

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ALINE MAIOLI MOYSES

**O LIVRO DIDÁTICO NUMA RELAÇÃO DIALÓGICA: AS
ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL COMO
PRÁTICAS DISCURSIVAS**

VITÓRIA

2018

ALINE MAIOLI MOYSES

**O LIVRO DIDÁTICO NUMA RELAÇÃO DIALÓGICA: AS ATIVIDADES
DE COMPREENSÃO TEXTUAL COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos – Mestrado em Estudos Linguísticos. Área de concentração: Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti

VITÓRIA

2018

ALINE MAIOLI MOYSES

**O LIVRO DIDÁTICO NUMA RELAÇÃO DIALÓGICA: AS ATIVIDADES
DE COMPREENSÃO TEXTUAL COMO PRÁTICAS DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação *Strictu Sensu* em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos – Mestrado em Estudos Linguísticos. Área de concentração: Teoria e Análise Linguística. Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Sandro Luís da Silva
Universidade Federal de São Paulo
Membro Titular Externo

Prof^a. Dra. Edenize Ponzó Peres
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Antonio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Suplente Externo

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Suplente Interno

À memória de minha avó querida: Maria Pessini.

Aos meus braços, minhas pernas e meu coração: João, Nágela e André.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa e difícil. Às vezes, nosso maior inimigo somos nós mesmos. Por isso, é necessário agradecer sempre, pois no final tudo vale a pena.

A Deus, simplesmente por tudo. Obrigado!

A minha família linda, isso é por vocês e para vocês. Obrigado!

A minha orientadora, professora Janayna Bertollo Cozer Casotti, por todo o apoio, as conversas que tivemos e os momentos de desabafo. Sinto muito se, em algum momento, meus “bloqueios” a deixaram preocupada. Obrigado!

Aos meus colegas de curso, em especial Annabel Belarmino e Geilson Costa, pelos momentos de apoio e de força que nós trocamos ao longo dessa caminhada. Obrigado!

Aos meus amigos especiais, amigos da vida, André Freitas e Bianca Souza, sem o apoio de vocês, tenho certeza que esses dois anos seriam bem mais complicados. Obrigado!

A todos que, diretamente e indiretamente, me ajudaram nesse curso. Estas linhas também contém um pouco de vocês. Obrigado!

“O mundo não é, o mundo está sendo”.

Paulo Freire

RESUMO

O livro didático constitui, há algum tempo, um instrumento de estudo utilizado pelo professor e pelo aluno na sala de aula. Desde a implantação do PNLD, em 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Indicadores, a seleção dos livros didáticos têm-se mostrado cada vez mais criteriosa. De fato, ter um bom material didático é importante, mas não é o suficiente. A partir disso, faz-se relevante problematizar o critério de seleção e de uso dos livros didáticos nas salas de aula, considerando, sobretudo, as atividades de leitura neles propostas. O objetivo é verificar como as atividades de compreensão textual presentes no volume do 6º ano do livro “Português Linguagens”, de William Cereja e Thereza Cochar (2015), do Ensino Fundamental de Vitória, contribuem para práticas discursivas dos alunos enquanto sujeitos sociais. Esse livro reflete as propostas e os temas abordados pelo manual? Como essas atividades influenciam nas práticas discursivas dos alunos, enquanto cidadãos/sujeitos presentes na sociedade? O livro didático é o único instrumento usado pelo professor e pelo aluno? Nos cursos de licenciatura, o docente é preparado para o manuseio desses livros? Esses são alguns problemas desta pesquisa. Para o seu desenvolvimento, foram feitas análises dos exercícios do livro de Cereja e Cochar (2015), a fim de verificar as possíveis lacunas que as atividades de compreensão textual podem gerar, deixando de estimular as práticas discursivas e a construção de diferentes sentidos. A partir dessa análise, também foram investigadas as representações dos professores em formação inicial docente, buscando compreender o modo como eles percebem o livro didático. Os resultados da pesquisa poderão contribuir para a construção de uma abordagem crítica por parte do educando e também do professor, com relação às atividades propostas pelo livro didático, assim como podem auxiliar os novos professores de língua portuguesa que irão ingressar em sala de aula na seleção de um adequado material para a sua própria prática docente.

Palavras-chave: Compreensão textual. Livro didático. Formação de professores.

ABSTRACT

The textbook has been, for some time, a study instrument used by the teacher and the student in the classroom. Since the implementation of the PNLD in 1996 of the National Curriculum Guidelines and Indicators, the selection of textbooks has been increasingly careful. In fact, having good teaching materials is important, but it is not enough. From this, it is relevant to problematize the criterion of selection and use of textbooks in classrooms, considering, above all, the reading activities proposed in them. The aim is to verify how the activities of textual comprehension present in the volume of the 6th grade of the book "Português Linguagens ", by William Cereja and Thereza Cochar (2015), of an Elementary School of Vitória, contribute to the discursive practices of the students as social subjects. Does this book reflect the proposals and themes covered by the manual? How do these activities influence students' discursive practices as active citizens / subjects in the society? Is the textbook the only instrument used by the teacher and the student? In graduation courses, is the teacher prepared to handle these books? These are some questions of this research. For its development, we analyzed the exercises of the book by Cereja and Cochar (2015), in order to verify the possible gaps that the activities of textual comprehension can generate, failing to stimulate the discursive practices and the construction of different meanings. From this analysis, we also investigated the representations of undergraduate teachers, trying to understand what they think about the textbook. The results of the research may contribute to the construction of a critical approach by both the learner and the teacher concerned to the activities proposed by the textbook, as well as to assist the new Portuguese teachers who will enter the classroom, with the selection of an adequate material for their own teaching practice.

Keywords: Textual comprehension. Textbook. Teacher training.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS	11
1.1 LD: FONTE INESGOTÁVEL DE PESQUISA	15
1.2 BREVE HISTÓRICO E AS MUDANÇAS SOCIAIS	15
1.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
1.4 O LDLP E AS LACUNAS EM SALA DE AULA	24
2 COMPREENSÃO TEXTUAL	28
2.1 CONCEITOS DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL	28
2.2 INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL NO LDLP	31
2.3 INTERPRETAR E COMPREENDER: O SUJEITO ARGUMENTATIVO	34
2.4 O PROCESSO DE LEITURA DO SUJEITO ARGUMENTATIVO	37
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	
3.1 UMA REFLEXÃO SOBRE O PROFESSOR DE PORTUGUÊS	
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA AÇÃO CONSTANTE	
4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL DO LD E AS REPRESENTAÇÕES DOS GRADUANDOS	40
4.1 PERCURSO DA ANÁLISE	40
4.2 ANÁLISE DO LD: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL	42
4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	67
FIGURA 1	68

FIGURA 1	69
FIGURA 2	70
FIGURA 2	71
FIGURA 3	72
FIGURA 3	73
FIGURA 4	74
FIGURA 5	75
FIGURA 5	76
FIGURA 6	77
FIGURA 7	78
FIGURA 7	79
FIGURA 8	80
FIGURA 8	81
FIGURA 9	82
FIGURA 9	83
FIGURA 10	84
RELATO 1 – Graduanda A.S.	85
RELATO 2 – Graduanda K.DC.T.	90
RELATO 3 – Graduanda R.D.A.	94
RELATO 4 – Graduanda S.M.S.	96
RELATO 5 – Graduanda S.C.	101
RELATO 6 – Graduanda C.A.Z.	106

INTRODUÇÃO

O livro didático faz parte do cotidiano escolar da maioria dos professores e alunos. Apesar do material já ter sido objeto de estudo de mestrandos, doutorandos e docentes acadêmicos que estudam e trabalham com o LD, por muitos anos, ele ainda é uma fonte rica de pesquisa, pelas diferentes discussões que provoca, além de seu uso constante em sala de aula. Ademais, o livro didático passa a ter grande importância na educação e para todos aqueles que ela abrange (professores e alunos), pois, para muitos discentes, é a partir dele que “[...] realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita” (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2008, p. 47). Por isso, a necessidade de fazer desse material um objeto de pesquisa e fonte de discussão sobre seu papel na sociedade.

O LD, ao longo de sua história, ganhou cada vez mais espaço nas salas de aula das escolas brasileiras. Inicialmente como um recurso didático que orientava e dava suporte para os professores durante a aula, o livro começa a se fazer mais presente e passa a ser uma *muleta* no ensino e no planejamento do educador, tornando-se muitas vezes o único meio de instrução que esse profissional tem no momento de transmitir o conhecimento da língua.

Aliás, o curso de Letras-Português não trabalha diretamente com o LD nas disciplinas obrigatórias que são oferecidas na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por exemplo. Contudo, é algo a se pensar, pois assim todos os graduandos debateriam sobre esse material didático tão comum nas salas de aula. O que são ofertados são laboratórios – nos quais muitos alunos acabam não se matriculando, pois não é obrigatório, além de terem outras opções no currículo – que ajudam a estudar e analisar os livros didáticos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio¹. Com isso, os graduandos desse curso só passam a ter um real contato com o LD no instante que entram no mercado e passam a ter acesso a esse material. Diante disso, é interessante observar como esses novos profissionais da educação veem esse recurso, que será tão comum no dia a dia do professor, e se eles se sentem preparados para as demandas da relação professor-aluno-livro didático.

¹ LET06250 Laboratório de Práticas Culturais: Relendo os Livros Didáticos
LET06251 Laboratório de Práticas Culturais: Relendo os Livros Didáticos (da 5ª À 8ª séries do Ensino Fundamental)

Para entender a importância desse material no cotidiano escolar e na sociedade, esta pesquisa parte da perspectiva de analisar o próprio livro, porque acredita-se que por meio dele será possível perceber como a relação entre educadores e educandos, junto com os LD, se constrói na sala de aula. Para esse fim, serão estudadas as atividades de Compreensão e Interpretação de Texto presentes no livro “Português Linguagens”, do Ensino Fundamental II – séries finais, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, de 2015, e que são utilizados nas escolas municipais de Vitória, Espírito Santo. A escolha dessas atividades se deu devido ao fato de que a leitura e o entendimento do que se leu podem estar presentes nesses exercícios. Como dito no início, muitos adolescentes e jovens começam a ter o primeiro contato com a leitura pelo livro didático. E como a leitura é algo constante e se dá de diversas formas na vida de uma pessoa, vai ser por meio dela que a pesquisa terá início.

Os estudos buscam problematizar a importância desses exercícios dentro do LD. De acordo com o material pesquisado, as atividades são permeadas por um texto diverso, de diferente tipo textual e gênero do discurso, e com questões relacionadas a esse texto. Assim, o trabalho busca indagar a investigação de tais atividades, se elas contribuem para as práticas discursivas dos alunos enquanto cidadãos participantes da sociedade.

Isso não se refere somente ao processo de alfabetização e de leitura na sala de aula, mas também diz respeito ao desenvolvimento da competência crítica e discursiva do educando em construir significados. Assim, as atividades presentes no LD devem proporcionar diálogos entre o aluno, o professor e a sociedade, evidenciando que a compreensão de um texto e do mundo não são unilaterais, mas devem influenciar nas práticas discursivas desses discentes.

Segundo Freire (2011, 2017), a leitura do mundo vem antes da leitura da palavra. É a partir dessas atividades que analisaremos se realmente os textos e os questionamentos propostos pelo LD fazem com que o educando explore sua leitura de mundo por meio do que é apresentado no material. Logo, se faz necessária a leitura de autores como Marcuschi (2008), Bunzen e Rojo (2008), Charaudeau (2014) e Geraldi (1997, 2006), e muitos outros, que possibilitam uma visão mais aprofundada sobre o LD e sua responsabilidade na educação, assim como uma reflexão

abrangente sobre a importância da leitura e de seu papel social entre professores e estudantes.

Somando-se a isso, essa pesquisa também aborda as perspectivas que os graduandos do curso de licenciatura em Letras-Português, da Universidade Federal do Espírito Santo, têm sobre o uso do material didático utilizado em salas de aula de Vitória. As representações desses educandos é um importante passo para entender as lacunas que há no curso de graduação, especialmente, na formação desses profissionais que, no futuro, estarão preenchendo as salas de aulas. É importante compreender que a análise dessas representações poderá contribuir para se conhecer os anseios que esses novatos à docência estão buscando e como eles conseguem conceber novas abordagens para os conteúdos de Língua Portuguesa presentes nos LD. A necessidade de entendê-los permitirá também ter um novo olhar sobre o curso de Licenciatura de Letras Português e as mudanças que isso pode gerar na formação dos futuros professores.

A partir dessas situações, a pesquisa questiona se as atividades de Compreensão Textual influenciam nas práticas discursivas dos educandos do Ensino Fundamental II – séries finais. Para isso, será necessário analisar essas atividades e os temas que são abordados colaboram na construção de um sujeito crítico, participativo na sociedade. Além disso, é essencial saber as dúvidas que os graduandos de Licenciatura Letras-Português têm em utilizar o LD. Aliás, essas dúvidas que permearam a pesquisa foram fundamentais para o desenvolver do trabalho, pois possibilitam um estudo mais aprofundado dessas questões e até mesmo uma autoanálise de que educador queremos ser para esses sujeitos – discentes das redes públicas e privadas – e para a sociedade.

O trabalho objetiva investigar a importância das atividades de compreensão textual presentes no LD nas práticas discursivas dos alunos enquanto sujeitos na sociedade. Para isso é necessário o mapeamento das principais características do livro e a análise das questões abordadas ao longo do LD, principalmente, para as indagações críticas que podem ser feitas pelos sujeitos.

Um dos tópicos discorridos é o papel do professor dentro da sala de aula e o uso do LD por esse profissional. Aliás, o docente trabalha com um material que já dá acesso a todas as respostas, facilitando o serviço dele. No entanto, questionou-se se

isso contribui para o desenvolvimento da competência criativa e discursiva do aluno, pois muitos profissionais podem seguir às respostas apresentadas nos LD, ajudando assim o educando a ter diversas vezes uma educação engessada, sem um pensamento crítico por parte das personagens que atuam nas salas de aula. Para isso o trabalho foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, discutiremos os trabalhos realizados sobre os livros didáticos e como eles influenciaram a nortear o tema proposto para esta pesquisa. Percebe-se que há ampla discussão nessa área, especialmente quando ela está voltada para a leitura. Nesse momento, importantes nomes da linguística são citados, pois seus trabalhos ajudaram e ajudam a desenvolver um olhar crítico sobre o LD e seu papel na educação e na sociedade. Assim, Marcuschi (2008), Geraldi (1997, 2006), Koch e Elias (2010, 2016), Freire (2011, 2017), entre outros, permitiram que muitas pesquisas fossem acrescidas num vasto campo que é a leitura e o LD. Além disso, o capítulo traz o histórico dos LD, como se deu seu surgimento e todo o processo político em torno da construção do livro didático. Aliás, trabalhamos com os livros de língua portuguesa e seu desenvolvimento em sala de aula para assim podermos abordar as lacunas existentes no material didático, que, apesar da aparente melhora, ainda traz algumas pendências nos volumes que foram pesquisados.

No segundo capítulo trabalhamos com compreensão e interpretação de texto, como esses dois conceitos se diferem e se relacionam ao mesmo tempo, e como eles são apresentados nos livros didáticos. Em nossa pesquisa, como eles são trabalhados nos exercícios que serão analisados no capítulo quatro; por isso a importância de conhecê-los melhor antes. A partir disso, será possível entender como se forma o sujeito argumentativo e sua atuação em sala de aula, o desenvolvimento de suas competências discursivas e sua leitura de mundo sobre os textos tratados nos LD. Também abordamos a Leitura como um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito e na compreensão do mundo. Nessa parte, visamos abordar primeiro a leitura e seu papel na vida de cada indivíduo, especialmente quando apresentada em sala de aula.

No terceiro capítulo discutiremos a formação de professores de Língua Portuguesa, refletindo essa prática docente tão fundamental no desenvolvimento linguístico dos educandos. Ademais, abordaremos sobre as novas medidas educacionais que irá refletir sobre a formação de docentes em todo país.

E, por último, a análise do LD e das atividades baseadas nas teorias estudadas, que foram fundamentais para entender e discutir o papel dos LD na educação. Foram estudados o livro do EF II – séries finais, do 6º ano, em todas as partes em que aparecem as atividades de Compreensão e Interpretação, que é um ponto específico no livro trabalhado. Dentro desse capítulo também foram observadas as representações dos graduandos de Letras da Ufes e seus olhares para o livro didático. Isso foi possível por meio de um questionário, com perguntas fechadas, cujas respostas proporcionaram conteúdo para análise.

Com isso, buscamos compreender o papel que o LD tem na vida educacional de crianças e jovens, assim como na docência, e dessa forma entender o porquê o LD ainda é tão utilizado nas salas de aula brasileiras. Nele estão os conteúdos apresentados conforme cada série, com eixos específicos para serem trabalhados com os educandos. Criados, em sua maioria, por linguistas, esses livros trazem metodologias de ensino que podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, se o professor não associa outra forma de trabalho ao uso desses LD. Por isso, faz-se necessário estar em constante diálogo na articulação dos conteúdos desenvolvidos e da metodologia adotada, buscando atender às necessidades dos educandos. Para isso é preciso que os materiais didáticos permitam que o sujeito questione o que está sendo proposto nas atividades, para que professor e aluno possam refletir criticamente sobre o que está sendo estudado.

No final do trabalho há os anexos, referentes às atividades analisadas no LD de Cereja e Magalhães (2015) e os questionários apresentados pelos graduandos do Curso de Letras-Português, da Ufes. Esses anexos contribuem para a pesquisa, pois as imagens dos exercícios estão num tamanho maior, ajudando na elucidação de alguma questão que pode gerar dúvida; e nos questionários completos, permitindo um melhor aproveitamento das entrevistas feitas com esses graduandos.

1. LIVRO DIDÁTICO E SUAS PERSPECTIVAS

[...] o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p.47)

Usado, especialmente, em sala de aula, o livro didático se destaca como um importante objeto de ensino-aprendizagem do educando e do educador, que auxilia nas práticas discursivas que esses sujeitos exercem na escola e na sociedade.

Para muitos, o livro didático se tornou ou vai se tornar um dos principais recursos de leitura, às vezes o primeiro e único, dos discentes que passam pela educação escolar. Por isso a necessidade de se discutir sobre os LD e sua função no meio educacional e social.

1.1 LD: FONTE INESGOTÁVEL DE PESQUISA

O livro didático possibilita uma fonte diversificada de pesquisa, pois esse material escolar contribui com a valorização da leitura, o questionamento crítico e uma linguagem mais próxima da realidade social dos educandos. Estudos do LD permitiram discussões importantes acerca da educação brasileira. Mas está claro que ainda há muito o que discutir, especialmente o seu uso em salas de aula; no entanto, é fundamental compreender que essas pesquisas possibilitaram diferentes olhares sobre os LD.

Desde o seu surgimento, na década de 1930, no Brasil, o uso constante do LD em sala de aula suscitou uma série de questionamentos e estudos sobre esse material. Muitos estudiosos da Linguagem, como o Professor Luiz Antônio Marcuschi (2008), passaram a ter o LD como *corpus* de pesquisa, o que muito contribuiu para o desenvolvimento – físico, social e discursivo – do livro didático.

Marcuschi (1999, 2005, 2008) contribuiu muito para o desenvolvimento do LD. Além de artigos e livros publicados, seus estudos linguísticos estavam voltados para o saber que o educando trazia para a sala de aula. O aluno traz para a escola experiências e conhecimento de vida e de sociedade que são anteriores e/ou paralelos com o ensino escolar e que isso não deve ser desprezado, mas discutido,

ampliado: “[...] ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 54). Além disso, o linguista vê o texto como um meio para o ensino da língua, relacionando a leitura nesse processo de aprendizado.

Essas ideias foram importantes para que novos projetos fossem produzidos, como o artigo de Leal, Brandão e Torres (2011), no qual as autoras abordam a leitura em LD por meio da compreensão textual nos anos iniciais do EF. As estudiosas debatem os diferentes gêneros discursivos encontrados nos LD e como a argumentação em diferentes aspectos pode auxiliar num aprendizado mais crítico. Elas afirmam que o processo de avaliação em relação a argumentação e expressar suas ideias referentes ao texto lido “[...] são algumas das habilidades requeridas para um desenvolvimento efetivo da compreensão leitora” (LEAL, BRANDÃO E TORRES 2011, p. 88).

Geraldi (1997, 2006) também parte da ideia de que a leitura e o texto são fundamentais para a educação, em especial quando eles são trabalhados em sala de aula. O linguista discute amplamente o trabalho do texto nas escolas e como esse processo de ensino, apoiado com a prática de leitura, auxilia na construção crítica e discursiva de cada sujeito em sala de aula. É interessante notar que Geraldi (1997, 2006) não trata esses temas isoladamente, mas os relaciona com as políticas públicas, que muitas vezes regem a educação, não priorizando o indivíduo, mas sim o mercado, além de criticar a frequente dependência do professor em relação ao LD: “Isso porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem que é um dos seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio” (GERALDI, 2006, p. 44).

Desse modo, a leitura é um importante elemento para a compreensão que o educando tem da sociedade, além de todas as possibilidades de construção de sentido que advêm delas. Koch e Elias (2010, 2016) destacam a influência que o texto tem sobre os sujeitos mesmo ele sendo multifacetado. Mas isso não impede sua compreensão e a interação com quem tem contato com ele:

Assim, o texto é um exemplo de que o autor pressupõe a participação do leitor na construção do sentido, considerando a (re)orientação que lhe é dada. Nesse processo, ressalta-se que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (ALLIENDE & CONDERMARÍN, 2002: 126-7) (KOCH, ELIAS, 2010, p. 37).

Então, com esse trabalho que as autoras têm com o texto e a leitura contribuiu para entender o importante papel que esses elementos têm com o LD. Nos livros, *Ler e compreender: os sentidos do texto* e *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, Koch e Elias (2010) permitiram um melhor entendimento dos processos de leitura, compreensão e escrita para os quais a língua é direcionada. Esses dois saberes – ler e escrever -, que são tão presentes no LD, se aproximam, colaborando assim para o crescimento intelectual e interativo dos sujeitos-educandos.

Por isso, que o ensino da língua necessita ser elaborado de forma reflexiva, relacionando-a nas práticas discursivas e críticas que o educando está inserido. É preciso entender a língua como um meio social e, a partir disso, acontece as interações entre os sujeitos. Bagno (2002), em suas pesquisas sobre a língua, ajudou no processo de pesquisa de um ensino mais libertador, que busca um indivíduo mais consciente do quanto a língua é importante nas relações humanas. Dessa maneira, compreender a língua permitirá entender melhor como ela é trabalhada nos LDLP:

A língua não é abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso sempre em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato – “a língua” – para um plano concreto – os falantes da língua (BAGNO, 2002, p. 23).

Bunzen (2008, 2015) também é outro linguista que contribuiu bastante para a pesquisa. A sua contribuição é de muita relevância, pois trouxe um novo olhar sobre os LD e a sua função dentro das salas de aula. E, não menos importante, temos o educador Freire (2011, 2017). Apesar de ele não tratar diretamente sobre o LD, sua história e sua luta pela educação inovaram o ensino e a forma de pensar a língua. O educador propôs um ensino-aprendizagem que procura dar voz ao povo que, por vezes, parece ter sido esquecido pelos governantes.

Nesse sentido, esses pesquisadores contribuíram muito para o trabalho, pois nos permitiu um novo olhar sobre o *corpus*. Assim, pudemos conhecer como o LD surgiu, a importância da leitura e do estudo da compreensão textual, dando forma a nossa pesquisa.

1.2 BREVE HISTÓRICO DO LD E AS MUDANÇAS SOCIAIS

Discutir a história do LD ajuda a compreender a importância desse material na sala de aula. Entender todo o processo que deu início ao uso do livro na sala de aula é essencial para perceber o porquê de ele ser um objeto de estudo.

Antes do surgimento do Livro Didático, o Brasil vivia um momento histórico delicado, pois saía da chamada “República Velha” (1889-1930), por meio de um golpe militar, que impediu o presidente eleito de assumir seu cargo, empossando então o gaúcho Getúlio Vargas como chefe do “Governo Provisório”. No período de seu governo, algumas medidas foram tomadas na área educacional, que tiveram participação direta na construção dos LD. Vargas possibilitou algumas mudanças para conseguir apoio popular e isso impactou diretamente na educação.

Uma dessas mudanças foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, para cuidar, principalmente, dessas duas áreas. Em 1934, uma nova Constituição Federal é publicada, em que se estabelecia a educação como um direito de todos os brasileiros, sendo isso responsabilidade do Governo e da família. Em dezembro de 1938, o Decreto-lei nº 1.006 estabelecia um material que seria adotado nas escolas:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938, p. 01).

O LD passou a ser utilizado, no final de 1930, no meio social e político, em que se estabeleciam normas para a produção, a importação e a utilização desses livros na sala de aula. Nesse mesmo decreto, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). O CNLD nasceu num período denominado “Estado Novo” (1937-1945), época política delicada, pois medidas autoritárias eram constantemente adotadas; além de avaliar, julgar e examinar esses livros, se estavam de acordo ou não com as regras estabelecidas pelo Governo para o uso em sala de aula, a Comissão tinha como papel fundamental garantir a Unidade/Identidade Nacional, fazendo que a grande diversidade linguística do país não fosse totalmente reconhecida e valorizada.

Com isso, a preocupação inicial com o Livro Didático não era pela qualidade metodológica ou pedagógica, mas, sim, pelos aspectos políticos-ideológicos que estavam presentes e que estariam em circulação por todo o país:

Era tarefa daquela comissão controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos políticos-ideológicos do que pedagógicos. [...] aspectos morais, cívicos e políticos se sobrepujam aos aspectos didáticos-metodológicos” (WITZEL, 2002, p. 12).

Com o livro didático estabelecido nas escolas, ele passou também a ser um objeto de discurso de autoridade, ou seja, o LD também tinha seu papel no controle dos conteúdos que eram passados em sala de aula. Segundo Ota (2009, p. 215) vai além ao apresentar duas razões do discurso de autoridade nesse material didático: um referente a ser o único recurso didático e de informação de uma escola, e outra em relação aos discursos de verdades que os LD carregam. Essas razões que Ota (2009) apresenta demonstram como os LD eram e, ainda são vistos, assegurando um lugar de “verdade” em meio à sociedade. A partir disso, o LD ganha papel central na educação brasileira. Witzel (2002, p. 20) assegura que o livro, além de conduzir, ele também é “o norteador das atitudes do professor, já que ele é destinado à tarefa de orientar o professor sobre o *como* ensinar, o *quando* ensinar, o *que* ensinar, etc”. Esse vínculo entre os LD, escolas, alunos e professores, seja ele muito ou pouco norteador desse sistema, ainda permanece na educação:

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28)

Além disso, é imprescindível lembrar que o LD se tornou uma importante mercadoria, que tinha como público as escolas brasileiras. Munakata (2012, p. 6) afirma que “não se pode abstrair do livro – e do livro didático – a determinação de que ele é, antes de tudo, produzido para o mercado”. E, nesse caso, o consumidor final desse produto são os alunos e os professores. Isso posto, percebe-se que o material

didático não estava caracterizado pela qualidade, mas, sim, pelo lucro que seria obtido com esse produto à venda.

Witzel (2002, p. 13) afirma que “o livro didático se transformou em um produto de mercado muito lucrativo, o que fez surgir, no já complicado cenário educacional, uma crescente especulação comercial”. O lucro passa a direcionar a construção dos materiais didáticos. Apesar dos custos que existem na produção do LD, são os rendimentos que passam a orientar as decisões de editores e livreiros, isso quer dizer, que mesmo outros materiais escolares fossem produzidos, o livro didático era o mais rentável de todos, tendo com isso uma produção editorial maior para o planejamento do LD.

Nas décadas de 1970 e 1980, houve um aumento expressivo de estudantes nas escolas brasileiras, permitindo assim a democratização do ensino. Com isso, as escolas que normalmente recebiam somente alunos que podiam pagar, das altas classes sociais do país, abrem as portas para os diversos brasileiros que não tiveram até aquele momento o direito de estudar. Devido a essa ampliação de público nas escolas brasileiras, foi necessário um meio para que os educandos recebessem um ensino de forma igualitária e, conseqüentemente, o número de profissionais da educação aumentou para atender a demanda que surgia: “o que se viu foi a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico” (GERALDI, 1997, p. 116). Para Ota (2009), esses novos professores acarretaram a desvalorização do profissional, pois muitos eram privados dos bens culturais e tinham uma formação deficiente. “É um novo contingente de corpo docente e discente a adentrar o espaço da escola e a constituir uma outra realidade escolar que o sistema de ensino não está preparado para administrar” (OTA, 2009, p. 213). Isso não só provocou a desvalorização do educador, como também a sobrecarga de trabalho e os baixos salários, que ainda perduram na atualidade.

A trajetória do LD no país, até a década de 1980, baseia-se em decretos-lei criados para a produção e distribuição dos livros no país, ou seja, mais uma vez não se pensava na qualidade de conteúdo do material que era utilizado nas escolas, mas o LD perdurava mais como uma questão política do que realmente educacional. Um dos problemas encontrados nos livros escolares mais antigos é não ter a perspectiva do professor na construção do LD:

Dessa forma, muitos dos problemas percebidos ao longo da história do livro didático no Brasil advêm de uma política educacional autoritária, burocrática e centralizadora que, por força da própria ideologia que a sustenta, exclui o professor de todas e quaisquer decisões sobre a problemática do ensino e, conseqüentemente, do livro didático. (WITZEL, 2002, p. 21).

Em 1976, é criada a Fundação Nacional do Material Didático (Fename) que recebe recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a compra dos livros didáticos que seriam distribuídos nas escolas municipais. No entanto, sete anos depois, a Fename é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Diante dos problemas encontrados nos LD, a FAE sugere que os professores participem da escolha dos materiais didáticos e também que o programa abranja as demais séries do ensino fundamental, que inicialmente atendia somente de 1ª a 4ª série.

Em 1985, com o Decreto nº 91.542, surge o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz algumas mudanças na produção de LD no Brasil, como a participação dos professores na indicação do LD e o reuso do livro, o que implicou a abolição do material descartável. Em 1996, o PNLD começa a avaliação pedagógica dos livros inscritos no edital. Os livros passavam por um processo de triagem, que ficava a cargo da Comissão Especial de Recepção e Triagem (CRT) e dessa etapa eles iam para a Avaliação Pedagógica, que é de responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.

Após esse processo de avaliação, as resenhas dos LD foram utilizadas para compor o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Essa avaliação utilizava e utiliza ainda alguns critérios, que são previamente discutidos. O Guia serviu e serve para que os livros com problemas conceituais e outras pendências no momento da criação do LD sejam retirados aos poucos; ademais, ele utiliza critérios que são melhorados a cada publicação do guia. Esse trabalho é realizado até hoje:

Essa avaliação se orientou, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). Com a distribuição de livros para o ano de 1999, incluiu-se um terceiro critério de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (como a observação, a análise, a elaboração de hipóteses, a memorização). (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2008, p. 50).

Munakata (2012) afirma que essa avaliação dos LD, que é realizada por especialistas, fez com que as produções desses livros direcionassem sua elaboração, ao invés de aos docentes, aos avaliadores, “geralmente recrutados da universidade e, segundo a crítica corrente, nem sempre habituados às práticas de sala de aula” (MUNAKATA, 2012, p. 62). Novamente, os interesses mercadológicos se sobrepõem aos educacionais. Da mesma forma, Rangel (2015) critica o PNLD, pois apesar de ele ser bem-sucedido, é um programa de alto custo, que precisa ser reformulado, mudando-se alguns objetivos, ou até mesmo ser extinto, utilizando-se os recursos para mantê-lo em “programas considerados mais pertinentes e oportunos, particularmente os voltados para a formação do professor e/ou para a melhoria de suas condições de trabalho” (RANGEL, 2015, p. 18).

Nesse mesmo ano – 1996 –, foi divulgado um importante feito do Governo, do então presidente Fernando Henrique Cardoso, para a educação. Apesar de não se tratar diretamente do livro didático, ele é fundamental para o desenvolvimento educacional no Brasil: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/1996, que compreende que a educação deve estar ligada tanto ao mercado de trabalho como a sua prática social. No ano seguinte, também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelecem metas para a educação brasileira. Os Parâmetros já são utilizados nas escolas para a construção ou reelaboração do Currículo Escolar.

O cuidado que se deve ter com a produção de conteúdo e os discursos que o LD traz só mostram o quanto é importante o estudo sobre os livros brasileiros. Batista, Rojo e Zúñiga (2008) complementam que os materiais didáticos “passaram a ser um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos específicos para controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina” (BATISTA, ROJO, ZÚÑIGA, 2008, p. 53-54).

O caminho do livro didático no Brasil, apesar de alguns pontos negativos ao longo da história, permitiu que a educação se tornasse pauta e, com isso, fosse discutida, buscando sempre uma mudança para o meio social. Ao se pensar em um material que auxiliasse professores e alunos em sala de aula, possibilitou-se uma importante transformação nas escolas e no conteúdo produzido, pois esses sujeitos – o educador e o educando – começaram a ser vistos pela sociedade.

1.3 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o seu surgimento, muito tem se falado sobre o LD e como ele influencia a dinâmica em classe entre professores e alunos. O PNLD contribuiu para que os LD fossem mais bem avaliados antes de chegarem às escolas, e nesse contexto também se encontra o Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDLP). Com isso, o LD vem atraindo o interesse de educadores e pesquisadores, promovendo a discussão da importância desse material na educação brasileira.

O LDLP como é conhecido hoje passou por diversas mudanças até chegar na sua estrutura atual. O ensino de língua materna se deu, por muito tempo – datava 1808, com o surgimento da Imprensa Régia e, assim, “gramática portuguesa foi ganhando autonomia, libertando-se do papel secundário frente à latina” (MALFACINI, 2015, p. 47) –, por meio de cartilhas e antologias, em que os textos literários de autores portugueses e brasileiros eram o suporte exclusivo para o aprendizado da língua portuguesa. Essas obras eram criadas por pessoas autodidatas e extremos conhecedores da língua, em que suas atividades profissionais não eram ligadas à linguística, como advogados, médicos e juristas, mas que se empenhavam no ensino de língua:

O ensino de língua materna foi, durante alguns séculos, feito por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais (PFROMM et al., 1974; BATISTA et al., 2004) e por meio de antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de Retórica e Poética, nas séries mais avançadas. (BUNZEN, ROJO, 2008, p. 76).

Mesmo com o tempo, a importância do texto literário continuava presente e fazia parte fundamental do ensino da língua materna. Nas décadas de 1950 e 1960, “as escolas ‘deixam’ de utilizar uma gramática e uma coletânea de textos (seleta, antologia) e os conteúdos gramaticais e os textos literários começam a conviver em um só gênero” (BUNZEN, ROJO, 2008, p. 76-77). A partir dos anos de 1960, com a democratização do ensino, em que todos passam a ter acesso a escolas, a estrutura do LDLP começa a mudar, consolidando-se na década seguinte. Isso se deu devido

à realidade brasileira, em que muitas pessoas, naquela época, nunca tinham frequentado uma escola.

Com a abertura das escolas públicas para as outras camadas da população e com o avanço da mídia num período em que a comunicação de massa era intensa, a Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, determinou que a língua portuguesa fosse tratada como um elemento de comunicação e expressão da cultura do país. No artigo 4º, no segundo parágrafo, a LDB decreta que "No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira" (BRASIL, 1971, p. 02).

Então, a partir da década de 1970, o LDLP passa a apresentar outros tipos de textos e gêneros do discurso, com a inclusão de histórias em quadrinhos e textos jornalísticos. Isso ajudou a se trabalhar mais a oralidade, a discutir textos que se aproximam mais das práticas sociais que os indivíduos vivenciavam todos os dias:

Havia então uma ênfase excessiva nos elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente), que predominou até metade dos anos 80, quando começa a concorrer com uma concepção de texto de caráter pragmática, que leva em conta critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, etc. (OTA, 2009, p. 218)

Com o progresso dos estudos de pragmática e a noção dos elementos de comunicação presentes no ensino, percebia-se que o LDLP estava preocupado com uma educação voltada para textos que circulavam na mídia e com que todos tivessem contato; por isso a necessidade de usar diferentes gêneros, ampliando assim o conhecimento de leitura por parte da população. Essa preocupação se dava devido à época, em que a pragmática começava a trabalhar diferentes questões relacionadas ao texto e à comunicação e que respaldavam também as ideias de Mikhail Bakhtin, o qual trabalhava o texto como interação social, como algo que estava constantemente presente no dia a dia do sujeito-aluno e do qual ele também fazia parte.

Nesse sentido, alguns autores, como Bunzen e Rojo (2008) passam a tratar o LD como um gênero de discurso, devido a estrutura e os diferentes gêneros que podem ser trabalhados no LDLP. A construção do livro não depende mais somente dos textos literários, mas de textos que se aproxima da realidade do educando, como uma notícia de jornal, uma receita, uma propaganda, entre outros. Assim, o LD é construído por outros textos:

[...] o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso como multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações, etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades. (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 89)

Desse modo, o LDLP começa a mostrar uma nova estrutura, com textos, vocabulários e exercícios que facilitassem a didática do professor e que o estudante também pudesse compreender o que estava sendo ensinado, tendo aquele conteúdo de apoio para seu aprendizado. “Para além dessas características, o LDLP tenderia a organizar-se de forma a prescindir do planejamento e mesmo da prática do professor” (RANGEL, 2015, p. 20). Rangel (2015) afirma que o material didático de língua portuguesa já vinha, e vem, “pronto” para os docentes, no sentido de que todo o conteúdo a ser seguido está produzido por etapas, séries, volumes, as atividades para cada assunto que o LDLP irá tratar. No caso, o trabalho do professor era só seguir a dinâmica que os livros didáticos traziam.

Para uma época em que a formação do docente era insuficiente, o número de educandos crescia e o serviço em sala de aula também aumentava, o LDLP vinha como um suporte que se transformava no principal recurso do educador em sala de aula, fazendo dele o único material didático usado em sala de aula. Geraldi (1997) reflete que muitas vezes não é o professor que adota o LD, mas sim o livro que “adota” o professor, devido a essa relação de dependência, que pode vir a prejudicar o ensino-aprendizagem do indivíduo.

Ademais, Rangel (2015) considera que o PNLD cristaliza o modelo de LDLP, devido à mesma estrutura que rege o material em todos os volumes didáticos referentes à disciplina de língua portuguesa. Batista (2003, p. 49) afirma que “essa concepção de livro didático e os materiais educacionais que dela resultam, por tudo isso, são pouco adequados para responder às exigências apresentadas pelo contexto educacional contemporâneo”. Com isso, o autor reflete que os autores de LD precisam estar atentos a novas demandas sociais, tornando-o flexível e diversificado, para que o público que o utiliza esteja vendo aqueles livros como um apoio, e não como o principal instrumento de leitura, escrita e de “verdades”. Witzel (2002, p. 29) ainda

ressalta que os LD precisam estar aptos para as novas demandas didáticas que aparecem nas aulas de língua portuguesa, como “[...] o discurso, a língua oral, a variação linguística, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua, etc”.

Por sua vez, Sá e Ferreira (2015) afirmam que, apesar de o LD ter se tornado um instrumento fundamental no ensino-aprendizagem do aluno, o docente precisa reconhecer que muitas vezes esse material didático apresenta falhas e cabe ao professor supri-las, indo além do que o próprio livro traz, sobretudo o profissional de língua portuguesa. Sá e Ferreira (2015, p. 137) apontam que, quando as aulas se respaldam nos LDLP, “[...] essa criticidade ainda precisa ser maior, devido à necessidade de alfabetizar e letrar os alunos, possibilitando-os tornarem-se seres críticos para atuarem na sociedade”.

Como foi visto, houve uma demanda muito grande de alunos e de profissionais da educação, a partir da democratização do ensino, em 1960. Além disso, as editoras de LD não se preocupavam muito com a qualidade do produto que chegavam às escolas brasileiras. Assim, professores e pesquisadores passaram a fazer intensas críticas ao material didático, principalmente, o de língua portuguesa.

Nas décadas de 1980 e 1990 foram produzidos diversos estudos com os livros didáticos, em que eram analisados os problemas encontrados no LD, principalmente com o de língua portuguesa. Esses problemas se refletiam na educação brasileira, sobretudo no questionamento crítico e nas práticas sociais dos educandos, que essa reflexão crítica não era trabalhada e nem incentivado nos alunos em sala de aula. A disciplina de língua portuguesa se preocupava – e se preocupa – com uma educação mais tradicional, em que a gramática normativa era – e é – incansavelmente ensinada na escola.

A partir do surgimento do PNLD e com os estudos feitos por pesquisadores da área de educação, os LDLP passaram a apresentar algumas melhoras na construção de seu conteúdo. No entanto, Rangel (2015) aponta que, mesmo com a ação do PNLD, ainda há um desequilíbrio no método de escolha do livro que será usado pelos professores e educandos, pois muitos dos avaliadores do material didático não conhecem as verdadeiras demandas que existem na prática docente das escolas de

ensino fundamental das séries finais. Nesse sentido, o autor trabalha com dois “esgotamentos” referentes ao LDLP:

O primeiro esgotamento refere-se às limitações do livro impresso, concebido como manual que encarna um currículo, planeja o ensino e dirige o trabalho do professor em sala de aula, numa perspectiva ainda beletrista e num formato padronizado. O segundo esgotamento, explicitado por Batista (2012), pode ser considerado uma decorrência natural do primeiro, mas diz respeito ao PNLD como programa responsável pela execução de parte significativa das políticas públicas para o setor (RANGEL, 2015, p. 23).

Por isso que algumas editoras já investem em materiais mais dinâmicos, que envolvem a ludicidade e a tecnologia, que hoje é tão presente no dia a dia dos professores e alunos. O PNLD, como Rangel (2015) já informou, pois mesmo sendo um programa proveitoso, possui algumas falhas em seu sistema, isto quer dizer, que o programa não consegue instigar mudanças em relação ao trabalho do educador. Com isso, alguns docentes acabam escolhendo os LDLP de autores conhecidos, que sabem como o livro está estruturado porque percebem poucas alterações ao longo dos anos. O que é importante notar é que, mesmo o LDLP tendo toda uma estrutura que facilite o trabalho do educador e o aprendizado do educando, o regente da sala de aula pode tornar esse ofício mais flexível, tendo a liberdade e autonomia de usar o material didático, levando em consideração que ainda há algumas lacunas que persistem na produção dos LD de língua portuguesa, mesmo com as novas políticas educacionais e com um ensino mais dinâmico, voltado para as práticas sociais dos discentes, por meio de um ensino mais crítico.

1.4 O LDLP E AS LACUNAS EM SALA DE AULA

Como já mencionado, a história do LD e do LDLP no país, inicialmente, se deu por diferentes decretos-lei, que não se preocupavam muito com a qualidade do material. Somente em meados da década de 1980 e 1990, iniciativas governamentais e educacionais passaram a ver melhor a construção do material didático, principalmente o de língua portuguesa, para as escolas brasileiras. No entanto, ainda assim, é possível observar algumas lacunas existentes, como o trabalho com a variedade linguística, propostas didáticas que ainda trabalham a prescrição, a oralidade que não é explorada com mais criticidade, entre outros.

Devido a esses problemas, até o começo dos anos 2000, muitos trabalhos e pesquisas foram feitos na área, abordando melhor as pendências que os livros didáticos traziam em relação ao seu conteúdo. Para Caimi (2015, p. 535), em qualquer época:

[...] com maior ou menor grau de comprometimento, a existência do livro didático responde a múltiplas demandas, que tanto oferecem condições quanto impõem restrições aos seus processos de produção, circulação e consumo.

Isso quer dizer que o livro didático precisa lidar não somente com as necessidades dos conteúdos de cada disciplina, como também com suas demandas sociais, políticas, econômicas, pois, caso o material “fuja” daquilo que é imposto pelo Estado, ele sofre o risco de não ser aprovado pelo Guia do Livro Didático.

É interessante notar que o Estado tem domínio sobre a produção de um LDLP, em que é preciso seguir uma linha de construção determinada por um órgão maior, no caso o MEC, para que ele possa ser aceito nas escolas. Ademais, o que é produzido no LD são simplesmente questões que regem a sociedade, como se fosse um discurso autorizado por uma classe, um grupo:

Assim, quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático [...] cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUZEN, ROJO, 2008, p. 87).

Geraldi (1997) acredita que no ambiente em que os sujeitos vivem há todo um processo de apropriação de conhecimento, e a escola é um local propício para adquirir o saber. Ali, um determinado indivíduo, o professor, possui um maior grau de conhecimento que o educando, e tenta ensiná-lo dentro de uma política educacional estruturada pelo Estado, como forma de fazer com que esses saberes sejam aprendidos por esses estudantes. Muitas vezes os programas de ensino já estão desatualizados, mas seguem sendo trabalhados em sala de aula, por serem mais conteudistas:

Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem,

mesmo, ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino. [...] estes conteúdos sequer são transmitidos como “erudições” que exemplificariam formas de ver na história (os conteúdos de ensino, por incrível que pareça, não têm histórias: são dados definitivos). Assim, é comum professores alegarem que “ensinam” determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo Vestibulinho, pelo vestibular. Não se dão conta de que esta exigência acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar. Passado o tempo de nele viver, esquece-se a informação (GERALDI, 1997, p. 90-91).

Desde que o PNLD e os PCN entraram em vigor, muito já foi mudado em relação ao livro didático. Marcuschi (2008) observa que, antes do ano 2000, algumas atividades apresentadas nos livros “[...] não passavam de uma descomprometida *‘atividade de cópiação’* e, na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica” (MARCUSCHI, 2008, p. 266). Isso demonstra a preocupação que os linguistas passaram a ter em relação ao LD e todas as competências que ele passa a contemplar.

No entanto, é possível ver que alguns LDLP ainda trabalham com perguntas simples, que são apenas um recorte do texto e que não geram um questionamento, uma reflexão por parte dos educandos sobre aquilo que está sendo feito. Isso é percebido, por exemplo, quando uma turma de 9º ano (antiga 8ª série) se depara com uma atividade do livro “Português – Linguagens” referente a essa série, de Cochar e Cereja (2015), na página 91, em que é perguntado “O que a menina tem debaixo do braço?” ou “Em que lugar o casal está? Em que momento do dia?”. O aluno poderia, compreensivelmente, questionar o professor: “É sério isso? São essas perguntas mesmo, professora? São óbvias demais!”. São questionamentos que o LDLP traz que foge da realidade daquele sujeito e que não lhe permite sair da “zona de conforto” para a reflexão, a crítica.

Ota (2009) observa que esse tipo de atividade com perguntas óbvias e que faz uso da imagem, pois fica na superficialidade do que os exercícios são capazes de gerar. Muitos LDLP ainda trabalham as imagens como algo que “enfeita” o livro, que o deixa mais colorido, mas que não são usadas de forma eficiente:

Além disso, as respostas que o LD espera dos alunos geralmente já estão direcionadas nas perguntas, o aluno só terá que identificá-las, poupando-lhe do confronto com o texto e de uma investigação mais aprofundada. Por outro lado, embora os livros apareçam recheados de imagens, essas imagens funcionam apenas como recurso para chamar a atenção (OTA, 2009, p. 219).

Caimi (2015) aborda que um dos pontos que devem ser considerados é a

reflexão e a análise sobre a língua e a linguagem, especialmente no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, ainda mais quando esses não acompanham as práticas discursivas e sociais que os educandos vivenciam fora da escola. Ao se deparar com a voz desse educando, que considera a atividade “fácil” no livro didático, percebe-se que o LDLP não está totalmente preocupado em desenvolver as habilidades linguísticas de que esses alunos são capazes.

Bagno (2012) aponta para o fato de os novos professores, apesar de todo o conteúdo teórico e das novas propostas científicas, ainda não possuem um apoio instrumental pedagógico que os auxilie em sala de aula, que não seja o material didático. Isso se dá devido a um sistema de educação, muitas vezes, antigo, sem versatilidade, ou pouco aprofundado na realidade dos indivíduos pertencentes à escola e em torno dela, o que desanima os novos profissionais da área:

A isso se agrega a expectativa vigente na sociedade em geral, sobretudo entre os pais dos alunos, de que a escola ensine “português” (entenda-se: gramática normativa) [...], há uma certa cobrança sobre o ensino de língua (cobranças às vezes mais explícita, às vezes mais dissimulada) para que continue perpetuando uma prática de ensino prescritivo-normativo [...]. (BAGNO, 2002, p. 16).

Um outro ponto é que Lopes-Rossi (2011) relata que uma das dificuldades dos docentes, em relação as suas práticas pedagógicas, são os modelos de produção de textos mantidos pelos livros didáticos, pois os exercícios presentes no LDLP não aborda o gênero de forma completa, se preocupando, em sua maioria, se o educando compreende as características do gênero estudado, sendo que ele vai além disso. Geralmente no LDLP encontram-se diferentes gêneros do discurso, sobretudo aqueles que estão presentes no cotidiano dos discentes, aproximando-se mais da realidade dessas pessoas. É necessário que o aluno entenda aquele gênero também como um ato comunicacional e de interação linguística.

Por sua vez Ota (2009) afirma que o uso “exagerado” dos gêneros do discurso presentes no LDLP, preocupando-se em apresentar o maior número possível dos gêneros existentes, mas sem o cuidado de construir sentido sobre o uso daquele gênero. Ota (2009, p. 218) aponta que os LDLP estão mais voltados a mostrar a estrutura, o assunto e a linguagem do gênero do discurso, do que em observar e pesquisar as possíveis discussões que o gênero produz, “[...] os modos de significação de cada texto” (OTA, 2009, p. 218). Assim:

Cabe o professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem o conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71)

Com isso, apesar dos constantes estudos sobre o LD, é necessário, ainda, discutir mais sobre essa importante ferramenta usada em sala de aula. As lacunas deixadas nos livros ou na sala de aula não podem persistir, pois, a partir delas, as práticas discursivas, dos docentes e dos discentes, não se concretizam no ambiente escolar e não se desenvolvem no meio social, por isso a necessidade de observá-las.

Dessa maneira, é importante conhecer a história do LD e como ele é constituído na sociedade, entendendo a posição de “autoridade” que ele exerce na escola, com os professores e educandos. Outrossim, não se pode esperar que o livro didático seja a “salvação” na educação, mas é necessário entender que ele é um meio que o professor e o aluno têm de trabalhar a língua, não excluindo a diversidade que existe na sala de aula, e nem a diversidade que a própria língua traz. Ademais, no próximo capítulo abordaremos um campo bem trabalhado no LD e em toda a comunicação, que é a compreensão textual, tópico esse que é fundamental para o entendimento da análise do *corpus*.

2. A COMPREENSÃO TEXTUAL NOS LDLP

[...] *compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. (FREIRE, 2011, p. 19)*

No LDLP, os conteúdos aparecem divididos em unidades, e em cada uma delas há um assunto próprio que será discutido ao longo dos trimestres. No entanto, um dos temas que sempre se repete ao longo do LDLP é interpretação e compreensão textual. No decorrer deste capítulo, serão abordados os conceitos que os definem, como a interpretação e a compreensão textual são trabalhados no LDLP e como isso ajuda a construir um sujeito argumentativo.

2.1 CONCEITOS DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL

Antes de começar a discussão sobre como a interpretação e a compreensão de um texto são abordados em um LDLP, é necessário entender como os dois conceitos conversam entre si e por quê, mesmo eles tendo características semelhantes.

O dicionário Aurélio (2017) traz quatro acepções da palavra interpretação:

1. Sentido em que se toma o que se ouve ou o que se lê, e que se julga ser o verdadeiro.
2. Explicação.
3. Desempenho (do papel pelo autor).
4. Comentário, versão.

Nota-se que, pelo Aurélio, a palavra *interpretação* aborda a questão de que o leitor/ouvinte vai considerar se aquilo que lê/ouve é verdadeiro, ou seja, parte do próprio sujeito o seu entendimento sobre o texto. Ademais, em nenhum momento, o conceito apresentado de *interpretação* está relacionado com *compreensão*.

A palavra *compreensão* também traz significados que não estão diretamente ligados com a noção do dicionário de *interpretação*. No dicionário Aurélio (2017), aparecem três acepções de *compreensão*:

1. Faculdade de compreender.
2. Significação da palavra (em oposição a extensão): a compreensão está na razão inversa da extensão.
3. Sinédoque.

Quando o dicionário faz menção à “Faculdade de compreender”, pelo próprio Aurélio (2017), essas palavras se definem como “1. Abranger. 2. Encerrar. 3. Conter. 4. Entender”, sendo esses apenas os quatro primeiros tópicos. Isso demonstra que a compreensão do texto é muito mais completa e complexa, pois ela permite “finalizar” todo o entendimento que se tem do texto a partir da leitura deste. Entretanto, esse *finalizar* não é literal, porque o texto sempre está em movimento, assim como o sujeito, não tendo um fim sobre si mesmo. Ou seja, a leitura e a compreensão sobre ele são sempre renováveis, já que os sujeitos também estão em constante transformação social e discursiva.

Kleiman (1989) garante que a compreensão de um texto é possível por meio de conhecimentos prévios que o sujeito traz, conhecimentos estes, adquiridos em sua vida, e não particularmente escolares. A autora assegura que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 1989, p.13). Ela também afirma que o conhecimento linguístico possibilita o sujeito entender as diferentes classes que compõem a língua materna, como artigo, substantivo, verbo, e que isso constitui às frases, permitindo que esse encadeamento de frases dê origem a um texto, e que leve à compreensão a pessoa.

O conhecimento linguístico desempenha um papel central no *processamento* do texto. Entende-se por *processamento* aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases [...], e das funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto) identificação esta que permitirá que esse processamento continue, até se chegar, eventualmente, à compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 14-15)

Geraldi (1997) reconhece que o sujeito ao ter contato com o texto, a leitura, isso pode provocar dois sentidos: o primeiro se refere ao fato de o leitor ter uma resposta para aquilo que ele leu, o que o autor chama de “compreensão responsiva”, em que a pessoa tem algo a dizer sobre o que leu. E o segundo ocorre quando se escolhe o que dizer, sendo esse papel do autor: “[...] a escolha não se dá em abstrato.

Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 1997, p. 164).

No entanto, apesar de o dicionário apresentar significados diferentes para cada palavra, as duas ideias se completam, pois elas passam a fazer parte do mundo da linguagem, do texto, da produção textual em que o educando e o professor estão inseridos. E não somente eles, mas qualquer outro grupo social. Leffa (2012) afirma que a interpretação de texto, muitas vezes, é mal-entendida entre os profissionais da educação, os pesquisadores e os produtores dos materiais didáticos. Eles consideram interpretação e compreensão como sinônimos, porém cada um tem sua particularidade: “A base conceitual da interpretação de texto é a compreensão” (LEFFA, 2012, p. 254).

O autor parte da ideia de que, ao ter contato com o texto, o contexto em que o sujeito está inserido também se reflete na sua leitura. Nem o texto, nem o leitor, estão separados daquilo que os rodeia. Muito pelo contrário, eles se completam, porque o leitor só surge quando entra em contato com o texto e vice-versa: “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

O conhecimento linguístico é importante para que o outro possa entender os significados das palavras, por que elas foram colocadas daquela maneira no texto, como o sujeito entende o texto que leu a partir dos seus conhecimentos já adquiridos, o que o autor quis dizer com isso, entre outros questionamentos que vão surgindo durante a leitura. Mas não pode ser só isso, como afirma Marcuschi (2008). O sujeito não está sozinho com o texto, mas carrega consigo toda sua história, seus discursos, sua forma de agir em comunidade. Assim, “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 1989, p. 13).

Os PCNs do Ensino Fundamental II – séries finais trazem a questão da leitura na sala de aula, a importância de o educando ter contato com diferentes tipos de textos e gêneros de discurso. E o próprio documento trata a compreensão e a interpretação como algo separado, mas que se completam com a prática da leitura e do contato com o texto. É preciso reforçar a importância no processo de interação entre o aluno e o texto, promovendo assim a compreensão e a interpretação no momento de leitura.

Kleiman (2012, p. 139) afirma que, por meio dessa interação, o leitor consegue “perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo”, cria-se uma ligação entre leitor-texto.

O ato de interpretar vem da própria etimologia da palavra, latim *interpres*, que “[...] se referia à pessoa que examinava as entranhas de um animal para prever o futuro” (LEFFA, 2012, p. 260). Nesse sentido, interpretar o texto é perceber os significados que surgem das palavras ao longo de leitura. Com isso, a pessoa, ao entrar em contato com o texto, passa a entender as questões que estão colocadas nele, buscando uma forma de retirar os conteúdos que o texto carrega.

Kilian e Flôres (2012, p. 9) afirmam que a “[...] interpretação implicaria compreensão”. Ou seja, a partir do momento que o sujeito consegue perceber os sentidos que são empregados no texto, somado aos conhecimentos prévios e sociais que cada um traz em sua história, essa pessoa conseguirá ler, interpretar e compreender os significados nele inseridos. Por isso, na sala de aula, o professor precisa estar atento ao desenvolvimento da leitura de seus discentes. Esses alunos muitas vezes têm como fonte de leitura o LD e ali passa a ter contato com diferentes gêneros do discurso; por isso cabe ao educador orientar na leitura, para que o educando consiga construir sentidos através do contato com o texto.

Leffa (2012) apresenta três formas que ajudam o educando a interpretar o texto. São elas: a paráfrase, a réplica e o procedimento dialético. A paráfrase consiste em explicar o que se entendeu do texto, com as próprias palavras. A réplica, trabalha indiretamente, “[...] criando uma pretensa interlocução com o autor, rebatendo e contestando o que foi originalmente proposto” (LEFFA, 2012, p. 264). E, por último, o procedimento dialético seria uma forma de trabalhar o texto por meio de questionamentos, provocando assim indagações sobre ele. Desse tipo de procedimento é essencial que o professor participe, para orientar melhor as discussões que podem aparecer com a leitura feita pelos seus educandos. A interpretação por si só não ajudará o estudante a desenvolver seu pensamento crítico sobre o texto; será mais um entendimento superficial da leitura que é feita em sala de aula.

Por isso, faz-se necessário que a interpretação seja trabalhada com mais profundidade, e não apenas como extração de informações do texto. Compreender e Interpretar, apesar de terem significados distintos, buscam o mesmo objetivo na leitura – o seu entendimento –, pois a todo instante o texto “conversa” com o leitor e com

novos leitores, e a cada conhecimento adquirido pelo sujeito, esse mesmo texto o vai levar a outras interpretações, a uma nova compreensão do que é lido. “Se o texto é texto à medida que vemos como tal, é porque nesse processo estabelecemos conexões entre texto, sujeitos e sociedade” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 34). Novamente, as interações que o estudante tem em sua vida, e também com autor-texto-leitor, o ajudam a construir significados por meio da leitura.

Ademais, compreender e interpretar precisam ser vistos de maneiras diferentes, mas que a partir do texto e do conhecimento que o discente consegue ao longo da vida, se complementam, e juntos constroem significados perante os leitores.

2.2 INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO TEXTUAL NO LDLP

Interpretar e compreender o que se lê e o que se escreve é fundamental para a leitura de mundo do sujeito na sociedade. E, para que o aluno tenha um bom entendimento do que o texto trata em seu conteúdo, é preciso que toda sua formação escolar seja de qualidade, seguindo os PCN, mas também dando liberdade para o indivíduo se expressar, mostrar suas experiências, seu saber na sala de aula. A interpretação, a compreensão e a leitura de um texto precisam ter início desde os primeiros anos de ensino da língua.

O aluno é um sujeito e, como tal, ele é um ser de linguagem que sempre estabelece relações sociais, o que possibilita o desenvolvimento de suas práticas discursivas: “Nessa perspectiva discursiva, a linguagem é entendida como um processo de interlocução, que pressupõe a constituição *de* e *por* sujeitos numa determinada situação histórica e social” (GUIMARÃES, 2012, p. 95). Nesse sentido, não se pode considerar a linguagem apenas como um conjunto de regras linguísticas, mas sim como uma forma de interação, estabelecendo um modo de dialogar com o outro, de se relacionar, expor ideias, pensamentos, dentro de uma vivência social.

A escola tem um papel importante no processo de socialização de um sujeito, pois ela deve contribuir na formação de leitores críticos. Ela deve possibilitar que o aluno compreenda que ler é criar significados a partir de múltiplas leituras do mundo:

[...] os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. [...] nessa perspectiva, o sentido de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura**

é, pois, **uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos** [...]. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11, grifo das autoras).

E essa leitura precisa estar centrada na pluralidade de textos e sentidos que a língua portuguesa possui, principalmente aqueles voltados para as atividades de interpretação e compreensão textual. O sujeito passa a trazer seu olhar da língua dentro de uma realidade social e histórica, ou seja, seus conhecimentos adquiridos por meio de suas experiências, de suas vivências em sociedade, fazem com que esse indivíduo possua um outro modo de entender a língua. “Isso faz da prática da interpretação uma atividade fundamental da vida humana, da interação social” (BAGNO, 2002, p. 24). O indivíduo vai interpretar o que lê de uma maneira, baseando-se na formação discursiva que possui.

Assim, a compreensão de um texto vai se diferenciar de uma pessoa para outra. E, dentro de uma sala de aula, onde há uma diversidade grande de histórias de vida, cada educando vai ter sua interpretação sobre o texto. Nesse meio, é fundamental o papel do professor de mediar esse “campo de ideias” que surge. Direcionar cada opinião sobre determinado texto faz com que professor-aluno construam e produzam conceitos sobre os assuntos abordados.

Um dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do PNLD (2017), referente à leitura, diz que essa disciplina tem o papel de desenvolver o estudante em sua proficiência na leitura, compreensão do texto e do mundo, podendo ele se desenvolver como um cidadão crítico na sociedade, não importa o campo que o aluno utilizará, mas que seja eficiente em sua formação escolar, “[...] para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania” (PNLD, 2017, p. 17). Com isso, o sujeito desenvolve suas competências discursivas, tanto na fala quanto na escrita, que podem ajudá-lo nas suas relações sociais. É preciso notar que nem sempre o educando compreende o que lê, pois há uma certa deficiência na própria leitura. Por isso, a necessidade de o sujeito entender bem os constituintes que compõem um texto, para que ele aos poucos desenvolva competências linguísticas para sua compreensão num todo.

Observar a compreensão e a leitura, presentes no LDLP, pode permitir um aprendizado mais amplo, pois o aluno com liberdade em sala de aula pode expor seu saber sobre o texto que está lendo. Por isso, é preciso que esse processo seja realizado com a orientação do educador: “da atividade mais simples (decodificação) à mais complexa (compreensão) o leitor aprendiz necessita de um orientador” (CURI,

1998, p. 48). Trazer suas experiências a partir da leitura reforça as práticas discursivas desses sujeitos, trazendo várias referências de sua história para aquele ambiente. Para Geraldi (2006), o contato com o texto reforça o crescimento de significados do aluno, pois ao longo dos seus processos de leitura, o discente reforça tudo aquilo que já aprendeu e/ou leu:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho seu processo de leitura de leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (GERALDI, 2006, p. 91).

É importante ressaltar que o educador, muitas vezes, é necessário para poder intermediar o processo de leitura com esse aluno. Nesse caso, o profissional é o interlocutor presente, como explica Fonseca e Geraldi (2006, p. 107), “[...] que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que executa”, entre o leitor e o texto. Essa interação entre professor e aluno serve como um meio de melhorar a aprendizagem tanto do educador, como do educando. O docente sempre estará instigando o estudante a formular uma interpretação, uma ideia do que o texto propôs, quais os diversos significados que podem ser encontrados ali, os diferentes entendimentos que cada um tem. “Buscar esse sentido implica a compreensão do que está dito somada à do que não está dito e também significando no texto” (GUIMARÃES, 2012, p. 131). Para isso, o sujeito constrói esse sentido ao desenvolver conexão entre suas partes, sendo o texto, os saberes de mundo e as práticas discursivas que ali se formam.

Uma das críticas que são feitas perante a escola é que o texto não é trabalhado em sua dimensão total, mas com a finalidade de fazer o aluno escrever dentro das normas linguísticas, que o ajudará a passar no vestibular e tirar uma nota boa no Enem. Geraldi (2006, p. 90) pontua dois aspectos negativos quando se trabalha com texto em sala de aula:

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. Estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.

Novamente, no exemplo acima, o texto é trabalhado de forma superficial, sem o devido aprofundamento que ele merece. O grande interesse das escolas são as

aprovações em vestibulares, que estabelecem um *status* diante da sociedade. Por isso é que o texto, muitas vezes, não é aprimorado dentro da sala de aula, já que isso demanda tempo e possibilita novos pensamentos críticos, o que não é interessante para um determinado público social. Entretanto, fundamental ressaltar que, apesar de algumas escolas verem a educação como um mercado, há outras também que buscam um ensino mais humano, voltado para uma formação crítica, que se importa com o desenvolvimento social do educando. Professores mais antigos e novos profissionais na área da educação estão procurando ensinar os conteúdos programáticos com aulas de forma mais dinâmicas, participativas e inclusivas.

2.3 INTERPRETAR E COMPREENDER: O SUJEITO ARGUMENTATIVO

O texto possibilita inúmeros sentidos de diferentes sujeitos. Isso é que o torna tão rico e, muitas vezes, mal explorado. A partir do texto, um indivíduo explora diversas competências orais e escritas, que fazem com que o educando desenvolva ainda mais suas práticas discursivas, tanto na sala de aula quanto em outros ambientes da/na sociedade.

Charaudeau (2014) observa que o modo do discurso argumentativo é um dos mais difíceis a ser tratado, pois, todo texto depende de um outro sujeito para que sua argumentação seja válida. Ou seja, a partir de um diálogo e de um tema que será discutido é possível a prática do raciocínio e da persuasão, uma vez que um indivíduo precisa pensar no que está sendo conversado, assim como tentar persuadir o outro a aceitar sua verdade ou não:

A lógica argumentativa não é o único elemento da *argumentação*. Como já dissemos, à *razão demonstrativa* deve associar-se uma *razão persuasiva*. Esta depende do *sujeito* que argumenta e da *situação* em que este se encontra diante do interlocutor (ou do destinatário) a que está ligado por um *contrato de comunicação*. (CHARAUDEAU, 2014, p. 220, grifo do autor).

Quando se tem essa prática discursiva, em que se trabalha a argumentação entre os sujeitos, em sala de aula por meio de um texto, de uma atividade de interpretação e compreensão textual, possibilita-se ao educando explorar seus conhecimentos já estabelecidos pelas suas experiências de vida, como também construir novos saberes que estão sendo produzidos naquele ambiente. Além disso, o texto passa a ser uma forma de comunicação, como também de interação social,

“como resultado de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas até chegarem à compreensão de texto [...]” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 31). Isso permite que ele não fique restrito somente ao ambiente escolar, mas que seja também produzido nas práticas sociais dos sujeitos em desenvolvimento.

Assim, tudo o que rodeia o sujeito intervém em seu contato com o texto, com a leitura. Esse mesmo indivíduo se encontra dentro do próprio espaço textual, pois cada leitura ativará um conhecimento prévio específico. “A relação do sujeito com o que diz, ou seja, com seu discurso, é complexa e não podemos abordá-la de maneira mecanicista e automática” (ORLANDI, 2000, p. 86). Por isso a necessidade de se relacionar o conhecimento de mundo dos educandos com o saber escolar, porque um complementa o outro no desenvolver discursivo. Esse pré-conhecimento que cada indivíduo carrega advém da linguagem de mundo, discursos que já estavam presentes na sociedade e que passam a fazer parte desse sujeito quando ele nasce.

Veiga-Neto (2007) argumenta que, com base nesses discursos, as nossas práticas discursivas nos ajudam a conceber e compreender o que nos cerca. Com isso, ele afirma que os discursos não estão fixos, “[...] mas se distribuem difusamente pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e, a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA-NETO, 2007, p. 100). À vista disso, a leitura é uma forma de problematizar a forma de ver o mundo, porque podemos questionar o que lemos, construindo assim nossa visão crítica e discursiva.

Como foi dito, essas competências discursivas não se restringem somente ao ambiente escolar, mas a tudo o que cerca o indivíduo. No entanto, é por meio da escola que o educando começa a desenvolver mais suas capacidades de interação com o texto, uma vez que a escola ajudará o sujeito a ler. Por isso, a educação precisa estar preparada para atender todas as demandas que podem surgir dentro da sala de aula, incentivando este discente em sua formação crítica com a leitura.

Nesse contexto, Charaudeau (2014) apoia o processo de argumentação do sujeito, pois ele contribui para essa formação. As noções do Modo Argumentativo com que o autor trabalha contribuem para o desenvolvimento das atividades de compreensão textual, pois colaboram para que ocorra o processo comunicativo válido. Contudo, novamente a escola não está preparada para trabalhar efetivamente o modo argumentativo com os educandos na sala de aula: “Se as *instruções oficiais* recomendam que se desenvolvam as capacidades de raciocínio dos alunos, nada é dito sobre o modo de se chegar a isso” (CHARAUDEAU, 2014, p. 201).

Os docentes, em especial alguns novos graduandos que entram no mercado de trabalho, estão muito mais voltados para a teoria do que a prática, e ao se deparar com essa nova realidade, muitas vezes não conseguem lidar com os desafios dentro da classe, preferindo um método de ensino mais seguro, que geralmente esbarra numa educação tradicional. No entanto, outros professores buscam novas propostas pedagógicas, incentivando a participação dos alunos, numa formação mais humana e social, e que isso seja refletido também na sociedade.

Às vezes, a educação tradicional esbarra no uso do LD em sala de aula, que com frequência é utilizado de forma sistemática. “Automatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material” (GERALDI, 1997, p. 117). O problema não é o uso de uma educação mais tradicional, mas sim, fazer valer apenas este tipo de método em sala de aula, não buscando novos caminhos para o ensino. O linguista reforça ainda que o ensino está na produção de definições, em que a teoria ainda está presente nos planejamentos das aulas para os educandos. Isso, infelizmente, reprime uma formação mais crítica para o educando, pois ele fica programado para um aprendizado “conceito-exemplo”. O autor afirma que todo sujeito já traz consigo um conhecimento sobre a língua, sobre a palavra, o que ele chama de “gramática natural” (GERALDI, 1997, p. 119). Com isso, cabe ao docente explorar esses conhecimentos prévios, para que esse aluno pense, questione, sem “dar” a resposta de maneira mecanizada:

É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fastagogoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua (GERALDI, 1997, p. 120).

Com isso, para que esse sujeito argumentativo apareça e seja reconhecido pelo educador, pela escola e pela sociedade, é necessário que a escola incentive o desenvolver crítico de cada discente. É fundamental o papel da instituição educadora para o preparo desse jovem em suas competências discursivas. É necessário que a escola não se baseie apenas nos textos e gêneros discursivos que são apresentados pelo LD. Há uma gama de leituras sendo feitas fora do ambiente escolar, que infelizmente não entram na sala de aula, mas estão a todo momento perpassando no cotidiano social. Freire (2017) questiona que tudo o que rodeia o sujeito é uma forma

de diálogo, de valorização da realidade desse indivíduo, contribuindo também para a sua formação humana:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2017, p. 59).

Novamente, ressalta-se o valor do diálogo como uma maneira de conhecer e entender o outro, e com isso aceitar as diferenças que podem existir no ambiente escolar e social: “O diálogo é concebido como o único meio de acesso ao ‘eu’ e ao ‘outro’” (CURI, 1998, p. 66). Assim, não se trabalha somente o conteúdo programático, mas a diversidade, o respeito e as mudanças que a educação é capaz de gerar. E isso tudo pode ocorrer por meio do texto e do processo de leitura que o envolve.

A partir dessa elucidação, trabalhar a interpretação e a compreensão textual em sala de aula é fundamental. Quando esses dois eixos são bem explorados entre os alunos, preservando-se também os saberes que eles trazem para a escola, proporcionam experiências que vão além do conteúdo programático, desenvolvendo também suas capacidades dialógicas.

2.4O PROCESSO DE LEITURA DO SUJEITO ARGUMENTATIVO

A leitura é um importante caminho para a construção social do indivíduo. Aqui, não se refere somente ao processo de alfabetização e de leitura na sala de aula, mas sim como o aluno consegue construir significados e produzir conhecimentos. Com o ato de ler, é possível trabalhar interpretação e diálogo com o educando, evidenciando essas outras possibilidades de ver e interpretar o mundo de forma crítica, bem como lhe dar a oportunidade de inserção social:

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (BARBOSA, 1994, p. 28).

Compreende-se que, com a educação, a pessoa passa a ter conhecimento do que acontece ao seu redor. E também desenvolve sua formação crítica. Lima (2001,

p. 123) afirma que a educação “é algo que forma, de-forma e trans-forma, pois a leitura e escrita nos constituem e revelam o que somos”. A leitura e a escrita possibilitam que esse aluno adquira noção do que acontece em sociedade e com isso desenvolva sua criticidade. A partir desse conhecimento é que o indivíduo se modifica no mundo.

Isso revela que ler em sala de aula pode influenciá-los na percepção de sujeito ativo na sociedade, a partir do momento em que eles “lerem” o mundo, utilizando também os saberes que eles adquiriram em sua vida. Com isso, os alunos passam a “selecionar e reelaborar o conhecimento, de modo a aplicá-lo, nas suas experiências, tendo uma relação entre o texto e a subjetividade” (LIMA, 2001, p. 101). Assim, a leitura em sala de aula permite a troca de ideias, de valores, a construção da crítica e um olhar mais analítico sobre o mundo:

A escola, como um dos órgãos responsáveis pela difusão da leitura, como um lugar onde se aprende a ler e a escrever, a formar ou não o gosto pela leitura, a transformar não-leitores em leitores críticos, constitui-se foco de atenção da ideologia de uma determinada classe social (a do poder) que procura inculcar de maneira natural padrões de comportamento a todos os indivíduos, através de sua legislação, programas de ensino, conteúdos, metodologias e avaliações.

Pensar leitura, portanto, implica discutir esta escola, refletir as relações que estabelecem a partir da concepção de linguagem e de leitura que fundamenta a prática do professor no seu dia-a-dia e conhecer as relações que os alunos constroem com o ato de ler.

[...] Estamos falando, sim, de uma visão sócio-interacionista (Vigotsky), onde a formação do indivíduo se faz no processo de conhecimento – construção de significados (interação) entre sujeito e objeto – cuja ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. (FERREIRA, 1994, p. 16-17).

Nesse contexto, a escola tem o dever de proporcionar o prazer com a leitura. Como vimos, alguns educandos começam pela instituição a ter contato com o texto e ela deve estar atenta às necessidades e anseios que esses educandos têm sobre a leitura, assim práticas pedagógicas dinamizadoras podem ajudar nesse desenvolvimento, como saraus literários, clube do livro, contadores de histórias, jornal mural, são ações que podem despertar uma procura maior pela leitura. Por isso, a necessidade de o professor ser um importante interlocutor desse trabalho, permitindo que esses sujeitos possam despertar esse interesse – ler – a partir do contato com o texto:

Quando aprendemos a absorver conhecimentos por meio de uma leitura, muitas barreiras culturais deixam de existir. Passamos então de simples receptores a participantes diretos, entusiasmados pelo furor de aprender sempre mais, proporcionando uma nova visão diante dos fatos, possibilitando

uma argumentação crítica e construtiva, para surtir efeito e transformações sobre o que está sendo recebido. (MIRANDA, 2006, p. 99)

Essa mediação entre o sujeito e o objeto possibilita uma educação mais eficiente e dinâmica com o educando, pois permite que o aluno se envolva com a leitura. E esse processo faz com que eles – sujeito e leitura – se tornem um só. O ato de ler é de extrema importância para a vida do aluno e deve ser uma constante atividade em sala de aula. A leitura torna-se, nesse sentido, fundamental para a construção do conhecimento. Assim, cabe ao educador orientar, muitas vezes, o tipo de leitura do seu discente, ou seja, é importante o professor trabalhar com uma diversidade de gêneros discursivos, e não apenas leituras “prazerosas” – aquelas que são da preferência do aluno –, pois o educando precisa conhecer as diferentes leituras que existem no meio social.

A escola também tem papel fundamental nesse processo, pois precisa aproveitar os saberes já adquiridos dos seus educandos. As leituras vivenciadas em sala de aula devem reforçar ainda mais os conhecimentos desses sujeitos, principalmente quando esses conhecimentos são reconhecidos e explorados pelo professor. Ao ver um *outdoor*, ao enviar uma mensagem de texto pelo celular ou ao retirar o dinheiro da carteira para pagar o ônibus, essas são ações que envolvem a leitura, mas muitas vezes os sujeitos não as percebem dessa forma. Com isso, é importante preservar o saber do educando dentro do ambiente escolar, e também fora dele, assim como estimular essas práticas na sociedade.

Devido a essa importância da leitura na vida escolar e social do sujeito, é fundamental o professor orientar essa busca pelo conhecimento em sala de aula e incentivar sempre por novos saberes proporcionados pela leitura. Assim, como uma das funções do educador é esse incentivo a ler, é preciso compreender se os novos professores estão preparados, com isso é essencial entender como se dá a formação desses profissionais antes de vivenciarem o dia a dia da sala de aula.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 1997, p. 19).

Entender a atual conjuntura da formação de professores de língua portuguesa é fundamental para compreender os anseios e críticas dos novos professores das escolas brasileiras. Além disso, ajudará no desenvolvimento do capítulo análise dos questionários que dos professores em formação inicial do Curso de Letras pensam sobre o curso de Letras-Português.

3.1 UMA REFLEXÃO SOBRE O PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Ser professor no Brasil não é fácil, em especial para o de Língua Portuguesa. Além do baixo salário e, em alguns casos, das péssimas condições de trabalho, o educador é desvalorizado pelo governo e pela sociedade. Ademais, normalmente, as pessoas nos olham como se fossemos um dicionário, que conhecêssemos e soubéssemos o significado de todas as palavras: “Professor de Português não erra nunca. Professor de Português, em suma, é um grandíssimo de um chato” (RIOLFI, 2015, p. 7).

Estas características que geralmente rodeiam o professor de LP acabam refletindo também na sala de aula, pois alguns educandos, antes mesmo de conhecer, já não gostam da disciplina. E isso pode também repercutir no andamento do conteúdo na classe e entre os alunos:

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar. (ANTUNES, 2003, p. 20)

Esta é uma realidade que não pertence somente a disciplina de LP, mas abrange qualquer outra no âmbito escolar. No entanto, nossa reflexão vai abordar mais a LP, pois será fundamental para entender a análise dos questionários dos graduandos do Curso de Letras. Possenti (2006) afirma que essa ideia sobre a

disciplina de LP e do professor pode mudar, a partir do momento em que também mude a ideia sobre a língua e seu ensino na escola, buscando uma educação mais inclusiva, com práticas significativas, e dentro de um contexto que o educando também faça parte.

Ainda há uma busca por um método de ensino, que ajude o aluno a aprender melhor ou em menos tempo, seja pela elaboração de músicas (paródias das regras gramaticais) ou “macetes”, que facilitem o entendimento do discente diante do conteúdo. Estes métodos ainda são usados por alguns educadores, fazendo uma busca pela internet, sites como *Youtube*, aparecem diferentes vídeos com esse tipo de metodologia. Não é que esses modelos sejam de todo modo ruim, mas restringe o estudo da língua ao estudo da gramática e as regras que a compõe.

Guedes (2006, p. 23) afirma que este pensamento “[...] transformou o *método* na grande questão pedagógica”. O autor ainda complementa que esse tipo de método restringi o professor, pois os alunos sempre vão esperar algo assim durante a aula. Apesar da crítica, é importante notar que, mesmo que alguns docentes que fazem uso disso, outros educadores proporcionam aos seus alunos um novo olhar sobre a língua, um ensino de LP mais social, trabalhando a leitura, a produção de texto, a própria gramática, por meio das vivências dos seus educandos, com uma linguagem próxima de sua vivência em sociedade. Assim, cabe, muitas vezes, o professor se perguntar: por que ensinar LP? Para quem se ensina? Quem quer aprender? Geraldi (2006, p. 41) aponta que, dentre essas questões, é necessário também se perguntar “para que” e, nesse caso, afirma que a linguagem ajuda nas relações sociais, proporcionando criticidade ao sujeito: “*A linguagem é uma forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana”. Com isso, o educador possibilita, em sua prática docente, o auxílio ao educando em sua capacidade crítica, sua imensa curiosidade sobre o novo.

E como a linguagem é interação, o docente pode, a partir do texto, trabalhar a língua com os alunos, relacionando-a como uma prática social na qual todos fazem parte. Assim, o discente percebe que a língua, que tanto teme, faz parte de sua identidade como um sujeito crítico da sociedade e da qual sua voz será representada. Com isso, o professor pode fazer do texto, da leitura e da produção textual, instrumentos para desenvolver as competências discursivas desses sujeitos-alunos:

Se compreendemos a leitura como prática social, torna-se evidente a necessidade de ultrapassar o campo meramente linguístico, cuja análise prescinde das condições de produção de um ato de linguagem e, portanto, não dá conta do fenômeno da significação. Para melhor compreender o ato linguageiro, é preciso considerar não só a sua dimensão linguística, mas também a sua dimensão situacional (CASOTTI, 2012, p. 110)l.

Muitas vezes a aula de português é entendida como uma disciplina em que o sujeito irá supor que sua fala e sua escrita não estão de acordo com às regras gramaticais, como se o conhecimento prévio que sujeito tem da língua está errada: “[...] o aluno fica sabendo que a língua que fala está errada e descobre que não é ali que vai aprender a usar uma língua *certa*, pois o que se aprende na aula de português só serve para a prova de português” (GUEDES, 2006, p. 35). Essa ideia de que “o que aprendemos na disciplina é para ser usado na disciplina”, infelizmente, permeia alguns educandos em sala de aula, ao ponto de indagarem “para que serve isso?” ou “onde vou usar isso?”. Nesse aspecto, é nesse momento que se deve buscar um novo caminho para o ensino da LP, relacionando seus conteúdos nas interações humanas e como a língua se faz presente nesse contexto.

Então, se faz necessário um novo olhar sobre a disciplina, em que o ensino da língua se dê pelas práticas sociais e que aprendizagem possa acontecer pela reflexão da linguagem, como sujeitos dialógicos da sociedade. Isso é uma mudança que precisa começar aos poucos, com o apoio de políticas públicas e de políticas linguísticas que contribuem para que esse processo aconteça:

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. [...] Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para a busca da informação, mas também para a criação da informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento (LIBÂNEO, p. 26-27).

Contudo, é necessário que os professores sempre estejam em formação, estudando, fazendo cursos, que auxiliam na prática educativa. Antunes (2003, p. 40) afirma que, muitas vezes, o trabalho docente não se torna completo devido ao fato de não ter um “[...] aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da

linguagem humana”, restringindo o conhecimento, em alguns casos, nas regras que constituem a língua.

Por isso que o incentivo à leitura e ao texto em sala de aula, pois esses dois elementos auxiliam na formação crítica, tanto do educando como do professor, pois ele também aprende ao ensinar. A partir do momento que o texto passa a fazer parte das metodologias – sendo ela, inclusa, crítica-reflexiva – aplicadas na classe, a língua começa a ganhar novos contornos, mais humano, mais social e, com isso, o aluno e o docente despertam para uma linguagem transformadora e ativa na sociedade.

Geraldi (1997) afirma que para se constituir a leitura e legitimá-la é essencial que ela esteja vinculada com a produção de texto, pois no momento da produção textual o discente precisa retornar ao texto: “É destas interpretações que se podem tirar tópicos que discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e veem experiências semelhantes” (GERALDI, 1997, p. 171). Além disso, Casotti (2012) complementa que a compreensão da leitura tem que ser feita dentro de uma prática social que auxilia na busca de conhecimento por parte do discente, além de desenvolver seu processo comunicacional. Para que isso aconteça é preciso que o educador esteja preparado para atender essas demandas que surgem em sala de aula. Um professor que consiga transformar sua didática de acordo com às novas realidades na escola e fora dela.

Vale salientar que essa nova concepção de ensino e aprendizagem, cujas bases firmam-se no desenvolvimento das competências cognitivas e culturais, requer dos professores conhecimento, reflexão e empenho no exercício da transposição didática dos princípios teóricos que norteiam e fundamentam as suas práticas na sala de aula, exigindo ainda esforços no planejamento e na elaboração de materiais didáticos (AZEVEDO, 2012, p. 58).

Por isso se faz necessário, como já dito, uma formação continuada, voltada para um ensino mais reflexivo. Como também é importante o professor pensar nas didáticas que podem ser trabalhadas em sala de aula, inclusive pelo LD que é o principal material escolar dos educandos, para assim entender os anseios de seus alunos e da turma e, com isso, apresentar propostas pedagógicas que incentive a formação crítica e discursiva do sujeito na escola.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA AÇÃO CONSTANTE

O curso de Licenciatura de Letras-Português tem em média uma duração de quatro anos, em que as bases teóricas serão fundamentais para a prática docente em sala de aula. No entanto, a busca pelo conhecimento não acaba aí. O professor necessita ser um eterno pesquisador, um estudioso da língua, pois ele precisa estar preparado para atender as demandas da sala de aula. Freire (2017, p. 30) afirma que “não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino”.

Por isso é preciso que o docente esteja a todo momento estudando e que isso não acaba com a graduação. Antunes (2003) aborda que muitos professores preferem a prática do que a teoria, entretanto, é preciso conhecer primeiro e relacionar isso à prática docente: “Mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja ‘teoria’ e ‘prática’, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente” (ANTUNES, 2003, p. 40). Com isso, é inevitável que a teoria esteja em conjunto com a prática, para que o saber do docente não se perca, assim como do educando. Geraldi (1997) reforça a ideia de Libâneo (2003) e Freire (2017) em que é essencial o professor estar atento ao que acontece em sua área de formação e quando isso não ocorre, o educador e a escola acabam perdendo, pois não acompanham os fatos da atualidade na área do seu saber.

A partir do momento que o professor partilha de seu saber com seus educandos estabelece ali uma relação as partes, quem ensina e quem aprende, sendo que da mesma forma que o docente ensina, ele também aprende, assim também acontece com o educando. Quando há essa liberdade em sala de aula, o desejo pelo saber é despertado:

De uma escola que, continuando a ser tempo-espaco de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da beleza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (FREIRE, 1997, p. 5).

Os PCN destacam a linguagem como sendo essencial no aprendizado da LP, e que o domínio dela e da língua possibilitam que os sujeitos interagem na sociedade, tenha acesso ao saber e possam expressar suas ideias. E cabe ao professor o diálogo em sala de aula para que essa interação aconteça, permitindo “[...] a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos” (PCN, 1998, p. 24). Para Almeida e Silva e Petroni (2011) os PCN contribuíram, mesmo sob críticas a seu respeito, para integrar melhor o ensino-aprendizagem do sujeito-aluno, valorizando sua prática discursiva.

Por isso, as autoras abordam que os PCN podem ser um desafio, em especial, aos professores já graduados antes da criação desse documento, em que os conceitos vistos pelos parâmetros, como prática e reflexão sobre a linguagem, não foram aprofundados por esses docentes em sua formação inicial.

Assim, para um ensino de língua materna mais concreto, que forme sujeitos críticos e conscientes do seu papel social, é preciso oportunizar ao educador não leituras simplificadas (às vezes, rasas), mas aprofundamentos teóricos, metodológicos, conhecimento amplo a respeito de teorias várias que embasam as orientações oficiais, com a devida atenção que um estudo como esse merece. Nas palavras de Pompílio et al. (2001), um aprofundamento das teorias que compõem os PCN (BRASIL, 1998) demanda práticas mediadoras que permitam uma discussão, de fato, sobre o que neles se propõe. Isso compreende, sem dúvida, um trabalho de formação docente continuada, além da elaboração de textos de apoio, nos quais se esclareçam algumas de suas ideias, e da confecção de materiais didáticos que respondam às questões propostas por essa diretriz curricular (ALMEIDA E SILVA; PETRONI, 2011, p. 160).

A partir de uma formação continuada é possível os docentes pensarem em novas metodologias, trabalhar mais o texto de forma interacional, relacionar a língua a uma prática cidadã, pensando numa educação transformadora. A formação docente, há muitos anos, baseava-se nas habilidades instrumentais, em que o importante era o *saber-fazer*. Hoje, a formação está mais relacionada as reflexões da língua e as práticas docentes: “[...] o professor tem uma visão crítica do seu trabalho e responsabilidade política e social com sua formação, adquirindo conhecimentos e saberes necessários ao exercício de suas funções” (OLIVEIRA, 2012, p. 22). Desse modo, o *saber* não se opõe o *fazer* e o educador começa a repensar seu papel em sala de aula, na escola e na sociedade, tendo uma visão crítica de sua ação na vida do outro. Para Andrade e Ribeiro (2015) não há como aprender e absorver todo o conhecimento que se passa em uma aula, sendo função do educador, e também

pesquisador: “[...] construí-la a partir dos instrumentos que elegeu para seu objeto de estudo, apesar das eventuais limitações trazidas por esses registros” (ANDRADE; RIBEIRO, 2015, p. 36). Por isso para Freire (2017) o educador é um eterno pesquisador, pois constantemente ele aprende mais sobre sua prática, mesmo já estando há anos em sala de aula.

O docente deve estar atento as demandas que surgem em sala de aula, é preciso um planejamento diário à medida que se percebe às dificuldades sobre a língua que aparecem diante dos seus educandos. Por isso é necessário um olhar especial referente às didáticas utilizadas em classe, pois o professor tem autonomia de poder preparar seus conteúdos, podendo ou não ter o auxílio do LDLP, para que assim todos – ou quase todos – tenham acesso ao saber. Antunes (2003) afirma que o importante não é o discente saber os conceitos e regras pertencentes a língua, mas que ele reflita sobre ela num contexto social:

O que passa a ter prioridade é criar oportunidades (oportunidades diárias) para o aluno construir, analisar, discutir, levantar hipóteses, a partir da leitura de diferentes gêneros de textos – única instância em que o aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona (ANTUNES, 2003, p. 120).

Essa ideia também é defendida por Bagno (2002) quando uma *reflexão linguística* prevalece sobre às regras gramaticais. Assim, ela estaria muito mais atrelada as relações sociais que os sujeitos – alunos e professores – vivenciam todos os dias: “[...] ela (a língua) é a ferramenta e ao mesmo tempo o resultado, ela é o processo e o produto. [...] A língua é uso e também resultado do uso” (BAGNO, 2002, p. 26).

Dessa maneira, é necessário que o Curso de Licenciatura Letras-Português esteja sempre aberto às mudanças, sejam sociais, sejam referentes ao próprio curso. É fundamental que frequentemente ocorra avaliações sobre a docência nas Universidades, participando os graduandos, os docentes e a coordenação, pois isso possibilitará novos olhares sobre o curso, as perspectivas desses sujeitos e às possíveis mudanças que podem ocorrer.

Outro fator que pode contribuir significativamente para essas mudanças é a avaliação dos cursos de licenciatura, quer pelas comissões próprias das instituições que os ofertam, quer pelos processos externos de avaliação. Internamente, a avaliação de um curso pelos diferentes segmentos (alunos, professores, coordenação) que o constituem permite que a comissão estabeleça a relação e o contraponto de diferentes perspectivas em relação

aos itens avaliados, de modo a identificar limites e possibilidades, a fim de estabelecer metas/caminhos para superação do que se apresenta como negativo e potencialização do que se apresenta como positivo. Do ponto de vista da avaliação externa, a presença de uma comissão pode constituir um significativo momento de diálogo, uma vez que tanto a instituição avaliada se beneficia das contribuições dos avaliadores – pares do fazer docente em cursos de outras instituições –, como esses conhecem outras respostas para problemáticas semelhantes (RODRIGUES; HENTZ, 2011, p. 64).

Com isso, é necessário enfatizar as novas mudanças que o MEC lançou em 2017, em que propõe uma Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. Essa medida estabelece a criação de uma Base Nacional Docente e para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), trazendo a ideia da residência pedagógica para esse programa. Essas medidas vieram em detrimento da realidade da educação e da docência no país:

Índices como o do último Censo da Educação, divulgado em 2016, demonstram que, dos 2.196.397 professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Apenas 1.606.889 possuem formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação (MEC, 2017).

Essa situação que abrange todo o Brasil mostra que mudanças precisam ser realizadas, mas que haja uma discussão como isso será feito. Como é uma proposta recente, ainda não há um estudo aprofundado das consequências que essas medidas vão gerar nas Universidades, nos cursos à docência e na sociedade. No entanto, é necessário abrir a discussão diante dessa decisão tomada pelo governo e que vai impactar a todos.

Desse modo, entendendo sobre a formação de professores de Língua Portuguesa é possível compreender, por meio dos questionários realizados, como os professores de formação inicial do Curso de Letras-Português veem o LD, que é um dos materiais usados em sala de aula, e também o próprio curso.

4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL DO LD E AS REPRESENTAÇÕES DOS GRADUANDOS

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos (ANTUNES, 2003, p. 40).

4.1 PERCURSO DA ANÁLISE

A escolha do *corpus* foi a primeira parte do trabalho. Como, na graduação, já tínhamos trabalhado com o tema “livro didático”, em um dos Laboratórios de Práticas Culturais, quis dar continuidade a isso, aprofundando melhor a pesquisa sobre o LD, no entanto com foco nas atividades de compreensão textual. Após a escolha do tema, a metodologia pautou-se pelo estudo teórico que dará sustentação às análises feitas do LD e do questionário. Para isso, o trabalho conta com as teses de diversos autores, como foi retratado nos capítulos anteriores, que ajudam a elucidar ao máximo esta pesquisa.

Em vista disso, o trabalho permeia uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, pois pretendemos analisar as atividades presentes no LD de compreensão textual e, também, entender os anseios e questionamentos feitos pelos graduandos do curso de licenciatura de Letras-Português, da Ufes. O trabalho será dividido em duas etapas, sendo a primeira a análise do LD e a segunda, a análise do questionário realizado com alunos graduandos do curso de licenciatura de Letras-Português, da Ufes.

Como foi discutido, o LD tem grande presença na educação dos discentes, em especial os do ensino fundamental II – séries finais, no qual serviu de *corpus* para a pesquisa. O material didático é composto de diferentes tipos de textos e de gêneros do discurso, imagens e atividades que contribuem para a aprendizagem da língua. Os livros são divididos em Unidades e cada uma delas traz capítulos com os conteúdos determinados. Assim, o trabalho irá restringir a pesquisa às atividades de compreensão textual presentes no livro didático “Português Linguagens”, de Cereja e Cochar (2015), usado na rede de ensino do município de Vitória, Espírito Santo.

A pesquisa vai analisar o primeiro livro do EF II – séries finais –, que abarca a turma de 6º (antiga 5ª série), pois é o momento em que os educandos saem do ambiente “mais infantil” e passam a ter um contato maior com a disciplina de LP. O livro apresenta 8 atividades referentes à compreensão textual, identificados nos LD. É importante observar que o livro todo é uma análise de compreensão, pois tudo é texto. No entanto, o LD escolhido para a pesquisa tem uma seção específica intitulada “Estudo do Texto”. Esta seção é dividida em: *Compreensão e Interpretação, A Linguagem do Texto, Leitura Expressiva do Texto, Cruzando Linguagens, Ler é Reflexão, Ler é Diversão, Ler é um prazer, Trocando Ideias*². O trabalho focalizará os exercícios de *Compreensão e Interpretação* para a análise.

O livro usado é o Livro do Professor, o qual ajudou também, pois pudemos explorar as respostas que vêm sendo colocadas para os docentes, se elas ajudam ou viram a única fonte de informação para os docentes? Ou seja, é por aquelas respostas que os professores se baseiam em relação as respostas do aluno? Todos esses exercícios analisados estão associados a um texto de gênero diverso – podendo ser um conto, uma crônica ou um romance –, que permeia um determinado tema – fantasia, crianças ou identidade –, que será trabalhado naquele capítulo. O LD aborda diferentes gêneros do discurso, mas nesta pesquisa decidimos focar nos discursos argumentativos que podem ser trabalhados dentro desses gêneros, proporcionando uma melhor análise em relação ao desenvolvimento crítico do educando.

Além disso, mesmo com um capítulo voltado para as distinções entre compreensão e interpretação textual, o trabalho não irá considerar essas diferenças na análise dos dados, permitindo, assim, um amplo olhar sobre as discussões que essas atividades podem gerar.

Complementando este capítulo, refletimos também sobre as representações dos graduandos do curso de Letras Português, da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio de um questionário, com perguntas fechadas, em que esses discentes puderam expressar suas ideias referente ao curso, à profissão e, especialmente, ao LD. A partir de suas representações, pudemos entender os anseios

² As únicas atividades que aparecem em todas as seções do Estudo do Texto são: *Compreensão e Interpretação, A Linguagem do Texto e Trocando Ideias*.

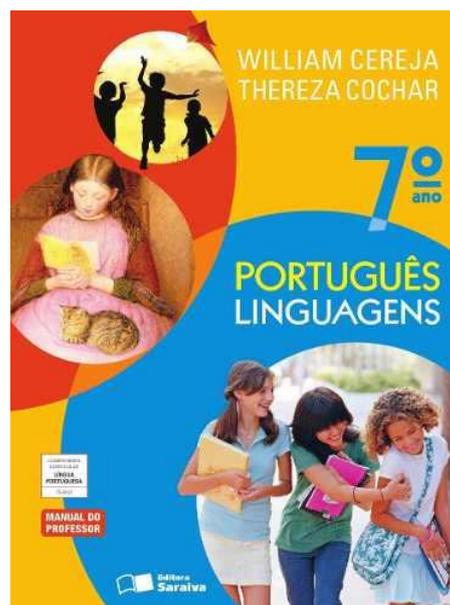
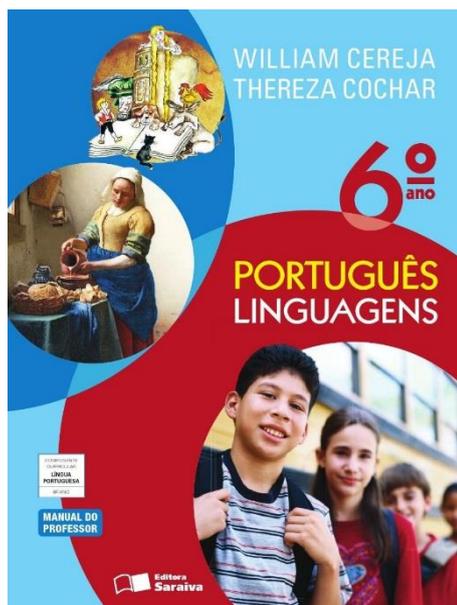
e pensamentos desses sujeitos referentes ao ensino da língua nas escolas brasileiras, o que contribuiu muito para o enriquecimento deste trabalho.

Nesta pesquisa preferimos focar nas opiniões dos graduandos em formação no Curso de Letras. Sabemos que os professores acadêmicos também têm muito a contribuir sobre o livro didático. A partir das opiniões destes educandos que serão analisadas mais para frente, será possível, em um futuro próximo, de outro modo, questionar os docentes do Curso de Letras.

Esse questionário partiu das aulas de “Laboratório de Práticas Culturais – Relendo os Livros Didáticos: da quinta à oitava séries do Ensino Fundamental”, cujo foco era leituras e discussões sobre o LD na sala de aula. Os graduandos que participaram dessa disciplina puderam expressar suas dúvidas e experiências com o material didático, o que possibilitou um novo olhar por parte de todos sobre o LD.

4.2 ANÁLISE DO LD: ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL

O livro didático de Cereja e Cochar (2015) é um material muito adotado nas escolas capixabas, especialmente o município de Vitória. O Ensino Fundamental II – séries finais, no qual baseamos nossa pesquisa, possui quatro exemplares, do 6º ao 9º ano. Os livros têm quatro unidades, que são divididas em três capítulos cada. Dos três capítulos que aparecem nas unidades, dois deles estão voltados para atividades de compreensão textual. Essas atividades estão sempre relacionadas a um texto, de gênero diverso. Os exercícios referentes a compreensão textual estão no tópico denominado “Estudo do Texto”. Nesta análise, estaremos discutindo sobre o livro do 6º ano, o primeiro LD do EF II – séries finais.



Uma das características desses livros é o seu trabalho visual, muito bem elaborado. Com bastante cor e bem ilustrativo, todas as páginas possuem alguma imagem que faz referência, direta ou indiretamente, ao conteúdo que está sendo estudado. Eles também são permeados por textos com atividades vinculadas a ele, além de apresentar pequenas “caixas” de texto, notas, com informações sobre o que está sendo discutido, como o nome e um pouco da história do autor do texto, definição de algum dado ligado sempre ao texto.

Nas seções reservadas para a atividade de compreensão textual, os autores apresentam, geralmente, oito perguntas relacionadas ao texto que foi lido anteriormente. É possível perceber que os textos trabalhados nos LD são elaborados com um olhar mais próximo da realidade, sendo apresentados temas como a internet, os super-heróis e a intolerância, abordando assuntos delicados e atuais da cultura e o respeito a outro país. Por exemplo, o livro do 6º ano trouxe um texto de Malala Yousafzai (“Eu sou Malala”). Para uma análise mais elaborada, elas serão divididas pelas unidades de como são apresentadas no LD, com os temas que também são apresentados no livro, pois as abordagens podem diferenciar umas das outras, além disso, as páginas analisadas estão tanto dentro do texto como anexadas em tamanho real no final da pesquisa.

4.2.1 UNIDADE 1 – NO MUNDO DA FANTASIA

Nessa unidade são trabalhadas histórias, fantasias, imaginação, que são elementos da infância na qual as crianças do 6º ano ainda fazem parte. O primeiro texto trabalhado, logo no início do livro, é sobre um conto infantil que retrata a história de um rei e seus três filhos. Nota-se que o título do capítulo traz uma expressão bem utilizada nas histórias infantis e pelos contadores de histórias: *Era uma vez*. É interessante que esse gênero apareça no primeiro capítulo, pois, caso o professor siga a ordem do LD, esse texto vai ser trabalhado logo nos primeiros dias de aula. É o retorno à sala de aula, muitas crianças estão eufóricas e assustadas com essa nova etapa na escola, e nada melhor de se trabalhar do que um conto infantil ou uma história que se aproxima dos textos que eles viram no 5º ano. O educador deve considerar como as crianças se sentem, principalmente nesse início, para que a aprendizagem seja participativa e, até mesmo, divertida.

Se compreendermos a leitura como prática social, torna-se evidente a necessidade de ultrapassar o campo meramente linguístico, cuja análise prescinde das condições de produção de um ato de linguagem e, portanto, não dá conta do fenômeno da significação. Para melhor compreender o ato linguageiro, é preciso considerar não só sua dimensão linguística, mas também a sua dimensão situacional. (CASOTTI, 2012, p. 110).

CAPÍTULO

Era uma vez

1

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, volte no dia das indicações feitas na seção "Ligue Ligo?"

"Era uma vez...". Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto e seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., a depender da leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é possível que os alunos tenham se encontrado com alguns estímulos ou a serem comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o sucesso de alguns mais conhecidos, os personagens, etc. Peça que tragam da casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos do que mais gostaram, etc.

As três penas

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

— Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

— Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, triste. Ai ele reparou de repente

que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,

Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na porta está".

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos.

A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

— Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Ai ela chamou uma sapinha jovem e disse:

"Donzela menina, / Verde e pequenina,

Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar / A caixa que lá está".



A sapa jovem trouxe uma grande caixa, e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

— Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

— Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

— Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste, e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alçapão. Então ele desceu de novo, e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria encontrar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

— O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição, e declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

— Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

— Ah, — disse a sapa — a mulher mais bonita?

— Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele.

Ai o Bobalhão falou, bastante triste:

— O que é que eu vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

— Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou-a dentro do nabo



Figuras 1 e 2 – Livro 6º ano – Unidade 1, capítulo 1
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Ao se trabalhar a leitura como algo social que produza sentido para o educando, o LD procura atender as necessidades dos alunos, ou seja, abordar temas que estejam dentro daquele universo infanto-juvenil e que a criança possa se identificar. Logo abaixo do título do capítulo ("Era uma vez"), há uma pequena introdução antes de ser apresentado o conto. Com uma linguagem mais simples, o aluno pode logo se identificar com o texto ao se deparar com esse trecho: "E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões...", aventuras por meio da leitura. No livro do professor há uma observação para o docente, em que orienta o profissional a trabalhar primeiro com outros contos e histórias antes de adentrar o texto do próprio LD, possibilitando um aprendizado prévio sobre o conto com a turma.

Geraldi (1997, p. 59) afirma que as "intenções, crenças, desejos que, reconhecidos nas ocorrências linguísticas, podem contribuir e contribuem na

construção de sentidos produzidos nas interações”. Assim, conhecer os educandos, questioná-los sobre o que entendem sobre conto, se já leram algum livro, qual livro, esse diálogo entre professor e aluno complementa o que Marcuschi (2008) e Freire (2017) defendem nos capítulos anteriores, que a criança ou jovem já entra na escola com um conhecimento prévio sobre a língua e a dialogicidade em sala de aula, proporciona sujeitos mais participativos e críticos na sociedade.

amarelo, mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Ai ele beijou a senhorita, atçou os cavalos e partiu com ela, para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

— Depois da minha morte, o reino ficará para o caçula.

Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

— Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei! E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensavam: “As camponesas vão conseguí-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar, pulando”.

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajeitadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera, e atravessou o aro leve como uma corça, e então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

Jacob Grimm, Os contos de Grimm. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989, p. 161-3.)



alçapão: porta ou tampo que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a um local abaixo dele.
campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.
coruscar: brilhar, cintilar.
ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.
sensato: sábio, prudente.
simplicite: tolo, ingênuo.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.

a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? *São caracterizados como invejosos e sensatos.*

b) Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? *Eram opostas às dos irmãos, pois era simpático, não fazia muito e era chamado de Bobalhão.*

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.

a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? *Submeter os filhos a uma prova a deixar o reino para o que lhe trouxer o mais belo objeto.*

b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?

c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? *Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque sabem que ele não se encontrará por ali e, em consequência disso, estará fora da competição.*

3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.

a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta. *de ser o mais lindo e mais fino tapete? e agradece ao receber o que quer.*

b) O Bobalhão obte a orientação da sapa gorda e, ao obter a “mulher mais linda de todas”, beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter?

c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? *Porque ele se mostra educado, simples e obediente.*

4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.

a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? *Em sua opinião o que o rei tinha solicitado, mas o que vem pela frente: isso acontece porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.*

b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai? *A de não aceitar a vontade e atormentar o pai, diziam que o Bobalhão não podia ser rei porque ele falava muito e sempre lhe pediam uma nova prova.*

5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro.

O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova? *O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.*

6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.

a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? *Revelam que eles são invejosos, fracos, desajeitados, inseguros, preguiçosos.*

b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?

c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? *Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão “reinou por muito tempo com sabedoria”. Logo, não era bobo.*

6b. Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhado em cumprir o tarefa que lhe foi solicitada.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os “irmãos Grimm”, deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

Figuras 3 e 4 – Livro 6º ano – Unidade 1, capítulo 1
 Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Logo após o texto, o livro traz a seção “Estudo do Texto” e dentro dessa seção há a parte de perguntas direcionadas para o que foi lido, nomeada de “Compreensão e Interpretação”. Aqui, são apresentadas oito questões que o educando utilizará o texto como apoio para respondê-las. Nesse momento os conhecimentos linguísticos de cada educando orientaram para a melhor compreensão do texto e assim construir ideias diante das perguntas do exercício.

As três primeiras questões propostas estabelecem uma relação do aluno com o texto. Isso quer dizer que as perguntas iniciais direcionam os sujeitos a procurarem

no texto trechos que se aproximam da resposta que ele pode elaborar. Apesar desses modelos de perguntas serem simples, pois a resposta geralmente está dentro do texto, é necessário entender que o processo de compreensão ainda é reconhecido nessas atividades, sendo que dessa maneira o educando também estará dialogando com o texto:

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas e exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Entende-se, então, que mesmo com as primeiras perguntas, que trabalham mais com a resposta no texto, só o fato do aluno ir a procura dela já é um diálogo com o texto. E esse diálogo ganha mais profundidade quando as questões três, letra c, e a quatro, letra a, pede para o educando levantar hipóteses ou expor sua opinião. Nesse momento, o discente passa a expressar sua voz, possibilitando a construção de sentido que ele estabelece com o texto. Isso reflete nas ideias de Koch e Elias (2010, p. 10), que afirmam que estes sujeitos “[...] constroem e são construídos no texto”. As outras perguntas orientam a retirada das respostas no texto, sendo somente a questão seis, letra c, que os alunos voltam a serem questionados a darem sua opinião.

7. O título do conto é “As três penas”. O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?

8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais – o começo, o meio e o fim – estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

a) Quantos parágrafos há no texto lido? *Há 38 parágrafos.*

b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão? *No 11º parágrafo.*

2. Observe o penúltimo parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.

a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? *Há três frases.*

b) O parágrafo sempre se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? *Com letra maiúscula.*

3. Leia o boxe “Tipos de frase”. Depois identifique no texto: Professor: Há muitas possibilidades, além das frases sugeridas como resposta.

a) uma frase exclamativa;
– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!

b) uma frase interrogativa;
– O que é que eu vou fazer com isto?

c) uma frase imperativa;
– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

d) uma frase declarativa.
O velho rei cedeu ainda essa vez.

As três penas na Alemanha

Na cultura popular alemã, há uma tradição segundo a qual, se uma pessoa não sabe que rumo tomar, sopra uma pluma ao ar e segue a direção dela.

Em outras culturas, há costumes parecidos com esse. Na grega, na finlandesa e na hindu, jogam-se três flechas ao ar.



7. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma resposta possível. As penas podem representar o acaso, a sorte de cada um dos irmãos, já que foi favorecido aquele que era crédulo, que tinha coração puro.

Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entonação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase.

Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:
Está vendo aquela árvore ali adiante?
Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.
- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:
Era uma vez um homem que tinha três filhos.
Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.
- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:
Era só o que faltava!
Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.
- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:
Está bem, vá!
Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

8. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Espere-se que os alunos percebam a ideia do que, para alcançar um objetivo, é preciso ser fiel, obediente, esforçado, humilde, dedicado, ter boa vontade, etc. e também a de que não se deve julgar as pessoas pela aparência.

16

Figura 5 – Livro 6º ano – Unidade 1, capítulo 1
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

É interessante notar que as perguntas sete e oito trazem pontos interessantes que podem ser trabalhados além do LD pelo professor. Na primeira, a partir do título do conto – As três penas –, indaga-se o que essas “penas podem representar, no contexto da história narrada?”. Já na questão oito pede-se para informar o que pode ser aprendido com o conto que foi lido. No LD do professor, ele auxilia uma discussão em sala, pois é uma pergunta que possibilita diferentes respostas. Aqui, cabe o professor orientar a turma, proporcionando a eles a exposição de suas ideias, em que a criatividade e a imaginação dos educandos sejam respeitadas e valorizadas. Freire (2017) assegura que o educador precisa respeitar os saberes destes sujeitos, proporcionando com isso uma discussão mais aberta, trocando experiências, associando a disciplina à prática social vivenciada por eles.

Ainda nesse capítulo, há caixas de textos com informações complementares ao conto, como “Quem são os Irmãos Grimm?”, “O que é protagonista?” e “As três penas na Alemanha”. Alguns docentes e alunos podem passar despercebido por essas informações ou apenas lerem em sala. No entanto, é fundamental que o educador, com sua experiência, maturidade e ideias inovadoras, aproveitar o que o LD pode proporcionar e trabalhar atividades extraclasse ou transdisciplinares. A partir disso, pode-se propor uma peça teatral – em que os educandos vivenciariam o que é ser protagonista, antagonista, espaço, tempo, personagens secundários –, a pesquisa por outros contos dos Irmãos *Grimm*, ou até mesmo a releitura de um conto deles para ser apresentado na escola. Então, cabe ao professor esse olhar “distante” do LD, para que o discente tenha uma vivência da prática escolar por meio da leitura, e não somente pelo LD.

Por isso a necessidade do docente esteja sempre em formação, pesquisando, estudando, para que ele não restrinja seu conhecimento e fique atrelado somente ao LD: “Enquanto ensino continuo buscando, procurando. [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2017, p. 30-31). E essa urgência de querer sempre o saber nos ajuda a entender o outro e a realidade dos nossos sujeitos em sala de aula. É um aprender constante:

Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita *na escola* e ela deve estar voltada às demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática (KRAMER, 2006, p. 81).

O segundo capítulo da Unidade 1, do LD *Português e Linguagens*, ainda vai trabalhar do mundo da fantasia e também com o uso de conto, no caso, a recriação de um conto do autor Hans Christian Andersen. O professor pode, para não perder o que foi feito no capítulo um, auxiliar seus educandos a recriarem contos que eles conhecem ou leram, ou até mesmo o que foi lido antes, o conto “As três penas”, exercitando a escrita e a imaginação dos seus discentes.

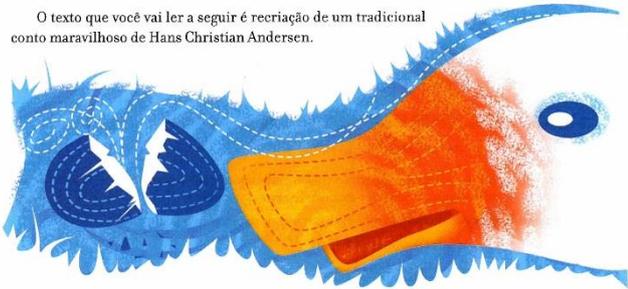
CAPÍTULO

Pato aqui, pato acolá

2

Os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como fonte de inspiração para os escritores modernos. Às vezes, eles são apenas recontados em uma linguagem atual, para facilitar a compreensão dos leitores de hoje; outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente.

O texto que você vai ler a seguir é recriação de um tradicional conto maravilhoso de Hans Christian Andersen.



O patinho bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas este se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era, a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

- Mas que é que esse ovo está fazendo aí?
- Isso não é ovo de pato.
- Acho que é ovo de galinha.
- Não seja bobo! Galinhas botam ovos brancos!
- Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?
- Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

E acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal. Só que muito mais bonito do que os outros, e os patos sabiam disso. Acharam o patinho tão bonito que resolveram logo uma coisa. Não era justo dar para ele um nome qualquer. Ele era diferente. Era mais bonito. Como é que poderia ter um nome comum, como "Quem-Quem"?

- Esse nome é para patos comuns — disse a mãe dele.
- Então vamos chamá-lo de Quá-Quá — disse a madrinha dele.
- Esse também é para patos comuns, sua boba! — respondeu a mãe. — Eu quero que ele se chame Milton.

Ela gostava do nome Milton. Todos acharam meio estranho, mas acabaram concordando que um patinho tão bonito merecia um nome especial.

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: "Como ele é bonito!". Ele se olhava no espelho e dizia: "Como eu sou bonito!". E ficava pensando: "Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente?"

E Milton começou a ficar meio besta. Diziam: "Milton, vem nadar!". Ele respondia: "Eu não. Pensem que eu sou pato como vocês?". Todos os outros patos começaram a achar o Milton meio chato. Ele foi ficando sozinho. E dizia: "Não faz mal. Sou mais bonito. Vou terminar na televisão. Vou ser o maior galá".

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão. Quando chegou na porta da estação de TV, foi logo dizendo: "Eu me chamo Milton. Além de bonito, acho que tenho muito talento artístico". Ele falava difícil. Queria dizer que tinha jeito para ser ator de novela. Juntou gente em volta.

- Ih, não enche — disse alguém.
- Todo dia alguém arranja uma fantasia de bicho e vem aqui procurar lugar na televisão.

— Mas você não vê que eu não estou fantasiado? — perguntou Milton. — Se eu estivesse usando uma roupa de pato, se eu fosse uma pessoa com roupa de pato, eu seria da sua altura. Mas eu sou baixinho como um pato! Como um pato de verdade!

- Então como é que você sabe falar?

— Mas os patos falam! — disse Milton, quase chorando.

- Não vem com essa, ô malandro — disse um guarda que estava ali perto. — Para mim você é um pato mecânico. Deve ser uma espécie de robô com um computador na cabeça!



Figuras 6 e 7 – Livro 6º ano – Unidade 1, capítulo 2
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

A recriação do clássico conto *O Patinho Feio* traz uma nova perspectiva para os alunos, pois isso permite eles a “brincarem” com o texto, das possibilidades de se reinventar uma história. Novamente, é apresentado a estes sujeitos que a LP não é uma disciplina apenas para aprender regras, mas trabalhar a língua dentro de um contexto social, como uma prática linguística que não se restringe a sala de aula. Para Leite (2006, p. 23):

O homem não é só *cogitatio*, a linguagem não é só pensamento. A linguagem, assim entendida, não é automática, mas intencional, não mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um *trabalho*. Mas não é toda e qualquer linguagem que pode ser assim definida. Segundo Merleau-Ponty, é somente aquela que ele considera originária: da criança que inventa o seu dizer pela primeira vez, do artista e do filósofo que instituem um mundo pela linguagem [...].

Por isso é preciso que o professor oriente seu educando, incentivando sua criatividade, seu querer aprender, não o restringindo o saber no LD. Sabemos que esse material didático é um meio para a criança ou jovem, em alguns casos terem seu primeiro contato com a leitura. Mas é necessário ir além, que entendem a língua como um condutor social, que é usado diariamente nas relações sociais e escolares. E ensinar e aprender a língua de forma interacional, possibilita uma transformação crítica e participativa.

Outro ponto é que os educandos, ao serem incentivados na recriação de contos, podem trocar as leituras entre eles para conhecer a história do amigo, ou até mesmo fazer com estes contos uma exposição, valorizando a atividade realizada e o trabalho de cada um. Um projeto mais inclusivo, tendo o apoio pedagógico, fomenta uma busca maior pelo saber. E, retomando Lima (2001), essa transformação só é possível por meio da educação.

E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.
— Me larga! Me larga! — gritava Milton. — Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO!
Um PATOOO...
De repente Milton teve um estremeço. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:
— Eu sou um pato... eu sou um pato...
E seus pais disseram:
— Puxa, ainda bem que você se convenceu disso!
— É verdade, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!
— E todo mundo estava cheio dessa sua história de achar que não era um pato, que era diferente... Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: "Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!"
E daí em diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: "Sou um pato! Um pato mesmo!". E dava um suspiro de alívio.

(Marcelo Coelho. In: Otávio Frias Filho e outros. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 21-4.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. "O patinho bonito" é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.

a) Qual é esse conto? *O patinho feio.*

b) Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história.

Professor: Você poderá pedir a um aluno que conte toda a história ou ir pedindo a vários alunos que contem, um por vez, uma parte da história.

2. A expressão **Era uma vez**, que tradicionalmente inicia os contos maravilhosos, remete a um tempo passado, distante e indeterminado. No conto "O patinho bonito", o tempo também é indeterminado? Justifique sua resposta. Não, a história se passa no mundo atual, pois o patinho tenta ser ator de televisão.

3. Em *O patinho feio*, as diferenças entre o patinho e os outros patos também começam pelo ovo. Comparando as duas histórias, responda:

a) Como era o ovo que deu origem ao patinho feio?

Era um ovo mais do que os outros, pois o patinho seria, mais tarde, um cisne.

b) Como era o ovo que deu origem a Milton?

Era um ovo anulado e brilhante.

4. Um dia a casca do ovo se quebrou e "de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal". Nessa situação, o que o narrador quer dizer com a expressão "patinho normal"? Quer dizer que era um patinho amarelo e com as feições dos outros patos.

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em 1959, em São Paulo. Formado em Sociologia, é professor universitário e atua como jornalista.

Estreou na literatura com os romances *Noturno* e *Jantando com Melvin*. Também escreve para crianças, e entre suas obras para esse público estão *A professora de desenho* e *outras histórias* e *Minhas férias*.



5. No conto *O patinho feio*, em nenhum momento o patinho desconfia de sua identidade. E com Milton, isso também ocorre?

Não. Milton, mesmo sendo um pato, começa a achar que é gente.

6. Em *O patinho feio*, todos se afastam do patinho por causa de sua feiura. No conto "O patinho bonito", Milton não tem esse problema, mas também não se relaciona bem com os outros patos. Por quê?

Porque ele não age como os outros patos, que, por isso, começaram a achar Milton convencido e chato.

7. No conto "O patinho bonito", há um momento em que uma história acontece dentro de outra. Qual é a história que há dentro da história de Milton? Onde ela começa e onde termina?

É o sonho de Milton, que começa no parágrafo que se inicia com "Uma noite Milton resolveu fugir do casa" e vai até "Um PATOOO...".

8. No final do conto *O patinho feio*, o patinho descobre sua verdadeira identidade e, como cisne, encontra finalmente o seu grupo. Compare os dois contos e responda:

a) Milton também descobre uma nova identidade?

b) Ele também encontra o seu verdadeiro grupo?

c) As duas histórias têm finais semelhantes? Por quê?

Sim, pois, por se considerar especial e melhor do que os outros, Milton até então não via o grupo de patos como o seu grupo.

Sim, porque em ambos os contos os animais ficam felizes e integrados no seu grupo.

9. Durante séculos, os contos maravilhosos e as fábulas têm contribuído para a educação das crianças. Apesar de os contos nem sempre apresentarem uma moral no final da história, como ocorre nas fábulas, eles também transmitem ensinamentos.

a) Que tipo de ensinamento o conto *O patinho feio* transmite?

b) E o conto "O patinho bonito"?

Entre outras possibilidades, o ensinamento de que uma boa aparência não é tudo; ou que precisamos assumir o que realmente somos; ou que a validade não se persegue.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho do texto:

"Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal."

Observe que, para criar certo efeito, o próprio narrador pergunta se o patinho "era azul" e ele mesmo responde. Que efeito ele cria com esse procedimento? Ele cria expectativa no leitor. Em seguida, ao quebrar a expectativa, provoca humor.

Intertextualidade no conto

Quando um texto *cita* outro texto, isto é, apropria-se de alguns de seus elementos para sugerir-lo, dizemos que, entre eles, existe **intertextualidade** (inter = entre). Assim, "O patinho bonito", de Marcelo Coelho, estabelece uma relação intertextual com *O patinho feio*, de Andersen.

Ba. Professor: Sugierimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: Não, ele apenas aceitou a sua identidade de pato, que vinha sendo rejeitada.

Quem é Hans Christian Andersen?

O autor de *O patinho feio*, Hans Christian Andersen, nasceu numa família pobre, em 1805, na Dinamarca. Desde cedo, entusiasmou-se com as histórias do folclore escandinavo que seu pai lhe contava. Quando adulto, escreveu-as e publicou-as em pequenos livros destinados a crianças. Entre outras histórias, publicou *A princesa e a ervilha*, *O soldadinho de chumbo* e *A pequena sereia*.

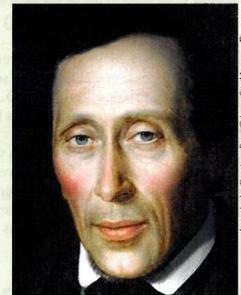


Imagem: Kennerly/PhotoDisc/Getty Images

Ba. Entre outras possibilidades, o ensinamento de que é preciso ter paciência para vencer os obstáculos; ou de que as aparências enganam.

Após a leitura do conto *O pato bonitinho*, o educando é dirigido a nove questões discursivas sobre o texto. Na primeira questão, letra *a*, é necessário um conhecimento prévio, pois questiona de qual texto original esse conto foi recriado. Isso oportuniza o educador a explorar uma metodologia, adotada por poucos professores, que é o Contador de Histórias. Nesse momento, o docente tem a possibilidade de explorar outras potencialidades, às vezes pouco trabalhadas, de seus alunos, como a paciência, o escutar, a curiosidade pelo novo, e que mais tarde podem se transformarem em práticas pedagógicas.

E complementando a letra *a*, a letra *b* pergunta se um dos educandos sabe a história real – o conto *O patinho feio* – e que contasse para a turma. Aqui, o LD contribui na competência oral, pois mesmo se tratando de um exercício, o aluno é convidado a participar oralmente, auxiliando o desenvolvimento pessoal do sujeito, como diminuir a timidez, exercitar a entonação, trabalhando a pontuação que tem no texto e que reflete na fala. Barros-Mendes e Padilha (2008, p. 128) apontam que “alguns LDLP estão considerando a linguagem oral como objeto de ensino”, ou seja, a oralidade ainda não é valorizada completamente na educação, sendo que um dos primeiros contatos com a língua é por meio da fala. O próprio PNLD (2017) afirma que a oralidade é pouco trabalhada em sala de aula e que é considerada uma das lacunas do LD, por isso se faz necessário que essa competência seja mais explorada pelos discentes.

Dentre as questões apresentadas, a pergunta sete explora a percepção do educando diante de um fato que ocorre dentro do texto. É necessário que o aluno observe atentamente o que foi lido, tendo, talvez, que fazer uma releitura para perceber onde está a resposta. Isso é interessante, pois o sujeito vai descobrindo as possibilidades que o texto pode ter:

[...] diante da resistência oposta pelos alunos à literatura, fala-se na necessidade de despertar o prazer pela leitura e sonha-se com a invenção de um instrumental metodológico capaz de gerar, na criança, o gosto pela palavra escrita (FONTES, 1999, p. 153).

Assim, o LD traz textos diferentes que o educando vai conhecendo aos poucos. Cabe também ao professor trabalhar outros textos, diferentes do LD, para que seu

aluno tenha acesso a outras leituras. Além disso, o docente pode usar diferentes plataformas, sites da internet, propagandas, redes sociais, para que esse sujeito perceba as diversas fontes em que a leitura é praticada constantemente, dentro do contexto social que ele está inserido. Isso, aos poucos, pode ir despertando o prazer pela leitura como afirma Fontes (1999).

Nas questões oito e nove, o LD traz duas propostas diferentes. A primeira, aborda a ideia de identidade, com o conto *O patinho feio*. A segunda, retrata a lição moral que o conto deixa no final. Apesar de parecerem questionamentos diferentes, as duas perguntas se assemelham, pois debatem assuntos que essas crianças podem estar vivendo no momento, que é a busca de uma identidade, de um grupo que o aceite como ele é e que esse sujeito também se aceite como é.

Sabe-se que a educação ultrapassa a sala de aula, dessa maneira, as atividades acima oportunizam o professor a trabalhar valores com seus educandos, como o respeito, a ética, a solidariedade, temas estes que vão além do LD. Ademais, isso proporciona atividades extraclasse, em parceria com outras disciplinas – novamente a transdisciplinaridade se faz presente –, mostrando que a cidadania também envolve a escola, a educação: “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2017, p. 96).

Para complementar, o LD traz a ideia de intertextualidade que o conto apresenta. Nesse caso, o professor pode orientar seus educandos nas infinitas possibilidades de intertextualidade na LP, trazendo atividades que complementam o que foi exposto, ou até mesmo trazer este conceito para um trabalho mais didático, como foi exposto no parágrafo anterior. É necessário que o docente tenha autonomia de apresentar aulas mais dinâmicas e que não dependa tanto do LD.

4.2.2 UNIDADE 2 – CRIANÇAS

Ainda no universo infantil, o livro vai trazer textos que se aproximam mais do real, sendo deixada a imaginação e fantasia de lado. Assim, o educando pode começar a associar o que lê com suas vivências e suas experiências.

CAPÍTULO

0 fazendeiro da cidade

1

Você gosta de bichos de estimação? E alguma vez já sentiu vontade de ter um cavalo, um macaco, um boi? Mas como conviver com animais quando se vive em uma cidade grande?

Menino de cidade

Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio? Deixo.

E porquinho-da-india? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

Rinoceronte não pode.

Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

O sítio é apenas um terreno do Estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurgue com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimentando aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol

não vai além de Garrincha e Nilton Santos, mas sabe perfeitamente o

que é um *mastiff*, um *boxer*, um *doberman*. Dá informações sobre as pessoas de acordo com os bichos que possuem: aquele é o dono do *Malhado*, aquela é a dona do *Lord*... Ao telefone, pergunta por patos, gatos, e outros cachorros, centenas, milhares de cachorros, cachorros que prefere aos companheiros, cachorros



F. José Rocha

que o absorvem na rua, na escola, na hora das refeições, cachorros que costumam latir e pular em seus sonhos, cachorros mil.

Sua literatura é rigorosamente especializada: livros coloridos sobre bichos. Engatinha mal e mal na leitura, mas fala com uma proficiência um pouco alarmante a respeito de répteis, batráquios etc. Filho de mãe inglesa, confunde *fork* e *knife*, mas sabe o que é *seal* e *walrus*. Se pede um pedaço de papel é para desenhar a zebra ou a baleia.

É claro que sua frustração

causa pena. Por isso mesmo, há algum tempo ganhou como consolo um canarinho-da-terra. Um dia, como lhe dissessem que iam dar o passarinho, caso continuasse a comportar-se mal, correu para a área e abriu a porta da gaiola.

Deram-lhe um bocado, mas o bocado morreu de tanto alpiste. Ganhou mais tarde uma tartaruga, pequenina e estúpida, que recebeu na pia do banheiro o nome de Henriqueta. Nunca qualquer outro quelônio deu tanto serviço. Foi ao dentista na cidade, e, ao voltar, disse ao pai pela primeira vez uma palavra horrível: *estou desesperado*. Tinha perdido a tartaruguinha no lotação.

Ficou o vazio em sua vida. O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que "possuía" em outra cidade. Ou fazer uma visita à futura mãe de *Poppy*, este é um *poodle* que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de pedra e cal para ele.

Outro expediente: caçar borboletas, mariposas, grilos, alojar carinhosamente os insetos nas gaiolas vazias, chamar-lhes pelos nomes dos antigos bichos mortos ou desaparecidos.

Um tio deu-lhe outra vez um canário, o carinho foi demais, o passarinho morreu. Não há nada a fazer, por enquanto, e ele dedicou-se à arte de desenhar bichos. De vez em quando ainda se anima e entra em casa afogueado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos:

"Olha que estouro de grilo!"

Mas os grilos e as borboletas legais morrem ou saem tranquilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Deu um jeito: arranjou alguns pires sem uso e plantou sementes de feijão. O banheiro está cheio de brotos verdes, tímidos. E ele já sabe que possui uma fazenda.

(Paulo Mendes Campos. In: *Elenco de crônicas modernas*, 12. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1992, p. 45-7.)



F. José Rocha

absorver: atrair a atenção, levar alguém a concentrar-se.

alarmante: que causa alarme, que surpreende.

batráquio: animal vertebrado, como o sapo, que vive tanto na terra como na água.

boxer, doberman e mastiff: raças de cães.

expediente: meio ou recurso utilizado para atingir um fim.

fork: (do inglês) garfo.

frustrado: que não atingiu o ideal pretendido ou não realizou um projeto pessoal.

knife: (do inglês) faca.

perspectiva: expectativa, esperança.

proficiência: competência, mestria.

seal: (do inglês) foca.

walrus: (do inglês) mors, mamífero marinho que vive principalmente nas regiões costeiras do oceano Ártico.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Figuras 10 e 11 – Livro 6º ano – Unidade 2, capítulo 1
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

O tema a ser explorado na Unidade 2 é *Crianças*, para isso o LD traz no primeiro capítulo uma crônica que retrata sobre a vontade de ter animais de estimação ou outros animais não tão comuns – cavalos, macaco, boi. É uma boa forma de conhecer o educando e um pouco de sua vida, pois o professor pode abrir um diálogo sobre animais de estimação: “quem tem? Qual animal é? Qual o nome?”, assim como os colegas podem trocar informações entre eles. Nesse texto um novo gênero discursivo é apresentado, que pode ser explorado pelas crianças, pois possibilita eles a produzirem crônicas também. No entanto, é necessário ter um cuidado com as produções textuais realizadas pelos educandos:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto irá ser julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação.

Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota) (BRITTO, 2006, p. 120).

Essa realidade, às vezes, permeia o trabalho do professor de LP. As produções de textos dos educandos, geralmente, são voltadas para a leitura do professor, sem ter uma perspectiva que o que foi feito será usado em outra ocasião. É um texto que fecha nele mesmo. Claro que, às vezes, não é possível fazer uma atividade a mais com o texto produzido, então ele se restringe à leitura do professor. Entretanto, é preciso ter ciência que algumas propostas textuais podem ir além da sala de aula e que o trabalho dos alunos seja reconhecido tanto na escola como na sociedade: “Hoje acreditamos que a produção de textos pode funcionar como princípio organizador da prática de leitura e também da atividade de reflexão sobre língua e linguagem” (CASOTTI, 2012, p. 161).

Nas atividades propostas nesse capítulo um, da Unidade 2, analisaremos alguns as questões em sua abordagem discursiva, dentro da proposta de produção escrita que esses exercícios estabelecem.

Estudo do texto

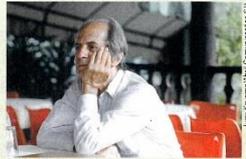
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato? A quantidade e a diversidade dos animais que ele pode ao pé: um cabrito, quatro cachorros, um boi, um rinoceronte, duas mil pedras, porquinho-da-índia, sapinho, macaco, cavalo.
- No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.
 - Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio? Porque sítio é um local onde se está construindo um prédio, constrói-se a qualidade de animais.
 - Para o narrador, "o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu". Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?
- Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.
 - De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro? Das pessoas em geral e também do narrador.
 - O menino também tem essa opinião? Por quê?
 - No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais? O trecho "e se há no mundo de mãos e almas vazias".
- O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.
 - Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros? Ele não distingue marcas de automóvel, mas sabe reconhecer muito bem as diferentes raças de cachorro: como, por exemplo, mastiff, boxer e rottweiler.
 - Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?
 - O menino se refere às pessoas como "o dono do *Malhado*", "a dona do *Lord*", etc. O que isso revela sobre os interesses dele? Revela que ele tem grande interesse por animais.

2b. Porque a reação de céu envolve a ideia de um lugar pleno de felicidade, harmonia, arfim, de paraíso. Assim, o sítio, para o garoto, é consagrado um paraíso, um lugar onde ele poderia conviver com a natureza toda.

Quem é Paulo Mendes Campos?

Poeta, cronista, tradutor e jornalista, Paulo Mendes Campos (1922-1991) nasceu em Belo Horizonte, MG. Iniciou estudos em Odontologia, Direito, Veterinária, mas não os completou. Ainda muito jovem, ingressou na vida literária em Belo Horizonte, como integrante da geração mineira a que pertencem autores como Fernando Sabino e Murilo Rubião. Mudando-se para o Rio de Janeiro, passou a colaborar nos principais jornais cariocas e, ao lado de Fernando Sabino e Rubem Braga, foi um dos responsáveis pelo grande prestígio que a crônica ganhou no Brasil nos anos 1950-60. Suas crônicas valorizam a interioridade, a memória, o sonho e a reflexão.



3b. Não, porque, motivado pela grande vontade de conviver com animais, ele os descobriu nos lugares mais inesperados. Por exemplo, ele descobriu um gato em um cachorro na quadra de esportes, um porco em uma rua de Copacabana, ou um ser vivo na Bateria da Ilha de Ilha.

Qual é a diferença entre foca e morsa?

As focas e as morsas são mamíferos marinhos, vivem em colônias com dezenas de indivíduos e são excelentes nadadoras. Apesar de parecidas, esses animais têm, porém, várias diferenças. As morsas apresentam dentes enormes projetados para baixo e vivem em várias regiões do Círculo Polar Ártico — portanto, não são encontradas no Brasil. As focas não têm orelhas, e há nelas um orifício atrás dos olhos que se conecta com o ouvido. Formam um numeroso grupo de mamíferos aquáticos, e a espécie mais comum e mais abundante é encontrada principalmente na região do Ártico.



- Embora o narrador não informe a idade do menino, é possível notar que se trata de uma criança em fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Que elementos do texto comprovam esse dado sobre o garoto? A afirmação "Engatinha mal e mal na leitura" e a informação de que ele tem preferência por livros coloridos que tratam de bichos.
- Na realidade, o menino ganha alguns animais, sendo um deles um canarinho-da-terra.
 - Na sua opinião, por que, diante da ameaça de que se continuasse a se comportar mal, iam dar o passarinho, o menino resolve soltar a ave? Fortemente porque ele não se sente de comparamento e não queria que o passarinho tivesse outro dono.
 - De que maneira o menino trata os outros animais de estimação que ganha? Ele dá muito alívio ao passarinho bicado e carinho demais ao canarinho, e eles morrem. Não quer se separar da tartaruguinha nunca e, quando a leva ao dentista, perde a no ônibus.
- O menino vive em uma grande cidade e, por isso, não convive com animais tanto quanto gostaria.
 - Quem é Poppy? O que ele representa para o garoto? Poppy é o nome da filhota de poodle que foi prometida ao garoto e que acabou morrendo em sua mesa. Poppy representa para o garoto uma promessa de felicidade, pois será para ele o animal de estimação com o qual poderá conviver e brincar.
 - Que importância têm os insetos para o menino? Sim, pois o menino, por viver na cidade, supervaloriza o que não tem: o campo, os animais, o verde. Ter uma "fazenda de brotos de feijão" é uma forma de compensar a falta desses elementos.
 - As tentativas do garoto de conviver com animais o deixam satisfeito? Por quê? Não, porque não se estabelece entre ele e os animais um convívio duradouro.
- No final do texto, o menino começa a plantar sementes de feijão. Segundo o narrador, os brotos verdes que enchem o banheiro o levam a sentir-se dono de uma "fazenda".
 - O que a fazenda de brotos de feijão representa para o menino? Representa a solução encontrada pelo menino para preencher o vazio deixado pela ausência dos animais.
 - Do início para o fim do texto, o principal desejo do menino se modifica? Justifique sua resposta. Não, pois ele ainda se volta para a natureza, só que agora fazendo brotos de feijão, em vez de animais.
 - O título da crônica, "Menino de cidade", é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê? Sim, pois o menino, por viver na cidade, supervaloriza o que não tem: o campo, os animais, o verde. Ter uma "fazenda de brotos de feijão" é uma forma de compensar a falta desses elementos.



A LINGUAGEM DO TEXTO

- Índique o sentido das expressões em destaque, considerando o contexto em que aparecem no texto:
 - "A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurge com um **pinto em flor**". expressão que se refere ao desaparecimento da vida
 - "este é um **poodle** que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de **pedra e cal** para ele". firmemente, de maneira garantida
- A *gíria* é uma variedade linguística que pode tanto desaparecer rapidamente quanto ser incorporada ao vocabulário da língua. Na década de 1960, as palavras **estouro** e **legal** eram gírias correntes, mas hoje estão incorporadas no dicionário e são usadas normalmente na linguagem informal.

As espécies de foca

A variedade de espécies de foca é muito grande. Algumas não passam de 1 metro de comprimento, enquanto outras chegam a 6 metros e a pesar mais de 3 toneladas.



Foca comum, que tem cerca de 1,8 metro e pesa até 170 quilos.

Figuras 12 e 13– Livro 6º ano – Unidade 2, capítulo 1
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

A parte de *Compreensão e Interpretação* apresenta oito questões discursivas para serem respondidas relacionando-as com o texto lido. Além da leitura, a todo o momento o educando está produzindo a escrita em sala de aula, o que direta e indiretamente, esses exercícios contribuem para seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e discursivo da língua:

No trabalho, na escola, nos espaços públicos em geral, mas também na vida privada, estamos todos submetidos a um fluxo crescente de desafios, no qual a competência no manejo da escrita é essencial. Em vista disso, a língua escrita é tida como um bem cultural relevante e inerente a uma vida cidadã, cabendo à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por parte dos alunos (MARCUSCI; CAVALCANTE, 2008, p. 239).

Isso demonstra o porquê a escrita tem um destaque maior no LDLP e os exercícios desta parte podem ser um exemplo disso. Apesar da seção ser

denominada “Estudo do Texto”, ela se dá inteiramente por escrito, poucos são os exercícios que trabalham com uma proposta diferente. No caso desse capítulo não há nenhuma questão que não seja para escrever. Koch e Elias (2010, p. 32) afirmam que os educandos relacionam a escrita, no caso a escrita “correta”, “[...] é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário”.

A escrita é importante e uma das formas de exercitá-la é escrevendo, reescrevendo, corrigindo, lendo, como afirma Possenti (2006). Mas também são necessárias outras direções para se trabalhar o texto, seja pela exposição oral, pela pesquisa ou por uma dinâmica em sala de aula. É fundamental que o educando relacione o texto com suas práticas sociais, aproximando-o de sua realidade e, assim, produzindo sentido no que está lendo, e não algo mecanizado, o que em alguns casos ocorre. E cabe o educador propor, diante de atividades como estas, uma visão mais interacionista da escrita e também da leitura:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre os sujeitos* e supões muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p. 67).

CAPÍTULO Entre irmãos

2

Toda criança gosta de ter amigos, de brincar, de sair e se divertir com outras crianças. Mas o que fazer quando uma lei proíbe que elas façam tudo isso? Como manter viva a aventura e o prazer de ser criança?

O texto que você vai ler a seguir pertence ao livro *A mala de Hana*, de Karen Levine. A obra narra a história dos irmãos Hana e George Brady, crianças judias que viviam na Tchecoslováquia (atual República Checa), durante a Segunda Guerra Mundial. Quando as tropas alemãs invadiram o país, a vida da família Brady mudou para sempre.

A mala de Hana

Toda semana havia uma nova restrição. Judeus não podiam frequentar o parque de diversões. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos. Logo, Hana não podia mais ir ao ginásio. Até mesmo o lago em que esquiavam estava proibido. Suas amigas — todas gentis — no começo também ficaram tão perplexas quanto Hana com as regras. Ainda se sentavam lado a lado na escola e aprontavam travessuras juntas dentro da classe e na hora do recreio.

— Ficaremos juntas para sempre, não importa o que aconteça — prometeu Maria, a melhor amiga de Hana. — Não vamos deixar que ninguém nos diga com quem vamos brincar!

Mas, aos poucos, conforme os meses se passavam, todas as colegas de Hana, inclusive Maria, pararam de visitá-la depois da escola e nos fins de semana. [...]

Com cada amigo perdido e a cada nova restrição, Hana e George sentiam que seu mundo ficava um pouco menor. Eles estavam bravos. Eles estavam tristes. E estavam frustrados.

— O que podemos fazer? — perguntavam aos pais. — Para onde podemos ir?

Mamãe e Papai fizeram o seu melhor para distrair as crianças, para ajudá-las a descobrir novas brincadeiras.

— Nós temos sorte — disse Mamãe —, porque temos um grande jardim. Vocês podem brincar de esconde-esconde. Podem balançar nas árvores. Podem inventar jogos. Podem brincar de detetive nos depósitos. Podem explorar a passagem secreta. Adivinhar charadas. Sejam gratos um pelo outro!

Hana e George eram gratos por terem um ao outro e também por brincarem juntos. Mas isso não aliviava a tristeza de não poderem mais fazer o que faziam antes nem ir àqueles lugares onde costumavam ir. Num lindo dia de primavera, quando o sol brilhava, os dois sentaram no quintal, entediados, brincando com a grama. De repente, Hana começou a chorar.

— Não é justo! — gritou. — Eu odeio isso! Quero que tudo volte a ser como antes!



Eliete Rocha

Quem é Karen Levine?

Conhecida pelo sucesso dos livros que escreve para jovens e adultos, Karen Levine nasceu em Ottawa, no Canadá. Antes de estrejar na literatura, atuou por vários anos como produtora executiva de séries de TV e de documentários. De seus documentários sobre as crianças vítimas do Holocausto foi que nasceu a ideia de publicar a obra *A mala de Hana*, que ganhou vários prêmios e ficou famosa em todo o mundo.

Arrancou um punhado de grama e jogou as folhas no ar. Olhou para o irmão. Sabia que ele estava tão triste quanto ela.

— Espere aqui — disse ele. — Eu tenho uma ideia.

Minutos depois, George estava de volta, com um bloco de papel, uma caneta, uma garrafa vazia e uma pá.

— Pra que tudo isso? — perguntou Hana.

— Talvez, se escrevermos todas as coisas que estão acontecendo com a gente, fiquemos mais aliviados.

— Isso é bobagem — respondeu Hana. — Não vai trazer nem o parque nem a diversão de volta. E não trará Maria de volta.

Mas George insistiu. Ele era, no fim das contas, o irmão mais velho, e Hana não tinha nenhuma outra ideia.

Então, nas horas seguintes, as crianças derramaram sua infelicidade no papel, George escrevendo e Hana falando. Fizeram listas das coisas que faziam falta e das coisas que os enfureciam. Fizeram listas de todas as coisas que fariam e de todos os lugares para onde iriam quando aqueles tempos terríveis acabassem.

Quando terminaram, George pegou as folhas de papel, enrolou-as num tubo, colocou-as dentro da garrafa e fechou-a com uma rolha. Então, os dois andaram até a casa, passando embaixo do balanço duplo. Ali, Hana cavou um grande buraco: seria aquele seu esconderijo da tristeza e da frustração. George colocou a garrafa dentro do buraco e Hana cobriu-a de terra. Quando acabaram, o mundo parecia um pouquinho mais claro e brilhante, pelo menos naquele dia.

(A mala de Hana – Uma história real. São Paulo: Melhoramentos, 2007)



Eliete Rocha

frustração: decepção de quem não consegue realizar o que quer
perplexo: espantado, atônito

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Nota: Professor, sugerimos fazer um trabalho interdisciplinar com História e pedir aos alunos que pesquisem sobre o Holocausto promovido pelos nazistas durante a Segunda Guerra. Espera-se que eles mencionem a perseguição a judeus, ciganos, homossexuais e intelectuais, entre outros segmentos sociais, e o massacre de milhões de pessoas.

- No momento retratado pelo texto, os judeus estão vivendo uma série de restrições.
 - Troque ideias com os colegas da classe: O que foi o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial?
 - No texto, os judeus foram proibidos de ir ao parque de diversões, aos campos de esporte e parques públicos. O que essas proibições representavam para eles?
(Nas duas figuras acima, crianças estão se ajeitando à noite. Logo, durante todo o Holocausto as crianças foram proibidas de sair e as proibições representavam também o fim do lazer e do convívio social.)
- Aos poucos, Hana e George iam perdendo os amigos. Levante hipóteses: Por que as outras crianças se afastaram dos dois?
(Provavelmente porque os pais, temendo represálias, proibiram os filhos de se relacionar com judeus.)

Figuras 14 e 15 – Livro 6º ano – Unidade 2, capítulo 2
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

O texto *A mala de Hana*, baseado em fatos reais, é um trecho retirado do livro de mesmo nome em que retrata a vida de duas crianças, que começam a sentir as consequências da Segunda Guerra Mundial. Esse texto aborda um dos momentos mais tristes da história, pois retrata o Holocausto, que dizimou milhões de pessoas, em especial as crianças e jovens. Em nenhum momento, durante a leitura, é mencionada a palavra Holocausto, mas o professor pode mencionar esse fato e explicar o que foi isso.

Esse texto possibilita o professor discutir diferentes assuntos em sala de aula, retratando outras guerras ou casos de violência, em que as crianças ainda são vítimas, como a do tráfico de drogas ou do país da Síria, e que são notícias na sociedade constantemente. Freire (2017) levanta mais uma vez questionamentos que precisam fazer parte da ação de educar e como os professores necessitam estar atentos para o diálogo aberto com a turma:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2017, p. 32).

É necessário compreender que assuntos como esse são importantes a serem debatidos, pois ajuda na formação de um sujeito mais crítico, que sabe opinar diante de temas sérios e que está dentro do contexto social, que muitos educandos vivem. Por isso a necessidade do professor que oriente esses diálogos, isso também faz parte de uma educação inclusiva e que preze pela criticidade.

A partir do texto, o LD apresenta oito perguntas para serem respondidas. A primeira questiona sobre o holocausto e o que ele seria. Como já foi mencionado na análise, esse tipo de pergunta dá margem para poder trabalhar a transdisciplinaridade na sala de aula. No LD do professor, de Cereja e Cochar (2015), é sugerido a interdisciplinaridade com matéria de História. No entanto, acreditamos que o conceito da transdisciplinaridade é mais abrangente, pois relaciona diversos saberes, sendo que todos são igualmente importantes.

Trindade (2015) afirma que a transdisciplinaridade dentro da sala de aula permite o educando a ter acesso a um conteúdo contextualizado, dentro de um meio social e cultural, possibilitando que ele consiga reconstruir seu saber a partir de uma aprendizagem significativa:

Nesse sentido, necessita-se ressignificar a formação do aluno, situando-o como coautor do projeto de aprendizagem, como construtor de seu próprio processo de desenvolvimento, por meio da interação em ambientes colaborativos (TRINDADE, 2015, p. 2)

Assim, o docente precisa estar atento às demandas da turma para que consiga planejar uma atividade nesse modelo, por isso a importância do olhar do professor para com seus alunos. Além disso, Antunes (2017) aborda que ler textos de outras disciplinas contribui para que o discente aprenda novas informações e isso

proporciona um sujeito mais crítico e analítico, que saberá apresentar argumentos numa conversa ou num texto.

3. Apesar da situação difícil, a mãe das duas crianças dizia: “— Nós temos sorte [...] porque temos um grande jardim”.

5a. Listas das coisas que faziam falta, das coisas que os deixavam entediados, das coisas que faziam e dos lugares onde iriam quando aquilo acabasse.

a) Tomando como base esse comentário, como você caracterizaria a mãe das crianças?

b) O que a fala da mãe faz supor a respeito de outras crianças judias?

Faz supor que outras crianças judias tinham de ficar fechadas dentro de casa.

c) O que o jardim representava para os dois irmãos?

Representava o único espaço de lazer e de contato com a natureza.

d) Que sentimentos as duas crianças experimentavam?

Tristeza, esgotamento, frustração, impotência.

4. Ponha-se no lugar das personagens e responda: Qual a importância de Hana e George “terem um ao outro”, como dizia a mãe?

Além de serem irmãos, um representava para o outro a única possibilidade de brincar e conviver com outra criança.

5. George tem uma ideia: escrever listas.

a) Que tipos de lista as crianças escrevem?

b) Para elas, que significado tinha escrever essas listas?

6. Você já deve ter visto filmes em que as personagens lançam mensagens ao mar, acondicionadas em garrafas. Em situações assim, com que finalidade as mensagens são enviadas?

Comumente com a finalidade de pedir socorro, mas também podem ser enviadas por outros motivos.

7. No texto, Hana e George condicionaram as listas dentro de garrafas.

a) Por que as garrafas foram enterradas?

b) Na sua opinião, as crianças tinham realmente a intenção de preservar as listas? Por quê?

c) Quando as crianças escreviam, elas tinham em mente algum leitor em especial? Se sim, quem?

Resposta pessoal. Professor: Abra a discussão com a classe. É possível que os alunos considerem que sim, certamente, o preciso familiar que, dali a algum tempo (anos talvez), eles próprios poderiam ser leitores de seus textos.

8. A obra da qual foi extraído o texto é baseada em fatos reais. As listas e as garrafas, afinal, acabaram cumprindo o seu papel? Por quê?

Espera-se que os alunos reconheçam que sim, pois elas serviram como documento e fonte de informações para que a obra fosse escrita.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe e compare estes enunciados:

- “Eles estavam bravos. Eles estavam tristes. E estavam frustrados.” (4º parágrafo)
- Eles estavam bravos, tristes e frustrados.

Note que o enunciado original poderia ficar mais enxuto com a eliminação da repetição das palavras **eles** e **estavam** e o emprego de vírgulas no lugar do ponto. Contudo, o sentido dos dois enunciados não é exatamente o mesmo.

a) Qual é a diferença de sentido entre os dois enunciados?

A redação original, com frases curtas e repetições, reforça o ídolo de que as crianças não suportavam mais aquela situação, que se repete todos os dias, e, por isso, estavam muito, muito tristes.

b) Identifique no 1º parágrafo do texto outro trecho em que o mesmo recurso foi utilizado.

Quando não podiam frequentar o parque ou o jardim. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos.

Crianças em perigo!

Crianças vivendo sem liberdade e sem infância não são um problema apenas do passado. Ainda hoje, muitas crianças vivem desse modo em zonas de conflito, como no Iraque, no Afeganistão, no Paquistão, na faixa de Gaza (fronteira entre Israel e Palestina) e em alguns países africanos.

Recentemente, vieram à tona dois comentários relatos de crianças que viveram problemas semelhantes. O primeiro está registrado no livro *A outra face*, de Deborah Ellis (Editora Ática). O segundo é *Eu sou Malala* (Companhia das Letras), da menina paquistanesa Malala, que, por insistir em estudar, chegou a levar um tiro da milícia do Talibã. Em ambos os relatos, a história se repete: escolas são destruídas, meninas são proibidas de estudar, mulheres não podem sair às ruas sem burca e sem os maridos, etc. Vale a pena conferir!

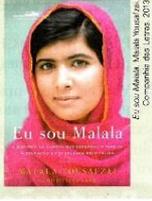


Figura 16 – Livro 6º ano – Unidade 2, capítulo 2
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Nas questões seis, sete e oito, o LD demonstra um jeito antigo de mandar mensagens, que é por meio de garrafas jogadas no mar. No entanto, no texto as garrafas ganharam um novo significado, relatando a história de Hana e sua família. Assim, o professor pode incentivar a turma a escrever também sobre a história de sua vida, seus anseios e seus sonhos para o futuro e até mesmo criar listas de desejos, como as personagens fizeram.

No caso de Hana e seu irmão, das garrafas que eles enterravam, o que eles contavam sobre sua vida se tornou um livro. Então, o docente pode conversar com a

turma que, o que eles escrevem, um dia também pode virar uma obra, que a vida deles tem tanto significado como a história de Hana. A partir disso, o professor pode desenvolver propostas de escreverem diários, especialmente os eletrônicos – os *blogs* ou as redes sociais–, proporcionando a eles expressarem as experiências de sua vida. Para Geraldi (2006, p. 131):

É desenvolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas³.

Para complementar o texto, o livro um *box* mostrando as crianças e jovens que vivem em zonas de conflito, sendo privadas de direitos básicos para viver. A jovem Malala, que será retratada em outra unidade do LD, serve de exemplo para esse quadro. Ele também incentiva a leitura, indicando dois romances de fatos reais sobre essa realidade tão violenta, que pode servir também como indicação do professor para a leitura em sala com seus alunos. Ademais, o docente pode indicar outros livros que retratam a guerra, como *O Diário de Anne Frank*, ou trabalhar um outro tipo de leitura, no caso a visual, com filmes sobre esses acontecimentos reais. Com isso, o professor deve atento a dinâmica da turma para planejar da melhor forma possível sua aula.

4.2.3 UNIDADE 3 – DESCOBRINDO QUEM SOU EU

A Unidade 3 vai trazer textos que explora a infância e juventude de personagens públicos e que marcaram muito suas vidas. Histórias reais que, de alguma forma, contribuíram na sociedade. Assim, as crianças também são convidadas a lerem e escreverem suas histórias.

³ Acreditamos que isso deve ser aplicado para todos os educandos, sendo escola pública ou privada.

CAPÍTULO No frescor da inocência

1

Para muitos, a infância é a fase mais bonita da vida. Nela, geralmente fazemos as primeiras descobertas com o prazer de quem acaba de chegar ao mundo. Até que ponto o que somos hoje ou o que seremos no futuro está relacionado com o que vivemos no passado?

Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saiamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada.

E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade".

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.



No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e íamos andando para as cabanas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabanas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo.

Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas, e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.



Figuras 17 e 18 – Livro 6º ano – Unidade 3, capítulo 1
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Logo, no primeiro capítulo o livro traz um texto da Clarice Lispector, famosa escritora do Brasil. Os livros dessa autora têm uma linguagem mais adulta e que está inserida numa literatura intimista, em que retrata os questionamentos e a intimidade da personagem principal. Então, é interessante notar que suas obras começam a ser apresentadas para os alunos, principalmente para as crianças de 10 a 12 anos, que é mais ou menos a faixa etária do 6º ano. No EF II – séries finais não há a disciplina de Literatura, como é no Ensino Médio. No entanto, as aulas de LP trabalham indiretamente a literatura. Assim, é importante esses educandos começarem a ter contato com esses escritores e suas obras, e que foram fundamentais para a construção da literatura que temos hoje.

Leite (2015) afirma que quando se ensina literatura também se ensina a língua, há um envolvimento com a linguagem, principalmente quando elas estão integradas – literatura e língua – numa mesma prática discursiva. A literatura ganha um

significado importante no processo de aprendizado, compreendendo melhor a língua e seu papel na sociedade:

O ensino da língua deixaria de ser de reconhecimento e reprodução passando a um ensino de conhecimento e produção, em que o exercício sistemático lhe conferiria maiores condições de formar sua identidade, cambiante que fosse. E o ensino da literatura passaria a ser vivenciamento da obra literária enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados de escuta e apreensão (GERALDI, 1997, p.122-123).

Nesse capítulo, Clarice Lispector conta a história de seus banhos de mar no Recife e como isso marcou sua infância. Aqui, a linguagem é apropriada para a compreensão das crianças do 6º ano, sendo ela simples e clara. É fundamental que, mesmo pela escolha de um texto da autora que costumam ser profundos, o LD apresente textos com uma linguagem que se aproxima da compreensão dos educandos, no propósito da construção de sentido por meio do texto lido.

Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar. A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.
Nunca.

Clarice Lispector. *Pequenas descobertas do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 291.

insãdita: que nunca se ouviu; de que não há exemplo.
salutar: benéfico para a saúde, saudável.
ventura: felicidade, alegria.
Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Quem é Clarice Lispector?

Escritora e jornalista, Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, em uma pequena cidade chamada Tchetchelnik. Veio morar no Brasil com pouco mais de 1 ano, passou a infância em Recife e, aos 15 anos, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro.

Embora tenha se formado em Direito, Clarice Lispector nunca advogou. Começou a colaborar em jornais quando ainda estava na faculdade e exerceu o jornalismo até o fim da vida.

Seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, publicado quando tinha apenas 17 anos, foi saudado com entusiasmo pela crítica.

Em seus romances, contos e crônicas, a ação é um aspecto secundário, prevalecendo as impressões das personagens. Segundo a escritora, quando criança, mandava histórias para a seção infantil de um jornal de sua cidade, mas elas nunca foram publicadas. Isso porque, ao contrário das histórias das outras crianças, as suas não falavam de acontecimentos e fatos, mas apenas de sensações.



4. A família chegava à praia e se dirigia às cabines para, a seguir, tomar o banho de mar.

a) Ao mudar de roupa na cabine, a menina sentia-se transformada. Que imagem a narradora utiliza para representar essa transformação?

b) O mar de Olinda era fascinante para a menina. Que características desse lugar despertavam tal sentimento? 4a. A imagem de seu corpo desatado do sair da cabine. Professor: Pode-se ampliar a reflexão: a cabine pode ser vista como um casulo, um abrigo por meio do qual o corpo da menina se metamorfoseava.

5. A narradora descreve suas sensações ao tomar banho de mar.

a) Entre os cinco sentidos humanos (a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar), qual ou quais ela experimentava ao entrar no mar? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Durante o banho de mar, a menina mergulhava as mãos em concha e trazia um pouco do mar à boca. Levante hipóteses: Por que depois, adulta, ela repetia essa ação de mergulhar as mãos em concha nas águas para trazer um pouco do mar para si?

c) Na sua opinião, por que a menina queria se unir ao mar?

6. Com os corpos impregnados de sal, a família retornava a Recife, e a menina ficava à espera de nova aventura e aventura.

a) Que atitudes da menina expressam seu desejo de se manter ligada ao mar de Olinda?

b) Por que as palavras **ventura e aventura** resumem as sensações da narradora durante os banhos de mar?

7. Quando uma pessoa relata fatos do passado, é natural que aflorem nela alguns sentimentos.

a) A narradora considera que as palavras do relato que ela faz exprimem a intensidade das emoções que ela viveu na infância? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Que sentimento principal a narradora vivencia ao fazer seu relato?

8. A autora do texto lido, a escritora Clarice Lispector, viveu em Recife quando menina. Leia o boxe "Quem é Clarice Lispector?" e, depois, responda:

a) A experiência relatada pela narradora no texto pode ter sido vivida, de fato, pela autora, ou trata-se de uma história ficcional? Justifique sua resposta.

b) No texto lido, a narradora, ao fazer seu relato, dá mais destaque às ações das personagens ou às suas próprias impressões e sensações? Justifique sua resposta com dois exemplos do texto.

9. O texto lido foi publicado na obra *Pequenas descobertas do mundo*, de Clarice Lispector. Você acha que a experiência relatada nele inclui "pequenas descobertas do mundo" feitas pela autora? Justifique sua resposta.

Os banhos de mar e a medicina

Alain Corbin, em um rico estudo da história dos costumes (*O território do vazio*, Cia. das Letras), observa que data de meados do século XVIII a difusão, na Europa, da crença no poder curativo dos banhos de mar. O discurso médico desse período defendia que a água fria do mar e, sobretudo, o contato com suas ondas tinham a capacidade de limpar e proteger o interior do corpo.



Crianças no mar (1909), de Joaquín Sorolla y Bastida.

Figuras 19 e 20 – Livro 6º ano – Unidade 3, capítulo 1
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Nos exercícios elaborados para esse texto são abordadas perguntas de como era a infância da autora, o porquê de ir as praias em Recife, como ela se sentia com tudo isso. É interessante observar que essas questões vão reconstruindo o próprio texto, mas agora como respostas dos alunos. Assim, conforme o educando vai respondendo todo o sentido do texto vai sendo construído novamente. Koch e Elias (2010, p. 13) reforçam que as leituras e as atividades de leituras “[...] põe em foco o leitor e seus conhecimentos de interação com o autor e o texto para a construção de sentido”.

Nas perguntas um verbo é constantemente usado: relatar. Isso se dá porque, mais para frente, o LD vai trabalhar sobre Relato Pessoal. Isso é interessante, pois o docente pode trabalhar esse gênero antes de apresentar as características que o definem, trabalhando o relato como uma prática social, em que as crianças podem contar algo da infância, explorando as diversas possibilidades que desse gênero, focando mais em seu contexto comunicativo e social, do que em suas características.

CAPÍTULO

2

O preço de pensar diferente

Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?

Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comeci a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série *Crepúsculo*, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]



155

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguimos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da Escola Khushal?”, perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “Sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lâ tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Cai sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. Eu sou Malala. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.13-7)

Quem é Malala?

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale Suat, Paquistão. No início de 2009, com 11 para 12 anos de idade, Malala escreveu um *blog* sob um pseudônimo para a BBC, de Londres, detalhando como era a vida sob o regime do Talibã, as tentativas dessa organização para tomar o controle da região e sobre as dificuldades das mulheres para poderem estudar. Os posts para a BBC duraram apenas alguns meses, mas deram notoriedade à menina. Ela deu entrevistas a diversos canais de TV e jornais, participou de um documentário e foi indicada ao Prêmio Internacional da Paz da Infância em 2011. Na época, ela não ganhou — mas foi laureada com o mesmo prêmio em 2013.

Hoje, Malala vive na Inglaterra e seu sonho é voltar ao Paquistão quando as coisas estiverem diferentes.



muezim: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamado minarete, conclama os religiosos a fazerem suas orações.

riquixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.

No início desse capítulo, observamos que os autores já apresentam aos educandos uma história que traz informações sobre uma cultura diferente, mas cujos conflitos e anseios podem ser semelhantes aos educandos da sala de aula, especialmente quando podemos abordar questões próximas a realidade. Logo no começo, a imagem da jovem Malala mais o título “O preço de pensar diferente” sugerem o tema que será abordado durante todo esse capítulo, o que possibilita o professor trabalhar atividades extraclasse, “fugindo” um pouco da metodologia que o LD pode abordar. Ademais, pode-se abrir um debate com a turma, questionando se alguém já sofreu por ter ideias diferentes de outra pessoa, e assim trabalhar as experiências que esses educandos vivenciam fora da escola.

Após o título, é apresentado o subtítulo, permeado com três perguntas pertinentes e entre elas vem a palavra “intolerância”: “Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças?”, “E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo?” e “Mas até onde ela pode chegar?”. Interessante notar que esses questionamentos se dão antes do texto, podendo o educador e os alunos debaterem sobre o assunto antes de entrarem definitivamente nele, explorando assim os conhecimentos desses educandos e as referências que eles trazem para a sala de aula. A escola é um espaço único, no sentido de que, naquele ambiente, a diversidade de pessoas, de experiências e de conhecimento é muito abrangente.

E são estes sujeitos, crianças e jovens, que ajudam a compor o ambiente escolar, e começam a ganhar “voz” numa sociedade que a maioria é excluída. Ecco e Nogaro (2013, p. 11335) reforçam que “é de fundamental importância destacar que, no âmbito da educação escolar, Paulo Freire, tira o foco dos conteúdos para centrar-se nos sujeitos que estão inseridos na ação educativa”. O que Ecco e Nogaro (2013) afirmam é a dialogicidade, já citada de Freire (2017), que deve existir na sala de aula. Trabalha-se também as competências orais, a oralidade desses sujeitos ganham novos contornos, não como uma apresentação de trabalho ou a leitura em voz alta, mas o pensar criticamente sobre algo e a exposição de sua opinião, com argumentos coerentes. Segundo Fonseca e Geraldi (2006, p. 107), “a leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno leitor não é passivo, mas o agente que busca significações”.

Após esse subtítulo, vem o texto “Eu sou Malala”, um trecho retirado do livro de mesmo nome. Contado em primeira pessoa, relata uma infância oprimida e de violência, trazendo também em seu relato fatos marcantes de sua vida. No lado esquerdo da segunda página do texto, aparece um quadro informativo, explicando quem é Malala, revelando também fotos dos seus familiares.

Apesar de ser de um país diferente e com outra cultura, o texto provoca uma reflexão que, trazida para a sala de aula, pode gerar discussões profundas sobre violência, luta por direitos e governos opressores, além da intolerância, que era a proposta inicial do capítulo. Essa realidade muitas crianças e jovens vivenciam também no país.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto narra os acontecimentos que precederam um fato decisivo na vida de Malala. Qual é esse fato? O atentado, realizado pelo Talibã, do qual ela foi vítima.
2. Apesar de a escola ser próxima da casa de Malala, ela começou a ir de ônibus para a escola a partir do início de 2012. Leia o boxe “Quem é Malala?” e responda: O que explica essa mudança na rotina da menina?

O que é o Talibã?

O Talibã é conhecido no Ocidente como um movimento político e religioso radical. Seu objetivo é recuperar os principais aspectos do islamismo — cultural, social, jurídica e economicamente —, com a criação de um Estado teocrático que regule a vida sociopolítica e religiosa.

O conhecido ataque às torres gêmeas em Nova Iorque, em 11 de setembro de 2001, foi atribuído aos talibãs e a um de seus líderes, Osama Bin Laden.



Osama Bin Laden.
3. “Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores”, conta Malala. De quem partiam as ameaças? Inferir-se, pela situação, que partem do Talibã.
4. Malala tinha medo do que poderia acontecer? Justifique sua resposta com elementos do texto. Sim, ela tinha medo, pois passou a verificar se o portão estava fechado à noite e, além disso, começou a se preocupar com a morte.
5. Malala se destacou em seu país por causa, principalmente, de sua luta pelo direito de as mulheres estudarem.
 - a) Naquela sociedade, quais são as únicas profissões toleradas para mulheres? Assim, as profissões de médica e professora.
 - b) Malala se adaptou a essas regras? Não, via quanto ao movimento em política.
6. Nos trechos “As meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua” e “Eu era a única que não estava com o rosto coberto”:
 - a) Que outra regra religiosa se percebe nesse hábito das meninas? O hábito de usar um véu ou um lenço fechado à noite e, além disso, começou a se preocupar com a morte.
 - b) **Infra:** Malala concordava com essa outra regra? Justifique sua resposta. Não, ela não concordava com nenhum tipo de imposição feita às mulheres, por isso estava sem o véu.
 - c) O rosto descoberto de Malala pode ter contribuído para o atentado? Por quê? Provavelmente sim, pois o rapaz do Talibã se devia convencer as ideias da menina e imaginou que só podia ser ela a menina sem o véu.
7. Quando sofreu o atentado, Malala tinha 15 anos. Que elementos do texto mostram que ela era uma adolescente igual às outras, tanto as do mundo oriental quanto as do mundo ocidental? O fato de ser filha das médicas de Justin Bieber, do casal dos filmes da série Crepúsculo e de se importar com a aparência.

Hijab, niqab e burca

O texto de Malala faz referência a “cobrir a cabeça” como uma das normas do Talibã. Na religião muçulmana, a maioria das mulheres usa ao menos um véu. Contudo, há divergências quanto à obrigatoriedade desse uso, bem como quanto ao tipo de véu.

Os trajes mais conhecidos são:

- **hijab**: véu que tem a finalidade de ocultar apenas o cabelo;
- **niqab**: véu que cobre o rosto e revela apenas os olhos;
- **burca**: veste feminina que cobre todo o corpo, até o rosto e os olhos. Utilizada no Afeganistão e em parte do Paquistão, é o traje defendido pelos talibãs.




8. Segundo o texto, o rapaz que realizou o atentado “parecia um estudante universitário”.
 - a) Que idade devia ter esse rapaz? Devia ser um jovem entre 18 e 24 anos.
 - b) A intenção dele era realmente matá-la? Justifique sua resposta. Sim, pois ele atirou em Malala três vezes, claramente com o desejo de matar.
 - c) O que os erros e a mão trêmula do rapaz revelam sobre ele? Revelam que ele estava muito nervoso, talvez por ser muito jovem e inexperiente.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. No trecho “consegui dormir mesmo com o cacarejar dos galos”, foi empregada uma **onomatopeia**, ou seja, uma palavra que reproduz aproximadamente um som da natureza.
 - a) Qual é a palavra do texto que constitui uma onomatopeia? cacarejar
 - b) Que verbos onomatopaicos expressam o som produzido por:

• cachorro? <small>ladrar</small>	• cavalo? <small>relinchar</small>
• pássaro? <small>chilrear</small>	• boi? <small> mugir</small>
• corvo ou abutre? <small>crocar</small>	• rã e sapo? <small>coaxar</small>
2. Observe este trecho do texto:

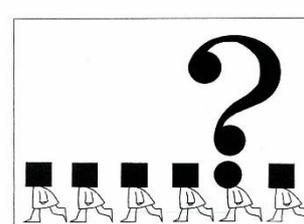
“É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica — isso, se quiserem trabalhar.”

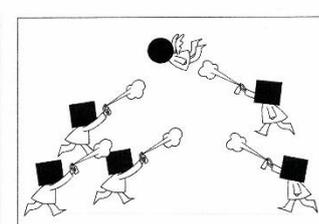
 - a) O que justifica o emprego do travessão? O travessão se justifica porque ele isola um comentário feito à parte (“isso, se quiserem trabalhar”), complementar, que até poderia ser eliminado.
 - b) Qual o sentido da expressão **que não** nesse contexto? A expressão tem o sentido de “a não ser”.
 - c) Reescreva o trecho substituindo a expressão **que não** por outra palavra ou expressão. Professora. De outros exemplos para o aluno.
3. O que justifica o emprego do itálico na palavra *Crepúsculo*? Emprega-se o itálico para indicar, entre outras coisas, o nome de obras, como livros, filmes, pinturas, etc.



Cruzando linguagens

Observe estes cartuns de Caulos:





(Só dá quando eu respiro. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 66.)

Figuras 23 e 24 – Livro 6º ano – Unidade 3, capítulo 2
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Com a leitura do texto, o livro propõe um questionário de oito perguntas relacionadas ao que foi lido. Essa seção é intitulada “Compreensão e Interpretação”,

e junto dessa seção aparecem mais duas notas informativas (“O que é o Talibã?” e “*Hijab, niqab* e burca”), referente à cultura do país de origem da Malala. Esses quadros explicativos servirão para as perguntas da seção, complementando o que foi lido.

A primeira pergunta pede para contar o fato decisivo da vida de Malala, sendo que os educandos terão que observar, em qual momento do texto ocorreu algo que fez a menina mudar sua vida. A segunda questão (“Apesar da escola ser próxima da casa de Malala, ela começou a ir de ônibus para a escola a partir do início de 2012”) refere-se ao quadro “Quem é Malala?”, que complementa o texto, pois o questionamento levantado é o que gerou essa mudança na vida da adolescente.

A terceira indagação é construída a partir de um trecho do texto, perguntando sobre de quem partiam as ameaças. A partir do texto e do quadro informativo sobre os Talibãs, os educandos poderiam construir sua resposta. A todo instante o educando está em contato com o texto, pois é nele que encontrará as respostas do questionário. Muitas vezes perguntas objetivas podem inferir respostas também objetivas, não possibilitando um olhar crítico para o que está sendo lido e respondido:

Notamos, portanto, que a percepção das relações textuais define o nível de leitura do leitor, propiciando um contato mais profundo com o texto. Esse contato é a interação, essencial para que a leitura se efetive. Deve ser uma preocupação da escola estimular os alunos a perceberem as marcas linguísticas e a fazerem sua leitura observando que nenhum texto é totalmente neutro. Porém, esse trabalho só pode ser feito por meio de uma abordagem textual direcionada para a participação e interpretação crítica do leitor. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 47).

Percebemos que o papel do professor é importante para direcionar esse desenvolver discursivo do educando, pois o docente pode apresentar novos questionamentos que não sejam diretamente os que estão no LD. Para isso, o educador precisa estar atento aos alunos e às potencialidades que há na sala de aula. Para isso é preciso que o professor esteja bem preparado, com um olhar atento sobre seus alunos.

Na pergunta 04 os autores do LD pedem que o discente justifique sua resposta com elementos do texto. Até esse momento, as questões estão basicamente dentro do texto, tendo o educando “apenas” o dever de olhá-lo para encontrar a resposta. Na quinta questão, na opção letra “b”, pergunta-se se a personagem se adaptou às regras impostas em seu país, cabendo muitas vezes uma resposta objetiva. No livro do

professor, a resposta aparece de forma mais completa, informando as profissões que Malala deseja seguir. Aqui, permite a orientação do educador, pois, geralmente, os educandos respondem somente o que está sendo pedido. Nesse caso, o professor pode interferir e questionar os educandos a irem além da pergunta.

É com a sexta questão que o LD pede, pela primeira vez nessa seção, perguntas justificadas dos educandos. Isto é, o educando começa a posicionar suas próprias ideias, sem ter que depender exclusivamente do texto. O uso dos recursos “Justifique sua resposta” ou “Por quê”, que necessita de um preparo mais elaborado do que será respondido, e que apesar da ajuda do texto, parte do educando a construção dessa ideia. No entanto, a sétima pergunta, o texto volta a ser suporte do que o discente precisa responder.

E, novamente, na oitava questão são feitas perguntas que necessitam de um maior questionamento do educando para respondê-las. Essa última é interessante notar, pois o aluno precisará levantar hipóteses válidas para justificar sua resposta, pois o próprio texto não traz nenhuma informação exata relacionada ao que se pede. Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 48) afirmam que, ao se trabalhar o texto, é importante o levantamento de hipóteses, pois “[...] essa busca por construir sentido, pela compreensão, acompanha-nos diante de qualquer texto, oral ou escrito, e pode ser trabalhada em sala de aula”. E mais:

Os objetivos são também importantes para um outro aspecto da atividade do leitor que contribui para à compreensão: a *formulação de hipóteses*. Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, a medida em que vai lendo o texto. [...] As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante a *sacada* (KLEIMAN, 1989, p. 35-36).

É notório perceber que as perguntas dessa seção estão voltadas mais para o texto, no sentido de que as respostas para as questões estão dentro dele. Claro que esses questionamentos também ajudam no desenvolvimento do aluno, pois o educando precisará usar o texto a todo momento para encontrar o que se pede. “Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228). Assim, mesmo com perguntas voltadas para o texto, o

sujeito a todo instante está em leitura, refletindo o que seria melhor, qual parte que se encaixa melhor ao que é perguntado. No entanto, é importante também incentivar a construção de um pensamento diante da pergunta, que esse sujeito em sala de aula reflita criticamente e desenvolva por si só uma conclusão das atividades propostas.

4.2.4 UNIDADE 4 - VERDE, ADORO VER-TE

Nessa parte do LD o tema centras a ser tratado é a natureza e tudo aquilo que ela representa na vida humana e como é a relação dela com o homem. Nessa última unidade do livro, começa a se pensar o EU na sociedade. Ao longo do LD, o educando passou por diversos temas e propostas pedagógicas: o poder da fantasia, as alegrias e angústias de ser crianças, qual a minha identidade. Então, depois de todo esse processo, o tema da unidade 4 é pensar o que eu sou na sociedade e qual a minha relação com ela, no caso, com a natureza.

CAPÍTULO **Asas da liberdade?**

1

Nosso amor pelos animais costuma ser grande e, às vezes, não sabemos como expressar nosso sentimento sem interferir demais na vida deles. Será possível o ser humano conviver com os animais sem prejudicá-los?

Tuim criado no dedo

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente, mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quatinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo, rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um.

Em geral a gente cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, está arriscado ele morrer de tristeza."

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal,



dividido em partes. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz, o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar, mas nada dele vir.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa e disse: "Venha cá." E disse: "O senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais."

O menino parou de chorar, porque seu pai o havia consolado, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: "Aqui na cidade ele não pode andar solto. É um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado."

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala, a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe era só chamar que voltava, mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: "Que é tuim?" – perguntavam pessoas ignorantes. "Tuim?"

Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma ideia, foi ao armazém de "seu" Perrotto: "Tem gaiola para vender?" Disseram que tinha. "Venderam alguma gaiola hoje?" Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: "Se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?"

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. "Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim."

Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso, cortou as asinhas, assim o bichinho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.

Depois foi dentro de casa para fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.

(Rubem Braga. Os melhores contos de Rubem Braga. Seleção de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Globo, 1998. p. 31)

bric: sentimento de dignidade pessoal, orgulho.
imbaúba: árvore de tronco oco, folhas grandes e ásperas e frutos em forma de noz, também chamada embaúba.
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.



Figuras 25 e 26 – Livro 6º ano – Unidade 4, capítulo 1
 Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Nesse capítulo, os autores preferiram trabalhar com o conto para apresentar o tema que será discutido nessa parte. É interessante notar que a escolha se deu pelo cronista Rubem Braga, brasileiro e capixaba, que marcou uma geração com os seus textos, dando a oportunidade desses novos educandos poderem conhecer esse tipo de trabalho e de escritor. Assim, a preocupação do LD de apresentar diversos gêneros, especialmente da literatura brasileira, proporciona ao educando um vasto repertório textual. Porém, é necessário que o conhecimento desses gêneros não termine na leitura do texto, mas que o educando e o professor possam explorar as diferentes possibilidades, como reflexão linguística, social, cultural, que ele provoca.

Entendemos que a escolha desse gênero foi importante, pois o conto traz uma linguagem clara e objetiva, que permite uma compreensão melhor sobre o assunto abordado. Aqui o professor pode também trabalhar a narratividade que é possível encontrar no conto, explorando o entendimento do discente diante do texto, isto é, que mesmo no “contar uma história”, há uma crítica ali, que é a apreensão de animais, se consegue fazer uma análise do que acontece na sociedade, com argumentos sólidos, por meio desse gênero.

Ademais, esse gênero é um dos escolhidos pelo PCN para ser mostrado em sala de aula. Por isso a necessidade de se trabalhar com ele com os educandos, assim a partir do contato que se tem com o texto, sua função e suas características, proporcionam a construção reflexiva sobre o gênero e o assunto tratado nele. O PCN (BRASIL, 1998, p. 36) afirma que diferentes textos permitem o sujeito desenvolver sua linguagem “[...] articulando-se à prática de produção de textos e de à análise linguística”.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.

a) Onde esses filhotes estavam?
Estavam dentro de uma casa de palha do quintal, em um galinheiro de uma fazenda.

b) Como eram os três filhotes?
Um era macho, outro era fêmea e o terceiro era um filhote de tuim macho.

c) Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram?
Os dois filhotes morreram porque não tinham sido retirados de seu ambiente natural e foram mortos por um "canibalismo" involuntário pelo menino.

2. O filhote de tuim que sobreviveu foi criado de um modo incomum. O narrador diz: "aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo". No contexto, o que significa um pássaro ser "criado no dedo"?
Significa ser criado solto, fora de gaiola, mas amado e chamado. No caso do tuim da história, quando o menino e o menino, ele volta de onde estava e procura em seu dedo.

3. O pai adverte o menino de que um dia o tuim poderia ir embora para sempre com um bando de tuims que passasse pela fazenda.

a) Que conselho o pai deu ao menino para impedir que tal fato acontecesse?
Prezalar o tuim no galinheiro.

b) O menino acatou o conselho do pai? Que fatos do texto comprovam sua resposta?

c) Em sua opinião, o que levou o menino a não acatar o conselho do pai?
Professor: Sugira aos alunos a discussão com a classe, pois costuma haver mais de uma resposta. Sugestão: O menino temia que seu tuim, preso no galinheiro, morresse de tristeza ao ouvir o barulho do pássaro. Ou: O menino gostava de cuidar o pássaro e não queria deixá-lo ir.

4. Acabam as férias e, quando a família volta para São Paulo, o menino leva o tuim com ele para a cidade.

a) Antes da volta para a cidade, qual nova advertência o pai fez ao menino?
De não deixar o tuim solto dentro de casa.

b) Amedrontado pela advertência do pai, que cuidados para proteger o tuim o menino começou a ter?
O menino começou a deixar o tuim solto dentro de casa, com as janelas fechadas para ele não fugir. Como a mãe e a irmã não aprovaram esse procedimento, por causa da vergonha que o pássaro fazia, eles resolveram deixar o tuim solto no quintal, ficando por perto para criá-lo no caso.

5. Um dia o tuim voa e não volta mais.

a) Na procura pelo pássaro, que estratégia o menino utilizou para tentar descobrir onde ele estava?
O menino foi ao armazém do "seu" Porco e perguntou se haviam vendido algum galinha naquela fazenda, imaginando que o criador da galinha estaria com seu tuim.

b) Quando propôs a compra do tuim, que argumento o homem que prendera o pássaro utilizou para tentar convencer o menino a vendê-lo?
O homem utilizou o argumento de que seu filho gostaria muito do tuim e ficaria desaperigoado quando, voltando da escola, não o encontrasse mais em casa.

c) Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim?
Ele disse que o tuim era dele e que ele próprio o havia criado.

6. Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.

a) Qual foi essa decisão?
Deixar as janelas do tuim.

b) Qual foi a consequência do que o menino fez?
A morte do tuim, corrido por um gato. Com as asas cortadas, o pássaro não pôde voar e não conseguiu escapar da boca de seu gato rufão.

7. O título do texto é "Tuim criado no dedo". Para você, o fato de o tuim ter sido criado "no dedo" garantiu bem-estar ao pássaro ou proporcionou alegria ao menino? Resposta pessoal.

8. O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta.
Sim, o texto de Rubem Braga nos leva a refletir sobre a relação entre os seres humanos e os animais, sobre a condição de vida dos animais que convivem com pessoas, sobre até que ponto o ser humano tem o direito do amarrar no modo de viver de bichos que sobrevivem em liberdade, em contato com a natureza.

204

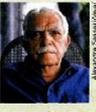
3b. Não. Ele manteve a ave solta. Isso se comprova pelo fato de o menino ficar atento ao barulho do bando de tuims e de imaginar que o pássaro havia acompanhado um bando que passara pela fazenda.

Quem é Rubem Braga?

O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em Direito em Belo Horizonte, mas nunca advogou. Ainda estudante, iniciou-se no jornalismo, assinando uma crônica diária no *Diário da Tarde*, jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.



ALBERTO PEREIRA/AGÊNCIA OLYMPIA

Figura 27 – Livro 6º ano – Unidade 4, capítulo 1
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Algumas questões apresentadas sobre esse texto buscam a reflexão do aluno em relação as situações vivenciadas pelas personagens. Logo, na primeira pergunta o educando é convidado a expressar sua opinião sobre o texto que leu, fazendo com que esse sujeito em sala de aula busque argumentos coerentes para responder à questão. O recurso que os autores utilizam para que o aluno desenvolva seu pensamento é a utilização do termo "opinião", que faz com que ele entenda que naquele momento a sua "voz" é importante.

Um ponto interessante é que na pergunta três, letra c, o LD do professor faz uma sugestão: “Sugerimos abrir discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta”. Nota-se que o docente precisa estar atento às diferentes composições que esses alunos terão diante da pergunta, sendo que cada uma têm seu valor. Outra questão que pode ter respostas diversas é a 7, em que os educandos poderão colocar sua resposta pessoal sobre o que está sendo perguntado. E incentivando-os a expressarem o que foi respondido, outras habilidades passam a ser trabalhadas, que não seja somente as competências discursivas, como a oralidade, a perda da timidez e o respeito pelo que o outro fez.

CAPÍTULO

2

A natureza pede socorro

Existem listas e listas. Em lista de premiados, todo o mundo quer ter o nome; já em lista de quem ficou em recuperação, por exemplo, ninguém quer entrar. Uma das listas existentes é a dos animais em extinção. Nela estão os bichos que, por motivos diversos, correm o risco de desaparecer, como aconteceu com os dinossauros.

RECURSO DIGITAL



Tartaruga-de-pente, espécie classificada como em perigo na lista de animais ameaçados de extinção.

A longa lista dos condenados

A extinção de animais faz parte da evolução da vida na Terra, mas, desde que o bicho homem resolveu dar sua contribuição a esse processo, o desaparecimento de espécies tem se acelerado de forma preocupante. Na semana passada, foi divulgado o mais completo estudo sobre a situação dos mamíferos no planeta. O quadro que emerge da pesquisa é o mais sombrio desenhado sobre essa classe de animais. Um quarto das 5 487 espécies de mamíferos classificadas pela ciência se encontra em risco de desaparecer. Isso significa 1 141 espécies, quinze vezes mais do que o número de mamíferos extintos nos últimos cinco séculos. O estudo foi realizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), uma instituição composta de 11 000 cientistas de 160 países. Alguns dos animais relacionados estão ameaçados de desaparecer por

causas naturais. É o caso do diabo-da-tasmânia, um marsupial carnívoro que lembra um urso pequeno, que desenvolve um tipo de câncer fatal que contagia os exemplares da espécie através do contato físico. Segundo os cientistas, porém, a grande maioria dos animais ameaçados é vítima da ação humana. “O perigo de extinção das espécies, hoje, decorre quase exclusivamente do desmatamento, que destrói os habitats, e da caça”, disse a VEJA o biólogo sul-africano Mike Hoffmann, do departamento de biodiversidade da IUCN.

Calcula-se que o desmatamento atinja 40% dos mamíferos do mundo. As florestas são destruídas para dar lugar à expansão urbana e à agricultura, o que explica os altos índices de animais sob risco no sul e no sudeste da Ásia, onde as populações crescem em ritmo acelerado. Nessas regiões, 80% dos primatas podem desaparecer. A população de orangotangos-de-bornéu que habitam florestas da Malásia e da Indonésia resume-se a 14% da existente em meados do século XX. A outra grande ameaça às espécies,

a caça indiscriminada, frequentemente é praticada por total desconhecimento da importância da preservação desses animais. “Moradores de regiões remotas, que matam primatas e cervos para comê-los, não fazem ideia de que estão caçando espécies ameaçadas de extinção”, explica a primatóloga inglesa Liza Veiga, que vive em Belém e participou do estudo da IUCN fornecendo informações sobre animais da Amazônia. “O cuiúú-preto, um macaco já próximo de desaparecer, é caçado para que seu pelo seja usado na fabricação de espanadores”, ela relata. [...]

Os mamíferos aquáticos encontram-se em situação ainda mais grave do que os terrestres: 35% das espécies correm perigo. [...] Os principais fatores que levam os mamíferos aquáticos à morte são os acidentes ocasionados durante a pesca de outras espécies – eles são capturados e feridos nas redes – e a poluição das águas, geralmente causada pelo crescimento das cidades nas regiões costeiras. [...]

(Veja, nº 2 082.)

Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil

Atualmente, 627 espécies brasileiras estão ameaçadas. Confira algumas das que enfrentam maior risco

Que o Brasil é um dos países com maior biodiversidade, com uma grande quantidade de espécies de fauna e flora, não é novidade para ninguém. Mas quais são, afinal, as espécies brasileiras ameaçadas?

A resposta está no *Livro Vermelho das Espécies Ameaçadas*, produzido pelo Instituto Chico Mendes, do Ministério do Meio Ambiente, e pela organização internacional IUCN, com base nos estudos de uma série de pesquisadores. Atualmente, 627 espécies estão na lista de ameaçadas de extinção, em diferen-

tes categorias de risco. Metade dessas espécies está protegida em unidades de conservação, e o governo aprovou planos de ação para cerca de 33% das espécies.

A lista divide os animais de acordo com o estado de conservação de cada espécie. Essas categorias vão desde Vulnerável até Extinta, além das espécies classificadas como Quase ameaçadas ou Pouco preocupante. Confira alguns animais de cada categoria.

Extintas

Essa é a categoria mais dramática: sete espécies brasileiras são consideradas Extintas (EX), e as sete eram encontradas na Mata Atlântica – o

Figuras 28 e 29 – Livro 6º ano – Unidade 4, capítulo 2
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

bioma mais devastado do Brasil. São espécies como a perereca *Phrynomedusa fimbriata* ou a arara *Anodorhynchus glaucus*, além de quatro invertebrados terrestres, como a minhoca-branca e uma espécie de minhocaçu.

Extintas na natureza

Dois espécies estão listadas como Extintas na Natureza (EW). São duas aves que não são encontradas mais em seus habitats naturais, e existem apenas em cativeiro. O **mutum-de-alagoas** é uma ave que antes era encontrada na Mata Atlântica, mas desde 1999 acredita-se que esteja extinta na natureza: há cerca de 120 indivíduos vivendo em cativeiro. Já a **ararinha-azul** é uma ave de plumagem azul e cinza que vivia na caatinga. O último indivíduo desapareceu na natureza em outubro de 2000, mas cerca de 60 indivíduos vivem em cativeiro. A ararinha-azul é conhecida do grande público: é a espécie que inspirou o filme *Rio*. [...]

Criticamente em perigo

São considerados Criticamente em Perigo (CR) as espécies de animais que tiveram grande declínio de população e vivem em apenas

algumas áreas – a destruição dessas áreas coloca em risco a existência desses animais. Atualmente, há 125 espécies brasileiras classificadas nessa categoria, como o **peixe-boi-marinho**, que sofre principalmente por causa da caça e de capturas acidentais, e o **mico-leão-da-cara-preta**, o mais ameaçado dos mico-leões da Mata Atlântica.

Em perigo

São 163 espécies classificadas como Em Perigo (EN). Elas também enfrentam alto risco de extinção, mas a situação não é tão crítica como a categoria CR. A **tartaruga-de-pente** é um exemplo de animal em perigo. Essa tartaruga vive no litoral da Bahia, e tem esse nome porque, antigamente, o seu casco era usado para fazer pentes. Hoje, o que mais ameaça a espécie é a poluição marinha.

Vulneráveis

A maior parte dos animais da lista encontra-se nessa categoria: são 330 espécies brasileiras consideradas Vulneráveis (VU), em praticamente todos os biomas do país. É o caso dos principais felinos brasileiros, as **onças**. As três espécies de onça do país estão vulneráveis e enfrentam ameaças como a destruição de seus habitats com o avanço do desmatamento, além da caça. Os animais vulneráveis também correm grande risco, mas muitos já estão sendo atendidos por planos de ação de conservação. O **lobo-guará**, por exemplo, outra espécie considerada vulnerável, tem 19 metas e 25 ações para reverter o declínio populacional da espécie.



Mutum-de-alagoas, espécie brasileira que foi extinta da natureza.



O peixe-boi (*Trichechus manatus*), espécie classificada como "Criticamente em Perigo" na lista de animais ameaçados de extinção.



Onça-parda (*Puma concolor capricornensis*), espécie classificada como "Vulnerável" na lista de animais ameaçados de extinção.

(Época, 16/5/2012.)

Figuras 30 – Livro 6º ano – Unidade 4, capítulo 2
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

No capítulo 2, a natureza ainda é o tema principal, sendo trabalhado dois textos jornalísticos das Revistas *Veja* e *Época*. Neles são retratados os animais que estão em extinção no Brasil. O docente pode relacionar o texto do capítulo 1 com o desse capítulo, explicando para o educando que, mesmo lendo textos de gêneros diferente, eles podem ter uma conexão de sentido, seja por tratar de uma mesma temática, seja por apresentar uma linguagem mais próxima da realidade. No LD do professor há uma dica de recurso digital, ou seja, uma variedade de recursos pedagógicos que podem ser trabalhados em sala de aula – assim, cabe a escola e o educador estarem preparados para essas adaptações tecnológicas.

Então, nesse texto os discentes passam a ter contato com o modelo de um texto jornalístico impresso, pois são poucos os alunos que leem reportagens de jornais e revistas no 6º ano. Então, isso possibilita o educador planejar atividades que utilizam esses meios de comunicação tão presentes no dia a dia. Muitas escolas assinam os principais jornais locais para ter esse material nas bibliotecas, permitindo assim que o docente e a turma trabalhem esse gênero mais profundamente.

Outro fator importante, é o professor incentivar o uso da biblioteca para pesquisas e leitura. Isso possibilita o educando a conhecer melhor esse espaço e perceber ali um lugar de aprendizado, dotado de saber para ser explorado. Ademais, o discente também aprende a se adaptar as regras do local, preparando-o ainda mais para o bom convívio em comunidade.

6. A lista das espécies ameaçadas de extinção no Brasil classifica os animais em cinco grupos: extintas, extintas na natureza, criticamente em perigo, em perigo e vulneráveis.

a) Desses grupos, qual é o que apresenta uma situação irreversível? É o grupo das espécies extintas.

b) Qual é a diferença entre as espécies extintas e as espécies extintas na natureza? As espécies extintas já desapareceram por completo e não é mais possível recuperá-las. Já as espécies extintas na natureza deixaram de existir livres, na natureza, mas ainda sobrevivem em cativeiro.

7. O Brasil tem grande extensão territorial, parte dela ainda coberta por florestas. Segundo os dados apresentados pelo segundo texto, o país tem cuidado bem de seus animais? Não, já que há 527 espécies em risco de extinção.

8. Releia o boxe "Qual a situação atual das tartarugas marinhas?". É possível ter esperança quanto à sobrevivência de muitas espécies? Sim. O aumento do número de filhotes de tartarugas marinhas liberados ao mar mostra que projetos voltados à proteção do animais podem dar bons resultados.



A LINGUAGEM DOS TEXTOS

1. Ao longo do primeiro texto, são apresentados depoimentos de alguns cientistas.

a) Como são marcados graficamente esses depoimentos? Por las aspas.

b) Com que objetivo esses depoimentos são inseridos no texto? Com o objetivo de dar credibilidade às informações, pois eles correspondem à opinião de especialistas no assunto (biólogos e primatólogos).

2. Releia este trecho do texto "A longa lista dos condenados":

"Um quarto das 5 487 espécies de mamíferos classificadas pela ciência se encontra em risco de desaparecer. Isso significa 1 141 espécies [...]"

a) Por que a forma verbal **encontra** está no singular? Porque concorda com um, que é o numerador da fração $\frac{1}{4}$.

b) Como ficaria o enunciado caso se tratasse de $\frac{2}{4}$ das espécies, em vez de $\frac{1}{4}$? Dois quartos das 5487 espécies de mamíferos classificadas pela ciência se encontram em risco de desaparecer.

c) Escreva por extenso os algarismos **5 487** e **1 141**, considerando o contexto. cinco mil, quatrocentos e oitenta e sete espécies; mil, cento e quarenta e uma espécies / Professor: Chame a atenção dos alunos para a necessidade de concordância entre os numerais e a palavra espécies.

3. **Sigla** é uma sequência formada pelas letras ou sílabas iniciais de palavras que constituem uma expressão correspondente ao nome de instituições, empresas, etc.

a) Que siglas aparecem nos textos lidos? O que elas significam? IUCN (União Internacional para a Conservação da Natureza), ONG (organização não governamental), Tamar (Tartarugas Marinhas)

b) Crie uma sigla para **Centro de Reabilitação de Tartarugas Marinhas**. Resposta pessoal. Sugestão: CRTM.

4. Observe a grafia das palavras **extinção** e **extintas**, usadas várias vezes nos textos. Elas derivam do verbo **extinguir**. Veja:

extinguir → extinção, extintas distinção, distintivo(s)

Tendo como exemplo essa derivação, escreva duas palavras que se originam do verbo **distinguir**.

Estudo dos textos

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Observe no final dos textos lidos a indicação de sua fonte, isto é, o nome do livro, jornal ou revista onde eles foram publicados originalmente. Qual é a fonte de cada texto?
A revista *Veja* e a revista *Época*, respectivamente.

2. Veja agora as fotos dos animais que acompanham os textos.

a) Qual é o papel delas? Devem destacar a alguns dos animais em risco de extinção citados no texto.

b) O que esses animais tão diferentes têm em comum, segundo o texto? A ameaça de extinção.

c) Os textos abaixo das fotos chamam-se **legendas**. Que papel elas têm no texto? Elas explicam qual é o animal retratado na foto e dão a classificação dele na lista de extinção.

3. Levante hipóteses e troque ideias com os colegas: De que gênero textual são os textos lidos: notícia, entrevista ou reportagem? Reportagem.

4. As revistas em que os textos foram publicados têm alcance nacional. Considerando esse fato e o assunto abordado, indique, entre os itens a seguir, aquele que melhor resume a finalidade principal do texto.

a) Conscientizar os leitores de que a urbanização acelerada e as causas naturais são responsáveis pela redução das espécies animais.

b) Estimular os leitores a combater a caça e a pesca dos animais em extinção.

✕ c) Informar os leitores quanto à participação do homem no processo de extinção de espécies animais e sobre a atual situação dessas espécies no Brasil.

5. De acordo com os textos, estudos dos cientistas mostram a interferência humana no processo de extinção de espécies animais. Quais são as principais ações humanas relacionadas com o desaparecimento de espécies animais?
O desmatamento, a caça indiscriminada e a poluição das águas.

Qual a situação atual das tartarugas marinhas?

A boa notícia é que a situação [das tartarugas] tem melhorado, segundo a bióloga do Projeto Tamar em Ubatuba, Suami Macedo. "Nesses quase 30 anos de trabalho do Tamar, começamos agora a comemorar alguns sinais de recuperação graças à conscientização principalmente dos pescadores", explica. Com a atuação da ONG, houve um aumento gradual do número de filhotes liberados ao mar, totalizando, até 2007, mais de 8 milhões. Mais uma boa novidade: cerca de 70% dos ninhos permanecem *in situ*, ou seja, são mantidos nos locais originais de postura.

Uma das principais ameaças contra a vida das tartarugas marinhas são as redes de pesca, pois, quando se enroscam nelas, não conseguem subir à superfície para respirar. Acabam morrendo sem ar. Outros grandes problemas que as tartarugas enfrentam no litoral brasileiro são a ingestão de lixo, que provoca doenças, o sufocamento por sacolas plásticas jogadas no mar e traumas provocados por embarcações de lazer, como iates e jet skis.

Fonte: *Veja*, 12 de maio de 2009, p. 104. (Renete Costa, Nova Escola, out. 2009, Abril Comunicações S/A.)

Figuras 31 e 32 – Livro 6º ano – Unidade 4, capítulo 2
Fonte: Cereja e Cochar, 2015

Nesse capítulo, os questionamentos feitos na seção de *Compreensão e Interpretação*, as perguntas estão mais lógicas, que direciona as respostas do texto como curtas e objetivas. É necessário o educando conhecer as diferentes possibilidades de construção de uma pergunta e também os verbos usados, pois o ajudará a compreender melhor o que está sendo questionado e assim poder desenvolver uma argumentação coerente com que se pede.

Isso é muito importante, pois ainda existem discentes que não conseguem entender o que é perguntado, prejudicando-o na prova, no concurso. E isso não se dá apenas na disciplina de LP, mas também em outras, como História, Ciências e, em especial, Matemática, onde não conseguem compreender a resolução do problema ou ler a equação de uma questão.

Aqui, aparece pela primeira vez uma questão de múltipla escolha de interpretação textual, possibilitando o educando a procurar a resposta, dentro daquelas opções apresentada, a melhor que se encaixa diante do que está sendo perguntado.

A análise das questões de compreensão textual possibilitou um novo olhar sobre o LD de Língua Portuguesa. O LD *Português Linguagens*, de Cereja e Cochar (2015), tem propostas interessantes a serem trabalhadas com os educandos em sala de aula, mas também observamos que o professor ainda é uma importante peça para ajudar no aprendizado do seu aluno. Parte dele a iniciativa de ir além do LD, com propostas mais interacionistas e inclusivas, que proporciona uma formação crítica mais abrangente.

No próximo tópico abordaremos os questionários dos graduandos do Curso de Letras-Português, da Universidade Federal do Espírito Santo, em que eles refletem sua prática educadora na sala de aula, o LD e a formação docente, um importante passo para entendermos melhor nossa profissão e que sujeitos estamos formando.

4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário foi elaborado a partir de um Laboratório de Práticas Culturais – Relendo os Livros Didáticos (5^a a 8^a série do Ensino Fundamental), realizado no primeiro semestre do ano de 2017, na Universidade Federal do Espírito Santo, no curso de Licenciatura de Letras Português. A turma, que inicialmente tinha 20 alunos, terminou o semestre com 15, contendo educandos de diferentes períodos. Dos 15 educandos, 12 responderam o questionário, sendo todas do sexo feminino. Os dois rapazes que havia no Laboratório, um desistiu e o outro não preencheu o questionário.

A partir das aulas que foram sendo desenvolvidas, mais os trabalhos apresentados por esses graduandos, surgiu a ideia de formular um questionário que

ajudasse a entender como é o olhar desses sujeitos diante do LD e da formação de docência que o curso de Letras proporciona. Os relatos dessas pessoas foram de grande importância para perceber o valor que a educação tem na sociedade e na formação de um indivíduo crítico. Também consideramos usar apenas o primeiro nome desses sujeitos, para os preservamos, e assim podermos analisar com mais liberdade as questões que foram propostas.

As perguntas para o questionário foram pensadas conforme o andamento das aulas de laboratório. A partir das discussões e participação dos graduandos nos encontros, pensou-se em perguntas dos temas que foram debatidos com a turma. Como dito antes, as perguntas são fechadas sendo duas perguntas: a primeira, contendo letra *a* e *b*, é fazer, em forma de texto, um relato do uso do LD antes da graduação, as experiências que teve, como aluno de EF II e EM, com esse material didático. A segunda, que contém letra *a* à *f*, estão mais direcionadas à formação inicial de professores, relacionando com o Curso de Letras-Português, da Ufes.

Optamos também por entrevistar somente as graduandas do laboratório, para que entendêssemos seus anseios e perspectivas em relação ao curso. Assim, não pensamos, nesse primeiro momento, uma entrevista com os professores de graduação, mas que está aberto num futuro próximo, trabalhar com as concepções que eles possuem sobre o Curso de Letras-Português e o LD. Todas as entrevistas estão em anexo conforme foram respondidas, respeitando à voz dessas educandas, assim eles foram transcritos literalmente.

Esse tópico será dividido em dois sub-tópicos para analisarmos com maior qualidade o questionário, até mesmo porque as perguntas têm direcionamentos distintos. Assim, na primeira parte vai tratar do uso do LD por essas graduandas na escola básica, enquanto, a segunda parte vai abordar a formação de professores.

4.3.1 O USO DO LD NA ESCOLA BÁSICA

Uma das primeiras indagações para esses educandos aconteceu no segundo encontro do Laboratório. Diante de debates participativos, com exposição de ideias e vivências, surgiu o questionamento de como foi o contato dessas graduandas com o LD nos anos anteriores ao ingresso na universidade, as experiências com o livro, como os professores o adotavam em sala de aula. O debate sobre esse tema no Laboratório possibilitou criar a primeira pergunta do questionário. Os relatos abaixo

foram selecionados de acordo com as experiências relatadas por esses educandos e que complementam as bases teóricas estudadas para a pesquisa. São emocionantes os relatos, da vida e da experiência de cada um em contato com a educação e com o LD.

A educanda Karine (5º período) conta que teve um bom convívio com o material didático, tendo o professor como um importante interlocutor no aprendizado da LP. Ela relata um pouco da sua história, no período de 2006 a 2010, em que estudou com o LD num colégio particular no interior do Estado. Sua experiência foi boa, pois as professoras da escola básica souberam usar o livro sem dependerem dele, ou seja, buscaram outras fontes de conhecimento para educar a turma.

Não seria honesto de minha parte dizer que, em determinado momento, ela ou elas estivessem erradas por fazer do livro didático um guia, pois fez parte da minha formação inicial, e faz parte de quem eu sou e do que meus colegas são. Acredito, realmente acredito que foi de muita valia o modo como elas se apoiaram nele, não como uma muleta, mas como uma luz que pisca ao longe: pode ver, mas pode fazer diferentes caminhos para chegar até ela, ou apenas seguir em linha reta. Digo isso, pois, coincidentemente, tive a mesma turma de colegas de sala de aula durante, praticamente, oito anos na escola básica, e todos eles assumiram um olhar crítico através da forma como essas professoras de Língua Portuguesa – Karine (5º período).

Quadro 1

A partir desse relato, percebemos que não devemos ignorar a importância que o LD traz na vida de diversos alunos, pois foi por meio dele que muitos professores conseguiam dar os primeiros passos na docência, auxiliando seus alunos no aprendizado da língua. É interessante notar que no final da fala dessa graduanda, ela informa que é necessário que o LD seja feito por professores, já que são eles os que fazem do LD um material diário de ensino. Uma realidade muito diferente, pois o professor da escola básica só tem acesso ao produto final, quando chegam às escolas para a escolha do LD pelos próximos três anos.

Karine complementa a afirmação de Witzel (2002) quando o professor de escola pública não participa da construção editorial do livro didático, podendo gerar equívocos, pois alguns LD não atendem as demandas dos educandos, principalmente em relação às demandas sociais e linguísticas da sociedade: “Com outras palavras, o MEC pressupõe que o professor não é capaz, por si só, de identificar erros nos manuais didáticos e corrigi-los; tampouco é capaz de assumir uma postura crítica face ao livro didático que ele utiliza” (WITZEL, 2002, p. 20).

É interessante também que mesmo o LD sendo obrigatório na sala de aula, muitos docentes buscavam – e ainda buscam – outras formas de trabalhar o conteúdo, não dependendo exclusivamente do livro. Isso demonstra que apesar de o LD ser o apoio na educação, muitos professores estão recorrendo sua autonomia em sala, proporcionando aos seus educandos um novo olhar sobre a língua. O depoimento de Shamira (9º ano) pode-se compreender essa liberdade que o docente procura em sala de aula:

A professora da 5ª série utilizava raramente o livro em sala de aula, mas usava com frequência como apoio para atividades para casa. Ela dividia as aulas de Língua Portuguesa em Morfologia, Fonologia e Produção de Textos. Geralmente passava no quadro a explicação detalhada de cada tema relativo a cada subárea. Eu tinha um pouco de dificuldade, talvez por ter 10 anos e não ter maturidade o suficiente para ver um “sentido” no que era explicado pela professora, porém sempre tinha ajuda da minha mãe em casa e com apoio da Gramática: Teoria e Exercícios, de Paschoalin e Spadoto (1989). Acredito que o livro para 5ª série abordava o gênero carta, classificação morfológica e acentuação gráfica (proparoxítona, paroxítona, oxítona), e pontuação. Nessa série não me lembro de ter visto atividades orais sugeridas pelo livro didático, mas a professora desenvolvia uma atividade avaliativa de leitura gradativa (por quantidade de páginas), onde deveríamos “reconfeccionar” o livro com a síntese da nossa leitura e apresentar oralmente para turma como uma contação de história – Shamira (11º período).

Quadro 2

No entanto, alguns colégios particulares ainda mantêm uma educação mais tradicional e fechada, que o professor precisa obedecer às propostas pedagógicas adotadas pela escola, principalmente dentro da sala de aula. É o que relata Carolina (5º período) ao estudar em uma escola privada e que o papel do professor fica restringido às regras do colégio:

Nos últimos anos do meu Ensino Fundamental (de 2008 até 2010), mudei para uma escola do meu bairro conhecido por ser altamente regrada e conservadora. Colégio anteriormente comandado por padres, é parte de uma rede nacional que agrupava escolas de outros estados, além de instituições de ensino superior. Por fazer parte de uma rede maior que agrupava outras instituições, o material didático que usávamos era padronizado para todas as unidades, de uso exclusivo da entidade, inclusive sendo impresso em gráfica própria, situada em outro estado. O material se atinha ao descrito nos currículos e referências nacionais e era entregue por trimestre. Esse método tornava o ensino do professor engessado e formalizado. Por ser um material considerado caro e não reutilizável, – seus conteúdos e exercícios alteravam anualmente, não podendo ser reaproveitado por outro aluno no ano seguinte – os pais, com certa razão, queriam que ele fosse amplamente utilizado. O fato deles serem distribuídos semestralmente só acentuava essa padronização: os alunos deveriam estudar o que estava na apostila e apoiar-se somente aquilo – Carolina (5º período).

Quadro 3

A aluna Isabela (5º período) traz uma importante colocação em relação às escolas que adotam apostilas como opção de material didático que, de forma lamentável, são descartados ao longo do ano:

Primeiramente, acho importante deixar claro que essa escola costumava trabalhar com o material da Positivo que eram várias apostilas e também continha um material online, mas que na verdade funcionava como uma extensão das apostilas e era mais usado por só um professor.

Como as apostilas eram trocadas a cada bimestre, os próprios professores reclamavam da limitação de tempo que eles tinham para darem os conteúdos e também do impedimento de eles passarem algum assunto por ele não estar na apostila usada no momento, como consequência disso, os materiais eram muitas vezes visto pelo os alunos como descartáveis e as tentativas de exposição de atividades que iam além do livro, que eram apresentadas por poucos professores, muitas vezes eram mal vistas pela a própria coordenação e pais por, segundo eles, estarem “fugindo” do conteúdo programado.

Infelizmente, por muitos docentes seguirem o material didático como uma “bíblia” e não como um material de apoio, acabava gerando lacunas nos conhecimentos dos alunos, porém, mesmos aqueles que tentavam trazer o “algo a mais” sentiam-se limitados devido à equipe pedagógica – Isabela (5º período).

Quadro 4

Almeida (2006) afirma que uma educação neste modelo prejudica o desenvolvimento social do discente, pois a preocupação dele de saber corretamente às regras gramaticais que podem cair na prova. E quem mais se prejudica com isso é o próprio educando. Algumas escolas, infelizmente, alimentam a ideia de que para conhecer a LP é preciso aprender a gramática:

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas (ALMEIDA, 2006, p. 16).

Mas é preciso ter ciência que nem todas as escolas particulares são assim. A graduanda Rafaela (9º período) conta que mesmo estudando em um colégio particular

e o uso de LD da Rede Pitágoras, que é distribuído para todo o país, os docentes tinham a liberdade de produzirem conteúdo fora do LD, mesmo com o uso constante do material, os professores conseguiam planejar as aulas sem dependerem unicamente do livro como fonte de saber. Percebemos que, desde ensino fundamental, a graduanda já compreendeu que suas professoras não se tornaram *reféns* do LD, sempre buscando uma forma diferente e nova para complementar os conteúdos que eram trazidos nos livros, mesmo sendo uma escola particular. Assim, entendemos que uma boa equipe pedagógica, em que há diálogo com os professores, é capaz de conceber uma educação mais crítica, dando liberdade e dinamicidade ao trabalho do docente. Os LD devem ser trabalhados como auxiliares no ensino-aprendizagem dos educandos, construindo o saber também por outros meios que não seja somente com o material didático.

O relato da graduanda Amanda (5º período) é pertinente, pois ela estudou em escola privada e pública, e pode perceber as diferenças existentes entre ambas, em especial pelo uso do LD:

Lembro-me de um professor, o qual marcou positivamente meu ensino fundamental, que elaborava cronogramas junto com a turma ordenando as atividades para cada dia de aula que iam desde as animadas dinâmicas e produções de textos até ao uso das apostilas. Em resumo, a metodologia utilizada pelos meus antigos professores nessa escola particular era muito boa, porque nos incentivava sempre à leitura, produção textual e oralidade em sala de aula.

Nos anos entre 2013 e 2015, fiz meu ensino médio em uma escola pública e pude notar grandes diferenças do ensino particular com relação a ela no que diz respeito a aspectos tanto físicos e estruturais quanto a própria maneira de ensino das matérias. Os livros didáticos, referente a todas as disciplinas, eram entregues aos

alunos, geralmente, no início do ano letivo. Porém, dificilmente todos os professores os utilizavam em sala de aula.

No entanto, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, os livros eram bastante utilizados de modo simultâneo com tarefas e conteúdos no quadro bem como junto a atividades para fazer em casa e, assim, corrigidas em conjunto. Essa correção se dava pela interação em que o aluno poderia fazer expondo suas respostas para a turma. Por esse lado, o livro didático era o diferencial das aulas; vez ou outra eram propostas aos alunos algumas produções de textos, mas não era frequentemente exigido – Amanda (5º período)

Quadro 5 – parte II

A partir da fala da Amanda compreende-se que as diferenças entre o ensino público e privado vão ficando maiores conforme o educando vai sendo aprovado, e esse resultado, geralmente, se reflete nas aprovações dos vestibulares. Entendemos que o rendimento de uma turma depende de diferentes fatores, como a vontade do aluno querer aprender, o planejamento do professor, a estrutura física da escola; no entanto, o ensino público está sujeita às políticas públicas governamentais, que nem sempre atende às necessidades das escolas, dos docentes e dos educandos. Vargas (2017) afirma que o mais crucial é a discussão de como o público e o privado – nesse caso as escolas – são incorporados no sistema político, social, econômico. Para Bittencourt (2017) ainda há uma defasagem de políticas adequadas referente aos serviços públicos:

O cenário atual é o quadro composto por indicadores educacionais pífios com os quais o Brasil adentrou o século XXI, apesar do tímido avanço em alguns segmentos da Educação Básica, não suficientes para admitirmos que o país alcançou a qualidade necessária e desejada, carregando o reflexo de décadas e séculos de descaso com a educação pública das camadas mais populares e desfavorecidas. Como a dívida histórica secular com o povo brasileiro no campo educacional não encontrou na totalidade dos entes federados as forças, os recursos de toda ordem e as vontades políticas verdadeiras para liquidá-la, como exemplo, a insistência de arranjos partidários locais ou mesmo a supremacia de vontades individuais em detrimento de interesses e necessidades da população, que impedem ou dificultam o avanço da gestão mais técnica focada em resultados qualitativos

no âmbito Municipal, o que se vê é ainda estarrecedor quando se compara o Brasil com outros países. As políticas públicas das últimas décadas não conseguiram reverter o quadro excludente, não obstante o avanço no acesso formal à escola de ensino fundamental ao longo dos anos 1990 e início deste século (BITTENCOURT, 2017, p. 32)

E, infelizmente isso respalda na educação e na formação crítica dos educandos de escola pública. É evidente que há professores que, mesmo com as dificuldades impostas pelo sistema, buscam desenvolver um ensino reflexivo, relacionando com as práticas sociais e discursivas que seus discentes vivenciam todos os dias. Entretanto, é preciso mais, é fundamental que haja políticas públicas eficientes, igualitárias e inclusivas. O caminho é longo e difícil, mas sem perder as esperanças, é por meio da educação e da luta social que isso será possível.

Com isso, a análise dos questionários seguirá para a segunda parte, em que serão analisados os relatos referentes à formação inicial de professores, um importante elemento para que as políticas públicas discutidas antes possam ser efetivamente concretizadas.

4.3.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Diante das discussões que surgiam no Laboratório, fomos percebendo os anseios, as dificuldades, o medo, a esperança que a turma tinha de ser um Professor. Além disso, muito foi debatido sobre o Curso de Letras-Português da Ufes, em que os mesmos sentimentos estavam presentes. Logo, elaboramos perguntas sobre o LD na formação à docência, a relação deles durante o curso.

Na segunda pergunta abordamos a formação inicial de professores, dividindo-a em seis partes. Na primeira – letra a –, gostaríamos de saber como eles definiriam o papel do LD quanto ao seu uso na sala de aula. Muitos responderam que era um auxílio para o educador, um meio, mas não fim. E que a relação professor e aluno é mais rica, a troca de saberes entre eles contribui para um constante aprendizado de ambas as partes:

O livro didático é um instrumento de auxílio para os alunos e professores, assim como o conteúdo passado de forma tradicional, no quadro ou por meio de mídias. Não é preciso prender-se nesses recursos pois, como qualquer outro, possui falhas e/ou não é suficiente para sanar todo o conteúdo necessário para aprendizagem do aluno – Emanuely (5º período).

Quadro 6

A graduanda Emanuely (5º período) observa bem quando afirma que os LD não suprem todo o saber do educando e, com isso, é preciso que o docente propicie novos meios para que a turma consiga vivenciar melhor o ensino da língua e sua relação com o outro e a sociedade.

Na letra *b* perguntamos se a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático. Muitos responderam que o curso falha ao não discutir esse assunto com mais vigor, tendo oportunidade, na maioria das vezes, nos laboratórios específicos, e que não são obrigatórios.

O livro didático apareceu para mim dentro da graduação em momentos específicos. Nos dois laboratórios voltados para ele que eu fiz a opção de estudar, ou seja, não eram obrigatórios, portanto muitos colegas passarão pela graduação sem escolhê-los, nas disciplinas de estágio, nas quais temos contato direto com ele em sala, pudemos fazer análise dos que eram utilizados nas escolas em que estagiamos e discutir sobre eles nas aulas, também em didática eram recorrentes as discussões sobre seu uso e sua estrutura, o que considero pouco se pensarmos em 9 períodos dentro da Universidade. Será inevitável o meu contato com o livro didático se eu sair da Academia e for para uma sala de aula, por isso acho de extrema importância uma abordagem mais profunda sobre o tema para que sejam desconstruídas fantasias a seu respeito ou haja uma total falta de empatia com o mesmo, creio que ambas serão prejudiciais no desempenho educacional, sei que muitas coisas só se aprendem com a prática, mas é importante o profissional conhecer aquilo que faz parte do seu mundo – Sibeles (9º período).

Quadro 7

O relato de Sibebe (9º período) permite pensar no currículo do Curso de Letras-Português, que determinados conteúdos sejam vivenciados por todos, visto que algumas disciplinas não são obrigatórias durante a formação, e isso pode refletir quando esse sujeito-professor estiver na sala de aula. E ao entrar na sala de aula, o graduando percebe que é uma realidade totalmente diferente e, em grande parte, “assustadora”, podendo dificultar uma produção de qualidade. Retomamos à fala de Bagno (2002) em que esses novos docentes, apesar de vir com ideias inovadoras, são barrados pelo sistema, que espera uma educação e um profissional na linha mais tradicional e conteudista, ou seja, aquele que preza pelas regras gramaticais, conceitos e características dos gêneros discursivos, que vai seguir conforme o conteúdo apresentado no LD.

A partir disso, questionamos, na letra c, se a visão sobre o LD mudou com a disciplina de “Relendo os Livros Didáticos”. Algumas graduandas mantiveram a opinião de que o livro deve ser um auxílio do professor na sala de aula e, mesmo com as aulas no laboratório, essa visão não se modificou. Outras, com os trabalhos realizados na disciplina, passaram a ter um novo olhar sobre o LD, especialmente em algumas em áreas que a língua não é tão privilegiada no material didático, como no caso da oralidade.

A minha visão sobre o material didático antes do laboratório considerava o LD algo primordial na sala de aula, que realmente ajudava o aluno. O laboratório me fez analisar que muitas vezes o LD apresenta exercícios que não estimulam o real aprendizado do aluno. Estão ali apenas para fixar informações momentaneamente. Além disso, as atividades de interpretação são bastante superficiais. Enfim, o laboratório me fez enxergar a não perfeição do livro didático – Letícia (5º período).

Quadro 8

É importante que, na formação docente, disciplinas despertem um olhar crítico sobre o que está sendo passado, refletir e questionar o conteúdo é fundamental para

desenvolver um profissional consciente de suas limitações e das suas potencialidades no exercício da docência.

Um dos tópicos abordados ao longo das aulas foi o PNLD e o Guia do Livro Didático, e o seus papéis perante os LD. Dessa maneira, perguntamos – letra *d* – aos graduandos se esse conhecimento contribuía para os estudos referentes aos LD. A graduanda Alice (6º período) não sabia sobre esses documentos até o momento da disciplina, o que nos surpreende, pois caso ela não fizesse a disciplina de Laboratório não teria acesso ao PNLD e ao Guia do Livro Didático, e o que eles significam para a educação. Diante desse relato, supomos que ao longo da graduação, no final alguns professores formados irão para a sala de aula sem saber que esses documentos estão relacionados à educação e ao LD que ele usará na escola. Já a aluna Iana (8º período) acredita que é importante conhecer o PNLD e o Guia para ter um estudo mais aprofundado do livro.

Conheço superficialmente. Creio que em uma análise séria e completa de livros didáticos, é necessário ter ciência dos parâmetros existentes para a confecção daquele material – o que, convém observar, não garante sua qualidade – Iana (7º período).

Quadro 9

Por meio de uma citação de Geraldi (1997), indagamos como eles viam a relação professor-educando-LD. A relação entre esses três precisa existir, especialmente de forma harmoniosa, para que assim possa haver resultados positivos. Mesmo havendo graduandos presentes sem experiência em sala de aula, eles têm uma visão ampla de que essa relação não pode ser “muleta” uma da outra, mas ser um auxílio, um caminho, entre muitos, para se chegar ao conhecimento. Freire (2017, p. 101) afirma que, “assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”. Além disso, a graduanda Elis (5º período) relata que, muitas vezes, o LD produzido

não condiz com a realidade daquele aluno, com isso, o próprio discente não se identifica com o conteúdo que é apresentado.

O contexto em que o livro didático é produzido é diferente da realidade que o aluno está inserido. O aluno chega à escola com um conhecimento básico da língua portuguesa e o livro didático mostra outra linguagem. A relação professor-educando-livro didático é de orientação em relação ao uso do livro didático – Elis (5º período).

Quadro 10

E, por último, queríamos saber o maior desafio do professor hoje, com o LD em sala de aula. O que foi muito discutido ao longo das aulas de Laboratório foi reforçado nas entrevistas, de não depender exclusivamente do LD, não abrindo espaço para novos saberes e diferentes formas de aprendizado. Por isso a importância de uma formação continuada de professores e políticas públicas que deem suporte no desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora. Além disso, é fundamental que a escola esteja aberta para essas possíveis mudanças que o docente pode trazer para a sala de aula. Na última pergunta colocamos um pouquinho do relato de cada uma das entrevistas e que, de alguma forma, se completam.

Buscar meios didáticos condizentes com a realidade dos alunos [...] – Alice.

O professor precisa ser capaz de trabalhar o livro didático de forma mais livre – e isso exige mais tempo, melhores condições de trabalho e menos cobranças de pais e da própria escola (como se fugir do livro didático fosse sinônimo de não estar ensinando) – Iana.

Acredito que o maior desafio do professor, hoje, é saber administrar o tempo de aula bem como toda a realidade que uma escola pública enfrenta, com o “ir além do livro didático”. Isto é, impedir que o livro didático seja um material ou manual representado como autoridade maior dentro da sala de aula e, assim, fazer com que o livro didático seja instrumento de apoio aos professores de Língua Portuguesa no planejamento e na prática das aulas. - Amanda

Quadro 11 – parte I

Transformá-lo em uma poderosa ferramenta, unindo o conhecimento ali exposto, com o que o professor pode fazer para aperfeiçoá-lo, o novo olhar do professor sobre aquilo que está pré-pronto, a maneira como ele transmitirá em sua sala de aula – Karine.

Acho que o maior desafio é não ficar refém do LD, não desestimular os alunos a buscarem além do LD – Rafaela.

Penso que um dos grandes desafios sejam conseguir se desprender da sua dependência, que muitas vezes não é uma escolha, pois estamos falando de um profissional que geralmente enfrenta diversos obstáculos para executar seu trabalho, desde a estrutura de uma escola e seus recursos, sua falta de tempo por ter que se desdobrar entre mais de uma escola muitas vezes, enfim, infinitas circunstâncias que irão sim, interferir na sua relação com o livro didático – Sibeles.

Não permitir que o cansaço e a indignação por um sistema que não cuida do processo escolar tome conta e manter-se ativo nos processos é um dos principais desafios do professor – mas não é possível julgar os que, por alguma razão, não conseguem ou querem – Carolina.

O professor tem o desafio de mudar a maneira que os conteúdos do livro didático são apresentados, de forma que fiquem direcionados ao cotidiano do aluno, uma vez que hoje, é muito mais importante o aluno saber escrever bem do que apenas entender o que lê – Elis

Pensando na escola pública, o desafio é que todos os alunos tenham seu exemplar do livro didático em mãos, podendo levar para casa. O professor, muitas vezes acha uma proposta no livro didático interessante, mas não tem como executá-lo em sala porque os alunos não têm o contato com o livro – Shamira.

O maior desafio é a escolha do livro (que na maioria das vezes é feita pela escola, não pelo professor) e, além disso, saber dosar o quanto ele precisa utilizá-lo dentro da sala de aula para que não haja cobrança e reclamação dos pais de alunos, quanto ao seu uso – Emanuely.

O maior desafio que o professor passa hoje em relação ao livro didático é o de superá-lo e ir além dos conteúdos estabelecidos. Esse desafio advém desde a graduação e continua quando o professor começa a exercer o seu papel, seja pela a equipe pedagógica, pelos pais ou até mesmo pelas próprias dificuldades do professor - Isabela.

O maior desafio do professor com o livro didático na sala de aula, hoje, é saber utilizá-lo sem que a aula torne-se monótona e sem que seja esse o seu único recurso de ensino - Letícia.

Quadro 11 – parte III

Esse questionário contribui para termos um novo olhar diante do LD, a partir da perspectiva de graduandos que ainda não estão, em sua maioria, em contato com a sala de aula, mas já possuem uma visão crítica dos LD. Assim, como é fundamental conhecermos os anseios que os rodeiam em relação à formação à docência e como eles enxergam o futuro da educação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático tem importante papel na educação, além de ser um material que os educandos podem usar para estudar, ele também se torna um meio para o professor ensinar seus alunos. Seu papel na escola foi sendo construído ao longo dos anos como um recurso essencial para o ensino da língua portuguesa. Por isso, se fez e faz necessário um constante olhar sobre esse material tão utilizado por diversos educandos. É concebível que o LD tenha se tornado o principal instrumento utilizado pelo professor dentro da sala de aula.

Com isso, a pesquisa procurou retratar essa importância que o LD ganhou e como isso reflete na educação, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, além de percebermos que a compreensão textual é fundamental para a construção de um sujeito-aluno argumentativo e formador de opinião.

Dessa forma, escolhemos analisar os livros do 6º ano do Ensino Fundamental II – séries finais, pois é quando os alunos saem das séries iniciais e passam a ter contato com uma nova metodologia de ensino, com mais professores, uma exigência maior nas aulas, o que, inicialmente, os assustam. Ademais, decidimos trabalhar esses livros, pois queríamos entender como a leitura e a compreensão textual se dá nesse início das séries finais e que pode refletir nos outros anos até o Ensino Médio.

O trabalho com o LD apresenta-se como importante subsídio para os estudos do ensino-aprendizagem da leitura e sua compreensão, pois grande parte do conteúdo do LD se apoia nesses dois elementos, por isso é fundamental ter um olhar mais atento nessas duas partes que compõem o LD – a leitura e a compreensão textual. Diante disso, a aplicação de projetos que busquem traçar as características que compõem essa ferramenta de trabalho do professor e auxilia os estudantes na sala de aula. Mas, acima de tudo, é sua grande importância para a produção intelectual e crítica desse sujeito em formação.

Além disso, buscamos abordar como a compreensão textual contribui para o crescimento de um indivíduo crítico, promovendo assim um olhar mais humano para os educandos do EF II – séries finais. Assim, entendemos que por meio da leitura, os sujeitos passam a ter maior contato com a língua e com ela, desenvolver sua linguagem e um pensamento mais crítico sobre a sociedade, e como sujeitos participativos desse meio social.

Para isso, analisamos atividades de compreensão textual presentes nos livros “Português – Linguagens”, em que se dedica uma seção específica para esse tipo de exercício. Percebemos que muitas delas tratam a compreensão apenas como “retirar a mensagem do texto”, sem aprofundar a questão e a análise que se pode fazer daquele gênero discursivo. Poucas são as perguntas que provocam alguma reflexão por parte do educando, ou que promova uma discussão em sala. Para isso, o professor necessita estar atento para interceder quando necessário ou quando achar que é preciso; caso contrário, a atividade se encerra ali. Aliás, quando bem explorados pelo docente, os exercícios podem provocar novos conhecimentos, tanto linguísticos, como sociais e culturais. Com isso, é imprescindível o professor está ciente do rendimento da classe, pois parte dele desenvolver novas propostas pedagógicas que contribuíram para o aprendizado do discente.

Além disso, a pesquisa apresentou um questionário realizado com graduandos do curso de licenciatura de Letras Português, da Ufes, em que apresentamos pontos importantes referentes ao LD e à formação acadêmica dos novos docentes formados pela universidade. É interessante notar como esses graduandos passaram a enxergar o LD, a partir de uma disciplina de Laboratório, com um olhar mais crítico sobre o livro, o ensino e sobre si mesmos. Ademais, os graduandos nos possibilitaram também uma visão mais analítica do Laboratório e do próprio curso de Licenciatura, em que a prática, do mesmo modo, se torna fundamental para o desenvolvimento desses novos docentes antes de adentrarem uma sala de aula.

Acreditamos que as disciplinas adotadas pelo Programa do curso na universidade poderiam abranger mais o LD em seus conteúdos programáticos, para que sempre fossem abertas discussões sobre esse material. Além disso, entendemos que o educando, desde o começo de sua formação – 1º período –, poderia já ter contato com salas de aulas, aproximando o conhecimento acadêmico com as realidades das escolas municipais e estaduais, sendo elas públicas ou privadas. Dessa maneira, poderíamos realizar projetos que contribuíssem como desenvolvimento educacional desses sujeitos-alunos, projetos que muitas vezes ficam dentro da academia, em que a população não tem acesso.

Com isso, o trabalho buscou refletir como o LD e a formação dos novos professores de Língua Portuguesa podem auxiliar numa mudança social e educacional, concebendo sujeitos críticos da escola básica até a graduação, possibilitando assim uma sociedade mais participativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA E SILVA, Rute; PETRONI, Maria Rosa. **A formação continuada do docente de língua portuguesa e o programa *Gestar II***: da proposta oficial às necessidades do professor. Revista Moara, Pará, n. 36, p. 158-180, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/1109/1554>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

AURÉLIO. Dicionário online **Aurélio**, 06 jun. 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **A avaliação dos livros didáticos**: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. **Produzindo livros didáticos em tempo de mudança** (1999-2002). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 47-72

BAGNO, Marcos. **A inevitável travessia**: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 1.006**, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Diário Oficial, Brasília, DF, 5 jan. 1939, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2017**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. **Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso**: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-117.

CAIMI, Flávia Eloisa. **As disciplinas escolares no contexto do PNLD**: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 24, n. 57, p. 525-543, set./dez. 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/sony/Downloads/783-9072-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. Paulo Freire: da concepção de educação e das virtudes do educador para uma educação humanizadora. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf/7364_4843.pdf>. Acesso em: 03 set. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Leitura de histórias de leitura**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João. **O circuito do livro e a escola**. In: GERALDI, João (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. In: _____ (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KILIAN, Carina; FLÔRES, Onici Claro. **Leitura, interpretação e compreensão: uma visão pragmática**. Linguagens & Cidadania, v. 14, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23795>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 14. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **O texto na linguística textual**. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). O texto e seus conceitos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 31-44.

LEFFA, Vilson J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto**. In: LEFFA, Vilson J., ERNST, Aracy. (Org.). Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012. P. 253-269.

LIMA, Terezinha Bazé de. **Relações de leitura e escrita no processo de produção do conhecimento:** caminhos para formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Párabola Editorial, 2008.

MIRANDA, Maria Rosa Pimentel Faria de. **Informação, leitura e inclusão educacional e social nas bibliotecas braille de Campo Grande-MS:** um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático:** alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira da História da Educação, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/sony/Downloads/455-1196-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

OLIVEIRA, Rosalba Lopes de. **Formação docente:** traçando modelos que subjazem à prática. Revista Quipus, Natal, ano 1, n. 1, p. 13-24, dez. 2011/mai. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/viewFile/53/101>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Educar em Revista, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300016>. Acesso em: 18 abr. 2017.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Livro didático de língua portuguesa para a educação básica:** problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clécio. (Org.). Livro didático de português: políticas, produção e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 17-38.

RODRIGUES, Nara Caetano; HENTZ, Maria Izabel de Bortoli. **Desafios da formação de professores de língua portuguesa:** a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/sony/Downloads/20866-79052-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Párabola, 2009.

SÁ, Priscila Ribas; FERREIRA, Lúcia Gracia. **Livro didático de língua portuguesa:** contribuições e implicações em sala de aula nas séries iniciais. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 22, n. 1, p. 136-154, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5195>>. Acesso: 12 jul. 2016.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHIE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Ensino-Aprendizagem de Língua Materna) – Programa de Pós-Graduação em Linguística.

ZILBERMAN, Regina. **Sociedade e democratização da leitura**. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). Estado de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 31-45.

ANEXOS

FIGURA 1 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 1

CAPÍTULO

Era uma vez



Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado! Pesquise!*. Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos,

estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

As três penas

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

Era uma vez um rei que tinha três filhos. Dois deles eram inteligentes e sensatos, mas o terceiro não falava muito, era simplório e só chamado de Bobalhão.

Quando o rei ficou velho e fraco e começou a pensar no seu fim, não sabia qual dos seus filhos deveria herdar o seu reino. Então ele lhes disse:

– Ide-vos em viagem, e aquele que me trouxer o mais belo tapete, este será o meu herdeiro, após a minha morte.

E para que não houvesse discussões entre eles, o rei levou-os em frente do castelo, soprou três penas para o ar e falou:

– Para onde elas voarem, para lá ireis.

A primeira voou para Oeste, a segunda, para Leste, e a terceira voou reto para a frente, mas não foi longe, logo caiu ao chão. Então um irmão partiu para a direita, outro para a esquerda, e eles zombaram do Bobalhão, que teria de ficar lá mesmo, no lugar onde ela caiu.

O Bobalhão sentou-se no chão, tristonho. Aí ele reparou de repente que ao lado da pena havia uma porta de alçapão. Ele levantou-a, viu uma escada e desceu por ela. Então chegou a outra porta, bateu e ouviu lá dentro uma voz, chamando:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai olhar / Quem lá na
porta está”.

A porta se abriu, e ele viu uma grande e gorda sapa sentada, rodeada por uma porção de sapinhos pequenos.

A sapa gorda perguntou o que ele queria. Ele respondeu:

– Eu gostaria de ter o mais lindo e mais fino tapete.

Aí ela chamou uma sapinha jovem e disse:

“Donzela menina, / Verde e pequenina,
Pula de cá pra lá, / Ligeiro, vai buscar /
A caixa que lá está”.



FIGURA 2 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 1

A sapa jovem trouxe uma grande caixa, e a sapa gorda abriu-a e tirou de dentro dela um tapete tão lindo e tão fino como não havia igual na superfície da terra, e o entregou ao Bobalhão. Ele agradeceu e subiu de volta.

Os outros dois, porém, julgavam o irmão caçula tão tolo, que achavam que ele não encontraria nem traria nada.

– Para que vamos nos dar ao trabalho de procurar, disseram eles.

Então, pegaram a primeira pastora de ovelhas que encontraram, tiraram-lhe do corpo as suas mantas grosseiras e levaram-nas ao rei.

Mas na mesma hora voltou o Bobalhão, trazendo o seu belo tapete. Quando o rei o viu, admirou-se e disse:

– Por direito e justiça, o reino deve pertencer ao caçula.

Mas os outros dois não davam sossego ao pai, dizendo que não era possível que o Bobalhão, a quem faltava principalmente juízo, se tornasse rei e pediram-lhe que exigisse mais uma condição. Então o pai falou:

– Herdará o meu reino aquele que me trouxer o anel mais belo.

E ele levou os três irmãos para fora e soprou para o ar as três penas que eles deviam seguir.

Os dois mais velhos partiram de novo para Oeste e Leste, e para o Bobalhão a pena tornou a voar em frente e cair junto do alçapão. Então ele desceu de novo, e disse à sapa gorda que precisava do mais lindo anel. Ela mandou logo buscar a caixa, e tirou de dentro um anel que coruscava de pedras preciosas e era tão lindo como nenhum ourives da terra seria capaz de fazer.

Os dois mais velhos zombaram do Bobalhão, que queria encontrar um anel de ouro, e nem se esforçaram. Arrancaram os pregos de um velho aro de roda e levaram-no ao rei. Mas quando o Bobalhão mostrou o seu anel de ouro, o pai disse novamente:

– O reino pertence a ele.

Mas os dois mais velhos não paravam de atormentar o rei, até que ele impôs uma terceira condição, e declarou que herdaria o reino aquele que trouxesse a jovem mais bonita. Ele soprou de novo para o ar as três penas, que voaram como das vezes anteriores.

Então o Bobalhão desceu de novo até a sapa gorda e disse:

– Eu devo levar para casa a mulher mais bonita de todas.

– Ah, – disse a sapa – a mulher mais bonita? Esta não está à mão assim de repente, mas tu vais recebê-la.

E ela deu-lhe um nabo oco, com seis camundongos atrelados nele. Aí o Bobalhão falou, bastante triste:

– O que é que eu vou fazer com isto?

A sapa respondeu:

– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.

Então ele agarrou a esmo uma sapinha do grupo e colocou-a dentro do nabo



FIGURA 3 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 1

amarelo; mas nem bem ela se sentou dentro, transformou-se numa lindíssima senhorita, o nabo virou carruagem e os seis camundongos, cavalos. Aí ele beijou a senhorita, atçou os cavalos e partiu com ela, para levá-la ao rei.

Os seus irmãos vieram em seguida, e não tinham feito esforço algum para encontrarem mulheres bonitas, mas levaram as primeiras campônias que encontraram. Quando o rei as viu, disse logo:

– Depois da minha morte, o reino ficará para o caçula.

Mas os mais velhos atordoaram de novo os ouvidos do rei com a sua gritaria:

– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!

E exigiram que o preferido fosse aquele cuja mulher conseguisse saltar através de um aro que pendia no salão. Eles pensavam: “As camponesas vão consegui-lo com certeza, elas são fortes e robustas, mas a delicada senhorita vai se matar, pulando”.

O velho rei cedeu ainda essa vez. Então as duas campônias saltaram através do aro, mas eram tão desajeitadas que caíram e quebraram seus grosseiros braços e pernas. Então saltou a linda senhorita que o Bobalhão trouxera, e atravessou o aro leve como uma corça, e então todos os protestos tiveram de cessar.

Assim o Bobalhão herdou a coroa e reinou por muito tempo com sabedoria.

(Jacob Grimm. *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989. p. 161-3.)



alçapão: porta ou tampa que se situa no nível de um pavimento e dá acesso a um local abaixo dele.

campônio: aquele que vive e/ou trabalha no campo; indivíduo rústico, rude.

coruscar: brilhar, cintilar.

ourives: artesão que produz joias utilizando metais preciosos, como ouro e prata.

sensato: ajuizado, prudente.

simplório: tolo, ingênuo.

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.
 - Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei? São caracterizados como inteligentes e sensatos.
 - Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos? Eram opostas às dos irmãos, pois era simplório, não falava muito e era chamado de Bobalhão.

FIGURA 4 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 1

2. O rei, já velho e fraco e preocupado com o futuro de seu reino, resolve escolher o filho que, após sua morte, seria o herdeiro do trono.
- a) O que o rei decide fazer para realizar essa escolha? *Submeter os filhos a uma prova e deixar o trono para o que lhe trouxesse o mais belo tapete.*
- b) Para determinar a direção que cada filho deveria seguir, o que o rei faz? Que intenção ele tem ao adotar esse procedimento?
- c) Para onde o Bobalhão devia ir? Por que os irmãos zombam dele? *Ele devia ir para um local muito perto do castelo, e os irmãos zombam dele porque pensam que ele nada ia encontrar por ali e, em consequência disso, estaria fora da competição.*
3. Ao descer pelo alçapão ao lado do qual cai a pena que indicava a direção a ser seguida, o Bobalhão adentra um mundo mágico.
- Ele se comporta com delicadeza, porque faz seu pedido de modo bem-educado ("Eu gostaria a) Quando solicita à sapa gorda e recebe dela o tapete de que precisava, o Bobalhão se comporta com delicadeza ou com grosseria? Comprove sua resposta. *de ter o mais lindo e mais fino tapete") e agradece ao receber o que queria.**
- b) O Bobalhão segue a orientação da sapa gorda e, ao obter a "mulher mais linda de todas", beija-a. O que esse comportamento da personagem revela a respeito do seu caráter? *Revela obediência, humildade, delicadeza, respeito e afeto.*
- c) Levante hipóteses: Por que a sapa gorda atende aos três pedidos do Bobalhão? *Porque ele se mostra educado, simples e obediente.* 2b. Ele sopra três penas ao ar e determina que cada filho siga a direção indicada por uma delas. Faz isso para evitar que haja discussão entre os filhos.
4. Por três vezes, os filhos mais velhos do rei saem em viagem.
- a) Sempre que retornam ao castelo, eles trazem, de fato, o que o rei tinha solicitado? Por que, na sua opinião, isso acontece? *Eles não trazem o que o rei tinha solicitado, mas o que viam pela frente. Isso acontece ou porque eram preguiçosos ou porque não acreditavam que o Bobalhão pudesse se sair bem ao executar a tarefa proposta.*
- b) Por três vezes o rei determina que, por direito e por justiça, o Bobalhão seria o herdeiro do trono. Qual é a reação dos filhos mais velhos diante desses veredictos do pai? *A de não aceitar o veredicto e atormentar o pai; diziam que o Bobalhão não podia ser rei porque lhe faltava juízo e sempre lhe pediam uma nova prova.*
5. Depois de três provas, os irmãos mais velhos, ainda insatisfeitos, pedem ao pai que proponha um novo desafio: a prova do aro.
O que levou os irmãos mais velhos a supor que poderiam vencer essa última prova?
O fato de imaginarem que as mulheres que encontraram, por serem camponesas e, assim, fortes e robustas, conseguiriam atravessar o aro com facilidade.
6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.
- a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles? *Revelam que eles são ambiciosos, truculentos, aproveitadores, enganadores, preguiçosos.*
- b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?
- c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê? *Sim, pois, de acordo com o texto, o Bobalhão "reinou por muito tempo com sabedoria". Logo, não era bobo.*

6b. Não; na verdade, ele era simples, humilde, fiel e, sobretudo, dedicado, empenhado em cumprir a tarefa que lhe foi solicitada.

Quem são os Irmãos Grimm?

Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, situada no centro-oeste da Alemanha. Foram professores, linguistas e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que encontravam pelas estradas ou reunidos em serões ao redor do fogo. Graças a essa iniciativa, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como os "Irmãos Grimm", deixaram-nos um riquíssimo conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos, como os clássicos *João e Maria*, *Branca de Neve*, *A Bela Adormecida* e *Rapunzel*.



Ernst Wrbna/imagobroker/Grupo Keystone

O que é protagonista?

As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história. A personagem que faz o papel principal chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um herói ou uma heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos. A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o vilão da história.

No conto, há também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

FIGURA 5 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 1

7. O título do conto é “As três penas”. O que as penas podem representar, no contexto da história narrada?
8. Os contos maravilhosos geralmente transmitem ensinamentos relacionados ao comportamento humano. Que ensinamentos o conto lido transmite?

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, é um texto em que suas partes principais – o começo, o meio e o fim – estão correlacionadas. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

- a) Quantos parágrafos há no texto lido? *Há 38 parágrafos.*
- b) Em que parágrafo a sapa gorda entrega um lindo tapete ao Bobalhão? *No 11º parágrafo.*

2. Observe o penúltimo parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.

- a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele? *Há três frases.*
- b) O parágrafo sempre se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula? *Com letra maiúscula.*

3. Leia o boxe “Tipos de frase”. Depois identifique no texto: *Professor: Há outras possibilidades, além das frases sugeridas como resposta.*

- a) uma frase exclamativa;
– Não podemos permitir que o Bobalhão seja rei!
- b) uma frase interrogativa;
– O que é que eu vou fazer com isto?
- c) uma frase imperativa;
– Ponha uma das minhas sapinhas pequenas aí dentro.
- d) uma frase declarativa.
O velho rei cedeu ainda essa vez.

As três penas na Alemanha

Na cultura popular alemã, há uma tradição segundo a qual, se uma pessoa não sabe que rumo tomar, sopra uma pluma ao ar e segue a direção dela.

Em outras culturas, há costumes parecidos com esse. Na grega, na finlandesa e na hindu, jogam-se três flechas ao ar.



Avelino Guedes

7. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois há mais de uma resposta possível. As penas podem representar o acaso, a sorte de cada um dos irmãos, já que foi favorecido aquele que era crédulo, que tinha coração puro.

Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entonação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase.

Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:

Está vendo aquela árvore ali adiante?

Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.

- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:

Era uma vez um homem que tinha três filhos.

Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.

- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:

Era só o que faltava!

Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.

- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:

Está bem, vá!

Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

8. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Espera-se que os alunos percebam a ideia de que, para alcançar um objetivo, é preciso ser fiel, obediente, esforçado, humilde, dedicado, ter boa vontade, etc. e também a de que não se deve julgar as pessoas pela aparência.

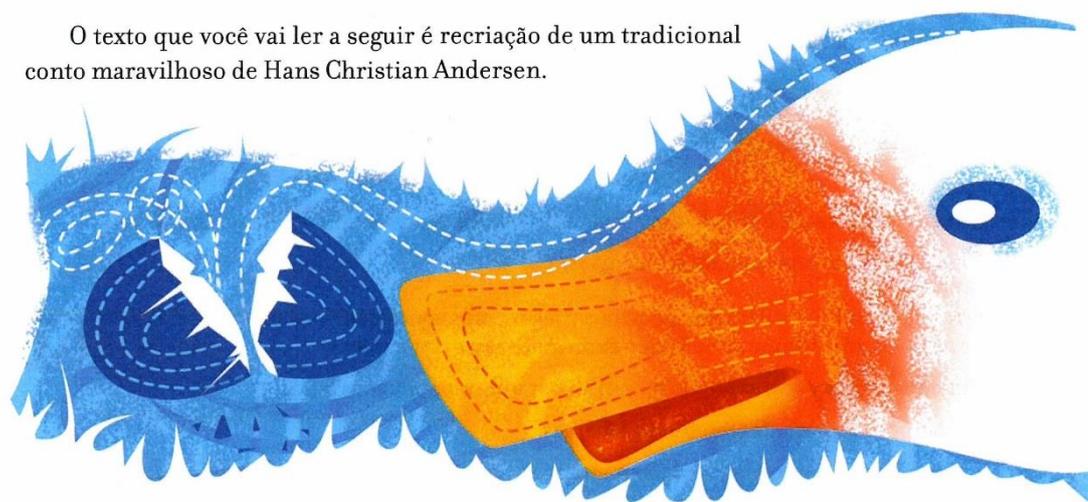
FIGURA 6 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 2



Pato aqui, pato acolá

Os contos maravilhosos estimularam durante séculos a imaginação de crianças e adultos, e ainda hoje servem como fonte de inspiração para os escritores modernos. Às vezes, eles são apenas recontados em uma linguagem atual, para facilitar a compreensão dos leitores de hoje; outras vezes, são recriados, isto é, servem como referência para a invenção de uma história muito diferente.

O texto que você vai ler a seguir é recriação de um tradicional conto maravilhoso de Hans Christian Andersen.



Marcos Guilherme

O patinho bonito

Era uma vez um pato chamado Milton. Sei que Milton não é nome de pato. Mas este se chamava assim, e você vai logo saber por quê. Quando ele nasceu, todos tiveram a maior surpresa. Aliás, não foi quando ele nasceu. Foi quando viram o ovo dele, quer dizer, o ovo que depois seria ele.

Não era um ovo de pato comum. Era meio azulado e brilhante, quase como um ovo de Páscoa. Mas ovos de Páscoa são embrulhados. Esse ovo não era; a casca é que era meio azul. Os pais de Milton, quando viram o ovo no ninho, foram logo perguntando:

– Mas que é que esse ovo está fazendo aí?

– Isso não é ovo de pato.

– Acho que é ovo de galinha.

– Não seja bobo! Galinhas botam ovos brancos!

– Brancos nada! Já vi uns que são meio amarelos, meio beges. Se ovos de galinha podem ser amarelos, por que é que não podem também ser azuis?

– Bom, então pode ser que seja um ovo de pato. Vai ver que também existem ovos de pato que são azuis.

E acharam melhor esperar para ver o que acontecia.

FIGURA 7 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 2

Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal. Só que muito mais bonito do que os outros, e os patos sabiam disso. Acharam o patinho tão bonito que resolveram logo uma coisa. Não era justo dar para ele um nome qualquer. Ele era diferente. Era mais bonito. Como é que poderia ter um nome comum, como “Quém-Quém”?

— Esse nome é para patos comuns — disse a mãe dele.

— Então vamos chamá-lo de Quá-Quá — disse a madrinha dele.

— Esse também é para patos comuns, sua boba! — respondeu a mãe. — Eu quero que ele se chame Milton.

Ela gostava do nome Milton. Todos acharam meio estranho, mas acabaram concordando que um patinho tão bonito merecia um nome especial.

O tempo foi passando, e Milton era o patinho mais bonito da escola. Todos olhavam para ele e diziam: “Como ele é bonito!”. Ele se olhava no espelho e dizia: “Como eu sou bonito!”. E ficava pensando: “Sou tão bonito que talvez eu nem seja um pato de verdade. Tenho até nome diferente. Meu ovo era azul. Eu me chamo Milton. Quem sabe eu sou gente?”.

E Milton começou a ficar meio besta. Diziam: “Milton, vem nadar!”. Ele respondia: “Eu não. Pensam que eu sou pato como vocês?”. Todos os outros patos começaram a achar o Milton meio chato. Ele foi ficando sozinho. E dizia: “Não faz mal. Sou mais bonito. Vou terminar na televisão. Vou ser o maior galã”.

Uma noite Milton resolveu fugir de casa. Foi até a cidade para tentar entrar na televisão. Quando chegou na porta da estação de TV, foi logo dizendo: “Eu me chamo Milton. Além de bonito, acho que tenho muito talento artístico”. Ele falava difícil. Queria dizer que tinha jeito para ser ator de novela. Juntou gente em volta.

— Ih, não enche — disse alguém.

— Todo dia alguém arranja uma fantasia de bicho e vem aqui procurar lugar na televisão.

— Mas você não vê que eu não estou fantasiado? — perguntou Milton. — Se eu estivesse usando uma roupa de pato, se eu fosse uma pessoa com roupa de pato, eu seria da sua altura. Mas eu sou baixinho como um pato! Como um pato de verdade!

— Então como é que você sabe falar?

— Mas os patos falam! — disse Milton, quase chorando.

— Não vem com essa, ô malandro — disse um guarda que estava ali perto. — Para mim você é um pato mecânico. Deve ser uma espécie de robô com um computador na cabeça!



FIGURA 8 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 2

E o guarda foi logo agarrando o Milton para arrancar a cabeça dele e ver o que tinha dentro.
 — Me larga! Me larga! — gritava Milton. — Eu sou um pato! Um pato de verdade! Sou um PATO!
 Um PATOOO...

De repente Milton teve um estremeção. Abriu os olhos e viu que estava em casa. Ele tinha sonhado. Olhou para seus pais, ainda meio assustado, e disse:

— Eu sou um pato... eu sou um pato...

E seus pais disseram:

— Puxa, ainda bem que você se convenceu disso!

— É verdade, já estava na hora de você achar que era um pato mesmo!

— E todo mundo estava cheio dessa sua história de achar que não era um pato, que era diferente...

Milton ouviu tudo aquilo e ficou pensando: “Puxa, ainda bem que eu sou um pato, um patinho como todos os outros! Ainda bem!”.

E daí em diante não havia pato mais contente, que tivesse mais vontade de nadar na lagoa, do que o Milton. De vez em quando ele ainda dizia: “Sou um pato! Um pato mesmo!”. E dava um suspiro de alívio.

(Marcelo Coelho. In: Otavio Frias Filho e outros. *Vice-versa ao contrário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993. p. 21-4.)

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. “O patinho bonito” é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.

a) Qual é esse conto? *O patinho feio.*

b) Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história.

Professor: Você poderá pedir a um aluno que conte toda a história ou ir pedindo a vários alunos que contem, um por vez, uma parte da história.

2. A expressão **Era uma vez**, que tradicionalmente inicia os contos maravilhosos, remete a um tempo passado, distante e indeterminado. No conto “O patinho bonito”, o tempo também é indeterminado? Justifique sua resposta. *Não, a história se passa no mundo atual, pois o patinho tenta ser ator de televisão.*

3. Em *O patinho feio*, as diferenças entre o patinho e os outros patos também começam pelo ovo. Comparando as duas histórias, responda:

a) Como era o ovo que deu origem ao patinho feio?

Era um ovo maior do que os outros, pois o patinho seria, mais tarde, um cisne.

b) Como era o ovo que deu origem a Milton?

Era um ovo azulado e brilhante.

4. Um dia a casca do ovo se quebrou e “de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal”. Nessa situação, o que o narrador quer dizer com a expressão “patinho normal”? *Quer dizer que era um patinho amarelo e com as feições dos outros patos.*

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em 1959, em São Paulo. Formado em Sociologia, é professor universitário e atua como jornalista.

Estreou na literatura com os romances *Noturno* e *Jantando com Melvin*. Também escreve para crianças, e entre suas obras para esse público estão *A professora de desenho* e outras histórias e *Minhas férias*.



Leilicia Moreira/FotoF

FIGURA 9 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 1, CAPÍTULO 2

5. No conto *O patinho feio*, em nenhum momento o patinho desconfia de sua identidade. E com Milton, isso também ocorre?

Não. Milton, mesmo sendo um pato, começa a achar que é gente.

6. Em *O patinho feio*, todos se afastam do patinho por causa de sua feiura. No conto “O patinho bonito”, Milton não tem esse problema, mas também não se relaciona bem com os outros patos. Por quê?

Porque ele não agia como os outros patos, que, por isso, começaram a achar Milton convencido e chato.

7. No conto “O patinho bonito”, há um momento em que uma história acontece dentro de outra. Qual é a história que há dentro da história de Milton? Onde ela começa e onde termina?

É o sonho de Milton, que começa no parágrafo que se inicia com “Uma noite Milton resolveu fugir de casa” e vai até “Um PATOOO...”.

8. No final do conto *O patinho feio*, o patinho descobre sua verdadeira identidade e, como cisne, encontra finalmente o seu grupo. Compare os dois contos e responda:

a) Milton também descobre uma nova identidade?

b) Ele também encontra o seu verdadeiro grupo?

Sim, pois, por se considerar especial e melhor do que os outros, Milton até então não via o grupo de patos como o seu grupo.

c) As duas histórias têm finais semelhantes? Por quê?

Sim, porque em ambos os contos os patinhos ficam felizes e integrados no seu grupo.

9. Durante séculos, os contos maravilhosos e as fábulas têm contribuído para a educação das crianças. Apesar de os contos nem sempre apresentarem uma moral no final da história, como ocorre nas fábulas, eles também transmitem ensinamentos.

a) Que tipo de ensinamento o conto *O patinho feio* transmite?

b) E o conto “O patinho bonito”?

Entre outras possibilidades, o ensinamento de que uma boa aparência não é tudo; ou que precisamos assumir o que realmente somos; ou que a vaidade pode ser perigosa.

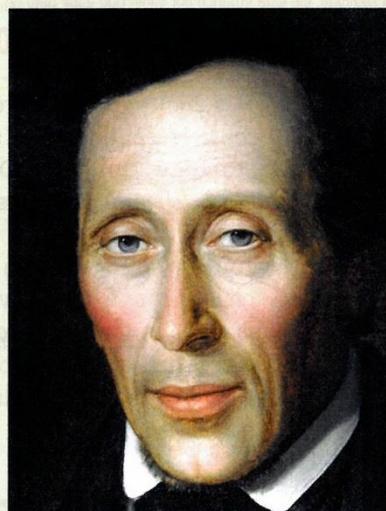
Intertextualidade no conto

Quando um texto *cita* outro texto, isto é, apropria-se de alguns de seus elementos para sugerir-lo, dizemos que, entre eles, existe **intertextualidade** (inter = entre). Assim, “O patinho bonito”, de Marcelo Coelho, estabelece uma relação intertextual com *O patinho feio*, de Andersen.

- 8a. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Sugestão: Não, ele apenas aceitou a sua identidade de pato, que vinha sendo rejeitada.

Quem é Hans Christian Andersen?

O autor de *O patinho feio*, Hans Christian Andersen, nasceu numa família pobre, em 1805, na Dinamarca. Desde cedo, entusiasmou-se com as histórias do folclore escandinavo que seu pai lhe contava. Quando adulto, escreveu-as e publicou-as em pequenos livros destinados a crianças. Entre outras histórias, publicou *A princesa e a ervilha*, *O soldadinho de chumbo* e *A pequena sereia*.



Imagebroker/Keystone Brasil/Odense City Museums/Dinamarca

- 9a. Entre outras possibilidades, o ensinamento de que é preciso ter paciência para vencer os obstáculos; ou de que as aparências enganam.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho do texto:

“Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal.”

Observe que, para criar certo efeito, o próprio narrador pergunta se o patinho “era azul” e ele mesmo responde. Que efeito ele cria com esse procedimento?

Ele cria expectativa no leitor. Em seguida, ao quebrar a expectativa, provoca humor.

FIGURA 10 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 2, CAPÍTULO 1



CAPÍTULO

1

O fazendeiro da cidade

Você gosta de bichos de estimação? E alguma vez já sentiu vontade de ter um cavalo, um macaco, um boi? Mas como conviver com animais quando se vive em uma cidade grande?

Menino de cidade

Papai, você deixa eu ter um cabrito no meu sítio?

Deixo.

E porquinho-da-índia? E ariranha? E macaco? E quatro cachorros? E duzentas pombas? E um boi? Um rinoceronte?

Rinoceronte não pode.

Tá bem, mas cavalo pode, não pode?

O sítio é apenas um terreno do Estado do Rio, sem maiores perspectivas imediatas. Mas o garoto precisa acreditar no sítio como outras pessoas precisam acreditar no céu. O céu dele é exatamente o da festa folclórica, a bicharada toda, e ele, que nasceu no Rio e, de má vontade, vive nessa cidade sem animais.

Aliás, ele mesmo desmente que o Rio seja uma cidade sem bichos, possuindo o dom de descobri-los nos lugares mais inesperados. Se entra na casa de alguém, desaparece ao transpor a porta, para voltar depois de três segundos com um gato ou cachorro na mão. A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurgue com um pinto em flor. É chegar na Barra da Tijuca, e daí a cinco minutos, já apanhou um siri vivo.

Localiza eletronicamente todos os animais da redondeza, anda pela rua em disparada, cumprimentando aqui um papagaio, ali um ganso, mais adiante um gato, incansável e frustrado.

Não distingue marcas de automóvel, em futebol

não vai além de Garrincha e Nilton

Santos, mas sabe perfeitamente o

que é um *mastiff*, um *boxer*, um

doberman. Dá informações so-

bre as pessoas de acordo com

os bichos que possuam: aquele

é o dono do *Malhado*, aquela é

a dona do *Lord*... Ao telefone,

pergunta por patos, gatos,

e outros cachorros, cente-

nas, milhares de cachorros,

cachorros que prefere aos

companheiros, cachorros



FIGURA 11 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 2, CAPÍTULO 1

que o absorvem na rua, na escola, na hora das refeições, cachorros que costumam latir e pular em seus sonhos, cachorros mil.

Sua literatura é rigorosamente especializada: livros coloridos sobre bichos. Engatinha mal e mal na leitura, mas fala com uma proficiência um pouco alarmante a respeito de répteis, batráquios etc. Filho de mãe inglesa, confunde *fork* e *knife*, mas sabe o que é *seal* e *walrus*. Se pede um pedaço de papel é para desenhar a zebra ou a baleia.

É claro que sua frustração causa pena. Por isso mesmo, há algum tempo ganhou como consolo um canarinho-da-terra. Um dia, como lhe dissessem que iam dar o passarinho, caso continuasse a comportar-se mal, correu para a área e abriu a porta da gaiola.

Deram-lhe um bicudo, mas o bicudo morreu de tanto alviste. Ganhou mais tarde uma tartaruga, pequenina e estúpida, que recebeu na pia do banheiro o nome de Henriqueta. Nunca qualquer outro quelônio deu tanto serviço. Foi ao dentista na cidade, e, ao voltar, disse ao pai pela primeira vez uma palavra horrível: *estou desesperado*. Tinha perdido a tartaruguinha no lotação.

Ficou o vazio em sua vida. O alívio era ligar o telefone interurbano para a avó e indagar pelos patos que “possuía” em outra cidade. Ou fazer uma visita à futura mãe de *Poppy*, este é um *poodle* que deverá nascer daqui a meio ano, prometido de pedra e cal para ele.

Outro expediente: caçar borboletas, mariposas, grilos, alojar carinhosamente os insetos nas gaiolas vazias, chamar-lhes pelos nomes dos antigos bichos mortos ou desaparecidos.

Um tio deu-lhe outra vez um canário, o carinho foi demais, o passarinho morreu. Não há nada a fazer, por enquanto, e ele dedicou-se à arte de desenhar bichos. De vez em quando ainda se anima e entra em casa afogueado, mostrando alguma coisa invisível nas mãos: “Olha que estouro de grilo!”

Mas os grilos e as borboletas *legais* morrem ou saem tranquilamente das gaiolas, e ei-lo novamente de mãos e alma vazias.

Deu um jeito: arranjou alguns pires sem uso e plantou sementes de feijão. O banheiro está cheio de brotos verdes, tímidos. E ele já sabe que possui uma fazenda.

(Paulo Mendes Campos. In: *Elenco de cronistas modernos*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992. p. 45-7)



Filipe Rocha

absorver: atrair a atenção, levar alguém a concentrar-se.

alarmante: que causa alarme, que surpreende.

batráquio: animal vertebrado, como o sapo, que vive tanto na terra como na água.

boxer, dobermann e mastiff: raças de cães.

expediente: meio ou recurso utilizado para atingir um fim.

fork: (do inglês) garfo.

frustrado: que não atingiu o ideal pretendido ou não realizou um projeto pessoal.

knife: (do inglês) faca.

perspectiva: expectativa, esperança.

proficiência: competência, mestria.

seal: (do inglês) foca.

walrus: (do inglês) morsa, mamífero marinho que vive principalmente nas regiões costeiras do oceano Ártico.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

FIGURA 13 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 2, CAPÍTULO 1

Estudo do texto

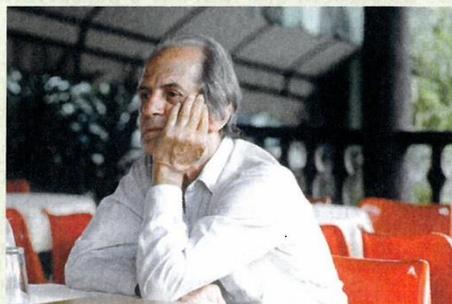
COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O interesse do menino pelos animais é retratado logo nos primeiros parágrafos da crônica. O que, na fala do garoto, comprova esse fato? A quantidade e a diversidade de animais que ele pede ao pai: um cabrito, quatro cachorros, um boi, um rinoceronte, duzentas pombas, porquinho-da-índia, ariranha, macaco, cavalo.
- No sexto parágrafo, o narrador afirma que o sítio ao qual o menino se refere é apenas um terreno do Estado do Rio de Janeiro.
 - Levante hipóteses: Por que o menino chama o terreno de sítio? Porque sítio é um local onde se pode conviver com grande variedade e quantidade de animais.
 - Para o narrador, “o garoto precisa acreditar no sítio, como outras pessoas precisam acreditar no céu”. Por que, para o menino, o sítio é uma espécie de céu?
- Na crônica lida, o narrador, além de relatar fatos, também expressa opiniões.
 - De quem é a opinião sobre a inexistência de animais na cidade do Rio de Janeiro? Das pessoas em geral e também do narrador.
 - O menino também tem essa opinião? Por quê?
 - No penúltimo parágrafo, que trecho expressa, nas palavras do narrador, o sentimento de frustração do menino por não conviver com animais? O trecho “e ei-lo novamente de mãos e alma vazias”.
- O narrador se empenha em mostrar a maneira como o garoto vê o mundo.
 - Que conhecimento o menino tem sobre marcas de automóvel? E sobre raças de cachorros? Ele não distingue marcas de automóvel, mas sabe reconhecer muito bem as diferentes raças de cachorros, como, por exemplo, mastiff, boxer e doberman.
 - Por intermédio da mãe, o menino tem contato com a língua inglesa. Na sua opinião, por que ele confunde *knife* (faca) e *fork* (garfo), mas sabe diferenciar o significado das palavras *seal* (foca) e *walrus* (morsa)?
 - O menino se refere às pessoas como “o dono do *Malhado*”, “a dona do *Lord*”, etc. O que isso revela sobre os interesses dele? Revela que ele tem grande interesse por animais.

2b. Porque a noção de céu envolve a ideia de um lugar pleno de felicidade, harmonia, enfim, de paraíso. Assim, o sítio, para o garoto, é considerado um paraíso, um lugar onde ele poderia conviver com a bicharada toda.

Quem é Paulo Mendes Campos?

Poeta, cronista, tradutor e jornalista, Paulo Mendes Campos (1922-1991) nasceu em Belo Horizonte, MG. Iniciou estudos em Odontologia, Direito, Veterinária, mas não os completou. Ainda muito jovem, ingressou na vida literária em Belo Horizonte, como integrante da geração mineira a que pertencem autores como Fernando Sabino e Murilo Rubião. Mudando-se para o Rio de Janeiro, passou a colaborar nos principais jornais cariocas e, ao lado de Fernando Sabino e Rubem Braga, foi um dos responsáveis pelo grande prestígio que a crônica ganhou no Brasil nos anos 1950-60. Suas crônicas valorizam a interioridade, a memória, o sonho e a reflexão.



Lugo Koyama/Abril Comunicações S/A

3b. Não, porque, motivado pela grande vontade de conviver com animais, ele os descobre nos lugares mais inesperados. Por exemplo, ele descobre um gato ou um cachorro na casa de alguém, um pinto em uma rua de Copacabana, ou um siri vivo na Barra da Tijuca.

Qual é a diferença entre foca e morsa?

As focas e as morsas são mamíferos marinhos, vivem em colônias com dezenas de indivíduos e são excelentes nadadoras. Apesar de parecidos, esses animais têm, porém, várias diferenças. As morsas apresentam dentes enormes projetados para baixo e vivem em várias regiões do Círculo Polar Ártico — portanto, não são encontradas no Brasil. As focas não têm orelhas, e há nelas um orifício atrás dos olhos que se conecta com o ouvido. Formam um numeroso grupo de mamíferos aquáticos, e a espécie mais comum e mais abundante é encontrada principalmente na região do Ártico.



Minden Pictures/Minden Pictures/Laimstock

4b. Provavelmente porque as palavras que designam animais, embora sejam pouco comuns no dia a dia, lhe chamam mais a atenção do que as que são nome de objetos que, embora comuns, não são foco do seu interesse.

FIGURA 14 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 2, CAPÍTULO 1

5. Embora o narrador não informe a idade do menino, é possível notar que se trata de uma criança em fase de aprendizagem da leitura e da escrita. Que elementos do texto comprovam esse dado sobre o garoto? *A afirmação "Engatinha mal e mal na leitura" e a informação de que ele tem preferência por livros coloridos que tratam de bichos.*
6. Na realidade, o menino ganha alguns animais, sendo um deles um canarinho-da-terra.
- a) Na sua opinião, por que, diante da ameaça de que, se continuasse a se comportar mal, iam dar o passarinho, o menino resolve soltar a ave? *Possivelmente porque ele não ia mudar de comportamento e não queria que o passarinho tivesse outro dono.*
- b) De que maneira o menino trata os outros animais de estimação que ganha? *Ele dá muito alpriste ao pássaro bicudo e carinho demais ao canarinho, e eles morrem. Não quer se separar da tartaruguinha nunca e, quando a leva ao dentista, perde-a no ônibus.*
7. O menino vive em uma grande cidade e, por isso, não convive com animais tanto quanto gostaria. *Poppy é o nome do filhote de poodle que foi prometido ao garoto e que deverá nascer em seis meses. Poppy representa para o garoto uma promessa de felicidade, pois será para ele um animal de estimação com o qual poderá conviver e brincar.*
- a) Quem é Poppy? O que ele representa para o garoto?
- b) Que importância têm os insetos para o menino?
- c) As tentativas do garoto de conviver com animais o deixam satisfeito? Por quê? *Não, porque não se estabelece entre ele e os animais um convívio duradouro.*
- 7b. Eles representam para o menino animais de estimação, pois ele os coloca nas gaiolas dos bichos mortos ou desaparecidos e chama-os pelos nomes destes.
8. No final do texto, o menino começa a plantar sementes de feijão. Segundo o narrador, os brotos verdes que enchem o banheiro o levam a sentir-se dono de uma "fazenda".
- a) O que a fazenda de brotos de feijão representa para o menino? *Representa a solução encontrada pelo menino para preencher o vazio deixado pela ausência dos animais.*
- b) Do início para o fim do texto, o principal desejo do menino se modifica? Justifique sua resposta. *Não, pois ele ainda se volta para a natureza, só que agora criando brotos de feijão, em vez de animais.*
- c) O título da crônica, "Menino de cidade", é compatível com as características do garoto e com o final da história? Por quê? *Sim, pois o menino, por viver na cidade, supervaloriza o que não tem: o campo, os animais, o verde. Ter uma "fazenda de brotos de feijão" é uma forma de compensar a falta desses elementos.*



Thinkstock/Getty Images

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Indique o sentido das expressões em destaque, considerando o contexto em que aparecem no texto:
- a) "A gente vai andando por uma rua de Copacabana, ele some e ressurgiu com um pinto **em flor**". *nascido há pouco tempo, no desabrochar da vida*
- b) "este é um *poodle* que deverá nascer daqui a meio ano, prometido **de pedra e cal** para ele" *firmemente, de maneira garantida*
2. A gíria é uma variedade linguística que pode tanto desaparecer rapidamente quanto ser incorporada ao vocabulário da língua. Na década de 1960, as palavras **estouro** e **legal** eram gírias correntes, mas hoje estão incorporadas no dicionário e são usadas normalmente na linguagem informal.

As espécies de foca

A variedade de espécies de foca é muito grande. Algumas não passam de 1 metro de comprimento, enquanto outras chegam a 6 metros e a pesar mais de 3 toneladas.



Thinkstock/Getty Images

Foca comum, que tem cerca de 1,8 metro e pesa até 170 quilos.

FIGURA 15 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 2, CAPÍTULO 2
CAPÍTULO
2

Entre irmãos

Toda criança gosta de ter amigos, de brincar, de sair e se divertir com outras crianças. Mas o que fazer quando uma lei proíbe que elas façam tudo isso? Como manter viva a aventura e o prazer de ser criança?

O texto que você vai ler a seguir pertence ao livro *A mala de Hana*, de Karen Levine. A obra narra a história dos irmãos Hana e George Brady, crianças judias que viviam na Tchecoslováquia (atual República Checa), durante a Segunda Guerra Mundial. Quando as tropas alemãs invadiram o país, a vida da família Brady mudou para sempre.

A mala de Hana

Toda semana havia uma nova restrição. Judeus não podiam frequentar o parque de diversões. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos. Logo, Hana não podia mais ir ao ginásio. Até mesmo o lago em que esquiavam estava proibido. Suas amigas — todas gentis — no começo também ficaram tão perplexas quanto Hana com as regras. Ainda se sentavam lado a lado na escola e aprontavam travessuras juntas dentro da classe e na hora do recreio.

— Ficaremos juntas para sempre, não importa o que aconteça — prometeu Maria, a melhor amiga de Hana. — Não vamos deixar que ninguém nos diga com quem vamos brincar!

Mas, aos poucos, conforme os meses se passavam, todas as colegas de Hana, inclusive Maria, pararam de visitá-la depois da escola e nos fins de semana. [...]

Com cada amigo perdido e a cada nova restrição, Hana e George sentiam que seu mundo ficava um pouco menor. Eles estavam bravos. Eles estavam tristes. E estavam frustrados.

— O que podemos fazer? — perguntavam aos pais. — Para onde podemos ir?

Mamãe e Papai fizeram o seu melhor para distrair as crianças, para ajudá-las a descobrir novas brincadeiras.

— Nós temos sorte — disse Mamãe —, porque temos um grande jardim. Vocês podem brincar de esconde-esconde. Podem balançar nas árvores. Podem inventar jogos. Podem brincar de detetive nos depósitos. Podem explorar a passagem secreta. Adivinhar charadas. Sejam gratos um pelo outro!

Hana e George eram gratos por terem um ao outro e também por brincarem juntos. Mas isso não aliviava a tristeza de não poderem mais fazer o que faziam antes nem ir àqueles lugares onde costumavam ir. Num lindo dia de primavera, quando o sol brilhava, os dois sentaram no quintal, entediados, brincando com a grama. De repente, Hana começou a chorar.

— Não é justo! — gritou. — Eu odeio isso! Quero que tudo volte a ser como antes!



Filipe Rocha

FIGURA 16 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 2, CAPÍTULO 2

Arrancou um punhado de grama e jogou as folhas no ar. Olhou para o irmão. Sabia que ele estava tão triste quanto ela.

— Espere aqui — disse ele. — Eu tenho uma ideia.

Minutos depois, George estava de volta, com um bloco de papel, uma caneta, uma garrafa vazia e uma pá.

— Pra que tudo isso? — perguntou Hana.

— Talvez, se escrevermos todas as coisas que estão acontecendo com a gente, fiquemos mais aliviados.

— Isso é bobagem — respondeu Hana. — Não vai trazer nem o parque nem a diversão de volta. E não trará Maria de volta.

Mas George insistiu. Ele era, no fim das contas, o irmão mais velho, e Hana não tinha nenhuma outra ideia.

Então, nas horas seguintes, as crianças derramaram sua infelicidade no papel, George escrevendo e Hana falando. Fizeram listas das coisas que faziam falta e das coisas que os enfureciam. Fizeram listas de todas as coisas que fariam e de todos os lugares para onde iriam quando aqueles tempos terríveis acabassem.

Quando terminaram, George pegou as folhas de papel, enrolou-as num tubo, colocou-as dentro da garrafa e fechou-a com uma rolha. Então, os dois andaram até a casa, passando embaixo do balanço duplo. Ali, Hana cavou um grande buraco: seria aquele seu esconderijo da tristeza e da frustração. George colocou a garrafa dentro do buraco e Hana cobriu-a de terra. Quando acabaram, o mundo parecia um pouquinho mais claro e brilhante, pelo menos naquele dia.

(*A mala de Hana – Uma história real*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.)

Quem é Karen Levine?

Conhecida pelo sucesso dos livros que escreve para jovens e adultos, Karen Levine nasceu em Ottawa, no Canadá. Antes de estreitar na literatura, atuou por vários anos como produtora executiva de séries de TV e de documentários. De seus documentários sobre as crianças vítimas do Holocausto foi que nasceu a ideia de publicar a obra *A mala de Hana*, que ganhou vários prêmios e ficou famosa em todo o mundo.



Filipe Rocha

frustração: decepção de quem não consegue realizar o que quer.

perplexo: espantado, atônito

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- No momento retratado pelo texto, os judeus estão vivendo uma série de restrições.
 - Troque ideias com os colegas da classe: O que foi o holocausto durante a Segunda Guerra Mundial?
 - No texto, os judeus foram proibidos de ir ao parque de diversões, aos campos de esporte e parques públicos. O que essas proibições representavam para eles?
Os três lugares mencionados estão relacionados a lazer. Logo, além da falta de liberdade de ir e vir, as proibições representavam também o fim do lazer e do convívio social.
- Aos poucos, Hana e George iam perdendo os amigos. Levante hipóteses: Por que as outras crianças se afastaram dos dois? Provavelmente porque os pais, temendo represálias, proibiram os filhos de se relacionar com judeus.

1a. Professor: Sugerimos fazer um trabalho interdisciplinar com História e pedir aos alunos que pesquisem sobre o holocausto promovido pelos nazistas durante a Segunda Guerra. Espera-se que eles mencionem a perseguição a judeus, negros, homossexuais e intelectuais, entre outros segmentos sociais, e o massacre de milhões de pessoas.

FIGURA 16 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 2, CAPÍTULO 2

3. Apesar da situação difícil, a mãe das duas crianças dizia: “— Nós temos sorte [...] porque temos um grande jardim”.

5a. Listas das coisas que faziam falta, das coisas que os deixavam enfurecidos, das coisas que fariam e dos lugares aonde iriam quando aquilo acabasse.

- a) Tomando como base esse comentário, como você caracterizaria a mãe das crianças?

A mãe era uma pessoa otimista, que incentivava as crianças a brincar, apesar de tantas proibições.

- b) O que a fala da mãe faz supor a respeito de outras crianças judias?

Faz supor que outras crianças judias tinham de ficar fechadas dentro de casa.

- c) O que o jardim representava para os dois irmãos?

Representava o único espaço de lazer e de contato com a natureza.

- d) Que sentimentos as duas crianças experimentavam?

Tristeza, desânimo, frustração, impotência.

5b. Professor: Abra a discussão com a classe, pois é provável que haja mais de uma resposta. Entre outras possibilidades, sugerimos: Representava um desabafo, uma forma de se sentirem ativas e resistir à situação, uma forma de sonhar e ter esperança de um futuro melhor, um registro do que acontecia e uma forma de não esquecer.

4. Ponha-se no lugar das personagens e responda: Qual a importância de Hana e George “terem um ao outro”, como dizia a mãe?

Além de serem irmãos, um representava para o outro a única possibilidade de brincar e conviver com outra criança.

5. George tem uma ideia: escrever listas.

- a) Que tipos de lista as crianças escrevem?

- b) Para elas, que significado tinha escrever essas listas?

6. Você já deve ter visto filmes em que as personagens lançam mensagens ao mar, acondicionadas em garrafas. Em situações assim, com que finalidade as mensagens são enviadas?

Geralmente com a finalidade de pedir socorro; mas também podem ser enviadas por outros motivos.

7. No texto, Hana e George acondicionaram as listas dentro de garrafas.

- a) Por que as garrafas foram enterradas?

- b) Na sua opinião, as crianças tinham realmente a intenção de preservar as listas? Por quê?

- c) Quando as crianças escreviam, elas tinham em mente algum leitor em especial? Se sim, quem?

Resposta pessoal. Professor: Abra a discussão com a classe.

8. A obra da qual foi extraído o texto é baseada em fatos reais. As listas e as garrafas, afinal, acabaram cumprindo o seu papel? Por quê?

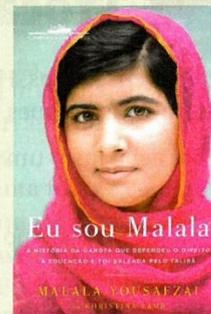
Espera-se que os alunos reconheçam que sim, pois elas serviram como documento e fonte de informações para que a obra fosse escrita.

Crianças em perigo!

Crianças vivendo sem liberdade e sem infância não são um problema apenas do passado. Ainda hoje, muitas crianças vivem desse modo em zonas de conflito, como no Iraque, no Afeganistão, no Paquistão, na faixa de Gaza (fronteira entre Israel e Palestina) e em alguns países africanos.

Recentemente, vieram à tona dois comoventes relatos de crianças que viveram problemas semelhantes. O primeiro está registrado no livro *A outra face*, de Deborah Ellis (Editora Ática). O segundo é *Eu sou Malala* (Companhia das Letras), da menina paquistanesa Malala, que, por insistir em estudar, chegou a levar um tiro da milícia do Talibã. Em ambos os relatos, a história se repete: escolas são destruídas, meninas são proibidas de estudar, mulheres não podem sair às ruas sem burca e sem os maridos, etc.

Vale a pena conferir!



Eu sou Malala, Malala Yousafzai, Companhia das Letras, 2013

A LINGUAGEM DO TEXTO

7a. Para ficarem escondidas, já que havia risco de algum nazista as encontrar e isso comprometer a família. Professor: No texto, o narrador chama o buraco de “esconderijo da tristeza e da frustração”.

7b. Sim, pois acondicionaram as listas em garrafas de vidro fechadas com rolha. Logo, as listas durariam muitos anos.

1. Observe e compare estes enunciados:

- “Eles estavam bravos. Eles estavam tristes. E estavam frustrados.” (4º parágrafo)
- Eles estavam bravos, tristes e frustrados.

Note que o enunciado original poderia ficar mais enxuto com a eliminação da repetição das palavras **eles** e **estavam** e o emprego de vírgulas no lugar do ponto. Contudo, o sentido dos dois enunciados não é exatamente o mesmo.

- a) Qual é a diferença de sentido entre os dois enunciados?

A redação original, com frases curtas e repetições, reforça a ideia de que as crianças não suportavam mais aquela situação, que se repetia todos os dias, e, por isso, estavam muito, muito tristes.

- b) Identifique no 1º parágrafo do texto outro trecho em que o mesmo recurso foi utilizado.

Judeus não podiam frequentar o parque de diversões. Nem os campos de esporte. Nem os parques públicos.

FIGURA 17 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 1

CAPÍTULO

No frescor da inocência



Para muitos, a infância é a fase mais bonita da vida. Nela, geralmente fazemos as primeiras descobertas com o prazer de quem acaba de chegar ao mundo. Até que ponto o que somos hoje ou o que seremos no futuro está relacionado com o que vivemos no passado?

Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: “Olhe um porco de verdade!” gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: “Olhe um porco de verdade”.

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.

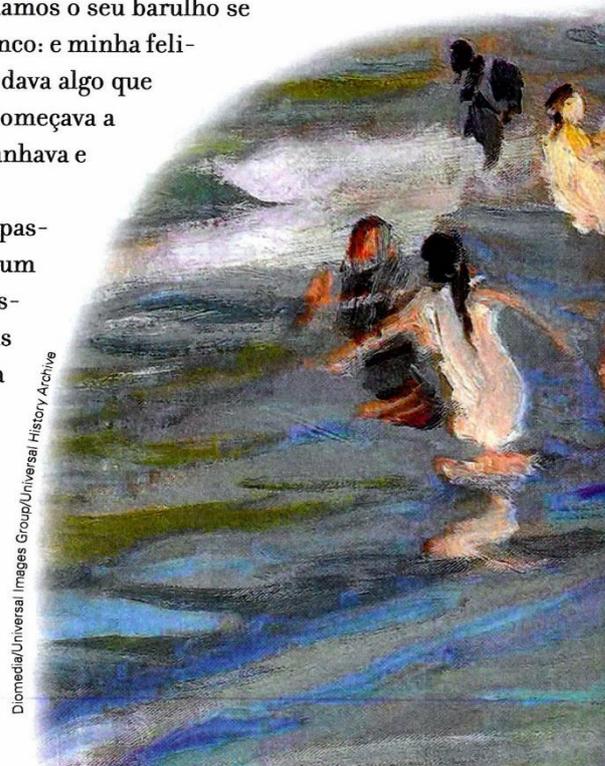


FIGURA 18 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 1

No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e íamos andando para as cabanas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabanas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabana e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo.

Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas, e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.



FIGURA 19 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 1

Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.

Nunca.

(Clarice Lispector. *Pequenas descobertas do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. p. 29.)

inaudito: que nunca se ouviu; de que não há exemplo.

salutar: benéfico para a saúde, saudável.

ventura: felicidade, alegria.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Quem é Clarice Lispector?

Escritora e jornalista, Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia, em uma pequena cidade chamada Tchetchelnik. Veio morar no Brasil com pouco mais de 1 ano, passou a infância em Recife e, aos 15 anos, mudou-se com a família para a cidade do Rio de Janeiro.

Embora tenha se formado em Direito, Clarice Lispector nunca advogou. Começou a colaborar em jornais quando ainda estava na faculdade e exerceu o jornalismo até o fim da vida.

Seu primeiro romance, *Perto do coração selvagem*, publicado quando tinha apenas 17 anos, foi saudado com entusiasmo pela crítica.

Em seus romances, contos e crônicas, a ação é um aspecto secundário, prevalecendo as impressões das personagens. Segundo a escritora, quando criança, mandava histórias para a seção infantil de um jornal de sua cidade, mas elas nunca foram publicadas. Isso porque, ao contrário das histórias das outras crianças, as suas não falavam de acontecimentos e fatos, mas apenas de sensações.



Ivan Cabral

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto relata uma recordação feliz da narradora: os passeios que, na infância, fazia com a família às praias de Olinda, cidade situada na região metropolitana de Recife.
 - Por que a família costumava ir àquelas praias? Porque o pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar.
 - O passeio, como um todo, envolvia alguns costumes cultivados pelo pai. Quais eram esses costumes quanto ao banho de mar? Tomar o banho de mar antes de o sol nascer e em jejum. Não tomar banho em água doce logo depois do banho de mar para que a ação da água salgada ocorresse na pele por algumas horas.
 - A narradora, na companhia de sua família, saía de casa para pegar o bonde ainda de madrugada.
 - Como ela se sentia na véspera do passeio e nos momentos que antecediam a saída de casa? Na véspera, ela se sentia ansiosa, com o coração acordado, em expectativa. Acordava alvoroçada às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família.
 - Ao relatar a viagem que fazia para Olinda, a narradora diz: "Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo". Por que, na sua opinião, atravessar a cidade escura era algo tão marcante para a menina? Provavelmente porque, para uma criança, atravessar a cidade ainda no escuro era uma aventura que despertava diversas sensações, talvez de medo, mistério, curiosidade. Diferentemente, para o adulto, essa experiência já não causava o mesmo impacto.
 - A narradora descreve as emoções que a viagem às praias de Olinda com a família lhe despertava.
 - Por que ela considera essa viagem como uma "ilha encantada" em sua infância?
 - O que essa viagem revelava para a menina quanto ao seu presente? E o que representava quanto ao seu futuro? A viagem revelava à menina a sua capacidade de ser feliz e, assim, representava uma promessa de felicidade no futuro.
- 3a. Porque, quando criança, ela vivia imersa em uma infância muito feliz. Essa viagem lhe surgia, então, como uma felicidade isolada, um fato único e mágico que contrastava com seu cotidiano infeliz e, por isso, associado à vivência em uma ilha encantada.

FIGURA 20 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 1

4. A família chegava à praia e se dirigia às cabines para, a seguir, tomar o banho de mar.

a) Ao mudar de roupa na cabine, a menina sentia-se transformada. Que imagem a narradora utiliza para representar essa transformação?

b) O mar de Olinda era fascinante para a menina. Que características desse lugar despertavam tal sentimento?

4a. A imagem de seu corpo desabrochando ao sair da cabine. Professor: Pode-se ampliar a reflexão: a cabine pode ser vista como um casulo, um abrigo por meio do qual o corpo da menina se metamorfoseava.

5. A narradora descreve suas sensações ao tomar banho de mar.

a) Entre os cinco sentidos humanos (a visão, o olfato, a audição, o tato e o paladar), qual ou quais ela experimentava ao entrar no mar? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Durante o banho de mar, a menina mergulhava as mãos em concha e trazia um pouco do mar à boca. Levante hipóteses: Por que depois, adulta, ela repetia essa ação de mergulhar as mãos em concha nas águas para trazer um pouco do mar para si?

c) Na sua opinião, por que a menina queria se unir ao mar?

6. Com os corpos impregnados de sal, a família retornava a Recife, e a menina ficava à espera de nova “ventura e aventura”.

a) Que atitudes da menina expressam seu desejo de se manter ligada ao mar de Olinda?

b) Por que as palavras **ventura** e **aventura** resumem as sensações da narradora durante os banhos de mar?

7. Quando uma pessoa relata fatos do passado, é natural que aflorem nela alguns sentimentos.

a) A narradora considera que as palavras do relato que ela faz exprimem a intensidade das emoções que ela viveu na infância? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Que sentimento principal a narradora vivencia ao fazer seu relato?

8. A autora do texto lido, a escritora Clarice Lispector, viveu em Recife quando menina. Leia o boxe “Quem é Clarice Lispector?” e, depois, responda:

a) A experiência relatada pela narradora no texto pode ter sido vivida, de fato, pela autora, ou trata-se de uma história ficcional? Justifique sua resposta.

b) No texto lido, a narradora, ao fazer seu relato, dá mais destaque às ações das personagens ou às suas próprias impressões e sensações? Justifique sua resposta com dois exemplos do texto.

9. O texto lido foi publicado na obra *Pequenas descobertas do mundo*, de Clarice Lispector. Você acha que a experiência relatada nele inclui “pequenas descobertas do mundo” feitas pela autora? Justifique sua resposta.

Sim, pois o episódio dos banhos de mar envolve vivências intensas experimentadas pela narradora na infância: a contemplação da madrugada nas cidades de Recife e Olinda; o contato íntimo com o mar; a sensação do sal na boca e na pele, etc.

Os banhos de mar e a medicina

Alain Corbin, em um rico estudo da história dos costumes (*O território do vazio*, Cia. das Letras), observa que data de meados do século XVIII a difusão, na Europa, da crença no poder curativo dos banhos de mar. O discurso médico desse período defendia que a água fria do mar e, sobretudo, o contato com suas ondas tinham a capacidade de limpar e proteger o interior do corpo.



Crianças no mar (1909), de Joaquín Sorolla y Bastida.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Museu Sorolla, Madrid, Espanha



Vista de Olinda, localizada na região metropolitana de Recife, Pernambuco.

Shaun Botterill/Getty Images

FIGURA 21 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 2

CAPÍTULO

2

O preço de pensar diferente

Você já notou como algumas pessoas têm dificuldade de aceitar diferenças? E como às vezes querem impor a todos as suas crenças, seus valores e sua forma particular de ver o mundo? A isso se chama intolerância. Mas até onde ela pode chegar?

Eu sou Malala

Aquela manhã de terça-feira começou como qualquer outra, embora um pouco mais tarde que o normal. Era época de provas, e então as aulas tinham início às nove horas em vez de às oito, o que era bom, pois não gosto de acordar cedo e consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos e o chamado do muezim para as orações. [...]

A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. [...]

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. [...]

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comeci a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividimos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série *Crepúsculo*, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica – isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina”.

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. [...] O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria.

[...]



FIGURA 22 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 2

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. [...] Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar.

Não conseguíamos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da Escola Khushal?”, perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “Sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu embaixo do meu ombro esquerdo. Caí sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. O segundo entrou na mão esquerda de Shazia. O terceiro atingiu seu ombro esquerdo, acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz.

Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

(Malala Yousafzai. *Eu sou Malala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p.13-7.)

Quem é Malala?

Malala Yousafzai nasceu em 1997, no vale Suat, Paquistão. No início de 2009, com 11 para 12 anos de idade, Malala escreveu um *blog* sob um pseudônimo para a BBC, de Londres, detalhando como era a vida sob o regime do Talibã, as tentativas dessa organização para tomar o controle da região e sobre as dificuldades das mulheres para poderem estudar. Os *posts* para a BBC duraram apenas alguns meses, mas deram notoriedade à menina. Ela deu entrevistas a diversos canais de TV e jornais, participou de um documentário e foi indicada ao Prêmio Internacional da Paz da Infância em 2011. Na época, ela não ganhou — mas foi laureada com o mesmo prêmio em 2013.

Hoje, Malala vive na Inglaterra e seu sonho é voltar ao Paquistão quando as coisas estiverem diferentes.



muezim: é a pessoa que, em uma torre alta e estreita, chamada minarete, conclama os religiosos a fazerem suas orações.

riquixá: tipo de veículo, pequeno e leve, muito usado no Oriente.

FIGURA 23 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 2

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- O texto narra os acontecimentos que precederam um fato decisivo na vida de Malala. Qual é esse fato? O atentado, realizado pelo Talibã, do qual ela foi vítima.
- Apesar de a escola ser próxima da casa de Malala, ela começou a ir de ônibus para a escola a partir do início de 2012. Leia o boxe “Quem é Malala?” e responda: O que explica essa mudança na rotina da menina?
- “Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores”, conta Malala. De quem partiam as ameaças? Infere-se, pela situação, que partissem do Talibã.
- Malala tinha medo do que poderia acontecer? Justifique sua resposta com elementos do texto. Sim, ela tinha medo, pois passou a verificar se o portão estava fechado à noite e, além disso, começou a se preocupar com a morte.
- Malala se destacou em seu país por causa, principalmente, de sua luta pelo direito de as mulheres estudarem.
 - Naquela sociedade, quais são as únicas profissões toleradas para mulheres? Apenas as profissões de médica e professora.
 - Malala se adaptou a essas regras? Não, ela queria ser inventora ou política.
- Nos trechos “As meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua” e “Eu era a única que não estava com o rosto coberto”:
 - Que outra regra religiosa se percebe nesse hábito das meninas? O hábito de sair em lugares públicos com o rosto coberto.
 - Infira: Malala concordava com essa outra regra? Justifique sua resposta. Não, ela não concordava com nenhum tipo de imposição feita às mulheres, por isso estava sem o véu.
 - O rosto descoberto de Malala pode ter contribuído para o atentado? Por quê? Provavelmente sim, pois o rapaz do Talibã já devia conhecer as ideias da menina e imaginou que só podia ser ela a menina sem o véu.
- Quando sofreu o atentado, Malala tinha 15 anos. Que elementos do texto mostram que ela era uma adolescente igual às outras, tanto as do mundo oriental quanto as do mundo ocidental? O fato de ser fã das músicas de Justin Bieber, de gostar dos filmes da série *Crepúsculo* e de se importar com a aparência.

2. Malala passou a ser conhecida internacionalmente e, em suas falas, sempre se posicionava contra a política do Talibã, daí o risco de sofrer alguma violência de algum membro desse movimento.

O que é o Talibã?

O Talibã é conhecido no Ocidente como um movimento político e religioso radical. Seu objetivo é recuperar os principais aspectos do islamismo — cultural, social, jurídica e economicamente —, com a criação de um Estado teocrático que regule a vida sociopolítica e religiosa.

O conhecido ataque às torres gêmeas em Nova Iorque, em 11 de setembro de 2001, foi atribuído aos talibãs e a um de seus líderes, Osama Bin Laden, que foi perseguido e morto pelos norte-americanos.



Osama Bin Laden.

Hijab, niqab e burca

O texto de Malala faz referência a “cobrir a cabeça” como uma das normas do Talibã.

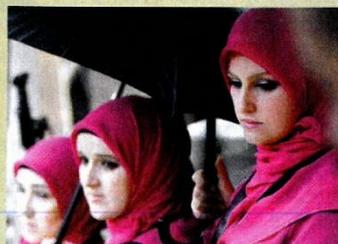
Na religião muçulmana, a maioria das mulheres usa ao menos um véu. Contudo, há divergências quanto à obrigatoriedade desse uso, bem como quanto ao tipo de véu.

Os trajes mais conhecidos são:

- hijab**: véu que tem a finalidade de ocultar apenas o cabelo;
- niqab**: véu que cobre o rosto e revela apenas os olhos;
- burca**: veste feminina que cobre todo o corpo, até o rosto e os olhos. Utilizada no Afeganistão e em parte do Paquistão, é o traje defendido pelos talibãs.



AFP Photo/Arif Karimi



AFP Photo/Elviz Barukic

FIGURA 24 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 3, CAPÍTULO 2

8. Segundo o texto, o rapaz que realizou o atentado “parecia um estudante universitário”.
- Que idade devia ter esse rapaz? *Devia ser um jovem entre 18 e 24 anos.*
 - A intenção dele era realmente matá-la? Justifique sua resposta. *Sim, pois ele atirou em Malala três vezes, claramente com o desejo de matar.*
 - O que os erros e a mão trêmula do rapaz revelam sobre ele? *Revelam que ele estava muito nervoso, talvez por ser muito jovem e inexperiente.*

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. No trecho “consigo dormir mesmo com o cacarejar dos galos”, foi empregada uma **onomatopeia**, ou seja, uma palavra que reproduz aproximadamente um som da natureza.
- Qual é a palavra do texto que constitui uma onomatopeia? *cacarejar*
 - Que verbos onomatopaicos expressam o som produzido por:

• cachorro? <i>ladrar</i>	• cavalo? <i>relinchar</i>
• pássaro? <i>chilrear</i>	• boi? <i>mugir</i>
• corvo ou abutre? <i>crocitar</i>	• rã e sapo? <i>coaxar</i>



2. Observe este trecho do texto:

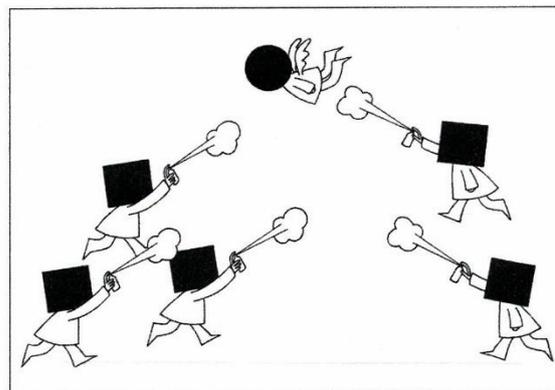
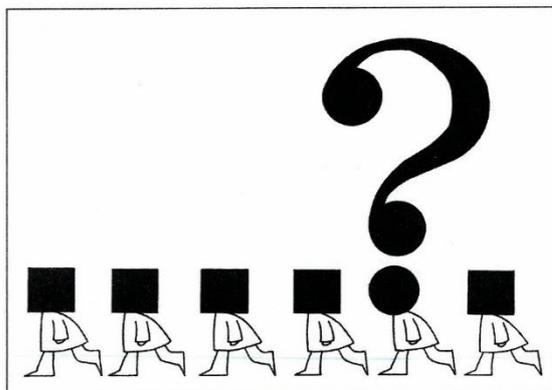
“É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica — isso, se quiserem trabalhar.”

- O que justifica o emprego do travessão? *O travessão se justifica porque ele isola um comentário feito à parte (“isso, se quiserem trabalhar”), complementar, que até poderia ser eliminado.*
 - Qual o sentido da expressão **que não** nesse contexto? *A expressão tem o sentido de “a não ser”. Professor: Dê outros exemplos para o aluno.*
 - Reescreva o trecho substituindo a expressão **que não** por outra palavra ou expressão. *Entre outras possibilidades: É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não seja/a não ser professora ou médica.*
3. O que justifica o emprego do itálico na palavra *Crepúsculo*? *Emprega-se o itálico para indicar, entre outras coisas, o nome de obras, como livros, filmes, pinturas, etc.*



Cruzando linguagens

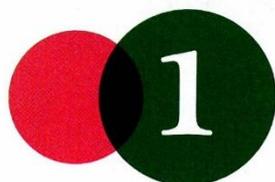
Observe estes cartuns de Caulos:



(Só dói quando eu respiro. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 66.)

FIGURA 25 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 1

CAPÍTULO

Asas da liberdade?

Nosso amor pelos animais costuma ser grande e, às vezes, não sabemos como expressar nosso sentimento sem interferir demais na vida deles. Será possível o ser humano conviver com os animais sem prejudicá-los?

Tuim criado no dedo

João-de-barro é um bicho bobo que ninguém pega, embora goste de ficar perto da gente, mas de dentro daquela casa de João-de-barro vinha uma espécie de choro, um chorinho fazendo tuim, tuim, tuim...

A casa estava num galho alto, mas um menino subiu até perto, depois com uma vara de bambu conseguiu tirar a casa sem quebrar e veio baixando até o outro menino apanhar. Dentro, naquele quartinho que fica bem escondido depois do corredor de entrada para o vento não incomodar, havia três filhotes, não de João-de-barro, mas de tuim.

De todos esses periquitinhos que tem no Brasil, tuim é capaz de ser menor. Tem bico redondo, rabo curto e é todo verde, mas o macho tem umas penas azuis para enfeitar. Três filhotes, um mais feio que o outro, ainda sem penas, os três chorando. O menino levou-os para casa, inventou comidinhas para eles, um morreu, outro morreu, ficou um.

Em geral a gente cria em casa é casal de tuim, especialmente para se apreciar o namorinho deles. Mas aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo. Passava o dia solto, esvoaçando em volta da casa da fazenda, comendo sementinhas de imbaúba. Se aparecia uma visita fazia-se aquela demonstração: era o menino chegar na varanda e gritar para o arvoredo: tuim, tuim, tuim! Às vezes demorava, então a visita achava que aquilo era brincadeira do menino, de repente surgia a ave, vinha certinho pousar no dedo do garoto.

Mas o pai disse: "Menino, você está criando muito amor a esse bicho, quero avisar: tuim é acostumado a viver em bando. Esse bichinho se acostuma assim, toda tarde vem procurar sua gaiola para dormir, mas no dia que passar pela fazenda um bando de tuins, adeus. Ou você prende o tuim ou ele vai embora com os outros, mesmo ele estando preso e ouvindo o bando passar, está arriscado ele morrer de tristeza."

E o menino vivia de ouvido no ar, com medo de ouvir bando de tuim.

Foi de manhã, ele estava catando minhoca para pescar, quando viu o bando chegar, não tinha engano: era tuim, tuim, tuim... Todos desceram ali mesmo em mangueiras, mamonas e num bambuzal,



FIGURA 26 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 1

dividido em partes. E o seu? Já tinha sumido, estava no meio deles, logo depois todos sumiram para uma roça de arroz, o menino gritava com o dedinho esticado para o tuim voltar, mas nada dele vir.

Só parou de chorar quando o pai chegou a cavalo, soube da coisa e disse: “Venha cá.” E disse: “O senhor é um homem, estava avisado do que ia acontecer, portanto, não chore mais.”

O menino parou de chorar, porque seu pai o havia consolado, mas como doía seu coração! De repente, olhe o tuim na varanda! Foi uma alegria na casa que foi uma beleza, até o pai confessou que ele também estivera muito infeliz com o sumiço do tuim.

Houve quase um conselho de família, quando acabaram as férias: deixar o tuim, levar o tuim para São Paulo? Voltaram para a cidade com o tuim, o menino toda hora dando comidinha a ele na viagem. O pai avisou: “Aqui na cidade ele não pode andar solto, é um bicho da roça e se perde, o senhor está avisado.”

Aquilo encheu de medo o coração do menino. Fechava as janelas para soltar o tuim dentro de casa, andava com ele no dedo, ele voava pela sala, a mãe e a irmã não aprovavam, o tuim sujava dentro de casa.

Soltar um pouquinho no quintal não devia ser perigo, desde que ficasse perto, se ele quisesse voar para longe era só chamar que voltava, mas uma vez não voltou.

De casa em casa, o menino foi indagando pelo tuim: “Que é tuim?” – perguntavam pessoas ignorantes. “Tuim?”

Que raiva! Pedia licença para olhar no quintal de cada casa, perdeu a hora de almoçar e ir para a escola, foi para outra rua, para outra.

Teve uma ideia, foi ao armazém de “seu” Perrota: “Tem gaiola para vender?” Disseram que tinha. “Venderam alguma gaiola hoje?” Tinham vendido uma para uma casa ali perto.

Foi lá, chorando, disse ao dono da casa: “Se não prenderam o meu tuim então por que o senhor comprou gaiola hoje?”

O homem acabou confessando que tinha aparecido um periquitinho verde sim, de rabo curto, não sabia que chamava tuim. Ofereceu comprar, o filho dele gostara tanto, ia ficar desapontado quando voltasse da escola e não achasse mais o bichinho. “Não senhor, o tuim é meu, foi criado por mim.”

Voltou para casa com o tuim no dedo.

Pegou uma tesoura: era triste, era uma judiação, mas era preciso, cortou as asinhas, assim o bichinho poderia andar solto no quintal, e nunca mais fugiria.

Depois foi dentro de casa para fazer uma coisa que estava precisando fazer, e, quando voltou para dar comida a seu tuim, viu só algumas penas verdes e as manchas de sangue no cimento. Subiu num caixote para olhar por cima do muro, e ainda viu o vulto de um gato ruivo que sumia.

(Rubem Braga. *Os melhores contos de Rubem Braga*. Seleção de Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Global, 1998. p. 31.)



FIGURA 27 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 1

Estudo do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Passando férias na fazenda da família, o menino encontra três filhotes de tuim e os leva para casa.
 - Onde esses filhotes estavam? Estavam dentro de uma casa de João-de-Barro, em um galho alto de uma árvore.
 - Como eram os três filhotes? Eram muito novos, ainda não tinham penas e, por isso, eram feios.
 - Na sua opinião, por que dois dos filhotes morreram? Talvez porque eram mais fracos e, por isso, a saúde deles ficou prejudicada com o fato de terem sido retirados de seu ambiente natural e alimentados com as "comidinhas" inventadas pelo menino.
- O filhote de tuim que sobreviveu foi criado de um modo incomum. O narrador diz: "aquele tuim macho foi criado sozinho e, como se diz na roça, criado no dedo". No contexto, o que significa um pássaro ser "criado no dedo"? Significa ser criado solto, fora da gaiola, mas ensinado a atender a chamados. No caso do tuim da história, quando o menino o chamava, ele vinha de onde estava e pousava em seu dedo.
- O pai adverte o menino de que um dia o tuim poderia ir embora para sempre com um bando de tuims que passasse pela fazenda.
 - Que conselho o pai deu ao menino para impedir que tal fato acontecesse? Prender o tuim na gaiola.
 - O menino acatou o conselho do pai? Que fatos do texto comprovam sua resposta?
 - Em sua opinião, o que levou o menino a não acatar o conselho do pai? Professor: Sugerimos abrir discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: O menino temia que seu tuim, preso na gaiola, morresse de tristeza ao ouvir o bando passar. Ou: O menino gostava de chamar o pássaro e vê-lo pousando em seu dedo.
- Acabam as férias e, quando a família volta para São Paulo, o menino leva o tuim com ele para a cidade.
 - Antes da volta para a cidade, qual nova advertência o pai fez ao menino? A de que a ave não podia ficar solta na cidade, pois era um bicho da roça e, por isso, podia se perder.
 - Amedrontado pela advertência do pai, que cuidados para proteger o tuim o menino começou a ter? O menino começou a deixar o tuim solto dentro de casa, com as janelas fechadas para ele não fugir. Como a mãe e a irmã não aprovaram esse procedimento, por causa da sujeira que o pássaro fazia, ele resolveu deixar o tuim solto no quintal, ficando por perto para chamá-lo de volta.
- Um dia o tuim voa e não volta mais.
 - Na procura pelo pássaro, que estratégia o menino utilizou para tentar descobrir onde ele estava? O menino foi ao armazém do "seu" Perrota e perguntou se haviam vendido alguma gaiola naquele dia, imaginando que o comprador da gaiola estaria com seu tuim.
 - Quando propôs a compra do tuim, que argumento o homem que prendera o pássaro utilizou para tentar convencer o menino a vendê-lo? O homem utilizou o argumento de que seu filho gostará muito do tuim e ficará desapontado quando, voltando da escola, não o encontrar mais em casa.
 - Como o menino convenceu o homem a devolver-lhe o tuim? Ele disse que o tuim era dele e que ele próprio o havia criado.
- Para manter o tuim solto no quintal e eliminar o risco de que ele fugisse novamente, o menino tomou uma decisão.
 - Qual foi essa decisão? Cortar as asinhas do tuim.
 - Qual foi a consequência do que o menino fez? A morte do tuim, comido por um gato. Com as asas cortadas, o pássaro não pôde voar e não conseguiu escapar da boca de um gato ruivo.
- O título do texto é "Tuim criado no dedo". Para você, o fato de o tuim ter sido criado "no dedo" garantiu bem-estar ao pássaro ou proporcionou alegria ao menino? Resposta pessoal.
- O texto lido é uma crônica. A crônica é um gênero textual que, com base em um fato do cotidiano, faz uma crítica ou provoca no leitor uma reflexão sobre o mundo em que vivemos. Na sua opinião, o texto de Rubem Braga provoca reflexões? Justifique sua resposta. Sim; o texto de Rubem Braga nos leva a refletir sobre a relação entre os seres humanos e os animais; sobre a condição de vida dos animais que convivem com pessoas; sobre até que ponto o ser humano tem o direito de interferir no modo de viver de bichos que sobrevivem em liberdade, em contato com a natureza.

3b. Não. Ele manteve a ave solta. Isso se comprova pelo fato de o menino ficar atento ao barulho de bando de tuims e de imaginar que o pássaro havia acompanhado um bando que passara pela fazenda.

Quem é Rubem Braga?

O jornalista e escritor Rubem Braga (1913-1990) nasceu em Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo. Formou-se em Direito em Belo Horizonte, mas nunca advogou.



Alexandre Sasaki/Alisa/Conteúdo Expresso

Ainda estudante, iniciou-se no jornalismo, assinando uma crônica diária no *Diário da Tarde*, jornal da capital mineira. Trabalhou como cronista, comentarista político e repórter em diversos jornais, revistas e emissoras de rádio de Belo Horizonte, Recife, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro.

O escritor inovou a crônica brasileira, sendo um dos responsáveis pelo florescimento do gênero no país. Sua prosa, elaborada com precisão e simplicidade, comunica uma visão essencialmente lírica e reveladora de acontecimentos triviais da vida.

FIGURA 28 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 2

CAPÍTULO

2



A natureza pede socorro

Existem listas e listas. Em lista de premiados, todo o mundo quer ter o nome; já em lista de quem ficou em recuperação, por exemplo, ninguém quer entrar. Uma das listas existentes é a dos animais em extinção. Nela estão os bichos que, por motivos diversos, correm o risco de desaparecer, como aconteceu com os dinossauros.



Universal Images Group/Latinstock

Tartaruga-de-pente, espécie classificada como em perigo na lista de animais ameaçados de extinção.

A longa lista dos condenados

A extinção de animais faz parte da evolução da vida na Terra, mas, desde que o bicho homem resolveu dar sua contribuição a esse processo, o desaparecimento de espécies tem se acelerado de forma preocupante. Na semana passada, foi divulgado o mais completo estudo sobre a situação dos mamíferos no planeta. O quadro que emerge da pesquisa é o mais sombrio desenhado sobre essa classe de animais. Um quarto das 5 487

espécies de mamíferos classificadas pela ciência se encontra em risco de desaparecer. Isso significa 1 141 espécies, quinze vezes mais do que o número de mamíferos extintos nos últimos cinco séculos. O estudo foi realizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), uma instituição composta de 11 000 cientistas de 160 países. Alguns dos animais relacionados estão ameaçados de desaparecer por

FIGURA 29 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 2

causas naturais. É o caso do diabo-da-tasmânia, um marsupial carnívoro que lembra um urso pequeno, que desenvolveu um tipo de câncer fatal que contagia os exemplares da espécie através do contato físico. Segundo os cientistas, porém, a grande maioria dos animais ameaçados é vítima da ação humana. “O perigo de extinção das espécies, hoje, decorre quase exclusivamente do desmatamento, que destrói os habitats, e da caça”, disse a VEJA o biólogo sul-africano Mike Hoffmann, do departamento de biodiversidade da IUCN.

Calcula-se que o desmatamento atinja 40% dos mamíferos do mundo. As florestas são destruídas para dar lugar à expansão urbana e à agricultura, o que explica os altos índices de animais sob risco no sul e no sudeste da Ásia, onde as populações crescem em ritmo acelerado. Nessas regiões, 80% dos primatas podem desaparecer. A população de orangotangos-de-bornéu que habitam florestas da Malásia e da Indonésia resume-se a 14% da existente em meados do século XX. A outra grande ameaça às espécies,

a caça indiscriminada, frequentemente é praticada por total desconhecimento da importância da preservação desses animais. “Moradores de regiões remotas, que matam primatas e cervos para comê-los, não fazem ideia de que estão caçando espécies ameaçadas de extinção”, explica a primatóloga inglesa Liza Veiga, que vive em Belém e participou do estudo da IUCN fornecendo informações sobre animais da Amazônia. “O cuxiú-preto, um macaco já próximo de desaparecer, é caçado para que seu pelo seja usado na fabricação de espanadores”, ela relata. [...]

Os mamíferos aquáticos encontram-se em situação ainda mais grave do que os terrestres: 35% das espécies correm perigo. [...] Os principais fatores que levam os mamíferos aquáticos à morte são os acidentes ocasionados durante a pesca de outras espécies – eles são capturados e feridos nas redes – e a poluição das águas, geralmente causada pelo crescimento das cidades nas regiões costeiras. [...]

(Veja, nº 2082.)

Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil

Atualmente, 627 espécies brasileiras estão ameaçadas.
Confira algumas das que enfrentam maior risco

Que o Brasil é um dos países com maior biodiversidade, com uma grande quantidade de espécies de fauna e flora, não é novidade para ninguém. Que alguns desses animais correm sério risco de extinção, devido a uma série de fatores como desmatamento, caça ilegal, poluição, também não. Mas quais são, afinal, as espécies brasileiras ameaçadas?

A resposta está no *Livro Vermelho das Espécies Ameaçadas*, produzido pelo Instituto Chico Mendes, do Ministério do Meio Ambiente, e pela organização internacional IUCN, com base nos estudos de uma série de pesquisadores. Atualmente, 627 espécies estão na lista de ameaçadas de extinção, em diferen-

tes categorias de risco. Metade dessas espécies está protegida em unidades de conservação, e o governo aprovou planos de ação para cerca de 33% das espécies.

A lista divide os animais de acordo com o estado de conservação de cada espécie. Essas categorias vão desde Vulnerável até Extinta, além das espécies classificadas como Quase ameaçadas ou Pouco preocupante. Confira alguns animais de cada categoria.

Extintas

Essa é a categoria mais dramática: sete espécies brasileiras são consideradas Extintas (EX), e as sete eram encontradas na Mata Atlântica – o

FIGURA 30 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 2

bioma mais devastado do Brasil. São espécies como a perereca *Phrynomedusa fimbriata* ou a arara *Anodorhynchus glaucus*, além de quatro invertebrados terrestres, como a minhoca-branca e uma espécie de minhocaçu.

Extintas na natureza

Duas espécies estão listadas como Extintas na Natureza (EW). São duas aves que não são encontradas mais em seus habitats naturais, e existem apenas em cativeiro. O **mutum-de-alagoas** é uma ave que antes era encontrada na Mata Atlântica, mas desde 1999 acredita-se que esteja extinta na natureza: há cerca de 120 indivíduos vivendo em cativeiro. Já a **ararinha-azul** é uma ave de plumagem azul e cinza que vivia na caatinga. O último indivíduo desapareceu na natureza em outubro de 2000, mas cerca de 60 indivíduos vivem em cativeiro. A ararinha-azul é conhecida do grande público: é a espécie que inspirou o filme *Rio*. [...]



Mutum-de-alagoas, espécie brasileira que foi extinta da natureza.

Fabio Colombini

Criticamente em perigo



O peixe-boi (*Trichechus manatus*), espécie classificada como "Criticamente em Perigo" na lista de animais ameaçados de extinção.

São considerados Criticamente em Perigo (CR) as espécies de animais que tiveram grande declínio de população e vivem em apenas

algumas áreas – a destruição dessas áreas coloca em risco a existência desses animais. Atualmente, há 125 espécies brasileiras classificadas nessa categoria, como o **peixe-boi-marinho**, que sofre principalmente por causa da caça e de capturas acidentais, e o **mico-leão-da-cara-preta**, o mais ameaçado dos mico-leões da Mata Atlântica.

Em perigo

São 163 espécies classificadas como Em Perigo (EN). Elas também enfrentam alto risco de extinção, mas a situação não é tão crítica como a categoria CR. A **tartaruga-de-pente** é um exemplo de animal em perigo. Essa tartaruga vive no litoral da Bahia, e tem esse nome porque, antigamente, o seu casco era usado para fazer pentes. Hoje, o que mais ameaça a espécie é a poluição marinha.

Vulneráveis

A maior parte dos animais da lista encontra-se nessa categoria: são 330 espécies brasileiras consideradas Vulneráveis (VU), em praticamente todos os biomas do país. É o caso dos principais felinos brasileiros, as **onças**. As três espécies de onça do país estão vulneráveis e enfrentam ameaças como a destruição de seus habitats com o avanço do desmatamento, além da caça. Os animais vulneráveis também correm grande risco, mas muitos já estão sendo atendidos por planos de ação de conservação. O **lobo-guará**, por exemplo, outra espécie considerada vulnerável, tem 19 metas e 25 ações para reverter o declínio populacional da espécie.



Onça-parda (*Puma concolor capricornensis*), espécie classificada como "Vulnerável" na lista de animais ameaçados de extinção.

Fabio Colombini

FIGURA 31 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 2

Estudo dos textos

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Observe no final dos textos lidos a indicação de sua fonte, isto é, o nome do livro, jornal ou revista onde eles foram publicados originalmente. Qual é a fonte de cada texto?
*A revista *Veja* e a revista *Época*, respectivamente.*
2. Veja agora as fotos dos animais que acompanham os textos.
 - a) Qual é o papel delas? *Dar destaque a alguns dos animais em risco de extinção citados no texto.*
 - b) O que esses animais tão diferentes têm em comum, segundo o texto? *A ameaça de extinção.*
 - c) Os textos abaixo das fotos chamam-se **legendas**. Que papel elas têm no texto?
Elas explicam qual é o animal retratado na foto e dão a classificação dele na lista da extinção.
3. Levante hipóteses e troque ideias com os colegas: De que gênero textual são os textos lidos: notícia, entrevista ou reportagem? *Reportagem.*
4. As revistas em que os textos foram publicados têm alcance nacional. Considerando esse fato e o assunto abordado, indique, entre os itens a seguir, aquele que melhor resume a finalidade principal do texto.
 - a) Conscientizar os leitores de que a urbanização acelerada e as causas naturais são responsáveis pela redução das espécies animais.
 - b) Estimular os leitores a combater a caça e a pesca dos animais em extinção.
 - x) Informar os leitores quanto à participação do homem no processo de extinção de espécies animais e sobre a atual situação dessas espécies no Brasil.
5. De acordo com os textos, estudos dos cientistas mostram a interferência humana no processo de extinção de espécies animais. Quais são as principais ações humanas relacionadas com o desaparecimento de espécies animais?
O desmatamento, a caça indiscriminada e a poluição das águas.

Qual a situação atual das tartarugas marinhas?

A boa notícia é que a situação [das tartarugas] tem melhorado, segundo a bióloga do Projeto Tamar em Ubatuba, Suami Macedo. “Nesses quase 30 anos de trabalho do Tamar, começamos agora a comemorar alguns sinais de recuperação graças à conscientização principalmente dos pescadores”, explica. Com a atuação da ONG, houve um aumento gradual do número de filhotes liberados ao mar, totalizando, até 2007, mais de 8 milhões. Mais uma boa novidade: cerca de 70% dos ninhos permanecem *in situ*, ou seja, são mantidos nos locais originais de postura.

Uma das principais ameaças contra a vida das tartarugas marinhas são as redes de pesca, pois, quando se enroscam nelas, não conseguem subir à superfície para respirar. Acabam morrendo sem ar. Outros grandes problemas que as tartarugas enfrentam no litoral brasileiro são a ingestão de lixo, que provoca doenças, o sufocamento por sacolas plásticas jogadas no mar e traumas provocados por embarcações de lazer, como iates e jet skis.

(Renata Costa. *Nova Escola*, out. 2009. Abril Comunicações S/A.)

FIGURA 32 – LIVRO 6º ANO – UNIDADE 4, CAPÍTULO 2

6. A lista das espécies ameaçadas de extinção no Brasil classifica os animais em cinco grupos: extintas, extintas na natureza, criticamente em perigo, em perigo e vulneráveis.
- a) Desses grupos, qual é o que apresenta uma situação irreversível? *É o grupo das espécies extintas.*
- b) Qual é a diferença entre as espécies extintas e as espécies extintas na natureza? *As espécies extintas já desapareceram por completo e não é mais possível recuperá-las. Já as espécies extintas na natureza deixaram de existir livres, na natureza, mas ainda sobrevivem em cativeiro.*
7. O Brasil tem grande extensão territorial, parte dela ainda coberta por florestas. Segundo os dados apresentados pelo segundo texto, o país tem cuidado bem de seus animais? *Não, já que há 627 espécies em risco de extinção.*
8. Releia o boxe “Qual a situação atual das tartarugas marinhas?”. É possível ter esperança quanto à sobrevivência de muitas espécies? *Sim. O aumento do número de filhotes de tartarugas marinhas liberados ao mar mostra que projetos voltados à proteção de animais podem dar bons resultados.*



Fabio Colombini

A LINGUAGEM DOS TEXTOS

1. Ao longo do primeiro texto, são apresentados depoimentos de alguns cientistas.
- a) Como são marcados graficamente esses depoimentos? *Pelas aspas.*
- b) Com que objetivo esses depoimentos são inseridos no texto? *Com o objetivo de dar credibilidade às informações, pois eles correspondem à opinião de especialistas no assunto (biólogos e primatóloga).*
2. Releia este trecho do texto “A longa lista dos condenados”:
- “Um quarto das 5 487 espécies de mamíferos classificadas pela ciência se encontra em risco de desaparecer. Isso significa 1 141 espécies [...]”
- a) Por que a forma verbal **encontra** está no singular? *Porque concorda com um, que é o numerador da fração $\frac{1}{4}$.*
- b) Como ficaria o enunciado caso se tratasse de $\frac{2}{4}$ das espécies, em vez de $\frac{1}{4}$? *Dois quartos das 5 487 espécies de mamíferos classificadas pela ciência se encontram em risco de desaparecer.*
- c) Escreva por extenso os algarismos **5 487** e **1 141**, considerando o contexto. *cinco mil, quatrocentas e oitenta e sete espécies; mil, cento e quarenta e uma espécies / Professor: Chame a atenção dos alunos para a necessidade de concordância entre os numerais e a palavra espécies.*
3. **Sigla** é uma sequência formada pelas letras ou sílabas iniciais de palavras que constituem uma expressão correspondente ao nome de instituições, empresas, etc.
- a) Que siglas aparecem nos textos lidos? O que elas significam? *IUCN (União Internacional para a Conservação da Natureza), ONG (organização não governamental), Tamar (Tartarugas Marinhas)*
- b) Crie uma sigla para **Centro de Reabilitação de Tartarugas Marinhas**. *Resposta pessoal. Sugestão: CRTM.*
4. Observe a grafia das palavras **extinção** e **extintas**, usadas várias vezes nos textos. Elas derivam do verbo **extinguir**. Veja:

extinguir → extinção, extintas

distinção, distinto(a)(s)

Tendo como exemplo essa derivação, escreva duas palavras que se originam do verbo **distinguir**.

RELATO 1 – Graduanda Amanda (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

No período entre 2009 e 2012, realizei o ensino fundamental em uma escola particular chamada SESI, localizada em Campo Grande, Cariacica. No tempo em que lá estudei e, conforme minhas lembranças era uma instituição de ótima qualidade e organização, tanto com a forma de tratamento com os alunos quanto com a administração dos professores. Enfim, o ensino durante todos esses anos de aprendizagem, era orientado e seguido pela ordem das apostilas em que os professores deviam segui-las. No que diz respeito aos docentes de Língua Portuguesa, eles complementavam o conteúdo com maneiras de incentivar a leitura de livros como, por exemplo, “O menino do dedo verde”, de Maurice Druon, atividades no quadro, trabalhos de pesquisa em grupo ou individual, além de dinâmicas referentes aos conteúdos que estavam sendo trabalhados em determinado momento.

Lembro-me de um professor, o qual marcou positivamente meu ensino fundamental, que elaborava cronogramas junto com a turma ordenando as atividades para cada dia de aula que iam desde as animadas dinâmicas e produções de textos até ao uso das apostilas. Em resumo, a metodologia utilizada pelos meus antigos professores nessa escola particular era muito boa, porque nos incentivava sempre à leitura, produção textual e oralidade em sala de aula.

Nos anos entre 2013 e 2015, fiz meu ensino médio em uma escola pública e pude notar grandes diferenças do ensino particular com relação a ela no que diz respeito a

aspectos tanto físicos e estruturais quanto a própria maneira de ensino das matérias. Os livros didáticos, referentes a todas as disciplinas, eram entregues aos alunos, geralmente, no início do ano letivo. Porém, dificilmente todos os professores os utilizavam em sala de aula.

No entanto, no que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, os livros eram bastante utilizados de modo simultâneo com tarefas e conteúdos no quadro bem como junto a atividades para fazer em casa e, assim, corrigidas em conjunto. Essa correção se dava pela interação em que o aluno poderia fazer expondo suas respostas para a turma. Por esse lado, o livro didático era o diferencial das aulas; vez ou outra eram propostas aos alunos algumas produções de textos, mas não era frequentemente exigido.

Concluo que, diante do que vimos no Laboratório de Práticas Culturais “Relendo os Livros Didáticos”, a primeira escola mencionada se fez mais presente em diversos aspectos relacionados à oportunidade de realização e apresentação de pesquisas, produção e leitura em sala e em casa, verificação de atividades por parte dos professores, reflexão linguística, etc. Já na segunda escola, correspondente ao ensino médio, podia-se observar algumas características similares à escola anterior, mas notava-se a carência de alguns aspectos importantes como a reflexão linguística e o incentivo à leitura o que, conseqüentemente, resultava na falta e na dificuldade das produções de textos. Vale lembrar ainda na falta de exposição dos objetivos pretendidos das atividades exigidas ao aluno.

Como proposta de melhora no ensino de Língua Portuguesa, é necessário que o professor vá além do que o livro didático pode oferecer, usando-o como uma ferramenta de apoio e não como um material que deve ser seguido “a risca” pelo mesmo.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático possui papel importante para o ensino-aprendizagem dentro da sala de aula e, principalmente na vida do estudante, porque, muitas vezes, é o único material de cultura escrita e impressa que o aluno tem contato em seu cotidiano. Portanto, o papel do livro didático pode ser definido como um recurso muito importante

para instruir e fornecer informações e conhecimentos, sem deixar de contextualizá-los à realidade do estudante.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Embora eu ainda esteja no 2º período da graduação do curso de letras, considero que existe espaço tanto para a discussão quanto para a aprendizagem em torno do livro didático. Podemos notar isso devido à existência de oferta de laboratório o qual discute enfaticamente a questão dos livros didáticos na sala de aula ajudando e orientando, assim, nós, futuros professores de Língua Portuguesa, a escolher e lidar com esse material quando formos começar a dar aula nas escolas, fazendo-nos objetivar sempre o progresso no aprendizado de nossos futuros alunos.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

O Laboratório de Práticas Culturais “Relendo os livros didáticos” foi muito importante em minha vida acadêmica, porque abriu oportunidades para conhecermos mais a fundo os aspectos que os livros levam aos alunos e que, com uma análise específica, passamos a observar o que pode ser feito para melhorar o ensino aprendido das escolas públicas e, assim, obtermos determinada criticidade referente ao que vem sendo exposto ao aluno em sala. Antes do laboratório, não possuía uma visão muito crítica e analítica em relação às possíveis problemáticas trazidas pelos livros didáticos. Porém, o laboratório proporcionou-me a ampliar meus conhecimentos bem como essa visão mais observadora no que diz respeito à estruturação que o livro pode conter.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Sim. Com base nos conhecimentos adquiridos, sabe-se que o Guia do Livro Didático possui papel de orientar professores na elaboração de escolha das obras, as quais deverão atuar nas instituições educacionais por um triênio (três anos). Com isso, possuir conhecimentos sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) bem como sobre o Guia, é relevante para a escolha do material a ser utilizado por estudantes das escolas públicas, porque é por meio da seleção de coleções das obras que resultará de forma significativa no desenvolvimento do ensino em sala de aula.

Portanto, a obra escolhida proporcionará ao aluno conhecimento crítico e nisso foge-se de certas cristalizações enfocadas apenas no ensino prescritivo.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

A relação professor-educando-livro didático é essencial, principalmente na vida de quem está aprendendo, ou seja, o aluno. Como argumenta Geraldi, o aluno vai à escola já sabendo a língua, porém da maneira como ele a ouviu dentro do seu contexto sócio-histórico, cultural e familiar. No entanto, é relevante deixá-lo ciente do objetivo em aprender a língua culta, forma mais prestigiada socialmente bem como apresentar-lhe informações contidas no livro didático e ser orientado pelo papel do professor a respeito do adequado e inadequado da língua com o intuito de inibir o preconceito linguístico e, por fim, fazê-lo construir conhecimento reflexivo das conceituações linguísticas dentro de diversas ocasiões em sua vida.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

Acredito que o maior desafio do professor, hoje, é saber administrar o tempo de aula bem como toda a realidade que uma escola pública enfrenta, com o “ir além do livro didático”. Isto é, impedir que o livro didático seja um material ou manual representado como autoridade maior dentro da sala de aula e, assim, fazer com que o livro didático seja instrumento de apoio aos professores de Língua Portuguesa no planejamento e na prática das aulas. Nesse sentido, levar aos alunos atividades variadas como apresentação de vídeos, revistas, jornais, trabalhar a oralidade, a produção de texto, o uso dos gêneros, e, especialmente, expor aos alunos os objetivos pretendidos das atividades que realizarão. No entanto, pode-se considerar como um desafio, se analisarmos também as problemáticas contidas na realidade da escola como, por exemplo, a falta de investimento em materiais e equipamentos dentro do ambiente escolar.

RELATO 2 – Graduanda Karine (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Caminhar pela memória para chegar ao ensino fundamental, aguça-me uma série de lembranças, boas e ruins. Seria uma mentira dizer que não me emociono. Concluí o ensino fundamental no ano de 2010, sendo assim, falarei aqui sobre a época entre 2006 a 2010, que pelos meus cálculos, é o período entre a 5ª e 8ª séries. Sim! Ainda era “série”. Lembro-me de absolutamente tudo. Já adianto que não conseguiria escrever este texto sem colocar absolutamente tudo em primeira pessoa, fazendo uma viagem cheia de saudade no tempo.

Estudei, a vida inteira, num colégio católico, no interior, ao Noroeste do estado. Numa época onde a tecnologia ainda não era tão requisitada e avançada, num lugar onde as crianças brincavam com os pés na terra, com os colegas da rua, soltavam pipas ou jogavam bolinhas de gude. Lá, havia um padre chamado Alonso, que ajudou a construir, muitos anos antes disso que conto, praticamente, toda a cidade, e fez daquela escola, abrigo para tantas pessoas sem condições de estudo, com os traços cansados de trabalho duro sob o sol nas lavouras. Minha escola se chama, hoje, Ginásio Brasil, conhecida como Fundação Educacional Monsenhor Alonso Leite. Passou pelo sistema de ensino Positivo e, quando eu já estava no ensino fundamental, acolheu o modelo da Rede Salesiana de Escolas (RSE). O primeiro contato que tive com um livro didático, foi lá. Entrei naquele lugar sem saber ler, diferente dos outros

tantos colegas que acompanhavam a leitura com a professora, eu olhava o amontoado de folhas encadernadas sem saber em que lugar estava, sequer, a página. Foi um processo muito árduo e ao mesmo tempo bonito que não dá para contar agora, mas, se posso resumir a história, se hoje posso escrever este texto, foi por conta de uma professora, que me enxergou em meio àquilo, tomou-me pelas mãos e ensinou o suficiente para ser o que preciso e quero ser hoje, acadêmica em Letras.

Todo o material didático do Salesiano, no Ensino Fundamental II, era separado por disciplinas. Lembro-me de ser um material rico em imagens, colorido, com muitos textos e exercícios de interpretação. As professoras de Língua Portuguesa durante esse período, não somente se apegavam ao livro didático, mas traziam em suas bagagens atividades extras que faziam com que, por exemplo, gostássemos de leitura, ou de produzir textos. O livro didático era um caminho, um dedo apontado para onde deveríamos seguir para compor um quadro de compreensão de conteúdos relacionados à linguagem, à literatura e etc. Após, no Ensino Médio, que foi uma experiência muito produtiva também, a professora trazia listas de leituras que eram cobradas em vestibulares para que pudéssemos ler, apresentar para os colegas como se estivéssemos contando aquela história, e depois escrever em uma atividade avaliativa.

Não seria honesto de minha parte dizer que, em determinado momento, ela ou elas estivessem erradas por fazer do livro didático um guia, pois fez parte da minha formação inicial, e faz parte de quem eu sou e do que meus colegas são. Acredito, realmente acredito que foi de muita valia o modo como elas se apoiaram nele, não como uma muleta, mas como uma luz que pisca ao longe: pode ver, mas pode fazer diferentes caminhos para chegar até ela, ou apenas seguir em linha reta. Digo isso, pois, coincidentemente, tive a mesma turma de colegas de sala de aula durante, praticamente, oito anos na escola básica, e todos eles assumiram um olhar crítico através da forma como essas professoras de Língua Portuguesa.

Em muitas disciplinas pedagógicas da graduação, pouco se discute sobre o “grosso” da escola, propriamente dita, e muito se discute sobre teorias que, por muitas, não caberão nem de longe para os nossos alunos. Militâncias que só dão certo no imaginário, discursos e atitudes que não vão nos auxiliar na hora H. É muito triste dizer isso, pois deve haver teoria sim, mas deve haver, acima de tudo, muito pé no chão, olhar no olhar. Enxergar a escola e o nosso aluno como um campo múltiplo de

possibilidades, de novos horizontes, novos caminhos. Enxergar os Livros didáticos como armas, não como pedaços de metais enferrujados, como meio, não como fim. Um colega certa vez me disse: “Sabe quando um livro didático é perfeito? Quando é escrito por nós mesmos. Pois somos acostumados a enxergar perfeição somente quando nós fazemos!”. Essa frase martela na minha cabeça até hoje, e me pergunto: o que posso fazer para, sempre, melhorar?

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

Acredito que pela experiência pessoal com os LD's, na observação do jeito de trabalho de minha mãe, que também é professora, eu enxergue-os como meio e não como fim.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

A graduação em Letras falha em vários aspectos que seriam importantíssimos para a formação de professores, livro didático é uma delas, certamente. Os poucos espaços que se abrem para este tipo de discussão, são em suma disciplinas pedagógicas, onde somos chamados a refletir pontos específicos dentro das escolas país a fora. Porém, acredito que todas as disciplinas de nossa integralização deveriam se reportar de uma forma mais “pé no chão” no que diz respeito ao ensino, à relação aluno-professor, professor-escola e aluno-escola.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Tento ter uma visão sempre otimista sobre estes artifícios, porque por mais defeituosos (e não são todos) que possam ser, sem eles, o que faríamos? Antes da disciplina “Relendo os Livros Didáticos” eu olhava para os colegas de profissão de uma maneira desesperançosa, como se seus discursos fortemente militantes fossem gerais, mas, percebi que muitas pessoas também não demonizam os livros didáticos, mas procuram fazer, de fato, uma releitura dos mesmos, tornando-os mais interativos, complementando-os, enfim.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Conheço em partes, ainda não tive a oportunidade de lê-los por inteiro. Acredito que venham auxiliar na compreensão de como ele é formulado, como também na sua importância e nos mecanismos de funcionamento no país.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

Acredito que essa relação anda, por muito tempo, machucada. Não somos treinados para enxergar o que os alunos já possuem de bagagem, e quando percebemos, é tarde demais. Se compreendêssemos, assim como Geraldi, cada um deles como um quadro não totalmente em branco, a construção do saber seria mais rica, talvez mais rápida. Bom, acredito nisso.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

Transformá-lo em uma poderosa ferramenta, unindo o conhecimento ali exposto, com o que o professor pode fazer para aperfeiçoá-lo, o novo olhar do professor sobre aquilo que está pré-pronto, a maneira como ele transmitirá em sua sala de aula.

RELATO 3 – Graduanda Rafaela (9º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Ingressei no Colégio Máximo em 2001, lá cursei da 5ª série do ensino fundamental ao pré-vestibular. Durante todo esse período, foi utilizado, por todos os professores, livros didáticos da Pitágoras. Me recordo do uso ser intenso, mas nunca foi o único meio de aprendizagem. Era obrigatório levar os livros todos os dias, e também era obrigatório que os professores usassem os livros. Alguns usavam mais do que os outros. As minhas professoras de Português/Literatura sempre usaram, mas não nos faziam reféns deles. A do ensino médio sempre deu uma aula bem movimentada, utilizando, em todas as aulas, vários métodos de aprendizado. Ela fazia uso de xerox, quadro, músicas e do livro didático. Utilizando como parâmetro as minhas professoras de Português/Literatura, eu avalio que o uso do livro didático se deu de forma correta, ele foi um dos instrumentos de aprendizagem, e não o único meio.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático é um auxiliar durante o preparo e execução da aula. Podendo ser utilizado, desde que seu uso seja comedido e conjuntamente com outro tipo de aparato.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Sim, porém não me recordo de ter tido alguma matéria obrigatória que levasse esse tema para discussão. No geral, vejo uma certa repulsa ao LD, mas considero que os professores da graduação tem um discurso apaziguador. Eles nos mostram que o LD não deve ser nossa “muleta” e sim um meio de dar aula.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Não mudou muito. Minha visão, desde o começo da faculdade, é a mesma. O LD não deve ter seu uso como obrigatório, mas deve ser considerado um meio para a aprendizagem.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Sim. Ter contato com o PNLD e com o Guia do LD nos faz analisar como introduziremos o LD em nossas aulas e nos coloca por dentro de termos técnicos.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

Ainda não possuo experiência em sala de aula, mas acho que a visão dos professores, pelo menos dos recém-formados, está mudando. A relação hoje, é muito mais de auxílio, e não de dependência. Os professores continuam usando o LD, mas de forma a auxiliar a aprendizagem.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

Acho que o maior desafio é não ficar refém do LD, não desestimular os alunos a buscarem além do LD.

RELATO 4 – Graduanda Sibeli (9º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

Sou natural de uma cidade pequena, do interior do Espírito Santo chamada Santa Teresa. Exceto o meu primeiro ano de vida escolar que foi em um Jardim de Infância chamado “Dona Menininha”, todos os outros estudei em uma mesma escola, o Educandário Seráfico São Francisco de Assis (ESFA), escola particular, religiosa (coordenada por Frades Capuchinhos), iniciei meus estudos ali no ano de 1987 saindo somente em 1998, ou seja, da chamada 1ª série a época até o 3º ano do Ensino Médio. Consigo recordar que o livro didático era muito presente em disciplinas como história, geografia, matemática e literatura (que naquela época era uma disciplina a parte), em outras como o Português não me recordo da sua presença no Ginásio (hoje Ensino Fundamental II), mas no Ensino Médio estudávamos com uma gramática, que se não me falha a memória era “Gramática da Língua Portuguesa” de Roberto Melo Mesquita que utilizamos durante os 3 anos. Como a disciplina de Língua Portuguesa era dividida em: gramática, redação e literatura lembro também que para última no Ensino Médio tínhamos o Livro “Língua e Literatura” de Faraco e Moura, porém restrito apenas à Literatura, sem utilizar a parte gramatical nem as propostas de redação que ele continha. O interessante é que não consigo recordar efetivamente como eram as aulas, quais os materiais utilizados no lugar do livro didático, porém lembro que eram aulas muito boas e que me deram uma ótima estrutura em relação ao Português ao ponto de tantos anos depois eu ter feito a escolha pelo curso de Letras. O quadro era um recurso usado com frequência, copiávamos bastante, mas a gramática possuía exercícios e como os livros eram nossos podíamos fazer diretamente neles. O que consegui interpretar do pouco que me recordo é que não existia uma sistemática dependência ao livro didático, mas um aproveitamento de vários recursos para um

bom aproveitamento da estrutura de ensino/aprendizagem. Não sei se essa estruturação teria os mesmos efeitos nos dias atuais, mas para mim foi de grande valia, acho que tive uma educação de base muito boa bem como o Ensino Médio.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Nessa parte farei um recorte, pois acabei recordando que para o ensino de Literatura, que era feito por uma professora diferente da de gramática, o livro que anteriormente citei era utilizado de forma sistemática, ou seja, o único recurso. Lembro-me de aulas bastante cansativas e que não conseguiam atrair o interesse dos alunos e que se pensarmos em relação ao que foi discutido e estudado no Laboratório, realmente se o professor não souber fazer uso do livro didático como um bom auxílio, um suporte e ficar refém dele como único material, poderá sim prejudicar a disciplina e não obterá bons resultados, pois guiar-se por um único meio e exigir que este contemple todos os conteúdos e maneiras de ensinar é um risco muito grande e possivelmente trará resultados ruins, é o que podemos chamar de “engessamento”, algo que não amplia e nem busca além, não permitindo novas ideias, nem novos saberes.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

É notório o seu uso sistemático, sua presença efetiva dentro da sala de aula, ainda que repleto de ideologias hegemônicas, voltado também para o lado comercial, pois muitos autores e editoras o utilizam dessa forma, mas é um material com o qual obrigatoriamente os professores terão que trabalhar, acredito que usado sabedoria e discernimento, possa ser bem aproveitado, pois as coleções têm uma boa base em alguns aspectos estruturais que podem ser ampliadas e trazer bons retornos no processo de ensino/aprendizagem. Seu papel é o de dar suporte, ser um auxiliar e um material com o qual o aluno terá um contato mais direto se pensarmos que ele pode levá-lo para casa, por exemplo, por isso a necessidade de o professor ser um bom mediador dessa relação aluno/livro didático.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

O livro didático apareceu para mim dentro da graduação em momentos específicos. Nos dois laboratórios voltados para ele que eu fiz a opção de estudar, ou seja, não eram obrigatórios, portanto muitos colegas passarão pela graduação sem escolhê-los, nas disciplinas de estágio, nas quais temos contato direto com ele em sala, pudemos fazer análise dos que eram utilizados nas escolas em que estagiamos e discutir sobre eles nas aulas, também em didática eram recorrentes as discussões sobre seu uso e sua estrutura, o que considero pouco se pensarmos em 9 períodos dentro da Universidade. Será inevitável o meu contato com o livro didático se eu sair da Academia e for para uma sala de aula, por isso acho de extrema importância uma abordagem mais profunda sobre o tema para que sejam desconstruídas fantasias a seu respeito ou haja uma total falta de empatia com o mesmo, creio que ambas serão prejudiciais no desempenho educacional, sei que muitas coisas só se aprende com a prática, mas é importante o profissional conhecer aquilo que faz parte do seu mundo.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

O primeiro grande impacto foi o de constatar que o livro didático exerce uma supremacia no contexto escolar e que ainda é único recurso em muitos ambientes escolares. Pensava que ele era um recurso empregado como suporte, o que na maioria das vezes não ocorre. Hoje acredito que possa ser bem aproveitado desde que o professor tenha um olhar crítico sobre ele e consiga contemplar de maneira criativa seus aspectos deficientes agregando o que falta e ignorando o que não acrescenta, ou seja, saber extrair o melhor desse material e usá-lo a favor e não contra.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Não tenho profundo conhecimento sobre os dois, mas o que já precisei pesquisar a respeito me proporcionou ter contato com as coleções em vigência, saber quais estão sendo utilizadas no presente triênio, por exemplo. Saber como são feitas as escolhas dessas coleções, todo o trajeto até a sua chegada as escolas, o histórico do livro didático e do programa em si, enfim o passo a passo dessa trajetória feita para que

os alunos disponham de seu material. Muitas dúvidas podem ser sanadas quando se conhece o programa e o guia.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

Em primeiro lugar é preciso que exista uma boa relação entre os três, pois a depender dessa relação poderão ser colhidos bons frutos. O professor precisa ter certo conhecimento dos sujeitos com os quais irá trabalhar e dessa forma saber se o livro escolhido de uma maneira geral contemplará as necessidades daquele público, portanto precisa conhecer o livro para saber se está de acordo com a proposta da escola para aqueles que a constituem. Parece uma grande utopia, mas claro que não estamos pensando no aluno individualmente, mas de um modo geral, o que o PPP da escola poderá auxiliar, por exemplo, na construção de um perfil da instituição e de quem a constitui. Diante de tudo isso, mesmo sabendo que a escola, a educação são compostas por diversos sujeitos, a relação professor aluno é aquela que possui maior peso, pois é direta e inevitável, e ao professor cabe a mediação de tudo o que chegará até o aluno e o aluno sempre será o resultado de tudo que foi empreendido.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

Penso que um dos grandes desafios sejam conseguir se desprender da sua dependência, que muitas vezes não é uma escolha, pois estamos falando de um profissional que geralmente enfrenta diversos obstáculos para executar seu trabalho, desde a estrutura de uma escola e seus recursos, sua falta de tempo por ter que se desdobrar entre mais de uma escola muitas vezes, enfim, infinitas circunstâncias que irão sim, interferir na sua relação com o livro didático, mas tentando não enfatizar essas questões e pensando de maneira prática, o que já foi citado anteriormente volta aqui, fazer seu uso de maneira a tê-lo como um material auxiliar e não primeiro e único, saber usar de criatividade, se necessário deixa-lo de lado e procurar outros recursos para determinados conteúdos, aprofundar conteúdos que são explorados de

forma superficial, como a oralidade, por exemplo, enfim é uma carga pesada, demanda tempo, sagacidade, engenho, mas feliz ou infelizmente está a cargo do ser professor.

RELATO 5 – Graduanda Carolina (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Nos últimos anos do meu Ensino Fundamental (de 2008 até 2010), mudei para uma escola do meu bairro conhecido por ser altamente regrada e conservadora. Colégio anteriormente comandado por padres, é parte de uma rede nacional que agrupava escolas de outros estados, além de instituições de ensino superior.

Por fazer parte de uma rede maior que agrupava outras instituições, o material didático que usávamos era padronizado para todas as unidades, de uso exclusivo da entidade, inclusive sendo impresso em gráfica própria, situada em outro estado. O material se atinha ao descrito nos currículos e referências nacionais e era entregue por trimestre. Esse método tornava o ensino do professor engessado e formalizado. Por ser um material considerado caro e não reutilizável, – seus conteúdos e exercícios alteravam anualmente, não podendo ser reaproveitado por outro aluno no ano seguinte – os pais, com certa razão, queriam que ele fosse amplamente utilizado. O fato deles serem distribuídos semestralmente só acentuava essa padronização: os alunos deveriam estudar o que estava na apostila e apoiar-se somente aquilo.

Outro problema que acontecia bastante era com a questão do tempo: dependendo do professor e da turma, os conteúdos poderiam ser apreendidos em mais ou menos tempo, ocasionando em troca de material sem ao menos vermos certos assuntos ou apostilas completamente concluídas antes de chegarem as outras – mais ocorrências do primeiro caso do que do segundo.

Felizmente, alguns professores tentavam, mesmo que da forma que pudessem, alterar o sistema. Era o que acontecia com uma querida professora de português que tive nesse período: mesmo que fizesse uso das disciplinas inseridas nas apostilas, fazia de um modo dinâmico, não deixando de usar ferramentas de fora. Para ensinar conto, pedíamos para trazer contos que conhecíamos para sala, afim de que estudássemos o gênero pelo texto, etc. Suas aulas, com certeza, eram uma junção do formal, trazido pelo livro, e do mais livre, inserido por seus outros métodos.

A exemplo dela, anseio que minha prática docente seja dessa forma: obedeça certos encaminhamentos, mas que corra de forma fluída e seja, principalmente, uma troca entre eu, ser-professor, e alunos.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

Essencial, porém não prioritário. O livro de didático serve como facilitador no trabalho do professor, mas a troca de experiências entre professor e aluno é ainda a prioridade do ensino em sala de aula. O material didático serve somente para auxiliar essa conduta, podendo fazer usos de seus exercícios e textos auxiliares, combinando-os com a explicação.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Com certeza. Sendo o livro didático um dos principais métodos usados por professores em sala de aula, a graduação deve ser um espaço para discutirmos de que forma podemos fazer uso dele, analisarmos quais abordagens possuem e, a partir de um pensamento crítico, opinar sobre qual é o mais conveniente. Porém, todo esse estudo precisa ser feito cuidadosamente, tendo base teóricas bem fundamentadas, para que ele não possa se tornar vão.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Antes do laboratório, eu não tinha uma visão tão crítica sobre o livro didático. Achava que era um material de auxílio ao professor somente e não sabia analisar quais métodos eram melhores ou piores de serem aplicados nesse material.

Com as atividades aplicadas na disciplina, como o seminário a partir de textos teóricos, análise de livro didático e criação de proposta, pude perceber que o livro didático não é somente um acessório e que o conteúdo inserido nele é de extrema importância. Muitas vezes, o professor se segue pelo mesmo para definir o que será dado no ano.

A partir das discussões, também passei a analisar mais como se dá o uso desse instrumento em ambiente escolar. Muitas vezes, o professor é somente uma pessoa com um livro, sem fundamentação teórica além daquela do material (GERALDI, 1997, p. 117). Isso é extremamente problemático, porque limita a visão de todo o corpo, discente ou docente.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Conheci a partir do LPC: Relendo os livros didáticos. Creio que seja de extrema importância o conhecimento dos documentos, tanto para conhecimento do processo de escolha dos livros didáticos que usaremos em nossas aulas, quanto para criticarmos construtivamente essas escolhas.

É sabido que as editoras exercem forte pressão sobre as escolhas dos livros didáticos. É o jogo capitalista: os mais ricos são os mais escolhidos (OTA, 2009, p. 214). O MEC se constitui como o principal comprador dos materiais, o que pode fazer com que essas escolhas sejam feitas de modo a cooperar na manutenção de grandes impérios. Creio que também seja papel do professor criticar essa forma de escolha.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

Em minha opinião, o uso do livro didático é cultural. Os professores o fazem para que seu ensino não se torne muito fixado somente em aula expositiva e para que seu trabalho se facilite. Não há nada de errado nisso. O problema é quando o livro didático se torna o único meio de interação em sala de aula.

Como dito anteriormente, o professor não pode ser somente alguém com um livro. Ele deve possuir suas próprias impressões sobre os assuntos que estão sendo passados em sala de aula.

O espaço deve ser construído por uma relação dialógica, com participação de alunos e professores. O livro didático deve ser um facilitador desse processo, e não todo ele.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

Acredito que seja não cair em um relaxamento quanto ao material. Deixar que ele seja o protagonista de uma aula atrapalha o aprendizado, a formação de um pensamento crítico, o processo de interação. Seu uso é de extrema importância, ainda mais com as escolas públicas possuindo cada vez mais escassez de recursos – o livro didático é um dos únicos materiais ainda assegurados.

Não permitir que o cansaço e a indignação por um sistema que não cuida do processo escolar tome conta e manter-se ativo nos processos é um dos principais desafios do professor – mas não é possível julgar os que, por alguma razão, não conseguem ou querem.

A mudança deve ser estrutural: o sistema educacional deve ser priorizado, dando mais possibilidades ao professor para que ele se entusiasme com sua profissão e faça dos materiais adicionais somente um facilitador, e não o herói de uma aula falida.

Relato 6 – Graduanda Elis (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Iniciei a 5ª série do ensino fundamental na época que foi ampliado o ensino fundamental de oito para nove anos, pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – estabelecendo prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Concluí o ensino fundamental com oito anos, mas quem entrasse a partir de 2010 estudaria os nove anos.

A escola era grande em espaço, havia 14 salas de aula com turmas de 50 alunos, biblioteca, laboratório de informática, sala de professores, diretoria, cozinha, secretaria, quadra e refeitório. As aulas eram de 1h divididas em duas vezes na semana com quatro aulas semanais em cada disciplina, na disciplina de língua portuguesa especificamente, utilizamos o livro “Ler, entender, criar Língua Portuguesa”, da Maria das Graças Vieira Proença e Maria Regina Figueiredo Horta da 5ª série, no qual a professora informava a página que iríamos estudar no dia, explicava os exercícios e corrigia na próxima aula.

De acordo com as discussões feitas na disciplina de laboratório de práticas culturais Relendo livros didáticos de 5ª a 8ª do ensino fundamental, posso avaliar que o livro didático de Língua Portuguesa de Maria das Graças Vieira Proença e Maria Regina Figueiredo Horta, que usamos, aborda bem as questões de leitura intertextual, de análise e reflexão linguística, desenvolve o estudo gramatical e o estudo da produção do texto, então, a professora aproveitava os exercícios do livro com esses conteúdos, para ensinar gramática e produção de texto.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático é um material impresso com a função de ensinar e é um recurso para o acesso à cultura e o desenvolvimento da Educação. O governo brasileiro é um dos maiores compradores de livro didático no mundo (Guia do livro didático do PNLD de 2017). O livro didático no Brasil atinge seu propósito quando estabelece uma forte parceria com o Professor, convertendo em realidade os mais nobres ideais da Educação.

No contexto do aluno, muitas vezes, é o primeiro livro que o aluno tem acesso. Na sala de aula é um instrumento de apoio ao trabalho do professor e referência na formação das crianças e adolescentes das escolas públicas e privadas. Tem por objetivo propor apropriação e construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências nas diferentes áreas do saber ao aluno.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

A graduação em Letras não constitui espaço para a discussão e aprendizagem em torno do livro didático. Alguma disciplina pode sim, oferecer essa discussão e aprendizagem, mas a graduação em letras de forma geral não constitui esse espaço, porque o curso de letras é constituído de outras disciplinas que tratam de assuntos não relacionados com o livro didático e que são importantes para a formação do professor de Língua Portuguesa.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Tinha uma visão de que o material didático era o único recurso que o professor poderia usar na sala de aula, depois do laboratório, aprendi que o material didático é um instrumento de apoio ao professor.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Programa Nacional do Livro Didático - PNLD é um programa do governo federal brasileiro, que tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio a cada três anos, de forma universal e gratuita, livros didáticos e dicionários de língua portuguesa de qualidade para apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. O Guia de Livros Didáticos é um documento que explica aos alunos a importância e como fazer a escolha do livro que irá utilizar na sala de aula, traz resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses conhecimentos possibilita uma maneira mais coerente de analisar os livros didáticos e entender sua importância na escola.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

O contexto em que o livro didático é produzido é diferente da realidade que o aluno está inserido. O aluno chega à escola com um conhecimento básico da língua portuguesa e o livro didático mostra outra linguagem. A relação professor-educando-livro didático é de orientação em relação ao uso do livro didático.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

O professor tem o desafio de mudar a maneira que os conteúdos do livro didático são apresentados, de forma que fiquem direcionados ao cotidiano do aluno, uma vez que hoje, é muito mais importante o aluno saber escrever bem do que apenas entender o que lê. Os livros didáticos são produzidos com o objetivo de ensinar ao aluno o conhecimento dos diversos gêneros textuais, a parte linguística fica de fora, possibilitando o aluno aprender o mundo de uma forma mais objetiva e simples sem movimentação na linguagem e na comunicação (PNLD 2017).

Relato 7 – Graduanda Iana (7º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Eu estudei até o nono ano do Ensino Fundamental no Centro Educacional Cariza, em Porto Seguro, uma escola particular. Não usávamos livros didáticos, mas módulos bimestrais (da Positivo). Eu me lembro que as aulas trabalhavam bastante com os módulos, sendo obrigatório levá-los todos os dias. De vez em quando, as atividades em sala ou para casa eram passadas no caderno, mas a regra era sempre usar o material.

Já meu Ensino Médio foi no Darwin, na unidade – já não existente – de Eunápolis, cidade vizinha de Porto Seguro. Lá, utilizávamos apostilas. Havia várias apostilas para cada matéria e eram destacadas, podendo ser levadas separadamente, e se diferenciavam por conteúdo. No entanto, havia uma dependência muito menor desse material. Nossos professores faziam bastante uso do quadro branco e nós anotávamos bastante no caderno. Na verdade, eu raramente levava as apostilas de algumas matérias, porque alguns professores não recorriam a elas praticamente nunca, ensinando a seu próprio modo os conteúdos que lá tinham. Penso que isso era bom, porque as anotações do meu caderno complementavam o que estava escrito na apostila e vice-versa.

Eu não consigo fazer uma comparação completa porque eu tenho muito menos lembranças do meu ensino fundamental do que meu ensino médio, mas penso que é um pouco natural que eu tenha usado muito mais o material pronto do que meu caderno quando criança por questão de maturidade e agilidade. Uma aula para

crianças de 6º ao 9º que exigisse que eles escrevessem nos cadernos o tempo inteiro demandaria muito mais tempo do que uma aula para ensino médio. Quanto a exercícios extras e material de apoio, no ensino médio eu me lembro de ter tido apenas com português e matemática, disciplinas geralmente mais complexas devido a sua maior carga horária.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático é importante pois, em muitos casos, é o único recurso de que dispõe o professor para preparar suas aulas.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Não muito, apenas em contextos específicos, mas não vejo isso como um problema. Não faz parte da ementa de todas as disciplinas discussões pedagógicas, e nem nas disciplinas pedagógicas obrigatoriamente discutimos sobre livro didático, pois às vezes não consta nos objetivos da disciplina. O que acho um pouco problemático, no entanto, é que esses espaços específicos geralmente sejam apenas em matérias optativas ou laboratórios, pois não é garantia de que todos os alunos terão oportunidade de conhecer esse debate e desenvolver reflexões sobre o assunto.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Não é a minha primeira disciplina sobre livro didático, portanto eu já tinha alguma noção da discussão acerca do tema. No entanto, o laboratório aprofundou algumas reflexões para mim, em especial no que diz respeito ao trabalho com o texto literário nos livros, que deve ser pensado, não apenas na escolha dos textos, mas, especialmente, na interpretação textual subsequente.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Conheço superficialmente. Creio que em uma análise séria e completa de livros didáticos, é necessário ter ciência dos parâmetros existentes para a confecção daquele material – o que, convém observar, não garante sua qualidade.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

É necessária a ciência, pelo professor, de que ele não partirá do zero com nenhum aluno, justamente porque todos ali, enquanto falantes de língua portuguesa e enquanto seres sociais inseridos em diversos contextos linguísticos, já trazem uma bagagem própria. Esse conhecimento não necessariamente estará alinhado com as normas da variante culta-padrão, a ensinada na escola e, portanto, presente nos livros didáticos. Isso faz do ensino de língua portuguesa desafiador pela diferença natural entre oralidade e escrita em face do objetivo de ensinar regras gramaticais como manda o currículo. Esse ensino deve ser pensado de forma a não desmerecer as variantes que os alunos já tenham e, é claro, não fomentar nenhum tipo de preconceito linguístico. Além disso, os currículos deveriam ser pensados de forma a parar de exigir certos conhecimentos extremamente abstratos e específicos – por exemplo, classificação de orações subordinadas – que, na prática, não auxiliarão diretamente na produção de textos ou no entendimento da norma culta e terminarão por tornar a disciplina ainda mais complexa e inalcançável. O resultado é o que mais vemos: alunos brasileiros e falantes de língua portuguesa dizendo que não sabem português.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

O professor precisa ser capaz de trabalhar o livro didático de forma mais livre – e isso exigiria mais tempo, melhores condições de trabalho e menos cobranças de pais ou da própria escola (como se fugir do livro didático fosse sinônimo de não estar ensinando). A falta de outros recursos pode resultar em uma grande dependência do livro, mesmo que não seja esse o desejo do professor. Além disso, é importante que o professor, em sua formação, tenha tido contato com as discussões sobre o tema

para que, na sala de aula, consiga usar apenas aquilo que for realmente produtivo e alterar ou descartar exercícios ou seções que sejam irrelevantes ou mesmo prejudiciais para o aprendizado dos alunos.

Relato 8 – Graduanda Shamira (11º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Meu nome é Shamira e eu estudei o Ensino Fundamental 2 de modo seriado na EMEF “Éber Louzada Zippinotti”, em Jardim da Penha, Vitória, nos anos de 2005-2008.

Minha experiência com livros didáticos no Ensino Fundamental foi regular. A maioria das minhas professoras de Língua Portuguesa levavam exercícios extras para a sala de aula e também desenvolviam atividades de leitura, produção de texto escritos obedecendo aos gêneros textuais.

Os livros utilizados da 5ª a 7ª série foi da coleção *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2002), aprovado pelo PNLD 2005.

A professora da 5ª série utilizava raramente o livro em sala de aula, mas usava com frequência como apoio para atividades para casa. Ela dividia as aulas de Língua Portuguesa em Morfologia, Fonologia e Produção de Textos. Geralmente passava no quadro a explicação detalhada de cada tema relativo a cada subárea. Eu tinha um pouco de dificuldade, talvez por ter 10 anos e não ter maturidade o suficiente para ver um “sentido” no que era explicado pela professora, porém sempre tinha ajuda da minha mãe em casa e com apoio da *Gramática: Teoria e Exercícios*, de Paschoalin e Spadoto (1989). Acredito que o livro para 5ª série abordava o gênero carta, classificação morfológica e acentuação gráfica (proparoxítona, paroxítona, oxítona), e pontuação. Nessa série não me lembro de ter visto atividades orais sugeridas pelo livro didático, mas a professora desenvolvia uma atividade avaliativa de leitura

gradativa (por quantidade de páginas), onde deveríamos “reconfeccionar” o livro com a síntese da nossa leitura e apresentar oralmente para turma como uma contação de história.

Na 6ª série, consultei bastante o livro didático, principalmente para aprender a conjugar no futuro do indicativo e do futuro do presente do subjuntivo, e nos respectivos pretéritos. Era completamente mecânico e descontextualizado. Durante a 7ª série (inclusive tenho o livro guardado), utilizei o livro didático de forma não linear. A professora alternava entre atividades no quadro e de ensino com base no livro. As atividades basicamente eram de classificações sintáticas, aprender a conjugar verbos no modo imperativo e as figuras de linguagem. Quanto à 8ª série eu não tenho nenhuma lembrança de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental regular. As lembranças que eu tenho são apenas dos cursinhos pré *Cefetes*, que eram majoritariamente com exercícios de fixação ou de decodificação com base em Sintaxe.

Após a disciplina *Relendo Livros Didáticos* em 2017/1, em termos de avaliação das docentes no Ensino Fundamental 2, percebi que, apesar de um enfoque maior ao ensino da sintaxe, os professores buscavam apoio em exercícios além dos estabelecidos no livros didáticos, mesmo que ainda descontextualizados e com caráter de fixação. Elas também traziam atividades de produção de texto com apoio do conteúdo que se estava sendo trabalho com o livro, mas com propostas partindo das docentes.

Em especial, gostaria de salientar que o trabalho de leitura gradativa da professora da 5ª série foi um impulso, atendendo a quantidade de páginas, para que eu lesse *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, versão resumida, com 10 anos de idade. E que surtiu efeitos em 2016/2 para que eu cursasse na Ufes uma disciplina optativa de Literatura Francesa.

Quanto à avaliação do livro didático, os livros eram bem ilustrados, com textos que, na época, eu julgava interessante, afinal, foi graças ao livro didático que eu descobri Luís Fernando Veríssimo (meu autor favorito), Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto) e que eu tenho muito em comum com a Mafalda, do Quino.

Conforme discutido em sala de aula, onde foi citado que muitas vezes o livro didático é o único contato com leitura que um aluno pode ter, acredito que, como pra mim

(apesar de ter um incentivo externo por parte da família), seja também, o primeiro contato que desperte um interesse para leituras mais profundas ou de autores que tenham características de escrita similares. No meu caso, as crônicas espalhadas pelo livro, me faziam folhear o manual didático a procura de novos textos para ler e, só depois, me atentar para qual aspecto gramatical aquele texto estava inserido. A vontade de ler tirinhas era tão intensa que comecei a procurar jornais, e em consequência, ler outros cadernos do jornal, concomitantemente eu queria ler cada vez mais crônicas, tendo acesso a Drummond, Fernando Sabino, Mario Prata, Carlos Eduardo Novaes, entre outros.

No aspecto da produção escrita, os livros não traziam propostas de escrita de textos ou de reescrita, e sim no caráter de identificação de “o que deve ter” e “com a finalidade de” em cartas, classificados, anúncios, etc. Devido a essa particularidade, avalio de modo negativo, por não haver produção efetiva de textos.

Quanto à produção oral, me valendo de Marcuschi (2005) foi uma questão pouco falada, para não dizer ausente por completo, pois o livro sugere debates (raramente), mas não era acatado pelas docentes. E o ensino excessivo da sintaxe e morfologia, presente em boa parte do livro, apresentava uma deficiência de explicações contextualizadas e de exemplos, o que dificultava minha compreensão como aluna.

Posso concluir que o livro didático era regular, apesar de faltoso em oralidade e escrita e excessivo em sintaxe e morfologia, mas eram compensadas pelas atividades extras propostas pelas professoras e também pelo acompanhamento constante dos meus pais durante minha formação básica.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático vem com um papel importante de apoio ao professor em sala de aula, com propostas que podem ser aplicadas em sala, porém que devem ser aplicadas de forma responsável e planejada pelo educador, para que o conhecimento sugerido ali seja de aprendizagem efetiva para o aluno. Mas o livro didático não deve ser usado como único suporte para textos, teoria ou para atividades.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Sim, porém essa discussão não deveria vir apenas na graduação de Letras, mas sim em todos os outros cursos de graduação.

O espaço fornecido para essa discussão é de extrema importância, porque faz o graduando refletir em aspectos da sua formação básica e também quando se confrontar na escolha de livros didáticos na escola que for atuar, como também em pensar que um planejamento minucioso com base no livro didático e trazer atividades extras, para além do livro, pode surtir um melhor efeito com os futuros alunos.

A minha crítica construtiva para o curso é que todas as disciplinas para discussão de livros didáticos serem laboratórios. Pelo menos uma disciplina obrigatória para análise de livros didáticos, buscando essa reflexão ajudaria a todos os graduandos de Letras terem um contato com o manual didático.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Anteriormente, apensar de como aluna do Ensino Fundamental, eu ter tido dificuldade com as explicações dos livros didáticos, ainda achava que de alguma forma o aluno, fazendo uma leitura linear, conseguiria aprender o que estava sendo explicado. Após o laboratório, e com um enfoque maior sobre a oralidade, percebi que não só a necessidade de planejar uma aula com outras atividades e explicações contextualizadas, mas também de não tratar a oralidade de modo superficial, mas promover que realmente o aluno faça debates, jograis, contação de histórias, seminários, motivando o aluno a produzir textos orais.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Sim. O PNLD é o programa que promove uma revisão contínua de livros didáticos após um determinado ciclo, e determina a distribuição dos livros para cada região brasileira. O Guia do Livro Didático são “regras” que um livro didático deve atender para que possa ser usado em sala de aula e é revisado anualmente.

Com isso, compreendo que há um incentivo a outros autores de LD ingressarem e se adequarem aos parâmetros fiscalizados. Deste modo, um livro só pode ser usado em

sala de aula se atender previamente o exigido e nos, como educadores, temos a obrigação de fiscalizar se os livros que usamos passam pelas devidas revisões.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

É uma relação de interação e semi-dependência. O professor não é o único detentor de conhecimento, o aluno não está ali como um sujeito sem nenhum conhecimento prévio da Língua Portuguesa e o LD não é um objeto sagrado que deva ser o único acesso para textos e atividades, tanto do professor, quanto dos alunos. Porém, nada impede que, com planejamento, o aluno, que é o alvo principal para a aprendizagem, utilize o livro didático de forma completa, nem que o professor use o livro didático como apoio para as suas aulas.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

Pensando na escola pública, o desafio é que todos os alunos tenham seu exemplar do livro didático em mãos, podendo levar para casa. O professor, muitas vezes acha uma proposta no livro didático interessante, mas não tem como executá-lo em sala porque os alunos não têm o contato com o livro.

Relato 9 – Graduanda Alice (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Concluí meu Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas do município de Serra/ES no período entre 2008 e 2014. Nos anos finais do Ensino Fundamental me recordo que os professores utilizavam os livros didáticos apenas como um suporte, pois achavam que o material era pouco adequado à realidade escolar em que estávamos inseridos. No primeiro ano do Ensino Médio, minha experiência foi completamente diferente: em pelo menos 80% das aulas de Língua Portuguesa a professora fazia o uso do LD como base de todas as discussões e atividades, até a exposição oral levava menos tempo. Ou seja, a autonomia da professora em relação ao livro era praticamente nula, já que ela utilizava-o como modelo. No segundo ano do EM, como tive aula com a mesma professora, a situação foi praticamente a mesma: o livro didático tendo papel de protagonista nas aulas. No terceiro ano, com a mudança de professora, a situação ficou um pouco diferente, já que o conteúdo extenso misturado com a preparação para o ENEM e vestibular tomavam conta da maioria das aulas. O livro didático era usado apenas para o estudo dos períodos literários exigidos para a série e para o treino de questões de vestibulares que estavam no livro.

Tendo como base minha experiência pessoal e as discussões propostas no laboratório, penso que o uso demasiado e incorreto dos livros didáticos pelas professoras seja resultado de vários fatores, como a má formação pedagógica, falta de suporte do governo para a formação continuada dos professores, e péssimas condições de trabalho misturadas a ambiente escolar carente de recursos.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático não deve ser utilizado como o detentor de todas as verdades e conhecimentos, deve ser usado apenas como um suporte para o professor, algo a ser consultado e que pode melhorar o processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

O currículo do curso em si não trás muitas disciplinas específicas sobre o tema, contudo, nas matérias pedagógicas, por exemplo, é cabível a discussão. Os laboratórios de práticas culturais também podem abarcar o tema.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Nunca havia parado para refletir sobre a utilização do livro didático em sala de aula, e, depois das discussões propostas pelo laboratório, tenho um olhar mais crítico sobre o livro e me sinto mais preparada em relação a como utilizá-lo em sala de aula.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Conheci ambos através do laboratório, e penso que contribuem para a pesquisa com base para análises críticas sobre a qualidade do material didático usado nas salas de aula brasileiras.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

O professor que está em sala de aula é visto como um influenciador e formador de opiniões, ou seja, mesmo sem essa intenção direta, contribui em parte da formação de cidadãos inseridos em determinado contexto sociocultural. O livro didático, portanto, deve servir como auxílio para o professor nessa formação, de aproximação e conversa com o contexto do aluno.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

Buscar meios didáticos condizentes com a realidade dos alunos, e, mesmo com desvalorização profissional e condições de trabalho precárias, fazer isso da melhor maneira possível, para assim melhorar a qualidade da educação.

Relato 10 – Graduanda Emanuely (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Apesar de não me lembrar perfeitamente do uso do livro didático nos últimos anos do ensino fundamental, sei que desde o início desse período (Ensino Fundamental I e II - por volta de 2010) foi utilizado o livro de William Cereja e Thereza Cochar, “Português Linguagens”. Como aluna de escola privada (Escola São Geraldo, em Cariacica), a cobrança de se utilizar o livro, já que é algo de muito custo, era pertinente. A professora, porém, passava o conteúdo da matéria do quadro e usava o livro apenas para leitura adicionais e tarefa de sala de aula e de casa.

De acordo com o que foi aprendido no Laboratório, um ponto positivo para essa didática utilizada foi que a professora não se limitava ao livro, preferindo, com suas próprias palavras, explicar o conteúdo. É de se esperar, portanto, que ela mesma o analisava e deduzia que os exercícios propostos eram de qualidade, pois era a única forma de contato que tínhamos com ele.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático é um instrumento de auxílio para os alunos e professores, assim como o conteúdo passado de forma tradicional, no quadro ou por meio de mídias. Não é preciso prender-se nesses recursos pois, como qualquer outro, possui falhas e/ou não é suficiente para sanar todo o conteúdo necessário para aprendizagem do aluno.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Possui espaço para a discussão por meio de laboratórios e optativas, mas não como um saber obrigatório para um futuro professor, o que é contraditório, já que todos nós, graduandos em licenciatura, teremos contato com livro didático durante a vida. Portanto, é preciso ter ciências das suas falhas e como utilizá-lo de forma agregadora à aula.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Eu não fazia ideia de como são encontrados erros de todas as espécies dentro de um material que todos nós tivemos acesso algum dia. Além disso, percebi o quão errado ele foi utilizado durante todos os meus anos dentro da escola regular. Com as aulas ministradas, pretendo não cometer os mesmos erros, achando que é o jeito correto de utilizar, e revisá-lo antes de utilizá-lo dentro da sala de aula.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Conhecer a importância do livro didático e como dele deve ser direcionado para o aluno é de suma importância para a sua escolha.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

Essa tríplice relação deve ser direcionada para o bem-estar da linguagem em um âmbito social. Na maioria das vezes, o livro de Língua Portuguesa expõe ao aluno um único português, que é o padrão, o que acaba excluindo as nossas diferenças dialetais. É papel do professor, juntamente ao livro didático, abordar essas temáticas

para que o preconceito linguístico e maior manifestação cultural ocorra dentro do espaço escolar.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

O maior desafio é a escolha do livro (que na maioria das vezes é feita pela escola, não pelo professor) e, além disso, saber dosar o quanto ele precisa utilizá-lo dentro da sala de aula para que não haja cobrança e reclamação dos pais de alunos, quanto ao seu uso.

Relato 11 – Graduanda Isabela (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Quando relembro o período que passei pelo Ensino Básico, infelizmente, recorrem-me poucas lembranças dos livros didáticos que passaram pelas minhas mãos e, conseqüentemente, das propostas que os professores apresentavam que os envolvessem. Como passei tanto por escolas públicas como por escolas particulares, a memória mais forte que trago é que os professores costumavam seguir à risca o que era passado nos LD, principalmente, quando eu estava na escola particular.

Com isso, apresentarei o meu contato com os LD de quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio, por ser uma experiência mais recente, no ano de 2013 em uma escola particular muito reconhecida em Cariacica. Primeiramente, acho importante deixar claro que essa escola costumava trabalhar com o material da Positivo que eram várias apostilas e também continha um material *online*, mas que na verdade funcionava como uma extensão das apostilas e era mais usado por só um professor. Como as apostilas eram trocadas a cada bimestre, os próprios professores reclamavam da limitação de tempo que eles tinham para darem os conteúdos e também do impedimento de eles passarem algum assunto por ele não estar na apostila usada no momento, como consequência disso, os materiais eram muitas vezes visto pelo os alunos como descartáveis e as tentativas de exposição de atividades que iam além do livro, que eram apresentadas por poucos professores, muitas vezes eram mal vistas pela a própria coordenação e pais por, segundo eles, estarem “fugindo” do conteúdo programado.

Infelizmente, por muitos docentes seguirem o material didático como uma “bíblia” e não como um material de apoio, acabava gerando lacunas nos conhecimentos dos alunos, porém, mesmos aqueles que tentavam trazer o “algo a mais” sentiam-se limitados devido à equipe pedagógica.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O livro didático, ao longo da história, serviu para suprir certos conhecimentos que os professores não tinham, resumidamente, servia como uma receita de como dar aula. Hoje em dia, é necessário abandonar essa visão do livro didático, sem renegar a sua importância, mas percebê-lo como um material de apoio que deve ser sempre criticado e superado, sendo que o professor tem o papel de apresentar o conteúdo além do LD com novas propostas.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Os espaços são bem restritos pois, infelizmente, não são todos os alunos que passam pela graduação de Letras que tem a chance de ter essa visão crítica sobre os livros. Apenas aqueles que demonstram interesse pelo o Laboratório que trata desse assunto têm a oportunidade de serem apresentados a essa nova visão.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

Antes do laboratório eu entendia superficialmente o papel do livro didático, após o laboratório eu comecei a saber realmente o quê criticar nos livros, ou seja, consegui ser orientada melhor para as problemáticas que perpassam esse assunto.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Sim, tive contato com ambos na disciplina e acredito que todo professor deve ter familiaridade com o PNLD e o Guia do Livro Didático, pois, chega uma certa época na escola em é pedido a escolha do livro didático a ser adotado por 3 anos na escola e é imprescindível que os professor saiba escolher os critérios corretos para eleger o livro

a ser adotado. Além disso, até mesmo para saber criticar o LD é necessário conhecer esses dois materiais.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

O professor precisa servir de mediador entre o educando e o livro didático, a partir da execução dessa função, o docente deixar de ser um mero repetidor de conteúdos estabelecidos e passa a agir trazendo novas possibilidades em relação a esse conteúdo. Com o professor virando agente, não poderá ser ignorados os conhecimentos que os alunos já trazem com si, como afirma Geraldi.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

O maior desafio que o professor passa hoje em relação ao livro didático é o de superá-lo e ir além dos conteúdos estabelecidos. Esse desafio advém desde a graduação e continua quando o professor começa a exercer o seu papel, seja pela a equipe pedagógica, pelos pais ou até mesmo pelas próprias dificuldades do professor.

Relato 12 – Graduanda Letícia (5º período)

1) Considerando o contexto anterior ao seu ingresso na UFES, ou seja, o tempo em que você foi aluno da Escola Básica, redija um texto em que possa:

a) relatar sua experiência com livro didático nos anos finais do Ensino Fundamental (caso não se lembre da experiência no Ensino Fundamental, focalize o Ensino Médio). Para relatar sua experiência, não se esqueça de, primeiramente, informar dados contextuais relativos à escola e ao período em que você fez o Ensino Fundamental; em seguida, identifique o(s) livro(s) didático(s) utilizado(s) e relate a sua experiência, de modo a descrever como ele era utilizado em sala de aula.

b) avaliar o uso do livro didático pelo seu(sua) professor(a), a partir das leituras e discussões propostas no Laboratório de Práticas Culturais Relendo os Livros Didáticos (Ensino Fundamental).

Os anos finais do meu Ensino Fundamental se deram no estado da Bahia, metade do oitavo ano e metade do nono na cidade de Alagoinhas, no colégio Dínamo e o restante do nono ano na cidade de Teixeira de Freitas, no colégio IFA – Instituto Francisco de Assis.

No Dínamo, o material utilizado foi o livro didático “Para Viver Juntos”, do qual a professora não fazia muito uso, dando preferência a atividades impressas e usando apenas páginas específicas do livro.

No IFA, o material utilizado foi a apostila da Positivo, da qual a professora também não fazia muito uso, talvez mais para atividades de interpretação.

No Ensino Médio, a experiência não foi muito diferente. A preferência era por material próprio e/ou slides.

2) Considerando o contexto atual de formação inicial de professores, em que você é aluno da graduação em Letras, responda:

a) Como você define o papel do livro didático?

O papel do livro didático é levar aos alunos o conteúdo a ser aprendido de forma organizada e bem elaborada, com, inclusive, formas dinâmicas de aprendizagem. Também é papel do livro didático servir como suporte para o professor ensinar aos alunos.

b) Você considera que a graduação em Letras constitui espaço para a discussão (e para a aprendizagem) em torno do livro didático? Por quê?

Considero relativamente. Essa discussão é feita – de forma mais aprofundada – apenas a partir de matérias extras, como o Laboratório feito esse semestre. Não é algo tão abordado nas matérias obrigatórias. A minha experiência até o momento (5º período) com as matérias obrigatórias, pelo menos, mostram isso. O que talvez possa ter chegado um pouco mais perto de uma discussão em torno do livro didático foi a matéria de Didática, que, ainda assim, é mais focada na formulação da aula, não no uso do livro didático.

c) Qual era sua visão sobre o material didático antes do laboratório? E depois do laboratório, o que mudou?

A minha visão sobre o material didático antes do laboratório considerava o LD algo primordial na sala de aula, que realmente ajudava o aluno. O laboratório me fez analisar que muitas vezes o LD apresenta exercícios que não estimulam o real aprendizado do aluno. Estão ali apenas para fixar informações momentaneamente. Além disso, as atividades de interpretação são bastante superficiais. Enfim, o laboratório me fez enxergar a não perfeição do livro didático.

d) Você conhece o PNLD e o Guia do Livro Didático? Em que medida esse conhecimento contribui para os estudos acerca do livro didático?

Sim. Contribuem para analisarmos o que está dentro dos parâmetros e o que não está. E mesmo quando está, o conhecimento sobre o PNLD e o Guia do Livro Didático permite abrir o horizonte de visão para melhorias, tanto do material, quanto do que exige o Parâmetro Nacional.

e) “Todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações, e, sem sentir, distingue as várias espécies de palavras. É a gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando” (GERALDI, 1997, p.119). A partir da argumentação de Geraldi, como você vê a relação professor-educando-livro didático?

É uma relação, muitas das vezes, menos prática do que poderia ser. Uma vez que os alunos já possuem um conhecimento inerente, é, de certa forma, descartável toda a massividade do conteúdo passado, como, por exemplo, as várias questões de fixação que os livros didáticos apresentam. De fato, o aluno tem direito a aprender sobre a norma padrão, a gramática, as classes que ela apresenta. Contudo, tal ensinamento poderia ser realizado de forma menos “gramatiqureira”.

f) Qual é o maior desafio do professor, hoje, com o livro didático na sala de aula?

O maior desafio do professor com o livro didático na sala de aula, hoje, é saber utilizá-lo sem que a aula torne-se monótona e sem que seja esse o seu único recurso de ensino. Acontece que, por ser um material que já apresenta ao professor o conteúdo a ser dado de forma pronta, assim como já respondidas as questões e já sugeridas as atividades extras a serem feitas, o professor pode acomodar-se com tal facilidade e deixar de realmente estudar para dar suas aulas, o que afasta o docente do aluno.