

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Adriana Lemes Catharino

**O DESCRITIVO NO ENSINO: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Mestrado em Língua Portuguesa

**SÃO PAULO
2007**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Adriana Lemes Catharino

**O DESCRITIVO NO ENSINO: LIMITES E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi.

SÃO PAULO

2007

Banca Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz e Iracema, pelo amor e apoio incondicional enquanto elaborava esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria da Educação de São Paulo, pelo apoio financeiro;

À Professora Doutora Sueli Cristina Marquesi, pelo apoio e orientação na elaboração desta dissertação;

Às Professoras Doutoras Vanda Maria da Silva Elias e Maria Valéria A. de Mello Vargas, pelas enriquecedoras contribuições que muito ajudaram na finalização deste trabalho;

Aos professores do Programa de Língua Portuguesa, pelos ensinamentos no decorrer desses anos;

À amiga Cássia, pela amizade, companheirismo e troca de experiências;

À amiga Giuliana, pela ajuda e incentivo no processo de elaboração deste trabalho.

À amiga Priscilla, pelo carinho e risadas no decorrer desses quase três anos.

À amiga Santa, pela amizade e companheirismo de sempre;

Aos colegas da área de Língua Portuguesa da E E Tancredo do Amaral, que direta e indiretamente me apoiaram nesses anos.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Texto e Discurso nas Modalidades Oral e Escrita* e tem como foco o ensino de leitura do texto descritivo, nos gêneros discursivos.

Devido à importância do descritivo no desenvolvimento das competências lexical, textual e comunicativa do aluno, duas questões são problematizadas: como os livros didáticos por meio dos gêneros discursivos apresentam o descritivo e como é possível trabalhar em sala de aula o descritivo por meio dos princípios teóricos da Linguística Textual.

Para orientar a discussão dessas questões, esta dissertação fundamenta-se nos estudos de gêneros de Bakhtin (2003[1979]) e 2004[1929]), Marcuschi (2002 e 2005) e Travaglia (2003, 2004 e 2006), além das orientações dos PCNs (1998); em estudos a respeito do descritivo dos autores Genette (1966), Hamon (1972), Adam (1992), Neis (1986), Fávero & Koch (1987) e Marquesi (2004[1990]) e por fim em se tratando do livro didático, baseia-se em Bezerra (2002) e no Guia Didático de Língua Portuguesa (2007).

Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de se trabalhar o texto descritivo, por meio dos gêneros discursivos, pois é um texto onipresente em nosso cotidiano. Diante disso, apresenta-se, no final da dissertação, uma proposta de atividade de leitura do texto descritivo manifestado em dois gêneros discursivos diferentes.

Palavras-chaves: tipo descritivo, gêneros discursivos, livro didático.

ABSTRACT

This present dissertation is related to the field research of the *Text and Discourse on Speaking and Writing Ways* and has as objective the teaching of reading from the descriptive text, in genres discourses.

Due to the importance of descriptive text in the development of lexical, textual and communicative skills of the student, two questions are issued: how the textbooks through genres discourses show the descriptive texts and how it can be possible to work the descriptive texts in the classroom through theoretical principles of the textual Linguistic

To guide the discussion of these issues, this dissertation is based on studies of genres of Bakhtin (2003[1979] and 2004[1929]), Marcuschi (2002 e 2005) and Travaglia (2003, 2004 e 2006), in addition to the guidelines of the PCNS (1998); under studies on the descriptive text from the authors Genette (1966), Hamom (1972), Adam (1992), Neis (1986), Fávero & Koch (1987) and Marquesi (2004[1990]) and finally when it comes about textbook, it is based on Bezerra (2002) and on Guia Didático da Língua Portuguesa (2007).

The results highlight the need of working the descriptive text, through discursive genres, as it is an omnipresent text in our daily life. Therefore, it is showed at the end of the dissertation, a proposal for activity of reading from the descriptive text shown in two different genres discourses.

Keywords: type of descriptive text, genrer discourses, textbook

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I- OS GÊNEROS DISCURSIVOS SOB DIVERSAS PERSPECTIVAS.....	14
1.1 O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico.....	14
1.2. O PCN de Língua Portuguesa: uma nova perspectiva no ensino de língua.....	18
1.2.1 Discurso.....	23
1.2.2 Texto.....	23
1.2.3 Gênero.....	24
1.3 Os gêneros discursivos: objetos de ensino na perspectiva do PCN de Língua Portuguesa.....	26
1.3.1 Bakhtin e os estudos sobre linguagem.....	26
1.3.2 Contribuições de Bakhtin para o ensino de língua.....	27
1.3.3 Os gêneros discursivos sob a perspectiva de Bakhtin.....	30
1.3.4 Outras classificações de gêneros.....	32
1.3.4.1 Os gêneros na perspectiva de Marcuschi.....	33
1.3.4.2 Os gêneros na perspectiva de Travaglia.....	36
1.3.5 Os tipos e os gêneros discursivos.....	40
CAPÍTULO II – O DESCRITIVO NA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEA....	42
2.1 Genette e os estudos sobre o descritivo.....	42
2.2 Hamon e os estudos sobre o descritivo.....	44
2.3 Adam e os estudos sobre o descritivo.....	47
2.4 Os estudos do descritivo no Brasil.....	51
2.4.1 Neis e os estudos sobre o descritivo.....	51
2.4.2 Fávero & Koch e os estudos sobre o descritivo.....	55
2.4.3 Marquesi e os estudos sobre o descritivo.....	57
2.4.3.1 Categoria da designação.....	61
2.4.3.2 Categoria da definição.....	61
2.4.3.3 Categoria da individuação.....	62
2.4.3.4 Regras do descritivo.....	62
CAPÍTULO III – O DESCRITIVO E O LIVRO DIDÁTICO.....	66
3.1. O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil.....	66
3.1.1 O livro didático de Língua Portuguesa e o PNLD.....	67
3.2 O livro didático e sua importância.....	69
3.3 O texto descritivo e a circulação nos livros didáticos.....	71
3.3.1 Coleção Mosaico do Conhecimento.....	71
3.3.2 Coleção Português para todos.....	83
3.3.3 Coleção Português Linguagens.....	97

CAPÍTULO IV PROPOSTA DE ATIVIDADES DE LEITURA DO DESCRITIVO MANIFESTADO EM DIFERENTES GÊNEROS.....	110
4.1.Texto I – “Rosa de Hiroxima”.....	111
4.2 Texto II – “Hopi Hari, o país mais divertido do mundo”	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Texto e Discurso nas Modalidades Oral e Escrita* e tem por tema o estudo do texto descritivo, em diferentes gêneros discursivos, no ensino fundamental, ciclo II, 5^a a 8^a série.

A pesquisa justifica-se pela escassez de estudos relativos ao tema sob o enfoque aqui proposto e pela importância do mesmo no ensino fundamental, conforme atesta a experiência docente da pesquisadora.

Especificamente em relação a sua importância em aulas de Língua Portuguesa, considera-se que ela se dá, em virtude de o descritivo ser um tipo de texto onipresente em nosso dia-a-dia. Além disso, com as novas perspectivas e orientações de ensino de língua, como as dos PCNs, a escola passa a ser um lugar que deve privilegiar as diferentes tipologias textuais e os mais diversos gêneros discursivos, os quais contribuem para o desenvolvimento das competências lexical, textual e comunicativa do aluno. O descritivo, além de contribuir para o aprimoramento dessas competências, possibilita o desenvolvimento de síntese, quando se constrói o fio condutor, e de análise, quando designa o todo tematizado por partes.

Devido a esta importância do descritivo nos trabalhos que se desenvolvem em sala de aula e nos estudos da Lingüística Textual, algumas questões devem ser problematizadas:

1^a) como os livros didáticos, por meio das atividades propostas a partir dos gêneros discursivos, apresentam o descritivo?

2^a) como é possível trabalhar em sala de aula o descritivo, por meio de atividades orientadas por princípios teóricos da Lingüística contemporânea?

Em função dessas perguntas de investigação, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para o estudo do descritivo enquanto tipologia textual

manifestada em diferentes gêneros discursivos e sua aplicabilidade no ensino de leitura no nível fundamental. Para atingir este objetivo geral, são estabelecidos três objetivos específicos: 1) discutir como o descritivo é tratado sob a perspectiva da Lingüística Textual, enquanto tipologia de texto; 2) analisar como o descritivo é tratado nos livros didáticos; 3) propor atividades de leitura sobre o descritivo, destinadas a aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscam-se os seguintes fundamentos teóricos:

No que se refere ao tratamento dos gêneros discursivos, buscam-se os princípios teóricos advindos dos estudos de Bakhtin (2003 [1979] e 2004 [1929]), de Marcuschi (2002 e 2005) e de Travaglia (2003,2004 e 2006).

Nesta dissertação optou-se por gênero discursivo em vez de textual, por se considerar que as fundamentações dos PCNs estão baseadas nos pressupostos teóricos de Bakhtin, que considerava a linguagem em seus aspectos discursivos e enunciativos.

Especificamente no que se refere ao tratamento dos gêneros, considera-se importante destacar que Bakhtin muito contribuiu para os estudos lingüísticos, pois apresentou uma nova concepção de língua por meio de uma abordagem sócio-histórica. Seus estudos abordaram a língua como uma forma de interação social por meio de enunciados relativamente estáveis, os gêneros discursivos. A partir de suas postulações, a questão dos gêneros passou a ser estudada pelas mais variadas vertentes da Lingüística.

Considera-se igualmente importante destacar que Marcuschi e Travaglia trazem importante contribuição para não só os estudos teóricos do gênero, mas também para sua aplicabilidade em sala de aula, na medida em que, em seus estudos, contemplam também o ensino de língua, leitura e produção de textos, por meio dos gêneros.

No que se refere especificamente ao descritivo, buscam-se os estudos que orientam sua organização enquanto tipologia textual. Aqui, deve-se destacar que os primeiros trabalhos a respeito do descritivo foram de Genette (1966), que embora reconheça a existência de textos meramente descritivos, seus estudos ainda estão atrelados ao campo da narrativa. Hamon (1972), outro estudioso do tema, além de questionar a existência de uma competência descritiva, também constrói uma teoria sobre o enunciado descritivo.

Mas foi com Adam (1992) que o descritivo teve destaque na Lingüística. O autor propõe o conceito de seqüências ou protótipos para se adequar à heterogeneidade da tipologia textual, pois um mesmo gênero pode se constituir por seqüências tanto descritivas como narrativas, por exemplo.

Adam & Petitjean (1982) postulam a existência de uma competência descritiva e que a seqüência descritiva não está presente somente nos gêneros contos, romances e crônicas, mas também em outros tipos de gêneros, tais como enciclopédia e dicionários.

Esses estudos acerca do descritivo impulsionaram as pesquisas do tema no Brasil. Os primeiros estudos foram de Neis (1986) e Fávero & Koch (1987). Entretanto é com Marquesi (2004 [1990]) que o descritivo passa a ser visto como um tipo de texto, uma vez que a autora propõe a organização do descritivo, com categorias e regras específicas, e define a competência descritiva.

Os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver este trabalho foram assim estabelecidos:

- 1) Revisão teórica sobre os fundamentos teóricos a respeito dos PCNs, dos gêneros discursivos, do texto descritivo e dos livros didáticos.
- 2) Seleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental, de 5ª a 8ª séries, para análise;

3) Análise dos livros didáticos para verificar como eles abordam o descritivo enquanto tipo textual.

4) Apresentação de proposta de atividades de leitura do texto descritivo manifestado em gêneros discursivos.

Para tanto, organiza-se a dissertação em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais, das referências bibliográficas e dos anexos.

No capítulo I, abordam-se os gêneros discursivos sob diversas perspectivas, mostrando os novos caminhos do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros discursivos propostos pelos PCNs (1998). Neste capítulo, são tratados os estudos realizados por Bakhtin (2003 [1979] e 2004 [1929]), Marcuschi (2002 e 2005) e por Travaglia (2003, 2004 e 2006).

No capítulo II, apresenta-se o descritivo na Lingüística Contemporânea, explicitando os princípios básicos da Lingüística Textual que orientam a dissertação. Neste capítulo, apresenta-se uma revisão acerca dos estudos do descritivo, baseando-se em Genette (1966), Hamon (1972), Adam (1992), Neis (1986), Fávero & Koch (1987) e, principalmente, Marquesi (2004 [1990]).

No capítulo III, discute-se como nos livros didáticos são apresentadas as atividades acerca do descritivo, nos mais diversos gêneros discursivos.

No capítulo IV, apresenta-se uma proposta de atividades sobre o texto descritivo em dois gêneros discursivos diferentes, o poema e o folheto de divulgação. As atividades são destinadas ao ensino da leitura no ensino fundamental, orientadas basicamente no modelo de Marquesi (2004 [1990]), para desenvolver as habilidades de análise e de síntese.

CAPÍTULO 1 – OS GÊNEROS DISCURSIVOS SOB DIVERSAS PERSPECTIVAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma revisão teórica a respeito de algumas concepções de gêneros discursivos.

Nesse sentido, são salientados os estudos sobre gênero de Bakhtin (2003 [1979] e 2004 [1929]), uma vez que fundamentam teoricamente os PCNs de Língua Portuguesa, bem como os de Marcuschi (2002 e 2005), por ter uma preocupação com o ensino de língua na escola por meio dos gêneros e os estudos de Travaglia (2003, 2004 e 2006) por abordarem as categorias de texto numa perspectiva pedagógica e não só científica.

1.1 O ensino de Língua Portuguesa: breve histórico

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil por um bom tempo foi sinônimo de estudo de gramática normativa, mas segundo Bezerra (2002), várias teorias influenciaram e ajudaram na mudança dessa prática pedagógica do ensino de língua.

Entre as últimas décadas de século XX e primeiros anos do século XXI, algumas teorias se destacaram. Uma dessas teorias é a **sócio-interacionista vygotskiana de aprendizagem**, a qual tem como ponto principal a importância da interação social no processo de desenvolvimento do ser humano. Segundo Vygotsky (1984[1930]), essa interação se dá desde o nascimento entre o homem e o seu meio social, de forma mediada, graças a sistemas simbólicos. A linguagem, tanto a escrita como a falada, é um desses sistemas pelo qual o homem interage com seu meio.

A linguagem escrita para Vygotsky (1991[1934]) é compreendida primeiro pela linguagem falada, no entanto com o passar do tempo esse elo intermediário desaparece. Ao compreender a linguagem escrita dessa forma,

Vygotsky reconhece o papel fundamental da escola no acesso ao conhecimento da língua escrita que, interagindo com o ser humano, *possibilita novas formas de pensar, de inserção e atuação em seu meio* (BEZERRA, 2002, p.39).

Essa idéia de apropriação do conhecimento por meio da escrita tem relação com **os estudos do letramento**, outra abordagem teórico-metodológica. Esses estudos *investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo* (Bezerra, 2002, p. 39). Essas práticas sociais são sedimentadas nos chamados gêneros . Dessa forma, há vários letramentos, os quais dependem de vários contextos sociais e culturais das sociedades. Nessa perspectiva, não existe indivíduo iletrado, pois ele terá domínio em algum domínio discursivo de sua prática social.

Além dos estudos vygotkianos de aprendizagem e sobre letramento, é preciso ressaltar as pesquisas sobre **texto e discurso**. De acordo com diferentes critérios, há variadas concepções e classificações para ambos, o que caracteriza uma diversidade de textos/discursos em nossa sociedade. Segundo Bezerra (2002), várias são as tipologias existentes: as **cognitivas** que *consideram esquemas cognitivos globais subjacentes à organização textual, para classificá-los* (BEZERRA, 2002, p. 40); as **funcionais**, que consideram a intenção de comunicação do produtor do texto e as **enunciativas**, que *consideram a influência das condições de enunciação sobre a organização discursiva* (Bezerra,2002:40).

Segundo Bezerra (2002), além dessas contribuições teóricas para o ensino da Língua Portuguesa, tivemos também as renovações metodológicas no ensino e aprendizagem de nossa língua, acontecidas a partir da década de 50 do século XX.

Naquela década, os manuais didáticos diziam respeito somente ao ensino da gramática, pois os alunos iam à escola apenas para estudar sobre a língua, já que tinham as práticas de leitura e escrita em suas famílias. O professor, também usuário dessa norma padrão e vindo das classes média e alta, com um nível elevado de letramento, elaborava suas aulas sem o apoio do livro didático.

Mas, a partir da década de 50, a escola começou a receber alunos de outras camadas sociais mais populares, com níveis de letramento diferentes, não possuindo em casa as práticas de leitura e de escrita. Assim, as propostas de ensino não atendiam a esses novos alunos, e continuavam baseadas na análise gramatical. Também o nível de letramento do professor caiu e, como consequência, surgiram os livros didáticos para suprir as lacunas de conhecimento desses professores. A partir da década de 70, coube, pois, ao autor do livro didático a responsabilidade de elaboração de atividades para o desenvolvimento das aulas. É certo que os materiais didáticos facilitaram a vida do professor, no entanto, diminuíram sua responsabilidade no planejamento de suas aulas, pois os textos e as atividades eram as propostas pelos livros didáticos, diminuindo a responsabilidade do professor na seleção do que e como ensinar.

Com as pesquisas sobre língua, ensino/aprendizagem, letramento e avaliação do MEC, na última década do século XX, os manuais didáticos

foram pressionados a mudar em seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas. Alguns apresentam mudanças apenas no nível superficial, permanecendo com as mesmas práticas, as mesmas concepções teóricas, outros imprimem alterações teórico-práticas. (BEZERRA, 2002, p. 43)

Considerando-se a diversidade de gêneros discursivos, foi preciso que o livro didático abordasse o maior número possível de gêneros para o desenvolvimento das competências lingüísticas, textuais e comunicativas dos alunos, não bastando somente o ensino de normas gramaticais. Uma dessas

renovações metodológicas encontradas nos manuais didáticos foi a presença de textos da mídia em seus conteúdos.

Quando, na década de 70, concebia-se que a língua devia ser vista como um instrumento de comunicação e que o ensino devia ser de comunicação e expressão, os livros didáticos de Português *modificaram, suas escolhas textuais, introduzindo histórias em quadrinhos ao lado de textos literários e, depois, notícias jornalísticas para leitura (...) e análise.* (BEZERRA, 2002, p. 45)

Na década de 80, os livros didáticos diversificaram ainda mais seus textos, contemplando diferentes gêneros extraídos de jornal, tais como: notícias, reportagens, entrevistas, propagandas etc. Com a ampliação dos meios de comunicação e de novas tecnologias, na última década do século passado, foram introduzidos textos de variadas linguagens, não somente a da escrita, mas também a de cinema, televisão, informática, publicidade e, claro, os textos jornalísticos se intensificaram ainda mais. Observou-se nesse período a tendência de introduzir nos livros didáticos *tiras, histórias em quadrinhos e propagandas, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais* (BEZERRA, 2002, p. 46).

Com os novos estudos lingüísticos, os livros didáticos precisaram atender as variedades lingüísticas e de gêneros discursivos, para que o aluno aprimorasse seu conhecimento lingüístico-textual comunicativo. Assim, nada melhor do que usar, em sala de aula, os textos de mídia para que isso efetivamente acontecesse.

Além dessas contribuições teóricas para o ensino de Língua Portuguesa e as renovações metodológicas do processo ensino-aprendizagem, apontados por Bezerra (2002), é preciso destacar os PCNs do ensino fundamental e do ensino médio, publicados pelo MEC em 1998 e em 1999, respectivamente.

1.2 Os PCNs de Língua Portuguesa: os gêneros discursivos como uma nova perspectiva no ensino

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) estabelecem a base comum do currículo da área em todo o território nacional. Constituem-se uma orientação para os professores de Língua Portuguesa no que diz respeito aos objetivos, aos conteúdos e aos critérios de avaliação, a fim de se rever ou elaborar propostas didáticas.

A proposta de ensino de Língua Portuguesa presente nos PCNs não é mais aquela da década de 60 e início de 70, que caracterizava um ensino de língua descontextualizado e fora da realidade, segundo o qual se valorizava a perspectiva gramatical e a reprodução por parte dos alunos do que estava em livros e textos didáticos. Os PCNs propõem um ensino de língua baseado em textos e gêneros discursivos, não somente análise sintática.

Com uma nova realidade social, decorrente da industrialização e da urbanização, uma outra demanda de alunos, oriundos de famílias de letramentos diferentes e não somente da elite, passou a freqüentar a escola. Com isso, a Lingüística, no início dos anos 80, teve preocupação em estudar a variação lingüística, o que possibilitou avanços nas áreas de educação, principalmente em relação à escrita e à leitura.

Diante desse contexto, o ensino de língua passou a considerar

os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabendo à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCNs, 1998, p. 19)

Assim, a linguagem foi entendida como um meio de expressar idéias, pensamentos e intenções de acordo com uma finalidade, no meio social em que o aluno está inserido. Nesse sentido, a língua foi vista como

um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas." (PCNs,1998, p. 20)

Trabalhando com esses conceitos de linguagem e língua, os PCNs de Língua Portuguesa, fundamentados teoricamente nas idéias de Bakhtin, foram elaborados a partir de três pilares: **discurso, gênero e texto**. Entender a linguagem como um meio de interação, como uma atividade discursiva, significa dizer que se diz/se escreve alguma coisa a alguém não é aleatoriamente, pois representa uma determinada atividade humana, num determinado contexto histórico e em determinada circunstância de interlocução. O discurso, por sua vez, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos.

Fundamentados nessas idéias, os PCNs de Língua Portuguesa postularam a idéia de que a escola precisa privilegiar os mais variados textos e gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos, não só nas aulas de Língua Portuguesa, como também em outros componentes curriculares. Afinal, o aluno pela língua interagirá com o mundo, nas mais variadas situações sociais.

Assim, com essa nova perspectiva metodológica proposta pelos PCNs, os conteúdos, antes descontextualizados e fora da realidade, foram revistos e repensados, pois o aluno deve desenvolver competências discursiva, lingüística e estilística, e não somente decorar verbos, encontrar tipos de sujeitos e predicados. É preciso ir além disso,

o ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorram dessas mesmas práticas.” (PCNs, 1998, p. 34)

Dessa forma, os conteúdos de Língua Portuguesa, sempre no aspecto da interlocução, articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso de língua oral e escrita (prática de escuta e de leitura de textos) e a reflexão sobre língua e linguagem (prática de análise lingüística). Nesta dissertação, o enfoque será dado ao uso da língua escrita, na compreensão de textos descritivos em diferentes gêneros.

Diante dos inúmeros gêneros discursivos existentes em nossa sociedade, os PCNs (1998) propõem alguns critérios na hora da escolha de gêneros para trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa, tais como:

a) Utilizar textos de usos públicos

sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania. (PCNs,1998, p. 21);

b) Priorizar não somente os gêneros discursivos escritos, mas também os gêneros discursivos orais, pois os alunos em seu dia-a-dia participam de algumas práticas comunicativas orais, tais como debates, seminários, entrevistas, representações teatrais entre outros;

c) Selecionar textos que propiciem

a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCNs,1998, p. 24).

d) Diversificar os textos escolhidos de acordo com o uso social freqüente, por meio de *atividades escolares que ofereçam uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais* (PCNs, 1998, p. 26).

Devido a diversidade dos gêneros discursivos, os PCNs de Língua Portuguesa apresentam um quadro de gêneros privilegiados na prática de escuta e escrita. Eles foram selecionados de acordo com os critérios já expostos, entretanto cabe à escola, em função de seu projeto pedagógico, verificar as necessidades de seus alunos para adequar esse quadro a sua realidade escolar. A seguir apresenta-se o quadro dos gêneros discursivos apresentado nos PCNs (1998):

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Qua

dro 1.2 Gêneros discursivos dos PCNs

Desse modo, os PCNs de Língua Portuguesa procuram oferecer aos profissionais da educação uma nova visão de ensino de língua, bem como de aluno, visto que este não é um mero receptor de informações, mas um interlocutor do processo ensino e aprendizagem, que age sobre o que está aprendendo.

Considerando que os PCNs de Língua Portuguesa constroem-se a partir de três pilares: discurso, texto e gênero, é conveniente conceituar esses três objetos de estudo da Lingüística.

1.2.1 Discurso

Segundo Maingueneau (2001), o termo “discurso” é utilizado comumente como sinônimo de enunciados solenes (o “discurso” do presidente acabou) ou fala (é tudo “discurso”), ou, ainda, para designar um uso da língua: “discurso político”, “discurso pedagógico”, para a Lingüística, é uma nova maneira de entender a linguagem.

Discurso, na Lingüística, é entendido como uma prática social acatada por um grupo, em determinado momento histórico, em circunstâncias de interlocução. Assim, ele se constrói dentro de uma finalidade, dirigido para algum lugar. Nesta perspectiva, falar é agir sobre o outro e não simplesmente uma representação do mundo. É uma atividade interativa, ou seja, *uma interatividade entre dois parceiros, cuja marca nos enunciados encontra-se no binômio EU-VOCÊ da troca verbal* (MAINGUENEAU, 2001, p. 53).

1.2.2 Texto

Segundo Koch (2002), o conceito de texto está atrelado às concepções de língua e de sujeito nas mais variadas correntes da Lingüística Textual.

Se entendermos a língua como *representação do pensamento e sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer* (KOCH, 2002, p. 16), o texto é visto como resultado do pensamento do produtor e o leitor/ouvinte exerce um papel passivo, um mero receptor do texto, não exercendo nenhuma ação sobre ele.

Na concepção de língua como código (instrumento de comunicação) e sujeito como

(pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do 'decodificador' é essencialmente passivo".(KOCH, 2002, p. 16).

Mas, na concepção de língua como interação social, na qual os sujeitos são atores/construtores sociais, o texto é o lugar da interação. Eles são ativos e constroem sentidos a partir dos explícitos e implícitos presentes no texto. Entendendo língua e sujeito dessa maneira, a compreensão de um texto é uma atividade interativa repleta de produção de sentidos por meio da interação entre sujeitos e texto.

O discurso, entendido como prática social, é manifestado linguisticamente por meio dos textos, que se organizam nos gêneros discursivos em função das intenções comunicativas.

1.2.3 Gênero

Segundo Brandão (1999), a princípio, o estudo do gênero foi uma preocupação da Poética e da Retórica (desde Platão e Aristóteles) e não da Lingüística, pois esta é uma ciência mais recente e porque seus estudos

iniciais foram de unidades menores que o texto. Ao se preocupar com o texto, devido à sua importância no processo comunicativo e no ensino-aprendizagem, a questão do gênero começa a ser uma preocupação da Lingüística, a qual deixa de trabalhar somente com o texto literário.

Assim, como o discurso e o texto, o gênero é estudado por várias correntes da Lingüística. Alguns teóricos utilizam o termo gênero textual, como Bronckart, Adam, Marcuschi, outros gênero discursivo, os ligados à Análise Francesa do Discurso, como Maingueneau, Brait e Faraco.

Segundo Rojo (2004), há duas vertentes no estudo dos gêneros na Lingüística atual: a Teoria dos Gêneros do Discurso e a Teoria dos Gêneros de Texto.

A Teoria de Gêneros de Texto, segundo a autora, enfatiza a análise nas categorias ligadas à estrutura composicional dos textos, como tipos e seqüências textuais. Esta vertente está mais ligada à tipologia textual, que se baseia em aspectos estruturais ou funcionais da língua.

A Teoria dos Gêneros do Discurso está mais preocupada em enfatizar a enunciação e selecionar as categorias de análise

focando aqueles aspectos da materialidade lingüística que são determinados pelos parâmetros da situação da enunciação em seus aspectos sócio-históricos, ressaltando dessa forma tão somente as marcas lingüísticas que decorram de produzir significação e temas relevantes no discurso (FIGUEIREDO, 2005, p.45).

De acordo com Figueiredo (2005), ambas correntes consideram as questões enunciativas em seus trabalhos e análises, o que as diferencia é a maior ou menos ênfase nesses aspectos.

Os PCNs de Língua Portuguesa se fundamentam nos pressupostos teóricos de Bakhtin, por isso estão situados na vertente da Teoria dos Gêneros do Discurso, ao considerar mais as questões enunciativas.

1.3. Os gêneros discursivos: objetos de estudos sob diversas perspectivas

O ensino de língua na perspectiva dos PCNs privilegia os gêneros discursivos na prática de leitura e escrita de textos.

Os gêneros discursivos se materializam por meio dos textos, por isso seus estudos estão atrelados aos de tipologia, embora esta não seja enfocada nas orientações dos PCNs, as quais apresentam concepção de linguagem como uma atividade discursiva e cognitiva.

Dessa forma, a noção de gênero presente nos PCNs decorre de uma abordagem enunciativo-discursiva, que postula uma nova concepção de língua, a qual é constituída e construída no e pelo discurso.

Devido à importância dos gêneros no ensino, vários estudiosos se dedicaram a estudá-los. Nesta dissertação, optou-se pelos fundamentos teóricos de Bakhtin (2003[1979] e 2004[1929]), Marcuschi (2002, 2005) e Travaglia (2003, 2004 e 2006).

1.3.1 Bakhtin e os estudos sobre linguagem

O pensamento de Mikhail M. Bakhtin foi difundido em um Círculo de estudos: o Círculo de Bakhtin, formado por um grupo de intelectuais de diversas formações acadêmicas e atuações profissionais, desde pianista a biólogo, que se reuniu entre 1919 a 1929 na antiga União Soviética. Os três

que se destacaram mais foram Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Bakhtin teve formação literária e foi professor de literatura, mas sem dúvida, seus estudos filosóficos foram os mais importantes do século XX. Junto ao seu Círculo, foi um grande debatedor de idéias, principalmente na área da linguagem. Essas idéias até hoje contribuem para os estudos da Lingüística contemporânea.

Apesar de sua importância, houve alguns problemas de recepção de sua obra. Além da confusão em torno de autoria de certos textos, sua divulgação demorou cerca de 20 anos e ocorreu sem nenhuma ordem cronológica.

Outros problemas na divulgação atrapalharam o entendimento da obra de Bakhtin, como traduções feitas sem nenhum cuidado e o fato de alguns textos serem manuscritos inacabados, o que dificultou o entendimento do pensamento bakhtiniano.

As questões sobre linguagem foram estudadas mais por Bakhtin e Voloshinov. Esses estudos aparecem em vários textos na década de 20, mas foi por volta de 1925/1926 que a linguagem passou a ser o foco central dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Desses estudos, vários conceitos foram retirados para o discurso pedagógico, tais como: interação, dialogismo, gênero discursivo e polifonia.

1.3.2 Contribuições de Bakhtin para o ensino de língua

Bakhtin (2003 [1979] e 2004 [1929]) iniciou seus estudos sobre a linguagem na década de 20 a partir da não-aceitação de estudos lingüísticos

da época, no entanto não os negou, apresentou uma nova concepção de língua que não ficou presa somente ao fonema, à palavra e à oração, os chamados estudos estruturalistas.

O autor propôs em seus estudos uma abordagem sócio-histórica da linguagem. Para ele, a língua não está fora da vida das pessoas, descontextualizada, mas, sim, inserida em um contexto histórico-social, o que a torna um instrumento de interação e interlocução.

Quando fala em interlocução, o autor não está se referindo a um mero diálogo entre dois falantes, mas, sim, ao dialogismo, princípio norteador de seus estudos.

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), nenhum texto ou discurso se constrói sozinho, mas se elabora a partir de outro. O pensamento bakhtiniano considerou-se o dialogismo sob dois pontos de vista: o da interação verbal entre enunciador e enunciatário; e o da intertextualidade, no interior do discurso.

O dialogismo sob o aspecto da interação verbal *é o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto* (BARROS, 2003, p. 3). Dessa forma, o sentido do texto depende da relação entre enunciador e enunciatário, construindo uma relação dialógica da enunciação.

A intertextualidade, outro aspecto a ser considerado sobre o dialogismo, é o diálogo entre textos, que pode reproduzir o sentido incorporado ou transformá-lo. Esse conceito foi cunhado por Kristeva no final dos anos 1960 a partir das idéias de Bakhtin, que embora não tenha desenvolvido uma abordagem intertextual ao analisar textos, era certamente o tema maior de seus estudos. Segundo Fiorin (2003,) pode-se considerar três processos de intertextualidade: a citação, a alusão e a estilização.

A citação pode manter ou modificar o sentido do texto mencionado. É quando aparecem explícitas as idéias de outro texto, enquanto na alusão não se citam explicitamente,

mas se reproduzem construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímicas com o mesmo hiperônimo ou são figurativizações do mesmo tempo. (FIORIN, 2003, p. 31).

O filme *Caçadores da Arca Perdida* é um exemplo de alusão, pois refere-se ao longo da narrativa aos textos de antigos seriados.

Por sua vez, a estilização é a reprodução do conjunto dos procedimentos de um determinado discurso ou estilo de outro autor. Um exemplo disso são os poemas de Manuel Bandeira, que escreveu “à maneira de” Alberto de Oliveira e de outros autores.

Outro conceito importante para análise de textos é o de polifonia. Caracteriza-se um texto como polifônico quando as vozes se revelam, em oposição aos monofônicos que não deixam revelar os diálogos que os constituem, nos quais há uma máscara de uma voz apenas. Exemplo disso são os textos de cunho autoritário, nos quais as vozes são abafadas por uma verdade única.

Essas idéias bakhtinianas aprofundadas por outros autores muito contribuíram para a mudança de visão dos estudos lingüísticos da época, que tinham uma preocupação com os fonemas, as palavras e as orações, uma vez que os estudos de Bakhtin passaram a ser sobre o enunciado, afinal *as pessoas não trocam orações (...) trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua* (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Estudar a língua como forma de interação e interlocução propiciou não só novas perspectivas teóricas, mas também novas orientações pedagógicas como os PCNs, que se fundamentam principalmente no conceito de gênero de discurso de Bakhtin.

1.3.3 Os gêneros discursivos sob a perspectiva de Bakhtin

Os estudos de Bakhtin sobre gênero discursivo estão no campo sócio-discursivo, saindo da Retórica e da Poética na Antiguidade. Em seu texto “Os gêneros discursivos”, Bakhtin (2003 [1979]) anuncia uma Lingüística sobre a enunciação, entendendo a língua como sendo uma interação social por meio de enunciados, tanto orais como escritos.

Para Bakhtin, a língua é empregada por meio de enunciados, os quais são individuais, embora cada esfera social da atividade humana por meio do uso da língua *elabore seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominam gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 262). Eles são realizados em determinadas condições para finalidades específicas nas mais variadas situações de comunicação em um determinado lugar.

Há uma heterogeneidade de gêneros, tanto orais como escritos, pois cada atividade humana possui seu repertório de gêneros discursivos, que vai desde uma simples carta até um artigo científico.

Devido a essa heterogeneidade, o estudo do gênero discursivo foi pouco abordado, a não ser na literatura, com os chamados gêneros literários. Na Antiguidade, com a Retórica e a Poética, os estudos se concentraram no aspecto artístico-literário e não como tipos de enunciados como postulou Bakhtin. Na Lingüística Geral, principalmente da escola de Saussure, estudavam-se os gêneros do discurso do cotidiano, restritos à especificidade do discurso oral do dia-a-dia.

Apesar dos gêneros discursivos serem difíceis de tipificar, pois estão ligados às mais variadas esferas sociais, Bakhtin (2003 [1979]) propôs uma diferença entre dois tipos de gêneros: os primários e os secundários.

Os gêneros primários são aqueles que ocorrem em situações cotidianas, espontaneamente, como um diálogo ou carta. Por sua vez, os gêneros secundários são aqueles que aparecem em condições mais complexas e

elaboradas. São exemplos destes gêneros: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, dentre outros. Esses gêneros ao se formarem, incorporam gêneros primários, o gênero carta, por exemplo, pode integrar o gênero romance.

A vontade do falante, segundo Bakhtin, se concretiza na escolha de certo gênero discursivo, o qual é determinado pela intenção discursiva do falante, com sua individualidade e subjetividade. Mesmo num bate papo informal, nós organizamos nossos enunciados em gêneros, pois *falamos apenas através de determinados gêneros discursivos, isto é, todos nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo* (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 282).

Considerando-se que há diversidade de gêneros discursivos, muitos falantes dominam a língua, sua estrutura gramatical, mas não dominam os gêneros discursivos de uma determinada esfera social em que não está inserido. Os PCNs destacam o uso dos gêneros discursivos, pois quanto maior o número de gêneros que os falantes conhecerem, mais oportunidade terão de inserção nas mais variadas esferas sociais.

Segundo Figueiredo (2005), muitas teorias lingüísticas tratam de forma dicotômica a oralidade e a escrita, por isso se afirmou que a oralidade não precisava ser ensinada na escola, pois já era uma competência nata do indivíduo. Dessa forma, se privilegiou a escrita durante muito tempo no contexto escolar. Mas, ainda segundo Figueiredo (2005), ao se considerar as idéias de Bakhtin, essa visão muda. A escola passa a ter uma preocupação com o oral, pois este não é menos importante que o escrito e, além disso, está presente no cotidiano de nossos alunos, como os debates, as palestras, os seminários e as entrevistas de emprego.

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), os gêneros discursivos tanto orais como escritos, se constituem de três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Assim são definidos esses conceitos por Bakhtin:

a) conteúdo temático: seria o conjunto de temáticas abrangidas por um determinado gênero, ou seja, é aquilo que pode ser dizível por meio dos gêneros discursivos. Há uma determinação recíproca entre conteúdo temático e gênero. Por exemplo, ao relatar um experimento científico, não se pode utilizar quaisquer gêneros, mas os legitimados pela comunidade científica, como o artigo científico ou o relato de experiências. Isto pode ser interpretado como uma determinação temática e, como, situação de produção de gênero.

b) estrutura composicional: seria a estrutura e a organização do enunciado produzido por um falante, que se apropria de estratégias lexicais, semânticas e pragmáticas para que seu enunciado realize sua função comunicativa.

c) estilo: para Bakhtin, o estilo está ligado a cada gênero do discurso. Todo enunciado é individual e reflete a individualidade do falante, do escritor, o chamado estilo individual, mas há determinados campos de atuação, como o militar e o científico que têm características específicas, formas padronizadas que não dão lugar à características ou estilo individual do produtor.

Assim, os PCNs, ao se fundamentarem nos pressupostos teóricos de Bakhtin, levam à *escola uma visão de língua tanto sócio-histórica quanto interacionista, em que a relação com o outro é essencial* (FIGUEIREDO, 2005, p.63).

1.3.4 Outras classificações de gênero

A teoria de Bakhtin sobre a noção de gêneros vem sendo retomada com diferentes enfoques. Alguns teóricos como Marcuschi (2002 e 2005) e Travaglia (2003, 2004 e 2006), ao optarem pelo termo textual, enfatizam a

análise nas categorias ligadas à estrutura composicional dos textos, como tipos e seqüências textuais.

1.3.4.1. Os gêneros na perspectiva de Marcuschi

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais estão ligados às práticas sociais e históricas, caracterizando-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que pelas lingüísticas e estruturais. Entretanto, para o autor, não se pode desprezar a forma, que poderá, em alguns casos, determinar o gênero presente.

Com a cultura eletrônica (TV, computador, rádio, telefone, Internet...), novos gêneros textuais surgiram, tanto na oralidade como na escrita, tais como *editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, e-mails, bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante* (MARCUSCHI,2002, p. 21). No entanto, não são inovações absolutas, mas, sim, uma nova relação dos usos da linguagem. Há principalmente a partir do surgimento de novas tecnologias uma criação de gêneros discursivos, nos quais estão misturados a oralidade e a escrita e uma integração de signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. Bakhtin (2003[1979]) chamou esse processo de transmutação. Para melhor definir, o autor exemplifica com uma carta ou um diálogo cotidiano que inseridos num romance se desvinculam da realidade comunicativa do cotidiano e conserva seu significado no plano do conteúdo do romance.

Marcuschi (2002) diferencia tipo de texto de gênero textual. Para isso, segue a noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a funcionalidade e a interatividade, e não somente aos aspectos formal e estrutural da língua. Assim, os gêneros textuais são *ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo dizer o mundo, constituindo-o de algum modo* (MARCUSCHI,2002, p. 22).

Partindo desta postura teórica, Marcuschi (2002) assim diferencia **tipo textual** de **gênero textual**: **tipo textual** é a construção teórica definida por propriedades lingüísticas (léxico, sintaxe, tempo verbal, relações lógicas). São exemplos de tipos: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Por sua vez, **gênero textual** é uma realização lingüística concreta que tem característica sócio-comunicativa, cumprindo funções em situações comunicativas. Como exemplos de gêneros, podemos citar: telefonema, sermão, carta, aulas virtuais etc.

Segundo Marcuschi (2002), um mesmo gênero pode se realizar por meio de dois ou mais tipos. Como exemplo, o autor mostra que em uma carta pessoal podem aparecer tantas seqüências narrativas como descritivas ou injuntivas. Dessa forma, um tipo textual é *um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto* (MARCUSCHI, 2002. p. 27) e os gêneros são preenchidos por essas seqüências relacionadas entre si. Assim, quando se fala em descritivo, refere-se ao predomínio das seqüências e não ao gênero.

O autor também ressalta a diferenciação entre **texto e discurso**:

texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

As definições até aqui expostas estão ligadas às práticas sociais, à funcionalidade da língua.

Sendo os gêneros textuais fenômenos sócio-culturais, ligados às práticas sociais, fica difícil estabelecer uma lista de gêneros fechada, pronta. Além disso, segundo Marcuschi (2002), o gênero pode ter uma configuração híbrida e uma relação intertextual.

Para Marcuschi (2002), os gêneros não são entidades naturais como a borboletas, mas são artefatos culturais construídos pelo homem. *Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero* (Marcuschi, 200, p.30).

O autor exemplifica essa configuração híbrida com um artigo de opinião escrito em forma de poema:

<p>Um novo José Josias da Souza</p> <p>-São Paulo- Calma José. A festa não começou, A luz não acendeu, a noite não esquentou, o Malan não amoleceu, mas se voltar a pergunta: e agora José? Diga: ora Drummond, agora Camdessus. Continua sem mulher, continua sem discurso, continua sem carinho, ainda não pode beber, ainda não pode fumar, cuspir ainda não pode, a noite ainda é fria, o dia ainda não veio, o riso ainda não veio, não veio ainda a utopia, o Malan tem miopia, mas nem tudo acabou, nem tudo fugiu, nem tudo mofou. Se voltar a pergunta: E agora José?</p>	<p>Diga: ora, Drummond, Agora FMI. Se você gritasse, se você gemesse, se você dormisse, se cansasse, se você morresse... O Malan nada faria, mas já há quem faça.</p> <p>Ainda só, no escuro, qual bicho-do-mato, ainda sem teogonia, ainda sem parede nua, para se encostar, ainda sem cavalo preto, Que fuja a galope, você ainda marcha, José! Se voltar a pergunta: José, para onde? Diga: ora Drummond, por que tanta dúvida? Elementar, elementar, Sigo para Washington e, por, favor, poeta, não me chame de José. Me chame de Joseph.</p>
---	---

(Apud MARCUSCHI, 2002, p. 30)

Além da configuração híbrida, formato de um poema para o gênero artigo de opinião, há também uma relação intertextual com alusão ao poeta e ao poema de Drummond, "E agora José". Segundo Marcuschi (2002), embora os gêneros estejam organizados em conteúdo temático, estrutura

composicional e estilo, a variação de funções, interesses e intenções fazem com que os gêneros possam ter essa configuração híbrida e relação intertextual.

Assim, uma abordagem que considere os gêneros discursivos é mais satisfatória para o desenvolvimento das habilidades de construir, de organizar e de relacionar as seqüências textuais em diversos gêneros.

1.3.4.2 Os gêneros na perspectiva de Travaglia

Travaglia (2003) em seus estudos sobre as categorias de texto preocupa-se com o modo pelo qual os professores de língua materna abordam os gêneros em sala de aula. Por essa razão, apresenta uma proposta teórica na qual categoriza o texto em tipos, gêneros e espécies para melhor organizar a pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa, pois tem uma preocupação em categorizar texto e gênero a fim de facilitar a prática do professor em sala de aula.

O autor conceitua “categoria de texto”¹ como

uma classe de textos que tem uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de forma, estrutura, conteúdo, estilo, funções, mas distintas das características de outros elementos tipológicos, o que permite diferenciá-los. São exemplos de elementos tipológicos em nossa sociedade e cultura brasileiras: descrição, dissertação, injunção, narração (...) fábula, parábola (...).” (TRAVAGLIA, 2004, p.122)

Uma mesma categoria de texto, como por exemplo, o narrativo pode ter características comuns, tais como o romance, o conto, a crônica, a fábula, a parábola, no entanto há características que os diferenciam.

¹ Antes, em seus estudos, Travaglia chamava de elemento tipológico.

Outro conceito importante do autor é “tipeamento”, que é usado para designar categorias de textos diferentes, mas que têm relações específicas. Travaglia (2004) propõe três tipeamentos: tipo, gênero e espécie.

O tipo é *identificado e se caracteriza por instaurar um modo de interação* (TRAVAGLIA, 2004, p. 123) segundo perspectivas dos interlocutores no processo comunicativo.

O autor reconhece quatro tipos, como se pode observar no quadro:

	Descrição	Dissertação	Injunção	Narração
Perspectiva do enunciador/ produtor do texto	Enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer	Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraído do tempo e do espaço	Enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação	Enunciador na perspectiva do fazer/acontecer inserido no tempo
Objetivo do enunciador	O que se quer é Caracterizar, dizer como é	Busca-se refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações	Diz-se a ação requerida, desejada, diz-se que e/ou como fazer, incita-se à realização de uma situação	O que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos como os episódios, a ação/ o fato em sua ocorrência
Forma como se instaura o interlocutor	Como “voyeur” do espetáculo	Como ser pensante, que raciocina	Como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça	Como assistente, espectador não participante, que apenas toma conhecimento dos episódio(s) ocorrido(s)
Tempo referencial ²	Simultaneidade das situações	Simultaneidade das situações	Indiferença à simultaneidade ou não das situações	Não simultaneidade das situações, portanto sucessão.
Relação entre o tempo da enunciação e o referencial	O tempo da enunciação pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao tempo referencial	O tempo da enunciação pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao tempo referencial	O tempo referencial é sempre posterior ao da enunciação	O tempo da enunciação pode ser posterior, simultâneo ou anterior ao tempo referencial.

(TRAVAGLIA, 2003, p. 6)

O gênero, segundo Travaglia (2003), tem um papel social na comunicação, tem função comunicativa. Dessa forma, fica difícil explicitar o

número de gêneros existentes em nossa sociedade e cultura, devido a diversidade deles. São exemplos de gêneros: avisos, comunicados, convite, decreto, atestado entre outros.

O terceiro tipelemento postulado por Travaglia é a espécie, que é caracterizada *por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície lingüística e/ou por aspectos de conteúdo* (TRAVAGLIA, 2004, p. 124). Como exemplo, temos as espécies história (quando os fatos se encadeiam e tem uma resolução e resultado) e não história (os fatos estão lado a lado, mas não se encadeiam para uma resolução e resultado). Ambas estão vinculadas ao tipo narrativo, as quais podem se apresentar em prosa ou em verso, duas espécies formais.

Para Travaglia (2003), os gêneros que circulam em nossa sociedade precisam dos tipos para se concretizarem.

É importante salientar que os gêneros se constituem pelos tipos por dominância. Assim sendo, no romance, pode-se encontrar o tipo descritivo ao descrever um ambiente, uma personagem; o injuntivo ou o argumentativo, mas o tipo dominante é o narrativo, pois há uma perspectiva do fazer inserido no tempo.

A seguir o quadro no qual Travaglia exemplifica os gêneros vinculados ao tipo dominante:

Tipo	Exemplos de gênero(s) necessariamente vinculados ao tipo em
------	---

² Tempo referencial é o tempo de ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica

	termos de dominância
Descritivo	Não observamos até o momento nenhum gênero necessariamente descritivo.
Dissertativo	Tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência.
Injuntivo	Mensagem religiosa-doutrinária, instruções, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos e outros, receitas de cozinha e receitas médicas, textos de orientação comportamental (ex.como dirigir).
Narrativo	Atas, notícias, peças de teatro, romances, novelas (literárias, de rádio e TV), contos, contos de fadas, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopéia, poema heróico, poema burlesco.

(TRAVAGLIA, 2003, p. 12)

Travaglia (2006) postula que os gêneros devem ser abordados em uma perspectiva textual, no que se refere ao conteúdo, à estrutura e à organização lingüística, e numa perspectiva discursiva, considerando as condições de produção.

O autor propõe alguns aspectos a serem considerados ao se utilizar os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa:

a) Conhecer um referencial teórico para se trabalhar os gêneros em sala de aula, por isso a elaboração de uma teoria, na qual propõe as três categorias já vistas;

b) Pesquisar quais os gêneros existentes são pertinentes à comunidade escolar;

c) Verificar *quais são as características, especificidades e determinações de cada gênero* (TRAVAGLIA, 2006, p. 3);

d) Perceber as diferenças e semelhanças entre os gêneros a fim de se trabalhar de forma adequada.

Para orientar esses aspectos a serem observados pelo professor quando utilizar os gêneros nas aulas de leitura e produção de texto, é necessário sem dúvida

fazer opção por um referencial teórico de tipologia textual e de discurso, constituindo um quadro teórico mais ou menos geral e coerente que dê suporte ao seu trabalho, evitando, assim agir sem qualquer direcionamento, o que, sem dúvida, irá prejudicar seu esforço junto ao aluno.” (TRAVAGLIA, 2006, p. 4)

Apesar de postular a importância dos gêneros em sala de aula, Travaglia (2003, 2006) considera que trabalhar com tipos é fundamental porque constituem os gêneros.

1.3.5 Os tipos e os gêneros discursivos

Embora os PCNs de Língua Portuguesa privilegiem os gêneros numa abordagem enunciativa-discursiva da língua, não se pode deixar de considerar a tipologia textual, pois os gêneros estão vinculados, como apresenta-se em Marcuschi (2002) e Travaglia (2003) aos tipos descritivos, narrativos, injuntivos e argumentativos.

Uma abordagem tanto de gêneros como de tipos cria condições para o desenvolvimento das competências discursiva, lingüística e estilística nas orientações dos PCNs, que estão assim definidas:

Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e dos dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursivos;

Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta.

Competência estilística: é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

(PCNs, 1998, p. 23)

Trabalhar com tipos não significa abandonar o conhecimento discursivo em prol somente do lingüístico, pelo contrário, ambos estão inter-relacionados no ensino e na aprendizagem da língua, tanto na prática da escrita como da leitura.

Nesta dissertação, a ênfase será dada ao tipo descritivo na constituição dos gêneros discursivos. Esse tipo textual, embora se faça presente no nosso cotidiano, como nos gêneros classificados, receita culinária, bula de remédio, folheto de divulgação turística, manual de instrução, crônica, conto, romance entre outros, foi, até o momento, pouco abordado nos estudos lingüísticos como se verá no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 - O DESCRITIVO NA LINGÜÍSTICA CONTEMPORÂNEA

Os estudos sobre o texto descritivo são escassos. Enquanto o narrativo e o argumentativo sempre foram objetos de pesquisa, o descritivo ficava em segundo plano, sempre como mero apoio para o narrativo. No entanto, com o desenvolvimento das pesquisas lingüísticas na área de tipologia textual, os estudos a respeito do descritivo foram aprofundados e ele tornou-se um tipo textual autônomo, não só atrelado à narrativa.

As principais pesquisas sobre o descritivo realizaram-se na França com Genette (1966), Hamon (1972) e Adam (1992). No Brasil, destacaram-se o trabalho de Neis (1986), Fávero & Koch (1987) e mais recentemente os estudos de Marquesi (2004 [1990]).

Os estudos teóricos de Genette (1966) e Hamon (1972) ainda estavam delimitados à fronteira da narrativa, mas ambos já admitiam o texto descritivo com características próprias. Adam (1992) em suas pesquisas propõe o conceito de seqüência descritiva.

No Brasil, os estudos se concentraram na tipologia textual com Neis (1986), Fávero & Koch (1987) e Marquesi (2004[1990]).

Antes de apresentar o percurso teórico do descritivo, é necessário diferenciá-lo em relação à descrição. Segundo Marquesi (2004 [1990]), descritivo é um tipo de texto organizado em regras e categorias que definem sua superestrutura. Segundo Houaiss (2001), descrição é o ato ou efeito de descrever, representar os seres.

2.1 Genette e os estudos sobre o descritivo

Genette (1966), em seu texto “Fronteiras da narrativa”, reconhece que há textos eminentemente descritivos, entretanto, seus estudos permaneceram no campo da narrativa.

Inicialmente, o autor estabeleceu a diferenciação entre os dois tipos de textos: o narrativo é a representação escrita de acontecimentos, reais ou fictícios, por meio da linguagem, situados no tempo e no espaço; o descritivo é a representação de objetos e personagens que suspende o curso do tempo, contribuindo para espalhar a narrativa no espaço.

O autor também afirma que a descrição pode ter existência autônoma, embora na narração necessite-se dela para representar os objetos em movimento. Mas seus estudos anteriores estavam ainda atrelados à narrativa, no campo da literatura.

Estudando as relações entre os dois tipos de textos, Genette (1966) postula duas funções do descritivo no narrativo. Essas funções são referentes à tradição literária, de Homero ao fim do século XIX.

A primeira função é de ordem decorativa: *a descrição longa e detalhada apareceria como uma pausa e uma recreação na narrativa, de papel estético, como o da escultura em um edifício clássico* (GENETTE, 1966, p. 264). A segunda função é de ordem explicativa ou simbólica:

os retratos físicos, as descrições de roupas e móveis tendem em Balzac, e seus sucessores realistas, a revelar e ao mesmo tempo a justificar a psicologia dos personagens, dos quais são ao mesmo tempo signo, causa e efeito.” (GENETTE, 1966, p. 264).

Essas funções apresentadas pelo autor ainda estão vinculadas à literatura, e não às manifestações discursivas do cotidiano, como uma bula, uma receita.

Após essas considerações do papel do descritivo na narrativa literária, o autor postula as diferenças entre os dois tipos de textos, as quais são de conteúdo:

a narração liga-se a ações ou acontecimentos considerados como processos puros, e por isso mesmo põe acento sobre o aspecto temporal e dramático da narrativa; a descrição ao contrário, uma vez que se demora sobre objetos e seres considerados em sua simultaneidade, e encara os processos eles mesmos como espetáculos, parece suspender o curso do tempo e contribui para espalhar a narrativa no espaço. (GENETTE, 1966, p. 265).

Apesar das diferenças de conteúdo apresentadas acima, do ponto de vista de representação, narração e descrição são semelhantes, pois utilizam os mesmos recursos de linguagem.

Em “Fronteiras da narrativa”, Genette (1966), ao postular as diferenças entre narração e descrição e propor que ambos os tipos utilizam os mesmos recursos da linguagem, já vislumbra a existência de um esquema textual descritivo autônomo, independente da narrativa, por ter características próprias, categorias e regras de ordenação.

2.2 Hamon e os estudos sobre o descritivo

Um outro estudioso do texto descritivo foi Hamon (1972). O autor desenvolveu estudos do descritivo centrados na narrativa, mas enfatizou sua insatisfação quanto às abordagens feitas até então sobre o descritivo, pois, conforme o autor afirma, identifica-se facilmente uma descrição de uma narração, no entanto é difícil de se definir o descritivo como unidade autônoma segundo critérios formais e/ou informais. Os critérios geralmente utilizados são o referencial ou o morfológico.

Hamon definiu provisoriamente o descritivo como (...) *um enunciado contínuo ou descontínuo, unificado do ponto de vista dos predicados e dos*

temas, cujo fechamento não abre nenhuma imprevisibilidade para o seguimento da narrativa. (HAMON,1972, p. 57).

Diante desta definição, o autor levantou três problemas que merecem um estudo e, para isso, utilizou exemplos de Zola, escritor do realismo-naturalismo francês.

Hamon (1972) justificou a escolha por Zola segundo alguns critérios: a crítica o considera um típico autor realista-descritivo, os seus estudos sobre a descrição e o realismo são numerosos e seus romances são previamente elaborados. Em seus romances, Zola utilizava a descrição para apresentar a sociedade, no que diz respeito ao cenário, seus lugares e seus personagens.

Os três problemas apresentados por Hamon (1972) no que diz respeito ao estudo descritivo são:

1º) O modo como o descritivo é introduzido no texto;

2º) O modo pelo qual o descritivo funciona no interior de um texto;

3º) O papel do descritivo na narração.

Para discutir esses três problemas referentes à descrição, Hamon (1972) recorreu à descrição de uma locomotiva inserida numa narrativa. A apresentação da locomotiva é feita por meio do “olhar”, do “falar” e do “agir” das personagens.

a) olhar: o leitor deve sentir a descrição como sendo da personagem e não do saber do romancista. Esta maneira de olhar da personagem pode ocorrer em duas possibilidades: 1ª) uma personagem fixa perante um panorama ou um objeto móvel ou mutável; 2ª): uma personagem móvel passando em revista um cenário fixo, mas complexo. Segundo Hamon (1972), pode-se ter o seguinte esquema sintagma introdutivo-tipo de descrição:

1 personagem + notação de +1 verbo de percepção+notação de 1 meio transparente+ objeto a descrever

b) falar: *uma personagem conhecedora da locomotiva descrevê-la-á, com apoio técnico, a uma personagem que não conhece (...) uma nomenclatura comentada de pormenores* (Hamon,1972, p. 61). Representando tem-se:

1 personagem não informada+1 uma personagem informada faladora+1 um verbo de discurso+objeto a descrever.

c) agir: as personagens agem no cenário em que atuam, são apresentadas no próprio lugar de sua atividade. A fórmula para isto seria:

1 personagem+1espectador+1 verbo de ação+objeto ou cenário a descrever

Assim, Hamon (1972) ressalta que a descrição tem de introduzir uma personagem que olhará, falará e agirá sobre algo a ser descrito e as marcas introdutórias são para tornar tanto a descrição quanto a narração verossímeis.

A partir da análise dos modos de “ver”, “falar” e “agir” das personagens, o autor entende que

uma descrição resulta freqüentemente da conjunção de uma ou várias personagens (P) com um cenário, um meio, uma paisagem, uma coleção de objetos. Esse meio, tema introdutor da descrição (T-I), desencadeia o aparecimento de uma série de subtemas. (Hamon,1972, p. 65).

Em relação ao conteúdo da descrição, Hamon (1972) ressalta que a coesão semântica depende do vocabulário do autor do texto (competência lingüística) e do repertório do leitor, pois, quanto mais especializado for o

léxico, como, por exemplo, na descrição técnica, maior a tendência para a ilegibilidade terá a descrição.

Segundo o autor, a descrição ocupa um lugar privilegiado na narrativa, pois nela um cenário pode confirmar, precisar ou revelar, por exemplo, uma personagem ou introduzir o desenrolar de uma ação, construindo ou destruindo, assim, a legibilidade da narrativa.

Essas postulações de Hamon (1972) deixam claro que o descritivo ainda está a serviço da narrativa, entretanto o autor já nos dá indícios de uma organização descritiva própria, propondo mais tarde uma análise do descritivo em 1981.

Com o texto “Introduction au type descriptif” (apud Marquesi: 2004[1990]), de 1981, Hamon retoma idéias já levantadas em 1972 e afirma que o descritivo tem vida própria. O autor enfatiza também que o descritivo pode aparecer nos diversos gêneros discursivos, como o literário, o dicionário entre outros.

Seus estudos vão do questionamento da existência de uma competência descritiva à construção de uma teoria sobre o enunciado descritivo, levando o descritivo a figurar como um tipo de texto autônomo.

2. 3 Adam e os estudos sobre o texto descritivo

Adam (1992) propõe uma organização dos textos baseada no conceito de seqüência. Para o autor, devido à heterogeneidade textual, nenhuma tipologia dará conta da diversidade e da complexidade da produção textual humana. No entanto, pode-se identificar nos textos fragmentos que seguem uma mesma composição, organização e estruturação, constituindo esquemas prototípicos, as chamadas seqüências.

Antes de definir “protótipos seqüenciais”, o autor diferencia anteriormente texto de discurso. Para Adam (1992), texto é um objeto abstrato, construído por

definição e que deve ser pensado no âmbito de uma teoria (explicativa) da sua estrutura composicional; enquanto discurso é um objeto concreto, produto de uma situação determinada por elementos extralingüísticos (sociais e ideológicos).

O objetivo de Adam ao propor a teoria sobre a tipologia de seqüências é trazer pressupostos teóricos mais adequados à heterogeneidade dos textos.

Segundo Adam (1992), a seqüência textual pode ser entendida como uma estrutura, uma rede relacional hierárquica, na qual as partes ligam o todo.

Para o autor, um texto pode ser constituído por n seqüências do mesmo tipo ou tipos diferentes. Adam (1992) define cinco tipologias seqüenciais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Os pressupostos teóricos de Adam a serem destacados serão a respeito da seqüência descritiva.

Como Hamon, Adam, juntamente com Petitjean, considera o descritivo como um tipo textual. Em *Introduction au type descriptif* (apud Marquesi: 2004[1990]), de 1982, ambos ressaltam a existência de uma competência descritiva e que o descritivo não está presente somente nos gêneros referentes à ficção, como contos, romances, mas também nos gêneros do cotidiano, como dicionários, enciclopédias.

Para Adam & Petitjean (1982) (apud Marquesi: 2004[1990]), o descritivo se organiza por meio de dois aspectos: o descritor, o qual representa o ponto de vista de como se vai descrever, e o descrito que é comparado pelos dois autores a uma definição lexicográfica, organizada pela denominação e definição. Segundo os autores, a definição seria uma expansão da denominação. Partindo desse pressuposto, os autores aprofundam os conceitos de denominação e de expansão de Hamon. A denominação é substituída por tema-título, a expansão é explicitada como uma nomenclatura de subtemas, associados aos predicados. Além disso, os autores propõem outros dois mecanismos do descritivo: o de referenciação e o de predicação.

Ressaltam também que os predicados podem ser de qualificações (ser) ou reduzidos a substantivos (fazer).

Os autores, ao se preocuparem com a organização do descritivo, tratam da coesão global do descritivo, que é dada principalmente pelo léxico, no entanto os elementos sintáticos e morfológicos, como conectores e tempos verbais auxiliam na construção da coesão do descritivo.

A partir desses pressupostos teóricos, Adam & Petitjean (1982) em "*Lés enjeux textuels de la description*" (apud Marquesi: 2004) enfocam os estudos sobre o descritivo em busca de estratégias de escrita e leitura para o texto descritivo.

Para eles, a tradição escolar tem a preocupação de ensinar como descrever e não com o processo, ressaltando que antes de se descrever, é preciso saber olhar, observar o descrito.

Nestes estudos, Adam & Petitjean sustentam a tese da existência de um protótipo autônomo de seqüência descritiva, a partir da análise literária da descrição de um romance realista, propondo uma análise das propriedades lingüísticas do descritivo.

Para eles, a seqüência descritiva é composta por fases que se organizam não de uma forma linear obrigatoriamente. Essas fases propostas pelos autores dividem-se em cinco:

1ª) Na ancoragem, o tema é apresentado por uma forma nominal ou tema-título, o qual pode ser introduzido no início da seqüência, assegurando a legibilidade da seqüência descritiva;

2ª) Na afetação, o objeto descrito pode ser um tipo de enigma;

3ª) Na assimilação, o objeto descrito é inscrito no tempo e desenvolvido em seus aspectos por meio de predicados de ordem metonímica ou metafórica;

4ª) Na aspectualização, o tema-título é decomposto em partes, em subtemas referentes ao tema-título;

5ª) Na tematização, com base na expansão descritiva, um tema é expandido por novos predicados.

Os estudos de Adam sobre o descritivo estão ainda atrelados ao narrativo, mas com o artigo “Aprocche linguistique de la seqüência descript” (apud Marquesi: 2004), o autor já utiliza o termo superestrutura, tendo a preocupação em definir um texto ou seqüência descritiva. Para destacar o descritivo de forma independente, Adam compara enumeração e descrição.

Em “Lês textes: types et prototyopes” (1992), o autor diferencia a seqüência descritiva em oposição a enumeração. A seqüência descritiva teria uma organização textual com características próprias. As operações de ancoragem, afetação, assimilação, aspectualização e tematização estão presentes tanto na produção quanto na compreensão dos textos descritivos. A ancoragem e afetação relacionam-se à macroestrutura e a assimilação, a aspectualização e a tematização à superestrutura.

Os fundamentos teóricos de Adam não chegaram as categorias do texto descritivo, entretanto seus estudos impulsionaram novas pesquisas, inclusive no Brasil, como os de Marquesi (2004 [1990]) que propôs regras e categorias do descritivo, definindo sua superestrutura.

Além disso, a noção de seqüência textual postulada por Adam (1992) está inserida nas orientações dos PCNs (1998):

As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.
(PCNs, 1998, p. 21)

2.4 Os estudos do descritivo no Brasil

Os estudos do descritivo no Brasil, enquanto tipologia textual, estão situados na área da Lingüística Textual.

Os primeiros estudos produzidos no Brasil sobre o tema foram de Neis (1986) e Fávero & Koch (1987), que inspirados nos estudos já existentes abordam o descritivo como tipo um textual. Entretanto, é Marquesi (2004[1990]) quem, a partir desses estudos, propõe, de fato, a organização do texto descritivo.

2.4.1 Neis e os estudos sobre o descritivo

Neis (1986) concentra seus estudos sobre o texto descritivo na área da tipologia textual. O autor faz uma revisão dos fundamentos teóricos acerca do descritivo já existentes.

Baseado nestes estudos anteriores, Neis (1986) postula que a descrição não é só um objeto literário, mas também aparece em outros gêneros, como nos trabalhos científicos, em manuais técnicos e outros. Assim, a descrição *aparece (...) nas mais diversas modalidades e com as mais diversas funções* (NEIS, 1986, p.48).

A onipresença dos textos descritivos no nosso cotidiano e o fato de o leitor saber diferenciar passagens descritivas de narrativas levam Neis (1986) a postular, baseado em Adam & Petitjean, que os falantes possuem uma competência descritiva, tanto para leitura quanto para produção textual.

Neis (1986) postula a estrutura do descritivo que tem um referente, um objeto desenvolvido a partir de três ordens: (i) situação, localização do objeto-tema no tempo e no espaço; (ii) qualidades, caracterização física, psíquica, moral, intelectual do objeto-tema; (iii) elementos, partes *que compõem o objeto*

e que também podem, como subtemas, passar a constituir matéria de descrição (NEIS, 1986, p. 50).

Neis (1986), a partir dos pressupostos de Hamon, fundamenta que o processo descritivo está centrado em dois elementos lexicográficos: a denominação e a definição.

A denominação-condensação equivale ao objeto-tema da descrição; a expansão-definição deve ser entendida como uma nomenclatura de subtemas, aos quais se associam os diferentes predicados. (NEIS, 1986, p. 51).

Esses predicados da expansão-definição são o “do ser”, verbos que indicam propriedades, estados, atitudes, qualidades, e “do fazer”, constituídos pelos verbos e adjetivos não – estáticos.

Além dessa estrutura do descritivo, Neis (1986) postula a coesão do tipo descritivo, a qual resulta de vários recursos sintáticos, lexicais e morfológicos. O autor cita os seguintes:

- léxico do mesmo campo semântico do objeto tema;
- o uso de conectivos ou articuladores (conjunções, advérbios, preposição) que estão relacionados com a situação do objeto tema e de suas partes no espaço;
- uso destacado na sintaxe de orações adjetivas e na morfologia de adjetivos;
- uso predominantemente de alguns tempos verbais: presente de comentário, pretérito imperfeito;
- emprego de metáfora, metonímia, sinédoque, comparação.

Segundo Neis (1986), essas operações gramaticais que constroem a coesão global do descritivo precisam ser estudadas com base num corpus de textos descritivos que resultam de uma escolha carregada de subjetividade enunciativa. Essas

operações de situações baseadas na situação de enunciação e na subjetividade do sujeito-enunciador e suas conseqüências na estruturação do texto descritivo decorrem de diversos princípios (NEIS, 1986, p. 55).

O autor cita alguns desses princípios:

1º) Não se percebe a totalidade daquilo que é perceptível.

Não se pode descrever a totalidade do descrito.

2º) Não se verbaliza a totalidade daquilo que se percebe.

Além da impossibilidade física de se descrever tudo, o sistema da língua tem recursos que reduzem as informações do descritor sobre o descrito. Entre esses recursos destacam-se: regra de integração e regra de generalização.

A regra de integração é um conjunto de ações que pode ser expresso por uma só função dominante, é o que se dá , com inúmeros verbos, tais como comer, chorar, escrever (NEIS, 1986, p.56). A regra de generalização é um conjunto de elementos (partes) que pode se expresso por meio de um hiperônimo. (NEIS, 1986, p. 56)

3º) O descritor descreve de acordo com seus conhecimentos (lingüísticos e extralingüísticos) e de acordo com os conhecimentos supostos do leitor. Ao descrever seu referente, o descritor utiliza um vocabulário tanto acessível a ele, quanto ao descritário.

4º) A descrição deve sujeitar-se às regras da escrita.

Como a linguagem se desenvolve pela linearidade e, *“assim transforma os elementos do objeto-tema, percebidos simultaneamente, em uma seqüência de elementos alinhados sucessivamente”* (NEIS, 1986, p. 58).

Segundo Neis (1986), uma descrição detalhada pode provocar uma sensação de paralisação em uma narrativa, como uma extensão do tempo. No entanto, ela pode ser vista como um processo de análise do objeto descrito, *pode ser considerada como a verbalização de um processo linear de observação, de um olhar que se detém no objeto* (NEIS, 1986, p. 59).

5º) A descrição varia de acordo com os gêneros e possui sua própria história.

Historicamente, segundo Neis (1986), a descrição tem várias tendências na literatura: a descrição ornamental, a descrição expressiva, a descrição representativa e a descrição produtiva:

- descrição ornamental: preocupa-se com o estilo ornamentado. Predomina uma beleza idealizada por meio de quadros, paisagens;
- descrição expressiva: uso da imaginação, ao invés da imitação, por isso uso das figuras retóricas e símbolos;
- descrição representativa: com os realistas, a objetividade aparece na descrição;
- descrição produtiva: em oposição ao realismo, surge a descrição com função criativa.

6º) A descrição depende do papel que desempenha na economia interna do texto.

Neis (1986), a partir dos estudos de Genette (1966), Hamon (1972) e Adam & Petitjean (1982), faz uma revisão teórica das funções da descrição dentro do narrativo.

7º) A descrição depende do tipo de discursividade do texto que a engloba.

Dependendo do texto e do campo discursivo, a descrição tem uma finalidade enunciativa, como orientar, persuadir, emocionar, divertir. Assim, ela não tem um mero caráter descritivo e referencial, mas sim uma força ilocutória por meio dos recursos lingüísticos utilizados na descrição. Segundo Neis (1986)

em alguns tipos de textos descritivos a inserção da descrição constitui um recurso mais ou menos facultativo, opcional, como seria o caso de certos textos argumentativos, filosóficos, poéticos, ao passo que outros tipos textuais são fundamentalmente descritivos, quando não descritivos por definição, tais como a descrição de uma planta num manual de botânica, um guia turístico, um retrato falado (NEIS, 1986, p. 62).

2.4.2 Fávero & Koch e os estudos sobre o descritivo

Fávero & Koch (1987) propõem uma diferenciação e comparação entre os tipos narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo 'stricto sensu', injuntivo ou diretivo e preditivo. Para isso, estabelecem critérios que caracterizam cada um desses tipos.

As autoras postulam três critérios para se estabelecer uma tipologia textual: a dimensão pragmática, que se refere aos macroatos da fala; a dimensão esquemática global, que se refere aos modelos cognitivos adquiridos culturalmente, e a dimensão lingüística de superfície, que se refere às marcas lingüísticas de cada tipo de texto.

A partir dessas três dimensões, as autoras estabelecem os limites do tipo descritivo:

a) dimensão pragmática:

- macroato: asserção de enunciados de estado/situação;
- atitude comunicativa: mundo narrado ou mundo comentado;
- atualização em situações comunicativas: caracterização de personagens (física e /ou psicológica) e do espaço (paisagens e ambientes) em narrativas; guias turísticos, verbetes de enciclopédia, resenhas de jogos, relatos de experiências ou pesquisas, reportagens etc.

b) dimensão esquemática global:

- superestrutura descritiva;
- ordenação espaço-temporal (tabularidade predominante) e apresentação das qualidades e elementos componentes do ser descrito;
- categorias:palavra de entrada (tema-título): denominação, expansão e/ou divisão (nomenclatura de subtemas).

c)dimensão lingüística de superfície:

- marca: verbos predominantes de estado, situação ou indicadores de propriedades, atitudes, qualidades, unidade do estoque lexical assegurada pelo tema-título; relações de inclusão (hiperonímia-hiponímia); nexos ou articuladores relacionados à situação do objeto-tema e de suas partes no espaço; adjetivação abundante; parataxe; tempos verbais: presente, no comentário; imperfeito, no relato; empregos de figuras (metáforas, metonímias, comparações, sinestésias etc).

(FÁVERO & KOCH, 1987, p. 6-7)

Com essas idéias acerca do limite do descritivo, Fávero & Koch (1987) se aprofundam nos estudos acerca da tipologia textual, pois há postulação de critérios não derivados da Retórica, da Sociolingüística ou funcionais, mas sim,

critérios mais abrangentes que se mostrem adequados à descrição global dos diversos tipos de textos, critérios estes que podem e devem se encontrados à luz da Lingüística Textual (FÁVERO & KOCH, 1987, p.3).

Marquesi (2004[1990]), a partir dos estudos franceses e dos brasileiros, propôs uma superestrutura do descritivo com regras e categorias, contribuindo aos estudos da tipologia textual.

2.4.3 Marquesi e os estudos sobre o descritivo

Marquesi (2004[1990]), a partir dos modelos de Hamon e Adam e fundamentada em princípios da Lingüística Textual, define a competência descritiva:

como a aptidão do homem para produzir e compreender um número infinito de textos descritivos, graças a categorias e regras subjacentes a essa modalidade, englobando, entre outras habilidades de análise e síntese (MARQUESI, 2004[1990], p. 92-93).

Ao definir a competência descritiva em oposição a outras competências textuais, Marquesi (2004[1990]) imediatamente propõe o tipo de enunciado presente no descritivo. Para a autora *um enunciado descritivo é um enunciado de ser que expande uma designação* (MARQUESI, 2004[1990], p. 98), que não tem o fazer transformador do enunciado narrativo.

O descritivo é organizado da seguinte maneira segundo a autora: pelo enunciado “x é y”, no qual “x” estrutura uma designação em relação a “y”, e este por sua vez, estrutura uma expansão por meio do léxico. Em relação ao verbete “Páscoa” (1), por exemplo, assim se apresenta a organização descritiva no dicionário *Aurélio* (1975).

1. Na época pré-mosaica, festa da primavera de pastores nômades.
2. Festa anual dos hebreus, transformada em memorial de sua saída do Egito.
3. Festa anual dos cristãos, que comemora a ressurreição de Cristo e é celebrada no primeiro domingo depois da lua cheia do equinócio de março. [V. ano litúrgico.]
4. Bras. O cumprimento do preceito pascal, sobretudo quando feito coletivamente:
(Ferreira, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. R.J., Nova Fronteira, 1975.)

Assim:

“x”= Páscoa (objeto a ser descrito)

“y”= predicação 1, predicação 2, predicação 3, predicação 4 (expansão do objeto a ser descrito)

Marquesi chama a atenção para o fato de que o

dicionário é uma organização do léxico como instituição social e, assim, a equivalência entre x e y também pode ser definida como uma designação ⇔ um conjunto de predicções aceitas pelo saber partilhado entre os membros da comunidade lingüística” (MARQUESI, 2004[1990], p.99).

Abaixo segue um exemplo de como se organiza o enunciado do ser na enciclopédia.

(2) *Páscoa*

Festa principal do cristianismo, quando se comemora a ressurreição de Cristo, no primeiro domingo depois do plenilúnio que se segue ao equinócio de inverno. É precedida dos quarenta dias da Quaresma e, mais proximamente, da semana da Paixão.

Como, de acordo com os Evangelhos, a paixão e a morte de Cristo coincidiram com a festa em que os judeus comemoravam a libertação do cativo egípcio, vários costumes e símbolos daquela festa judaica passaram ao cristianismo. A epístola de Paulo aos hebreus ensina que ritos como a imolação do cordeiro são imagens da realidade que se verificou e que o cordeiro de Deus era o próprio Cristo. A festa da Páscoa é móvel, isto é, de ano para ano varia, entre 22 de março e 25 de abril.

A associação com o judaísmo é óbvia e intencional por parte dos cristãos. O próprio nome de Páscoa vem do equivalente hebreu Pesach. Nas línguas saxônicas o nome indica uma associação com o Eostur-monath, mês de abril, quando se comemorava a morte do inverno e a recuperação da vida, atmosfera simbolicamente ligada à ressurreição. Os teutônicos são provavelmente responsáveis por certos costumes populares pascais como o do ovo de Páscoa. Antes eram ovos mesmos, símbolo da vida e da fertilidade, provavelmente proibidos como alimentos durante a Quaresma e que reapareciam no cardápio do domingo da Ressurreição. Mas o costume de oferecer ovos como presentes nessa época remonta aos antigos egípcios.

Vários costumes tirados da liturgia pascoal, como o de se acender o primeiro fogo nesse dia, desapareceram com a perda do senso simbólico por parte da civilização ocidental. Muitos costumes permanecem no Oriente, inclusive na Rússia,

onde os ortodoxos se saúdam nesse dia com as palavras “Cristo ressuscitou” e a resposta “ressuscitou realmente”. A Igreja católica empenha-se em restituir o esplendor da liturgia desse dia, dando-lhe cunho realista, missa que se celebra no sábado de aleluia passou a celebrar-se meia noite, na passagem para o domingo. Essa modificação foi feita pelo papa Pio XII em 1951. Os textos bíblicos, o simbolismo, as orações e cantos litúrgicos, em língua vernácula, facilitam a compreensão dos fiéis e promovem o espírito comunitário.”

(ENCICLOPÉDIA BARSA, 1991)

Em (2) temos:

x= Páscoa

y=

- a comemoração principal do cristianismo;
- a comemoração da ressurreição de Cristo;
- a comemoração acontece no primeiro domingo depois do plenilúnio que se segue ao equinócio de inverno;
- a comemoração é precedida dos 40 dias da Quaresma, e próximo da semana da Paixão;
- a comemoração é móvel, varia entre 22 de março e 25 de abril;
- a comemoração tem símbolos e costumes judaicos, pois coincide com a festa que os judeus comemoravam a libertação do cativo egípcio;
- o nome Páscoa vem do hebreu ‘Pesach’ e nas línguas saxônicas o nome é associado a Eostur-monath, comemoração da chegada da primavera, ligada à ressurreição;

- o costume de presentear com ovo de Páscoa, símbolo de vida e fertilidades, vem dos egípcios;
- alguns costumes e símbolos desapareceram com o tempo, outros permanecem;
- a Igreja católica procura dar um tom mais realista à festa da Páscoa, facilitando a compreensão dos fiéis dos símbolos, leituras etc.

No enunciado do ser da enciclopédia, os saberes são organizados hierarquicamente e subordinados uns aos outros. Esse conjunto de saberes apresenta *uma equivalência entre designação e expansão, na medida em que a expansão é um saber científico* (MARQUESI, 2004[1990], p. 101).

A diferença entre a organização dos enunciados do dicionário e da enciclopédia reside na forma de expansão: no dicionário há somente ordenação, enquanto na enciclopédia há ordenação, seleção e hierarquização.

Assim, Marquesi (2004[1990]) postula que

o texto descritivo é organizado por um enunciado de ser, cujas funções categoriais diferenciam às predicções contidas em y, podendo estas ser não só genéricas, como também particulares (permanentes e transitórias), havendo entre as transitórias, predicções que individualizam e especificam as referências, situando-as no tempo e no espaço, construindo, assim, outros mundos possíveis a cada descrição (MARQUESI, 2004, p. 102).

Após as considerações acerca da competência descritiva e da organização do enunciado descritivo, Marquesi (2004[1990]) apresenta a superestrutura do texto descritivo, especificando suas categorias e regras de ordenação.

O texto descritivo pode se definido, segundo a autora, por três categorias: a categoria da designação, na condensação; as categorias da definição e da individuação na expansão.

2.4.3.1. Categoria da designação

A Categoria da Designação, segundo Marquesi (2004[1990]), agrupa elementos semânticos e lexicais para a nomeação do objeto a ser descrito, o referente, por meio da capacidade lexical e do conhecimento de mundo do descritor/descritário.

Essa capacidade lexical do descritor/descritário depende da experiência de mundo, a qual varia de acordo com o contexto social, cultural e geográfico dos sujeitos envolvidos na leitura ou produção do texto descritivo. Assim, *é necessário verificar as relações entre o léxico e o mundo, pois a palavra é uma representação do referente* (MARQUESI, 2004[1990], p. 103).

2.4.3 2. Categoria da definição

De acordo com Marquesi (2004[1990]), a definição são predicções seqüenciadas pelo saber partilhado. A estrutura x é y da definição é diferente de outros enunciados do ser, pois é

reconhecida e aceita pelos membros da comunidade lingüística como a verdade por definição, já que não se questiona o valor da verdade da predicação contida em y para designação em x. (MARQUESI, 2004[1990], p. 106).

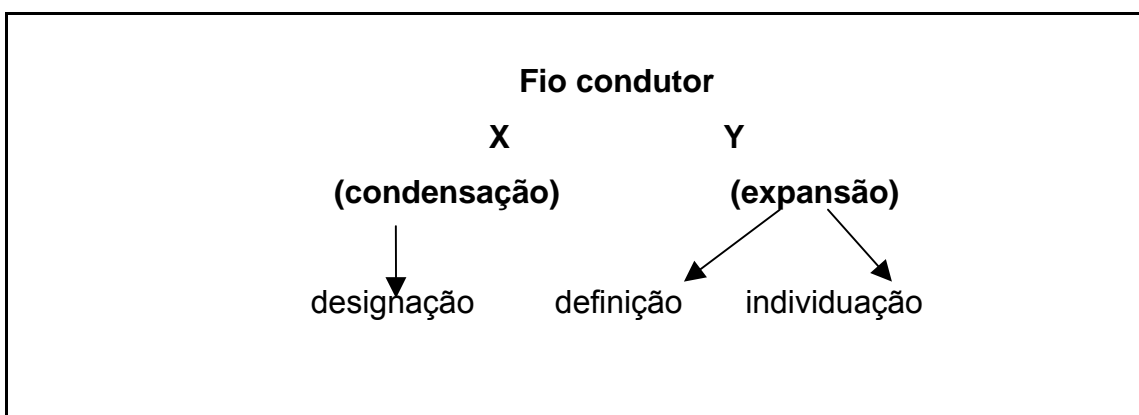
Entretanto, pode haver uma variação de predicções em y, pois há diferentes grupos sociais com visões diferentes a respeito de um mesmo referente.

Por meio da categoria da definição há a identificação e o estabelecimento do referente, que é construído pelo leitor ao selecionar e ao ordenar as frases num texto descritivo.

2.4.3.3. Categoria da individuação

Já a categoria da individuação, segundo a autora é o princípio de classificação pelas impressões do descritor a respeito do objeto a ser descrito, com graus de subjetividade, ou seja, retira o descrito de sua classe para tratá-lo como indivíduo.

Visualizando as três categorias propostas por Marquesi (2004[1990]), temos:



A partir das categorias propostas, a autora propõe duas regras para o descritivo.

2.4.3.4. Regras do descritivo

Marquesi (2004[1990]) entende regras

como normas que possibilitam a existência de um modelo construído com base em observação mais ou menos rigorosa dos usos sociais, instituindo uma forma global, específica de cada tipo de texto (MARQUESI, 2004[1990], p. 109-110).

As categorias do texto descritivo são ordenadas por duas regras: a de equivalência e a de hierarquização.

Na regra da equivalência, há uma identidade parcial entre duas ou mais unidades conhecidas. Assim, quando se afirma que “x” é “y”, postula-se uma

identidade entre os dois; só poderão ser ordenados em “y” ou “x” unidades que mantenham entre si traços comuns.

Na designação, a regra de equivalência está relacionada com a produção de parassinônimos e de paráfrases, a fim de estabelecer uma classificação para todos os termos que se referem a “x”.

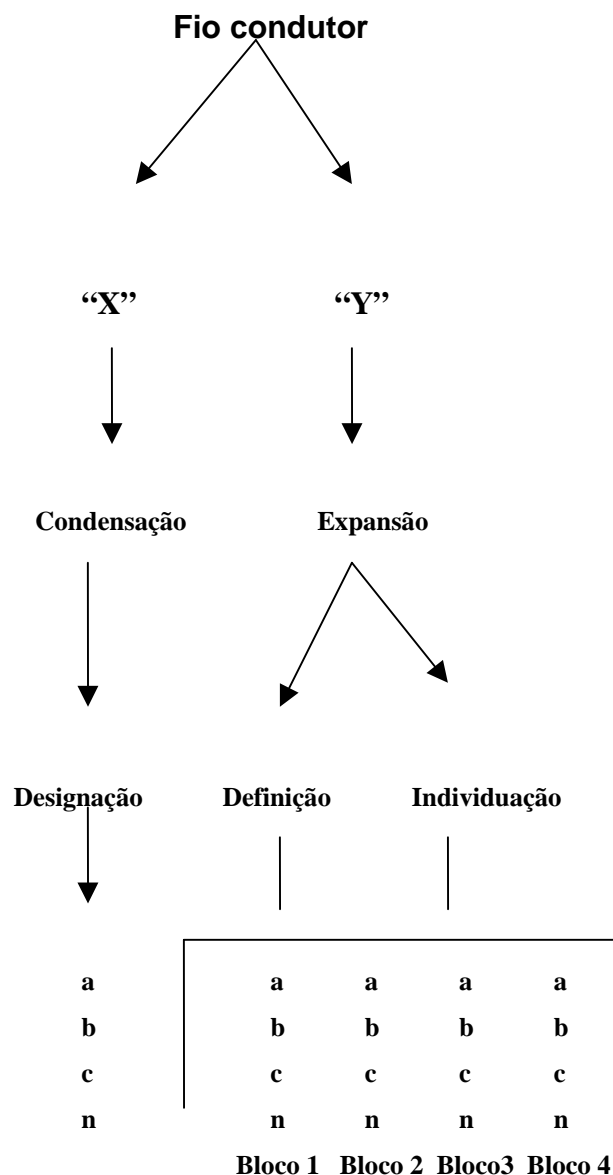
Na definição, a regra de equivalência estabelece uma ordenação para uma designação e sua predicação, parafrasticamente.

A regra da equivalência na categoria da individuação possibilita

ordenar predicações para “x” enquanto “y”, que podem ser de um outro ser, dentro de uma certa probabilidade, que envolve o aceitável, ou ainda predicações que implicam o ser no tempo e no espaço (MARQUESI, 2004[1990], p. 111).

Segundo Marquesi (2004[1990]), a regra da hierarquização tem como princípio a organização dos sentidos mais globais, dependendo da ancoragem direcionada pelo descritor; da coerência do texto, por meio da morfologia do texto (categorias) e da sintaxe (relações entre as categorias). Assim, as categorias “designação”, “definição” e “individuação” são hierarquizadas pela condensação e expansão. No entanto, há um fio condutor que dá o sentido geral do texto, decorrente de um recorte subjetivo (focalização) do descritor, que resulta em uma tematização do que será descrito. Na categoria da expansão, há uma hierarquização de blocos topicalizados, nos quais as predicações atribuídas ao objeto são equivalentes e hierarquizadas, estabelecendo-se uma relação entre “x” e “y”.

Marquesi (2004[1990]), assim esquematiza sua teoria:



(MARQUESI, 2004[1990], p.114)

Com esta revisão teórica do descritivo, comprova-se que ele tem um esquema textual definido por características próprias, não estando somente atrelado à narrativa.

Dessa forma, o descritivo é um dos esquemas textuais fundamentais para o aprimoramento da leitura e produção de textos nas mais variadas manifestações discursivas. Os processos de condensação e expansão são realizados por habilidades que precisam ser desenvolvidas, como as de

síntese, quando se constrói o fio condutor e de análise, quando se designa o todo tematizado por partes.

O presente capítulo contribuiu para o estudo do texto descritivo enquanto tipologia textual sob a perspectiva da Lingüística Textual. A partir desta revisão teórica, no próximo capítulo analisar-se-á como os livros didáticos apresentam suas atividades do descritivo por meio dos gêneros discursivos.

CAPÍTULO 3 – O DESCRITIVO E O LIVRO DIDÁTICO

Este capítulo tem como objetivo mostrar como os livros didáticos apresentam em suas atividades o texto descritivo por meio dos gêneros discursivos.

Para isso, apresentar-se-á um panorama do livro didático no Brasil e os critérios de avaliação dos livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Além disso, por meio de tabelas e gráficos, mostrar-se-á uma análise quantitativa de quantos e em quais gêneros discursivos aparecem o texto descritivo com regras e categorias próprias³, conforme postula Marquesi (2004[1990]).

3.1 O livro didático de Língua Portuguesa no Brasil

O livro didático teve sua origem na Grécia Antiga e vem até nossos dias, sendo um dos poucos materiais didáticos presentes no cotidiano das aulas. Ele constitui-se em um dos instrumentos que organiza o trabalho docente. No entanto, nem sempre foi assim no Brasil..

Segundo Rodrigues (2007), no Brasil, somente a partir de 1920 o livro didático apareceu nas escolas. Ele foi pouco usado em nossas escolas antes da década de 20, pois era importado da França e de Portugal. Isso demonstrava que nossos alunos pertenciam às classes privilegiadas.

Segundo o MEC⁴, com a criação de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL) legitimou o uso desse material e auxiliou em sua expansão.

³ Adam (1992) chama de seqüência descritiva.

⁴ <http://portal.mec.gov.br/>

O decreto-lei 1006, de 1938, instituiu a Comissão do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu uma primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil.

Nos anos 60, um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que teve como objetivo a distribuição gratuita dos livros didáticos. Segundo Rodrigues (2007), esse convênio foi muito criticado na época, pois era uma forma de controlar o mercado do livro didático no Brasil.

Na década de 70, o INL desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que em 1985 foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa a partir de 1996 teve como objetivo avaliar os livros didáticos, os quais são listados pelo MEC em aprovados ou não.

A partir de 2000, foi inserida a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª séries em 2001 e em 2007, o PNLD distribuiu livros didáticos de todos os componentes curriculares e dicionários de 5ª a 8ª séries, além de cartilhas em Libras aos alunos com deficiência auditiva na 1ª e 2ª séries..

3.1.1 O livro didático de Língua Portuguesa e o PNLD

O PNLD tem como objetivo, a cada ano, por meio do Guia Didático, não só a distribuição dos livros didáticos por todo o território brasileiro, mas também o estabelecimento de princípios e critérios de análise e avaliação dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Segundo o Guia de Livros Didáticos (2007), uma equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de MG, que está ligada à Secretaria de Educação Básica do MEC e formada por especialistas de universidades de todo o país, estabeleceu

critérios para avaliar os livros didáticos que serão utilizados no ano de 2008 e foram escolhidos pelos professores da rede pública em 2007.

A partir de critérios e princípios estabelecidos, essa equipe analisa e avalia os livros didáticos, que são reprovados ou aprovados pelo PNLD.

Os critérios para a avaliação referentes aos conteúdos básicos da área são: leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem.

O Guia de Livros Didáticos (2007) apresenta dois critérios para avaliar os livros didáticos: o eliminatório e o classificatório. Os critérios eliminatórios referem-se à clareza do tratamento didático dado aos conteúdos.

O livro didático deve ter correção de conceitos e informações básicas, não podendo induzir, nem conter erros. Além disso, é preciso haver coerência e adequação metodológicas, bem como clareza quanto à concepção de língua e de ensino-aprendizagem que orientam as atividades.

Além da preocupação didática com os conteúdos, os livros didáticos precisam ter cuidado com os preceitos éticos.

Os livros didáticos devem *contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania* (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2007, p. 11). Para isso, não devem veicular preconceitos e nem ser um instrumento de propaganda e doutrina por meio dos textos apresentados neles.

Ainda em relação à ética, os livros didáticos devem estimular o convívio social e a diversidade, principalmente a lingüística, bem como contribuir para a formação de atitudes e valores por meio dos textos.

Os critérios classificatórios são relativos ao material textual, ao trabalho com o texto, à leitura, à produção textual, aos conhecimentos lingüísticos, ao

trabalho com a linguagem oral, ao manual do professor e aos aspectos gráfico-editoriais.

Ao trabalhar os textos, os livros didáticos precisam apresentar diversas estratégias, seja para a leitura, seja para a produção e seja para os conhecimentos lingüísticos.

As atividades de análise textual devem desenvolver a proficiência em leitura, que precisa ser entendida *como uma situação efetiva de interlocução leitor/autor/texto*. (GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS, 2007, p. 12). Sendo a leitura entendida dessa forma nos livros didáticos, as atividades devem contribuir para: a reconstrução dos sentidos dos textos pelo leitor, por meio de diversas estratégias; a exploração de propriedades discursivas e textuais por meio de instrumentos apropriados a fim de formar um leitor crítico, no que diz respeito aos valores éticos, morais, estéticos e afetivos; a formação do leitor literário por meio de uma abordagem de valor artístico.

Em relação à produção do texto escrito, as propostas devem considerar o processo e as condições de produção, contextualizando a escrita; explorar os diversos tipos textuais e gêneros discursivos, estes últimos explorados em suas características discursivas e textuais, não somente a produção escrita enquanto tema.

A partir desses critérios, o PNLD avaliou 33 coleções de Língua Portuguesa, das quais 24 coleções foram aprovadas. O Guia de Livros Didáticos (2007) apresenta a análise feita dessas coleções aprovadas, para que os professores escolham o livro didático a ser utilizado em sala de aula.

3.2 O livro didático e sua importância

Segundo Rodrigues (2007), o livro didático desempenha uma relação de poder porque cria modelos de transmissão de conhecimento na sala de aula. Além disso, o autor do livro didático tem que se adequar às propostas, bem como aos critérios do PNLD na elaboração do seu material.

Mas, apesar disso, o livro didático constitui-se como um dos instrumentos básicos de organização do trabalho do professor em sala de aula, tendo um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, pois é por meio do livro didático que os alunos têm acesso aos gêneros discursivos, os quais passam a ser escolarizados.

Ainda segundo Rodrigues (2007), o livro didático tanto pode ser uma arma pedagógica como um recurso de defesa. Ele é uma arma

quando se constitui opressor, escravizador, ou seja, algo imposto tanto por seus autores, que propõem atividades que guiam a leitura e determinam o foco de atenção do aluno, como pelo sistema educacional que seleciona e impõe os livros didáticos a serem adotados pelas escolas”
(RODRIGUES, 2007, p. 37).

O livro didático é defesa quando não se sobrepõe ao trabalho do professor, que não deve considerá-lo uma verdade absoluta. Além disso, o livro didático não pode ser o único material a ser utilizado pelo professor em sala de aula, devendo ser um auxiliar e facilitador do trabalho docente.

No entanto, nas escolas públicas os professores o consideram como material exclusivo, principalmente

pela necessidade de parâmetros para definir o que devem ensinar; pela necessidade de nortear o aluno quanto à referência para estudar; e, pior e infelizmente, por falta de tempo para preparar as suas aulas. Ou seja, transferem a sua responsabilidade da preparação das aulas, exclusivamente aos livros didáticos (RODRIGUES, 2007, p. 38).

Apesar do uso inadequado do livro didático nas escolas, não podemos deixar de ressaltar sua importância nas diferentes concepções de ensino e aprendizagem, principalmente aquelas que se referem às dos PCNs, no que se diz respeito ao trabalho com gêneros discursivos.

3.3 O texto descritivo e a circulação nos livros didáticos

Dentre as 24 coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental apresentadas no Guia Didático de Livros Didáticos, para esta dissertação foram escolhidas três coleções de 5ª a 8ª série: *Coleção Mosaico do Conhecimento*, de Robson Luiz Trindade da Cruz e Giórgia Hellou, da Editora IBEP; *Português para todos*, de Ernani Terra e Floriana Cavallette, da Editora Scipione e *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da Editora Atual.

Nos livros didáticos selecionados procedeu-se à verificação de atividades propostas a partir dos gêneros que apresentam o descritivo. Para isso, quatro propostas de cada coleção foram selecionadas.

Na coleção *Mosaico do conhecimento*, foram selecionados os seguintes gêneros discursivos para a análise das atividades: anúncio classificado; verbete; artigo e romance (trecho).

Na coleção *Português para todos*, os gêneros discursivos escolhidos foram: lenda; guia de divulgação turística; legenda e letra de canção.

Na coleção *Português Linguagens*, os gêneros discursivos selecionados foram: conto (trecho); poema; resenha crítica e editorial.

3.3.1 Coleção Mosaico do Conhecimento

A coleção “Mosaico do Conhecimento”, de 5ª a 8ª série, organiza-se por unidades temáticas, as quais estão divididas em três ou mais capítulos e finalizadas com um projeto multidisciplinar.

Na abertura de cada unidade, apresentam-se o tema, os títulos do capítulo, além de sugestões de filmes ou livros relacionados ao tema e a seção “Conte o que você já sabe”, na qual há questões com o objetivo de levantar os

conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto apresentado naquele capítulo.

As atividades iniciais compõem-se de subseções relacionadas à leitura; não aparecem em todos os capítulos, nem seguem a mesma ordem: “Para ler e comparar”, “Para ler e analisar”, “Para pesquisar”, “Leitura comparada”, “Texto na Lupa”. Eventualmente aparecem as subseções “Para escrever” e “Produção de texto”. A produção textual sempre aparece na seção “Projetos”, que finaliza cada unidade.

Os conteúdos gramaticais são apresentados de forma tradicional, prescrevendo normas de uso. Aparecem na seção “Palavras e suas formas” e “O texto na lupa”.

A proposta pedagógica da coleção segue as orientações dos PCN (1998) ao entender a linguagem *como instrumento de interação do sujeito com o mundo, assim, linguagem e realidade estão intrinsecamente relacionadas* (MANUAL DO PROFESSOR, 2006, p.6).

Ao seguir as propostas dos PCN, a coleção “Mosaico do Conhecimento” privilegia as atividades com os gêneros. Pela avaliação do PNLD, o ponto forte da coleção é, sem dúvida, a diversidade de gêneros discursivos em cada volume. A coletânea de textos apresenta uma diversidade de gêneros discursivos, tanto para as atividades relacionadas à leitura quanto àquelas relacionadas à escrita.

Os gêneros discursivos que aparecem são diversos e distribuídos por cada volume de 5ª a 8ª série. Seguem a tabela e o gráfico com o número de gêneros discursivos em que aparecem o descritivo.

Tabela 3.4.1 O texto descritivo nos gêneros discursivos da coleção “Mosaico do Conhecimento”

GÊNERO	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	TOTAL	%
Conto	4	2	2		8	6%
Romance		3	3	2	7	5,07%
Crônica	1	2	2	5	10	7,25%
Poema		8	6	1	15	11%
Notícia	6	2	3		11	8,05%
Editorial				1	1	0,72%
Artigo	4	2	8	8	22	15,94%
Reportagem	1	3	5	2	11	8%
Entrevista			4		4	3%
Verbetes	2	5			7	5,07%
Fábula	4				4	3%
Lenda	5				5	3,62%
Resenha		2			2	1,45%
Letra de canção		2	6	2	10	7,25%
Anúncios	2				2	1,45%
Gráficos	3				3	2,17%
Biografia		2	1	1	4	3,0%
Relato*			1	1	2	1,45%
Peça de teatro			1		1	0,72%
Instrução	6			1	7	5,07%
Cordel				1	1	0,72%
TOTAL	37	33	42	25	138	100%

Observações

- a) Considerou-se na contagem tanto textos inteiros como fragmentos;
- b) O gênero relato refere-se tanto ao de viagem como ao histórico;
- c) O gênero artigo refere-se ao de opinião ou científico.

Observa-se que nessa coleção, em relação à quantidade, o texto descritivo aparece mais nos gêneros discursivos artigo, crônica, poema, notícia, reportagem e letra de canção, e menos no editorial, na peça de teatro e cordel.

O gráfico a seguir resume o número de ocorrências do texto descritivo nos gêneros discursivos da tabela anterior.

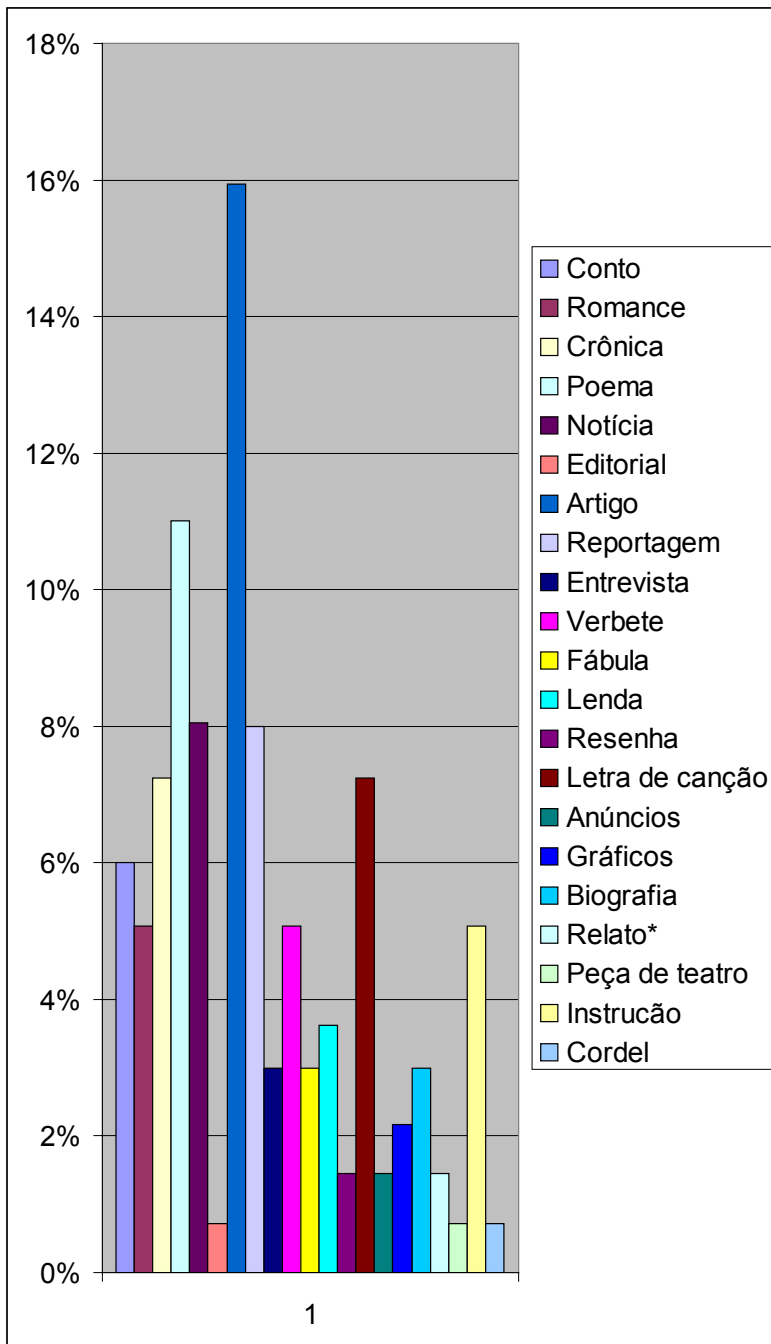


Gráfico 3.4.1 Ocorrências do texto descritivo nos gêneros discursivos da coleção “Mosaico do Conhecimento”

A seguir passar-se-á à análise de algumas propostas da coleção “Mosaico do conhecimento” selecionadas de como o texto descritivo aparece nos gêneros discursivos.

A) Anúncios

A atividade abaixo foi retirada da página 104, do volume da 5ª série, da Unidade 3, “Meios de comunicação”, do capítulo 8, “Para vender? Anúncios”. Nesta unidade o objetivo é mostrar os gêneros discursivos que circulam na imprensa, dentre eles os anúncios classificados e publicitários.

Os autores definem e exemplificam o que seriam anúncios classificados e publicitários para em seguida propor as atividades:

DEFINIÇÃO:

Os classificados são anúncios que circulam em jornais, revistas, Internet, folhetos e até mesmo em postes e muros das grandes cidades. A estrutura de um anúncio pode variar de acordo com sua finalidade, mas geralmente está claro o objetivo do classificado e como entrar em contato. Essas informações são fundamentais.

Os classificados são bastante diversificados quanto ao objetivo. Veja alguns tipos corriqueiros em jornais de circulação nacional.

A linguagem utilizada nos anúncios de jornal costuma ser muito abreviada. Em geral, o anunciante considera que o leitor familiarizado com anúncios consegue decifrá-los.

Anúncios publicitários

A publicidade em jornal, impresso e eletrônico tem crescido muito nos últimos anos. Os recursos dos publicitários para inserir uma propaganda num jornal impresso são bem diferentes daqueles utilizados para um jornal *on-line*. No primeiro, estão à disposição dos publicitários elementos visuais, ou seja, palavras e figuras. No segundo, o profissional da propaganda dispõe, além de recursos visuais estáticos, possibilidades de movimento e de som que a mídia coloca a disposição.

ATIVIDADES PROPOSTAS:

Admitimos
APENAS 12 VAGAS
Ganhos na faixa de
R\$ 800,00 á R\$ 1.600,00

Admitimos para início imediato pessoas do sexo masculino (mesmo sem experiência), maiores de 25 anos.

Entrevistas apenas nesta 2ª feira, das 09:30h ás 11:30h e das 13:30h ás 15:00h, Rua 29 de Maio, 949 (entre Presidente Getúlio Vargas e Engenheiro Rebouças).

Vagas para Início imediato

EXIGE-SE:
Ensino médio completo, cursando
Ensino Superior na área.

ANALISTA DE SUPORTE Jr
OBRIGAGÓRIO: Windows, Redes,
Office.
DESEJÁVEL: Noções de SQL e Asp.

PROGRAMADOR Jr
OBRIGATORIO: Asp, Asp.NET e
SQL.

Enviar currículo atualizado com pretensão salarial e cargo pretendido para rh@comm.com.br

Reproduções

a **b**

SIMANSC

Software System Test LAM

Graduated professional with experience in Software System Test for Mobile Devices, customization test, technical cooperation with network Operators to achieve prompt hardsets approvals is required.

Abilities, Experiences and Know-how

- Fluent in English.
- Excellent skills in problem-solving, coordination and drive of tasks.
- Good signaling knowledge GSM, GPRS, EDGE, UMTS, TCP/IP.
- Excellent handset features knowledge from end-user and operator perspective.
- Excellent technical communication skill.
- Has good team-working and communication skills to work in our team to coordinate outsourced 3rd partner test teams.
- Sensitive to political issues with the customer.
- Process orientation and high flexibility in order to coordinate with Europe and Asia.
- Availability to live in Manaus-AM

The company offers compatible salary and benefits to the work market. Interested candidates should send resume to selec@exetivarh.com.br

d

Reprodução

O PROFISSIONAL EM MONTAGEM

projetos e montagem em metal e madeira com até 120 kg, peso 4.221 em metal e madeira em 10 metros, com uma taxa de 30 anos de idade, com o curso de 120 horas de curso em todo o país. Quando necessário a um grande trabalho, de experiência com o processo de produção de peças de montagem para diversos tipos de materiais e técnicas de montagem.

Vendedores(as)

Quarupóvoa, Rua da Igreja, Paranaíba, Itaiti e São Mateus do Sul.

Se você tem experiência em vendas, 2º grau completo, médio superior, habilidade em negociação, boa apresentação, disponibilidade para viagens e reside na região. A oportunidade é toda sua!!!

Os interessados deverão enviar currículo, sob o sigilo, para: Cadena Postal 000 - CEP 06009-000 - Caixa-SP

Atividade das nossas empresas e a lista de seu talento: uma parceria de sucesso!

c

Eicompany

cadastre no site www.eicompany.com.br

CURITIBA

ENGENHEIRO DE PRODUTO (5288): Eng. Mecânico; exp. em desenvolvimento, lançamento e processos de industrialização de produtos. Dessejável exp. em indústria automotiva e confec. de inglês e Espanhol.

ENGENHEIRO MECÂNICO JR (5118): Eng. Mec., Ind. ou Prod. Mecânica, c/ até 4 anos de formação. Exp. efetiva ou ostensiva em amb. fabril. Aléxico Avançado.

ANALISTA DO SISTEMA DA QUALIDADE (5223): Formação Técnica ou Superior; exp. com implantação e certificação do Sistema da Qualidade (TS 16949 - ISO automotiva) e realização de auditorias internas e externas. Bons conhec. em ferramentas da qualidade (8D, FMEA). Espanhol Avançado.

ANALISTA INTERNO (4928): Exp. comprov. na área de Marketing/vendas, com merchandising, trabalhando com estatísticas e levantamento de dados e pesquisas. Disp. para viagens.

ANALISTA DE SERVIÇOS EXPORTAÇÃO (5158): 3º GC em Eng. Mecânica ou Adm. com Formação Técnica em Mecânica, inglês e Espanhol fluentes. Exp. em processos de assistência técnica, pref. no ramo automobilístico.

REPRESENTANTE REGIONAL DE PÓS-VENDAS (5254): 3º GC em Eng. Mecânica; exp. 03 a 04 anos na área de Pós-venda do ramo automobilístico e na área comercial.

OPERADOR DE T
Contábeis. 03 anos

ASSISTENTE FIN
ou 4º ano. Exp. m sistemas integrados

ELETRICISTA DE
em eletrônica emb

REVISOR DE TEX
testes de ortografia,

EDITOR DE VÍDE
Conhec. em Alter E

ESTAGIÁRIO DE
Comércio Exterior, integral.

GERENTE DE TEC
de Equipos de TI, (suprim., Almonstia)

e

Enc
clas

Vamos analisar esses classificados de oferta de emprego individualmente ou por comparação.

1. O que mais chama atenção no classificado A?
2. Considere o classificado A compare-o com o classificado B. O que mais chama a atenção?
3. O que há de comum nos anúncios A e B além de oferecerem vagas no mercado de trabalho?
4. Quanto ao classificado C, qual a estratégia para atrair os possíveis pretendentes às vagas ofertadas?
5. Que outra estratégia é utilizada pelo classificado C para atrair os possíveis pretendentes às vagas ofertadas, além dos benefícios oferecidos?
6. E quanto ao anúncio D. A que público pretende atingir?
7. Com a ajuda do professor de inglês ou outra pessoa que tenha fluência na língua inglesa, traduza o anúncio D. Quais as exigências a empresa contratante?
8. Qual a intenção de um classificado como o D em publicar uma oferta de emprego totalmente em inglês num jornal de língua portuguesa?
9. Quanto ao anúncio E, o que caracteriza particularmente esse tipo de anúncio?

A atividade proposta foi elaborada para dois gêneros discursivos: o gênero anúncio classificado e o gênero anúncio publicitário. As questões trabalham com o estilo e o conteúdo temático de cada gênero discursivo, no entanto não enfatizam o descritivo do ponto de vista de sua organização e função. Assim, não se aborda a estrutura composicional, as estratégias lexicais, semânticas e pragmáticas dos gêneros escolhidos.

B) Verbetes

Esta atividade foi retirada das páginas 145 e 146, da Unidade 4, “Literatura, do capítulo “No mundo da ficção”, do volume da 6ª série.

A unidade 4, última do livro, é dedicada à literatura. As atividades propostas têm o objetivo de levar os alunos a analisar textos literários.

Seguem o gênero verbete e as atividades propostas:

Verbetes: barata

Blattaria
Periplaneta Americana

Blattaria ou Blattodea é uma sub-ordem de insetos cujos representantes desta sub-ordem são conhecidos popularmente como baratas. É um grupo cosmopolita, sendo que algumas espécies (menos de 1%) são consideradas como sinantrópica. Dentre os principais problemas que as baratas podem ocasionar aos seres humanos seria a atuação delas como vetores mecânicos de diversos patógenos (bactérias, fungos, protozoários, vermes e vírus).

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Barata>

A paixão segundo GH

[...]

A barata é um ser feio e brilhante. A barata é pelo avesso. Não, não, ela mesmo não tem lado direito nem avesso: ela é aquilo. O que nela é exposto é o que em mim eu escondo: de meu lado a ser exposto fiz o avesso ignorado. Ela me olhava. E não era um rosto. Era uma máscara. Uma máscara escafandrista. Aquela gema preciosa ferruginosa. Os dois olhos eram vivos como dois ovários. Ela me olhava com a fertilidade cega de seu olhar. Ela fertilizava a minha fertilidade morta. Seriam salgado os seus olhos? Se eu os tocasse - já que cada vez mais imunda eu gradualmente ficava - se eu os tocasse com a boca, eu os sentiria salgados: [...]

LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.* 16ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1994, p.81.

ATIVIDADES PROPOSTAS:

- O que há de comum nos dois textos transcritos?
- Em qual dos textos predomina a subjetividade, ou seja, a expressividade de um autor, a manifestação de sentimentos, impressões e opiniões?
- Em qual dos textos prevalece a linguagem objetiva, ou seja, o texto está centrado em **descrever** de forma científica o objeto?

As atividades trabalham com os gêneros verbete e romances (fragmento), que se organizam por meio do texto descritivo. As questões propostas pelos autores destacam o conteúdo temático e o estilo. Apesar de a última questão referir-se ao texto descritivo, não há destaque para ele nos gêneros apresentados. A preocupação dos autores, em relação à última

questão, é com a abordagem da linguagem, do estilo de cada gênero, e não com as estratégias lexicais, semânticas e pragmáticas, ou seja, com a estrutura composicional dos gêneros verbete e romance.

C) Artigo

A atividade abaixo foi extraída da página 37, da unidade 1, “Tecnologia”, capítulo 2, “Diários virtuais”, do volume da 7ª série da Coleção *Mosaico do Conhecimento*.

Abaixo seguem o gênero artigo e as atividades propostas:

Texto na lupa

O principal relato sobre o Descobrimento do Brasil está contido na carta de Pero Vaz de Caminha, e escrivão oficial da viagem. Uma edição especial da Revista *Veja* fez uma brincadeira e escreveu um artigo fictício sobre o escrivão que poderia ter sido publicado em 1º de julho de 1501, data em que a esquadra de Pedro Vaz de Caminha retornou a Lisboa.

A crônica do achamento

Escrivão renomado, Pero Vaz de Caminha Poe beleza, admiração e confiança no relato de uma viagem sem par.

Muitos caminhos e muitas terras estão sendo visitados pela primeira vez nestes tempos. Nenhum contou com descrição mais primorosa e admiração mais explícita do que Santa Cruz, a terra que o capitão, Pedro Alvarez Cabral descobriu e à qual seu escrivão, Pero Vaz de Caminha, deu vida em sete folhas de papel cobertas de escrita miúda. A visão do Monte Pascoal e, depois, dia a dia, o contato dos portugueses com a terra desconhecida são descritos com tão riqueza e profusão de detalhes que, ao fim, Caminha pede ao rei perdão “se a algum pouco alonguei”. Não precisava – nada é demais sobre esse lugar tão estranho com gente nua e pintada.

Natural do Porto, Pero Vaz vem de família burguesa de boa cepa. Escrivão, filho de escrivão, cuidava no Porto de anotar as taxas e os impostos devidos ao Tesouro do reino, como mestre da Balança da Moeda. Fiel servidor e cavaleiro dos últimos três reis. Aos 50 anos, já avô, viu-se convocado pelo atual soberano para escrivão da nau de Cabral (cada navio tinha o seu, para anotar receita, despesa e falecimentos). Quando a expedição chegasse a termo na Índia, deveria ocupar o mesmo posto da feitoria portuguesa em Calicute. A missão acabou em tragédia. Ao cabo de três meses, a feitoria foi atacada e seus cinquenta ocupantes, entre eles Pero Vaz de

Caminha, massacrados diante dos olhos do capitão Cabral, ancorado a pouca distancia dali.

ATIVIDADES PROPOSTAS:

Releia esta frase: *A missão acabou em tragédia.*

Identifiquemos o sujeito, a frase fala sobre o que?

Qual é predicado? Ou seja, o que é dito sobre o sujeito?

Os termos essenciais da oração são o sujeito e predicado

Classificação do sujeito

Sujeito determinado	Identificado na frase. pode apresentar um núcleo (sujeito simples) ou mais de um núcleo (sujeito composto)	A carta de Caminha é um importante documento.(sujeito simples) Os índios e os portugueses tiveram um bom contato inicial. (sujeito composto)
Sujeito indeterminado	Não se identifica claramente quem é o sujeito da oração	Procuraram os homens por toda a parte.
Sujeito oculto	O sujeito esta implícito na forma verbal	Li o artigo sobre Pero Vaz de Caminha. (sujeito oculto eu)
Oração sem sujeito	Apresenta verbos impessoais, ou seja, aqueles que indicam fenômenos da natureza; verbos estar, fazer, haver e ser indicando tempo ou fenômeno natural; verbo haver indicando existência ou acontecimento.	Choveu muito nos primeiros dias. Faz anos que não o vejo. Houve muitas mortes nesse dia.

1. Em seu caderno, copie as frases seguintes, sublinhe os sujeitos e classifique-os.

a) Muitos caminhos e muitas terras estão sendo visitados pela primeira vez nestes tempos.

b) Escrivão renomado, Pero Vaz de Caminha põe beleza, admiração e confiança num relato de uma viagem sem par.

c) Nenhum contou com **descrição** mais primorosa e admiração mais explícita do que Santa Cruz...

A visão do Monte Pascoal e, depois, dia a dia, contato dos portugueses com a terra desconhecida são descritos com tal riqueza e profusão de detalhes

O gênero discursivo selecionado para a atividade foi o artigo, “A crônica do achamento”. O título do texto é uma referência a Carta de Pero Vaz de Caminha.

O artigo é organizado pelo narrativo e descritivo. No entanto, os autores do livro didático propõem somente um estudo da gramática normativa: os tipos de sujeito, não chegam a explorar nem o tema, o estilo, a forma composicional e as condições de produção. O texto é um pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais.

D) TRECHO DE ROMANCE

A atividade a partir do trecho do romance “Iracema”, de José de Alencar, foi retirada da página 157, do volume da 8ª série, da Unidade 4, “Literatura dos brasis”, capítulo 12, “Romance no Brasil”.

Abaixo seguem o gênero romance e as atividades propostas pelos autores:

O trecho a seguir é um fragmento do romance **Iracema**, de José de Alencar. O trecho trata do momento do encontro de Martim e Iracema. Leia com atenção.

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira.

O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

Um dia, ao pino do sol, ela repousava em um claro da floresta. Banhava-lhe o corpo a sombra da oiticica, mais frescas do que o orvalho da noite. Os ramos da acácia silvestre esparziam flores sobre os úmidos cabelos. Escondidos na folhagem os pássaros ameigavam o canto.

Iracema saiu do banho; o aljôfar d'água ainda a roreja, como à doce mangaba que corou em manha de chuva. Enquanto repousa, empluma das penas do gará as flechas de seu arco, e concerta com o sabia da mata, pousado no galho próximo, o canto agreste.

A graciosa ará, sua companheira e amiga, brinca junto dela. “Às vezes sobe aos ramos da árvore e da lá chama a virgem pelo nome; outras remexe o uru de palha matizada, onde traz a selvagem seus perfumes, os alvos fios de crautá, as agulhas da juçara com que tece a renda, e as tintas de que matiza o algodão.

Rumor suspeito quebra a doce harmonia da sesta. Ergue a virgem os olhos, que o sol não deslumbra; sua vista perturba-se.

Diante dela e todo a contemplá-la. Está um guerreiro estranho, se é guerreiro e no algum mau espírito da floresta. Tem nas faces o branco das areias que bordam o mar; nos olhos o azul triste das águas profundas. Ignotas armas e tecidos agnotos cobrem-lhe o corpo.

ALENCAR, José. **Iracema**. Ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 14-15.

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. No trecho do romance lido, com que a índia Iracema é comparada?
2. Por que você acha que o autor fez essa comparação?
3. Observe que nesse trecho que relata o encontro de Martim com Iracema, o nome da índia é citado algumas vezes, que o homem branco português não é mencionado. Por que será que isso acontece?
4. Observe que não somente a personagem Iracema é **descrita** segundo os ideais românticos, mas também a natureza. Explique.

As atividades a respeito do fragmento do romance “Iracema” mostram o descritivo atrelado à narrativa. As questões 1, 2 e 3 trabalham com o conteúdo temático. A última questão aborda o descritivo relacionado ao Romantismo, mas não trabalha estratégias lexicais, semânticas e pragmáticas, ou seja, com a estrutura composicional do gênero romance.

3.3.2 Coleção Português para todos

A coleção “Português para todos”, da 5ª a 8ª série, organiza-se em três unidades temáticas compostas de quatro capítulos. Os capítulos iniciam-se com um texto que introduz o tema da unidade. Cada volume possui as seguintes seções: A) “Para começo de conversa”, tem a presença de textos verbais e não verbais que servem de motivação para o tema do capítulo; B) “Hora do texto”, seleção de gêneros discursivos diversos com atividades orais e escritas referentes à compreensão e vocabulário; C) “Gramática do texto”, a partir da seleção de frases do texto principal, apresentam-se elementos gramaticais relacionados à morfologia e à sintaxe; D) “Acentuação e Ortografia”, são atividades de normas de uso a partir de textos, principalmente na 5ª e 6ª série; E) “Para além do texto e sugestões de leitura”, estas seções buscam por meio de textos informações adicionais a respeito do tema do capítulo; F) “A linguagem dos textos” trabalha com a linguagem e seus recursos pertinentes a cada gênero; G) “Produzindo texto”, “ Executando a crítica” e “Diário de bordo” são seções que propõem a produção textual relacionados ao tema do capítulo.

Em cada final de unidade, há a apresentação de um projeto na seção “Grupo de criação”. No final do livro, a seção “Por dentro dos temas” sugere livros, filmes e sites relacionados ao tema de cada capítulo.

A proposta pedagógica da coleção está em conformidade com as orientações dos PCN (1998). Segundo o Manual do Professor (2002), a linguagem é entendida como forma de interação, ou seja, as pessoas não transmitem apenas informações ao utilizar a linguagem, mas também realiza ações e atua sobre o interlocutor.

Partindo dos pressupostos de Bakhtin e dos PCNs, a coleção apresenta uma diversidade de gêneros retirados de suportes diferentes (jornais, revistas, páginas da internet...). Segundo a avaliação do PNLD por meio do Guia do Livro Didático (2007), o ponto forte da coleção é o trabalho com a produção textual, pois o *aluno é orientado a refletir sobre aspectos do tema abordado no*

capítulo e a considerar o tipo de texto a ser produzido (GUIA DIDÁTICO, 2007, p.81).

Mas apesar da diversidade dos gêneros discursivos, os aspectos discursivos nas atividades sobre leitura não são abordados com frequência.

A coleção apresenta dados biográficos dos autores selecionados, mas, apesar disso, não dedica muita atenção ao contexto de produção dos textos lidos. Embora chegue a explorar aspectos lingüísticos e textuais, como o emprego de recursos coesivos, o trabalho deixa lacunas quanto a aspectos discursivos, como marcas de argumentação e de enunciação, relações intertextuais explícitas e implícitas ou mesmo a relação entre texto verbal e imagens. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO, 2007, P. 81)

Os gêneros que aparecem são diversos e distribuídos por cada volume de 5ª a 8ª série. Abaixo seguem a tabela e o gráfico com o número de gêneros discursivos em que aparecem o texto descritivo.

3.4.2 O texto descritivo nos gêneros discursivos da coleção “Português para todos”

GÊNERO	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	TOTAL	%
Conto	4	2	2	2	10	10,86%
Romance	4	1	5	1	11	11,96%
Crônica	1	5	2	2	10	10,86%
Poema	3	4	2	4	13	14,13%
Notícia		1		1	2	2,7%
Artigo	4	3	1	4	12	13,04%
Reportagem		5	4	3	12	13,04%
Entrevista	2				2	2,17%
Verbetes	1	1			2	2,17%
Lenda	2				2	2,17%
Resenha	1				1	1,08%
Letra de canção	2		1		3	3,26%
Biografia	2				2	2,17%
Relato*			2		2	2,17%
Peça de teatro		2			2	2,17%
Cardápio	1				1	1,08%
Comunicado	1				1	1,08%
Instrucional		1			1	1,08%
Guia turístico		1	1		2	2,17%
Depoimento			1		1	1,08%
TOTAL	28	26	21	17	92	100%

Observações

- a) Considerou-se na contagem tanto textos inteiros como fragmentos;
- b) O gênero relato refere-se tanto ao de viagem como ao histórico;
- c) O gênero artigo refere-se ao de opinião ou científico.

Observa-se que nessa coleção, em relação à quantidade, o texto descritivo aparece mais nos gêneros romance, poema, reportagem e artigo e nos que aparecem menos são na resenha, cardápio, comunicado, instrucional e depoimento.

O gráfico a seguir resume o número de ocorrências do texto descritivo nos gêneros discursivos da tabela anterior.

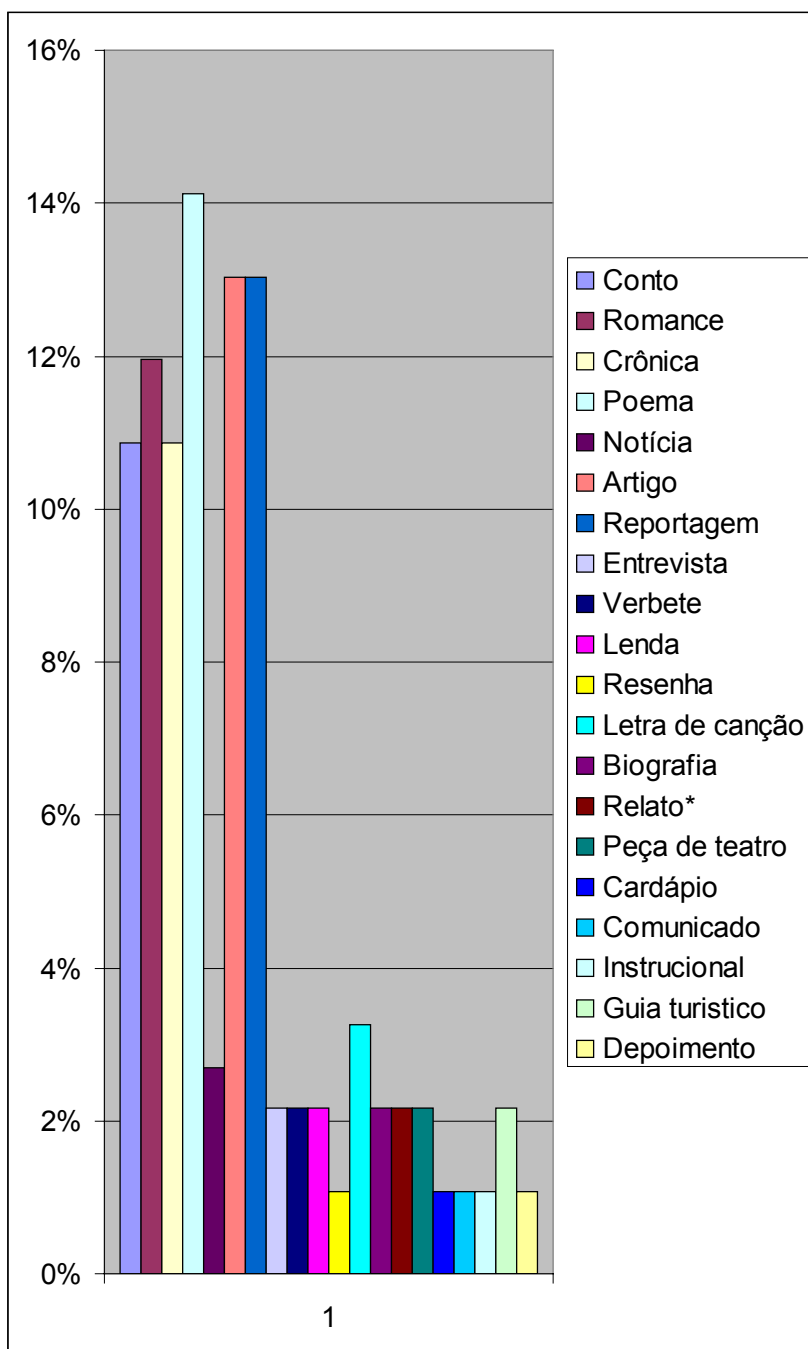


Gráfico 3.4.2 Ocorrências de texto descritivo nos gêneros discursivos da coleção “Português para todos”

Seguem abaixo os gêneros discursivos escolhidos e as atividades propostas pela coleção.

A) Lenda

A atividade abaixo foi extraída das páginas 90 a 92, do volume da 5ª série, da Unidade 2, “O mundo da imaginação”, do capítulo 6 “Mitos e Lendas”.

Antes das atividades propostas, os autores definem a descrição:

O ADJETIVO E A DESCRIÇÃO

Ao contar uma história, desejamos transmitir ao leitor (ou ouvinte) como são os lugares, os personagens, as cenas. Observe que, quando você lê, é capaz de “ver” os lugares, de imaginar como são os personagens, porque quem escreveu a história teve o cuidado de contar também detalhes importantes que nos permitem “ver”, “ouvir”, “sentir”.

Isso se chama **descrever**. E descrever também faz parte da arte de contar histórias.

Os adjetivos são palavras muito importantes no momento de descrever personagens e lugares. Eles nos ajudam na tarefa de “pintar” para o leitor, com palavras, o cenário ou os traços dos personagens, que vão ajudar a compreender melhor a história ou a guardá-las para sempre na memória.

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. A noite caiu sobre os adjetivos do texto abaixo e suas letras se embaralharam. Sua tarefa é colocar as letras no lugares certos, para que a caracterização de cada elemento desse pequeno parágrafo fique bastante clara e a ordem volte a reinar! Não esqueça de combinar perfeitamente os adjetivos com os nomes que eles modificam: **idades** e **peessoas**.

“Havia uma cidade, **ngerad**, **iledsendvovo**. As pessoas que moravam lá eram **vusadáel**, **imscipáta** e **elegra**. Não me lembro do nome da cidade, porque eu tinha quinze anos quando passei por ela, levado por meu pai. Nessa época, não me preocupava com o nome, mas sim com os lugares propriamente.”

(BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadeiras Proibidas*. 8. ed. São Paulo: Global, 1988. p. 46)

2. Retiramos da lenda que você vai ler agora – **Potyra-as lágrimas eternas** – alguns adjetivos. Você vai ajudar o autor a **descrever o lugar e as personagens dessa lenda**, escolhendo adjetivos adequados a cada substantivo. Depois, para saber como é o texto original, consulte seu professor.

“A linda e (**) Potyra amava o jovem e (**) chefe a tribo, o guerreiro Itajibá, o braço de pedra. Ambos encontravam-se freqüentemente nas areias (**) do rio, onde permaneciam durante horas admirando a natureza e trocando juras de amor enquanto aguardavam o casamento.

Certo dia veio a guerra. A tribo foi atacada por inimigos, partindo Itajibá para a luta. (**), Potyra esperava sua volta, caminhando às margens do rio.

Muito tempo depois, os guerreiros retornaram, informando à jovem que o chefe guerreiro havia morrido. (**), Potyra voltava todos os dias à praia a chorar sua grande perda. Sensibilizado com sua dor, Tupã, o deus do Bem, transformou suas lágrimas em diamante. Desta maneira, as águas levavam as(**) pedrinhas até a sepultura do guerreiro, como prova de seu eterno amor.”

(ANDRADE E SILVA, Walde-Mar de. *Lendas e mitos dos índios brasileiros*. 2. ed.

Pelo exposto, os autores consideram o texto descritivo atrelado ao narrativo, uma vez que *descrever também faz parte da arte de contar histórias*. As atividades a respeito do gênero lenda e do descritivo estão ligadas à morfologia, aos adjetivos. Não há uma preocupação em explorar o estilo, a estrutura composicional e o conteúdo do gênero lenda em estudo.

B) Guia de divulgação turística

As atividades foram retiradas das páginas 97 e 98, do volume da 6ª série, da Unidade 2 “Gente, Bicho e Planta”, capítulo 5, “O mundo me encanta”.

Abaixo seguem o gênero guia de divulgação turística e as atividades propostas :

PARQUE NACIONAL DA CHAPADA DOS VEADEIROS

Visitando o parque

Se a intenção for conhecer as belezas naturais que a Chapada dos Veadeiros abriga, é preciso caminhar. As trilhas principiam nas proximidades do povoado de São Jorge, onde se localiza o portão principal do parque. Para caminhar por essas paragens é aconselhável o acompanhamento que condutores especializados.

Ao caminhar em direção aos principais cânions e cachoeiras, como a das Cariocas e a do Rio Preto, os visitantes terão oportunidades de admirar flores do Cerrado, como a canela-de-ema e a sempre-viva, além dos muitos pássaros e alguns animais ariscos, como o cachorro-do-mato. O ponto mais alto são as duas quedas do rio Preto. A primeira, com cerca de 80m, abre-se em leque e forma um gigantesco poço. Logo em seguida, a segunda queda, com 120m, forma um funil de água corrente, despencando do alto da serra, numa vista que virou cartão-postal.

As piscinas naturais, de água cristalina, formadas em boa parte dos caminhos, oferecem uma opção menos arriscada para os

que desejam se banhar com tranquilidade em meio à natureza. As paisagens com vista panorâmica são uma atração à parte. A sede do parque tem, ainda, um Centro de Visitantes onde podem ser obtidas maiores informações sobre a região protegida.

Como chegar

A partir de Brasília, tomar a BR-020 até o Alto Paraíso de Goiás, ao norte, e depois seguir por estrada de terra, de 36km, até a Vila de São Jorge, estrada do parque.

Cidades de apoio

Alto Paraíso de Goiás, a 36km do parque, com hotéis simples, pousadas e pousadas-fazendas, restaurante e serviços de apoio aos visitantes; Brasília, a 258km.

Horário

Diariamente, as 8h às 17h, com ingresso a R\$ 3,00.

O que ver

Pedras onduladas, com formas que lembram imagens do pintor surrealista Salvador Dalí, das quais brotam águas quentes e sulfurosas, comprovam que andar por essa região é um verdadeiro mergulho em remotas eras geológicas do planeta. O parque tem inúmeras cascatas, remansos e piscinas naturais que podem ser usados como local de banho. As águas, de coloração castanha pelo efeito do dióxido de ferro das rochas de suas nascentes, são um convite ao relaxamento e à purificação. A região é repleta de cânions, como o das Cariocas e o do Rio Preto. Aí podem ser vistos alguns mamíferos em perigo de extinção, como o cervo-do-pantanal, o veado-campeiro, o lobo-guará e a onça pintada.

Sulfuroso: em cuja composição entra enxofre.

Dióxido: óxido (composto de oxigênio e outro elemento) em cuja composição entram dois oxigênios.

Cânion: passagem estreita e profunda entre montanhas, cavada por um curso d'água.

Expressão escrita

O texto que você acabou de ler faz parte de um guia que divulga parques do território nacional. São áreas de preservação ambiental onde ainda se pode ver uma grande variedade de animais, vegetação e belezas naturais de diversas regiões do país. Como o guia se propõe a oferecer àqueles que pretendem visitar os parques a descrição dessas belezas e informações sobre tudo o que o visitante poderá encontrar, os textos têm algumas características, que veremos a seguir.

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Releia o texto **Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros** e responda, no caderno, se ele é narrativo, **narrativo-descritivo, informativo-descritivo** ou opinativo.

2. Copie as informações que você reconhecer ao ler o primeiro parágrafo.

3. A primeira parte do texto apresenta ao leitor um roteiro das atrações do parque. Copie essas atrações.

4. **Algumas dessas atrações se destacam e são descritas por sua beleza. Copie recursos usados em sua descrição. Qual o objetivo dessa descrição?**

5. A segunda parte do texto apresenta informações mais precisas. Como são organizadas essas informações? Qual o motivo dessa organização?

6. Veja o significado da palavra **infra-estrutura**:

Aquilo que é básico para o funcionamento de um conjunto de coisas. A infra-estrutura de uma cidade se constitui de: *rede de esgoto, água, luz, asfalto, etc. O terreno está sem infra-estrutura e por isso não se pode construir nele. // Plural: infra-estruturas./* Obs.: O prefixo *infra*, do latim, significa: *posição abaixo, posição inferior.*

(BIDERMAM, Maria Tereza Camargo. *Dicionário didático de português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.)

Agora, explique por que o Centro de Visitantes é considerado infra-estrutura do parque.

7. No item “O que ver”, existe a preocupação de ressaltar o que pode ser **visto** no parque.

a) Copie do texto palavras que enfatizam o aspecto visual do lugar.

b) Além das belezas naturais, essa passagem também menciona um das razões pelas quais aquele ambiente é preservado. Qual é a razão?

8. Acompanhando o texto, há um mapa. Nele podemos **ler** algumas informações. Baseando-se nelas, responda no caderno:

a) O Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros localiza-se em que estado? Está próximo de quais estados?

b) Duas rodovias estão indicadas no mapa: BR-153 e GO-118. Pesquise e responda: o que significam BR e GO, nesses casos?

c) Que cidades são indicadas como próximas do parque?

d) A cidade de Goiânia fica ao norte ou ao sul do parque?

e) Na parte direta do mapa, há um detalhe com os estados próximos do parque. O que significa, no detalhe, o quadrado menor?

9. Na verdade, quem vai a um parque como esse em geral deseja ver o que só existe nele. Por que, na sua opinião, é tão importante preservar lugares como esse?

As propostas a partir do texto “Parque Nacional dos Veadeiros” trabalham a habilidade de retirar as informações explícitas, preocupando mais com o conteúdo e não com o estilo e a forma composicional. Não destacam o texto descritivo como constitutivo do gênero guia de divulgação turística.

C) Legenda

A atividade selecionada foi extraída das páginas 57 e 58 do volume da 7ª série, da Unidade 1, “Histórias e memórias”, capítulo 3, “O que as histórias contam?”.

A seguir seguem o gênero legenda e as atividades propostas a partir de legendas de selos.

 <p>Centenário do Fim da Guerra de Canudos (27/9/1997). Artista: Audifax Rios.</p>	 <p>Série Frutas – Morango (28/10/1997). Artista: Martha Poppe.</p>	 <p>Série Aves Urbanas – Bem-te-vizinho-do-Topete-Vermelho. (16/2/1998). Artista: Etienne Demonte.</p>	 <p>Gastronomia: Cultura Culinária – Feijoada (1/6/1998). Artista: Alcides Okubo Sobrinho.</p>
 <p>Centenário da Dirigibilidade – Vôo do Dirigível nº 3 de Santos Dumont. (20/7/1999). Artista: Felipe Eduardo.</p>	 <p>Dia do Patrimônio Cultural do Mercosul – O Livro (17/9/1999). Artista: Rachel Braga.</p>	 <p>Série Criança e Cidadania: 10 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (13/7/2000). Artista: Lucas Dalpiaz Melo.</p>	 <p>Dia Internacional de Proteção à Camada de Ozônio – Espanha (16/9/2000). Artista: Maria Maximina.</p>
 <p>Homenagem aos Clubes Brasileiros Campeões da Libertadores: Santos Futebol Clube (20/4/2001). Artista: Eduardo C. dos Santos.</p> <p>No selo, o artista colocou em primeiro plano o jogador que, no domínio da bola, prepara-se para uma jogada. No lado superior esquerdo, o emblema do Santos Futebol Clube. Ao fundo, em segundo plano, está a torcida presente na disputa pelo Campeonato. Foi utilizada a técnica mista (desenho, aquarela e manipulação eletrônica).</p>	 <p>Praias Brasileiras: Jericoacoara/CE (13/6/2001). Artistas: Sergiomar Marau e Asta dos Reis.</p>	 <p>Dia Internacional da Mulher (8/3/2002). Artistas: Lu Coelho e Enrique Scheideger.</p> <p>De forma leve, este selo celebra o Dia Internacional da Mulher. O desenho sugere mulheres de todas as etnias e culturas. Com alegria, elas evocam a idéia de solidariedade e convivência pacífica. Lembrando uma flor ao redor do planeta, a construção da imagem é otimista e vislumbra um mundo mais gentil. Utopia ou esperança, a mulher pode transformar nosso mundo em um local mais harmonioso para todos. Técnica usada: computação gráfica.</p>	 <p>150 Anos de São José do Rio Preto. (19/3/2002). Artistas: Edson Baffi e César Ruller.</p>

ATIVIDADES PROPOSTAS

Expressão Escrita

- De que imagem você gostou mais? Explique por quê. Utilize o caderno.
- Você deve ter percebido que são diversos os assuntos contemplados pelos Correios em suas emissões.
 - Faça, no caderno, uma relação dos temas presentes nessa composição.
 - Que outros temas você imagina que possam ser tratados nos selos? Você os conhece? Escreva sua resposta no caderno.

3. Você diria que os selos “contam histórias”, ou seja, que eles transmitem informações sobre fatos de outros tempos ou da atualidade? Justifique sua resposta.

4. Alguns selos têm em seu título a palavra **série**: “Série Frutas – Morango”, “Série Aves Urbanas – Bem-te-vizinho-do-Topete-Vermelho”, “Série Criança e Cidadania: 10 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente”. O que ela significa? Utilize o caderno.

5. Os selos não circulam só pelo seu país de origem, mas por todos os países do planeta – isso ocorre por meio da troca de correspondência entre pessoas. Responda em seu caderno:

- a) Que outra forma de troca de selos você conhece?
- b) A circulação internacional dos selos pode ser uma forma de adquirir conhecimento? Explique.

6. Você sabia que os desenhos que vemos estampados nos selos são criados por artistas? O que você pensa sobre isso? Utilize seu caderno.

7. Dois dos selos apresentados merecem comentários: o da Homenagem aos Clubes Brasileiros Campeões da Libertadores e do Dia Internacional da Mulher.

- a) Leia o comentário que homenageia o Santos Futebol Clube: que aspectos ele destaca? Responda no caderno.
- b) Também no caderno, comente as cores utilizadas nesse selo.
- c) Leia o comentário sobre o selo do Dia Internacional da Mulher: você havia percebido os aspectos destacados por ele? Comente, em seu caderno, a imagem criada pelos artistas.

8. Responda no caderno: o que você aprendeu com os selos que apresentamos?

9. Algumas pessoas colecionam selos; outras, tampinhas de garrafas, figurinhas, chaveiros, rótulos ou embalagens de produtos, pedrinhas, bonecas, carrinhos de brinquedos, autógrafos, papéis de carta, cartões postais e muitas outras coisas. Você coleciona ou já colecionou algum tipo de objeto? Conhece alguém que coleciona? É possível aprender alguma coisa com esses objetos? O quê? Conte para seus colegas as coisas que você aprendeu (ou que podem ser aprendidas) com eles.

As atividades propostas pelos autores privilegiam os aspectos temáticos do gênero legenda, não há preocupação discursiva, como contexto de produção, e principalmente em relação ao descritivo, que é um tipo textual, dentre outros, que compõe o gênero legenda.

D) Letra de canção

As atividades abaixo foram extraídas das páginas 15 e 16, do volume da 8ª série, da Unidade 1, “O homem e o planeta”, capítulo 1, “Água, fonte de vida”.

Seguem abaixo o gênero letra de canção e as atividades propostas:

Planeta Água

(Guilherme Arantes)

Água que nasce na fonte serena do mundo
E que abre um profundo grotão
Água que faz inocente riacho e deságua na corrente do
ribeirão
Águas escuras dos rios que levam a fertilidade ao
sertão
Águas que banham aldeias e matam a sede da população
Águas que caem das pedras no véu das cascatas, ronco
de trovão
E depois dormem tranqüilas no leito dos lagos, no
leito dos lagos

Água dos igarapés, onde lara, a mãe d'água é
misteriosa canção
Água que o sol evapora, pro céu vai embora, virar
nuvem de algodão
Gotas de água da chuva, alegre arco-íris sobre a
plantação
Gotas de água da chuva, tão tristes, são lágrimas na
inundação
Águas que movem moinhos são as mesmas águas que
encharcam o chão
E sempre voltam humildes pro fundo da terra, pro fundo
da terra
Terra, planeta água... Terra, planeta água
Terra, planeta água...

Grotão: abertura na ribanceira ou na margem de um rio.

Igarapé: riacho que nasce na mata e deságua em rio.

lara: entre fantástico, espécie de sereia de rios e lagos;
também chamada de mãe-d'água.

ATIVIDADES PROPOSTAS

Expressão Escrita

- a. Observe os verbos que aparecem na letra da música **Planeta água** e responda no caderno: estão em que tempo e modo? Por que o autor teria empregado os verbos nesse tempo e modo?
- b. Agora atente para os substantivos presente no texto. O que há de comum ente eles? Registre no caderno.
- c. O autor **descreve** a caminho percorrido pela água desde seu nascimento. Qual é esse caminho? Escreva no caderno.
- d. As águas do rio representam a vida para muitas pessoas. Com base no texto, justifique essa afirmação no caderno.
- e. Em certa passagem do texto, o autor refere-se ao barulho que as águas fazem por meio de uma figura. Escreva no caderno o nome da figura usada por ele.
- f. O texto não faz referência apenas ao movimento das águas. Em que passagem isso ocorre? Registre no caderno
- g. No trecho abaixo, ao referir-se às gotas de água, o autor aproxima palavras que se opõem pelo sentido. Em seu caderno, responda: que palavras são essas? Como que intenção elas foram empregadas?
“Gotas de água da chuva
Alegre arco-íris sobre a plantação
Gotas de água da chuva
Tão tristes são lágrimas da inundação”
- h. Em algumas passagens do texto, **o autor atribui a seres não-humanos características próprias de seres humanos. Indique passagens em que isso ocorre.** Que efeito o autor consegue com esse recurso? Faça a atividade no caderno.
- i. Na letra dessa música, podemos observar que a água percorre um ciclo, isto é, um movimento periódico que se completa com regularidade. Escreva no caderno: que movimentos completo é percorrido pela água?
- j. O autor chama nosso planeta – a Terra – de **Planeta água**. Com que intenção ele faz isso? Registre sua opinião no caderno.

Gramática no texto

1. “Água que nasce **na fonte serena do mundo**”. Nesse verso, a que termo se refere a parte destacada? Que função

sintática ela desempenha? Que palavra funciona como núcleo? Escreva suas respostas no caderno.

2. O autor praticamente não usou sinais de pontuação. Reescreva em seu caderno os trechos abaixo, pontuando-os adequadamente. Em seguida, justifique suas opções.

a) “Gotas de água da chuva

Alegre arco-íris sobre a plantação”

b) “Terra planeta água...terra planta água”

3. Você já aprendeu que a rima é a coincidência de sons no final dos versos. Nos versos “Água que o sol evapora/ Pro céu vai embora”, a palavra **embora** rima com **evapora**. Há casos, no entanto, em que a rima não se dá com as palavras finais do verso. Nos versos “eu pus os meu pés num riacho/ e acho que nunca os tirei”, Caetano Veloso rima **riacho** com **acho**, que não está no final do verso. Em outros casos, pode haver rima entre palavras de um mesmo verso. Copie no caderno um verso em que isso ocorre.

4. Nos versos:

- “Águas que movem moinhos
- São as mesma águas
- Que encharcam o chão
- E sempre voltam **humildes**
- Pro fundo da terra, pro fundo da terra”

Com relação à palavra em destaque, responda no caderno:

a) A que palavra ela está relacionada?

b) A que classe de palavra pertence?

c) Qual a função sintática que exerce no texto?

5. Você já aprendeu que na ordem direta, o sujeito deve vir antes do verbo e o complemento depois dele, mas nem sempre as frases se dispõem na ordem direta.

Nos versos “Água que o sol evapora/ Pro céu vai embora”, qual o sujeito de **evapora** e qual é o seu complemento?

As atividades propostas destacam principalmente os aspectos gramaticais, como a análise morfológica e sintática, como as questões **a** e **b** da Expressão Escrita. Além disso, há uma preocupação com a retirada de informações explícitas do texto. A letra “Planeta Água” organiza-se pelas categorias e regras do descritivo, mas apenas uma questão aborda isso, a questão **c** da Expressão Escrita.

3.3.3 Coleção Português Linguagens

A coleção “*Português Linguagens*”, de 5ª a 8ª série, organiza-se em quatro unidades temáticas compostas por quatro capítulos. Os temas abordados em cada unidade seguem as orientações dos PCNs em relação aos temas transversais.

Na abertura de cada unidade, geralmente há uma imagem e um pequeno texto referentes ao tema abordado. No início há também uma seção intitulada “Fique ligado!Pesquise”, com sugestões de livros, vídeos, letras de música e sites.

Os capítulos não têm ordem fixa de seções: “Estudo do texto” (compreensão, interpretação, linguagem e leitura expressiva); “Produção de texto” (atividades de produção dos gêneros estudados); “Para escrever com adequação” (normas gramaticais); “Para escrever com coerência e coesão” (estudo da textualidade e de discurso referente aos gêneros); “A língua em foco” (análise gramatical, morfologia e sintática).

No término de cada unidade, a seção “Intervalo” sugere projetos a serem desenvolvidos a respeito do tema abordado.

Segundo a análise feita pelo Guia de Livros Didáticos (2007), a coleção privilegia os gêneros em sua diversidade, em seus aspectos temáticos, estruturais, funcionais, discursivos e lingüísticos.

Apesar da diversidade de gêneros, os literários são poucos explorados, quando aparecem estão fragmentados ou adaptados e servem como pretexto para as atividades gramaticais.

Segundo ainda a avaliação governamental, o ponto fraco da coleção é a abordagem dos conhecimentos lingüísticos, que se preocupa mais com a prescrição de regras e exposição de conceitos.

O manual do professor deixa explícito que as orientações dos PCNs são seguidas, assim como os pressupostos de Bakhtin. A coleção tem como ferramenta de estudos os gêneros, os quais estão a serviço do sujeito e da cidadania.

Os gêneros que aparecem são diversos e distribuídos por cada volume de 5ª a 8ª série. Abaixo segue a tabela com o número de gêneros em que aparecem seqüências descritivas ou texto descritivo.

3.4.3 O texto descritivo e os gêneros discursivos na coleção “Português Linguagens”

GÊNERO	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	TOTAL	%
Conto	6	4	2	7	19	14,5%
Romance	2	9		1	12	9,16%
Crônica	1		7	2	10	7,63%
Poema	6	9	3	6	24	18,32%
Notícia		1	1	2	4	3,05%
Editorial				1	1	0,76%
Artigo	1		4	6	11	8,4%
Reportagem	1	1	2	5	9	6,87%
Entrevista	1	2	1		4	3,05%
Verbete	1				1	0,76%
Fábula	2	1			3	2,30%
Lenda		1			1	0,76%
Resenha	1	2	2	5	10	7,67%
Anúncios				2	2	1,52
Gráficos			1	2	3	2,30%
Biografia		1		2	3	2,30%
Peça de teatro			1		1	0,76%
Receita	1				1	0,76%
Tira em quadrinhos	4				4	3,05%
Cartum	1		1		2	1,52%
Legenda		1			1	0,76%
Depoimento		2			2	1,52%
Debate				2	2	1,52%
Carta				1	1	0,76%
TOTAL	28	34	25	45	131	100%

Observações

- a) Considerou-se na contagem tanto textos inteiros como fragmentos;
- b) O gênero artigo refere-se ao de opinião ou científico.

Observa-se que nessa coleção, em relação à quantidade, o texto descritivo aparece mais nos gêneros conto, romance e principalmente poema e nos que aparecem menos são editorial, verbete, peça de teatro, receita, cartum, legenda e debate.

O gráfico a seguir resume o número de ocorrências do texto descritivo nos gêneros discursivos da tabela anterior.

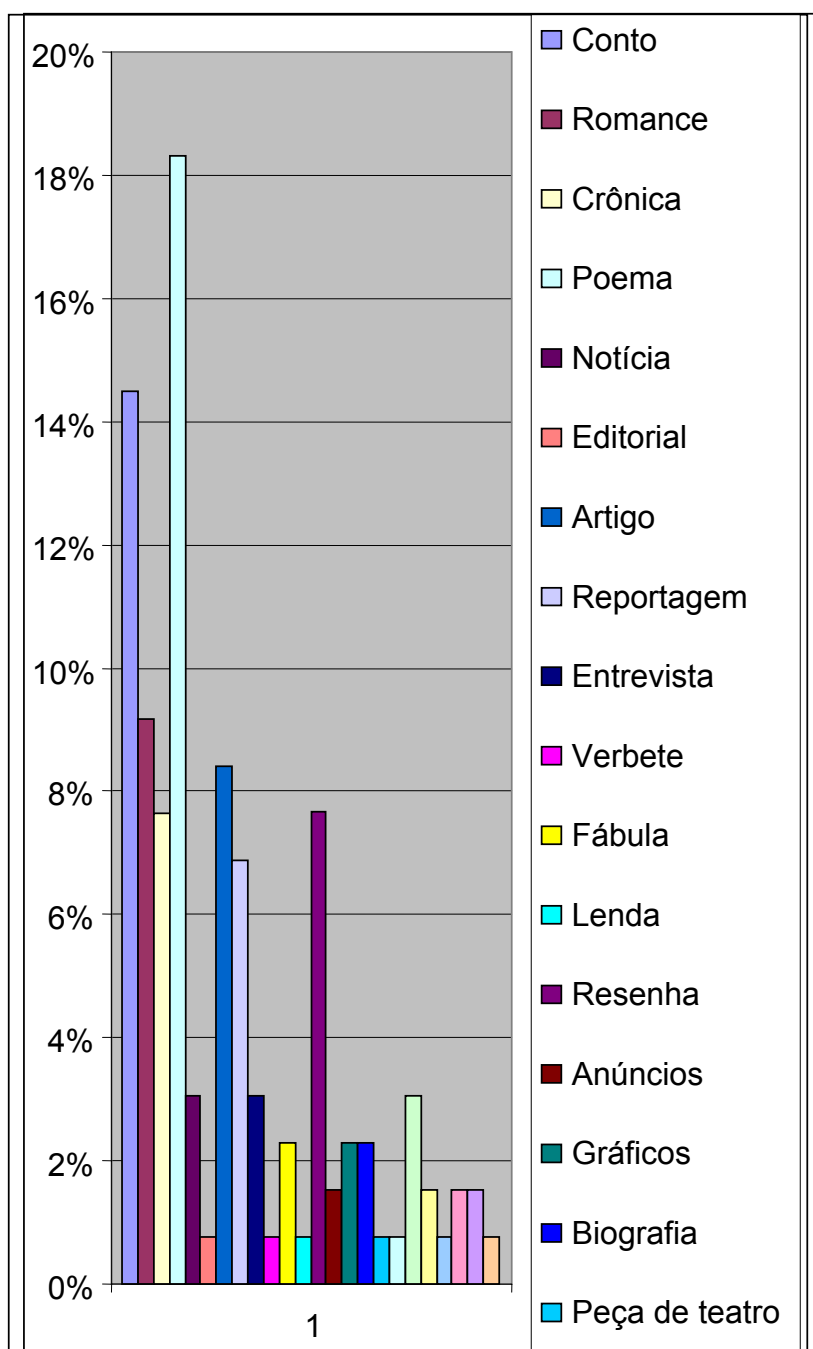


Gráfico 3.4.3 Ocorrências de texto descritivo nos gêneros discursivos da coleção “Português Linguagens”

Seguem abaixo exemplos de atividades propostas pela coleção.

A) Conto - fragmento

A atividade foi extraída das páginas 147 e 148. do volume da 5ª série, da Unidade 3, “Descobrimo quem sou eu”, do capítulo “Eu, o melhor de mim”. Foi elaborada a partir de um fragmento de um conto “Uma história de Natal”, de Charles Dickens.

Para escrever com expressividade

A descrição

O texto a seguir é o início de conto *Uma história de Natal*, do escritor inglês Charles Dickens. Nesse trecho, o narrador descreve Scrooge, um homem de negócios, dono de uma loja chamada Scrooge e Marley. Marley, quem também era dono da loja, já morrera, mas seu nome continuava pintado e cima da porta do estabelecimento, pois Scrooge não mandara apagá-lo.

Leia o texto abaixo e, em seguida, responda as questões.

Ah! Mas esse Scrooge era um mão fechada, se era! Um velho avarento, mesquinho, sovina, somítico, unha-de-fome, pão-duro. Um coração de pedra, de onde jamais saíra um faíca generosa. Secreto e trancadão, fechado e solitário como um ostra. O frio dentro dele gelava suas feições velhas, afilava o nariz pontudo, chupava seu rosto, endurecia seu andar, avermelhava seus olhos, azulava seus lábios fino e falava agudo em sua voz rascante. Havia uma moldura de gelo em sua cabeça, em seus sobranceiras, em seu queixos de fios espetados. Para onde ia, levava sua temperatura glacial. Gelava os escritórios nos dias de calor. E não derreteria nem um grau na época de Natal.

O frio ou o calor externos tinham muito pouca influencia sobre Srooge. Nenhum calor podia aquecê-lo, nenhum tempo de invernos era capaz de refrescá-lo. Nenhum vento que sobrasse conseguia se mais cortante do que ele, nenhuma neve que caísse podia ser mais constante em sua determinação, nenhuma chuva torrencial era mais ameaçadora. O tempo ruim não tinha por onde pegá-lo. A chuva, a neve, o granizo ou o gelo mais forte só podiam se gabar de levar vantagem sobre ele em uma coisa: muitas vezes eram bonitos quando caíam. Scrooge nunca era.

Rascante: diz-se do som áspero, que parece arranhar.

Somítico: que tem avareza, que é excessivamente apegado ao dinheiro.

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Na primeira frase do texto, o narrador afirma que “Scrooge era mão-fechada”. Que outros adjetivos ele emprega com sentido semelhante a **mão-fechada**?
2. Que locução adjetiva caracteriza o coração da personagem?
3. Observe esta caracterização da personagem:

“Secreto e trancadão, fechado e solitário como uma ostra.”

- a) Quais adjetivos nessa caracterização apresentam sentidos semelhantes?
- b) Que parte desse enunciado faz uma comparação?

4. No segundo parágrafo do texto, algumas características da personagem são comparadas a elementos da natureza.

- a) Que outros elementos da natureza são utilizados nessa comparação?
- b) Que características eles têm em comum?

5. Na frase “Mas esse Scrooge era um mão-fechada”, o termo **era**, do verbo **ser**, indica estado. Identifique no final do segundo parágrafo outra frase que contenha esse tipo de verbo.

6. Ao caracterizar fisicamente a personagem, o narrador emprega verbos, como no trecho “O frio dentro dele **gelava** suas feições velhas”. Veja como ficaria o trecho com a substituição do verbo destacado por um adjetivo.

Gelava suas feições velhas → suas feições velhas eram **geladas**

Faça o mesmo em relação aos trechos:

- a) **Afilava** seu nariz pontudo
- b) **Chupava** seu rosto
- c) **Endurecia** seu andar
- d) **Avermelhava** seus olhos
- e) **Azulava** seus lábios finos
- f) **Falava** agudo em sua voz rascante

7. Que imagem da personagem Scrooge essa descrição produziu em você?

Você observou que, por meio da descrição feita no texto lido, conseguimos “ver” a personagem Scrooge. Ficamos sabendo como era nariz, seu rosto, seus olhos, sua voz e sobretudo, seu modo de ser: coração de pedra, voz rascante, olhar cortante, enfim, uma pessoa fria, ameaçadora e desagradável. Diferentes gêneros, como o conto, a crônica, o romance, o relato, etc., costumam apresentar trechos descritivos, pois por meio deles os fatos da história ficam mais vivos para o leitor ou ouvinte.

Para descrever, podemos empregar **adjetivos** (pontudo, rascante, ameaçador, sovina), **locuções adjetivas** (de pedra) e **orações**; podemos também fazer **comparações** (como uma ostra); usar **verbos que indicam estado** (era); referir-nos a **impressões sensitivas**, como cores, cheiros, gostos, sons (rascante, aguda), sensações táteis (gelada).

As atividades propostas destacam o descritivo como organizador de diversos gêneros discursivos e sua importância na forma composicional do gênero conto apresentado, pois pela descrição a personagem Scrooge é vista pelo leitor. Há também destaque da importância dos adjetivos para a apresentação do personagem. Assim, na elaboração das atividades houve uma preocupação com a estrutura composicional do gênero.

B) Poema

As atividades a seguir selecionadas foram extraídas das páginas 183 e 184, do volume da 6ª série, da Unidade 4, “Medo, terror e aventura”, capítulo 1, “O avesso do avesso do avesso”.

Seguem o gênero poema e as atividades propostas:

O predicado Na construção do texto

Leia este poema, de Elias José:

Auto – apresentação

Sou o poeta João,
cheio de sonhos e pesadelos
e medos e coragem.

Tenho os olhos abertos, espertos
para olhar o céu, o mar, a montanha
e todas as cores que a vida tem.
Tanto me tocam as cores da natureza
como as dos olhos das garotas.

Tenho os ouvidos atentos
para a música, os ruídos todos
e a sonoridade dos sorrisos
e dos nomes de mulher.

Com os íntimos ou escrevendo,

sou falante, elétrico como grilo.
Quando enfrento o desconhecido,
sou caracol encolhido em minha casca-casa.

Sou alegre sou triste,
sou poeta em projeto.
Acho que o poeta é um cara-de-pau
que se joga todo sem redes,
sem mascaras e sem óculos escuros.
É um ser que bota fogo no gelo
e espera um incêndio amazônico.

Para isso vivo e me preparo...
Como só tenho quinze anos,
estou ainda atijando chispas.
Se uma chamazinha explodir,
se um verde minúsculo brotar
do azul do meu poema,
se o diálogo quebrar a indiferença,
Valeu.

(*Cantigas de adolescer*. 7. ed. São Paulo: Atual, p. 37-8)

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. No poema, intitulado “Auto-apresentação”, o eu lírico apresenta a si próprio. Como ele se apresenta?

2. Os poetas geralmente são pessoas com sensibilidade aguçada, capazes de notar em algumas coisas a beleza que outros não notam. Com base na 2ª e 3ª estrofes, responda:

a) Diante de que coisas a sensibilidade do poeta João se manifesta?

b) É correto dizer que João, por ser poeta, se mostra desinteressado das coisas que atraem a mais parte das pessoas? Justifique sua resposta.

3. Observe estes versos:

“Sou alegre e sou triste”

“sou poeta em projeto”

a) De que tipo é o sujeito dessas orações?

b) Qual é a função sintática de **alegre**, **triste** e **poeta em projeto**?

c) Como se classifica o predicado dessas orações?

d) Considerando o título do poema e a intenção principal do eu lírico, explique por que há nele tantas orações com esse tipo de predicado.

4. Observe agora estes outros versos:

“Tenho os olhos abertos, espertos”

“Tenho os ouvidos atentos”

“Como só tenho quinze anos”

- a) Como se classifica o verbo **ter** quanto à predicação verbal? Em cada uma das orações acima, qual é o complemento de **tenho**?
- b) De que tipo é o predicado dessas orações?
- c) Apesar de **ter** seu um verbo significativo, seu papel, no contexto, é caracterizar o eu lírico ou informar a ações dele?

As atividades propostas destacam a morfologia e a análise sintática. As questões referentes à interpretação estão preocupadas com o conteúdo temático, deixando de lado a importância do descritivo como organizador poema, que é um pretexto para o ensino de conteúdo gramatical e não de leitura.

C) Resenha

As atividades selecionadas foram extraídas das páginas 54 e 55, do volume da 7ª série, da Unidade 1 “Humor: entre o riso e a crítica”, capítulo 3 “Humor: a descoberta inesperada da verdade”.

O texto a seguir é uma **crítica**, ou **resenha crítica**, e se refere a um filme da diretora de cinema Mara Mourão. Leia-a com atenção,

Esses doutores emocionam sem chantagear

Documento transmite a sinceridade da seu realizadora, Mara Mourão.

Luis Zanin Aricchio

Não é nada difícil simpatizar com *Doutores da Alegria*, ou qualquer desses “documentários de utilidade pública”, como os definiu o diretor de outro deles, Evandro Mocarzel, autor de *Do Luto à Luta*, sobre a síndrome de Down. Os dois filmes, aliás, dividiram o Prêmio Especial do Júri no recente Festival de Cinema de Gramado.

Acontece que não é apenas um filme de utilidade pública, aquele que ganha o espectador porque defende uma boa causa. Causa ótima, aliás. Como se sabe, os doutores da alegria são aqueles comediantes voluntários que visitam crianças hospitalizadas.

Se a doença em si já é algo triste, em crianças parece uma impenitência, algo como uma aberração da natureza. Os “doutores”, no caso, cumprem a missão humanitária de devolver àquelas crianças, às vezes atingidas por enfermidades graves, a alegria e o descompromisso próprios

da infância. Ou seja, devolve-lhes, ainda que por pouco tempo, o estado natural a que teriam direito. E fazem mais, na verdade. Tratam as crianças com todo o respeito, como sujeito e não como pequenos objetos enfermos que precisam ser tratados, cuidados e curados.

Mas não bastam as boas intenções. É preciso que essa humanidade subjacente à proposta do documentário apareça na tela. E é o que acontece. Com *Doutores da Alegria*, Mara Mourão (de *Avassaladoras*) faz o seu melhor filme, e não apenas porque tenha encontrado o assunto ideal. É que o contato com uma situação que ela e o próprio marido, o doutor da alegria Wellington Nogueira, conhecem bem, faz com que o filme transmita muita sinceridade. E esse é uns dos requisitos do cinema, ou pelos menos, de um certo tipo de cinema: precisamos sentir o diretor falar com convicção e sentimento daquilo que deseja comunicar ao público.

Cinematograficamente, o filme talvez se ressinta da recorrência aos depoimentos dos próprios “doutores”. Gostaríamos, talvez, de ver mais cenas das crianças com os comediantes do que das declarações dos especialistas, por mais esclarecedoras que elas possam ser. Assim, por vezes o excesso verbal inclina o filme na direção daqueles discursos humanitários e cheios de superioridade moral em relação ao resto da espécie. Ok, sabe-se que não é assim, mas acaba parecendo. E isso, por momentos, enfraquece um documentário forte.

Claro está, é o tipo de trabalho que pega o espectador pela emoção. Quando foi apresentado em Gramado levou a platéia as lágrimas em muitas seqüências. Mas, em seu favor, se deve dizer que evita a chantagem emocional. Se provoca emoção, é porque de fato comove ver o trabalho daquelas pessoas com as crianças. E emociona, acima de tudo, em razão das crianças. Há em passagem, em que um dos “doutores” relembra a fase terminal de uma criança, que provocou uma verdadeira tempestade de lágrimas no cinema. Não foi preciso música de fundo melodramática, nem nenhum tipo de acessório sentimental para que se obtivesse esse efeito – ele decorre da situação em si, e da maneira sensível como foi transformada em filme,

Doutores de Alegria dá ainda um presente extra ao telespectador, uma espécie de cereja sobre o bolo: nesse momento de desencanto, anomia e falta de ética, é sempre um conforto saber que existem no mundo pessoas que praticam o bem sem visar nenhuma vantagem econômica.

(*O Estado de S. Paulo*, 23/9/2005.)

ATIVIDADES PROPOSTAS:

1. Esse tipo de texto tem como finalidade orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um livro, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um *show* de *rock* ou de outro tipo de música, uma exposição de artes plásticas, etc.

a) Qual é o objeto cultural em exame nessa crítica?

b) Qual foi o objetivo da cineasta Mara Mourão ao fazer o filme comentado no texto?

2. A crítica apresenta uma estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, **como a descrição da obra** em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico, a opinião sobre a qualidade da obra, etc. Em relação à crítica “Esses emocionam sem chantagear”, responda:

a) No início do 1º parágrafo, o crítico diz: “Não é nada difícil simpatizar com *Doutores da Alegria*, ou qualquer desses ‘documentários de utilidade pública’”. O que é um documentário?

b) O que quer dizer com “documentário de utilidade pública”?

c) Em que parágrafo ele começa a tratar especificamente do filme de Mara Mourão?

3. Na descrição do objeto cultural em avaliação, é comum o crítico destacar a qualidade e possíveis defeitos dele. Observe o título da crítica em estudo.

a) Qual é a impressão geral que o crítico teve sobre o filme *Doutores da Alegria*?

b) Qual é a principal qualidade do filme?

c) Qual seu ponto fraco?

4. Uma crítica costuma também contextualizar o objeto cultural em avaliação, situando-o no conjunto das obras do autor. Isso ocorre em relação à produção da diretora Mara Mourão? Justifique.

5. Observe a linguagem empregada no texto:

a) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente?

b) Que tipo de variedade lingüística foi empregada?

c) A que tipo de público se destina a crítica?

6. O texto expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural. Assim, a crítica pode ser mais pessoal, o que ocorre quando o autor se coloca no texto de forma explícita, empregando expressões como **Na minha opinião, Eu acho, Eu penso que**, etc., ou pode ser impessoal, o que acontece quando o autor se coloca de forma indireta, empregando a 3ª pessoa. A crítica em estudo é pessoal ou impessoal?

7. A finalidade de uma crítica é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha do leitor, estimulando-o a consumir ou não esse objeto. Pelos argumentos apresentados em “Esses doutores emocionam sem chantagear”, você assistiria ao filme criticado? Por quê?

8. Troque com os colegas e juntos, conclua: Quais são as características da crítica?

A atividade foi elaborada a partir do gênero resenha crítica a respeito de um documentário. Apesar de a resenha ser um gênero constituído pelo texto argumentativo, pelas questões elaboradas os autores mostram que o descritivo também pode ser constitutivo do gênero resenha crítica, principalmente no que diz respeito à descrição do objeto a ser analisado pela resenha, no caso o filme “Doutores da Alegria”.

E) Editorial

As atividades selecionadas foram extraídas das páginas 57 e 58, do volume da 8ª série, da Unidade 1 “Valores”, capítulo “Os valores e a felicidade”.

Cerco à pichação

Embora pautada a idéia correta de frear a impunidade, o combate à pichação de Prefeitura de São Paulo peca por ser essencialmente calcado na repressão aos infratores. O cerne da proposta, ainda em fase de elaboração, é a discutível determinação de que a família de cada pichador apanhado em flagrante ficaria obrigada a pagar ao município o montante despendido para limpar o local. Além disso, teriam que remover seus rabiscos dos muros pichados.

Não há dúvida de que todo tipo de vandalismo praticado contra o patrimônio público e privado deve ser punido com rigor exemplar. A pichação constitui uma agressão intolerável, além de ser fator de degradação do já bastante inóspito espaço urbano de São Paulo. Ademais, pichar e conspurcar edifício público são crimes previstos em lei.

Um plano para enfrentar o problema, porém, precisaria reconhecer a pichação como um fenômeno complexo, que também demanda medidas socioeducativas. Os grupos ou gangues se que se reúnem em torno dessa atividade são, em sua maioria, compostos por jovens de baixa renda que buscam canais de expressão e algum grau de notoriedade, deixando suas marcas na paisagem da cidade.

A experiência tem demonstrado que medidas repressivas, embora eficazes em alguns casos, são insuficientes. Outras soluções devem e podem auxiliar na tentativa de banir essa prática. Na gestão passada já houve iniciativas positivas – algumas realizadas em parceria com organizações governamentais – que buscavam oferecer aos pichadores novas possibilidades, como educação voltada para arte e o desenho gráfico, além da demarcação de espaços para a grafiteagem.

A Prefeitura nada teria a perder se ampliasse e intensificasse ações dessa natureza em seus esforços para combater a praga da pichação e estimular respeito a cidade.

(Folha de S. Paulo, 30/3/2005)

ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Esse editorial manifesta o ponto de vista do jornal a respeito de um projeto de combate a uma atividade bastante comum nos centros urbanos

- a) Que atividade é essa?
- b) De que maneira se pretende combatê-la?
- c) Qual é a idéia principal do projeto?
- d) O ponto de vista do jornal é favorável ou contrário ao projeto?

2. O editorial geralmente apresenta três partes essenciais: a **introdução**, o **desenvolvimento** e a **conclusão**. Na introdução, é apresentado o assunto sobre o qual é feito o comentário e o posicionamento do jornal a respeito dele, isto é, a favor ou contra. Em relação ao editorial em estudo:

- a) Indique o parágrafo em que se encontra a **tese** ou a **idéia principal** do texto, isto é, a idéia que o texto desenvolve nos parágrafos seguintes. Depois, identifique-as.
- b) Que parágrafos constituem o desenvolvimento?
- c) Que parágrafo corresponde à conclusão?

3. Os parágrafos do desenvolvimento desempenham o papel de fundamentar com argumentos a idéia principal do texto.

- a) Que idéia o 2º parágrafo desenvolve?
- b) Qual é o argumento básico utilizado para defender esse ponto de vista?

4. Embora o jornal não seja contrário às punições, ele discorda da proposta em elaboração pela Prefeitura. Observe o 3º e 4º parágrafos.

- a) Por que ele acha inadequadas as propostas da Prefeitura?
- b) Para fundamentar seu ponto de vista, o jornal estabelece uma comparação. Em que consiste essa comparação?

5. A conclusão dos editoriais geralmente aparece no último ou nos últimos parágrafos do texto. Os tipos mais comuns de conclusão são a **síntese**, que reforça a idéia principal apresentando um resumo do que foi exposto, e a **proposta**, na qual são feitas sugestões para a solução de um problema. Na sua opinião, o editorial lido apresenta uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta? Justifique sua resposta.

6. Observe a linguagem do texto

- a) Que variedade lingüística é adotada no texto?

- b) Que pessoa gramatical predomina no texto?
 - c) Além da pessoa gramatical, expressões como "O cerne da proposta", "Não há dúvida de que", "Um plano para enfrentar o problema", "A experiência tem demonstrado", "A Prefeitura nada teria a perder" revelam um esforço do autor para tornar o texto pessoal ou impessoal? Justifique sua resposta.
7. Troque idéias com seus colegas e concluam: Quais são as características do editorial?

As atividades propostas foram elaboradas a partir do gênero editorial. Embora seja de natureza argumentativa, o texto apresenta seqüências descritivas que caracterizam a pichação: *Os grupos ou gangues se que se reúnem em torno dessa atividade são, em sua maioria, compostos por jovens de baixa renda que buscam canais de expressão e algum grau de notoriedade, deixando suas marcas na paisagem da cidade.*

Essa seqüência descritiva serve de argumento contra a pichação e a favor do projeto de lei. No entanto, as atividades propostas abordam o tema e a estrutura do editorial, enquanto só texto argumentativo.

Na coletânea de atividades propostas pelas coleções, observou-se uma preocupação dos livros didáticos com as orientações dos PCNs, em relação ao trabalho com os gêneros discursivos.

No entanto, o descritivo como organizador dos gêneros discursivos é deixado de lado nas questões. A maioria das atividades se preocupa com o conteúdo temático, o estilo e com os aspectos gramaticais.

Diante disto, no próximo capítulo apresentar-se-á uma proposta de atividades de leitura do descritivo em dois gêneros discursivos, a partir dos pressupostos de Marquesi (2004[1990]).

CAPÍTULO 4 - PROPOSTA DE ATIVIDADES DE LEITURA DO DESCRITIVO MANIFESTADO EM DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS

Após a análise das propostas de atividades sobre o descritivo nos livros didáticos, percebe-se que ele é pouco abordado nas atividades, embora apareça em diferentes gêneros discursivos, como guia de divulgação turística, verbete, resenha, legenda entre outros.

Quando o descritivo aparece nas atividades propostas, apresentam-se questões relacionadas ao tema, ao estilo e à gramática, não sendo abordado, de forma sistemática, o descritivo como um tipo ou seqüência que constitui os mais diversos gêneros discursivos. No entanto, segundo Marcuschi (2002) e Travaglia (2003) os gêneros estão vinculados aos tipos descritivos, narrativos, injuntivos e argumentativos de forma inter-relacionada.

Assim, a partir dos pressupostos teóricos de Marquesi (2004[1990]) acerca do descritivo, propõem-se neste capítulo atividades de leitura do descritivo em relação a dois gêneros discursivos diferentes. O ensino de leitura baseado nos procedimentos da autora promoveu o desenvolvimento das habilidades de síntese, quando o aluno constrói o fio condutor, e de análise, quando o aluno designa o todo tematizado em partes.

A proposta de atividade está sistematizada em quatro etapas:

1. levantamento das microestruturas textuais: recortes de unidades textuais seqüenciadas;
2. levantamento da macroestrutura textual: elaboração de macroproposições;
3. verificação dos blocos textuais: agrupamento dos pontos de ancoragem, considerando as macroproposições;
4. exame dos blocos: análise global do texto.

Os gêneros discursivos escolhidos para a proposta de leitura do texto descritivo foram a letra de canção “Rosa de Hiroxima”, de Vinicius de Moraes e o folheto de divulgação turística “Hopi Hari, o país mais divertido do mundo.”

4.1 Texto I – Rosa de Hiroxima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
(Vinicius de Moraes)

Levantamento das microestruturas do texto

- m1:** Pensem nas crianças/Mudas telepáticas
- m2:** Pensem nas meninas/Cegas inexatas
- m3:** Pensem nas mulheres/Rotas alteradas
- m4:** Pensem nas feridas/Como rosas cálidas
- m5:** Mas, oh, não se esqueçam/Da rosa da rosa/Da rosa de Hiroshima
- m6:** A rosa hereditária
- m7:** A rosa radioativa
- m8:** Estúpida
- m9:** e inválida
- m10:** A rosa com cirrose
- m11:** A anti-rosa atômica

- m12:**Sem cor
- m13:** sem perfume
- m14:** Sem rosa
- m15:** sem nada.

Levantamento da macroestrutura

1. A Rosa de Hiroxima é uma metáfora da bomba atômica lançada no Japão, na Segunda Guerra Mundial;
2. A Rosa de Hiroxima é causadora de desgraça;
3. A Rosa de Hiroxima é dor, sofrimento, pesar, desespero, abandono;
4. A Rosa de Hiroxima é radioativa;
- 5 A Rosa de Hiroxima é uma anti-rosa: sem cor, sem perfume, sem rosa, sem nada;
6. A Rosa de Hiroxima é um alerta para que no futuro não aconteça o mesmo.

Verificação dos blocos

Bloco 1: o eu-lírico pede a seus interlocutores que pensem nas crianças, nas meninas, nas mulheres, ou seja, no sofrimento que a bomba atômica causou a elas: **m1 a m4**;

Bloco 2: o eu-lírico pede para não se esquecerem do que a bomba provocou, para não se repetir no futuro esse erro: **m5 a m15**.

Exame dos blocos

Este texto tem como referência a bomba atômica que atingiu Hiroxima, no Japão, na Segunda Guerra Mundial, a mesma está metaforizada sob a forma de “Rosa de Hiroxima” já no título do texto.

A expansão do referente descrito se dá por meio de elementos relacionados, no interior de dois blocos, nos quais aparecem predicções que definem e individualizam a bomba atômica.

No que se refere à definição, ela está implícita, sendo interpretada pelo conhecimento de mundo do descritário, pois não se pode esquecer que está sendo utilizada uma linguagem metafórica para descrever a bomba atômica.

Quanto à individuação, ela é manifestada já no título “Rosa (bomba) de Hiroxima” e se expande pelo dois blocos por equivalência ou hierarquização. No **primeiro bloco**, o eu-lírico pede a seus interlocutores que pensem no sofrimento das crianças, das mulheres e das meninas de Hiroxima. Descreve o que a bomba causou àquelas crianças, mulheres e meninas: “*mudas telepáticas/cegas inexatas/rotas alteradas/feridas...*”. Já no **segundo bloco**, o eu-lírico descreve a bomba usando a metáfora da “rosa”, sugerindo que, ao explodir, a bomba assemelha-se ao formato de uma rosa. Na verdade, aqui as predicções são de uma anti-rosa: “*radioativa, estúpida, sem cor, sem perfume*”.

O fio condutor, responsável pela coerência dos blocos na expansão textual, é “A rosa (bomba) é uma causadora de desgraça.”

Assim, a organização textual de “Rosa de Hiroxima” se dá pelas categorias da designação, da definição e da individuação (cf. Marquesi, 2004), e a construção dos blocos do ser descrito é norteado por dois percursos: a descrição do que causou a explosão da bomba e a descrição metafórica do que é a bomba de Hiroxima.

4.2 Texto II – “Hopi Hari, o país mais divertido do mundo

BON BINI A HOPI HARI.

Bon bini quer dizer bem-vindo em hopês, a língua que se fala aqui. E Hopi Hari quer dizer muita alegria, muito riso.

Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm. Capital, governante, moeda, bandeira, passaporte, hino, consulado e língua própria, até com dicionário. Você vai se divertir como nunca.

São 760.000 m de alegria, diversão e aventura. 5 regiões: Kaminda Mundi, Mistieri, Infantasia, Wild West e a capital Aribabiba.

Hopi Hari tem 13 lugares para você comer.

Onde você lê Shopi, tem uma das 15 lojas cheias de lembranças para você levar para casa.

 **KAMINDA MUNDI**

Em Kaminda Mundi, fica La Tour Eiffel, uma queda livre de arrepiar os cabelos.

 **MISTIERI**

Mistieri abriga Montezum, a 5ª maior montanha-russa de madeira do mundo.

 **WILDWEST**

Em Wild West, tem o Rio Bravo, um enorme rio com corredeiras incríveis.

 **INFANTASIA**

Infantasia é o lugar da criançada. Lá mora a turma da Vila Sésamo.

 **ARIBABIBA**

Aribabiba tem Katapul, um loop vaivém de tirar o fôlego.

Mais de 35 atrações. Tem Cine 3D, hotel mal-assombrado, jogos, diversões eletrônicas e uma das maiores rodas-gigantes do mundo, a Giranda Mundi.



Tudo aqui em Hopi Hari é feito para divertir. Sol e alegria são as marcas registradas desse maravilhoso lugar. Você vai ter um dia inesquecível.



Levantamento das microestruturas das seqüências descritivas

- m1:** Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm
- m2:** capital
- m3:** governante
- m4:** moeda
- m5:** bandeira
- m6:** passaporte
- m7:** hino
- m8:** consulado
- m9:** língua própria
- m10:** até com dicionário
- m11:** você vai se divertir como nunca.
- m12:** São 760.000 m de alegria,
- m13:** diversão
- m14:** aventura,
- m15:** 5 regiões:
- m16:** Kaminda Mundi,
- m17:** Mistieri,
- m18:** Infantasia,
- m19:** Wild West,
- m20:** e a capital Aribabiba.
- m21:** Hopi Hari tem 13 lugares para você comer.
- m22:** Onde você lê Shopi, tem uma das 15 lojas cheias de lembranças para você levar para casa.
- m23:** Kaminda Mundi
- m24:** Em Kaminda Mundi, fica La Tour Eiffel
- m25:** uma queda livre de arrepiar os cabelos

m26: Mistieri

m27: Mistieri abriga Montezum

m28: a 5ª maior montanha-russa de madeira do mundo.

m29: Wild West

m30: Em Wild West, tem o Rio Bravo,

m31: um enorme rio com corredeiras incríveis.

m32: Infantasia

m33: Infantasia é o lugar da criançada.

m34: Lá mora a turma da Vila Sésamo.

m35: Aribabiba

m36: Aribabiba tem Katapul,

m37: um loop vaivém de tirar o fôlego.

m38: Mais de 35 atrações.

m39: Tem Cine 3D,

m40: hotel mal-assombrado

m41: jogos,

m42: diversões eletrônicas,

m43: e uma das maiores rodas-gigantes do mundo, a Giranda Mundi.

m44: Tudo aqui em Hopi Hari é feito para divertir.

m45: Sol

m46: e alegria

m47: são as marcas registradas desse maravilhoso lugar.

m48: Você vai ter um dia inesquecível.

Levantamento da macroestrutura

1 Hopi Hari é um país.

2 Hopi Hari é um país que tem tudo o que outros países têm.

3 Hopi Hari é um país com 5 regiões: Kaminda Mundi, Mistieri, Wild West, Infantasia, Arababiba.

4 Hopi Hari é um país com muitas atrações.

5 Hopi Hari é o país mais divertido do mundo.

Verificação dos blocos

Bloco 1 – O que é Hopi Hari (m1)

Bloco 2 – Caracterização como país Hopi Hari: (m2 a m11)

Bloco 3 – Caracterização como parque (m12 a m48)

Análise dos blocos

Este folheto de divulgação tem como referência o Hopi Hari, um parque temático na região de Valinhos. O seu fio condutor é: Hopi Hari é o parque mais divertido do mundo por causa de suas atrações.

A expansão desse referente descrito se dá por meio de predicções que definem e individualizam o parque temático Hopi Hari.

No que se refere à definição, logo de início já aparece: *“Hopi Hari é um país com tudo que os outros países têm”*. Quanto à individualização, ela é manifestada em dois blocos: um bloco que caracteriza o parque como um país, por isso temático. Mas não é um “país” que só *“tem o que os outros países têm”*, Hopi Hari é diferente: *“são 760 000m de alegria, diversão e aventura”*, que tem cinco regiões para as pessoas se divertirem; outro bloco que individualiza Hopi Hari como o parque mais divertido do mundo: *“você vai se divertir como nunca”*. *“uma queda livre de arrepiar os cabelos”*, *“ 5ª maior montanha-russa de madeira do mundo”*, *“um enorme rio com corredeiras*

incríveis”, “um loop vaivém de tirar o fôlego” “e uma das maiores rodas-gigantes do mundo, a Giranda Mundi.

Assim, a organização textual desse folheto de divulgação do Hopi Hari se dá pelas categorias da designação (**Hopi Hari**), da definição (**é um país com tudo que os outros países têm**) e da individuação (**é o país da diversão**). A construção dos blocos do ser descrito é norteadada por dois percursos: a descrição do que Hopi Hari tem em comum com os demais países e a descrição do que faz dele o país mais divertido do mundo por causa de suas atrações.

Ao se propor atividades de leitura do descritivo a partir dos fundamentos de Marquesi (2006[1990]), possibilita-se não só o desenvolvimento das competências lexical, textual e comunicativa do aluno, mas também da competência descritiva que *define-se , então, por um conjunto de habilidades, uma habilidade de síntese, quando designa o todo tematizado por partes, ou quando se expande por blocos um texto* (MARQUESI, 2004[1990], p.93). Essa competência descritiva auxilia na distinção entre um conjunto incoerente e palavras ou orações de um texto descritivo.

Assim, a partir das bases teóricas de Marquesi, propõe-se um tratamento metodológico adequado ao descritivo em sala de aula e, conseqüentemente, ao ensino de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a escassez de estudos referentes ao descritivo e sua importância em aulas de leitura, procurou-se, nesta dissertação, aprofundar o conhecimento sobre o assunto, buscando-se bases teóricas capazes de fundamentar um tratamento adequado ao referido texto e propor atividades com o descritivo em gêneros discursivos diferenciados.

Para tanto, buscou-se o arcabouço teórico da Lingüística Textual. Os estudos sobre o descritivo realizados por Genette (1966), Hamon (1972), Adam (1992) e principalmente por Marquesi (2004[1990]) possibilitaram que o texto descritivo fosse visto com regras e categorias próprias, entrando para a tipologia textual.

Com as novas perspectivas e orientações para o ensino de língua, como as propostas pelos PCNs, a escola passou a ser um lugar em que se privilegia os diversos gêneros discursivos e os tipos de textos, numa abordagem contextualizada que faça sentido para o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, considera-se fundamental o estudo de descritivo em sala de aula, pois, além de sua importância segundo a proposta dos PCNs, é um tipo de texto onipresente em nosso cotidiano. Pode-se encontrar o texto descritivo como organizador dos mais variados gêneros discursivos, como em bulas de remédio, em classificados, em manuais de instrução de uso de eletrodoméstico, em folhetos, em legenda, entre outros.

A partir desses pressupostos, analisou-se como os livros didáticos, por meio das atividades propostas, apresentam o descritivo, e como, fundamentando-se em princípios teóricos da Lingüística Textual, pode-se trabalhar o descritivo em aulas de leitura.

No desenvolvimento dos estudos aqui realizados, foi possível observar que os livros didáticos hoje, seguindo orientações dos PCNs, facilitam o acesso dos alunos aos diversos gêneros discursivos em que o descritivo se faz presente. Entretanto, o descritivo não é explorado enquanto tipo autônomo de estrutura composicional dos gêneros discursivos.

O que se observou, na análise das atividades propostas nos livros didáticos, foi uma preocupação em destacar o narrativo e o argumentativo, em detrimento do descritivo. Além disso, pouco se abordou o descritivo como organizador de diversos gêneros discursivos. A maioria das questões propostas enfoca o tema, o estilo e os aspectos gramaticais.

Pensando nessa lacuna dos livros didáticos em relação ao texto descritivo, propuseram-se atividades de leitura do descritivo em dois gêneros discursivos: uma letra de canção e um folheto de divulgação turística. Os procedimentos metodológicos adotados para as referidas atividades seguiram os pressupostos teóricos de Marquesi (2004[1990]). Ao abordar as microestruturas textuais, a macroestrutura textual, os blocos textuais e a análise global do texto, as atividades propostas podem contribuir para o aprimoramento ou desenvolvimento das competências textual, lexical,

comunicativa e descritiva dos alunos nas várias áreas do conhecimento, não só de Língua Portuguesa.

Desta forma, acredita-se que os objetivos propostos inicialmente foram atingidos: discutiu-se como o descritivo é tratado sob a perspectiva da Lingüística Textual, enquanto tipologia de texto; analisou-se como o descritivo é tratado nos livros didáticos e propuseram-se atividades de leitura sobre o descritivo, compatíveis com aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Considera-se, assim, que o trabalho tenha trazido uma contribuição para o estudo do descritivo enquanto tipologia textual manifestada em diferentes gêneros discursivos e para sua aplicabilidade no ensino de leitura no nível fundamental. Entende-se que esta dissertação não esgota o assunto, mas que abre perspectivas para novos estudos sobre o tema e para uma abordagem metodológica em aulas de leitura além do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. (1992). *Lês textes: types et prototypes*. Paris, Editions Nathan.

ADAM, J.M. & PETITJEAN, A.(1982) “Introduction au type descriptif” . *Pratiques* 34. Metz, p. 77-92.

BAHKTIN, M. (2003[1979]). “Os gêneros do discurso”. In: BAHKTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

BAKHTIN, M (2004[1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. S. P., Editora Hicitec.

BARROS, D.L.P (2003). “Dialogismo, polifonia e enunciação”. In: BARROS, D.L.P & FIORIN, J.L. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo, Edusp.

BEZERRA, M. A. (2002). "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos". In: DIONÍSIO, A. P. et al (Org.). (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.

BRANDÃO, H. N. (1999). "Texto, gêneros do discurso e ensino". In: BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo, Cortez.

BRONCKART, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos*. S.P., Educ.

FÁVERO L. L. & KOCH I. (1987). "Contribuição a uma tipologia textual". *Letras & Letras*, volume 3, nº 1, Uberlândia, p. 3-10.

FERREIRA, A.B.H. (1975). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. R.J. Nova Fronteira.

FIGUEIREDO, L. I. B. de. (2005) *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCNs de Língua Portuguesa e os parâmetros em ação*. Dissertação de Mestrado. PUC,SP.

FIORIN, J.L (2003). "Polifonia textual e discursiva". In: BARROS, D.L.P & FIORIN, J.L. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo, Edusp.

GENETTE, G. (1966). "Fronteiras da Narrativa". In: *Análise Estrutural da Narrativa*. Petrópolis, Vozes.

HAMON, P. (1972). "O que é uma descrição?" In: ROSSUM-GUYON et al (1972). *Categorias da Narrativa*, Lisboa, Vega.

HOUAISS, Antonio & SALLES, Mauro (2001). *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. R.J., Objetiva.

KOCH, I.G.V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (2001). *A produção de textos escritos com base em gêneros discursivos*. Taubaté: Universidade de Taubaté. (não publicado)

MAINGUENEAU, D. (2001). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, Cortez.

MARCUSCHI, L. A. (2002) “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A. P. et al (Org.). (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.

MARCUSCHI, L. A. (2005). “Compreensão de texto: algumas reflexões”. In: DIONISIO, A.P. & BEZERRA, M.A. *O livro didático de português*. R.J., Lucerna.

MARQUESI, S.C. & ELIAS, V.M. (2006).”O descritivo em destaque: bases para uma proposta teórico-metodológica.” In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo, Educ.

MARQUESI, S. C. (2004[1990]). *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. Petrópolis, Lucerna.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *PCN (1998): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Guia de livros didáticos (2007)*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF.

NEIS, I. A. (1986) “Elementos de tipologia do texto descritivo”. In: FÁVERO , L. L. & PASCHOAL, M.S.Z. *Linguística textual/texto e leitura*. Cadernos PUC nº 22 , SP, Educ.

RODRIGUES, L. R.S. (2007). *Os gêneros discursivos no livro didático do ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, SP.

ROJO, R.H.R. (2004). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros textuais sob diversas perspectivas*. São Paulo, Parábola.

SILVA, P. H. (2007). *Os gêneros jornalísticos e as várias faces da notícia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia.

TRAVAGLIA, L. C. (2003). "Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos". In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira, et al (orgs), *Língua Portuguesa e ensino*. São Paulo, Cortez/Educ. No prelo.

TRAVAGLIA, L. C. (2004). "Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES (orgs.) *Língua e cidadanina: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro, Ed. Europa.

TRAVAGLIA, L. C. (2006) *Categorias de texto como objeto de ensino*. Homepage do GT de Lingüística de Texto e Análise da Graduação em Letras e Lingüística. Disponível em www.gtlfac.com/fdebates.html. Acesso em 18/07/2006

VIGOTSKY, L.S. (1991[1934]). *Pensamento e linguagem*. S.P., Martins Fontes.

_____ (1984[1930]). *A formação social da mente*. S.P., Martins Fontes.

ANEXO I - Atividades da “Coleção Mosaico do Conhecimento”

ANEXO II – Atividades da “Coleção Português para Todos”

ANEXO III - Atividades da “Coleção Português Linguagens”