!

3-Modalidade formal

F1- Devo dizer, seu Manecão, o senhor arruinou nosso desfile, cavalheiro! Será que o senhor não supervisionou o trabalho de seus assistentes? Trata-se de um caso de irresponsabilidade! Sem dúvida! Estou ciente de que foi falta de profissionalismo de sua parte. Se fosse para obedecer aos meus instintos, eu partiria para a agressão física.

O Telecurso propõe uma retextualização que não respeita os limites da variação lingüística. Mais uma vez, deixa de abordar os diferentes níveis de formalidade do discurso em uma relação de continuidade, para polarizar modalidades extremas de formalidade. Trata-se de dois textos diferentes: o que retrata a fala ‘real’ e o que cria uma caricatura de uma modalidade formal forçada, que não teria condições de acontecer no contexto proposto. No exemplo anterior, o Telecurso vale-se de dois contextos diferentes para veicular a dicotomia entre o nível de formalidade dos grupos letrados e não letrados. Aqui ele funde (‘con-funde’) no mesmo universo (a cena se passa no mesmo local, com os mesmos personagens, sobre o mesmo assunto), dois textos diferentes: um (o real) é agressivo, cheio de gíria, natural; o outro (o modelar) é polido, elegante, forçado e visivelmente não está adequado ao tipo de interação.

Consideramos questionável o tipo de trabalho desenvolvido em relação à retextualização, especificamente a que reflete acerca dos diferentes níveis de formalidade da linguagem oral. Tal proposta parece tendenciosa na montagem do seu texto e contradita em seus pressupostos, uma vez que parece enfatiza, em seu trabalho, uma dicotomia entre as variedades padrão e não padrão. O TC2000 caricaturiza a linguagem ‘informal’ como própria de uma classe social menos letrada, e a linguagem ‘formal’ como própria de uma classe social letrada, sem estabelecer nenhuma noção de continuidade na relação informal/formal. A mesma crítica pode ser estendida para a relação oral/escrito.

#### 4.2.3- PROPOSTA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

O Telecurso também enfatiza a prática da produção textual. Esta está presente em ambos os instrumentos didáticos, porém, no livro, aparece de forma mais sistematizada, em caráter de exercício. Essa discussão já foi, de certa forma, abordada nas análises anteriores, mas consideramos ser útil retomá-la para enfatizar essa marca recorrente na teleaula. Vejamos um exemplo desse exercício que aparece na aula 30 – Conte uma história – Módulo 9:

##### **Livro:**

Para que a história coubesse em um pequeno espaço no jornal, foi preciso fazer um resumo. Ele colocou na notícia apenas o que achou essencial: *Quem? O quê? Quando? Como? Onde? Por quê?* (...) Mas é possível escrever essa história de outras maneiras, valorizando cada um dos elementos (...)

Leia aqui a forma inicial e, depois prossiga:

*O principal destaque de uma escola de samba desequilibrou-se e caiu do alto de um carro alegórico, quebrando uma perna e um braço, em mais um triste acidente deste carnaval.*

Reescreva a notícia, de **cinco** formas diferentes, valorizando: *Quem? Quando? Como? Onde? Por quê?*. Siga os exemplos, mas **não faça igual**.

O exercício, centrado no ensino de tipologia textual, mostra-se produtivo. Em geral, consideramos que esse tipo de exercício é bem elaborado, embora, como já discutimos anteriormente, a proposta de produção textual seja restrita, uma vez que impõe ao aluno um começo para o texto. Não estamos considerando inadequado o exercício proposto acima, entretanto, achamos que o Telecurso também deveria vincular o trabalho com a variação lingüística e com a relação oralidade escrita aos exercícios sistemáticos de produção escrita. Observamos que o Telecurso não desenvolve essa reflexão nesses exercícios, ou o faz de maneira insuficiente e preconceituosa privilegiando a variedade letrada culta.

#### 4.2.4- O ENSINO DE LÍNGUA PADRÃO

No que se refere ao ensino de língua padrão, observamos que as tarefas pedagógicas tendem a recorrer a três tipos distintos de exercícios: 1- mudanças de estilo do “informal” para o “formal”; 2- ensino da nomenclatura gramatical; e 3- uso do dicionário.

O que nos chama a atenção é que tal procedimento, no caso do ensino da nomenclatura gramatical, acaba fazendo da CENATEXTO um PRETEXTO para a observação de curiosidades lingüístico-gramaticais isoladas. Vejamos alguns exemplos:

##### Vídeo:

(1) aula 52 - Assino ou não assino? – Módulo 16. (os personagens estão discutindo a viabilidade de assinarem ou não o contrato coletivo de trabalho)

F1- Calma, gente, o contrato contempla todos os nossos interesses!

F2- Ô Chico, é hora de ver se o contrato contempla os nossos interesses, não de contemplar a Marisa.

F3- É verdade, prá discutir se o contrato contempla, eu num posso contemplar.

F1- Como também é um caso de regência verbal o título do filme que nós vimos outro dia.

“A classe operária vai ao paraíso

F2- O verbo *ir* é intransitivo, mas o lugar que ele rege vem com a preposição “a”

F4- Também assisti um bom filme ontem!

F2- O filme teve algum acidente?

F4- Claro que não, ora! Que pergunta!

F2- Então você não assistiu um filme ontem!

F4- Por quê?  
 F2- Quer ver o que é assistir um filme? (pega um rolo de filme de cinema e joga no chão)  
 Rápido! Chamem ajuda! O filme caiu, coitado!  
 F1- Olha que acidente horrível!  
 F3- Calma, calma calma, não vai ser nada! (acariciando o rolo de filme)  
 F1- Vai acabar logo, logo, viu?  
 F4- Vocês enlouqueceram, é? O que é que há com vocês?  
 F2- Estamos assistindo o filme.

(2) aula 50 – Assino ou não assino? – Módulo 16. (os personagens estão discutindo a viabilidade de assinarem ou não o contrato coletivo de trabalho)

F1- Em vez de brigar, vocês têm que continuar a argumentar. Olha, cada um apresenta suas idéias e vamos ver. Quem consegue convencer a assembléia é quem tem o melhor argumento, uai!  
 F2- Pelo que eu entendi, ou nós arriscamos o dinheiro do nosso fundo, ou estamos arriscados a ficar sem emprego. Dá pra decidir?  
 F3- Não, não dá!  
 F2- Por quê?  
 F4- Por que decidir é um verbo transitivo direto. É::: quer dizer, ninguém decide nada sem o objeto direto (...)  
 CENA (Alencar, Machado e Lúcia discutem sobre a transitividade verbal enquanto atiram bolinhas de papel num cesto de lixo)  
 F1- (...) Se o verbo for transitivo direto ele se liga diretamente a seu objeto, por exemplo: “acertar a cesta” (atira uma bolinha no cesto).  
 F2- Prá ter sentido, o verbo acertar tem que ser seguido de objeto direto sem precisar da preposição. Quem acerta, acerta alguma coisa. Por exemplo: “acertar a cesta”

(3) aula 50 – Assino ou não assino? – Módulo 16. (os personagens estão discutindo a viabilidade de assinarem ou não o contrato coletivo de trabalho)

F1- O patrão, o doutor Hugo, tá qui pra explicar qué que é isso.  
 F2- Com o contrato coletivo de trabalho, os trabalhadores serão contratados como um grupo. com correção salarial, piso de benefícios predeterminados...  
 F3- Isso é blá blá blá!  
 F1- Que zum zum zum é esse?  
 F2- Olha a zueira!  
 F4- Ué? Por quê? Vamo, vamo ter que sussurrar agora, é?  
 F3- Quá quá quá!  
 F1- Ei, qualé? Vai chispar agora é?  
 F4- Xixi!

Os três exemplos têm o ponto comum de utilizar a Cenatexto para o único propósito de abordar uma referência gramatical. Temos, respectivamente: em (1), a abordagem da Regência do verbo ‘assistir’; em (2), a abordagem da Transitividade do verbo ‘decidir’ e, em (3), a abordagem da Onomatopéia. A Cenatexto que vem discutindo o dilema entre assinar ou não o contrato coletivo de trabalho é abruptamente cortada e ridicularizada ao mudar de repente para um outro assunto, como vemos em (3). A encenação feita em (1) é

absurdamente artificial. Para chamar a atenção sobre a curiosa Regência do verbo assistir, os personagens encenam uma ocorrência que provavelmente jamais se daria em uma conversa como a que acontece nessa Cenetexto. Em (2), curiosamente, o personagem (F4) explica que o verbo decidir é transitivo direto e exige complemento, logo após o “mesmo” verbo ser usado de forma intransitiva na fala do outro personagem.

Não se trata aqui de discutir acerca da validade ou não dos parâmetros gramaticais vigentes, que fazem referência à transitividade verbal ou à regência. Trata-se de ter em vista o compromisso de levar o aluno a refletir sobre a relação fala/escrita e sobre o estilo privilegiado por uma e outra modalidade.

Em relação à utilização do dicionário para o trabalho com a aquisição de língua culta e reflexão gramatical, outra marca recorrente na teleaula (em vídeo e no livro), é válido ressaltar que já discutimos esse assunto; entretanto, retomamos a discussão para refletirmos um pouco mais sobre a recorrência desse aspecto e sobre sua relação com a questão do ensino de língua padrão. A aquisição da Norma Culta, segundo a proposta teórica do Telecurso, também está relacionada à expansão do léxico e à familiarização de com novas estruturas sintáticas. Questionamos em que medida o trabalho pedagógico proposto (uso do dicionário e familiaridade com a terminologia metalingüística) ajuda ao aluno a adquirir conhecimento sobre a língua. Nossas reflexões, em relação a essa orientação adotada, vai em duas direções: primeiro, em que medida o enfoque preferencial dessas questões, de fato, é a maneira mais eficaz de auxiliar o aluno a adquirir usos de língua que não fazem parte de seu referencial sócio-cultural; segundo, mesmo acatando que a expansão de vocabulário e conhecimento de outras formas sintáticas não familiares sejam válidas para o aluno adquirir a norma padrão, acreditamos que estas não sejam nem as únicas nem as mais apropriadas estratégias para tal fim.

Apresentaremos algumas ocorrências textuais (do vídeo), em função das quais gira o trabalho com a gramática, com a aquisição lexical e com a compreensão do vocabulário nas teleaulas. Destacamos as estruturas que costumam aparecer com frequência:

### 1- Estruturas Textuais com Repetição de um mesmo Termo ou de Parônimos

Um tipo de estrutura que se repete na elaboração textual do Telecurso diz respeito a textos cuja estrutura repete um mesmo termo com sentido diferente, ou repete palavras cuja sonoridade é igual, mas que possuem grafia e sentido diferentes. Tal comportamento textual, ao que nos parece, tem a intenção de fixar grafias, trabalhar isoladamente a questão da homonímia, paronímia e sinônima, ou simplesmente consultar o dicionário e conferir um sentido ao verbete pesquisado:

#### Vídeo:

(1) aula 52- Assino ou não assino? – módulo 16. (interação entre operários da Sta. Gertrudes)

F1 \_ Ramiro, passe na minha seção que a gente pega uma sessão e discute a cessão do fundo.

#### Vídeo:

(2) aula “Com vinagre não se apanham moscas” (aula apresentada na fita 0 de apresentação. Interação entre operários da fábrica).

F1 \_ Agora, em vez de discutir a circular, vamos circular e tomar o circular. (...)

(interação entre os personagens fixos Machado, Lígia e Alencar)

F1. \_ (...) um dos sentidos de circular que a gente encontra no dicionário é::: deixa eu ver:: taquí (com o dicionário na mão) “Diz-se da carta, manifesto ou ofício que foi reproduzido e mandado a muitas pessoas”.

F2 \_ Circular também quer dizer: (com o dic. na mão) “locomover-se; transitar”

F3 \_ Outro sentido de circular é::: (com o dic. na mão) “que volta ao ponto de partida”. Um ônibus circular por exemplo!

Em (1), temos uma elaboração textual muito artificial que provavelmente não ocorreria em circunstâncias naturais de fala espontânea: as palavras *seção*, *sessão* e *cessão* aparecem pretextualmente a serviço de esclarecer uma curiosidade paronímica; em (2), a

repetição da palavra ‘circular’ se dá pela intenção de explicitar uma curiosidade na estrutura desse texto: o fato de a mesma palavra se repetir com diferentes sentidos sem que em nenhum momento houvesse a preocupação em abordar a questão da polissemia da linguagem e da diferente efetivação dos sentidos em suas diferentes ocorrências. O Telecurso restringe ao dicionário o domínio sobre o sentido, deixando de conferir ao discurso a verdadeira posse da significação.

## **2- Estruturas Informais em que se Repetem Termos ou Expressões do Senso Comum**

Uma outra ocorrência que se repete exaustivamente nas teleaulas é a pesquisa, no dicionário, de vocábulos de uso comum e de pleno conhecimento dos alunos. Palavras como ‘cara’, ‘ideal’, ‘perfeição’, e ainda expressões populares como ‘cada macaco no seu galho’ e ‘levar a mal’, são freqüentemente pesquisadas no dicionário (tanto no vídeo como no livro):

### **Vídeo:**

(1) aula 58- Leia, informe-se – Módulo 18. (conversa entre Machado e Lígia)

F1— Ainda repete! Mas que cara de pau!

F2— Não, não vai ficar com a cara amarrada.

F1— Vou fechar a cara.

F2— Eu é que vou livrar a cara.

F1— Hum! Vai é quebrar a cara.

F2— Mas também não precisava ficar com essa cara de quem comeu e não gostou, né.

F1— Fico com a cara e a coragem.

F2— Agora, Lígia, cara a cara! Viu como uma palavra só pode ter vários sentidos diferentes, minha querida cara metade!

F1— Cara! (...) Então cara é outra palavra que a gente usa muito no dia-a-dia.

### **Vídeo:**

(2) aula 48- Fazendo consultas – Módulo 15. (os personagens fixos estão procurando no dicionário a expressão “cada macaco no seu galho”)

F1\_ Que palavra a gente deve procurar no dicionário pra achar ‘cada macaco no seu galho’?

### **Vídeo:**

(3) aula 38 – Fala Cidadão – Módulo 12. (Cena com os personagens fixos)  
F1- (...) Nossa, Machado, mas esse senhor Lima só fala em ‘ideal’, ‘ideal’, ‘ideal’. Qué que essa palavra quer dizer afinal?

**Corte:**

-ENTREVISTA (Uma repórter faz perguntas a algumas pessoas na rua sobre o que é ideal e qual o ideal de vida das pessoas entrevistadas. Em seguida ela fala:)

F1- E o dicionário? O que será que ele diz dessa palavra?

**Corte**

-CENA/DICIONÁRIO (Machado pega o dicionário e procura o verbete *ideal*, cuja definição aparece destacada na tela:)

Adjetivo. 1. Que existe somente na idéia; imaginário. 2. Que é o resumo de tudo a que aspiramos e desejamos. Substantivo masculino. 3. Que é o objeto da mais alta aspiração afetiva, espiritual e de ordem prática. 4. O modelo sonhado ou ideado pela fantasia, objetivo buscado

F3- (...) Já que você tai com a mão na massa, vê o que quer dizer *perfeição*

F2- (Machado pega o dicionário e procura) Substantivo masculino. 1. Qualidade ou caráter de perfeito. 2. Ausência de qualquer defeito.

A construção textual do trecho (1) mostra a artificialidade com que ele é elaborado. Longe de alcançar o perfil do texto ‘espontâneo’, ‘real’, do dia-a-dia, o fragmento acima denota a pré-elaboração textual que mostra a preocupação isolada em abordar ‘curiosidades lexicais’, sem uma funcionalidade plausível do ponto de vista da construção e efetivação do sentido e, menos ainda, do ponto de vista do suporte à leitura que é a função primeira do dicionário. Em (1), a palavra ‘cara’ é utilizada exaustivamente no texto a fim de que se verifiquem as diversas possibilidades de ocorrência lingüística dessa palavra. O trabalho com o dicionário seria mais produtivo se se propusessem atividades que levassem o aluno a uma REFLEXÃO sobre a multiplicidade de sentidos referentes às palavras em questão, explorando palavras menos usadas, ou usos menos ortodoxos e menos “cristalizados”, como alguns dos que foram apresentados. Considerando que os alunos já conhecem tanto a palavra ‘cara’, em (1), como a expressão ‘cada macaco no seu galho’, em (2), e as palavras ‘ideal’ e ‘perfeição’, em (3), a necessidade de transmitir informação ou mesmo de enriquecer o vocabulário dos alunos fica sem sentido.

A definição que o dicionário apresenta, em se tratando de palavras genéricas e de expressões populares, traz uma restrição e uma imprecisão muito grande, uma vez que os sentidos que se configuram nessas palavras e expressões são diversos e, às vezes, muito contextuais e, por mais que o dicionário tente capturar todos os sentidos, isso é praticamente impossível. O resultado é que quando o aluno se depara com um termo que ele conhece, mas cuja definição no dicionário é muito técnica, restrita e, às vezes, confusa, o trabalho com o léxico e com o sentido torna-se invalidado, além de poder desencorajar o aluno a usar o dicionário.

### **3- Estruturas com Ocorrência de Termos ‘Formais’ pouco Comuns**

É natural que quando uma palavra seja considerada desconhecida pelo leitor (ou ouvinte!), este, para compreender melhor o texto, lance mão de um dicionário para pesquisá-la e resolver seu problema. Para enfatizar essa prática, o Telecurso recorre à estratégia de introduzir termos considerados desconhecidos nas Cenatextos, dado que seria essa a função primordial do dicionário. Entretanto, a maneira pretextual como as palavras “desconhecidas” são incorporadas à Cenatexto (visando à pesquisa no dicionário) é tão forçada que empobrece o trabalho. A Cenatexto prima por um caráter “insistentemente” informal, porém, em alguns textos, nos deparamos com palavras que não pertencem ao uso comum-informal que identifica os estilos de linguagem incorporados à teleaula. Um exemplo dessa artificialidade textual provocada por tal mistura é o aparecimento da palavra ‘grandiloqüentes’ na Cenatexto da aula 38- *Fala, cidadão*, e das palavras ‘pernóstica/psicóloga’ na aula 33- *Você tá errado*:

**Vídeo:**

(1) aula 38- Fala, cidadão – Módulo 12.

F1- (...)O senhor Lima é daqueles homens que realmente se empolgam com o que fazem.

Seus gestos grandiloqüentes revelam a paixão que ele tem pelo seu trabalho. (...)

(conversa entre os personagens fixos Machado e Lígia)

F1\_ (...) Mas me fala uma coisa, Machado, teve uma outra palavra que você também usou que eu nunca tinha ouvido é::: GRANDILOQUENTE.

F2\_ Essa é fácil! (...) (com o dicionário na mão mostra o verbete em destaque)

grandiloqüente. Que fala exagerando as qualidades.

(...)

**Vídeo:**

(2) aula 33- Você tá errado – Módulo 10. ( interação entre Machado e Alencar)

F1- \_Tem um pedaço aí que cê fala uma ... é uma palavra que eu acho difícil, mas toda firma tem:: é:: psicóloga. (...) É isso mesmo! Eta palavrinha pernóstica ! Psicóloga ! (...)

F2- \_ Olha! Aqui (com o dicionário na mão) está dizendo que a terminação logo ou loga indica profissão do sujeito.

No exemplo (1), a ida ao dicionário se justificaria antes em função da busca de um padrão culto de língua, considerando-se o fato de que apareceu uma palavra pouco comum no texto, do que em função da decisão de explorar o vocabulário de forma a trabalhar os sentidos que se cruzam. No exemplo (2), vemos que curiosamente o personagem, que não conhece a palavra “psicóloga” (que é muito comum), conhece e usa o adjetivo “pernóstica” para qualificá-la. A estratégia de acesso à norma padrão através da consulta ao dicionário traz incoerências do ponto de vista da escolha do léxico a ser consultado: o Telecurso acha necessário consultar palavras como ‘circular’, ‘psicóloga’, ‘cara’ e expressões populares dela derivadas (‘cara-de-pau’, ‘quebrar a cara’), de uso comum e que, portanto, não trariam tantos inconvenientes para a efetivação do sentido do texto, porém, desconsidera a possibilidade de sua clientela desconhecer o sentido da palavra ‘pernóstica’. Torna-se patente que, nesse caso, a elaboração da Cenatexto funciona como pretexto para consulta ao dicionário, assemelhando-se muito à metodologia aplicada pelos manuais tradicionais de ensino.

O ensino de Língua Materna no TC2000 enfatiza a reflexão sobre a diversidade lingüística a que é exposta sua clientela, partindo das variedades lingüísticas que a identificam. Ao mesmo tempo, o Telecurso cuida em não incorrer no erro de privar essa clientela da reflexão acerca da linguagem considerada padrão pela classe dominante, que é a que está mais distante do alcance de seus alunos. Entretanto, observamos que o lugar reservado a essa prática são, recorrentemente, a Cematexto e o Dicionário. Para nós, o estudo do vocabulário não se dá em função da busca de um padrão culto de língua, mas antes, em função da relação entre texto e dicionário, considerados aqui como usos lingüísticos que se complementam, se confrontam, se aproximam, se distanciam etc. O que é relevante, no nosso entender, é verificar como os sentidos das palavras se corporificam nas Cematextos.

Apresentaremos abaixo, quatro quadros com os resultados gerais obtidos nessa análise para uma melhor visualização dos aspectos apontados:

Quadro 1.1

ESTILO										
AULA	0	27	28	30	33	38	48	50	52	58
Ling. profissional	X	X					X			
Gíria		X	X				X			
Ling. informal-trabalho	X		X		X	X	X	X		
Ling. informal-dia-a-dia	X		X							
Ling. literária		X						X	X	
Ling. oral culta		X	X			X		X		
Ling. oral informal	X	X	X		X		X	X		X
Ling. escrita culta	X			X		X				X
Ling. escrita informal	X	X		X			X			X

Quadro 1.2

VARIEDADES TEXTUAIS										
AULA	0	27	28	30	33	38	48	50	52	58
Canção popular		X								
Expressões populares					X		X			
Bula							X			
Jornal				X						X
Avise placas	X				X					
Convocação	X									
Conta de trabalho								X	X	

Quadro 1.3

REGISTRO										
AULA	0	27	28	30	33	38	48	50	52	58
Moador do morro			X	X						
Secretaria							X			
Médico							X			
Oficial							X			
Mecânico		X								
Morador		X								
Miliciano		X								
Dono de bar		X								
Executivo		X				X				
Administrador					X	X		X		
Caminhante					X					
Sindicalista								X		
Vendedor	X									

Quadro 2

A U L A S	RETEXTUALIZAÇÃO		REFLEXÃO LINGÜÍSTICA				PRODUÇÃO TEXTUAL			
	Do Formal para o Informal	Do Informal para o Formal	Vocabulário		Estrutura		Formal		Informal	
			Sentido no contexto	Sentido pretextual (gram.)	Vínculo como texto	Pretextual	P.Livre	Sugerida	P.Livre	Sugerida
0	X		X	X	X			X		
27		X	X		X					
28		X						X		
30					X			X		
33		X	X		X			X		
38		X		X		X		X		
48		X		X		X		X		X
50		X	X	X		X		X		
52		X	X	X		X		X		
58			X		X			X		

Os quadros acima ilustram o que indicavam as análises. Conforme podemos observar nos quadros 1.1, 1.2 e 1.3, a incorporação da oralidade e das variedades lingüísticas formais e informais é um fato visível. Aqui não estamos considerando a produtividade do trabalho, mas a quantificação da inclusão dessas variedades. É incontestável que o Telecurso cumpre com o seu compromisso de expor o aprendiz a maior (tanto quanto possível) diversidade lingüística. Essa diversidade identifica profissionais, classes sociais, estilos textuais, níveis de formalidade etc. O quadro 2 também confirma nossas observações anteriores. Nesse quadro, podemos visualizar com mais clareza como a

prática da retextualização está predominantemente centrada na passagem do informal para o formal, em detrimento da prática oposta. Essa constatação evidencia uma postura que privilegia uma determinada variedade lingüística: a variedade Padrão. O trabalho com as reflexões lingüísticas, tanto em relação ao vocabulário, como em relação à estrutura gramatical, mostra-se balanceado entre um trabalho ora vinculado ao texto, ora pretextual, ou seja, às vezes essas reflexões estão vinculadas às necessidades do texto; outras vezes, são forçadamente impostas com o fim de ilustrar alguma curiosidade semântica ou estrutural. Consideramos que estar no meio, entre uma e outra postura, não parece ser uma boa performance, portanto, o que podemos verificar é que a proposta não está bem definida na sua prática. A etapa de produção textual também se mostra predominantemente centrada no Padrão formal. Sabemos que essa etapa visa ao ensino da Norma Culta, mas julgamos que essa centralidade enfatiza o privilégio da variedade Padrão em detrimento das outras variedades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação, realizada a partir das etapas deste estudo, permitiu-nos ter uma visão crítica do trabalho com a incorporação da oralidade e com a variação lingüística na teleaula, e possibilitou a verificação de um percurso problemático constituído pela distância entre a proposta teórica e sua implementação prática no programa de teleeducação para adultos do Telecurso 2000.

Para evidenciar o perfil social e estrutural dessa proposta de ensino, traçamos um breve histórico retrospectivo da Educação à Distância e da Educação à Distância para Adultos, a fim de que pudéssemos contextualizar os aspectos característicos do tipo de ensino, interesse social, demanda, vantagens, estrutura, acesso, clientela etc., relativos à proposta do TC2000.

Inicialmente a proposta pedagógica do Telecurso, pretendida como inovadora, entre outros aspectos, por enfatizar uma prática de incorporação da oralidade e de variedades lingüísticas Padrão e não-Padrão na teleaula, mostrou-se-nos digna de interesse. Para aprofundarmos o olhar sobre seus pressupostos teóricos, metas educativas e orientações de ensino, desenvolvemos uma reflexão que contrastou esses aspectos com as sustentações teóricas que a literatura que nos serviu de base apresenta. Centralizamos a discussão em três aspectos: “o letramento e os seus benefícios sociais e individuais”, “o ensino funcional: relação trabalho e educação”, e “a proposta do TC2000 para o ensino de Língua Portuguesa: foco na questão lingüística”. Essa reflexão nos mostrou que a proposta pedagógica do TC2000 é bem elaborada e inovadora em muitos de seus aspectos, apesar de delinear uma certa ambivalência. A proposta se mostra comprometida em veicular um ensino voltado para o trabalho, portanto, centrado em questões do interesse da clientela em

sua vida e em seu contexto profissional, mas salienta a necessidade de não restringir o ensino, sonhando a oportunidade do conhecimento da Norma Culta a que o seu aluno tem menor acesso. Tal proposta enfatiza uma exposição dos alunos a uma variedade de situações lingüísticas que é ampliada pela reflexão acerca dos diferentes níveis de formalidade da linguagem e da relação oralidade / escrita. A ambivalência de que falamos justifica-se pelo fato de considerarmos que essa postura inovadora de ensino não se coaduna com outra postura enfatizada pelo Telecurso: a da reprodução dos Mitos do Letramento.

A fim de verificar como se dava a implementação prática dessa proposta, contrastando-a com seus pressupostos teóricos, desenvolvemos nossa análise buscando responder às nossas quatro questões de pesquisa: 1- que tipo de situações são apresentadas na teleaula para ilustrar os usos da linguagem oral incorporada às teleaulas de português? 2- como são conduzidas as tarefas de retextualização – oral para o escrito; informal para formal – no material pedagógico do TC2000? 3- como é conduzido o ensino de língua padrão na teleaula? e 4- em que medida a realização prática do TC2000 é inovadora ou reproduz a prática tradicional de ensino de Língua?

Verificamos que o Telecurso realmente incorpora a oralidade ao ensino de Língua Portuguesa e trabalha com uma grande variedade lingüística que possibilita uma reflexão sobre a relação fala – escrita e sobre os diferentes níveis de formalidade da linguagem. Entretanto, o trabalho com a retextualização, além de ser muito desvirtuado, mascarando esse processo, ainda centraliza-se na passagem do informal para o formal, do não-Padrão para o Padrão e do oral para o escrito. Essa atitude polariza as modalidades lingüísticas e os níveis de formalidade, alimentando dicotomias entre elas.

De certa forma, aplicamos a mesma crítica ao trabalho com a produção textual. Este pareceu-nos *a priori* bem elaborado e produtivo, mas o fato de sempre privilegiar uma variedade (a Padrão) em detrimento das outras, além de predominantemente negar ao aluno o direito de criar o seu próprio texto sem ser sempre condicionado a partir de um início já determinado, faz com que o trabalho incorra no mesmo equívoco do trabalho com a retextualização: a imposição de um padrão letrado – o Padrão dominante.

Quanto ao ensino formal de Língua Materna, verificamos que o Telecurso desenvolve esse trabalho a partir de duas estratégias: da aquisição lexical, através do dicionário, e da metalinguagem, através da abordagem gramatical. Consideramos que esse trabalho é muito questionável, pois a maneira como o Telecurso aborda o dicionário é inadequada e improdutiva, e a forma com que introduz as concepções gramaticais é pretextual (na Cenatexto) e desvinculada da discussão lingüística referente à relação oralidade / escrita. Enfim, a implementação prática desse curso à distância para adultos não parece ser bem definida em relação às suas inovações teóricas e reproduz os equívocos do ensino tradicional.

## 6. ANEXOS

### 6.1- ANEXO –1 RELATO DESCRITIVO DA AULA -48- “FAZENDO CONSULTAS” - PRIMEIRO GRAU - MÓDULO -15- VÍDEO

A aula 48 (Fazendo consultas) apresentada em vídeo que descreveremos agora é fragmentada em 10 etapas. Faremos a descrição dessa aula a partir da seqüência dessas etapas. Essa aula 48 dá seqüência ao tema desenvolvido na cenatexto já introduzido na aula 47 (Fazendo consulta).

Na etapa 1-CENA, os atores apresentadores da teleaula (Machado, Alencar e Lígia) discutem entre si os problemas da auto-medicação retomando a discussão iniciada na aula anterior. Há um corte nessa discussão e o vídeo apresenta uma entrevista, organizada nos moldes de consulta de opinião pública (típica nos programas televisivos).

Na etapa 2-ENTREVISTA uma “repórter” instiga os fregueses de uma farmácia (situação autêntica) a explicitarem sua posição sobre o tema através da pergunta:

\_Você toma remédio sem consultar o médico?

Encerrando a entrevista, a “repórter” faz um comentário que retoma a questão apresentada e introduz uma nova questão, A LEITURA DA BULA que será posteriormente explorada no material pedagógico do curso:

\_É importante a gente levar a sério essa história de consultar o médico e ler a bula antes de tomar o remédio, porque se a gente tomar o remédio errado, pode causar muitos problemas pra gente, dor de cabeça, alergias, e até mesmo, desmaios.

Após esse comentário, há um corte e o vídeo introduz a etapa 3-CENATEXTO que traz mais um episódio. No episódio anterior, o escriturário Josué havia se preocupado muito por não conseguir atender a uma ordem de seu chefe quando substituiu a secretária dona Bárbara. A tensão o levou a ter dores de cabeça e ele tomou um medicamento qualquer que o fez passar mal. Na cena da aula agora analisada, o *office boy* da firma entra na sala e encontrando Josué desmaiado, o ajuda a ir a enfermaria. A fala do *office boy* ilustra uma situação típica de fala informal, como podemos observar na transcrição abaixo:

\_Ué, onde que tá a dona Bárbara, heim? Pôxa, o cara tá mal mesmo! Ô, ô, levanta... ô, deixa eu dar uma força pra você... se apóia aqui em mim que eu te levo lá pra enfermaria.

Há um corte nessa parte do episódio e o vídeo então prossegue com a etapa 4-CENA-DICIONÁRIO que mostra os apresentadores (personagens fixos) da teleaula, envolvidos na elaboração escrita da história da cenatexto. Os apresentadores discutem com Machado (redator da cenatexto) a progressão temática da narrativa ficcional. Na produção do texto, a fala dos personagens recorre à expressões idiomáticas. Esse fato é ressaltado pelos apresentadores que fazem um rápido comentário, introduzindo o termo gramatical e posteriormente sugerindo o uso do dicionário para verificar, no texto, o sentido de uma expressão idiomática: *entra e sai*. Essa consulta leva à leitura do verbete e também a novas informações gramaticais, ou seja, o fato da expressão idiomática analisada ser um substantivo constituído de dois verbos e uma conjunção. Essa explicação é seguida de outros exemplos de expressões idiomáticas. Essa discussão “pedagógica” é interrompida e os apresentadores retomam a discussão sobre o processo de construção da cenatexto:

\_Com a ajuda do office boy, Josué chegou na enfermaria, lá foi medicado e ...

O vídeo apresenta um corte nessa cena e apresenta a etapa 5-ENTREVISTA em que a “repórter” faz perguntas a um farmacêutico numa farmácia sobre a questão da automedicação. O farmacêutico faz comentários sobre o que vem a ser uma bula e dá explicações sobre alguns termos técnicos como, *posologia*, *contra-indicação* etc. Após as explicações do farmacêutico é feita, na tela, uma apresentação rápida e sem comentário de uma bula.

Essa cena é interrompida e o vídeo apresenta a etapa 6-CENATEXTO que traz mais um episódio. Nesse episódio, Josué vai cabisbaixo e envergonhado ao departamento pessoal onde encontra dona Sônia com quem comenta sobre o que aconteceu e sobre o seu desmaio. Ela afirma já saber do que trata o assunto e adverte Josué para que este tome mais cuidado:

F1\_Oi, dona Sônia.

F2\_Oi Josué.

F1\_Eu vim comentar com a senhora o que aconteceu comigo.

F2\_Já tou sabendo. Você deveria tomar mais cuidado, não é mesmo?

F2\_É verdade, dona Sônia, olha eu nem sei o que dizer...

F2\_Não me leva a mal, mas...

Nesse momento há um corte e é introduzida a etapa 7-CENA-DICIONÁRIO em que os apresentadores da teleaula fazem comentários sobre mais uma expressão idiomática que aparece na cenatexto: *levar a mal*. O personagem Machado apresenta o verbete no dicionário e explica como usar o dicionário para procurar esse tipo de expressões. Machado destaca, ainda, entre os sentidos propostos pelo dicionário, aquele que se encaixa na cenatexto. Essas explicações são interrompidas e os outros personagens (Lígia e Alencar) propõem a continuação da elaboração da cenatexto.

Novamente a cena é cortada e entra a etapa 8-CENATEXTO com mais um episódio da história. Nessa parte, a dona Sônia continua advertindo e repreendendo o Josué que continua ouvindo a moça envergonhado. Ela lhe diz que ele não pode substituir a secretária para cumprir ordens do chefe se isso o deixa nervoso, pois assim ele evita acidentes de trabalho. Josué não entende porque dona Sônia chama o acontecido de “acidente” e ela explica. Em seguida, Josué retruca que no trabalho ele deve ser *pau pra toda obra* e a dona Sônia se contrapõe, afirmando que o melhor é *cada macaco no seu galho*:

F2\_COMO EU IA DIZENDO, não me leve a mal, Josué, mas se você fica nervoso quando substitui a dona BÁRBARA, você tem que comunicar ao seu CHEFE falando com ele, você teria evitado esse tipo de acidente.

F1\_Acidente? mas que acidente?

F2\_Sabe o que é, Josué? Qualquer acontecimento não programado que interfira de forma negativa no trabalho, é considerado um acidente .

F1\_Ah, essa é boa, dona Sônia. Como é que o meu chefe ia saber que ia tomar remédio errado?

F2\_Olha, Josué, e::eu não entendo muito desse assunto, mas eu sei que tá comprovado que a falta de preparo profissional é a maior causadora de acidentes no trabalho.

F1\_MAS, eu sou preparado.

F2\_Eu sei, Josué, você deve ser um bom escriturário, mas o que fez você tomar o remédio errado foi ter ficado nervoso porque teve dificuldades em atender uma ordem do seu CHEFE, afinal, você não foi contratado nem treinado para exercer a função de SECRETÁRIO.

F1\_Nisso a senhora tem toda RAZÃO, mas é que eu acho que no trabalho a gente tem sempre que ajudar, quebrando um galho aqui, outro ali... eu sou PAU PRA TODA OBRA.

F2\_Será que é mesmo? nesse caso eu prefiro aquele provérbio: “CADA MACACO NO SEU GALHO”

Aqui há um corte, encerrando o episódio da cenatexto da aula analisada. Em seguida, o vídeo apresenta a etapa 9-CENA-DICIONÁRIO que traz novamente os personagens redatores. Um deles ressalta os provérbios introduzidos na cenatexto (*pau pra toda obra* e *cada macaco no seu galho*), e retoma a reflexão sobre como procurar esse tipo de expressão no dicionário. É feita a apresentação de um verbete relacionando o sentido destacado no dicionário com o sentido empregado na cenatexto. No caso específico, os

personagens redatores ensinam como buscar o sentido de expressões idiomáticas a partir do termo nuclear. Essa orientação para uso de dicionário é interrompida para introduzir uma reflexão sobre a função social dos provérbios: depósito de sabedoria popular. Em seguida, o personagem Alencar faz uma pergunta sobre como procurar palavras no dicionário:

F1\_ Que palavra a gente deve procurar no dicionário pra achar “cada macaco no seu galho”?

O personagem Machado sugere que Alencar procure na palavra *macaco* e Alencar pega o dicionário para verificar o sentido da expressão. Então a discussão é interrompida por um comentário sobre os provérbios como depósitos da sabedoria popular. Nessa parte, há um corte na cena e entra a etapa 10-ENTREVISTA em que a “repórter” entrevista várias pessoas na rua, perguntando se elas lembram-se de algum provérbio e pedindo para que citem os provérbios de seu conhecimento. A teleaula acaba nessa parte.

## 6.2- ANEXO – RELATO DESCRITIVO DA AULA -50- “ASSINO OU NÃO ASSINO?” - PRIMEIRO GRAU - MÓDULO -16- VÍDEO

A aula 50- “Assino ou não assino?”, apresentada em vídeo, é fragmentada em 13 etapas. A descrição dessa aula será feita a partir da seqüência dessas etapas. Essa aula inicia o módulo 16 e trata de um tema polêmico no cotidiano da “Companhia têxtil Santa Gertrudes”: Assinar ou não um Contrato Coletivo de Trabalho.

A etapa 1-CENATEXTO traz dois funcionários se encontram no ambiente de trabalho e conversam sobre o contrato coletivo de trabalho. Na conversa, ficam explícitas dúvidas e descrença sobre o assunto:

F1- E aí, amigão? Tudo bem?  
F2- Ah! Tudo bem!  
F1- É alguma dúvida cruel?  
F2- Me diz uma coisa. O que é que você acha do contrato coletivo de trabalho?  
F1- Ah! Um blá blá blá, muita zueira e sá o que é todo esse zum zum zum?  
F2- Sei são as onomatopéias... (...)  
Corte

Há um corte nessa discussão, e o vídeo apresenta a etapa 2-RESUMO, que traz um resumo dos tópicos a serem discutidos na a teleaula:

Você vai conhecer as palavras chamadas onomatopéias, vai acompanhar a discussão sobre as vantagens do contrato coletivo de trabalho, vai aprender o que são verbos transitivos diretos, indiretos e verbos intransitivos.

Em seguida, o vídeo apresenta a etapa 3-CENATEXTO, em que aqueles dois funcionários (no refeitório almoçando) continuam a discussão, agora com posições opostas entre assinar ou não o contrato coletivo de trabalho:

F2- É melhor assinar.  
F1- É melhor não assinar.  
F2- É está ficando indigesto, heim?  
F1- É, é de tirar o apetite!  
Corte – levantam-se e saem.

Há um corte nessa parte e é apresentada a etapa 4-CENA-DICIONÁRIO, em que os personagens Machado, Lígia e Alencar, (eles também são operários da fábrica Sta Gertrudes), começam a elaborar uma história a partir dos fatos reais que ocorrem no seu contexto de trabalho:

F1- A metade é a favor e a metade é contra. Hum! Vai ter que ter assembléia pra decidir! Que drama.  
F2- Ô, Machado, você num tava procurando os personagens pr'á sua história nova? Olha aí o drama e os personagens na sua frente: trabalhadores, patrões, contrato de trabalho, assembléia.

F3- É mesmo! Dá até pr'á aproveitar a discussão desses dois que saíram daqui (...)  
 (Elaboração coletiva do texto.)  
 F1- O jovem...  
 F2- O jovem operário  
 F3- O jovem operário Chico encontra seu colega Ramiro.  
 Corte

A etapa seguinte é a 5-CENATEXTO. Nessa parte o personagem Chico encontra seu colega Ramiro e eles conversam sobre o tema em questão. A partir daí, entra uma cena com outros personagens e a discussão fica mais forte:

F1- Oi, Ramiro.  
 F2- Oi, Chico.  
 F1- Cê vai na assembléia hoje, não?  
 F2- Vô né! Tem que discutir esta história do contrato coletivo de trabalho.  
 F1- Hum! Num sei nem o que é isso. Qué que cê acha, heim?  
 F2- É::: discussão complicada, né? Mas aí aposto que é aquela coisa entre o Jorge com o presidente do sindicato e fala pr'á assembléia:  
 (entra a cena com os outros operários)  
 F3- Companheiros, o sindicato conseguiu um acordo com os patrões é::: um acordo diferente de tudo que já vimos, mas vai trazer grandes vantagens. Nossa proposta é um contrato coletivo de trabalho.  
 F1- Contrato coletivo de trabalho?  
 F3- O patrão, o Dr. Hugo, tá Qui prá explicar qué que é isso!  
 F4- Com o contrato coletivo de trabalho, os trabalhadores serão contratados como um grupo. Com correção salarial, piso de benefícios pré-determinados...  
 F2- Isso é blá blá blá!  
 F3- Que zum zum zum é esse?  
 F4- Olha a zueira!  
 F1- Ué? Por qué? Vamo, vamo ter que sussurrar agora é?  
 F2- Quá quá quá!  
 F3- Ei, qualé? Vai chispar agora é?  
 F1- Xixi!  
 Corte

Há um corte e o vídeo mostra a etapa 6-CENA-DICIONÁRIO, em que os personagens fixos continuam escrevendo a história e discutem sobre o número de onomatopéias que aparece no texto:

F1- Aí um burburinho toma conta da situação.  
 F2- Tic tac tic tac, hora de parar com esta história (...) (comentário sobre a quantidade de onomatopéias juntas.)  
 Corte

Em seqüência, entra em cena a etapa 7-ENTREVISTA. Nessa parte uma repórter entrevista algumas pessoas comuns na rua:

Repórter – Você acha que o contrato coletivo de trabalho é um bom negócio pras pessoas?

Alguns entrevistados acham que sim e outros não sabem do que se trata. A entrevista é cortada e o vídeo apresenta mais uma parte da Cenatexto.

Na etapa 8-CENATEXTO, o patrão continua explicando as vantagens do contrato até ser interrompido pelo presidente do sindicato que entra e contrargumenta. A discussão para porque um trabalhador não sabe o que significa a palavra “concordata” que aparece na discussão. Há um corte e o vídeo introduz os personagens fixos que vão recorrer ao dicionário para pesquisa.

Na epata 9-CENA-DICIONÁRIO, os personagens fixos consultam o dicionário para descobrir o que significa a palavra “concordata”. A definição do vocábulo é pesquisada no dicionário. O sentido destacado contextualiza a discussão temática.

(transcrição do trecho que aparece na tela sobre o verbete “concordata”)

“- Acordo entre o comerciante insolvente e os seus credores, para evitar ou surpreender a falência” (Aurélio).

Em seguida, o vídeo volta a apresentar mais uma parte da historia na etapa 10-CENATEXTO. Nessa parte continua o jogo de vantagens e desvantagens e surge um burburinho entre os trabalhadores. Então, dois personagens enfatizam que todos devem continuar a argumentar para depois decidir:

F4- Pelo que eu entendi, ou nós arriscamos o dinheiro do nosso fundo, ou estamos arriscados a perder o emprego. Dá prá decidir?

F5- Não, não dá!  
F4- Por quê?  
F5- Por que decidir é um verbo transitivo direto (...)  
Corte

Há um corte na cena e é apresentada a etapa 11- ENTREVISTA. Nessa parte, a repórter faz uma pergunta a uma pessoa e esta responde:

F1- E aí? Dá prá decidir?  
F2- Mas espera, decidir o quê?

Em seguida, a repórter introduz um comentário metalingüístico sobre a transitividade verbal e continua fazendo os testes com as pessoas sobre verbos intransitivos, transitivos diretos e indiretos que ilustram tipicamente os seus comentários metalingüísticos. Por exemplo, depois de um jogo a repórter vai aos espectadores e pergunta se eles gostaram e estes respondem que não sabem do que ela está falando:

F1- Você gostou?  
F2- Gostou de quê?

Há um corte nessa parte e o vídeo apresenta a etapa 12-CENA/DICIONÁRIO em que os personagens Machado, Alencar e Lígia fazem comentários metalingüísticos sobre a transitividade verbal:

F1- (...) mas e quando eu não consigo saber se o verbo precisa de objeto direto ou indireto?  
F2- Ai é bom ter um dicionário por perto.  
F3- E o que tem o dicionário a ver com isso? É melhor explicar esse ponto!  
F2- Explicar? (pega o dicionário – comentário metalingüístico sobre as definições que o dicionário apresenta sobre a transitividade verbal no início de cada verbete – no caso dos verbos, claro!)

Essa parte é cortada e o vídeo introduz a última etapa, a 13-REVISÃO, em que é feita uma revisão sintética do assunto e são apresentados, na tela, os tópicos mais importantes da aula:

REVISÃO:

- Onomatopéias
- Contrato coletivo de trabalho
- Verbos intransitivos, verbos transitivos diretos, verbos transitivos indiretos.

### 6.3- ANEXO –3 CÓPIA DA AULA -48- “FAZENDO CONSULTAS”

# Fazendo consultas

## Cenatexto

**N**a última Cenatexto, você viu o início de um complicado dia de trabalho do escriturário Josué. A secretária adoeceu e ele foi convocado para substituí-la. Na função de secretário, Josué teve alguns problemas e isso o deixou com uma forte dor de cabeça. Seu nervosismo associado à dor levou-o a tomar o primeiro remédio que encontrou numa gaveta. Você já deve estar imaginando as conseqüências disso. O que acontecerá?

*Josué, ainda na sala da secretária, percebe que algo estranho está acontecendo. Sente-se tonto. Bebe um pouco de água, sente-se pior. Vai ao banheiro e vomita. Não se agüenta em pé. Começa a sentir coceiras pelo corpo. Desabotoa a camisa e percebe que sua pele está muito vermelha. Com dificuldade, tenta abrir a porta, na esperança de avistar alguém no corredor a quem possa pedir socorro. Sente-se ainda mais náuseado, desmaia e cai sobre uma cadeira.*

*Por sorte, é grande o entra-e-sai naquele escritório. Quem acaba de entrar é um garoto, um office-boy cheio de dúvidas:*

*– Ué! Onde está dona Bárbara? Quem é este aí? Caramba, o cara tá mal! Ó, companheiro, reage. Levanta e me explica alguma coisa, pô!-Onde será que se meteu dona Bárbara? E o Seu Alfeu? Puxa! Que complicação! Amigo, não me leve a mal, eu vou te arrastar daqui. Vou te levar pra enfermaria. Você não tá legal. Vamos lá, rapaz.*



Após ter sido medicado, Josué ouve envergonhado a repreensão feita pelo médico que o atendeu:

– O que você julgou ser um analgésico era um antibiótico, que lhe provocou forte reação alérgica. Isso poderia ter trazido sérias complicações para você, Josué. Poderia levá-lo à morte. Aprenda uma coisa: nunca tome remédio sem saber qual é sua indicação. O ideal é você consultar um médico antes de fazer uso de qualquer medicamento, certo?

Depois disso, Josué comunica o fato a uma simpática funcionária do Departamento de Pessoal da empresa. Percebendo a aflição do colega, a funcionária resolve conversar com ele a fim de aliviá-lo um pouco.

– Se você fica tão nervoso quando é convocado para substituir a secretária, converse com seu chefe sobre isso. Uma conversa franca poderia ter evitado esse acidente. Conversando a gente se entende e resolve muita coisa.

– Acidente? Que acidente?

– Qualquer acontecimento não programado que interfere negativamente na atividade produtiva é um acidente.

– Essa é boa! Como é que meu chefe ia imaginar que eu ia tomar um remédio errado?

– Olha, eu não entendo muito, mas dizem que está comprovado que a falta de preparo profissional é uma das principais causas de acidentes.

– Mas eu sou preparado.

– Eu sei, Josué. Você deve exercer muito bem a função de escriturário. Você acabou de me contar que o que o levou a tomar o medicamento errado foi o seu nervosismo diante de uma dificuldade em atender a ordem do seu chefe. Você não foi contratado nem treinado para exercer as funções de secretário. Concorda?

– Nisso você está certa... Mas eu acho que, no trabalho, a gente deve sempre ajudar, quebrando um galho aqui, outro ali... Eu sou pau para toda obra.

– Será que é mesmo? Nesse caso eu prefiro o provérbio "cada macaco no seu galho". Cada um tem a sua posição. Eu só estou lhe pedindo para colocar sua saúde em primeiro lugar.

"Fácil, não é?", pensa o esgotado escriturário. Quem sabe ele se enche de coragem e resolve explicar para o chefe a situação...



## Dicionário

Na Aula 36 você trabalhou com algumas frases feitas, como "tintim por tintim" e "modéstia à parte". Você já sabe que essas expressões idiomáticas significam algo especial no contexto em que são usadas. Sabe também que, se procurar no dicionário, uma a uma, as palavras que compõem esse tipo de frase, não entenderá o sentido da expressão. Alguns dicionários, porém, apresentam o sentido da expressão toda, basta saber como procurá-la.

Quebrar um galho é uma expressão idiomática da Língua Portuguesa, ou seja, uma expressão típica do nosso idioma, mais propriamente do Português falado no Brasil. No dicionário ela se encontra junto à palavra galho. Depois de vários sentidos apresentados, está escrito assim:

(...) *Quebrar um galho*. Bras. Gír. Resolver ou ajudar a resolver uma dificuldade.

"Cada macaco no seu galho" é um provérbio que aparece na Cenatexto. O interessante é que, no dicionário, ele não aparece junto ao verbete *galho* e sim junto a *macaco*. Veja:

(...) *Macaco velho*. Bras. 1. Indivíduo astuto, ladino. 2. Indivíduo experiente. *Macaco velho não mete a mão em cumbuca*. Prov. bras. 1. Indivíduo sagaz, experiente, não cai em esparrela. *Cada macaco no seu galho*. Prov. 1. Cada um deve ater-se à sua condição ou função. *Dar no macaco*. Bras., BA. Chulo. 1. Masturbar-se (o homem). *Ir pentear macacos*. Bras. 1. Ir às favas, deixar de importunar.

Não há uma regra de como encontrar expressões idiomáticas e provérbios no dicionário. Devemos usar o bom senso para estabelecer a palavra mais significativa da expressão e poder procurá-la no verbete correspondente.

1. Na Cenatexto de hoje há duas expressões idiomáticas. Encontre-as no dicionário com base na palavra mais significativa e copie a explicação.

- a) Levar a mal: .....
- b) Ser pau pra toda obra: .....

2. Veja como o verbete *entra-e-sai* aparece no dicionário:

*entra-e-sai* [de *entrar* + *e* + *sair*] S.m. Movimento ininterrupto de entrada e saída de pessoas.

Observe que *entra-e-sai* é um substantivo formado por dois verbos e uma conjunção. Há vários substantivos formados por verbos: *leva-e-traz*, *ganha-perde*. Indique o sentido dessas duas palavras:

- a) *leva-e-traz*: .....
- b) *ganha-perde*: .....

1. O que provocou o mal-estar de Josué? Aponte a principal causa.
2. O segundo parágrafo da Cenatexto foi iniciado assim: "Por sorte, é grande o *entra-e-sai* naquele escritório". Indique quem foi o favorecido por essa sorte e por quê.
3. Mesmo sem conhecer Josué, o *office-boy*, dirigiu-se a ele chamando-o de *amigo*, de *companheiro*. Aponte a atitude desse garoto que indica que as palavras *amigo* e *companheiro* foram usadas em seu sentido exato.
4. A funcionária do Departamento de Pessoal disse "Nesse caso eu prefiro o provérbio: *cada macaco no seu galho*". Considerando o contexto da conversa em que essa frase foi dita, explique qual era a posição dessa funcionária.

Entendimento

# Reflexão

Josué é um funcionário preocupado em fazer tudo da forma mais correta possível. Você observou que ele se preocupa muito com seu serviço e pouco com sua saúde. Você acha que ele foi irresponsável ao tomar aquele remédio? Você acredita que, se tivesse lido e compreendido o texto da bula, Josué teria tido mais cuidado?

*Compreender textos é saudável.* Reflita sobre essa idéia e discuta-a com seus amigos.

Se você concorda que compreender textos é saudável, concorde que mais saudável ainda é ler os textos adequados. Veja o caso do nosso personagem. Ele sofreu uma reação alérgica por ter tomado um remédio sem cuidado. O ideal seria que procurasse um médico antes de fazer uso de qualquer medicamento. Mas, na impossibilidade de consultar um médico, ele deveria ter consultado (lido) a bula que acompanha o remédio. Como as bulas apresentam termos técnicos que, muitas vezes, não conseguimos entender, é fundamental saber o significado de seus itens principais, como por exemplo:

**Indicação:** Descreve os sintomas ou indica a doença contra a qual o remédio age.

**Posologia:** Indica a dose do remédio que o paciente deve tomar.

**Contra-indicação:** Estabelece as situações em que não se deve usar o remédio.

**Propriedade:** indica o efeito provocado pelo uso do remédio.

1. Analise a bula a seguir e classifique as afirmativas em V (quando verdadeiras em relação ao que diz a bula) ou F (quando falsas em relação ao que diz a bula).

Nº Lote, Data de Fabricação e Vencimento: vide cartucho

## Novalgina®

Substância ativa: Dipirrazo Sódica

Esta bula é continuamente atualizada. Favor proceder à sua leitura antes de utilizar o medicamento.

### Analgésico e antipirético

Composição: acetopirina com 50 e 200 comprimidos

Solução oral (gotas): frasco com 10 e 20 ml

Solução oral - frasco com 100 ml acompanhado de uma medida graduada (2,5 ml - 5,0 ml - 7,5 ml e 10 ml).

USO ADULTO E PEDIÁTRICO

#### COMPOSIÇÃO

Cada comprimido contém: Dipirrazo sódico 500 mg. Cada ml de solução oral (gotas) contém: Dipirrazo sódico 500 mg. Cada ml de solução oral (gotas): 20 mg.

#### INFORMAÇÃO AO PACIENTE

Cuidados de armazenamento: sempre após a apresentação de NOVALGINA devem ser guardados ao abrigo de luz e de umidade.

Prazo de validade: desde que sejam observadas as condições de armazenamento, NOVALGINA comprimido e solução oral apresenta prazo de validade de 60 meses e solução oral (gotas), 36 meses. Não tome medicamento com prazo de validade vencido, pois pode ser prejudicial à sua saúde.

Após o término do tratamento, a falta de ação de NOVALGINA ocorre antes de três meses após sua administração.

Informe seu médico caso fique gravido durante ou logo após ter feito uso do produto.

Interaja imediatamente e use deste produto e consulte seu médico se surgirem reações alérgicas em sua pele (eritema, prurido, vermelhas etc.), se de repente ou qualquer outra anomalia em sua boca ou garganta.

Cuidado na interrupção do tratamento: a interrupção pode ser interrompida a qualquer instante sem provocar danos ao paciente.

TODO MEDICAMENTO DEVE SER MANTIDO FORA DO ALCANCE DAS CRIANÇAS.

Ingestão concomitante com outros medicamentos: pacientes sob tratamento com NOVALGINA não devem ingerir bebidas alcoólicas. Pacientes sob tratamento com medicamentos que contenham dipirrazo ou acetopirina não devem fazer uso de NOVALGINA.

Precauções: durante a gravidez, principalmente nos primeiros três meses e nos seis últimos meses, NOVALGINA somente deve ser utilizada sob orientação médica. Durante o tratamento pode se observar uma coloração amarelada na urina, devido à excreção do medicamento sobre a urina, porém isso não tem qualquer repercussão no doente.

NÃO TOMAR MEDICAMENTO SEM O CONHECIMENTO DO SEU MÉDICO. PODE SER PERIGOSO PARA SUA SAÚDE.

#### INFORMAÇÃO TÉCNICA

##### INDICAÇÕES

Analgésico e antipirético.

##### CONTRA-INDICAÇÕES

NOVALGINA não deve ser administrada a pacientes com intolerância conhecida aos derivados pirazólicos ou com deterioração hepática moderada a grave, insuficiência renal, insuficiência cardíaca, insuficiência sangüínea de glóbulos vermelhos e desidratação.

Caso se observe sangüínea, NOVALGINA não deve ser administrada em altas doses ou por períodos prolongados, sem controle médico.

##### PRECAUÇÕES

O uso de NOVALGINA em casos de angústia ou qualquer outra situação de tensão forte deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em crianças deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência renal deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência cardíaca deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência sangüínea deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com desidratação deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência hepática deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência renal deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência cardíaca deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência sangüínea deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com desidratação deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência hepática deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência renal deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência cardíaca deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência sangüínea deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com desidratação deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência hepática deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência renal deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência cardíaca deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência sangüínea deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com desidratação deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência hepática deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

O uso de NOVALGINA em pacientes com insuficiência renal deve ser evitado, pois pode agravar a situação.

#### INTERAÇÕES MEDICAMENTOSAS

Não se deve ingerir bebidas alcoólicas durante o tratamento com NOVALGINA porque o efeito do álcool pode ser potencializado.

Medicamentos contendo acetopirina não devem ser administrados concomitantemente pois ocorre uma diminuição do nível sangüíneo de acetopirina. NOVALGINA, quando usada, não deve ser administrada a pacientes sob tratamento com dipirrazo, pois pode ocorrer hipotensão grave.

#### REAÇÕES ADVERSAS

Em pacientes sensíveis, independentemente da dose, a dipirrazo pode provocar reações de hipersensibilidade. As mais graves, embora bastante raras, são choque e distúrbios sangüíneos (granulocitose, leucopenia e trombocitopenia), que é sempre um quadro muito grave.

Outras reações indesejáveis, que podem ocorrer, incluem reações de hipersensibilidade que afetam a pele (urticária), a conjuntiva e a mucosa nasofaríngea, muito raramente progredindo para reações cutâneas bolhosas. As vezes ocorrem rashes devida, geralmente sem comprometimento da mucosa (síndrome de Stevens-Johnson ou síndrome de Lyell). No evento de tais reações cutâneas, o tratamento deve ser suspenso imediatamente e a análise detalhada.

Pacientes com história de reação de hipersensibilidade a outras drogas ou substâncias, podem desenvolver um grupo de maior risco e apresentar efeitos colaterais mais intensos, em especial choque. Neste caso o tratamento deve ser imediatamente suspenso e tomadas as providências médicas adequadas: oxigênio e suporte vital com as devidas precauções e se vier a ocorrer choque.

Diluir 1 ml de suspensão 1:1000 para 10 ml e aplicar 1 ml por via intravenosa a, a seguir uma dose de 5 ml de glóbulos vermelhos. Se necessário, fazer reposição do volume sangüíneo com plasma, albumina ou soluções hipertônicas.

Em situações excepcionais, principalmente em pacientes com história de distúrbio renal pré-existente ou em casos de sobredosagem, houve distúrbios renaes transitórios com oligúria ou anúria, proteinúria e azotemia transientes.

Podem ser observados ataques de asma em pacientes predispostos a tal condição.

#### POSOLÓGIA

##### Comprimidos

Adultos e adolescentes acima de 16 anos - 1 a 2 comprimidos de 4 a 6 vezes ao dia. Casos maiores, somente a critério médico.

##### Solução oral (gotas)

Cada 1 ml = 20 gotas, quando o frasco for manido na posição vertical para gotar a quantidade pretendida em gotas como indicado acima. As dosagens acima se aplicam a pacientes de peso normal.

Adultos e adolescentes acima de 16 anos - 20 a 40 gotas em administração única ou até o máximo de 40 gotas 4 vezes ao dia. As crianças devem receber NOVALGINA gotas conforme seu peso segundo a orientação deste esquema:

Crianças menores de 3 meses de idade ou peso menor de 5 kg não devem ser tratadas com NOVALGINA, a menos que seja absolutamente necessário. Neste caso a dose de 1 gota até 3 vezes ao dia não deve ser excedida.

Doses maiores, somente a critério médico.

Peso (média de idade)	Dose	Gotas
5 a 8 kg (3 a 11 meses)	dose única	2 a 5
	dose máxima diária	20 (4 x 5)
8 a 15 kg (1 a 3 anos)	dose única	5 a 10
	dose máxima diária	40 (4 x 10)
16 a 23 kg (4 a 8 anos)	dose única	5 a 15
	dose máxima diária	80 (4 x 15)
24 a 30 kg (7 a 9 anos)	dose única	8 a 20
	dose máxima diária	80 (4 x 20)
31 a 45 kg (10 a 12 anos)	dose única	10 a 30
	dose máxima diária	120 (4 x 30)
46 a 53 kg (13 a 14 anos)	dose única	15 a 25
	dose máxima diária	160 (4 x 25)

Peso (média de idade)	Dose	Solução oral em ml
5 a 8 kg (3 a 11 meses)	dose única	1,25 a 2,5
	dose máxima diária	10 (4 x 2,5)
8 a 15 kg (1 a 3 anos)	dose única	2,5 a 5
	dose máxima diária	20 (4 x 5)
16 a 23 kg (4 a 8 anos)	dose única	3,75 a 7,5
	dose máxima diária	30 (4 x 7,5)
24 a 30 kg (7 a 9 anos)	dose única	5 a 10
	dose máxima diária	40 (4 x 10)
31 a 45 kg (10 a 12 anos)	dose única	7,5 a 15
	dose máxima diária	60 (4 x 15)
46 a 53 kg (13 a 14 anos)	dose única	8,75 a 17,5
	dose máxima diária	70 (4 x 17,5)

Solução oral - vem acompanhado de 1 copo medido graduado para 2,5 ml - 5 ml - 7,5 ml e 10 ml. Adultos e adolescentes acima de 16 anos - 10 a 20 ml em administração única ou até o máximo de 20 ml 4 vezes ao dia. As crianças devem receber NOVALGINA solução oral conforme seu peso segundo a orientação deste esquema:

**SUPERDOSAGEM**  
O tratamento segue os princípios gerais de conduta no controle de intoxicações agudas.  
SIGA CORRETAMENTE O MODO DE USAR. NÃO DESAPARECENDO OS SINTOMAS PROCURE ORIENTAÇÃO MÉDICA.  
Registro MS nº 1300.0068  
Farm. Bioq. Resp. Bernado A. Hecht - CRF-SP nº 14337

Fabricado por:  
HOECHST DO BRASIL, Química e Farmacêutica S.A.  
Rua Conde Donington Prado, 473 - Suzano - São Paulo  
Cidade Postal 7330 - São Paulo  
C.P.C. 01.160.207.0028-40  
Indústria Brasileira - Marca Registrada  
Segundo fórmula original de  
HOECHST AG - Frankfurt am Main - Alemanha  
IB000702  
10101261-6-1747 8 900-104-2147.5

- ( ) Novalgina deve ser usado apenas em caso de febre.  
 ( ) Novalgina é um analgésico, isto é, age contra a dor. X  
 ( ) Em caso de febre ou dor, um adulto deve tomar de 1 a 2 comprimidos 3 a 4 vezes ao dia.  
 ( ) Novalgina é um antipirético, isto é, acaba com a febre.  
 ( ) A posologia é a mesma tanto para adultos quanto para crianças.  
 ( ) O uso de Novalgina não é indicado para pessoas com discrasias sanguíneas, isto é, par pessoas cujo sangue tem composição anormal.

1. Escreva como se você fosse o *office-boy*. Faça um texto contando ao médico o que presenciou na sala da secretária e por que decidiu levar Josué até a enfermaria. Lembre-se de que você não sabe o nome do escriturário, não sabe quem é ele, não sabe o que aconteceu com ele.

A linguagem do *office-boy* apresenta algumas gírias. Portanto, imagine com que palavras ele contaria ao médico a situação. Continue o texto:

— Olha, doutor, eu não sei o que aconteceu com ele. Nem sei o nome dele. Só sei que ele tava lá na sala da dona Bárbara na pior. Todo branco e caído na cadeira. Quando eu vi que .....

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

2. Suponha que, em vez do *office-boy*, a secretária do Departamento de Pessoal tivesse encontrado Josué. Reescreva seu texto como se fosse ela, de modo mais formal. Veja o início:

— Doutor, não sei o que aconteceu com este senhor. Para dizer a verdade, nem sei como é o nome dele. Eu o encontrei na sala da secretária, caído, desmaiado e muito abatido. Ao perceber que não havia outro jeito, .....

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....



## Reescritura



#### 6.4 ANEXO –4 CÓPIA DA AULA -50- “ASSINO OU NÃO ASSINO?”

# Assino ou não assino?

Cenatexto

*V*oz forte e microfone na mão, Jorge, o líder do grupo, dá os últimos comunicados aos colegas reunidos no pátio da empresa:

– *Companheiros! Depois de trinta dias de paralisação, de muita angústia e insegurança, podemos considerar resolvida nossa situação. O sindicato conseguiu um acordo com os patrões. É um acordo diferente de tudo que já vimos, mas vai trazer grandes vantagens. O dr. Hugo, nosso patrão, que está aqui ao meu lado, vai explicar tudinho pra vocês.*

*Assim que o dr. Hugo pega o microfone, os trabalhadores entoam uma vaia, o que o deixa assustado e constrangido. Em vão, Jorge gesticula pedindo mais calma aos companheiros. Resolve então explicar:*

– *Companheiros, por favor, mantenham a calma. Vocês sabem que a Companhia Têxtil Santa Gertrudes entrou em concordata e que a situação é delicada. Nossos salários e nossos empregos estão em jogo, portanto é preciso calma! A proposta do patrão, apoiada pelo sindicato, é de assinarmos um contrato coletivo de trabalho.*

*Um burburinho toma conta da multidão. Jorge sua sem parar e tenta controlar a situação:*

– *Dr. Hugo está aqui para esclarecer o que é esse contrato coletivo de trabalho. Tenham paciência e ouçam o que ele vai dizer.*

*Dr. Hugo pega o microfone e, após uma breve apresentação, explica a seus empregados o que é um "contrato coletivo de trabalho": os trabalhadores serão contratados como um grupo, com correção salarial, piso e benefícios pré-determinados. Terão direito de eleger representantes junto ao Conselho Diretor da empresa, que serão eleitos pelas comissões de fábrica.*

*Quando dr. Hugo termina sua fala, os aplausos e as vaias se misturam e Jorge entra em cena outra vez. O ponto mais delicado de todos era esse: como seria feito o contrato?*

– *Companheiros! A idéia é a seguinte: para termos direito à participação na companhia, nós, os trabalhadores, vamos comprar uma parte das ações. Para realizar a compra das ações, vamos usar o Fundo de Pensão do sindicato.*

*Protestos generalizados. Jorge retoma a palavra:*

– *Calma, companheiros. A decisão vai ser tomada democraticamente! Mas esta é a melhor solução para todos. Não nos interessa que a fábrica feche e nos deixe sem trabalho. Além disso, comprando parte das ações, teremos direito à participação na gestão da companhia.*

*Uma grande agitação toma conta da assembléia, os ânimos estão exaltados. As pessoas discutem, se posicionam. Alguns ainda nem entenderam direito a*

proposta, querem mais informações para saber se concordam ou não. Nesse momento, Reinaldo, o vice-presidente do sindicato dos trabalhadores, toma a palavra:

– *Companheiros! Atenção pro que vou dizer. Cuidado com a enrolação. Não se deixem levar pelas palavras do companheiro Jorge e do patrão. Desconfiem! O patrão procura defender seus próprios interesses e já conseguiu convencer boa parte do nosso sindicato. É preciso pensar muitas vezes, antes de concordar em lançar mão do dinheiro do nosso fundo.*

*Tumulto. Palavras de ordem e gritaria geral. Reinaldo se exalta:*

– *Esse fundo, companheiros, tem sido nosso apoio e a nossa segurança desde que foi criado, há cinqüenta anos. Eu não teria coragem de acabar com isso de um dia para o outro, mesmo para salvar a empresa onde a gente trabalha.*



*Os trabalhadores se inquietam. Uns aplaudem, outros vaiaam. Jorge intervéem:*

– *Nosso companheiro Reinaldo está certo! É preciso muita coragem para tomar uma decisão dessas. Pois só com coragem seremos capazes de enfrentar o novo, e a proposta que fazemos representa o novo. Não tenham medo, companheiros.*

*Grande parte dos operários começa a aplaudir. Jorge, emocionado, enxuga o suor do rosto. Reinaldo, nervoso, empurra Jorge e pega o microfone:*

– *Companheiros! Pensem, reflitam! A situação do patrão é muito confortável. Quando a fábrica ia bem, só dando lucros, ninguém pensou nos trabalhadores, ninguém solicitou nossa participação. Agora que a situação está periclitante, os capitalistas vêm atrás da nossa ajuda. Se a fábrica está nessa situação, não é nossa culpa. Eles que achem outra solução.*

*Depois dessa fala, o tumulto ficou ainda maior. As opiniões variavam de cabeça para cabeça. O que parecia claro ficou confuso. É aí que Jorge levanta e propõe:*

– *Vamos encaminhar a votação.*

*Aí a coisa começa a pegar fogo. Mas uma decisão deve ser tomada. Você já formou sua opinião? Como argumentaria?*

Na Cenatexto de hoje encontramos muitas expressões conhecidas e bastante usadas em situações como as que acabamos de ver. Vamos ver algumas delas.

1. Aqueles que já participaram de uma *assembléia*, conhecem essa palavra. Mesmo assim, vale a pena verificar seu sentido no dicionário:

*assembléia*. [do fr. *assemblée*] S. f. 1. Reunião de numerosas pessoas para determinado fim. 2. Sociedade, corporação. 3. Congresso.

Crie uma frase utilizando a palavra *assembléia* em cada um desses significados e indique o sentido em que ela aparece na Cenatexto:

- a) .....
- b) .....
- c) .....

2. Quando o dr. Hugo começou a falar, os trabalhadores "*entoaram uma vaia*". Provavelmente você já conhece o sentido da palavra *vaia*. Veja agora o sentido do verbo *entoar*.

*entoar*. V. t. d. 1. Fazer soar; fazer ouvir, cantando. 2. Começar, principiar, iniciar (um canto). 3. Dar o tom para se cantar ou tocar instrumento. 4. Pôr no tom. 5. Proferir, enunciar. 6. Dar direção a; dirigir, encaminhar.

- a) Na Cenatexto *entoar* foi usado no sentido 2. Tente descrever com suas próprias palavras o que ocorreu.
- .....

3. A certa altura da Cenatexto, ficamos sabendo que "*um burburinho toma conta da multidão*". É fácil perceber o que significa *burburinho*, mas, para evitar dúvidas, consultamos o dicionário:

*burburinho*. [Voc. onom.] S. m. 1. Som confuso e prolongado de muitas vozes; rumorejo, bulício.

A abreviação [Voc. onom.] quer dizer *vocábulo onomatopéico*. *Onomatopéia* ou *vocábulo onomatopéico* é uma palavra cuja pronúncia imita o som natural da coisa significada, como *sussurro*, *cício* e muitas outras. Assim, explique como deve ter sido o "*burburinho que tomava conta da multidão*".

4. A Cia. Têxtil Sta. Gertrudes está em dificuldades financeiras. Segundo a informação de Jorge, a empresa "*entrou em concordata*". A palavra *concordata* possui três sentidos, veja:

*concordata*. [do it. *concordato*] S. f. 1. Convenção entre o Estado e a Igreja acerca de assuntos religiosos de uma nação. 2. Benefício concedido por lei ao negociante insolvente e de boa-fé para evitar ou suspender a declaração de sua falência, ficando ele obrigado a liquidar suas dívidas segundo for estipulado pela sentença que concede o benefício. 3. Nalguns países, acordo entre o comerciante insolvente e os seus credores, para os mesmos fins.

Qual dos três sentidos apontados pelo dicionário é o mais adequado à situação da Cia. Têxtil Sta. Gertrudes?

.....

5. Em seu discurso, Reinaldo usa a palavra *capitalista*. Nesse caso, ela foi empregada como substantivo; referindo-se aos donos do capital, ou seja, aos donos da fábrica. Procure-a no dicionário e explique o sentido em que foi usada na Cenatexto.  
.....
6. Reinaldo disse que a situação estava *periclitante*. Indique o que essa palavra significa e construa frases que exemplifiquem uma situação periclitante.  
.....
7. Observe que os verbetes apresentados pelo dicionário sempre trazem alguma informação gramatical. Por exemplo, informando se é um substantivo, um verbo, um adjetivo ou um pronome. Preste atenção às abreviaturas que, no dicionário, acompanham estes verbos da Cenatexto:

\**suar*. V. int. 1. Deitar suor pelos poros; transpirar. 2. Verter umidade; ressumar.  
*assinar*. V. t. d. 1. Firmar com seu nome ou sinal (carta, documento, obra etc.); firmar. 2. Firmar em carta, documento etc. (o nome); assinar-se. 3. Marcar com sinal; pôr sinal em; assinalar.  
*discordar*. V. int. 1. Não concordar; estar em desarmonia; ser incompatível; divergir. V. t. i. 2. Não concordar; divergir, discrepar.  
 ✕ *dar*. V. t. d. e i. 1. Fazer doação de; presentear, ceder, doar. 2. Oferecer, conceder.

O verbo *suar* é apresentado como um *verbo intransitivo* (V. int.), ou seja, um verbo que *não tem objeto*. Ele é completo. Observe esta frase da Cenatexto:

"Jorge sua sem parar e tenta controlar a situação."

Há muitos verbos intransitivos, como: *rir, brincar, cair, correr, andar*.

a) Procure na Cenatexto outros verbos intransitivos: .....

O verbo *assinar* é apresentado como *verbo transitivo direto* (V. t. d.). Isso quer dizer que ele tem um *objeto direto*. Na Cenatexto os trabalhadores estão discutindo se:

"assinam o contrato coletivo de trabalho."

Neste caso, o objeto vem logo depois do verbo, sem preposição.

b) Procure na Cenatexto alguns exemplos de verbos transitivos diretos: .....

No caso de *discordar*, temos um *verbo transitivo indireto* (V. t. i.). Quer dizer que ele vem ligado ao seu objeto por meio de uma preposição (indiretamente), como nesse exemplo da Cenatexto:

"Reinaldo discorda da opinião de Jorge."

c) Procure na Cenatexto outros verbos transitivos indiretos: .....

Finalmente, temos o verbo *dar*, um *verbo transitivo direto e indireto* (V. t. d. e i.), ou seja, um verbo com dois objetos (um direto e outro indireto). Veja o primeiro parágrafo da Cenatexto:

(...) "Jorge, o líder do grupo, dá os últimos comunicados aos colegas reunidos (...)"

d) Procure na Cenatexto mais alguns verbos transitivos diretos e indiretos: .....

1. Dr. Hugo, um dos patrões, deu algumas explicações sobre o contrato coletivo de trabalho. Quais eram os pontos centrais desse acordo?
2. Reinaldo, o vice-presidente do sindicato, não pareceu favorável ao acordo. Como ele justifica sua posição?
3. Qual foi o argumento de Jorge para acalmar os trabalhadores durante a assembléia?
4. Jorge fez uso de uma palavra do discurso de Reinaldo e inverteu o argumento. Que palavra foi essa? Que inversão aconteceu?

Na Cenatexto de hoje acompanhamos uma assembléia de trabalhadores. Soubemos o que foi proposto por meio dos discursos inflamados de dois personagens: Jorge e Reinaldo. Os dois *argumentavam* para defender suas idéias e, assim, convencer os trabalhadores. Baseando-se em argumentos praticamente opostos, eles construíram o que chamamos de *argumentação*. Argumentar é apresentar informações, dados, elementos e idéias para convencer os outros de nossa posição. É levar os outros a concordarem conosco. O objetivo da argumentação é *convencer*.

Agora que você sabe o que é argumentar, reescreva somente os *argumentos* apresentados pelos diferentes personagens da Cenatexto. Inicialmente, você apresenta os argumentos de Jorge e, depois, os argumentos de Reinaldo. Para isso, separe as falas de cada um e organize-as num pequeno texto. Você pode utilizar a forma de diálogo, colocando a opinião de Jorge e a de Reinaldo em contraposição. Veja o início e prossiga:

*Jorge: Companheiros, o sindicato fez um acordo com os patrões.*

*Reinaldo: Isso não é verdade. O sindicato está dividido. Nem todos concordam.*

*Jorge: A maioria aprova, por isso o acordo existe e é válido. E ele traz uma porção de vantagens.*

*Reinaldo: Atenção, pessoal! Esse acordo não traz nenhuma vantagem.*

*Jorge: Traz muitas vantagens. O acordo prevê .....*

.....

.....

.....

.....

.....

Um dos melhores livros de nossa literatura é o conhecido *Macunaíma - o herói sem nenhum caráter*, escrito por Mário de Andrade, destacado autor do Modernismo brasileiro. O livro foi publicado pela primeira vez em 1928 numa tiragem pequena, mas a procura foi tão grande que não parou mais de ser editado. Já virou até filme. *Macunaíma* é uma história, uma lenda, um conto popular, um retrato da vida nacional, uma caricatura, um protesto... É uma obra de difícil definição quanto ao gênero. Com essa obra, o paulista Mário de Andrade deu um grande impulso ao Modernismo como movimento literário, enquanto a Literatura Brasileira assumia novos rumos. Hoje você vai conhecer um pouco desse livro e de sua linguagem. Preste atenção à maneira de Mário de Andrade narrar e à linguagem usada. Há uma constante tentativa de introduzir as formas coloquiais da fala na linguagem literária. Fique agora com as primeiras páginas dessa grande obra.

## Reescritura



## Saideira

## I. Macunaíma

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que o silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma.

Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava:

– Ai! que preguiça!...

e não dizia mais nada. Ficava no canto da maloca, trepado no jirau de paxiúba, espiano o trabalho dos outros e principalmente os dois manos que tinha, Maanape já velhinho e Jiguê na força de homem. O divertimento dele era decepar cabeça de saúva. Vivia deitado mas si punha os olhos em dinheiro, Macunaíma dandava para ganhar vintém. E também espertava quando a família ia tomar banho no rio, todos juntos e nus. Passava o tempo do banho dando mergulho, e as mulheres soltavam gritos gozados por causa dos guaiamuns diz-que habitando a água-doce por lá. No mucambo si alguma cunhatã se aproximava dele pra fazer festinha, Macunaíma punha as mãos nas graças dela, cunhatã se afastava. Nos machos guspia na cara. Porém respeitava os velhos e freqüentava com aplicação a murua e a poracê o torê o bacorocô a cucuicogue, todas esas danças religiosas da tribo.

Quando era pra dormir trepava no macuru pequenininho sempre se esquecendo de mijar. Como a rede da mãe estava por debaixo do berço, o herói mijava quente na velha, espantando os mosquitos bem. Então adormecia sonhando palavras feias, imoralidades estrambólicas e dava patadas no ar.

Nas conversas das mulheres no pino do dia o assunto eram sempre as peraltagens do herói. As mulheres se riam muito simpatizadas, falando em “espinho que pinica, de pequeno já traz ponta”, e numa pajelança Rei Nagô fez um discurso e avisou que o herói era inteligente.

Nem bem teve seis anos deram água num chocalho pra ele e Macunaíma principiou falando com todos. E pediu pra mãe que largasse da mandioca ralando na cevadeira e levasse ele passear no mato. A mãe não quis porque não podia largar da mandioca não. Macunaíma choramingou dia inteiro. De-noite continuou chorando. No outro dia esperou com o olho esquerdo dormindo que a mãe principiasse o trabalho. Então pediu para ela que largasse de tecer o paneiro de guaraná-membeca e levasse ele no mato passear. A mãe não quis porque não podia largar o paneiro não. E pediu pra nora, companheira de jiguê que levasse o menino. A companheira de Jiguê era bem moça e se chamava Sofará. Foi se aproximando ressabiada porém desta vez Macunaíma ficou bem quieto sem botar a mão na graça de ninguém. A moça carregou o piá nas costas e foi até o pé de aninga na beira do rio. A água parara pra inventar um ponteio de gozo nas folhas do javari. O longe estava bonito com muitos biguás e biguatingas voando na entrada do furo. A moça botou o menino na praia porém ele principiou choramingando, que tinha muita formiga!... e pediu pra Sofará que o levasse até o derrame do morro lá dentro do mato, a moça fez. Mas assim que deitou o curumim nas tiriricas, trajás e trapoerabas da serrapilheira, ele botou corpo num átimo e ficou um príncipe lindo. Andaram por lá muito.

Fonte: Macunaíma - o herói sem nenhum caráter. Mário de Andrade. Edição crítica de Telê Porto Ancona Lopez. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos / São Paulo, Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978, págs. 7-8.



## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, E. D. (1995). *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Papyrus. Pp. 15-33.
- BARTON, D & HAMILTON, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in one Community*. London and New York: Routledge. Pp. 3-22.
- BEISIEGEL, C. R. (1984). *Educação e Sociedade no Brasil Após 1930*. In: Fausto, B. (org). História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Republicano: Economia e Cultura. São Paulo: Difel, v.4, t.3, pp381-416.
- DENNY, P. J. (1991). *O Pensamento Racional na Cultura Oral e a Descontextualização da Cultura Escrita*. In: OLSON D. R. e N. Torrance. The Labirinth of Literacy. São Paulo: Editora Ática.
- FIAD, R. S. (1996) *Diferentes Escritas, Diferentes Usos Sociais e o Ensino*. In: Caderno do I Colóquio de Leitura do Centro Oeste – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás. pp:86-90.
- FIESP / FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. (1995) *Fundamentos e Diretrizes do Telecurso 2000*. São Paulo: Fundação Roberto Marinho.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ed.
- GOODY, J. (1987). *The Interface between the sociological and the psychological analysis of literacy*. IN. The Interface between the Written and the Oral. Cambridge University Press. pp. 211 - 257.
- GRAFF, H.J. (1995). *Os Labirintos da Alfabetização - Reflexões sobre o Passado e o Presente da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes médicas.

- HAVELOCK, E. (1991). *A Equação Oralidade-Cultura Escrita: uma Fórmula para a Mente Moderna*. In: OLSON D. R. e N. Torrance. The Labirinth of Literacy. São Paulo: Editora Ática.
- HEATH, S. B. (1982) *What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School*. In: Narrative Skills at Home and School. Cambridge University Press. Pp.49-76.
- \_\_\_\_\_ (1983). *Ways With Words*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1986). *Functions and Uses of Literacy*. In: Castel, S. A. Luke e K. Egan (eds). Literacy, Society and Schooling: a Reader. New York: Cambridge University Press.
- ILLICH, I. (1991). *Um Apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga*. In: OLSON D. R. e N. Torrance. The Labirinth of Literacy. São Paulo: Editora Ática.
- IVANIC, R. & MOSS W. (1991). *Bringing Community Writing Practices into Education*. In: BARTON, D. & IVANIC, R. (eds). *Writing in the Community*. Newburg Park, Ca: Sage Publications, Inc.
- KLEIMAN, A. B. (1995). *O que é Letramento?* In: Kleiman, A. B. (org). Os significados do Letramento. Campinas: Mercado das Letras.
- KOCH, I. V. (1997). *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto.
- LEVINE, K. (1996). *The Social Context of Literacy*. London and New York: Routledge.
- MARCUSCHI, L. A. (1995). *Oralidade e Escrita*. Recife: Mimeografado.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Da Fala para a Escrita - Processos de Retextualização*. Recife: mimeografado.
- \_\_\_\_\_ (1997 - A). *Concepções de Língua Falada nos Manuais de Português de 1º. e 2º. Graus: uma Visão Crítica*. IN.: Trabalhos em Linguística aplicada. nº 30. Campinas: UNICAMP/IEL.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

- NUNES, I. B. (1993). *Noções de Educação à distância*. [on line] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.intelecto.net/ead/ivonio1.html>. Arquivo capturado em 02 de Junho de 1999 as 14:18h.
- PAIVA, V. P. (1983). *Educação Popular e Educação de Adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 2ed.
- PEER, W. V. (1990). *Writing as na Institutional Practice*. In: Nash, W. (ed). The Writing Scholar: Studies Academic Discourse. Park, Ca.: Sage Publications, Inc.
- PERERA, K. (1994). *Some differences between speech and writing*. IN. Children's Writing and Reading - Analysing Classroom Language. Grã-Bretanha: British Library. pp. 159 - 206.
- RIBEIRO, V. M. M. (1997). *Educação de Jovens e Adultos - Proposta Curricular para o 1º. Segmento do Ensino Fundamental*. São Paulo/Brasília: MEC.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Press.
- TANNEN, D. (1985). *Relative Focus on Involvement in Oral Discourse* IN. OLSON, D. R. et. al. Literacy, Language, and Learning. Cambridge University Press. pp. 124 - 147.

## 8. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- CHAFE, W. (1985). *Linguistics Differences Produced by Differences between Speaking and Writing*. IN. OLSON, D. R. et. al. Literacy, Language, and Learning. Cambridge University Press. pp.105 - 147.
- COOK-GUMPERZ, J. (1991). *A Construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- HALLIDAY, M. A. K. (1987) *Spoken and Written Modes of Meaning*. IN.: HOROWITZ, R. & SAMUELS S. J. Comprehending Oral and Written Language. Academic Press, INC. Pp. 55 - 113.
- MARCUSCHI, L. A. (1997 - B). *Desafios na Produção de Materiais no Ensino à distância*. IN.: INTERCAMBIO. Volume IV, parte I. São Paulo: LAEL/PUC. pp. 9 - 25.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SIGNORINI, I. (1995). *Esclarecer o Ignorante*. In: Kleiman, A. B. (org). Os significados do Letramento. Campinas: Mercado das Letras.