

4 – Os livros didáticos do PNLD Análise de cinco coleções de 5^a a 8^a séries

A fim de exemplificarmos o processo de avaliação dos livros didáticos no âmbito do PNLD, identificando elementos que o caracterizem como uma política lingüística implícita, passaremos para a análise das cinco coleções que participaram de todas as edições do PNLD de 5^a a 8^a séries.

4.1 Justificativa de escolha das coleções e processo de análise

Para traçarmos um histórico das coleções e do processo de avaliação, nosso recorte selecionou as coleções de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a séries que participaram do processo de avaliação – mesmo que excluídas ao final do processo – em todas as edições do PNLD voltadas para as séries finais do ensino fundamental, ou seja, PNLD/1999, 2002, 2005 e 2008.

O critério para considerarmos as coleções como as mesmas nestas quatro edições foi a *autoria*, uma vez que as coleções podem mudar de título e de editora. Consideramos também como obras de mesma autoria aquelas de autoria conjunta em que, pelo menos, um(a) autor(a) aparecesse em todas as edições. Dessa forma, identificamos cinco coleções que estão presentes desde o início dessa avaliação²³.

As cinco coleções identificadas com suas respectivas menções estão na Tabela 5.

²³ Desconsideramos a coleção *ALET – Aprendendo a Ler e Escrever Textos*, de Maria Fernandes e Sebastião Andreu, da Editora Positivo, inscrita no PNLD/2008, pelos seguintes motivos: a autora, juntamente com Marco Antonio de Almeida Hailer, escreveu a coleção *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, que participou dos PNLD/1999, 2002 e 2005. Sebastião Andreu participou do PNLD somente a partir de 2005, como autor da coleção *ALET*. Entendemos, portanto, que Maria Fernandes é co-autora da obra *ALET*, no PNLD/2008, e não autora de uma mesma obra, que apenas mudou de nome e de editora, já que as duas – *ALET* e *ALP* – co-existiram no PNLD/2005.

Tabela 5
Coleções que participaram dos PNL D/ 1999, 2002, 2005 e 2008

Coleção	Autor (s)	Editora	1999*	2002	2005	2008
A Palavra é Português	Maria das Graças Vieira Proença dos Santos e Maria Regina Figueiredo Horta	Ática	RR RR RR RR			
A Palavra é Português	Maria das Graças Vieira Proença dos Santos e Maria Regina Figueiredo Horta	Ática		RR		
Ler, Entender, Criar – Língua Portuguesa	Maria das Graças Vieira Proença dos Santos e Maria Regina Figueiredo Horta	Ática			AP	
Ler, Entender, Criar – Língua Portuguesa	Maria das Graças Vieira Proença dos Santos e Maria Regina Figueiredo Horta	Ática				AP
Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Ática	REC REC REC REC			
Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Ática		REC		
Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Ática			AP	
Linguagem Nova	Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura	Ática				AP
Português na escola	Leila Lauer Sarmento	FTD	RR RR RR RR			
Português na escola	Leila Lauer Sarmento	FTD		EX		
Português – Leitura, Produção, Gramática	Leila Lauer Sarmento	Moderna			AP	
Português – Leitura, Produção, Gramática	Leila Lauer Sarmento	Moderna				AP
Português – Idéias e Linguagens	Maria da Conceição Castro	Saraiva	RR RR RR RR			
Português – Idéias e Linguagens	Maria da Conceição Castro	Saraiva		RR		
Português – Idéias e Linguagens	Maria da Conceição Castro e Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos	Saraiva			AP	
Português – Idéias e Linguagens	Maria da Conceição Castro e Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos	Saraiva				AP

Português em outras Palavras	Maria Sílvia Gonçalves e Rosana Fernandes Calixto Rios (e Vincenzo Bongiovanni na 1ª série)	Scipione	REC REC REC REC			
Português em outras Palavras	Maria Sílvia Gonçalves e Rosana Fernandes Calixto Rios	Scipione		RR		
Português em outras Palavras	Maria Sílvia Gonçalves e Rosana Fernandes Calixto Rios	Scipione			AP	
Português em outras Palavras	Maria Sílvia Gonçalves e Rosana Fernandes Calixto Rios	Scipione				AP

* a coluna referente ao PNLD/1999 traz as menções correspondentes às 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries.

Faremos uma breve análise dessas cinco coleções baseada nas resenhas dos Guias e nas coleções inscritas no PNLD/2008, de onde reproduziremos todos os exemplos. Partindo das resenhas, daremos um panorama de cada uma das coleções nos quatro componentes de ensino considerados pela equipe de avaliação²⁴: (1) Estudo do texto / Leitura, (2) Produção textual, (3) Linguagem Oral e (4) Conhecimentos Lingüísticos. O Anexo II desta dissertação traz a resenha de 2008 da coleção *Linguagem Nova*, que, deste grupo de cinco coleções, recebeu as melhores menções ao longo do PNLD. O Anexo III traz a resenha de 2008 da coleção *Português – Leitura, Produção, Gramática* que recebeu as menores menções, chegando a ser excluída no PNLD/2002.

No tópico **No PNLD 2008...** apresentaremos exemplos do tratamento dado nas coleções à *variação lingüística*. Também exemplificaremos a classificação de *você/vocês*, enquanto *pronomes pessoais e de tratamento*, por termos detectado incoerências dos autores na abordagem desta questão.

Ao final da análise das cinco coleções, reproduziremos e comentaremos o *Quadro Síntese das Coleções* apresentado no Guia 2008²⁵ (p.149-150).

²⁴ Apesar da equipe de avaliação não ser exatamente a mesma em todas as edições, há uma prática de se avaliar os livros didáticos considerando esses quatro componentes curriculares. Isso é claramente perceptível na leitura das resenhas, que se estruturam sempre nesses mesmos componentes.

²⁵ O Guia de Livros Didáticos – PNLD/2008 está disponível no sítio www.fnnde.gov.br

4.2 Avaliação – Os critérios classificatórios

Em todas as edições do PNLD voltadas para as séries finais do ensino fundamental, os critérios classificatórios considerados no processo de análise das obras são, basicamente, os mesmos. Em 1999, os critérios se dividiam em: 1) Relativos à natureza do material textual e 2) Relativos ao trabalho com o texto, que abrangiam os componentes de ensino de *Leitura, Produção (escrita) e Conhecimentos lingüísticos*.

Em 2002, os critérios classificatórios passaram a se dividir em: 1) Relativos à natureza do material textual, 2) Relativos ao trabalho com o texto – com os componentes *Leitura, Produção (escrita) e Conhecimentos lingüísticos* –, 3) Relativos ao trabalho com a linguagem oral, 4) Relativos ao manual do professor e 5) Relativos aos aspectos editoriais. Essa divisão se manteve em 2005 e em 2008, mas, neste último, o componente *Conhecimentos lingüísticos* foi ampliado para *Reflexão sobre a língua e a linguagem e construção de conhecimentos lingüísticos* (Guia 2008: 15). Os *Aspectos Gráficos* também passaram a ser explicitados como critérios classificatórios (Guia 2008: 17). Destacamos que todos esses critérios mais recentes, ainda que não explicitados na introdução do Guia da área de Língua Portuguesa, já eram considerados e retratados nas resenhas desde a primeira edição do PNLD, em 1999.

A **natureza do material textual** da coleção é analisada na perspectiva da representatividade dos diferentes textos que circulam socialmente, o que significa que os textos reproduzidos nos livros devem ter uma ampla variedade de gêneros, de linguagem – não se limitando aos textos escritos nas variedades urbanas de prestígio –, de suportes, de autores etc. A coletânea de textos da coleção deve ser, portanto, a mais representativa possível das práticas que envolvam o texto escrito.

As **atividades de leitura** devem ampliar as estratégias necessárias para uma leitura proficiente. A leitura deve ser vista como uma situação efetiva de diálogo entre o autor e o leitor e estar sempre vinculada ao seu contexto social. Essas atividades devem favorecer uma reconstrução dos sentidos do texto pelo leitor, e não se limitar à localização de informações, ao mesmo tempo em que devem contribuir para a formação de um leitor crítico. Devem, ainda, explorar as propriedades discursivas e textuais presentes no texto, sem desrespeitar as regras criativas e ficcionais da leitura literária, considerando seu valor artístico.

Os critérios de produção, referentes à análise das propostas de **produção de texto escrito**, analisam se as atividades da coleção desenvolvem a proficiência em

escrita nos alunos. Para isso, essas atividades devem estimular produções escritas nos mais diversos gêneros e tipos de textos, apresentando e discutindo suas características, sem se limitar à temática. Devem também considerar o uso social da escrita e, por isso, apresentar a escrita como um processo inserido em condições de produção, condições estas definidas pelo destinatário, pelo suporte, pelo tema, pelo momento de produção, pela linguagem utilizada, pelo objetivo do texto etc.

O trabalho desenvolvido pela coleção com os **conhecimentos lingüísticos** deve objetivar a reflexão sobre os aspectos da língua e da linguagem pelo aluno, a fim de desenvolver suas proficiências oral e escrita. Atividades que privilegiem uma abordagem gramatical normativa descontextualizada não são bem-vindas. Os conhecimentos lingüísticos devem ser produtos de reflexão e construção de conceitos e não uma mera memorização e reprodução irrefletida de regras gramaticais. Essas atividades devem estar relacionadas a situações reais de uso, respeitando a diversidade lingüística e situando as variedades prestigiadas como opções de uso da língua, nem mais corretas nem mais adequadas a todas as situações. Os conteúdos de conhecimentos lingüísticos não devem ter peso maior que os relativos a leitura, produção escrita e oralidade.

Embora o aluno já chegue à escola com domínio pleno da **linguagem oral**, ela deve ser abordada como um objeto de ensino. Existem diversos gêneros que o aluno não domina e que devem ser explorados pelo professor. Por isso, cabe ao livro didático favorecer o uso da linguagem oral nas práticas escolares de ensino/aprendizagem, valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade lingüísticas, destacando as especificidades da linguagem oral e apresentando as semelhanças desta com a escrita, e propiciar o desenvolvimento das capacidades envolvidas nos usos orais da língua em contextos formais e/ou públicos.

Espera-se que o **manual do professor** tenha como primeiro objetivo explicitar e fundamentar, com clareza e coerência, os princípios que basearam a proposta pedagógica e a estrutura da coleção. Aliás, esse é o único objetivo que julgo realmente necessário. A existência do manual não se justifica pela apresentação das respostas dos exercícios propostos no livro do aluno, nem tampouco como um livro teórico de formação continuada para o professor. Sua função é, antes de tudo, explicitar e justificar a organização estrutural da coleção e as opções teóricas que a fundamentam. É interessante que o manual também ofereça subsídios para a atualização e formação do professor, através de sugestões de leituras suplementares, por meio de uma bibliografia

básica, sem pretensão de que o próprio manual seja um livro teórico e única fonte de pesquisa e consulta para elaboração das aulas²⁶.

Nos aspectos **gráfico-editoriais**, os livros precisam ser legíveis, sem erros de impressão e com bom espaçamento entre as letras, as palavras e as linhas. Precisam ser, também, bem ilustrados, com as imagens distribuídas harmoniosamente nas páginas, sem reprodução de estereótipos, preconceitos, propagandas e doutrinações ideológicas. O sumário e a organização interna da obra devem ser bem elaborados, de forma a permitir uma fácil e precisa localização das informações. Este aspecto não será desenvolvido nesta dissertação.

4.2.1 Análise das cinco coleções

4.2.1.1 Coleção *Ler, entender, criar*

Maria das Graças Vieira Proença dos Santos

Maria Regina Figueiredo Horta

Editora Ática



Essa coleção foi inscrita nas edições do PNLD da forma organizada na tabela abaixo, com as respectivas menções:

Ano	Título	Editora	Menções
1999	A palavra é Português	FTD	RR, RR, RR, RR
2002	A palavra é Português	FTD	RR
2005	Ler, Entender, Criar	Ática	AP
2008	Ler, Entender, Criar	Ática	AP

Analisando os comentários feitos nas resenhas, por componente de ensino, temos:

²⁶ Embora esta seja a realidade de muitos professores, o manual do professor deve orientá-los a procurar subsídios teóricos em livros técnicos específicos e não achar que ele próprio é suficiente para suprir as necessidades dos professores. O manual do professor de coleções de livros didáticos é, por sua natureza, insuficiente para fornecer formação continuada para professores.

1) *Estudo do texto / Leitura:*

Ignorando a boa seleção de textos, a coleção apresenta um trabalho ruim de estudo dos textos, limitado à mera localização de informações nos textos, com a identificação de personagens, espaço, tempo, narrador e enredo, sem nenhuma orientação à reflexão e posicionamento crítico do aluno. Embora ainda permaneça insuficiente, parece haver uma pequena melhora nesse trabalho nas coleções inscritas em 2005 e 2008, com atividades que contemplam o estudo dos gêneros e tipos de textos.

Apesar da intertextualidade estar presente entre os textos da mesma lição – limitação criticada pelos pareceristas – a coleção não a considera e não a toma como objeto de ensino e reflexão.

2) *Produção escrita:*

A produção escrita na coleção vem sendo trabalhada de maneira mediana. Não apresenta graves problemas, mas também não é trabalhada de forma satisfatória. Além disso, em todas as coleções, essas atividades estão restritas à circulação escolar, sobretudo dentro da classe.

Também não apresenta o contexto de produção, “*não se discute por que, para que, para quem se escreve, nem em que suporte o texto chegará ao leitor e em que situação será lido*” (Guia 2002 :91).

O trabalho com a produção escrita é criticado explicitamente na resenha de 2002 por não ser tratada como um processo.

Já na resenha de 2008, a produção escrita é apontada como um ponto forte da coleção, pois é “*apoiada nos gêneros textuais e é voltada para a reflexão e construção*” (Guia 2008: 119).

Mas mesmo na coleção inscrita em 2008, a tentativa de ver a escrita como um processo ainda é insuficiente, pois a reescrita limita-se a revisão gráfica e, além do professor, somente colegas da classe lerão o texto. Podemos observar todos esses problemas no exemplo abaixo:

Produção de texto

Reescrita de um mito

1. Seu professor irá ler um mito em voz alta. Ouça-o com atenção, anotando no caderno, durante a leitura, os principais elementos da história, à medida que forem sendo mencionados:
 - os acontecimentos mais importantes;
 - o lugar onde eles se passam;
 - as personagens e suas características mais marcantes;
 - o tempo em que se passam os acontecimentos;
 - o tema do mito (trata-se, por exemplo, da origem de um elemento da natureza, da origem da humanidade, da narrativa dos feitos heróicos de alguém?);
 - o povo que originou a narrativa.
2. Com base nas anotações feitas, reescreva o mito em uma folha à parte, com suas palavras.
3. Peça a um colega que leia seu texto. Leia atentamente o dele, observando se está claro, se tem algum erro de grafia, acentuação ou pontuação, se reproduz corretamente a seqüência de acontecimentos, etc. Escreva um bilhete para esse colega, dando sua opinião sobre o texto dele e apontando seus pontos fortes e eventuais deficiências.
4. Seu colega também fará comentários sobre a sua produção. Leia-os e faça as alterações no texto que julgar necessárias.

86 Unidade 5

(5ª série, p. 86)

3) *Conhecimentos Lingüísticos:*

Esse bloco é outro ponto negativo da coleção. É criticado em todas as resenhas, por se caracterizar como um trabalho descontextualizado, limitado à análise da frase e memorização de conceitos. É declaradamente baseado na tradição da gramática normativa.

A resenha da coleção de 2008 destaca uma tentativa de trabalho com textos nesse componente de ensino. No entanto, a coleção limita-se a usar o texto como pretexto para ensino da gramática normativa, explorando os conhecimentos lingüísticos como importantes elementos para a construção dos sentidos e coesão dos textos.

4) *Atividades orais / Linguagem oral:*

Não há nesta coleção um estudo da modalidade oral da língua, mas apenas exercícios orais. No Guia 2005 (p. 83) temos que as atividades orais “*apenas favorecem a*

interação oral em sala de aula e não são suficientes para a reflexão sobre a linguagem oral nem para o seu desenvolvimento”.

Somente a resenha de 1999 faz um elogio às atividades orais propostas na coleção, dizendo que são bastante diversificadas. Contudo, a resenha destaca que o termo *Linguagem Oral* está sendo usado inadequadamente, já que as atividades não trabalham efetivamente com a linguagem oral.

O **manual do professor** só é elogiado na resenha mais recente, por conter sugestões de *“procedimentos relacionados com as diversas seções do Livro do Aluno, orientações pertinentes para que o docente conduza as atividades, e fragmentos de textos teóricos que ajudam o professor a refletir e compreender alguns dos conceitos abordados na obra”* (p. 121).

Era criticado nas resenhas anteriores por ser uma cópia do livro do aluno com as respostas dos exercícios, além de ter poucas orientações direcionadas para alguns exercícios e poucas informações sobre a utilização da coleção.

No PNLD 2008...

Em relação ao trabalho com as **variedades lingüísticas**, a coleção é superficial e limita as variedades regionais ao sotaque e *“jeito de falar característico de certas regiões”* e as variedades sociais à forma com que se expressam as pessoas de acordo com seu grupo social.

A coleção também confunde as terminologias – variação regional, variantes lingüísticas regionais, variação social, variante popular, norma-padrão –, que não será discutida aqui.

Para refletir sobre a língua

► Variação regional

Vimos na unidade 3 que o português falado e escrito em Portugal apresenta diferenças em relação ao que falamos e escrevemos no Brasil. Ocorre, porém, que mesmo dentro de nosso país existem diferenças na maneira de usar a língua portuguesa. De uma região para outra, muda o modo de pronunciar certas palavras, muda o vocabulário empregado, mudam as formas de nos dirigirmos a alguém, muda o jeito como construímos as frases. É claro, até os costumes são diferentes!

Por exemplo, no texto “Nininho de Antônio de Afonso” se fala em **carne-de-sol**, que é um tipo de carne salgada conhecido também como **carne-de-vento** e **carne-do-sertão**, comum no Nordeste. Na sua cidade ou na sua região é costume comer carne-de-sol? E macaxeira? E bergamota?

E como você pronuncia a palavra **carne**? Com **r** fraco, como em **namoro**, ou com **r** forte, como em **rato**? Bem, isso depende do sotaque, ou pronúncia característica, da região onde você mora.

Os diversos modos de falar e escrever a língua portuguesa nas diferentes regiões do Brasil são chamados de **variantes lingüísticas regionais**.

O texto “Nininho de Antônio de Afonso” traz alguns exemplos de variantes da região Nordeste. Leia, a seguir, um trecho do livro *O analista de Bagé*, de Luis Fernando Verissimo, em que aparecem regionalismos do Sul do país:

[...] Pues, diz que o divã no consultório do analista de Bagé é forrado com um pelego. Ele recebe os pacientes de bombacha e pé no chão.

– Buenas, vá entrando e se abanque, índio velho.

– O senhor quer que eu deite logo no divã?

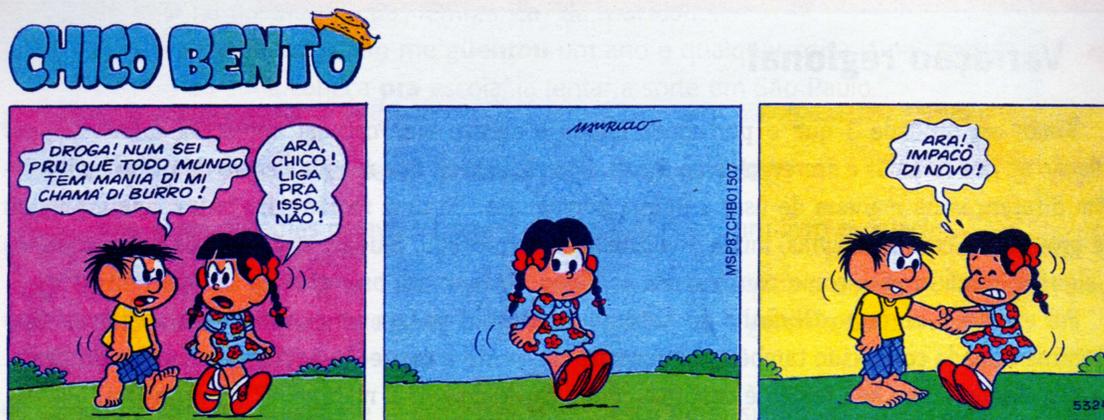
– Bom, se o amigo quiser dançar uma marca, antes, esteja a gosto. Mas eu prefiro ver o vivente estendido e charlando que nem china da fronteira, pra não perder tempo nem dinheiro. [...]

(Luis Fernando Verissimo. *O analista de Bagé*. São Paulo, Círculo do Livro, s.d.)



Pues: pois.
Pelego: a pele do carneiro com a lã; tapete feito com essa pele.
Bombachas: calças largas presas no tornozelo por botões.
Buenas: bem.
Abancar-se: sentar-se.
Marca: dança folclórica gaúcha.
Vivente: ser vivo, pessoa.
Charlar: tagarelar.
China: cabocla (termo usado na região com sentido pejorativo).

Agora observe que nesta tirinha do Chico Bento, ao criar a fala da personagem, Maurício de Sousa tentou imitar um jeito de falar característico de certas regiões do Sudeste:



(Maurício de Sousa. *Almanaque do Chico Bento*, nº 57.)

► Variação social

- Dentro de uma mesma região, as pessoas também se expressam de formas diferentes, de acordo com o grupo social a que pertencem. A essas diferenças chamamos de **variação social**.

66 Unidade 4

Agora veja:

ser de maior (variante popular)
ser maior de idade (norma-padrão)

isto é para mim fazer (variante popular)
isto é para eu fazer (norma-padrão)

- **Norma-padrão** é a variante da língua usada, por exemplo, na maioria dos documentos escritos, nos jornais e livros escolares.

Qual das formas é melhor: a variante popular ou a norma-padrão?

Bem, não existe forma melhor ou pior. O importante é sabermos quando é mais adequado usar uma linguagem e quando é melhor usar outra.

No bate-papo com os colegas, em casa, na rua, em situações do dia-a-dia, a variante popular é a mais utilizada pelos falantes. Mas há momentos em que se precisa usar uma variante mais próxima da norma-padrão, por exemplo em uma conversa com pessoas de mais cerimônia ou em um texto que será lido por muita gente.

A apresentação dos **pronomes pessoais** não inova e é, basicamente, um reflexo das determinações da gramática normativa. O pronome *você* aparece como pronome pessoal, no livro da 5ª série, embora esteja só na tabela referente às “três pessoas gramaticais ou pessoas do discurso”. Já no livro da 6ª série, ele só é apresentado como pronome de tratamento, sendo completamente excluído da lista dos pronomes pessoais, assunto que é retomado nesta série. É o que vemos nos exemplos seguintes:

Em qualquer situação de comunicação, existe alguém que fala (**eu** ou **nós**), alguém com quem se fala (**tu/você** ou **vós/vocês**) e alguém ou algo que é o assunto sobre o qual se fala (**ele/ela** ou **eles/elas**).

As palavras **eu**, **tu/você**, **ele/ela**, **nós**, **vós/vocês**, **eles/elas** indicam as três pessoas gramaticais ou pessoas do discurso. Veja:

	Singular	Plural
1ª pessoa gramatical: quem fala	eu	nós
2ª pessoa gramatical: com quem se fala	tu/você	vós/vocês
3ª pessoa gramatical: de quem se fala	ele/ela	eles/elas

As palavras que podem substituir substantivos indicando uma das pessoas gramaticais são chamadas de **pronomes pessoais**.

Pronomes pessoais

eu	1ª pessoa do singular
tu	2ª pessoa do singular
ele/ela	3ª pessoa do singular
nós	1ª pessoa do plural
vós	2ª pessoa do plural
eles/elas	3ª pessoa do plural

Os pronomes de tratamento mais empregados no dia-a-dia são:

- **você**, que usamos com pessoas que têm a mesma idade que nós ou com quem temos intimidade;
- **senhor, senhora**, que usamos quando nos dirigimos a pessoas mais velhas ou a quem queremos tratar com respeito.

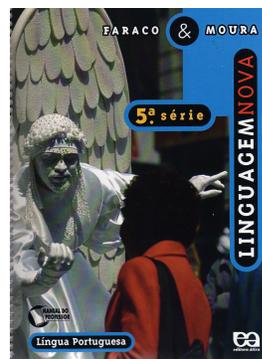
(6ª série, p. 76)

4.2.1.2 Coleção *Linguagem Nova*

Carlos Emílio Faraco

Francisco Marto de Moura

Editora Ática



Essa coleção foi inscrita nas edições do PNLD da forma organizada na tabela abaixo, com as respectivas menções:

Ano	Título	Editora	Menções
1999	Linguagem Nova	Ática	REC, REC, REC, REC
2002	Linguagem Nova	Ática	REC
2005	Linguagem Nova	Ática	AP
2008	Linguagem Nova	Ática	AP

Analisando os comentários feitos nas resenhas, por componente de ensino, temos:

1) *Estudo do texto / Leitura:*

Em todas as edições do PNLD, esse componente de ensino é analisado positivamente. Já na primeira resenha, em 1999 (p. 43), temos que “a preocupação em inserir uma discussão relacionada às diversas formas de linguagem escrita amplia a noção de leitura, considerando-a como um processo de interpretação que vai além das letras impressas”.

Há um bom trabalho de intertextualidade dentro das unidades e entre elas, inclusive entre textos escritos e imagens reproduzidas no próprio livro, como quadros, cartuns, fotos e desenhos. A coleção busca “uma vinculação mais sistemática entre os

aspectos formais e os aspectos funcionais envolvidos na leitura” (Guia 1999: 89). São trabalhados aspectos relevantes de cada texto, como conteúdo, contexto histórico de produção ou sua função social.

No entanto as atividades de leitura não extrapolam muito as práticas escolares. Isso é exposto na resenha de 2008 (p. 117) que diz que “*todo texto recebe um tratamento didático que lhe confere a condição de ‘texto para estudar’, mesmo quando se trata de um texto para o prazer de ler*”.

2) *Produção escrita:*

O trabalho com a produção textual escrita foi desenvolvido de forma mediana, mas não satisfatória, ao longo das quatro edições do PNLD, tendo uma avaliação mais negativa em 2005, onde esse componente é apresentado como “*um dos pontos frágeis da proposta*” (p. 98) da coleção.

De modo geral, a coleção não evidencia as condições de produção textual no que compete a explicitação de destinatário e de objetivo, limitando-se a fornecer uma motivação sobre *o que* dizer – em geral, com um texto motivador – e uma estrutura que diga *como* fazer. Em relação a este último, as duas resenhas mais recentes dizem que a produção escrita é vista como instrumento de aplicação e fixação dos conhecimentos lingüísticos. Somada à circulação estritamente escolar, a produção escrita não foge muito dos moldes de uma *redação*, produzida quase que exclusivamente para avaliação do professor e sem nenhuma função social.

As propostas de avaliação dessas produções também são insuficientes. Mesmo a escrita sendo vista como um processo, as orientações de avaliação e de reescrita reduzem-se aos comentários e às observações dos colegas de classe.

3) *Conhecimentos Lingüísticos:*

Esse componente de ensino oscila ao longo das avaliações. Em 1999 e 2005 ele é apontado negativamente, enquanto que em 2002 e 2008 ele é visto positivamente.

As críticas negativas se fundamentam no excessivo trabalho sistematizado na gramática normativa, com estudos classificatórios, fragmentados, dissociados das atividades de leitura e produção escrita. A análise gramatical se limita à exploração de frases fora de seus contextos de uso.

Os elogios destacam que, ao longo da coleção, os conhecimentos lingüísticos deixam, gradativamente, de ser descontextualizados e passam a subsidiar as atividades

de produção escrita. A resenha de 2002 (p. 66) diz que há, na coleção “*um esforço tanto para fazer dos conhecimentos lingüísticos objeto de reflexão, sem desvinculá-los do enquadramento tradicional, como para, numa perspectiva funcional, considerá-los na dimensão do uso*”. No quadro esquemático da resenha de 2008 (p. 115), esse componente é apontado como ponto forte da coleção.

4) Atividades orais / Linguagem oral:

O trabalho com a linguagem oral foi criticado em todas as resenhas, exceto na referente ao PNLD/2008.

Na resenha de 1999 observa-se que as atividades orais não propiciam o uso de variedades orais nem favorecem respostas espontâneas pelos alunos. Chega-se à incoerência de se trabalhar oralidade com atividades de múltipla escolha, como é dito no Guia 1999 (p. 185).

A oralidade não é objeto sistemático de ensino e estudo na coleção. Não são expostas suas especificidades nem exploradas suas relações com a modalidade escrita ou entre suas variedades. Ocupa um lugar menor nas unidades em relação aos demais componentes, embora a “*atenção à linguagem oral, à fala e à escuta*” (Guia 2002: 67) seja constante. Os critérios de avaliação dessas atividades sugeridos no manual do professor se referem apenas a “saber ouvir e respeitar a voz do colega”.

Na resenha de 2008, o trabalho proposto para a compreensão e produção da linguagem oral é colocado com um dos destaques da coleção. A resenha diz que esse trabalho:

Não apenas favorece a interação oral em sala de aula, por meio de discussões e debates dos temas das unidades, como também sistematiza conhecimentos acerca da produção de gêneros valorizados pela escola, como o seminário, e de gêneros que circulam na mídia, como a entrevista e o debate. (Guia 2008: 117)

O **manual do professor** se constitui um bom suporte para o docente. Ele dialoga com o professor e, além de explicar como a coleção está estruturada e trazer as respostas dos exercícios, recomenda atividades extras e traz boas sugestões bibliográficas, ampliando a discussão teórica dos conteúdos abordados. O manual ainda orienta um trabalho de continuidade dos conteúdos do mesmo livro e entre os livros da coleção.

No PNLD 2008...

O trabalho com as **variedades lingüísticas** é feito ao longo dos quatro volumes da coleção. As atividades propostas servem para introduzir o aluno nos assuntos de variação e heterogeneidade lingüística. Mesmo sendo coerentes e evitando posturas preconceituosas, essas atividades são, de modo geral, superficiais e insuficientes, recorrendo, em vários momentos, à comparação com as normas da gramática.

Na primeira atividade proposta (reproduzida abaixo), por exemplo, vemos que as variedades lingüísticas são condicionadas pelas profissões, ou “tribos”, dos falantes, sem que se comente nada sobre os fatores idade, região geográfica, grau de escolaridade, classe socioeconômica e vários outros fatores importantes que condicionam as variedades lingüísticas. É uma abordagem muito simplista achar que os jornalistas usam a linguagem da mesma forma em qualquer lugar do país só porque têm a mesma profissão, assim como os professores, as mães, os religiosos, as patricinhas etc.

PRODUÇÃO ORAL

A linguagem das diferentes “tribos”

Prof. (a), a atividade consiste em fazer os alunos analisarem as diferenças entre os vários dialetos sociais (“as linguagens das tribos”). Isso exigirá pesquisa.

- 1 Você já reparou que cada grupo social se comunica utilizando “linguagens” diferentes? Comece observando o seu grupo, seus colegas de classe: que palavras ou expressões os meninos usam e as meninas não e vice-versa? 2. Prof. (a), os alunos podem selecionar exemplos dessas diferentes linguagens em programas de rádio e tevê, em conversas reais com os membros de alguns desses grupos sociolinguísticos, em publicações especializadas. Pode-se ampliar a atividade propondo a construção de “dicionários” ou de “traduções”, estimulando exercícios como a transposição interdialetal: um mesmo texto oral dito por um médico pode ser “traduzido” para a linguagem dos policiais, ou dos advogados, ou das mães, etc.
- 2 Pense nos diferentes grupos sociais que você conhece e na linguagem que eles utilizam. Observe como falam e que expressões empregam. Alguns desses grupos são: profissionais da saúde (médicos, dentistas, enfermeiros, etc.); policiais; professores; advogados; empresários; mães; religiosos (sacerdotes, padres, pastores, etc.); profissionais da moda (modelos, estilistas, etc.); roqueiros; grafiteiros; patricinhas; etc. Se possível, tente conversar com membros dessas diferentes “tribos” e procure comparar as diferenças de linguagem e de vocabulário existentes entre elas. Por exemplo, as palavras e expressões que os policiais usam são iguais às utilizadas pelos religiosos?
- 3 **O jogo de imitações** – Depois de analisar alguns tipos diferentes dessas “linguagens”, vocês podem organizar um jogo de imitações. Seu(sua) professor(a) definirá o papel que cada aluno ou grupo de alunos representará e fornecerá um texto a ser dito: por exemplo, um aluno deverá falar e se comportar como um médico, o outro como um empresário, etc., ou até mesmo como uma pessoa conhecida que tenha uma maneira peculiar de se comunicar. Ganha o jogo quem conseguir reproduzir com mais fidelidade a “linguagem” do grupo que representa.

DATA VENIA...

Tô ligado, véio!



Prof. (a), essa é uma atividade lúdica, mas com objetivos lingüísticos bem definidos: conhecer e apropriar-se dos diferentes dialetos sociais e, sobretudo, perceber a existência desses dialetos. Uma variação desse jogo das imitações é o do “retrato chinês”: “Como você diria isso se fosse...?”

unidade 3 **57**

Na atividade seguinte, é proposto um trabalho, em grupo, de observação da língua em situações reais de uso, privilegiando a observação das realizações de concordâncias.

● Prática de linguagem

1 A concordância na linguagem coloquial

A. Para fazer em grupos. Observem a linguagem coloquial (oral) empregada nos círculos sociais que vocês freqüentam (em sua escola, rua/bairro, comunidade religiosa, em sua família, etc.). Anotem exemplos de enunciados que vocês julgam conter inadequações de concordância. Esses enunciados constituirão um *corpus* (um conjunto) para análise. Em seguida, discutam e tentem explicar:

- a.** a inadequação encontrada em cada enunciado do *corpus*;
- b.** se a concordância empregada está de acordo com a situação de comunicação (lembrem-se das falas de Tião e Maria, da peça de teatro lida anteriormente: as concordâncias, embora não estivessem de acordo com a norma padrão, estavam adequadas ao nível de linguagem da situação de comunicação apresentada);
- c.** como o enunciado ficaria se fosse escrito de acordo com a norma padrão;
- d.** em quais situações de comunicação foram encontradas mais inadequações em relação à norma padrão? Que razões poderia haver para isso?

B. Por fim, discutam com o(a) professor(a) os resultados encontrados. Registrem suas conclusões no caderno.

Prof. (a), nessas análises devem auxiliar seus alunos a perceber em que situações de comunicação eles podem manter um nível de linguagem distinto quanto ao uso da concordância verbal e nominal e em quais eles precisam pautar seu uso pela norma padrão. Por isso, a comparação com níveis de linguagem diversos e entre o oral e o escrito. Além disso, é sensível a variação regional no uso dessas concordâncias (sobretudo a concordância verbal, relativamente à 2ª pessoa do singular).

Prof. (a), nesta atividade de análise linguística, oriente os alunos na coleta de dados, a fim de constituir um *corpus* de enunciados significativos. Você pode determinar um número mínimo de enunciados (frases). É importante que eles registrem a fonte e a situação de comunicação (para perceber em que situações há ou não concordância de acordo com a norma padrão).

(8ª série, p. 180)

Essa atividade apresenta uma incoerência que invalida todo o trabalho de reconhecimento das variedades de concordância e de reflexão sobre suas adequações aos diferentes contextos de comunicação em que foram produzidas. Quando se solicita uma reescrita dos enunciados “*de acordo com a norma padrão*” – item c – e uma identificação das situações de comunicação em que “*foram encontradas mais inadequações em relação à norma padrão*” – item d – a coleção ignora os usos reais da língua e toma como referência a norma-padrão, que é uma construção sociocultural extralingua, que não é usada efetivamente por ninguém.

O mesmo acontece na atividade seguinte:



Vocabulário

1 A linguagem do texto lido incorpora inúmeros termos e construções do português falado no meio rural, em algumas regiões do Brasil. Reescreva as frases seguintes, sem mudar-lhes o sentido, empregando o português padrão:

a. "Trabalhava para os fazendeiros de roda..." *Trabalhava para os fazendeiros da região/ das redondezas...*

b. "Era botado em riba do selote..." *Era colocado em cima do selote...*

c. "Um da casa, atordoado com a gritaria, se apressava..." *Uma pessoa da casa, atordoada com a gritaria, se apressava...*

d. "– Quem já viu aguiero chamá boi de banda..." *– Quem já viu aguilheiro chamar boi de lado...*

e. "O homem sacudiu a vara pondo reparo." *O homem sacudiu a vara reparando/ observando.*

f. "... alimpou uma turvação da vista na manga da camisa." *... limpou uma turvação/ lágrima na manga da camisa...*

2 "O cavalo [...] parava certo **nos fregueses**." Na verdade, onde parava o cavalo?
Na casa dos fregueses.

(7ª série, p. 67)

Uma atividade como essa não tem outro propósito além de fortalecer a idéia de que a norma-padrão – aqui nomeada de *português padrão* – é superior às demais variedades. Ignora-se o texto lido, do qual as frases foram tiradas, para, a partir do significado dessas frases, agora descontextualizadas, exercitar o "português padrão". A coleção perde, com essa postura, a oportunidade de valorizar e explorar a cultura e as variedades lingüísticas rurais.

No trabalho com os **pronomes**, a coleção apresenta os pronomes *ocê/vocês* como pronomes pessoais logo no início. Já na resenha de 2002 esse é um ponto destacado:

Contrastes entre a fala oral e a fala escrita, acentuando a consciência do conhecimento da linguagem, às vezes são destacados. Coerentes com esses princípios, vê-se até mesmo o rigor no emprego do termo "adequado", em vez de "correto", para se referir à linguagem em uso. Ou no reconhecimento de que "ocê/s" é usado como pronome pessoal no português do Brasil e não como pronome de tratamento, como é classificado em algumas gramáticas.
(Guia 2002: 68)

Mas, mesmo com esse reconhecimento dos atuais usos desses pronomes como pessoais, a coleção ainda se prende à classificação gramatical normativa, o que pode ser uma confusão para o aluno se esse conteúdo não for bem conduzido pelo professor.

Prática de linguagem Prof.(a), ver orientação no MP.

1 Leia a tira abaixo:

a. Nesta tira, aparecem alguns pronomes pessoais. Você consegue reconhecê-los? *Eu, te, tu, ela.*

b. Indique as pessoas do discurso a que esses pronomes se referem. *Eu – primeira pessoa; tu/te – segunda pessoa; ela – terceira pessoa.*

c. O pronome **tu** é equivalente a outro pronome pessoal que vimos anteriormente. Qual? *Equivalente ao pronome você.*

d. Qual desses dois pronomes é o mais usado na sua região? *Resposta pessoal.*

(5ª série, p. 107)

Aqui, o pronome *você* é apresentado como pessoal no item c. Logo em seguida, é reproduzido o tradicional quadro de pronomes pessoais em que o *você* não aparece, somente como uma observação explicativa.

Há duas espécies de pronomes pessoais: os do caso reto e os do caso oblíquo. Observe a tabela abaixo para conhecer esses pronomes:

Pronomes pessoais		
Caso reto	Caso oblíquo	
	Átonos	Tônicos
Eu	me	mim, comigo
Tu	te	ti, contigo
Ele/ ela	se, o (-lo, -no), a (-la, -na), lhe	si, consigo, ele, ela
Nós	nos	conosco, nós
Vós	vos	convosco, vós
Eles/ elas	se, os (-los, -nos), as (-las, -nas), lhes	si, consigo, eles, elas

Observação: Em muitas regiões do Brasil, no lugar de **tu** e de **vós** usam-se os pronomes **você** e **vocês**.

(5ª série, p. 108)

Ressaltamos que essa observação está errada ao dizer que em “muitas regiões do Brasil” usa-se o pronome *vocês* no lugar de *vós*, quando o fato é que em *todas as regiões do Brasil* usa-se *vocês*, pois o *vós*, atualmente, só é usado em casos muito específicos da modalidade escrita mais formal, como na Bíblia, alguns textos literários e documentos rigorosamente formais.

Seguindo a tabela, o exercício proposto volta a chamar de *peçoal* o pronome *voçê*:

Nos enunciados que seguem, há vários pronomes pessoais. Identifique-os. Em seguida, reformule esses enunciados colocando em seu lugar a palavra que os pronomes substituem. Veja o exemplo:

Você está vendo aquelas casas ali? Se pudesse, eu as compraria para mim, elas me agradam muito!

Você, eu, as, mim, elas, me

Você está vendo aquelas casas ali? Se pudesse, eu compraria **aquelas casas** para mim, **aquelas casas** me agradam muito!

(5ª série, p. 108)

Ainda nos exercícios referentes aos pronomes pessoais, há uma breve, e súbita, explicação sobre os pronomes de tratamento. Nesta explicação, o pronome *voçê* é considerado como pronome de tratamento no comentário para o professor.

6 Os pronomes que utilizamos no lugar dos pronomes pessoais como forma de respeito ou de cerimônia são os **pronomes de tratamento**. Além de **o senhor/ a senhora**, que outros pronomes de tratamento você conhece?

Prof.(a), se achar conveniente, dê outros pronomes de tratamento. Porém, sugerimos que essas formas sejam trabalhadas em outra ocasião, quando forem abordados os gêneros epistolares (as cartas), tipo de textos nos quais são utilizadas outras formas de tratamento além de *voçê*, *o senhor*, *a senhora*.

(5ª série, p. 109)