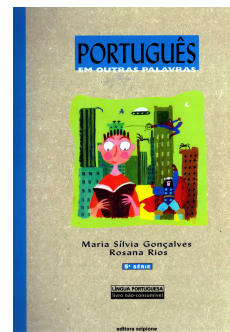


4.2.1.5 Coleção *Português em outras palavras*

Maria Sílvia Gonçalves

Rosana Fernandes Calixto Rios

Editora Scipione



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

Ano	Título	Editora	Menções
1999	Português em outras palavras	Scipione	REC, REC, REC, REC
2002	Português em outras palavras	Scipione	RR
2005	Português em outras palavras	Scipione	AP
2008	Português em outras palavras	Scipione	AP

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

1) *Estudo do texto / Leitura:*

Esse componente de ensino é visto de forma positiva nos PNLD/1999, 2002 e 2005. Os temas dos textos estudados exigem que o aluno busque conhecimento em outras áreas de estudo, favorecendo um trabalho interdisciplinar. Além disso, o trabalho com a leitura colabora para a construção do sentido pelo aluno através da “*ativação do conhecimento prévio, da exploração da intertextualidade e das características dos tipos e gêneros dos textos*” (Guia 2002: 124).

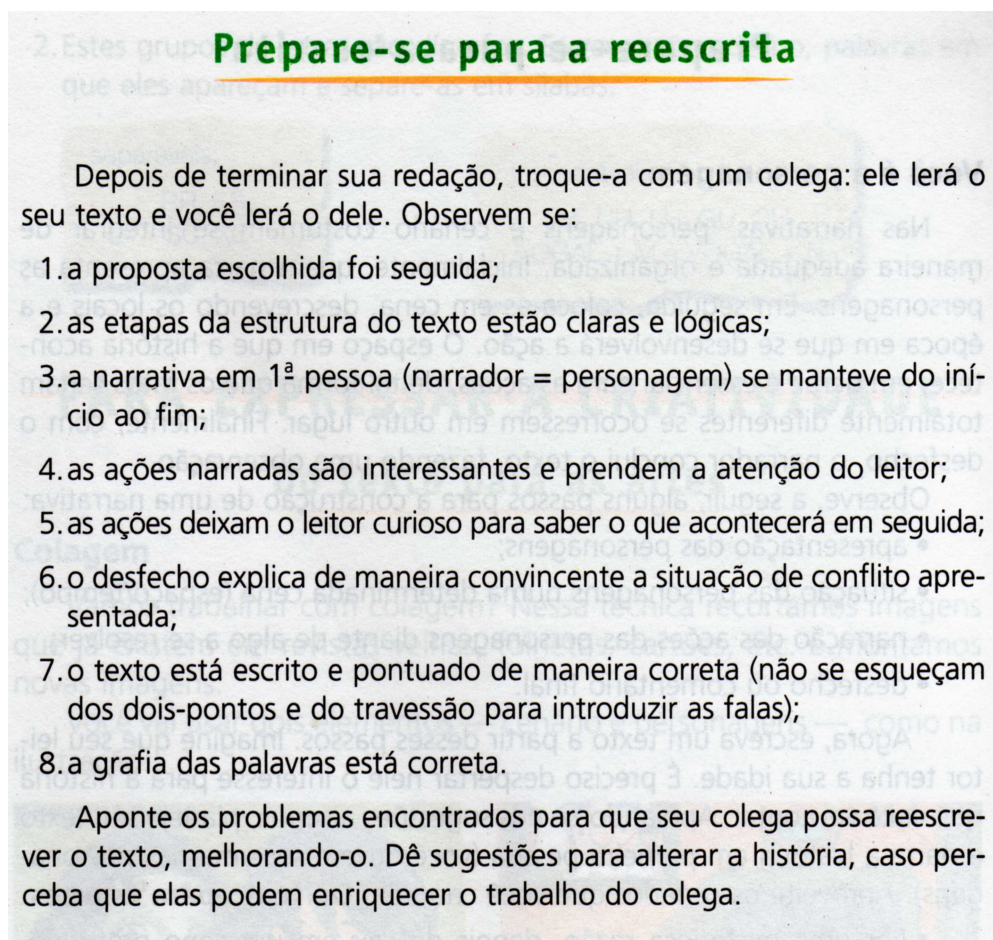
No entanto, no quadro esquemático da resenha de 2008 (p. 77), as atividades de leitura são apresentadas como o ponto fraco da coleção, em decorrência da desarticulação das atividades.

2) *Produção escrita:*

As propostas de produção textual escrita são elogiadas em todas as resenhas, embora com algumas ressalvas. A coleção, desde o primeiro PNLD, em 1999, tenta ampliar a noção de texto e do processo de produção textual, ao mesmo tempo em que fornece “*elementos para que os alunos percebam a diversidade de usos da linguagem*”

(Guia 1999: 198). A coleção também “*mobiliza conceitos como a adequação lingüística*” (Guia 2005: 168), aspecto criticado na resenha de 2008, que diz que “*é pouco discutida a necessária adequação da linguagem aos gêneros propostos*” (p. 78).

As ressalvas ficam por conta da limitação de circulação do texto, que é, essencialmente, de uso escolar, e da falta de explicitação das condições de produção, como a clareza sobre o destinatário. As práticas de reescrita, presentes apenas na resenha mais recente, se resumem em atividades de revisão ortográfica, como no exemplo seguinte:



Prepare-se para a reescrita

Depois de terminar sua redação, troque-a com um colega: ele lerá o seu texto e você lerá o dele. Observem se:

1. a proposta escolhida foi seguida;
2. as etapas da estrutura do texto estão claras e lógicas;
3. a narrativa em 1ª pessoa (narrador = personagem) se manteve do início ao fim;
4. as ações narradas são interessantes e prendem a atenção do leitor;
5. as ações deixam o leitor curioso para saber o que acontecerá em seguida;
6. o desfecho explica de maneira convincente a situação de conflito apresentada;
7. o texto está escrito e pontuado de maneira correta (não se esqueçam dos dois-pontos e do travessão para introduzir as falas);
8. a grafia das palavras está correta.

Aponte os problemas encontrados para que seu colega possa reescrever o texto, melhorando-o. Dê sugestões para alterar a história, caso perceba que elas podem enriquecer o trabalho do colega.

(5ª série, p. 96)

3) Conhecimentos Lingüísticos:

A primeira versão da coleção, inscrita no PNLD/1999, apresentava, de modo geral, um trabalho gramatical estrutural e formal, como um fim em si mesmo, desvinculado dos processos de leitura e produção de textos. Esse posicionamento se manteve em 2002,

contrariando uma preocupação da coleção com os usos da língua. O enfoque dos conhecimentos lingüísticos era predominantemente normativo, comprovado pela “*atitude por vezes depreciativa em relação ao chamado ‘erro’ de concordância e de regência, em algumas situações de oralidade*” (Guia 2002: 125).

A resenha de 2008 destaca que os conhecimentos lingüísticos são abordados segundo a perspectiva tradicional, fundamentados em uma grande quantidade de exercícios de repetição e memorização, com poucas oportunidades para reflexão sobre a língua e seus usos.

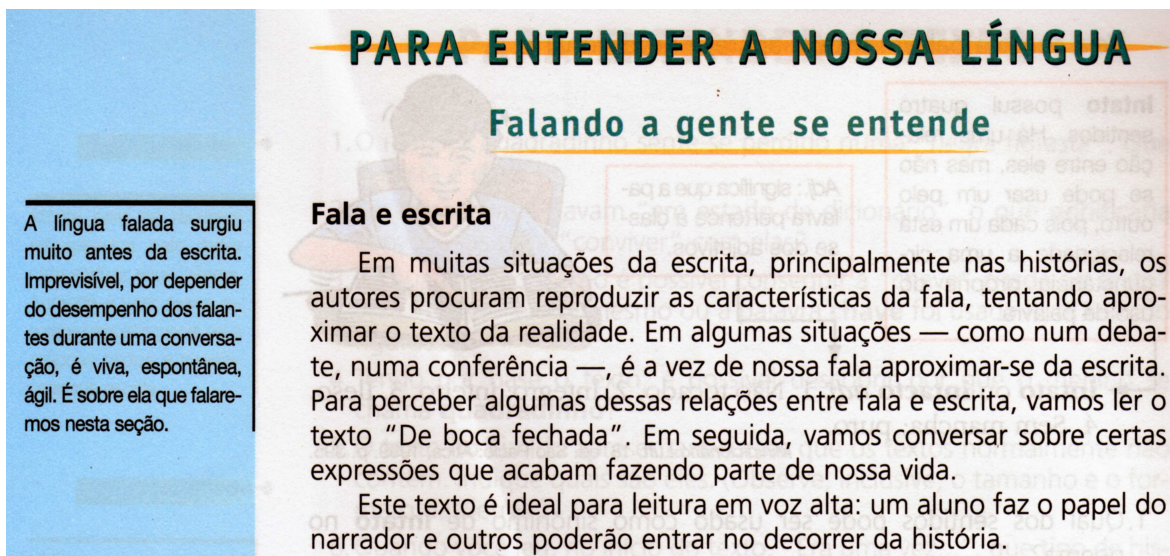
Destaca-se, paralelamente, sobretudo nas resenhas de 1999 e 2005, o trabalho da coleção com a morfossintaxe – uma associação entre forma e função de maneira mais intrínseca –, com uma exploração tanto indutiva quanto dedutiva, possibilitando ao aluno construir os conceitos trabalhados.

4) *Atividades orais / Linguagem oral:*

Esse componente é o menos trabalhado na coleção. As atividades se resumem a debates e discussões referentes ao tema discutido na unidade ou ao favorecimento de produções orais informais decorrentes das interações naturais em sala de aula, sem considerar a modalidade oral como objeto de ensino formal.

As propostas de atividades orais parecem melhorar na coleção inscrita no PNLD/2008. A resenha (p. 79) diz que essas atividades favorecem um trabalho comparativo entre diversos falares, abordando a variação social, regional e temporal. Há, também, “*propostas de produção de gêneros úteis na esfera escolar (apresentação de trabalhos, debates, seminários)*”. A ressalva decorre da falta de trabalho a respeito das relações entre as modalidades oral e escrita em usos extra-escolares.

Porém, o que vemos no exemplo seguinte é uma certa confusão na apresentação da modalidade oral da língua.



PARA ENTENDER A NOSSA LÍNGUA

Falando a gente se entende

Fala e escrita

Em muitas situações da escrita, principalmente nas histórias, os autores procuram reproduzir as características da fala, tentando aproximar o texto da realidade. Em algumas situações — como num debate, numa conferência —, é a vez de nossa fala aproximar-se da escrita. Para perceber algumas dessas relações entre fala e escrita, vamos ler o texto “De boca fechada”. Em seguida, vamos conversar sobre certas expressões que acabam fazendo parte de nossa vida.

Este texto é ideal para leitura em voz alta: um aluno faz o papel do narrador e outros poderão entrar no decorrer da história.

A língua falada surgiu muito antes da escrita. Imprevisível, por depender do desempenho dos falantes durante uma conversação, é viva, espontânea, ágil. É sobre ela que falaremos nesta seção.

(5ª série, p. 12)

Há uma certa incoerência em dizer que a fala é “imprevisível”. Se isso fosse verdade, não existiriam os gêneros orais, que são formas mais ou menos regulares de construir certos discursos. Outro problema é apresentar a fala e a escrita como se uma estivesse sempre tentando se aproximar da outra. Há uma errada indução de que “reproduzir características da fala” é aproximar o texto escrito da realidade, quando os próprios textos escritos têm uma realidade própria de uso. Há a impressão de que só a fala é real.

Ainda nas propostas de atividades orais, percebemos que a coleção é muito simplista, limitando as orientações a questões de prosódia, sem fazer nenhum comentário em relação aos aspectos de uma exposição de trabalho científico oral.

PARA ENTENDER A NOSSA LÍNGUA

Falando a gente se entende

Apresentação oral

Você e seus colegas vão fazer uma apresentação oral dos assuntos pesquisados anteriormente. Tomando por base os textos e os cartazes produzidos sobre a questão ambiental, combinem com os professores de outras séries a apresentação dos trabalhos para alunos menores.

Vocês já sabem que, na exposição oral, a dicção é importante: pronunciem devagar e corretamente todas as palavras. Procurem não falar nem muito rapidamente, nem lentamente: é preciso manter um certo ritmo. Tentem prender a atenção de todos para o que estiverem expondo (não falem baixinho, mas também não é preciso gritar). Coloquem-se à disposição dos colegas, para quaisquer dúvidas que surgirem.

(5ª série, p. 110)

Com esses exemplos, percebemos que o trabalho da coleção com a oralidade é insuficiente.

O **manual do professor** tem linguagem clara e acessível. Apresenta uma explicação sobre a estrutura da coleção, expõe sua opção teórico-metodológica – basicamente conteudista, o que se reflete na abordagem normativa dos estudos gramaticais – e traz sugestões e referências bibliográficas que podem contribuir para a formação continuada do docente. A qualidade do manual do professor é um dos aspectos mais positivos da coleção, segundo a resenha de 2005 (p. 170).

No PNLD 2008...

A coleção não trabalha efetivamente com a **variação lingüística**. O primeiro contato do aluno com esse assunto é descontextualizado e descabido. Vejamos a atividade proposta reproduzida a seguir:

PARA ENTENDER A NOSSA LÍNGUA

Falando a gente se entende

Variações da fala

Que tal, agora, “trocar de identidade” com um colega? Numa conversa informal, você vai fazer o papel dele, enquanto ele representará você. Depois, comentem os resultados: com certeza cada um aprenderá muito sobre si mesmo depois dessa troca...

Assim como existem vários tipos de texto na escrita, na língua falada também há variações. Agora, por exemplo, você acabou de ter uma conversa bastante espontânea com seu colega. Na unidade anterior, foi feita a exposição de biografias de heróis ou ídolos. Se algumas apresentações foram gravadas, será interessante ouvi-las agora. Para perceber as diferenças entre as falas, comparem a exposição oral com esta última conversa, pensando nos seguintes itens: relação entre os falantes (a vez de cada um falar); repetição de palavras; frases cortadas; indecisões ao falar; correções da própria fala; seqüência do assunto; tipo de linguagem utilizada.

Façam um quadro no caderno, como o do exemplo ao lado, para anotar as diferenças entre os dois tipos de textos produzidos por vocês.

	Aspectos comuns	Particularidades
Exposição oral		
Conversa		

Vejam se as outras duplas chegaram às mesmas conclusões que vocês.

68

(5ª série, p. 68)

“Trocar de identidade” com um colega de classe, sem nenhuma definição do contexto de produção oral, não caracteriza por si só uma experiência de variação na fala. Os itens “a vez de cada um falar”, “repetição de palavras”, “frases cortadas”, “indecisões ao falar”, “correções da própria fala”, “seqüência do assunto” também não são variedades orais. Não há um trabalho de reconhecimento dos fatores sociais, regionais, etários, de gênero, formalidade/informalidade, e tantos outros que condicionam variedades na prática oral de um indivíduo.

As atividades também não fogem aos clássicos exemplos, como a música “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barbosa.

As muitas maneiras de dizer o mesmo

VOCÊ CONSIDERA

Evanildo Bechara, importante gramático, afirma que os falantes de um idioma precisam ser políglotas (ou seja, precisam saber falar várias línguas) em sua própria língua. Sabe o que isso significa?

Leia esta frase da música:

“Nóis vortemos cuma baita duma réiva”

I. Escreva a mesma frase de três maneiras diferentes. As suas frases e as de seus colegas serão escritas no quadro ou afixadas, para que vocês vejam as várias possibilidades.

Será que se assemelham a estas?

a) Nóis vortamo com uma baita de uma réiva...

b) Nós voltamos com muita raiva...

c) Eu e meus amigos voltamos enraivecidos...

d) A gente voltou com uma raiva danada...

e) A gente voltamos loucos da vida, mesmo...

f) Voltamos com uma raiva imensa.

II. Quais dessas maneiras estão de acordo com o padrão culto da língua? Quais estão em desacordo? Peça ajuda ao professor para classificar as que vocês escreveram.

(5ª série, p. 89)

A solicitação de três diferentes reescrituras é descontextualizada e com um objetivo contrário ao trabalho com variedades lingüísticas: identificar quais estão de acordo com o padrão culto da língua e quais estão em desacordo. A coleção parece inserir, forçosamente, o tópico de variação lingüística apenas para atender às exigências do PNLD.

Quanto aos **pronomes**, o reconhecimento de *you* como pronome pessoal é feito em uma nota, no canto da página, ao lado da clássica listagem:

Eu, tu, ele? Apenas em algumas regiões do país o pronome **tu** ainda é utilizado. Em geral, usa-se o pronome **you**, com o verbo conjugado na terceira pessoa.

VOCÊ COMPROVA

Como os pronomes sempre se referem a pessoas ou coisas que são citadas em nossas conversas ou em nossos textos, eles representam as três pessoas que normalmente constituem nosso discurso – a 1ª pessoa: eu ou nós; a 2ª pessoa: tu ou vós; a 3ª pessoa: ele/ela ou eles/elas.

Os pronomes que substituem as pessoas e seu lugar na oração

(5ª série, p. 90)

Não há nenhuma referência ao pronome *vós* e ao seu total desuso no português do Brasil (e de Portugal) atual. É interessante destacar, também, que mesmo após a apresentação de uma lista de todos os pronomes pessoais retos, oblíquos, possessivos, demonstrativos e indefinidos (p. 92), é proposto o seguinte exercício:

5. Agora, copie as frases em seu caderno e substitua os pronomes pessoais por possessivos. Siga o modelo:

O organizador da festa pediu para **eu** ajudar.
O organizador da festa pediu **minha** ajuda.

a) Vovó pediu para **nós** colaborarmos na limpeza.
b) O organizador da festa junina pediu que **eu** e **você** participássemos.

(5ª série, p. 92)

O pronome *você* reaparece, após a única explicação na nota da página 90, como pronome pessoal. Ao final do livro, na página 228, o pronome *você* é apresentado como pronome de tratamento de uso restrito entre pessoas íntimas, o que não é verdade no Brasil.

4.3 Quadro Síntese das Coleções de Língua Portuguesa – Guia 2008

O Guia de 2008 foi estruturado de uma forma diferente dos anteriores, referentes à avaliação de livros de 5ª a 8ª séries²⁹. A equipe de especialistas que participou do processo de avaliação em 2008 identificou nas coleções qual o tipo de tratamento didático dado aos componentes de ensino, identificando quatro tendências metodológicas recorrentes (Guia 2008: 19-20):

²⁹ Essa nova estrutura começou no PNLD/2007, voltado para as séries iniciais do ensino fundamental. Em 2007, os quatro componentes curriculares avaliados foram "Gramática, Ortografia, Análise Textual e Leitura & produção" e as coleções foram divididas em cinco blocos: 1) Coleções organizadas por unidades temáticas; 2) Coleções organizadas por unidades temáticas sensíveis a gêneros / tipo de texto; 3) Coleções que apresentam projetos temáticos; 4) Coleções organizadas com base em textos; 5) Coleções modulares, organizadas por eixos de ensino.

Vivência (V): O tratamento didático dado a um conteúdo curricular³⁰ é *vivencial* quando investe na idéia de que o aluno o aprende vivenciando situações escolares em que esse conteúdo está diretamente envolvido. É o que se verifica, por exemplo, em atividades que apostam na idéia de que “é lendo que se aprende a ler”. Bons resultados, nessa perspectiva, pressupõem que alunos e professores saibam quais objetos de ensino-aprendizagem estão propostos, e possam reconhecê-los a cada passo. Caso contrário, essa opção didática pode se tornar contraproducente: se o professor não sabe o que está ensinando e o aluno não sabe o que está aprendendo, o processo tende a se tornar dispersivo e não conquistar o necessário envolvimento do aluno.

Transmissão (T): A metodologia é *transmissiva* quando a proposta de ensino acredita que a aprendizagem de um determinado conteúdo deve se dar como assimilação, pelo aluno, de informações, noções e conceitos, organizados logicamente pelo professor e/ou pelos materiais didáticos adotados. Este é o caso do ensino de gramática que se dá por meio da definição de conceitos e regras, seguida de exemplos e exercícios de aplicação. Bons resultados, nesse tipo de abordagem, exigem uma *organização rigorosamente lógica* da matéria e, sobretudo, uma adequada *transposição didática* de informações, noções e conceitos, que leve em conta o patamar de conhecimentos e as possibilidades dos alunos.

Uso situado (US): Dizemos que o tratamento didático de um determinado conteúdo recorre ao *uso situado* quando o ensino parte de um uso socialmente contextualizado desse conteúdo. É o que acontece quando se aprende a escrever um relato de viagem tomando como referência situações sociais em que faz sentido escrever um texto desse gênero. A eficácia de uma abordagem metodológica como esta pressupõe que os “usos” selecionados como referência sejam socialmente autênticos e adequadamente “situados”.

Construção/Reflexão (CR): A metodologia pode ser considerada *construtivo-reflexiva* se o tratamento didático do conteúdo leva o aprendiz a, num primeiro momento, *refletir* sobre certos dados ou fatos, para posteriormente *inferir*, com base em análise devidamente orientada pelo professor e/ou pelo material didático, o conhecimento em questão. A eficácia desta alternativa demanda uma organização, tanto de cada atividade considerada isoladamente, quanto da seqüência proposta, que reproduza o movimento “natural” da aprendizagem. O processo deve possibilitar que o próprio aluno seja capaz de sistematizar os conhecimentos construídos, demonstrando que sabe o que aprendeu. Assim, se consideramos que a aprendizagem da escrita procede da apreensão das funções sociais e do plano seqüencial de um gênero para o domínio de alguns mecanismos típicos de coesão e coerência, este deverá ser, também, o percurso de ensino proposto.

Em relação à abordagem metodológica de **transmissão**, os PCNs (Introdução, 1998: 76) dizem que “*a memorização, vista como recurso que torna o aluno capaz de representar informações de maneira genérica (memória significativa) para poder relacioná-las com outros conteúdos, é um aspecto inerente à aprendizagem, desde que não seja vista como mecânica e sem significado para o aluno.*”

O Guia 2008, no entanto, afirma que, em geral, “*não se pode qualificar uma obra como inteiramente ‘construtivista’ ou ‘transmissiva’, por exemplo*” (p. 20). E isso é decorrência, dentre outras coisas, do “tripé” clássico no qual a disciplina de Língua Portuguesa vem se firmando ao longo dos séculos – gramática; fala e escrita (retórica); leitura literária (poética). Cada uma dessas três bases foi desenvolvendo práticas

³⁰ O Guia 2008 utiliza duas terminologias simultaneamente: *conteúdo curricular* e *componente de ensino*. Nesta dissertação, optei pelo segundo termo por não julgar que *leitura, produção escrita, oralidade e conhecimentos lingüísticos* – como reflexão sobre os usos da língua – sejam conteúdos, *strictu sensu*, curriculares como são “substantivo, verbo, vozes verbais, orações subordinadas etc.”, mas sim que são componentes de ensino que superam, ou deveriam superar, a disciplina de Língua Portuguesa.

didáticas próprias e específicas, uma herança que até hoje se reflete em uma associação maior de determinadas metodologias a determinados componentes de ensino, como veremos mais adiante.

Também foram identificados quais os princípios organizadores das coleções, ou seja, qual é o critério “*utilizado pela coleção para selecionar, pôr em seqüência e organizar a matéria a ser ensinada*” (Guia 2008: 22). Assim, de acordo com o princípio organizador adotado, as resenhas foram organizadas, no Guia 2008, em cinco blocos: por temas, por temas associados a gêneros, por tópicos lingüísticos, por projetos temáticos e por projetos relacionados a gêneros.

O *Quadro Síntese*, reproduzido a seguir, foi elaborado pela equipe de avaliação de Língua Portuguesa com o objetivo de sintetizar as características metodológicas das coleções e favorecer uma visualização rápida da coleção, possibilitando uma comparação entre as coleções. Uma vez agrupadas pelo princípio organizador, as coleções têm os quatro componentes de ensino expostos e classificados de acordo com sua abordagem metodológica, em diferentes cores. A presença de mais de uma cor no mesmo componente de ensino indica a diversidade de metodologias propostas na coleção.

Esse quadro foi impresso em formato de cartaz e encartado no Guia com a intenção de que ele fosse afixado na sala dos professores, ou em outro lugar de fácil visualização, para que os docentes o utilizassem como um quadro de referência para escolha da coleção.

Optamos por omitir o nome das demais coleções, uma vez que elas não foram objeto de análise dessa dissertação.

Guia PNLD 2008 – Língua Portuguesa: Quadro Síntese das Coleções

Princípio organizador	Código da coleção	Leitura	Produção de textos escritos	Oralidade	Conhecimentos lingüísticos
Tema	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	Leitura, Produção e Gramática	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	Português em outras palavras	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
	X	[C]	[C]	[C]	[C]
Tema e Gênero	X	[C]	[C]	[C]	[C]
X	[C]	[C]	[C]	[C]	
Tópicos Lingüísticos	X	[C]	[C]	[C]	[C]
X	[C]	[C]	[C]	[C]	
Tema e Projeto	Linguagem Nova	[C]	[C]	[C]	[C]
Ler, Entender, Criar	[C]	[C]	[C]	[C]	
X	[C]	[C]	[C]	[C]	
Português – Idéias & Linguagens	[C]	[C]	[C]	[C]	
Projetos Ligados a Gêneros	X	[C]	[C]	[C]	[C]
X	[C]	[C]	[C]	[C]	
X	[C]	[C]	[C]	[C]	
X	[C]	[C]	[C]	[C]	

Após um olhar atento nas cores correspondentes a cada uma das abordagens metodológicas, percebemos que as cores amarela e azul são as mais freqüentes. Isso significa que as 24 coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD/2008 foram elaboradas, majoritariamente, sob as abordagens de **Construção/Reflexão** e de **Uso situado**. A cor que menos aparece é a rosa, referente à metodologia de **Vivência**.

A tendência de se abordar determinadas metodologias para cada um dos diferentes componentes de ensino fica comprovada quantitativamente pela ocorrência das cores.

A **leitura** é tratada majoritariamente pela perspectiva **construtivo-reflexiva** em sete coleções, o que corresponde a 29,16%. Além destas, outras treze coleções trabalham com esta perspectiva associada a(s) outra(s), o que significa que 83,33% das coleções aprovadas recorrem a essa metodologia quando o assunto é leitura, entendendo a “*compreensão e a interpretação de textos, portanto, como um processo basicamente inferencial*” (Guia 2008: 21). A segunda metodologia mais abordada nesse componente de ensino é de **uso situado**, trabalhada conjuntamente com as demais metodologias em exatamente metade das coleções aprovadas: doze.

Nas atividades de **produção escrita**, a abordagem mais utilizada é a de **uso situado**, ocorrendo em 21 coleções, ou seja, em 87,5%. Essa abordagem predomina em duas coleções. Isso indica que “*a definição de contextos específicos pelas propostas do livro didático deve comandar a produção textual*” (Guia 2008: 21). A metodologia **construtivo-reflexiva** é a segunda mais utilizada nesse componente de ensino, sendo abordada em 16 coleções (66,66%). Onze coleções trabalham conjuntamente com essas duas metodologias e “*Nesses casos, a produção escrita é encarada também como um processo reflexivo cujos passos devem estar previstos nas atividades propostas*” (Guia 2008: 21).

No trabalho com os **conhecimentos lingüísticos**, 18 coleções (75%) recorrem a uma abordagem tradicionalmente **transmissiva**, sendo que em seis delas essa abordagem é predominante. Isso reflete um vínculo ainda muito estreito com a gramática normativa, com o tratamento dos conteúdos descontextualizados e sem reflexão. No entanto, em oito dessas coleções, a transmissão dos conteúdos divide espaço com a perspectiva **construtivo-reflexiva**, que é retomada em 66,66% das coleções. Assim, um bom número de coleções já alterna atividades transmissivas – ainda um resquício da tradição

gramatical que imperou por séculos (e ainda impera!) – com propostas de observação, reflexão e construção de conceitos.

No tratamento didático dado à **oralidade**, a abordagem do **uso situado** é utilizada em 19 coleções (79,16%). A metodologia da **vivência** é a segunda mais abordada, ocorrendo em 14 coleções (58,33%), chegando a predominar em duas coleções. Com isso, “*a definição de contextos de uso e o exercício constante da fala em diferentes situações tendem a comandar a maior parte das propostas destinadas à linguagem oral*” (Guia 2008: 22). A abordagem **construtivo-reflexiva** é a terceira mais empregada, em 41,66%, predominando em duas coleções que, analisando suas abordagens nos demais componentes de ensino, parecem buscar uma postura **construtivo-reflexiva** hegemônica.

De modo geral, a abordagem **transmissiva** é privilegiada nas atividades de conhecimentos lingüísticos; **vivência** e **uso situado** são as metodologias predominantes nas atividades de oralidade, que é o componente de ensino menos abordado na perspectiva **construtivo-reflexiva**; e na escrita, há uma tendência a se considerar o **uso situado** como metodologia-base.

No total, em todas as indicações de ocorrência, a metodologia **construtivo-reflexiva** e **uso situado** são as mais utilizadas nas coleções aprovadas, o que reflete uma orientação do processo de avaliação na perspectiva sociointeracionista.

4.3.1 Quadro Síntese das cinco coleções analisadas

Vejamos como essas metodologias são abordadas nas cinco coleções que avaliamos anteriormente:

Percebemos que a coleção *Linguagem Nova* utiliza a metodologia **construtivo-reflexiva** em todos os componentes de ensino, predominando o seu uso na leitura e na oralidade. Essa metodologia se divide com o **uso situado** na produção escrita, e essas duas unem-se à metodologia **transmissiva**, abordada em menor peso, no trabalho com os conhecimentos lingüísticos. Podemos inferir que essa abordagem mais tradicional dos conteúdos gramaticais serve como instrumento para o desenvolvimento de reflexão e construção de conteúdos, partindo de usos situados desses conteúdos.

Com essa análise, vemos que essa coleção se funda na teoria sociointeracionista por considerar a reflexão sobre os conteúdos, situados em seus usos, e a construção dos conceitos como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Vale destacar que,

das cinco coleções que participaram de todas as edições do PNLD voltadas para as séries finais do ensino fundamental, esta é a que recebeu as melhores menções, tendo sido recomendada (REC) em 1999 e 2002 e aprovada (AP) em 2005 e 2008.

As coleções *Ler, entender, criar* e *Português – idéias & linguagens* utilizam a metodologia **construtivo-reflexiva** em três componentes. A primeira privilegia uma abordagem **vivencial** na oralidade e recorre, ainda que em peso menor, à abordagem **transmissiva** no tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos. Já a coleção *Português – idéias & linguagens*, apesar do trabalho predominantemente **construtivo-reflexivo** e de **uso situado** em três componentes, em uma proposta muito próxima da coleção *Linguagem Nova*, recorre, majoritariamente, a abordagem **transmissiva** nos conhecimentos lingüísticos, optando por uma abordagem tradicional dos conteúdos gramaticais.

As outras duas coleções parecem ser as de avaliação mais negativa. Tanto a coleção *Leitura, Produção, Gramática* quanto a *Português em outras palavras* optam por uma abordagem mais **transmissiva**, mais tradicional, dos conteúdos. A segunda chega a utilizar essa abordagem na leitura, a única, das cinco coleções analisadas, a optar por isso.

4.4 O PNLD como uma Política Lingüística Implícita – Influências externas

Essa organização das metodologias no trabalho relativo aos componentes de ensino é uma prática antiga no ensino de português. Como já vimos anteriormente, certas metodologias estão mais associadas a um componente de ensino específico. No entanto, essa tradição está em processo de mudança. Há uma grande tendência nos livros atuais a usar várias metodologias para o ensino de um mesmo componente de ensino, favorecendo uma diversificação das atividades.

Percebemos que a avaliação dos livros didáticos no âmbito do PNLD tem contribuído para a melhoria qualitativa desses materiais. Mas ainda estamos em um processo. Mesmo concorrendo com outras abordagens, a abordagem **transmissiva** ainda é predominante no trabalho com os conhecimentos lingüísticos, enquanto a oralidade ainda é abordada pela **vivência** e **uso situado**, sendo, muitas vezes, tratada insuficientemente enquanto objeto de ensino e aprendizagem.

Todas essas abordagens definidas pelos autores e editoras, reforçadas após a aprovação da coleção no processo avaliativo do PNLD, contribuem para que a prática docente seja organizada da mesma forma, associando determinadas metodologias a determinados componentes. Assim, é comum ver professores realizando excelentes trabalhos de leitura e produção escrita com reflexão sobre a língua em uso, mas vê-los, tradicionalmente, trabalhando gramática normativa, com exercícios de repetição e memorização de conceitos, no que se refere aos conhecimentos gramaticais.

Já vimos que o processo de análise do PNLD da área de Língua Portuguesa privilegia uma postura sociinteracionista, favorecendo a aprovação das coleções que trabalham coerentemente com essa postura. No entanto, algumas poucas coleções mais tradicionais, por serem corretas no que propõem e por não infringirem nenhum critério do edital, são aprovadas no processo quase como concessões e, portanto, ficam passíveis de serem escolhidas e utilizadas por vários professores e alunos.

Essas coleções parecem carregar em si uma política lingüística própria, diferente da proposta pelo PNLD, mas adquirida quando aprovadas pelo programa. Isso porque, quando integrantes do Guia, essas coleções têm o mesmo *status* das demais: são coleções avaliadas, aprovadas e indicadas pelo Ministério da Educação para uso. Por isso, ao chegarem às mãos do professor e dos alunos, essas abordagens metodológicas associadas aos componentes de ensino tendem a ser seguidas como determinações legais. Não esqueçamos que isso acontece majoritariamente nos casos em que as coleções recebidas são as escolhidas conscientemente pelo professor, que está disposto a usá-la. Caso isso não aconteça, a tendência é inversa: o professor julga negativamente a coleção e, muitas vezes, opta por não usá-la.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi levantar dados que caracterizem o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD como uma política lingüística implícita – PoL implícita. Para isso, com base nos pressupostos teóricos da política lingüística, sobretudo na distinção de Klinkenberg entre PoL explícita e PoL implícita, apresentamos um histórico do PNLD, desde seu surgimento em 1985, analisando a fase em que, a partir de 1996, se passou a avaliar pedagógica e qualitativamente os livros didáticos inscritos no programa.

Com o foco nessa segunda fase do programa, analisamos os documentos que o fundamentaram – Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais – bem como teorias de desenvolvimento humano e de linguagem – sociointeracionismo, histórico de concepções de língua e linguagem – e suas implicações no ensino de língua materna.

A fim de contemplarmos o PNLD mais recente, o PNLD/2008, optamos por analisar todas as edições do PNLD direcionadas para 5ª a 8ª séries. Assim, analisamos os editais, Guias, fichas de avaliação e as resenhas das cinco coleções de 5ª a 8ª séries que participaram das edições de 1999, 2002, 2005 e 2008.

Os pontos que justificam classificarmos o PNLD como uma política lingüística podem ser agrupados em dois grupos.

No **primeiro grupo** estão as características do programa e suas determinações explícitas.

O programa tem suas ações de planejamento e de execução – como avaliação, compra e distribuição – *centralizadas no Ministério da Educação*, com utilização exclusiva de recursos federais. Por isso, podemos afirmar que, embora não por determinações legais, o PNLD é um programa de Estado.

O *status* político do Ministério induz a uma credibilidade – e até mesmo a uma obrigatoriedade – que se reflete numa ampla e positiva aceitação por parte da população.

Outra característica que contribui para essa aceitação é a distribuição gratuita, ainda que em forma de empréstimo, de cinco livros³¹, no mínimo, para cada um dos mais de 33 milhões de alunos do ensino fundamental público do país, o que reflete o *caráter nacional* do programa.

Sendo um programa específico de *compra de livros didáticos*, o PNLD não admite a aquisição de outro tipo de material didático. E mesmo no suporte livro, não há abertura para inscrições de livros que não estejam no paradigma clássico. O programa não favorece a ampliação de uso de outros materiais nas práticas escolares.

Por estar embasado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que afirmam que a educação deve visar “*ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (CF, art. 205; LDB, art 2º; Diretrizes IV, a), o PNLD vincula o ensino aos usos sociais dos conteúdos. Livros didáticos que apresentem os conteúdos e o conhecimento como fins em si mesmos, em que a aprendizagem de um conteúdo só serve para que outro conteúdo possa ser aprendido, são amplamente reprovados pelo programa.

No que se refere mais diretamente à Língua Portuguesa, os editais explicitam que o *ensino de língua materna* deve objetivar: 1) o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e o exercício – mais complexo e variado possível – da oralidade; 2) o desenvolvimento da proficiência da *norma culta* – substituída por *normas urbanas de prestígio* no Guia 2008 –; e 3) a análise e reflexão sobre a língua, de acordo com as necessidades surgidas no processo de desenvolvimento da proficiência oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Os editais exigem o reconhecimento da *oralidade como objeto de ensino*. Determinam que o livro didático deve não só favorecer o uso da linguagem oral nas práticas escolares como explorar as diferenças que se estabelecem entre o oral e o escrito, sem hierarquizar nenhuma das duas modalidades.

³¹ No PNLD/2005, foram adquiridos 93.275.636 livros para os alunos de 5ª a 8ª séries. (Quadro demonstrativo de aquisição, desde o PNLD 2000, no sítio http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/livro_didatico/livro_didatico.html#dadosesta, acessado em 20/04/07.

No trabalho com as diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, os editais determinam que os livros didáticos devem *valorizar e efetivamente trabalhar com a variação e a heterogeneidade lingüísticas*, situando a norma culta – as variedades de prestígio – como opção de uso da língua. A variação é reconhecida nos editais como parte constitutiva das línguas, e o mesmo deve acontecer nos livros didáticos.

No **segundo – e maior – grupo** estão as induções do programa, suas características implícitas.

No mesmo ano em que foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, iniciou-se o processo de análise pedagógica e qualitativa dos livros didáticos no PNLD, em 1996. Essas duas ações concretizaram longas discussões sobre educação brasileira e apresentaram concepções de ensino-aprendizagem semelhantes. *Grosso modo*, as teorias e propostas de atividades explicitadas nos PCNs estão embutidas nas práticas do PNLD.

Para que haja aprendizagem, a interação social é tida como fundamental. O desenvolvimento do conhecimento, que é “*antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros*” (PCNs, Introdução, 3º e 4º ciclos, 1998: 71), é apoiado em conhecimentos já desenvolvidos, muitos deles fora da escola, independentemente de educação formal. E são esses conhecimentos prévios, sobretudo os extra-escolares, que caracterizam a necessidade de se considerar os conhecimentos tal como eles existem na sociedade, com suas funções e usos. Por isso o PNLD – Língua Portuguesa tem no *uso da língua* o ponto de partida e de chegada para as atividades escolares. Vários livros didáticos têm levado em consideração os conhecimentos que o aluno tem ao chegar à escola e proposto atividades em que esses conhecimentos são explorados.

Assim, a *concepção de ensino-aprendizagem* do PNLD – Língua Portuguesa é, da mesma forma como nos PCNs LP, de reflexão e análise dos aspectos da língua, de construção dos conceitos, não admitindo a mera definição e memorização descontextualizada.

A *concepção de língua* implícita no programa é de uma língua estritamente vinculada a usos reais em sociedade. Assim, o edital, ao explicitar que o livro não poderá conter preconceitos, inclusive lingüísticos, induz os livros a assumirem uma

postura de *adequação lingüística*, privilegiando uma abordagem que considere o contexto de produção textual, tanto oral quanto escrito, para analisar se o texto é adequado ou não a determinada situação comunicativa. Os livros que utilizem a dicotomia certo/errado no tratamento de fenômenos lingüísticos são avaliados negativamente.

Os quatro componentes de ensino considerados no processo de avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa – Leitura, Escrita, Reflexão sobre a língua e Oralidade – têm seus objetivos na compreensão ativa, na interlocução efetiva e no uso adequado às diversas situações de comunicação. Para atender às demandas dessas diversas situações de comunicação, a escola deve efetivamente trabalhar com gêneros e tipos textuais, sejam eles orais ou escritos. Para que isso ocorra de forma satisfatória, o PNLD, e as novas teorias lingüísticas, tem induzido os livros didáticos a trabalharem na perspectiva da Lingüística Textual, considerando o *texto* como unidade mínima de análise, não avaliando positivamente os livros que se limitam à análise da frase.

Esses quatro componentes de ensino do PNLD também vêm favorecendo uma reestruturação das seções dos livros didáticos. Muitos deles apresentam cada um desses quatro componentes em seções próprias, de maneira bem explícita, a fim de se enquadrarem no formato proposto pelo programa.

Para cada componente de ensino há uma determinação implícita, que é descrita no Guia, ou seja, só é divulgada juntamente com o resultado da análise. No entanto, essas concepções não têm mudado muito de uma edição do PNLD para outra. Portanto, os autores e editores podem se valer do Guia e da ficha de avaliação utilizada no PNLD anterior para embasar suas atualizações ou elaboração de um novo livro didático para o PNLD seguinte.

A natureza do material textual deve ser a mais variada possível e bem representativa das práticas que envolvem o texto escrito na sociedade, em seus diferentes gêneros e suportes, com diferentes variedades lingüísticas, de diferentes autores. Como foi dito neste trabalho, o livro didático é, muitas vezes, o único material de leitura de que o aluno dispõe. São papel social extrapola os conteúdos disciplinares para ser um instrumento de *letramento*, passando pelo apoio à formação do próprio professor.

Há outras duas questões que interferem na política lingüística do PNLD, mas que não decorrem do programa em si. Elas têm suas origens nas características dos próprios livros didáticos, como conseqüências das opções dos autores e editores.

Por razões externas ao programa, o PNLD divulga as *variedades urbanas de prestígio dos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais*. Isso porque a maioria absoluta dos autores – 96% – tem sua formação acadêmica nesses estados: 65% são de São Paulo, 19% do Paraná e 12% de Minas Gerais. Implicitamente, são essas variedades lingüísticas que são tomadas como referência no trabalho de reconhecimento e análise das demais variedades. Prova disso é que, ao tratarem da variação lingüística, a maioria dos livros apresentam como variedades “diferentes” aquelas que estão mais distantes da realidade urbana desses três estados, como a nordestina e a gaúcha, ou então a fala “caipira”, quase sempre representada pelo personagem Chico Bento, de Maurício de Sousa. Com isso, o “outro”, o “variável”, o “exótico”, o “dialetal” é sempre o que está num lugar diferente daquele de onde emana a fala dos autores dos livros.

Outra questão é a vinculação de determinadas abordagens metodológicas a determinados componentes de ensino. Vimos que nas atividades de leitura, a metodologia mais usada nos livros didáticos é a *construtivo-reflexiva*. Na produção escrita e na oralidade, vimos que a metodologia mais usada é a do *uso situado*. No entanto, no trabalho com os conhecimentos lingüísticos, os livros didáticos ainda se baseiam muito na gramática normativa e privilegiam uma metodologia *transmissiva*. Isso faz com que o professor veja as produções textuais, tanto escritas quanto orais, como práticas sociais de uso da língua. Mas reforça a idéia de que os alunos não dominam os conhecimentos lingüísticos – ainda, muitas vezes, entendidos apenas como “regras gramaticais” – e de que precisam de um estudo mais sistemático, organizado logicamente pela hierarquia dos conteúdos, em que a definição e memorização de conceitos ainda é a melhor forma de ensiná-los e aprendê-los.

Porém, após a análise das cinco coleções que participaram de todas as edições do PNLD para 5ª a 8ª séries e do Quadro Síntese publicado no Guia 2008, percebemos que há uma tendência nos livros didáticos a usar a metodologia *construtivo-reflexiva* em todos os seus componentes de ensino, ainda que conjuntamente com outra metodologia. A aprovação desses livros é um reflexo da avaliação do PNLD LP que privilegia obras com essa abordagem, que favorecem a

reflexão sobre a língua e a linguagem e a construção, ainda que mediada, dos conceitos.

Ao privilegiar a aprovação dessas obras, comprá-las e distribuí-las, o PNLD está induzindo a uma mudança das práticas de ensino e aprendizagem de língua materna na educação brasileira. O PNLD pode ser considerado, sim, como uma política lingüística implícita, que propaga as teorias sociointeracionistas e o conhecimento como produto de uma reflexão e construção, sempre vinculados aos usos reais e sociais da língua.

Bibliografia

- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta – língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Português ou BRASILEIRO? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos (org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.
- BARTSCH, Renate. *Padronização e cultivo das línguas*. 2005, mimeo (Tradução: Marcos Bagno).
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes & COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. “Texto, gêneros do discurso e ensino” in BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil – 1988*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2005.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2002.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. SEF/MEC. *Guia de livros didáticos (PNLD/2008)*. Brasília: SEF/MEC, 2007.
- BRASIL. SEF/MEC. *Guia de livros didáticos (PNLD/2005)*. Brasília: SEF/MEC, 2004.

- BRASIL. SEF/MEC. *Guia de livros didáticos* (PNLD/2002). Brasília: SEF/MEC, 2001.
- BRASIL. SEF/MEC. *Guia de livros didáticos* (PNLD/1999). Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília: SEF/MEC, 1996.
- CALVET, Luis-Jean. *Políticas Lingüísticas*. São Paulo: Parábola (no prelo).
- CALVET, Luis-Jean. *Sociolingüística –uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002 (Tradução: Marcos Marcionilo).
- CAMERON, Deborah. *Desmitologizando a sociolingüística*. 2005, mimeo (Tradução: Marcos Bagno)
- COSTA VAL, Maria da Graça & MARCUSCHI, Elizabeth (orgs.) *Livros didáticos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Editora Autêntica/ Ceale, 2005.
- COSTA VAL, Maria da Graça. “Repensando a textualidade” in AZEREDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- CUNHA, Celso. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1968.
- DAOUST, Denise & MAURAI, Jacques. *O planejamento lingüístico*. 2005, mimeo (Tradução: Marcos Bagno).
- DIAS, Luiz Francisco. *Os sentidos do idioma nacional*. Campinas: Editora Pontes, 1996.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos – guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004
- FAULSTICH, Enilde. “CPLP: um lugar de falas múltiplas” in SARAIVA, José Flávio Sombra (org.). *CPLP*. IBRI, 2001.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- KLINKENBERG, Jean-Marie. *A língua e o cidadão*. Capítulos 1 e 2, 2005, mimeo (Tradução: Marcos Bagno).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. UFPE, 2000, mimeo.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *“O português são dois...”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MEY, Jacob L. “Etnia, identidade e língua” in SIGNORINI (org.). *Língua(gem) e identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MENEZES, Olívia Maria Araújo. *A política do idioma no Brasil – A perspectiva internacional*. UnB: Dissertação de mestrado, 1993.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e et alii. *A política do livro didático*. Campinas: Editora da Unicamp, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Editora Pontes, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?” in SIGNORINI (org.). *Língua(gem) e identidade – elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *As outras línguas da colonização do Brasil*. mimeo.

RODRIGUES, José Honório. “A vitória da Língua Portuguesa no Brasil Colonial” in *Revista Humanidades – UnB*, Vol. 1, n^o4, 1983 (p. 21-41).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento” in LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane & BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e Leitura – Ensaio*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Os rumos do ensino gramatical: implicações das noções de texto e de gênero*. 2004, mimeo.

SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica/ Ceale, 1998.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

STACCIARINI, Maria Inês Dorca. *A política do idioma no Brasil – de Pombal a nossos dias*. UnB: Dissertação de mestrado, 1988.

SUASSUNA, Livia. “O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares de língua portuguesa” in MARINHO, Marildes & SILVA, Ceris Salette Ribas da (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1998.

TENORIO-MEJÍA, Ronald. *Política lingüística e política de ensino de espanhol no Brasil*. UnB: Dissertação de mestrado, 1998.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004. (Tradução: Celso Cunha).

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. São Paulo: Editora Contexto, 2004. (Tradução: Rodolfo Ilari).

Revistas e Sítios na Internet

BRONCKART, Jean Paul. Estudos do Texto e Discurso: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 4, n. 6, março de 2006. ISSN 1678-8931 http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart.htm. (acessado 23 de novembro de 2006).

MORELLO, Rosangela & OLIVEIRA, Gilvan Muller. *Uma política de registro para as línguas brasileiras*. in www.ipol.com.br, acessado em 12 de abril de 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Projeto Línguas*. in www.ipol.com.br, acessado em 10 de outubro de 2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Línguas como Patrimônio Imaterial*. in www.ipol.com.br, acessado em 10 de outubro de 2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Monolingüismo e preconceito lingüístico*. in www.ipol.com.br, acessado em 10 de outubro de 2005.

SCHNEUWLY, Bernard. Entrevista. Nova Escola, Edição nº 157, novembro de 2002. http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/157_nov02/html/fala_mestre (acessado em 23 de novembro de 2006)

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
www.fae.ufmg.br/Ceale

Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística
www.ipol.org.br

LDP- Properfil
<http://homepage.mac.com/rrojo/LDP-Propertil/>

Patrimônio – Revista eletrônica do IPHAN
<http://www.revista.iphan.gov.br>

Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana – RILI
Políticas da Linguagem no Brasil. Volumen II (2004), Nº1 (3)

Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL
<http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/index.htm>

ANEXO I

PNLD 2008

FICHA DE AVALIAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA - 5^a a 8^a SÉRIE

(Guia 2008, p. 37-42)

1. CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES

1.1. Leitura de textos escritos

1.1.1. Coletânea

	S/N
A coletânea é representativa do que a cultura da escrita oferece e/ou exige do jovem do Ensino Fundamental, em termos de experiência de leitura?	
A coletânea é multimodal (inclui textos verbais, textos não-verbais e textos que integram imagem e texto verbal)?	
Os gêneros textuais selecionados estão associados a esferas de uso socialmente relevantes (jornalística, científica, literária etc.), do ponto de vista do jovem do Ensino Fundamental?	
Os temas dos textos da coletânea	
são pertinentes para a formação cultural do aluno?	
são abordados de diferentes pontos de vista (quando relevante)?	
Contemplam a diversidade de contexto cultural (regional, urbano, rural etc.)?	
Quanto à textualidade:	
Os textos originais e autênticos (isto é, que circulam socialmente na cultura escrita), autorais ou não, constituem maioria absoluta?	
As adaptações e os fragmentos de texto	
mantêm unidade de sentido?	
trazem indicação de cortes, supressões, adaptações etc.?	
são compatíveis com as atividades propostas com base neles?	
A apresentação dos textos verbais e não-verbais	
traz créditos completos (autor, título original do texto, título da publicação, editora, local e data de publicação, páginas de referência) ou legenda (quando necessário, para imagens)?	
é fiel ao suporte original, quando pertinente?	

1.1.2. Conhecimentos e capacidades que concorrem para a leitura de textos escritos

As atividades de leitura	S/N
propiciam o desenvolvimento da proficiência em leitura?	
colaboram para a formação do leitor em diversos tipos de letramento (literário, midiático, digital, jurídico)?	

encaram a leitura como uma situação efetiva de interlocução leitor/texto/autor?	
situam a prática de leitura em seu universo de uso social?	
resgatam o contexto de produção do texto explorado (momento histórico, autor etc.)?	
definem objetivos para a leitura proposta (ler para se divertir, ler para aprender alguma coisa, ler para conhecer determinada época ou região, etc, etc, etc.)?	
colaboram para a (re)construção dos sentidos do texto pelo leitor, mobilizando e desenvolvendo diversas capacidades de leitura?	
exploram a localização/reprodução de informações explícitas?	
exploram processos inferenciais?	
exploram aspectos discursivos [marcas enunciativas, efeitos de sentido, pressupostos e subentendidos, polifonia (vozes, marcas da presença do discurso alheio), argumentatividade, etc.]?	
exploram os recursos lingüístico-textuais (recursos de conexão, coesão verbal e nominal, recursos sintáticos)?	
propõem apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas envolvidas na formação do leitor crítico?	
exploram a intertextualidade e/ou a interdiscursividade entre diferentes textos e linguagens?	
exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos?	
incentivam professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro?	
mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?	
A abordagem do texto literário	
colabora para a formação do aluno como leitor literário?	
respeita as convenções e os modos de ler constitutivos do jogo literário?	
situa o texto em relação à obra de que faz parte?	
estimula o aluno a conhecer a obra a que o texto selecionado remete ou a outras obras a ele relacionadas?	
contempla a singularidade (discursiva, lingüística, cultural) do texto selecionado?	
leva em conta a organização particular do texto e a sua relevância para a apreensão dos sentidos possíveis?	
aproxima adequadamente o aluno do padrão lingüístico do texto, quando necessário?	

1.2. Produção de textos escritos

As propostas de produção textual	S/N
colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	
trabalham a escrita como processo?	
estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?	
definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?	
exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?	
exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?	
contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?	
exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?	
fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?	
apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?	
apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade lingüística pertinente?	

propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?	
mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?	

1.3. Compreensão e produção de textos orais

O trabalho com a linguagem oral	S/N
colabora para o desenvolvimento da linguagem oral pelo aluno?	
evita o preconceito com relação às variedades orais, nas exposições conceituais e no encaminhamento de atividades (falares regionais, dialetos correspondentes às diferentes faixas etárias, registros informais)?	
favorece o uso da língua falada na interação em sala de aula?	
explora as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em práticas sociais (gêneros)?	
explora gêneros orais de diferentes esferas sociais (escolar – seminários, exposições de trabalho; jornalística – telejornais, debates, programas esportivos, entrevistas; do trabalho – entrevistas, relatórios, reuniões), para compreensão, análise e produção?	
explora os traços da língua padrão relacionados aos gêneros formais/públicos da linguagem oral?	
mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?	

1.4. Conhecimentos lingüísticos

Quanto ao trabalho com a gramática e a metalinguagem:	S/N
Há descrição do sistema lingüístico?	
Há prescrição de regras a serem seguidas em determinadas instâncias socialmente privilegiadas de uso da língua?	
Há economia de conceitos e definições, isto é, evita-se o excesso de detalhamento das categorias e subcategorias? (a gramática é apresentada segundo sua funcionalidade e relevância como instrumental de estudo da língua?)	
A metalinguagem é apresentada como um recurso que contribui para a compreensão do fato lingüístico estudado (e não como um fim em si mesma)?	
Quanto ao trabalho com variação lingüística:	
A variação lingüística é vista como constitutiva da natureza das línguas humanas?	
As noções de “certo” e “errado” são relativizadas, tomando-se como referência um padrão de linguagem sócio-historicamente constituído?	
As formas lingüísticas estudadas correspondem à realidade do português brasileiro contemporâneo, falado e escrito?	
A coleção vai além das variantes prosódicas (“sotaque”) e lexicais (“aipim”, “mandioca”, “macaxeira”)?	
Quanto à relação fala/escrita:	
Abordam-se as diferenças e semelhanças entre fala e escrita?	
Evita-se a supervalorização da escrita e a desvalorização da linguagem falada (evita-se tratar a linguagem falada como o lugar do erro)?	
Quanto às convenções da escrita:	
Há exploração dos conhecimentos fono-ortográficos?	
Há exploração dos conhecimentos relativos a marcas convencionais de segmentação do texto escrito (pontuação, paragrafação etc.)?	

Quanto ao texto e ao discurso, a coleção explora conhecimentos lingüísticos	
constitutivos da forma composicional dos gêneros e tipos textuais?	
caracterizadores do estilo dos gêneros e tipos textuais?	
responsáveis por efeitos poéticos, estéticos e literários (figuras de linguagem, rimas, jogos de palavras, etc.)?	
constitutivos de processos de construção de efeitos de sentido (ironia, humor, discurso relatado, ancoragem, modalização)?	
constitutivos dos processos coesivos (conexão, coesão nominal, coesão verbal e outros)?	
Quanto a vocabulário e léxico, a coleção	
aborda a palavra como objeto de reflexão, trabalhando noções como onomatopéia, polissemia, campo semântico, diferentes tipos de relações entre palavras (quanto à forma e ao conteúdo)?	
trabalha os conhecimentos léxico-semânticos considerando as relações contextuais e discursivas?	
No trabalho com os conhecimentos lingüísticos, a coleção mobiliza e/ou explicita corretamente os conceitos?	

1.5. Contribuição para uma ética plural e democrática

A coleção contribui para a construção de uma ética plural e democrática, por meio de	S/N
representação da diversidade étnica, regional, lingüística, cultural e de gênero (em textos e imagens)?	
não apresentação – ou apresentação e discussão – de atitudes preconceituosas e de estereótipos?	
ausência de proselitismo político ou religioso?	
ausência de publicidade (a não ser quando se trata de explorar textos de diferentes produtos dessa esfera)?	
respeito aos dispositivos legais pertinentes (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, e outros)?	
reforço à construção de uma identidade positiva de crianças que vivenciam contextos familiares e sociais estigmatizados?	
presença de temas (e de abordagens desses temas) capazes de ampliar o horizonte de valores do aluno?	

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1. Manual do Professor

O Manual do Professor	S/N
explicita os pressupostos teórico-metodológicos?	
apresenta os pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais ou indução a erros?	
apresenta coerência entre os pressupostos explicitados e o Livro do Aluno?	
explicita os objetivos das atividades?	
apresenta orientações visando à articulação dos objetos de conhecimento entre si?	
sugere leituras complementares para o professor, com referências bibliográficas completas?	
formula com correção as orientações para o professor?	
apresenta-se em linguagem clara e acessível?	

2.2. Proposta pedagógica efetivada no Livro do Aluno

A proposta pedagógica presente no Livro do Aluno	S/N
apresenta correção de conceitos e definições?	
orienta para o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem?	
orienta para o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a linguagem?	
contribui para o desenvolvimento das capacidades básicas de pensamento autônomo, adequadas ao aprendizado de diferentes objetos de conhecimento (observação, compreensão, memorização, análise, generalização ou síntese, aplicação etc.)?	
mostra progressão na abordagem dos diversos componentes?	

2.3. Atividades

As atividades presentes no Livro do Aluno	S/N
estão formuladas com correção?	
estão formuladas com clareza?	
são adequadas aos objetivos declarados na obra (no LA e/ou no MP)?	
são variadas?	
sugerem diferentes modos de organização para a realização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente)?	
contemplam a construção de generalizações pelo aluno?	
contemplam a retomada e sistematização dos conhecimentos trabalhados?	

2.4. Avaliação

A coleção apresenta, de maneira consistente,	S/N
atividades de avaliação, no LA (ou sugestões de atividades, no MP), quanto aos componentes <i>leitura, produção de textos, produção e compreensão de textos orais e conhecimentos lingüísticos</i> ?	
atividades de auto-avaliação, no LA (ou sugestão de atividades de auto-avaliação, no MP), quanto aos componentes <i>leitura, produção de textos, produção de textos, produção e compreensão de textos orais e conhecimentos lingüísticos</i> ?	

3. PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL

O projeto gráfico-editorial apresenta	S/N
funcionalidade do sumário na localização das informações?	
estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.), evidenciada por meio de recursos gráficos?	
impressão e revisão isentas de erros graves?	
recursos de descanso visual na diagramação dos textos mais longos, de forma a não desencorajar a leitura?	
adequação das ilustrações à finalidade para a qual foram elaboradas?	
recurso a diferentes linguagens visuais?	

Anexo II

Resenha – **Coleção *Linguagem Nova***

Faraco e Moura, Editora Ática

(Guia 2008, p. 115-118)

SÍNTESE

A coleção atende às expectativas de um professor que queira fazer de sua aula espaço de análise, uso e reflexão sobre a língua e o texto. As atividades, variadas, se ajustam a diferentes contextos e interesses. A obra apresenta uma ótima coletânea de textos, com um número significativo de gêneros, que enfocam temas importantes para a formação ético-cidadã do aluno. As atividades de leitura acionam diversas capacidades e exploram efeitos de sentidos e características específicas dos textos. As propostas de produção textual, oral e escrita, tomam a produção como processo. O trabalho com a gramática acontece nos níveis ortográfico, morfológico e sintático, assim como no textual.

QUADRO ESQUEMÁTICO

Ponto forte	O trabalho com conhecimentos lingüísticos articula-se com o de leitura e o de produção de texto.
Ponto fraco	As atividades de leitura raramente exploram as singularidades do texto literário.
Destaque	O trabalho com a linguagem oral, que sistematiza conhecimentos acerca da produção de gêneros valorizados na escola e na mídia.
Adequação ao tempo escolar	A proposta extrapola o tempo escolar. Portanto, pressupõe um trabalho de seleção por parte do professor.
Manual do Professor	Indica os objetivos das atividades, aponta procedimentos didáticos e antecipa possíveis problemas enfrentados pelos alunos na realização das atividades. As respostas e comentários às atividades vêm junto da proposta, na reprodução do Livro do Aluno.

DESCRIÇÃO

Cada livro apresenta 14 unidades e um encarte de estudo de textos das mídias. Essas unidades se iniciam com imagens ou textos predominantemente não-verbais, a partir dos quais é desencadeada a discussão sobre um tema. Elas se organizam em torno de projetos de produção de texto, três ou quatro por volume,

como o “Correspondências”, que agrupa textos como *e-mail*, carta informal e carta de solicitação.

Todas as unidades apresentam seções com atividades de leitura, de vocabulário, de produção oral, de gramática e de produção textual. Cada unidade se encerra com sugestões de atividades e de leituras suplementares.

ANÁLISE

A coleção adota uma **perspectiva de ensino-aprendizagem** baseada na construção reflexiva dos conhecimentos, pois incentiva a análise dos fenômenos lingüístico-discursivos e indica alternativas que permitem a generalização e a aplicação dos conteúdos. Quanto ao professor, a obra valoriza seu papel de mediador na construção dos conhecimentos e sua capacidade de organizar as atividades didáticas, segundo as necessidades e possibilidades de sua turma.

Uma virtude da obra é a **coletânea**. Os textos selecionados apresentam: diversidade de temas que recobrem desde o universo lúdico infanto-juvenil até a complexidade de conteúdos socialmente relevantes; variedade de gêneros e meios de circulação (internet, documentos oficiais, impressos da mídia, entretenimento, literatura, dentre outros) e representatividade cultural.

Uma outra qualidade relacionada à coletânea de textos é o **projeto gráfico-editorial**. Reproduções de obras como pinturas, gravuras, esculturas, representativas de nosso patrimônio cultural, assim como textos em que o papel da imagem ou da disposição visual é essencial, como charges, histórias em quadrinhos, poema de cordel, não funcionam como mera ilustração, mas integram a coletânea como um todo, tendo sua leitura explorada. Outra qualidade da produção gráfica é a estrutura regular dos volumes, que aponta o início de cada unidade, de cada seção e subseção. O sumário facilita a localização dos principais conteúdos abordados em cada unidade.

O **Manual do Professor** traz instruções e respostas em azul, além de um encarte ao final. O professor não pode abrir mão desse recurso, pois ele indica os objetivos das atividades; sugere propostas complementares e procedimentos didáticos; antecipa possíveis problemas enfrentados pelos alunos na realização dessas atividades e aponta o grau de aprofundamento que o professor deve atingir no trabalho com um dado conteúdo, tendo em vista os conhecimentos já abordados em séries anteriores e os que serão trabalhados nos volumes seguintes. Já o

encarte não só descreve os pressupostos teórico-metodológicos da coleção, explicitando a progressão dos conteúdos, como oferece trechos de livros e artigos, assim como uma pequena bibliografia comentada, caso o professor deseje aprofundar seus conhecimentos sobre esses pressupostos.

As **atividades de leitura** trabalham os aspectos mais relevantes de cada texto, seja o conteúdo, o contexto histórico de produção ou a função social do texto. Os exercícios mais freqüentes são os que exploram as capacidades de compreensão e de interpretação (comparações, apreciações estéticas, produção de inferências) e os de análise da forma composicional do texto. Também são recorrentes atividades que exploram as imagens ou as relações entre texto verbal e imagem ou entre imagens, ou mesmo entre textos verbais (intertextualidade). A coleção ainda favorece a formação do leitor autônomo ao apresentar textos introdutórios, ou comentários ao longo dos exercícios, que contextualizam a obra, com informações sobre o autor, a função do texto, o tema abordado etc; e ao recomendar a leitura das obras completas, de outras obras relacionadas aos textos utilizados nas seções de leitura, assim como filmes e a visita a sites relacionados ao tema da unidade.

Entretanto, a abordagem dos textos literários não ressalta suas peculiaridades nem o pacto ficcional que deve caracterizar sua leitura. 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.

O trabalho com a **compreensão e produção da linguagem oral** é um dos destaques da coleção. Ele 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. Dentre os conhecimentos que instrumentalizam os alunos para o melhor uso da linguagem oral, sobressai o trabalho com o controle da entoação e do ritmo na leitura em voz alta e com os padrões de interação que regem os diferentes gêneros formais públicos. Por fim, vale ressaltar o trabalho de articulação entre fala e escrita realizado por meio das atividades de leitura em voz alta, de construção do texto escrito a partir do texto falado e da dramatização de roteiros.

Há dois tipos de proposta de **produção de textos escritos** em cada unidade. No primeiro caso, são oferecidas oportunidades de aplicação de

conhecimentos lingüísticos na produção de pequenos textos a fim de exercitar uma capacidade específica. No segundo caso, ao final da unidade, a proposta se apóia tanto em textos-modelo quanto na análise de alguns fatores a serem observados na prática da escrita, relativos a alguns elementos das condições de produção. A coleção propõe que se encaminhe a produção de textos para a execução de projetos que façam os textos circularem na escola, em suportes variados.

Quanto aos **conhecimentos lingüísticos**, a organização deve ser observada pelo professor. O primeiro volume da coleção privilegia o acúmulo de um repertório básico de categorias sintáticas e morfológicas, no qual o trabalho com a gramática é pouco vinculado à produção de texto. Gradativamente, porém, a gramática passa a ser vinculada ao uso, sobretudo no texto escrito. Assim, pouco a pouco, a abordagem tradicional e descontextualizada dá lugar a um estudo articulado com propostas de produção escrita, fornecendo-lhes subsídios. Ortografia e pontuação são abordadas sistematicamente, com exceção do último volume, embora algumas convenções da escrita, como a paragrafação e as funções de alguns sinais de pontuação, não sejam contempladas. O estudo do vocabulário e das questões léxico-semânticas é sempre feito de forma contextualizada, aproveitando questões que podem surgir na leitura dos textos. O tratamento da variação lingüística é coerente e evita posturas preconceituosas em relação aos registros populares ou às falas em contextos familiares e informais ou regionais.

Em Sala de Aula

Para aproveitar as potencialidades da obra, o professor deve conhecer previamente as atividades propostas, de maneira a realizar escolhas adequadas, uma vez que não é uma coleção a ser seguida página por página. Ele terá autonomia para escolher, eliminar, (re)ordenar os conteúdos com os quais deseja trabalhar. O Manual do Professor é imprescindível, pois nele se oferecem explicações importantes para o encaminhamento do trabalho.

A organização atende tanto ao professor que valoriza o ensino tradicional da gramática quanto àquele que relaciona o estudo do sistema lingüístico com seu uso na análise e na produção de tipos e gêneros textuais. No primeiro caso, o professor pode focar a sistematização dos conteúdos lingüísticos prevista nos volumes e recorrer a alguns exercícios em que se enfatiza seu uso em textos. No segundo, o professor pode escolher exercícios e atividades que levam o aluno à construção do

conceito gramatical, a partir da reflexão sobre seu uso, sem priorizar a sistematização.

Há muitas atividades que requerem a utilização de veículos como Internet, jornais, revistas, televisão, rádio e filmes. Nesse caso, é importante que o professor conheça previamente os recursos disponibilizados pela escola e aqueles que precisarão ser providenciados.

Algumas lacunas devem ser preenchidas pelo professor. O trabalho com o texto literário pode ser enriquecido com atividades que promovam a análise de suas especificidades, considerando o pacto de leitura que ele estabelece e as singularidades do texto focado, atinentes, por exemplo, ao estilo do autor e da época em que foi produzido. Nas atividades de produção escrita, propostas de avaliação do texto que enfocam a compatibilidade entre o texto produzido e o nível de linguagem utilizado são importantes. Relativamente às atividades com conhecimentos lingüísticos, caberia o acréscimo de exercícios que promovessem a apropriação de certas regras de uso da língua em circunstâncias socialmente privilegiadas.

Anexo III

Resenha – **Coleção Português – Leitura, Produção, Gramática**

Leila Lauar Sarmiento, Editora Moderna

(Guia 2008, p. 65-68)

SÍNTESE

A coletânea de textos desta obra pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento da reflexão crítica acerca de questões éticas e sócio-culturais. Já as propostas de produção escrita priorizam o trabalho com a estrutura do gênero explorado, contribuindo pouco para a elaboração do conteúdo por parte do aluno, uma vez que nem sempre o texto solicitado aborda a mesma temática dos textos de leitura do capítulo. O trabalho com a linguagem oral não é sistemático, sendo mais comuns atividades de oralização, como leitura em voz alta, jogral etc. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos prioriza a morfossintaxe e é pouco contextualizado.

QUADRO ESQUEMÁTICO

Ponto forte	A coletânea de textos, que contribui para a discussão de temas e valores relativos à ética, ao trabalho, à cultura, ao meio ambiente etc.
Ponto fraco	As atividades de produção de textos escritos, que geralmente não indicam objetivo, destinatário, contexto de circulação e suporte.
Destaque	As atividades de leitura, especialmente o trabalho com textos não-verbais, que colaboram para o desenvolvimento da sensibilidade estética.
Adequação ao tempo escolar	Uma unidade (dois capítulos) por bimestre.
Manual do Professor	É claro ao apresentar as bases teórico-metodológicas da proposta pedagógica da coleção. As respostas das atividades vêm logo após cada proposta.

DESCRIÇÃO

Cada livro da coleção se organiza em quatro unidades, com dois capítulos cada. A estrutura interna dos capítulos, em todos os volumes, apresenta-se da seguinte forma: um texto visual que abre cada unidade, seguido pela exploração de aspectos relativos à imagem; três a quatro textos para leitura, além de outros, que introduzem a seção de gramática; proposta de produção de textos orais ou escritos

na seção *Oficina de Produção*; exposição de conceitos gramaticais, com foco na morfossintaxe; exploração de vocabulário na seção *A escrita em foco*, na qual são abordadas, em geral, ortografia e palavras homônimas e parônimas; sugestão de pesquisa sobre a temática tratada no capítulo. Ao final de cada unidade, há sugestões de livros, filmes e sites para consulta pelo aluno.

ANÁLISE

A **proposta teórico-metodológica** desta coleção transita entre uma orientação mais reflexiva/constitutiva nas atividades de leitura, e uma orientação predominantemente transmissiva nas atividades de gramática e nas de produção de textos. Já no trabalho com a oralidade, a obra aposta no “aprender fazendo”, uma vez que apenas solicita dos alunos a produção de alguns gêneros orais, sem orientar quanto às características desses gêneros.

O **Manual do Professor** traz as respostas das atividades do Livro do Aluno, logo abaixo de cada questão, inclusive com sugestões de respostas para aquelas perguntas definidas como de natureza pessoal. O Manual é claro ao apresentar as bases teórico-metodológicas da proposta pedagógica e traz sugestões de livros teóricos de referência sobre o ensino de língua materna, o que pode contribuir para a formação continuada do professor. No entanto, deixa a desejar no que se refere à proposta de avaliação, já que, na maioria das vezes, não traz critérios para subsidiar o trabalho de avaliação por parte do professor ou de auto-avaliação por parte do aluno.

Um dos destaques da obra é a **coletânea de textos**, que é contemporânea, com informações, linguagem e contextos pertinentes e adequados à faixa etária dos alunos a que se destina. O principal critério para a seleção dos textos parece ter sido, portanto, seu significado histórico, social e estético-cultural.

Um outro ponto forte é a promoção, a partir dos textos indicados para leitura, da discussão de temas e valores relativos à ética, ao trabalho, à cultura, ao meio ambiente, entre outros. O encaminhamento dado nas discussões faz com que o aluno se posicione, criticamente, frente às temáticas abordadas.

As **atividades de leitura** são precedidas por um trabalho de contextualização e antecipação, isto é, o aluno é conduzido a refletir sobre o tema a ser discutido e, algumas vezes, sobre certas características do gênero em estudo, o que estimula o posicionamento crítico e um maior envolvimento do aluno. Além

disso, essas atividades proporcionam o trabalho com diferentes estratégias cognitivas de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, a localização e a comparação de informações, a inferência de significados, o que contribui para a formação de um leitor proficiente. Elas, no entanto, não se articulam com as atividades de produção de textos orais e escritos, nem com as de gramática, organizando-se, quase que exclusivamente, em função do eixo temático da unidade.

A seção que trata especificamente do vocabulário explora os sinônimos de palavras retiradas do texto, direcionando a questão para um trabalho contextualizado e reflexivo sobre o uso da linguagem.

O trabalho com os **conhecimentos lingüísticos** é, quase sempre, descontextualizado e excessivamente apegado à tradição, com descrições exaustivas de tópicos gramaticais (classificação de alguns fenômenos lingüísticos à luz da gramática tradicional) e prescrições relativas à norma-padrão. As oportunidades de reflexão sobre o uso da língua são raras, acontecendo em algumas atividades da seção *Linguagem e interação*. Os volumes da 5ª e 6ª séries abordam principalmente a morfologia, apresentando as classes de palavras, assim como a acentuação gráfica e a pontuação. Já os volumes da 7ª e 8ª trabalham, em geral, aspectos da sintaxe – o período simples e o período composto, respectivamente. Considerações acerca da concordância nominal, regência verbal e nominal são também feitas no livro da 8ª série.

As atividades de **produção de textos escritos** não exploram o contexto de produção do gênero solicitado, fixando-se, sobretudo, na estrutura textual. Os destinatários indicados são, quase sempre, o professor e os colegas; os textos limitam-se, portanto, à esfera escolar. Embora haja sugestão de revisão e posterior refacção, as propostas não abordam os procedimentos necessários para uma escrita eficaz. Isto é: falta uma orientação acerca do “como fazer” em cada uma das etapas do processo.

A **oralidade** não é tratada, na obra, como objeto de ensino e aprendizagem. Solicita-se que o aluno discuta, debata e exponha sua opinião. Mas não há, em geral, orientações específicas sobre a organização de uma discussão ou de um debate, a exposição de um ponto de vista ou a apresentação de um trabalho. Mesmo em propostas centradas em um determinado gênero, como jogral ou dramatização, as orientações não exploram as especificidades dos gêneros. Também não há referência às variedades da linguagem oral.

Em Sala de Aula

A coletânea desta obra é um material de trabalho relevante para o professor que busca nos textos de leitura motes para desenvolver suas próprias estratégias didáticas de ensino, pois, a partir deles, é possível ampliar algumas das atividades sugeridas no Livro do Aluno.

Para os professores que desejarem trabalhar com outras formas de exploração dessas temáticas, os volumes trazem indicações de livros, filmes e sites, na seção *Favoritos* de cada unidade. É importante ressaltar, no entanto, que para o uso efetivo desses recursos, é necessário que existam equipamentos como DVD ou vídeo e computadores na escola.

No tratamento dos tópicos gramaticais, a obra pressupõe um professor que prioriza um ensino mais descritivo-normativo dos conteúdos. Caso deseje realizar um estudo mais contextualizado, o professor terá que buscar outras referências para produzir o material necessário.

As propostas de produção de texto demandam do professor um tratamento complementar, principalmente nos itens referentes às condições de produção: indicação de destinatário, do suporte, do ambiente de circulação do texto.

Na condução das atividades de leitura, o professor deve se empenhar para aproveitar as excelentes oportunidades que a obra oferece de exploração da sensibilidade estética do aluno, especialmente na abordagem de textos não-verbais.