



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

“O LIVRO DIDÁTICO ESTÁ DISTANTE DA REALIDADE DO CAMPO”:
Fazeres campesinos veiculados nos gêneros textuais escritos

MANUELLA DE OLIVEIRA BARBOSA

Campina Grande – PB
2018

MANUELLA DE OLIVEIRA BARBOSA

“O LIVRO DIDÁTICO ESTÁ DISTANTE DA REALIDADE DO CAMPO”:
Fazeres campesinos veiculados nos gêneros textuais escritos

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia para obtenção do título de graduação em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Centro de Educação, da Universidade Estadual da Paraíba.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Profa. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago.

Campina Grande – PB 2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238l Barbosa, Manuella de Oliveira.
"O livro didático está distante da realidade do campo"
[manuscrito] : fazeres camponeses veiculados nos gêneros
textuais escritos / Manuella de Oliveira Barbosa. - 2018.
50 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Realidade camponesa. 2. Gêneros textuais. 3. Livro
didático. 4. Educação no campo.

21. ed. CDD 371.32

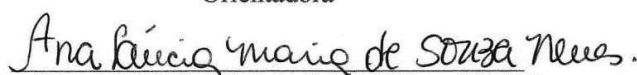
MANUELLA DE OLIVEIRA BARBOSA


**“O LIVRO DIDÁTICO ESTÁ DISTANTE DA REALIDADE DO CAMPO”:
Fazeres campesinos veiculados nos gêneros textuais**

Aprovado em 11 / 06 / 2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago (UEPB)
Orientadora


Prof. Dra. Ana Lúcia Maria Souza Neves (UEPB)
Examinadora


Prof. Dra. Patrícia Cristina de Araújo (UEPB)
Examinadora

Campina Grande-PB

2018

Aos meus pais, os meus maiores apoiadores, que não mediram esforços em me ajudar.

Aos meus irmãos, que com certeza alegram-se juntamente comigo pela realização de mais um sonho.

A meu filho, herdeiro do meu sorriso,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Tenho a honra de agradecer a Deus, aquele que tudo fez e tudo faz na minha vida, que me propiciou chegar até aqui, realizando mais um sonho. Autor da minha vida e cuidador do meu ser. A Ele, os meus sinceros agradecimentos. Não poderia deixar de agradecer a minha mãe, minha maior conselheira e apoiadora em todos os momentos. Sou profundamente grata, ao meu pai, que, sempre confiou na minha capacidade de crescimento e, na minha força de vontade.

Agradeço também aos meus irmãos e amigos, que sempre me apoiaram nos momentos de sobrecarga e dificuldades passadas. Sou grata ainda, a minha orientadora Professora Dra. Zélia Maria de Arruda Santiago ela que, não apenas no período da orientação, mas no decorrer do curso, propiciou fluxos de conhecimentos em grande escala, me ajudou na construção e conclusão deste trabalho.

Obrigada a todos!

*“Não vou sair do campo para poder ir para
a escola. Educação do Campo é direito e
não esmola”.*
(GILVAN SANTOS, 2015)

RESUMO

Este trabalho discute a realidade socioambiental campesina apresentada no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) do ensino médio, adotado numa Escola Estadual de Ensino (Barra de Santana-PB), analisando-se como os fazeres campesino são veiculados nos gêneros textuais orais e escritos (GTOE). Este interesse surgiu da escuta espontânea de professores atuantes na educação do campo expressada em pesquisas anteriores de iniciação científica (PIBIC) ao afirmarem que “*o livro didático está distante da realidade do campo*”, cujo registro amplia esta investigação. Esta discussão fundamenta-se nas contribuições da Linguística quando discute os Gêneros Textuais no Ensino (MARCUSCHI, 2002, 2008; BAKHTIN, 2006), Educação no Campo (MUNARIM, 2011) e Livro Didático, sobretudo Língua Portuguesa (MARCUSCHI, 2002; FARIA, 1994), além de consultas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2008) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 01/2002/2002) e Plano Nacional de Livro Didático (PNLD, 2007). A pesquisa realizou-se com visitas à escola e salas de aulas, contatos com os alunos e professores que participaram da aplicação de um questionário. Estas ações fundam a pesquisa qualitativa de campo que norteiam a análise dos GTOE veiculados no LDLP, relacionando-os aos ditos das professoras, constatando-se o silenciamento da realidade socioambiental campesina nos exemplares analisados. Estes resultados alargam discussões sobre a elaboração de propostas didático-pedagógicas adequadas à educação no campo presentes no LDLP, sobretudo, norteando a formação de professores do/para o campo no contexto educacional paraibano.

Palavras-Chave: Realidade Campesina. Livro Didático. Gêneros Textuais. Educação no Campo.

ABSTRACT

This paper discusses the peasant socio-environmental reality presented in the Portuguese Language Textbook (LDLP), adopted at a State School of Education (Barra de Santana-PB), analyzing how peasant farms are transmitted in oral and written textual genres (GTOE). This interest arose from the spontaneous listening of teachers working in the field education expressed in previous researches of scientific initiation (PIBIC), stating that "the textbook is far from the reality of the field", whose record expands this research. This discussion is based on the contributions of Linguistics when it discusses the Textile Genres in Education (MARCUSHI, 2002, 2008, BAKHTIN, 2006), Education in the Field (MUNARIM, 2011) and Didactic Book, 1994), in addition to consultations with National Curricular Parameters (PCN, 1997), National Curricular Guidelines (OCN, 2008), the Law on Educational Guidelines and Bases (LDB no. 01/20022002) and National Textbook Plan (PNLD, 2007). The research was carried out with visits to the school and classrooms, contacts with students and teachers who participated in the application of a questionnaire. These actions ground the qualitative field research that guides the analysis of the OTGs carried out in the LDLP, relating them to the teachers' sayings, verifying the silencing of the peasant socio-environmental reality in the analyzed copies. These results broaden discussions about the elaboration of didactic-pedagogical proposals appropriate to the education in the field present in the LDLP, above all, guiding the training of teachers from / to the field in the educational context of Paraiba.

Keywords: Peasant Reality. Didactic Book. Textual genres. Field Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA – Educação De Jovens E Adultos

GTE – Gêneros Textuais Escritos

GTOE – Gêneros Textuais Orais E Escritos

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LD – Livro Didático

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

OCN – Orientações Curriculares Nacionais

RCEMP – Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
2.1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: Locus e Sujeitos	14
2.2 CARACTERIZAÇÃO E SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i>	16
3 EDUCAÇÃO NO CAMPO	17
3.1 LDLP NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	20
4 REALIDADE CAMPESINA NOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS.....	23
4.1. GÊNEROS TEXTUAIS NOS LDLP: Saberes e fazeres campesinos	26
4.2 LIVRO DIDÁTICO E REALIDADE CAMPESINA: Vozes das professoras	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE	37

1 INTRODUÇÃO

O livro didático de língua portuguesa (LDLP) nem sempre é escolhido de acordo com o contexto social, local e a realidade escolar, é um manual com conteúdos a serem seguidos durante o ano letivo por professores, alunos e gestores da educação escolar. No entanto, o professor deve ter autonomia para sua escolha e saber utilizar esse material em sala de aula, sobretudo na prática docente não como um instrumento pedagógico majoritário, pois de acordo com o guia do Livro Didático (BRASIL, 2007) o livro didático deve auxiliar o professor no momento de planejar suas aulas, não tirando do educador a autonomia de como planejar e executar suas aulas.

Para o futuro professor é necessário a investigação no campo escolar na sala de aula, no intuito de reconhecer aspectos relacionados ao uso do livro didático, a fim de que o professor possa desenvolver a criatividade no fazer docente e promover reflexões que visem o aperfeiçoamento do cotidiano escolar, na medida em que favoreça melhores condições de aprendizagem aos alunos. Como esclarece Cunha (2005, p. 35) “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância [...]” no processo ensino-aprendizagem em forma de conhecer o objeto de estudo no espaço escolar.

Neste sentido, o livro didático tornou-se uma fonte de conhecimento utilizada na escola tanto por professores quanto por alunos, para muitos deles um instrumento de pesquisa e preparação de aulas, comumente, acessível e presente no cotidiano escolar. Para muitos professores o livro didático é um manual que organiza e sistematiza o conhecimento científico, adaptando-o as séries escolares, a capacidade de aprendizagem dos alunos, as faixas etárias, um recurso que orienta a prática docente de muitos professores em termos da exposição do conteúdo escolar e sua avaliação. Através do livro didático, muitos professores acessam diversos gêneros textuais orais e escritos que os auxiliam na exposição do conteúdo escolar, na relação professor-aluno, além disso, uma fonte de informação na formação inicial e continuada de professores.

Neste sentido, esta pesquisa abre questionamentos sobre a realidade escolar e o contexto social onde a mesma se insere, o livro didático na prática docente implicando discussões sociais referentes à educação tanto no espaço urbano quanto no rural, a realidade do ensino nas propostas de ensino no LDLP. No tocante a este trabalho o uso do livro didático e a realidade socioambiental do campo apresentada nos gêneros textuais

orais e escritos. Entendemos que a escola por meio do livro didático não deve desempenhar um simples papel de “reprodutora” de ideias mecânicas quanto à exploração do saber científico, como se não estivesse inserida numa sociedade em constantes mudanças e seus cidadãos passivos, pois a escola, conforme explica Betto (2002, p. 69) deve entender que o ato de

Educar não é formar um profissional qualificado, é formar um ser humano qualificado. Nesse sentido, a escola tem que saber nos inserir no convívio social, mas também nos educar com um olhar crítico perante essa sociedade. Se a escola não for um laboratório de análise crítica da sociedade, ela estará fadada a ser uma mera reprodutora de sistema [...].

Diante de tais colocações têm-se como questões norteadoras desta pesquisa as seguintes: De que forma os GTE veiculados no LDLP destinado à Educação no Campo trabalham à realidade campesina? De que maneira os professores do campo que atuam no ensino médio percebem o diálogo entre os GTE e a realidade campesina? Com estas questões objetiva-se discutir a realidade campesina veiculada no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), direcionada à Educação no Campo do ensino médio, tomando-se como referência de análise os Gêneros Textuais Escritos (GTE). Como objetivos específicos têm-se: (i) Verificar como os Gêneros Textuais Escritos, veiculados no LDLP do ensino médio, trabalham a realidade campesina; (ii) Averiguar como as professoras do campo, atuantes no ensino médio, percebem o diálogo entre o LDLP e a realidade campesina; (iii) Questionar a realidade da educação campesina, baseada na fala das professoras e no Livro Didático da Educação no Campo, sobretudo o de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa tem-se uma visão da relação dos fazeres e saberes campesinos discutidos no LDLP com base nos gêneros textuais escritos, corroboradas nas vivências dos professores entrevistados. Este trabalho está estruturado em oito tópicos sendo o primeiro tópico 2. Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, o segundo tópico: 2.1 contextualizando a pesquisa: *locus* e sujeitos no qual se destaca o local onde foi feito a coleta de dados da pesquisa, o terceiro: 2.2 caracterização e seleção do *corpus* no qual se apresenta o corpus da nossa pesquisa o qual averigua se os gêneros textuais propostos no livro didático estão distantes da realidade do campo: Fazeres campesinos veiculados nos Gêneros Textuais Escritos. O quarto tópico disserta sobre: 3 educação no campo, 3.1 LDLP na educação do campo como quinto tópico, o sexto tópico que é o ponto 4 trabalha a realidade campesina nos gêneros textuais escritos, tópico sete 4.1. Gêneros

textuais nos LDLP: saberes e fazeres campestinos, oitavo tópico 4.2 livro didático e realidade campestina: vozes das professoras e por fim as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa norteia-se por uma abordagem qualitativa de campo fundada em discussões bibliográfica, dialogando com informações empíricas acessadas por meio de questionários aplicados a professores durante visitas à escola do Ensino Médio na cidade de Barra de Santana-PB, a qual atende alunos procedentes de vários sítios da zona rural. Tem-se uma escola no espaço urbano que recebe e atende mais de 80% de alunos da zona rural, em níveis fundamental II e Médio. Nesta pesquisa os dados coletados em questionário proposto pela pesquisadora registra experiências das professoras com o livro didático de língua portuguesa, a realidade dos alunos provenientes do campo no contexto da sala tanto do ensino fundamental II quanto do Ensino Médio, aqui se considerando informações relacionadas à realidade do Ensino Médio, verificando-se a (des)continuidade dos saberes camponeses nas vozes das professoras que refletem na formação continuada dos alunos residente no campo.

Para sequenciar as informações empíricas fornecidas no questionário, realizamos uma descrição sobre o contexto escolar, dos alunos e dos professores, sobretudo, as propostas dos Gêneros Textuais Escritos (GTE) contidas no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) adotado na Educação do Campo, direcionado aos 1º e 3º anos, focalizando sua relação com os saberes camponeses. Esta pesquisa baseia-se em pesquisas anteriores realizada nas séries iniciais (1ª e 5ª) do campo, bem como do ensino fundamental (6º e 9º), investigando o distanciamento entre os Gêneros Textuais Orais e Escritos (GTOE) veiculados no LDLP e a realidade socioambiental camponesa. Interesse surgido de depoimentos proferidos por professoras atuantes na Educação Básica ao afirmarem que os livros didáticos de forma geral “não tinha nada haver com a realidade do campo” ou mesmo que o “livro didático está distante da realidade do campo”, inclusive o de língua portuguesa.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida com base em leituras de autores como, Marcushi (2002, 2008), Bakhtin (2006), Kleiman (2006), Bezerra (2005), Batista (2003), Bittencourt (1993, 2011), Educação no Campo (2011), além da consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Para realização da pesquisa foi aplicado um questionário de forma objetiva e subjetiva sobre a utilização do Livro Didático como fonte de estudo com 77 alunos do 1º ano e 46 alunos do 3º ano, no entanto só será considerado nesta pesquisa as informações das professoras. Portanto, aplicou-se uma

entrevista com quatro professoras atuantes nestas turmas nos turnos manhã e tarde, registrando-se ausência de dois professores, pois estes não entregaram os questionários, tendo-se neste trabalho respostas de 2 professores.

Quanto às perguntas das entrevistas realizadas com professoras estas foram: Como se dá a escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) na escola pesquisada? Como os professores percebem a realidade do campo tratada no LDLP? De que forma os Gêneros Textuais Escritos (GTE) veiculados no LDLP discutem a realidade socioambiental do campo? Dentre estas, destacam-se: Como os professores percebem a realidade do campo tratada no LDLP, que dialoga com discussão teórica deste trabalho e seu objeto de estudo.

2.1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: Locus e Sujeitos

A pesquisa deu-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Antonio Heráclito do Rêgo em Barra de Santana-PB, cuja cidade localiza-se na microrregião do Cariri Oriental, uma região geograficamente marcada pelo período extenso de seca. Antes ocupada pelos índios Tapuias, pertencente à grande nação TUPI que deixaram vestígios históricos em pinturas rupestres registrados no Sítio Arqueológico da pedra do Altar, à margem direita do Rio Paraíba, 14 km da sede. Esta cidade foi emancipada politicamente com a Lei 5.925 de 29 de abril de 1994, publicado no Diário Oficial do estado da Paraíba em 05 de Maio de 1994¹.

Segundo o IBGE no ano de 2013 o município possuía uma população de aproximadamente 8.206 habitantes, destes, 7.475 residem na zona rural, enquanto somente 731 residem na zona urbana, ou seja, é um dos raros municípios no Brasil que possuem uma população rural cerca de dez vezes maior que a população urbana. Por ser um município tipicamente rural, sua economia centra-se na criação de caprinos e bovinos (principalmente para produção de leite).

O clima de Barra de Santana é caracterizado por chuvas irregulares, e por esse motivo a cultura e o plantio do milho e do feijão (tradicionalmente cultivados no cariri paraibano) podem ser considerados de pouca relevância comercial, mas ainda muito

¹ <http://www.barradesantana.pb.gov.br/>. Acessado em 25/02/2018

utilizada para consumo familiar. A cidade dispõe alguns eventos turísticos como, festas de Emancipação Política e Festa da Padroeira Santa Ana, as atrações turísticas naturais: Trilha Turística, Rio Paraíba, Pedra do Altar e muitas outras belezas naturais. Bem como os patrimônios arquitetônicos/cultural, existente tais como a Igreja Matriz e a Estátua de Santana em uma Colina da Cidade. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Barra_de_Santana)

A cidade conta com algumas escolas e creches, tais como: Creche Professora Marly Barbosa de Almeida, Escola Professora Laura Barbosa Bezerra, Escola José Hermínio Bezerra Cabral, Escola Julita Guerra, Escola Josué Barbosa de Andrade Lira. As escolas da cidade de Barra de Santana são compostas da rede municipal – 1 creche que atende nos turnos manhã e tarde; 3 escolas que atende do 6º ao 9º ano, com 4 turmas do 6º, ficando 1 turma no turno da manhã, 3 no turno da tarde e 2 turmas do 9º ano no período da tarde; rede estadual – atendendo 1 escola com turmas do 9º ano do ensino fundamental e o ensino médio no período da tarde.

As professoras que responderam as entrevistas referentes aos gêneros textuais oral/escrito e, exercícios de compreensão textual contidos no LDLP do ensino médio II (1º e 3º anos), adotado na escola urbana (cidade de Barra de Santana-PB), como mencionado forma professores do ensino médio as quais detectaram que os conteúdos propostos pelo livro didático adotado na escola estão distantes da realidade socioambiental e cultural do campo. Com as visitas a Escola Estadual nos turnos da manhã e da tarde, identificamos as turmas de 1º e 3º anos, seguido dos números de alunos, assim perfiladas: 1º ano “A”- Total de alunos: 21 - Turno: Tarde, 1º ano “B”- Total de alunos: 15 - Turno: Tarde, 1º ano “B”- Total de alunos: 23 - Turno: Tarde, 1º ano “D”-Total de alunos: 15 - Turno: Tarde, 3º ano “A”- Total de alunos: 12 - Turno: Tarde, 3º ano “B”- Total de alunos: 14 - Turno: Tarde, 3º ano C”- Total de alunos: 20 - Turno: Tarde. Embora os dados dos alunos estejam aqui registrados, neste trabalho só serão analisados os dados das professoras.

Manuais didáticos, a saber, como o de Língua Portuguesa: Linguagem e Interação dos autores/Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior, utilizados na Escola Estadual Fundamental e Médio Almirante Antonio Heráclito do Rêgo- Barra de Santana-PB, 1º e 3º anos, em cuja visita agendou-se com a diretora a aplicação do questionário com os professores e os alunos. Durante visitas a escola e realização do questionário com os alunos, percebemos que a maioria reside em Sítios próximos/longínquos com deslocamento diário (sítio-cidade-cidade-sítio), expostos aos riscos (estradas, horário corrido, estudo e tarefas campesinas, pesquisas restrita ao livro

didático, ausência de biblioteca e *internet, etc*), nesta realidade muitos conseguem a conclusão do ensino básico.

Observamos que muitos alunos(as) deslocam-se de sítios diversos para estudarem na cidade, até mesmo de outras cidades, pois em anotações na caderneta de campo ao registrar depoimentos dos alunos que procedem das cidades de Queimadas e Campina Grande–PB, por isso, enfrentam muitas dificuldades em seu percurso de casa-escola, uma realidade que contribui para a evasão escolar.

2.2 CARACTERIZAÇÃO E SELEÇÃO DO *CORPUS*

A pesquisa problematizou as temáticas trabalhadas nos manuais de LDLP (Linguagem e Interação dos autores/Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior), no 1º e 3º anos do ensino médio na cidade de Barra de Santana-PB, no que diz respeito à realidade socioambiental e cultural no campo. A elaboração da pesquisa teve início com uma pesquisa bibliográfica consecutiva, com alunos e professores do ensino médio, a partir de um relato da experiência no campo da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Antonio Heráclito do Rêgo – Barra de Santana – PB.

A pesquisa “*o livro didático está distante da realidade do campo*”: Fazeres campesinos veiculados nos Gêneros Textuais Escritos, objetiva averiguar se os gêneros textuais escritos contidos nos livros didáticos de língua portuguesa dos 1º e 3º anos do ensino médio, adotados na escola urbana da cidade de Barra de Santana-PB, dialogam com a realidade socioambiental do campo. Com base nos dados empíricos relacionados ao livro didático, as experiências docentes em sala de aula, o LDLP e formação docente, a relação do LDLP com a realidade social, ambiental e cultural do campo, a forma como os textos se relacionam com a vida cotidiana da população do campo (crianças, jovens, adultos e idosos), tem-se uma visão de como as propostas educacionais voltadas ao campo são percebidas pelas professoras.

3 EDUCAÇÃO NO CAMPO

A educação no campo nos últimos anos tem sido tema bastante discutido, visto que, educação é direito de todos segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação e a educação é um dos elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa. O direito à educação no Brasil é resultado de árduas conquistas dos movimentos sociais, principalmente dos trabalhadores nas esferas federais, estaduais e municipais baseadas na constituição Federal de 1988 e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais. Caldart (*apud* MUNARIM 2011, p. 10), em concordância com a LDB, defende que uma educação de qualidade é direito de todos, como podemos perceber a seguir:

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura - a cultura do campo – não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

Dessa maneira à educação é um direito social, também, humano e, a escola, deve inserir seus educandos no contexto social com um olhar crítico perante a sociedade, fazendo-os sujeitos ativos no desenvolvimento da aprendizagem. Sobre esta questão Frei Betto (2002, p. 68) argumenta: “A escola tem que saber nos inserir no convívio social, mas também nos educar com olhar crítico perante a sociedade. Se a escola não for um laboratório de análise crítica da sociedade ela estará fadada a ser uma mera reprodutora do sistema”.

Com base nesta afirmação destacamos o Livro Didático de português trabalhado nas escolas campesinas que nem sempre ou quase nunca estão de acordo com a realidade dos discentes, sabemos que o LD não deve ser o único material didático na prática educativa, o professor deve buscar outros caminhos como forma de trazer o aluno para uma realidade mais próxima de seu cotidiano para que as estratégias e técnicas de ensino se tornem viáveis e alcancem seus objetivos com sucesso o professor precisa estar em constante pesquisa, pois como argumenta Freire (2007, p. 29):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago, e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo

educar e me educar. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dessa forma o professor como mediador da aprendizagem das escolas no campo deve pesquisar e elaborar suas aulas visando uma aprendizagem significativa para seus alunos formando seres capazes de transformarem o mundo e escolher o livro didático de acordo com a necessidade de seus alunos, não livros voltados para realidades distintas que não condizem com os conhecimentos prévios dos alunos. O ensino na realidade campesina deve buscar amoldamentos necessários característicos da vida no campo, criando um currículo que atenda às necessidades dos alunos da área rural. Nesse sentido a LDB obteve avanço com relação à educação no campo, como podemos averiguar no artigo 28 da LDB, que afirma:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Entendemos que esse avanço com relação à educação no campo, foi resultado dos movimentos sociais e o acúmulo de experiências desses movimentos voltados à realidade campesina. Todo movimento pela educação do campo e toda a projeção das instituições, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. De acordo com essas Diretrizes (Art. 2º, parágrafo único) a identidade da Escola do Campo pode ser

definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Diante dessas discussões, podemos afirmar que a educação no campo deve possuir sua própria identidade, voltada para suas questões sociais, por esse motivo na elaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo deve haver uma interação entre a escola e a família, a comunidade, o meio sócio-profissional dos educandos. Pois o ensino exige certas condições de aprendizagem intimamente ligadas à realidade da vida no seu

conjunto, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação no Campo (Art. 2º, parágrafo único):

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

A proposta pedagógica da escola deve possibilitar a preparação dos alunos para exercer sua cidadania com dignidade, bem como sua inserção na vida social e no mercado de trabalho. Por isso é preciso articular os saberes da vida do jovem do campo com os saberes escolares do programa oficial. Sabemos que o professor é pedra fundamental no processo de ensino/aprendizagem, este deve reconhecer o seu verdadeiro papel e primar acima de tudo pela aprendizagem do aluno, estando aberta a troca de experiências, a questionamentos, atuando de forma pertinente no processo de base educacional. Rogers (*apud* MILUKAMI 1986, p.52) propõe uma abordagem na qual o professor se torne um facilitador da aprendizagem:

O professor, nessa abordagem, assume a função de facilitador da aprendizagem, e nesse clima facilitador, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão na sua existência. Daí o professor ser compreendido como facilitador da aprendizagem, devendo, para isso, ser autêntico (aberto as suas experiências) e congruente, ou seja, integrado.

Essa abordagem humanista proposta por C. Rogers é a ideia de que o aluno é um ser-sujeito, o ensino é centrado neste ser-sujeito e defende que a experiência leva o indivíduo a atribuir significados às coisas. De acordo com tal visão o educador tem como função criar situações de aprendizagem, levando o educando a descobrir por si só o conhecimento, caracterizando-se, pois, como um facilitador da aprendizagem, não dando tudo pronto, mas auxiliando no processo de construção do pensamento do mesmo. Essa abordagem não obtém a repercussão desejada, tendo em vista, que a mesma fica mais no papel, não sendo empregada na prática docente, como vemos em algumas situações na educação do campo, onde as aulas muitas das vezes não contemplam o contexto situacional dos alunos.

3.1 LDLP NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os livros didáticos, de acordo com a pesquisa realizada na Escola Estadual Fundamental e Médio Almirante Antonio Heráclito do Rêgo em Barra de Santana-PB e com alguns autores e estudiosos sobre o assunto, ainda tendem a se distanciar do universo escolar e social do aluno e esse distanciamento se dá devido à cultura do livro didático de português ainda ser voltado para exames e formação para o mercado de trabalho, apesar de muitas mudanças na educação, os livros ainda remetem a prática tradicional, em que o professor tem o domínio do conhecimento, como argumenta Bitencourt, (1993, p.26):

O livro didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor. No decorrer do século XIX, embora o manual escolar mantivesse esse caráter intrínseco em sua elaboração, ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele.

Dessa forma, com as mudanças na educação, foi necessária também uma mudança na criação de livros didáticos, com o intuito de preencher as lacunas dos alunos, mesmo assim, alguns docentes não têm mais a preocupação de preparar suas aulas e os exercícios é tarefa do material didático. Para Geraldi (1996), a responsabilidade lançada sobre os autores dos livros didáticos é tamanha, os mesmos se tornam sujeitos decisivos no processo de ensino. Por causa da sobrecarga do educador os materiais pedagógicos se tornam as estruturas básicas de uma aula, e muitas vezes o único instrumento de apoio utilizado, que condiciona e limita o trabalho do professor, pois já traz um conteúdo pronto e acabado. De acordo com Batista (2003, p. 47) o livro didático:

Tende a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão; em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

De acordo com a visão de Batista (2003), na interação em sala de aula, a proposta do LDP funcionaria como uma força centrípeta que busca uma centralização em suas propostas e respostas às atividades. Em vários trabalhos sobre usos do livro didático, o docente é representado como seguidor e obediente da progressão proposta pelo livro didático, tendo o livro como único material didático mecanizando e tornando as aulas cansativas muitas das vezes. Suassuna (2002, p. 10) afirma que o professor de português, ao usar o LDP, não é autor de suas aulas:

O professor não é autor da aula, primeiramente, porque o como não cabe a ele e sim ao autor do LD, ou seja, é este que articula discursos e os entrega ao professor, mero repassador do já-dito e já-articulado. Em segundo lugar, pensando o professor como um leitor e tomando a concepção de leitura de Possenti (2001)¹³¹, verifica-se que o professor não é o sujeito que desmonta os textos para ver como eles são construídos, verificando a relação entre sua construção e os efeitos de sentido que produzem. [...] Outro aspecto a ser pensado é da relação autoria/locutor/ singularidade. O professor não é o responsável pelo dizer do LD e, de modo correlato, não se faz presente no fluxo do discurso escolar de modo peculiar, não há aí marcas (indícios) de subjetividade.

Nessa concepção, o professor é visto como um “gerente da aula”, um “mero repassador do já dito e já articulado”, ou seja, a ele “basta apenas saber decodificar e repetir as aulas contidas (do livro didático), aula que deverá ser sempre a mesma, independente do contexto social, ambiental, econômico, cultural e histórico dos alunos e professores” (Britto, 2003, p.157). Se o professor não consegue “desmontar os textos para ver como eles são construídos”, o controle do conteúdo e das atividades é feito previamente pelos agentes que produziram o livro didático. Em resumo: o professor que segue o livro didático é visto como um executante que realiza o trabalho pedagógico concebido e preparado por outros especialistas, ou seja, um sujeito passivo que apenas transmite os conteúdos.

As propostas do livro didático devem atender às necessidades dos alunos, devem se apresentar como um instrumento de aprendizagem um auxiliar do professor na construção do conhecimento e interação na sala de aula em busca de uma aprendizagem que estimule a criatividade e capacidade crítica de cada educando. De acordo com o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), o livro didático deve auxiliar o professor na formação de cidadãos consciente e ativos na sociedade:

Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. Atendendo a essas prerrogativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma.

Quando falamos em educação no campo devemos refletir nas propostas que sustentam o PNLN – Campo, as quais são muito semelhantes ao debate sobre Educação do Campo promovida pelos movimentos sociais, os quais, dizem respeito aos princípios e

critérios para a avaliação das coleções didáticas, referentes à institucionalização do PNLD Campo. Diante de tal assunto deve-se revestir de cuidado e de importância, pois o mesmo representa o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da educação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos das escolas campesinas.

Segundo o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo, previsto no Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, resolução N° 40, de 26 de Julho de (2011) deve-se reforçar na avaliação e disponibilização de obras específicas previstas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para educação no campo, além de se constituir em uma etapa do processo de implantação da política de material didático para estudantes nesta área, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas.

Diante disso, torna-se evidente a importância do livro no processo de organização do ensino bem como a relevância dos docentes no processo de escolarização, mediando entre conhecimento construído historicamente e os conhecimentos presentes na realidade dos alunos.

4 REALIDADE CAMPESINA NOS GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS

Estudos e pesquisa acerca da linguagem revelam que os gêneros textuais são fenômenos históricos ligados a vida cultural e social dos seres humanos (BAKHTIN, 2006). Especificamente o estudo dos gêneros textuais teve início a partir dos trabalhos de Mikhail Bakhtin no seu livro os “gêneros do discurso” (2006) considerado como referência para pesquisa sobre os diversos gêneros textuais nos dias atuais. Antes de Bakhtin, os estudos dos gêneros textuais se concentravam na área da retórica, gramática e literatura sem possuir, no entanto, a devida preocupação com a “natureza linguística do enunciado” ou mesmo da veiculação de suas ideias (BAKHTIN, 2006, p. 280). Esta concepção limitada do enunciado enquanto a concretude linguística que se expande relacionadas às discussões sobre gêneros do discurso, associadas à ideia da língua como uso social no diálogo interacional.

Os gêneros textuais surgem como formas de comunicação oral e escrita ampliada desenvolvidos sob influência histórica, social, cultural e humana, modificando-se com o passar dos tempos, também, se caracterizando como eventos textuais dinâmicos nas vivências e experiências cotidianas construídas por sujeitos falantes, leitores e escritores atuantes num dado contexto social. Mais recentemente Marcuschi (2008, p. 29) apoiado nas contribuições de Bakhtin as reitera que “[...] os gêneros são fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros [...]”.

Segundo o referido autor não há comunicação que não se realize através de algum gênero textual, para o mesmo o gênero textual é a realização de qualquer texto, seja oral ou escrito, produzido pelos usuários de uma língua em certo momento histórico. Das discussões sobre os gêneros textuais surgem às classificações acerca dos gêneros e dos tipos de textos citados e estudados nos Referenciais Curriculares (2013, p. 215), respectivamente como:

Tipo de Texto - um construto linguístico, serve para a expressão da intenção discursiva e por isso sua ocorrência é limitada a 5 tipos: argumentação, injunção, exposição, narração e descrição.

Gênero Textual - é uma realização social, histórica e cultural, serve para realizar discursos dentro de uma forma estável, mas não definitiva, circula socialmente e determina a formatação do texto. São ilimitados, pois à medida que a sociedade necessita, novos gêneros são criados. Os gêneros aparecem na formatação oral ou escrita. Ex: aula expositiva, blog, crônica, artigo de opinião, carta pessoal, e-mail, palestra, seminário, entrevista e inúmeros outros.

Os RCEMP (Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba, 2006) recomendam trabalhar com um mesmo gênero textual nas diferentes séries escolares, aumentando o seu grau de complexidade conforme objetivos pedagógicos de cada uma delas. Explicita a necessidade de se fazer uma seleção de diversos gêneros textuais, tendo em vista proporcionar aos alunos o contato com a multiplicidade dos gêneros textuais existentes na escola e fora dela. A seleção deverá ser feita de forma a abranger gêneros que possuam maior importância no âmbito social, pois as habilidades do ser humano são infinitas e os gêneros textuais se ampliam diante dessas diversidades de aptidões. Conforme argumenta (BAKHTIN 2006, p. 248).

[...] a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera.

Com base na visão de Bakhtin, entendemos que a língua é viva e mutável, como também o ser humano, em consequência disso alguns gêneros podem desaparecer e outros podem surgir com o passar dos anos, sobretudo com o desenvolvimento das novas tecnologias que ocasionam a criação de outros gêneros textuais. A ampliação dos gêneros é feita com textos diversos, textos sonoros e outras características veiculados nas redes sociais.

Então sendo fundamental que os educadores incluam à prática educativa a seleção dos diversos gêneros textuais, sobretudo aqueles mais circulantes na mídia social, pois através destes alunos e professores terão conhecimento dos níveis de formalidade do uso da língua na sociedade e suas práticas de letramentos cotidianos. Deste modo, pesquisas sobre os gêneros textuais esclarecem sua diversidade não apenas em moldes escritos em suportes impressos (jornal, revista, livro, etc), mas textos escritos e sonoros eletrônicos divulgados nas redes sociais (*youtube*, facebook, twitter, etc), os quais fazem parte das práticas de letramentos que envolvem a leitura e a escrita.

Neste sentido, os textos eletrônicos se ampliam e se diversificam devido à busca de seus usos nas atividades comunicativas das pessoas, portanto, (Marcushi, 2008, p.20) afirma, não sendo:

Difícil constatar que nos últimos dois séculos foram às novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as

tecnologias per se que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surge formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais, aulas virtuais e assim por diante.

O desenvolvimento tecnológico contribui para diversificar diferentes gêneros textuais escritos e orais tanto veiculados nos moldes impressos quanto eletrônicos, validando suas variedades conforme apontadas por Marcuschi (*op cit*) expressamente demonstrado como artigos, editoriais, bem como telemensagens, teleconferências, etc. Nesta realidade de práticas sociais da linguagem entendemos que o aluno deve ser colocado em contato com a produção dos diferentes gêneros textuais e, em consequência disso, adquirir familiaridade com sua estrutura linguístico-discursiva em sala de aula, facilitando a sua aprendizagem e adequação de uso em diferentes situações comunicacionais por meio da língua. Sobre as contribuições dos diversos gêneros textuais no aprendizado da língua em sala de aula, Bezerra (2005, p. 41) explica que o:

O estudo dos gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Português, pois levam em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Nesse sentido, os gêneros textuais orais e escritos dialogam com as práticas sociais da escola e da realidade dos alunos, sendo possível ampliar sua prática habitual e sua finalidade em sala de aula, visando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos inseridos nesse processo de relacionar o ensino de língua com a realidade dos alunos. Neste sentido, o aprendizado da língua fundado nas diversidades textuais abre espaço para os alunos ampliarem formas de comunicação oral e escrita no espaço escolar ou situações cotidianas, pelo fato de refletirem a língua através dos gêneros textuais construídos na vida cotidiana.

Em termos dos usos dos gêneros textuais Marcushi (2008, p. 194) observa que estes não se limitam a intensificar ações comunicacionais, mas consolidar suas intenções nas funções de reflexão social. Para este autor os gêneros textuais

Produzem modelos de ação comunicativa que se estabiliza e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais.

Nesse sentido, um indivíduo não pode construir os gêneros do discurso sozinho, uma vez que a comunicação acontece de forma coletiva e a transformação na linguagem depende do fator tempo e dos falantes. Assim, cabe ao indivíduo compreender os gêneros existentes e a escola torna-se um ambiente propício para aquisição desse conhecimento. Dessa forma, o trabalho com o gênero textual deve levar em consideração os fatores que faz com que esse gênero ocupe um lugar importante no contexto social, contribui-se para um ensino e aprendizado essencial, pois, a partir da diversidade de texto, é possível trabalhar as diferentes manifestações da linguagem, de forma que atenda às necessidades básicas dos alunos ao empregar a linguagem nas práticas sociais.

4.1. GÊNEROS TEXTUAIS NOS LDLP: Saberes e fazeres campesinos

A inserção dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa e sua proposta no livro didático escolar se deram, por meio de recomendações expressas nos documentos oficiais de orientação curriculares, sobretudo para o ensino de Língua Portuguesa, A exemplo dos PCNS, LDB, OC, RC (Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei De Diretrizes e Bases, Orientações Curriculares, Referenciais Curriculares), cujos documentos fundamentam as diretrizes curriculares para este nível de ensino. O surgimento dos PCNs (BRASIL, 1998) considera os gêneros textuais concebido, enquanto objeto de ensino de língua materna, destacando que “a noção de gênero constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Os PCNs ressaltam ainda que, ao se inserirem na escola, os textos que circulam no meio social cumprem um papel modalizador, “servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento intelectual do aluno”

(BRASIL, 1998, p. 34). Nessa visão, entendemos que o ensino de língua caracteriza-se como espaço privilegiado para a percepção dos fenômenos linguísticos inseridos nos textos, nas perspectivas dos usos oral e escrito da língua e da reflexão acerca desses usos. Os PCNs (BRASIL, 1998) se fundamentam principalmente nas teorias dos gêneros textuais. Além deste documento encontramos em Batista (2003, p.43) que o livro didático escolar deve ser:

[...] um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-los a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais.

A proposta dos PCNs para o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos explicitam a necessidade de se fazer uma seleção dos diversos gêneros textuais, tendo em vista a multiplicidade de gêneros existentes. A seleção deverá ser feita de forma a abranger gêneros que possuem maior importância no âmbito social. Como a língua é viva e mutável, alguns gêneros podem desaparecer e outros novos podem surgir, por isso, é fundamental que os educadores incluam na seleção dos gêneros textuais, aqueles mais necessários à sociedade atual, de forma a abranger os diversos níveis de formalidade no uso da língua para isso se faz necessário também estabelecer um elo harmonioso entre com a proposta dos livros didáticos de língua portuguesa no tocante os trabalhos com os gêneros textuais.

Validamos o fato de que o aluno deve ser colocado em contato com a produção dos diferentes gêneros textuais, para em consequência disso, adquirir familiaridade com os mesmos, facilitando a adequação de cada um deles nas diferentes situações do uso da língua. A utilização do livro didático como um manual no processo ensino-aprendizagem não é uma proposta atual, o mesmo é utilizado em sala de aula desde a invenção da imprensa no final do século XV. A partir dessa época a educação escolar passou a contar com a impressão deste modelo de livro para fins didáticos.

No Brasil, o surgimento do “livro didático” inserido na escolar deu-se com o Decreto na Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 – Art. 2, conforme citação seguinte de (OLIVEIRA, 1980, p.12 *apud* OLIVEIRA et al., 1984, p.22), inicialmente em forma de compêndios sendo:

Livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livra de classe, manual, livro didático.

O profissional da educação escolar deve ter muito cuidado ao trabalhar com o livro didático, pois este é apenas um auxiliador na prática educativa, sendo assim responsabilidade do professor planejar suas aulas de acordo com as necessidades dos alunos. O professor não deve esperar que o livro cumpra sozinho o papel de ensinar. De acordo com essa afirmação Kleiman (2006, p.75) argumenta:

A função do livro didático, entretanto, é a de introduzir conceitos mediante sua definição, explicação e classificação, o que limita consideravelmente as possibilidades de construção intertextual [...]. Entre essas funções entretanto, não está a de interessar o aluno para a relevância do tema para a vida real, razão pela qual ele também não se presta para tratamentos interdisciplinares.

Por esse motivo se faz necessário a proposta dos PCNs para o trabalhos com diversos gêneros textuais orais e escritos, além de utilizar o livro como um auxiliar na prática educativa, pois infelizmente os LDs são limitados com relação aos conteúdos voltados para a realidade dos alunos, daí a necessidade dos educadores buscarem ferramentas que complementem os conteúdos trabalhados nos Livros Didáticos de Português, não tomando-os como um manual fechado a ser seguido.

O livro didático para muitas escolas é uma das principais ferramentas tanto para o professor que o tem como um manual a ser seguido, como para o aluno que o vê como ferramenta principal no aprendizado, pois muitos alunos não dispõem de outras fontes de estudo ou de informações do conhecimento científico. Funciona como um manual de aprendizagem com regras didáticas a serem seguidas na maioria das vezes por professores e alunos durante o ano letivo. Para tanto, cresce o cuidado com a prática docente e os conteúdos programáticos nele oferecidos, devendo os professores ser orientados a selecionarem outros textos que discutam o conteúdo didático, apesar deste ser considerado um manual de regra no espaço escolar, segundo (BITTENCOURT, 2004, p. 307):

O livro didático pode ser o único material que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes dos capítulos que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos. (BITTENCOURT, 2004, p. 307)

Para Marcuschi (2002) o trabalho com livro didático muitas delas apresenta problemas, pois não induz o estudante a refletir sobre o texto, o livro didático muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados como, por exemplo, o tipo de perguntas objetivas que “indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto” (MARCUSCHI 2002, p.54). De acordo com Marcuschi (2002, p.61) “se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da compreensão de textos em sala de aula, estaremos contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária”.

Dessa forma, antes da escolha do livro didático são necessárias algumas indagações, como: a preocupação por parte dos professores no momento da escolha do livro didático: De que forma os GTOE veiculados no LDLP trabalham a realidade campestre? Será que o trabalho do corpo docente dialoga com o contexto social dos educandos do campo? Será que o trabalho com o livro didático adotado proporciona melhorias, na formação continuada dos educadores do campo?

Estas questões proporcionam a participação ativa dos discentes, a fim de estimular o desenvolvimento das atitudes nos mesmos, procurando adequar as aulas à realidade de cada um deles, no intuito de deixá-los mais familiarizados e interessados em aprender a partir da escolha do material didático o qual vai trabalhar no decorrer do ano letivo, com o intuito de formar cidadãos. Assim posteriormente, esses mesmos alunos terão condições mais satisfatórias à superação dos limites e ao enfrentamento responsável dos seus problemas, visto que, os professores entrevistados informam que os livros adotados pela escola Infelizmente, apesar de promoverem reuniões com os professores para a escolha do livro didático, quem escolhe é a secretaria de educação do estado e os livros escolhidos não priorizam a o contexto situacional dos discentes.

No que compete à investigação da (des)continuidade entre a realidade socioambiental e cultural campestre enfatizada nos GTOE e suas atividades de compreensão textual nos LDLP tem-se, primeiramente, um perfil de suas tipologias e distribuições nos exemplares das séries analisadas 1º e 3º ano do ensino médio.

Nos livros analisados, inicialmente enfatizam a proposta da aprendizagem de língua portuguesa e apresenta aos alunos vários textos para que desenvolvam estratégias de leituras pensando na necessidade de compreender determinados gêneros textuais, também, para conhecer suas características, sua estrutura organizacional e aplicação em situações comunicativas. Avançam com propostas de textos literários relacionadas com os textos

estudados, conhecendo informações sobre os autores e momentos literários, para desenvolver o prazer de ler outros textos literários.

Apresenta proposta da linguagem oral e estudos gramaticais, a fim de aperfeiçoar a maneira de conversar, por fim, a proposta de produção textual construída individual ou coletivamente. Neste sentido, há nove (9) textos disponíveis para se discutir no primeiro exemplar: linguagens, textos e literatura destinados a leitura dos alunos. Este exemplar propõe trabalhar com quatro temáticas gerais: “Das histórias do passado às histórias do presente, Canções de ontem, hoje e sempre, Viagens, Eu acho que sim, e você?”, destas sobressaindo os capítulos referentes aos conteúdos de língua e dos gêneros textuais. Voltados para as relações sociais no geral, não há textos que enfatizem a realidade campesina.

Apesar de ser recorrente a presença de gêneros orais e escritos, poucos retratam o campo, figuras, poemas, fábulas, fotos e anúncios, que não levam os alunos a pensarem de forma reflexiva, a questionar, mas sim, a produzir cópias, ou seja, a transcrever o texto, tornando os conteúdos densos, os alunos campesinos não têm o prazer de estudar assuntos recorrentes do livro didático adotado, pois estão distantes da cultura, do contexto social e econômico do meio em que vivem, sendo assim, há um choque de informações, pois as temáticas são diferentes, tornando-se “enfadonhos” e dando “preguiça” de estudar, segundo os alunos.

Apenas no cap. 4 do de exemplar trabalhado o 3º ano se promove um estudo mais votado para a realidade do campo os autores introduzem a temática “Canções” (tristeza do jeca, coração de luto, menino da porteira, luar do sertão, cuitelinho), endereçadas (letras, nomes autores, compositores) e representadas (fotos, fotos em jornais) com seus respectivos cantores antigos, que dá para relacionar as questões sociais econômicas e culturais dos alunos campesinos. Diante do registro descrito percebe-se que os LDLPs priorizam o trabalho com diversos gêneros textuais escritos, apresentando diferentes temas, mas diretamente ligados ao cenário citadino em dimensão nacional e internacional, não há uma temática regional ou direcionada a educação no campo. Esses registros encontram-se nos apêndices.

No tocante ao silenciamento das propostas relacionadas à desvalorização do campo, bem como nos LDLP, na formação continuada de alunos no ensino médio residentes no campo, percebe-se que suas propostas não enfocam ou contextualizam a realidade campesina, nem tão pouco, problematizam, ou simplesmente, retratam a realidade socioambiental do campo. Entre os GT (Gêneros Textuais) observados nos livros

didáticos adotados pela escola prevalecem os gêneros escritos clássicos em detrimento dos gêneros orais, cujas propostas se confirmam nas atividades de compreensão textual, as quais remetem a concepção de interpretação e compreensão restrita ao texto e temáticas clássicas, ou seja, os livros adotados na escola na qual foi realizada a pesquisa não trabalham a realidade e o contexto social, cultural e ambiental dos educandos, dificultando assim, a prática educativa e conseqüentemente não alcançando uma aprendizagem significativa.

Para nós educadores é interessante que lancemos mão na prática escolar da Teoria da Aprendizagem Verbal Significativa defendida por Ausubel (1999), que consiste em relacionar os conhecimentos prévios que o indivíduo já possui do seu meio com os novos conhecimentos por ele adquiridos. “Como vimos, a teoria da assimilação de Ausubel sustenta que a aprendizagem significativa produz-se ao relacionar, ao encaixar as novas ideias com as já existentes na estrutura cognitiva do sujeito” (AUSUBEL *apud* JUAN, 1999, p. 72).

Dessa forma Ausubel aponta para existência de organizadores prévios, que devem ser apresentados antes dos conteúdos, uma vez que têm a função de servir de ponte entre o que o aluno já sabe e o que ele ainda deve saber para que o conteúdo possa realmente ser aprendido de forma significativa. Ele sugere que o professor ao adentrar em sala de aula inicie a exposição do assunto partindo de uma forma mais geral para mais particular, dando uma breve explicação geral do assunto para na sequência, partir para as particularidades, atentando sempre para o repertório cognitivo previamente construído no cérebro do aluno.

4.2 LIVRO DIDÁTICO E REALIDADE CAMPESINA: Vozes das professoras

O discurso das professoras do campo com relação ao livro didático de língua portuguesa afirma que deveria trabalhar a linguagem mais aproximada da realidade dos alunos do campo, concordam que os textos e suas temáticas estão muito distantes da realidade dos alunos da zona rural. Segundo o entendimento das professoras entrevistadas no “livro didático existem relações com a realidade social, ambiental e cultural da sociedade, mas não voltada para nossa região e sim regiões diferentes da nossa”. Ainda neste aspecto uma professora expressa que “o livro didático do Ensino Regular abrange realidades diferentes distantes de nós, até no livro didático do Ensino EJA não é voltado para nossa realidade, não proporciona uma proximidade com nossos alunos”.

E a proposta do Livro Didático de Língua Portuguesa no tocante ao estudo dos gêneros textuais se distancia da realidade regional e local, além da realidade linguística dos alunos seja qual série for. Outra professora enfatiza que a “vantagem é o conhecimento global da norma padrão diante de nossos alunos, já a desvantagem é estudar uma realidade diferente da nossa. Poderiam trabalhar mais a variação linguística com nossos alunos, pois a variação linguística é despercebida”. Com a intenção de aproximar mais o conteúdo didático da realidade dos alunos uma professora afirma que “muitas vezes nem utilizo o Livro Didático, mas se algo me chama a atenção eu olho, mas nem em todas as aulas, existe uma preocupação que nem tudo é favorável para a aprendizagem de nossos alunos diante do Livro Didático, por isso recorro à internet para levar para a sala de aula aquilo que condiz com a aprendizagem de nossos alunos”.

Segundo os professoras entrevistadas, o livro didático adotado pela escola está muito distante da realidade do aluno campesino e pouco ou nada contribui para sua formação continuada. Mas a professora conhecendo a realidade do aluno busca outros meios de reparar essa deficiência do LDLP.

Quanto às temáticas veiculadas nos gêneros textuais (orais e escritos), de acordo com os registros descritivos nos exemplares, demonstram que estas focalizam mais a vida urbana em termos culturais, econômicos, comportamentais, artístico, educacionais, trabalho, midiático, músicas, sons, vitrines, monumentos, praças, prédios, quer dizer, muitas vezes, em detrimento dos espaços marginalizados, como a vida nos bairros pobres e periféricos. No ponto de vista de outra das professoras entrevistadas, os textos trabalhados no LDLP: “Dar-se a entender que existem relações entre o livro didático e a realidade social, ambiental e cultural, mas não voltada para nossa região e sim regiões diferentes da nossa”.

Dessa forma, fica evidente que os livros adotados pela escola se distanciam da realidade social, econômica e cultural dos educandos, conforme: uma das professoras entrevistadas, no que diz respeito a relação existente entre os textos contidos no livro didático de língua portuguesa com a realidade social, ambiental e cultural do campo? (*trabalho, educação, família, fauna, flora, água, culinária, diversão, etc*). A mesma afirma que não há “nenhuma relação com a realidade social dos educandos, muito menos ambiental e cultural”. Na visão das professoras entrevistadas os referidos textos não se enquadram na vida cotidiana dos alunos do campo

Fica evidente que os gêneros e os tipos textuais verbais e não verbais fundam-se nos moldes da literatura clássica, textos com estruturas e características que exigem

saberes da língua em níveis mais elaborados tanto de professores e de alunos, quando muitos destes, sequer acessam outras fontes de pesquisa. Evidentemente, as atividades de compreensão textual reforçam e retomam as temáticas cidadinas para serem discutidas, difundidas e disseminadas na formação continuada nos jovens camponeses. Neste sentido, o discurso das professoras em relação ao LDLP é:

“Eles poderiam tratar com mais clareza o texto e cada conteúdo, é amplo demais, muitas vezes não dá tempo para abordar tudo o que o LD está pedindo e fica repetitivo ao invés de facilitar ao nosso aluno”.

“o livro didático prepara os alunos na estrutura cobrada para o Enem, mas, as questões favoráveis do Livro Didático não facilitam essa preparação para o Enem /.../ questões que não fazem nossos alunos pensarem, é como se já soubessem da resposta”

Este aspecto revela o distanciamento entre a realidade camponesa e cidadina, sendo compreendida entre as professoras quando avaliam as propostas temáticas dos textos e suas atividades de compreensão o livro didático ao revelarem que “Nos deparamos com textos de dificuldade interpretativa, mas utilizamos a leitura várias vezes até eles interpretarem e adquirirem conhecimento sobre o que estão lendo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Almirante Antonio Heráclito do Rêgo, localizada na cidade de Barra de Santana-PB, mais precisamente com os alunos e professores de 1º e 3º anos do ensino médio. Tal investigação propiciou a percepção do funcionamento de uma sala de aula, permitindo verificar de perto como é a realidade escola no que diz respeito o ensino e trabalho proposto nos Livros Didático de Português com os gêneros textuais orais e escrito voltados para a educação no campo. Assim reconhecer qual será o nosso papel como educadores e qual a nossa importância no processo educativo, visto que seremos transmissores dos conteúdos e consequentemente responsáveis pelo ensino, devendo cumprir o nosso dever de professor autêntico e empenhado na busca pela aprendizagem do educando. Uma aprendizagem que inspire competências diversas e estimule o indivíduo a distinguir aquilo que é relevante para o seu crescimento intelectual e que deixem marcas do aprofundamento do saber e do desenvolvimento do pensamento crítico que o torne capaz de modificar realidades distantes e de se relacionar harmonicamente com o meio em que vive.

A partir das investigações realizadas por meio de entrevistas feitas com as professoras e questionários com os alunos da escola acima citada, detectou-se um distanciamento da proposta do livro Didático com a realidade dos alunos do campo, pois o livro adotado pela escola não atende as necessidades dos educandos segundo os professores entrevistados mostrando que ainda há muito a se fazer pela educação camponesa começando pelos materiais e manuais didáticos.

Constatando-se o referido distanciamento nos manuais didáticos analisados. Neste sentido socioeducacional dos alunos do campo e análise dos LDLP em termos dos textos desvinculados da realidade camponesa, aos quais acessam para estudarem, constatamos ausência de compromisso educacional para o campo, embora suas propostas objetivem uma educação contextualizada campo-escola-aluno.

Desse modo, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para a educação realizada na cidade, buscando reflexões teórico-metodológicas, que proporcionem melhorias, tanto na formação continuada dos educadores do campo, quanto na formação inicial dos docentes acerca dos saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A Avaliação dos Livros Didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais Didáticos: Concepções e usos. In: **Ensino de História Fundamentos e Métodos**. 4ªEd. São Paulo: Cortez. 2011.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de Doutorado em História. Universidade Estadual de São Paulo, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.
- BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução nº 01/2002. Brasília, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino Médio**. Brasil, 2008.
- BRITTO, L. O Leitor Interditado. In: **Contra o consenso. Cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. O significado do cotidiano. In: **O professor e sua prática**. 17ª ed. São Paulo: Editora Papirus, 2005.
- DE MASI, Domenico; BETTO, Frei. **Diálogos criativos**. Mediação e comentários: José Ernesto Bologna. Introdução: Juliana Solvetti. Rio de Janeiro: Sextante, 2008
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Faraco, Francisco Marto de. **Língua portuguesa: linguagem e interação** 2ª ed.- São Paulo: Ática, 2013.
- FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia do Livro Didático** – 11ª ed. - São Paulo. Editora Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lílian; FIAD, Raquel. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. IN: **D.E.L.T.A.** Volume 12, Nº 02, 1996.

JUAN, A. Garcia Madruga. **Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem verbal significativa**. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus. São Paulo: Editora Papirus, 1999.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. Fragmentação e alienação no currículo da escola. In: **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: Algumas reflexões. In **DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **A Produção Textual: Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino das abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas Livro Didático – PNLD. Disponível em: <http://www.fnde.gov/programas/pnld.htm>. Acesso em 24 de fevereiro de 2018.

MUNARIN, Antonio. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do Campo no Brasil. In: **Educação no Campo Identidades em Construção**. Organização: Assessoria de Educação: Ellen Vieira Santos, 2ª Edição: FETAEMG, 2011.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A Política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

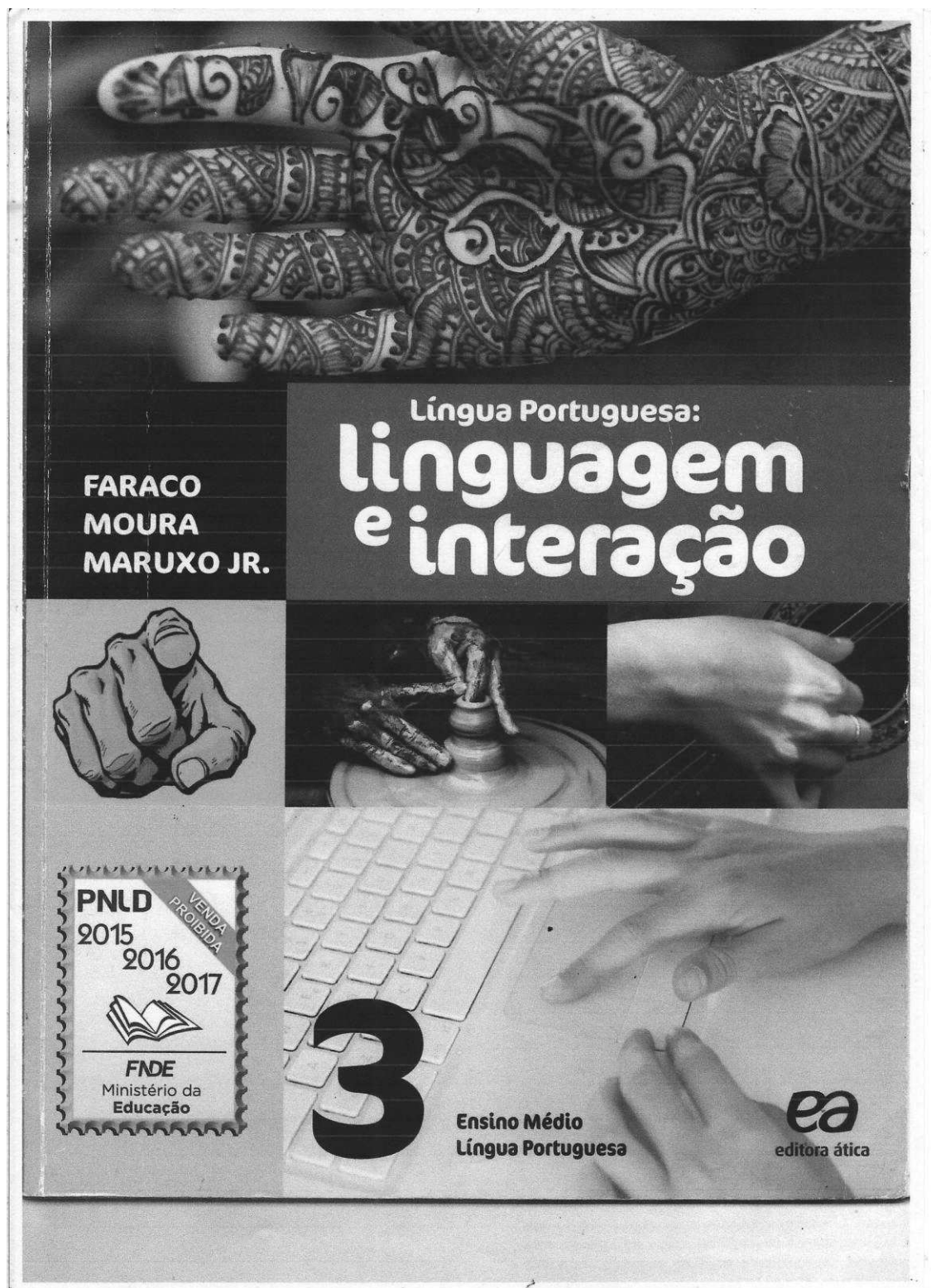
PARAIBA. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura, coordenadoria do ensino médio, João Pessoa, 2008.

SUASSUNA, Livia. **Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa: implicações para a formação do professor**. Trabalho apresentado no I Simpósio sobre Materiais Didáticos: do do giz ao CD-ROM. UFPE, 2002.

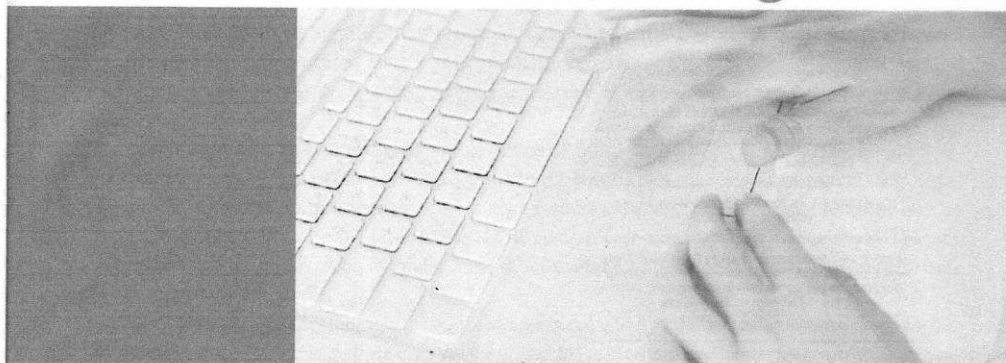
Pesquisado em <http://www.barradesantana.pb.gov.br/>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Barra_de_Santana

APÊNDICE



Língua Portuguesa:
**Linguagem
 e interação**



**FARACO
 MOURA
 MARUXO JR.**

3

**Ensino Médio
 Língua Portuguesa**

Carlos Emílio Faraco

Licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo
 Ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Francisco Marto de Moura

Licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo
 Ex-professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio
 e do Ensino Superior

José Hamilton Maruxo Júnior

Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo
 Professor de Português do Ensino Fundamental
 e do Ensino Superior da rede pública (SP)
 Professor de Francês da Faculdade Santa Marcelina (SP)
 Pesquisador do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas
 em Educação, Cultura e Ação Comunitária)

*Escola Estadual de Ens. Inf. Fund. e Médio
 Almirante Antônio Heráclito de Rêgo
 DIRETORA*

ea
 editora ática

2ª edição
 1ª impressão
 São Paulo, 2014



Diretoria editorial: Angélica Pizzuto Pozzani
 Gerência de produção editorial: Hélla de Jesus Gonsaga
 Editoria de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:
 Sueli Campopiano
 Editora: Valéria Franco Jacintho; Fernanda Brito Bincoletto
 e Joice Madalena Artimundo Chaves (estags.)
 Supervisão de arte e produção: Sérgio Yutaka
 Editor de arte: Cláudio Faustino
 Diagramador: Claudemir Camargo
 Supervisão de criação: Didier Moraes
 Editor de arte e criação: Andréa Dellamagna
 Design gráfico: Andréa Dellamagna (miolo e capa)
 Revisão: Rosângela Muricy (coord.), Célia da Silva Carvalho,
 Glória Cunha, Sandra Regina de Souza, Vanessa de Paula Santos
 e Gabriela Macedo de Andrade (estag.)
 Supervisão de iconografia: Sílvia Klugin
 Pesquisador iconográfico: Sara Praça
 Cartografia: Allmaps, Juliana Medeiros de Albuquerque e
 Márcio Santos de Souza
 Tratamento de imagem: Cesar Wolf e Fernanda Crevin
 Fotos da capa: Brian Cruickshank/Lonely Planet Images/Getty
 Images, Ian Knox/Stock Vectors/Getty Images, Dijis Photography/
 Flickr/Getty Images, Carmen Lario Torres/Flickr/Getty Images e
 Ben Welsh/Design Pics/Getty Images
 Ilustrações: Faiifi, Theo e Teresa Berlinck

Direitos desta edição cedidos à Editora Ática S.A.
 Av. Otaviano Alves de Lima, 4400
 6º andar e andar intermediário ala A
 Freguesia do Ó – CEP 02909-900 – São Paulo – SP
 Tel.: 4003-3061
www.atica.com.br/editora@atica.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Faraco, Carlos Emílio
 Língua portuguesa : linguagem e interação / Carlos
 Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura, José Hamilton
 Maruxo Júnior – 2. ed. – São Paulo : Ática, 2013.
 Vários ilustradores.
 Obra em 3 v.
 Bibliografia.
 I. Português (Ensino médio) I. Moura, Francisco Marto de.
 II. Maruxo Júnior, José Hamilton. III. Título.
 13-02279 CDD-469.07

Índice para catálogo sistemático:
 1. Português : Ensino médio 469.07

2014
 ISBN 978 8508 16361-8 (AL)
 ISBN 978 8508 16362-5 (PR)
 Código da obra CL 712638
 2ª edição
 1ª impressão



Impressão e Acabamento: Abril Comunicações S.A. - CNPJ 44.597.082/0079-22

Uma publicação Abril EDUCAÇÃO

*Em respeito ao meio ambiente, as folhas
 deste livro foram produzidas com fibras
 obtidas de árvores de florestas plantadas,
 com origem certificada.*

Sumário

Os textos e os graus de formalidade da linguagem

Texto 1 – Horóscopo, revista <i>Atrevidinha</i>	9
Texto 2 – Horóscopo, jornal <i>Folha de S.Paulo</i>	10
Texto 3 – Entenda o que é <i>bullying</i> e como ele pode ser prevenido (trecho de entrevista).....	11
Graus de formalidade da linguagem.....	12
Texto 4 – Miguel Chalub: “O homem não aceita mais ficar triste” (trecho de entrevista).....	13



Se eu me lembro bem...

● Para começo de conversa.....	16
--------------------------------	----

Capítulo 1 – Relato mítico

Texto 1 – <i>Eros e Psique</i> , Émile Genest, José Féron, Marguerite Desmurget.....	18
Para entender o texto.....	19
As palavras no contexto.....	20
Gramática textual.....	20
Relato mítico.....	20
Literatura: teoria e história.....	22
I. Literatura no início do século XX.....	22
Texto 2 – <i>Os frementes anos 20</i> (trecho), Nicolau Sevchenko.....	22
II. Vanguardas europeias.....	24
Texto 3 – Manifestos futuristas (trechos).....	25
Texto 4 – <i>Il pleut</i> , Guillaume Apollinaire.....	27
Texto 5 – <i>Receita de poema dadaísta</i> , Tristan Tzara.....	27
Texto 6 – <i>A batalha</i> , Ludwig Kassak.....	28
Texto 7 – <i>Parada</i> , Mário Cesariny de Vasconcelos.....	28
III. Modernismo em Portugal – Fernando Pessoa.....	29
Texto 8 – <i>Eros e Psique</i> , Fernando Pessoa.....	30
Texto 9 – <i>Autopsicografia</i> , Fernando Pessoa.....	31
Textos 10 e 11 – <i>O guardador de rebanhos</i> , Alberto Caero.....	31
Texto 12 – <i>Ode triunfal</i> , Álvaro de Campos.....	33
Linguagem oral.....	34
Observar o discurso oral alheio: a tomada de notas (I).....	34
Língua – análise e reflexão.....	35

I. Estrutura das palavras.....	35
II. Morfemas.....	35
Prática de linguagem.....	41
Expressividade dos morfemas na formação dos textos.....	41
Produção escrita.....	42
Relato mítico.....	42
Para ir mais longe.....	43

Capítulo 2 – Lenda

Texto 1 – <i>As proezas de Macunaíma</i> , Alberto da Costa e Silva.....	45
Para entender o texto.....	47
As palavras no contexto.....	47
Gramática textual.....	48
Lenda.....	48
Literatura: teoria e história.....	50
I. O Modernismo brasileiro e a obra de Mário de Andrade.....	50
Textos 2 e 3 – <i>Macunaíma</i> (trechos), Mário de Andrade.....	50
II. Semana de Arte Moderna: um marco na literatura brasileira.....	54
III. Modernismo no Brasil.....	55
Texto 4 – <i>O poeta come amendoim</i> , Mário de Andrade.....	56
Texto 5 – <i>Ode ao burguês</i> , Mário de Andrade.....	58
Texto 6 – <i>A serra do Rola-Moça</i> , Mário de Andrade.....	60
Linguagem oral.....	61
Observar o discurso oral alheio: a tomada de notas (II).....	61
Língua – análise e reflexão.....	61
Radicais, prefixos e sufixos.....	61
Prática de linguagem.....	65
Valores expressivos dos sufixos aumentativos e diminutivos.....	65
Produção escrita.....	66
Lendas, mitos e registro da tradição oral.....	66
Para ir mais longe.....	66

Texto 7 – *O aeroplano*, Luís Aranha 67

Capítulo 3 – Memórias 68

Texto 1 – *Navegação de cabotagem* (trecho), Jorge Amado 68

Para entender o texto 69

As palavras no contexto 70

Gramática textual 70

Tensão entre presente e passado na narrativa de memórias 70

Literatura: teoria e história 72

O Modernismo brasileiro e a obra de

Oswald de Andrade 72

Texto 2 – *Care do infinito*, Oswald de Andrade 72

Texto 3 – *Órfão*, Oswald de Andrade 73

Texto 4 – *Natal*, Oswald de Andrade 73

Texto 5 – *Erro de português*, Oswald de Andrade 74

Texto 6 – *Pronominais*, Oswald de Andrade 74

Texto 7 – *Medo da senhora*, Oswald de Andrade 75

Linguagem oral 75

Observar o discurso oral alheio: a tomada de notas (III) 75

Língua – análise e reflexão 76

Formação de palavras 76

Prática de linguagem 89

I. Enriquecimento do léxico no português atual praticado no Brasil 89

II. Expressividade dos neologismos 89

Texto 8 – *Hidrobike*, revista *Saúde!* 90

Produção escrita 90

Narrativa de memórias 90

Para ir mais longe 91

Texto 9 – *Nó caminho de Swann* (trecho), Marcel Proust 91

Texto VII – *Memorial do convento* (trecho),

José Saramago 92

● **Agora é com você!** 94

● **E a conversa chega ao fim** 96



O Brasil, sob muitos olhares

● **Para começo de conversa** 98

Capítulo 4 – Canções 100

Texto 1 – *Tristeza do jeca*, Angelino de Oliveira 100

Para entender o texto 101

As palavras no contexto 101

Texto 2 – *Coração de luto*, Teixeira 101

Texto 3 – *O menino da porteira*, Teddy Vieira e Luizinho 102

Texto 4 – *Luar do sertão*, Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco 103

Texto 5 – *Cuitelinho*, do folclore 103

Gramática textual 104

Canção 104

Literatura: teoria e história 105

A poesia de Manuel Bandeira 105

Texto 6 – *Os sinos*, Manuel Bandeira 105

Texto 7 – *Pneumotórax*, Manuel Bandeira 106

Texto 8 – *Os sapos*, Manuel Bandeira 107

Texto 9 – *Consoada*, Manuel Bandeira 107

Texto 10 – *Poética*, Manuel Bandeira 108

Texto 11 – *Vou-me embora pra Pasárgada*, Manuel Bandeira 109

Texto 12 – *Antievasão*, Ovídio Martins 110

Linguagem oral 110

Entoação expressiva (I): marcadores de oralidade 110

Língua – análise e reflexão 112

Classes de palavras: substantivos, adjetivos, verbos e advérbios 112

Prática de linguagem 116

Nominalização 116

Produção escrita 116

O Brasil de todas as canções 116

Para ir mais longe 117

Capítulo 5 – Micro-história 118

Texto 1 – *O crime do restaurante chinês* (trecho), Boris Fausto 118

Para entender o texto 120

As palavras no contexto 121

Gramática textual 121

Caracterização de fatos e de circunstâncias na construção da micro-história 121

Literatura: teoria e história 124

Antônio de Alcântara Machado 124

Texto 2 – *O monstro de rodas*, Alcântara Machado 124

Texto 3 – *Amor e sangue*, Alcântara Machado 126

Linguagem oral 127

Entoação expressiva (II): cadência melódica e expressões corporais 127

Língua – análise e reflexão 128

Pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos 128

Prática de linguagem 140

Pronomes: diferenças entre uso coloquial e uso formal 140

Produção escrita	140	Texto 3 – Vidas secas (trecho), Graciliano Ramos.....	184
Da micro-história ao relato de fatos do cotidiano	140	Texto 4 – Menino de engenho (trecho), José Lins do Rego.....	186
Para ir mais longe	141	Linguagem oral	187
Texto 4 – Traição (trecho), Ronaldo Vainfas.....	141	Diálogos mantidos a distância (I): níveis de interação dialogal	187
Capítulo 6 – Gêneros dramáticos	144	Língua – análise e reflexão	188
Texto 1 – Durval Discos (trecho), Anna Muylaert.....	144	Mecanismos sintáticos de coesão e coerência linguísticas (I): a concordância	188
Para entender o texto	149	Prática de linguagem	201
As palavras no contexto	149	Concordância e gêneros textuais	201
Gramática textual	149	Produção escrita	202
Gêneros dramáticos	149	Um tipo especial de “biografia”: o currículo	202
Literatura: teoria e história	150	Texto 5 – Currículo	202
I. Teatro no Modernismo brasileiro: <i>O Rei da Vela</i>	150	Para ir mais longe	205
Texto 2 – O Rei da Vela , Oswald de Andrade.....	151	Texto 6 – O Quinze (trecho), Raquel de Queirós.....	205
Texto 3 – Boca de ouro , Nelson Rodrigues.....	153	Capítulo 8 – Carta pessoal	206
II. Teatro no Brasil	155	Texto 1 – Carta para Harriet , E. O. Zucchi.....	206
Linguagem oral	156	Para entender o texto	207
Entoação expressiva (III): expressões corporais	156	As palavras no contexto	208
Língua – análise e reflexão	157	Gramática textual	208
Pronomes relativos, interrogativos e indefinidos	157	Carta pessoal e expressão da subjetividade	208
Prática de linguagem	162	Literatura: teoria e história	210
Produção escrita	162	Segunda fase do Modernismo brasileiro – prosa (II)	210
Do narrativo ao dramático (e vice-versa): a transposição de gêneros	162	Érico Veríssimo	210
Para ir mais longe	164	Texto 2 – O senhor embaixador (trecho), Érico Veríssimo.....	210
● Agora é com você!	166	Texto 3 – Um certo capitão Rodrigo (trecho), Érico Veríssimo.....	213
● E a conversa chega ao fim	168	Jorge Amado	214
		Texto 4 – Gabriela, cravo e canela (trecho), Jorge Amado.....	214
		Texto 5 – Capitães da areia (trecho), Jorge Amado.....	216
		Linguagem oral	218
		Diálogos mantidos a distância (II): tipos de diálogo	218
		Língua – análise e reflexão	218
		I. Mecanismos sintáticos de coesão e coerência linguísticas (II): a regência	218
		II. Crase	221
		Prática de linguagem	226
		A regência e o sentido das preposições	226
		Produção escrita	228
		Carta pessoal	228
		Para ir mais longe	228
		Capítulo 9 – Entrevista concedida por especialista	230
		Texto 1 – Karen Worrcman, fundadora do Museu da Pessoa (entrevista).....	230
		Para entender o texto	233

UNIDADE 3 Mundo do trabalho (I)

- **Para começo de conversa**..... 170

Capítulo 7 – Biografias e relatos de vida..... 172


Texto 1 – Se o imperador já tem barbas... é hora de casar , Lilia M. Schwarcz.....	172
Para entender o texto	174
As palavras no contexto	175
Gramática textual	176
Projeções enunciativas	176
Literatura: teoria e história	179
Segunda fase do Modernismo brasileiro – prosa (I)	179
Texto 2 – Memórias do cárcere (trecho), Graciliano Ramos.....	180

As palavras no contexto	233
Gramática textual	234
Trílogo: o exemplo da entrevista de especialista.....	234
Literatura: teoria e história	235
Segunda fase do Modernismo brasileiro – poesia.....	235
Carlos Drummond de Andrade.....	235
Texto 2 – <i>Família</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	235
Texto 3 – <i>No meio do caminho</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	236
Texto 4 – <i>José</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	237
Texto 5 – <i>Os ombros suportam o mundo</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	238
Texto 6 – <i>Cidadezinha qualquer</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	239
Texto 7 – <i>Amar</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	240
Texto 8 – <i>Quadrilha</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	240
Vinícius de Moraes.....	241
Texto 9 – <i>Poema enjoado</i> , Vinícius de Moraes.....	241
Texto 10 – <i>Soneto de fidelidade</i> , Vinícius de Moraes.....	242
Texto 11 – <i>Soneto de separação</i> , Vinícius de Moraes.....	242
Texto 12 – <i>Rosa de Hiroxima</i> , Vinícius de Moraes.....	243
Texto 13 – <i>Chega de saudade</i> , Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim.....	244
Caçula Meireles.....	244
Texto 14 – <i>Romanceiro da Inconfidência</i> (trecho), Caçula Meireles.....	245
Linguagem oral	246
Diálogos mantidos a distância (III): protocolos linguageiros.....	246
Língua – análise e reflexão	248
Colocação pronominal e efeitos de sentido.....	248
Prática de linguagem	251
Colocação pronominal e graus de formalidade.....	251
Produção escrita	251
Entrevista concedida por especialista.....	251
Para ir mais longe	252
Texto 15 – <i>Solidariedade</i> , Murilo Mendes.....	253
Texto 16 – <i>Lamentação</i> , Murilo Mendes.....	253
☉ Agora é com você!	254
☉ E a conversa chega ao fim	256

4 Mundo do trabalho (II)

☉ Para começo de conversa	258
Capítulo 10 – Correspondência formal argumentativa	262
Texto 1 – Carta de reclamação.....	262
Para entender o texto	264
As palavras no contexto	264

Gramática textual	265
Correspondência argumentativa	265
Literatura: teoria e história	267
I. Terceira fase do Modernismo brasileiro – poesia	267
João Cabral de Melo Neto.....	268
Texto 2 – <i>O ovo de galinha</i> , João Cabral de Melo Neto.....	268
Texto 3 – <i>Morte e vida severina</i> (trecho), João Cabral de Melo Neto.....	269
Texto 4 – <i>O engenheiro</i> , João Cabral de Melo Neto.....	271
II. Terceira fase do Modernismo brasileiro – prosa	272
João Guimarães Rosa.....	272
Texto 5 – <i>Sorôco, sua mãe, sua filha</i> , João Guimarães Rosa.....	272
Textos 6 e 7 – <i>Grande sertão: veredas</i> (trecho), João Guimarães Rosa.....	276
Clarice Lispector.....	278
Texto 8 – <i>Medo da eternidade</i> , Clarice Lispector.....	278
Linguagem oral	280
Mesa-redonda (I).....	280
Língua – análise e reflexão	281
Mecanismos sintáticos de coerência e coesão:	
a coordenação.....	281
Prática de linguagem	284
Conjunções coordenativas e argumentação.....	284
Texto 9 – <i>Tempo</i> , Antonio Prata.....	285
Produção escrita	286
Correspondência argumentativa: o exemplo da carta de encaminhamento de currículo	286
Para ir mais longe	288
Texto 10 – <i>O vendedor de passados</i> (trecho), José Eduardo Agualusa.....	288
Capítulo 11 – Dissertação em prosa	289
Texto 1 – <i>Vínculos que superam as diferenças</i> (redação para a Fuvest).....	289
Para entender o texto	290
As palavras no contexto	290
Gramática textual	290
Percurso argumentativos e formas de raciocínio: dedução e indução.....	290
Literatura: teoria e história	292
Tendências contemporâneas da literatura brasileira	292
Poesia.....	292
Texto 2 – <i>Poema solidário/solitário</i> , Ronaldo Azeredo.....	292
Texto 3 – <i>Mãos dadas</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	293
Texto 4 – <i>Ver navios</i> , Haroldo de Campos.....	293
Texto 5 – <i>Beba coca cola</i> , Décio Pignatari.....	294
Texto 6 – <i>Não há vagas</i> , Ferreira Gullar.....	294

Texto 7 – <i>O pão de cada dia</i> , Thiago de Mello.....	295
Texto 8 – <i>Contranarciso</i> , Paulo Leminski.....	296
Texto 9 – <i>Jogos florais</i> , Cacaso.....	297
Texto 10 – <i>Visita</i> , Francisco Alvim.....	297
Texto 11 – <i>Amor punk</i> , Nicolas Behr.....	297
Texto 12 – <i>Papo de índio</i> , Chacal.....	297
Texto 13 – <i>Da noite</i> , Hilda Hilst.....	297
Texto 14 – <i>Impressionista</i> , Adélia Prado.....	298
Texto 15 – <i>Tempo</i> , Adélia Prado.....	298
Texto 16 – <i>Meio-dia</i> , Orides Fontela.....	298
Texto 17 – <i>A namorada</i> , Manoel de Barros.....	299
Texto 18 – <i>Rói</i> , Carlotto Azevedo.....	299
Prosa.....	299
Texto 19 – <i>Ficção científica</i> , José Paulo Paes.....	299
Texto 20 – <i>Madrigal</i> , José Paulo Paes.....	299
Texto 21 – <i>O agente</i> , Rubem Fonseca.....	300
Texto 22 – <i>Zero</i> (trecho), Ignácio de Loyola Brandão.....	301
Texto 23 – <i>A sopa</i> , Dalton Trevisan.....	302
Texto 24 – <i>O direito de não amar</i> , Lygia Fagundes Telles.....	303
Texto 25 – <i>Bárbara</i> , Murilo Rubião.....	304
Texto 26 – <i>Minhas memórias</i> (trecho), André Sant'Anna.....	308
Texto 27 – <i>Nove noites</i> (trecho), Bernardo Carvalho.....	311
Texto 28 – <i>47</i> , Dalton Trevisan.....	313
Texto 29 – <i>Mínimos, múltiplos, comuns</i> (trecho), João Gilberto Noll.....	313
Texto 30 – <i>Primeiro grande amor</i> , Reynaldo Damazio.....	314
Texto 31 – <i>Cíntia Moscovich</i>	314
Texto 32 – <i>Adriana Falcão</i>	314
Texto 33 – <i>Criação</i> , Tatiana Blum.....	314
Texto 34 – <i>Microconto</i> , Augusto Monterroso.....	314
Linguagem oral	314
Mesa-redonda (ii).....	314
Língua – análise e reflexão	315
Modalização e orações subordinadas substantivas.....	315
Prática de linguagem	319
Argumentação, modalização e orações subordinadas substantivas.....	319
Produção escrita	319
Dissertação em prosa.....	319
Para ir mais longe	320
Capítulo 12 – Discurso político	321
Texto 1 – <i>Cota válida teses racistas</i> , José Roberto Ferreira Militão.....	321
Texto 2 – <i>Cotas enriquecem universidades</i> , Hédio Silva Jr.	322
Para entender os textos	323
As palavras no contexto	324
Gramática textual	324
Ideologia e linguagem: discursos políticos	324
Literatura: teoria e história	327
Literatura africana em língua portuguesa: tendências	327
Uma literatura engajada.....	327
Texto 3 – <i>África! Ergue-te e caminha</i> , Vasco Cabral.....	327
Texto 4 – <i>Grito negro</i> , José Craveirinha.....	328
Angola.....	329
Texto 5 – <i>Voz do sangue</i> , Agostinho Neto.....	329
Texto 6 – <i>A fronteira de asfalto</i> , Luandino Vieira.....	330
Texto 7 – <i>A missão</i> , Pepetela.....	332
Texto 8 – <i>O vendedor de passados</i> (trecho), José Eduardo Agualusa.....	335
Texto 9 – <i>A máquina de fazer espanhóis</i> , Valter Hugo Mãe.....	337
Moçambique.....	338
Texto 10 – “Sou analfabeto”, José Craveirinha.....	338
Texto 11 – <i>Um homem nunca chora</i> , José Craveirinha.....	338
Texto 12 – “Não sei se existe Deus”, José Craveirinha.....	338
Texto 13 – <i>A princesa russa</i> , Mia Couto.....	339
Guiné-Bissau.....	345
Texto 14 – <i>Ansiedade</i> , Carlos Semedo.....	345
São Tomé e Príncipe.....	346
Texto 15 – <i>Lá no Água Grande</i> , Alda Espírito Santo.....	346
Texto 16 – <i>Em torno da minha baía</i> , Alda Espírito Santo.....	346
Linguagem oral	347
Mesa-redonda (iii).....	347
Língua – análise e reflexão	348
Período composto: revisão.....	348
Prática de linguagem	350
Orações coordenadas e orações subordinadas nos textos argumentativos.....	350
Produção escrita	351
Discurso político.....	351
Para ir mais longe	351
● Agora é com você!	352
● E a conversa chega ao fim	354
Questões do Enem	356
Bibliografia	364
Índice remissivo	365
 Atividade interdisciplinar	

CAPÍTULO

4

Canções

Tristeza do jeca, a canção cuja letra transcrevemos a seguir, foi eleita o maior clássico da música sertaneja de raiz brasileira. A votação foi promovida pelo jornal *Folha de S.Paulo* com dezesseis personalidades ligadas ao meio musical, entre cantores, críticos, estudiosos, historiadores da música e fãs.

Composta em 1918, por Angelino de Oliveira, dentista e escrivão de polícia em Botucatu, interior de São Paulo, a música foi gravada por inúmeros artistas: Sérgio Reis, Zezé Di Camargo e Luciano, Chitãozinho e Xororó, Almir Sater.

A letra apresenta variações em cada gravação. Escolhemos a versão da dupla Pena Branca e Xavantinho. Se possível, ouça a canção.

Texto 1

Tristeza do jeca

Angelino de Oliveira

Nestes versos tão singelo,
Minha bela, meu amor,
Pra você quero contar
O meu sofrer
E a minha dor
Eu sô que nem sabiá
Quando canta é só tristeza
Desde o gaio onde ele está

Nesta viola eu canto e gemo de verdade
Cada quadra representa uma saudade

Pena Branca e Xavantinho é o nome artístico de José Ramiro Sobrinho (1939-2010) e Ranulfo Ramiro da Silva (1942-1999), uma dupla de cantores sertanejos brasileiros. Nascidos na região do Triângulo Mineiro, iniciaram sua carreira musical em 1980, com o disco *Velha morada*. Ao longo de sua carreira, dedicaram-se a gravações de músicas sertanejas tradicionais, com as quais ganharam inúmeros prêmios.



Eu nasci naquela serra
Num ranchinho beira chão
Tudo cheio de buraco
Donde a lua faz clarão
Quando chega a madrugada
Lá no mato a passarada
Principia um baruião

Nesta viola eu canto e gemo de verdade
Cada quadra representa uma saudade

Lá no mato tudo é triste
Desde o jeito de falar
Quando riscam na viola
Dá vontade de chorar
Não tem um que cante alegre
Tudo vive padecendo
Cantando pra aliviar

Nesta viola eu canto e gemo de verdade
Cada quadra representa uma saudade

Vou parar com a minha viola
Já não posso mais cantar
Pois o jeca quando canta
Tem vontade de chorar
O choro que vai caindo
Devagar vai se sumindo
Como as águas vão pro mar
(bis)

In: PENA BRANCA; XAVANTINHO. *Pingo d'água*. Velas, 2005.

As melhores canções sertanejas, segundo o jornal *Folha de S. Paulo*, em 16 de março de 2009:

- 1ª *Tristeza do jeca*, de Angelino de Oliveira
- 2ª *O menino da porteira*, de Teddy Vieira e Luizinho
- 3ª *Chico Mineiro*, de Tonico e Francisco Ribeiro
- 4ª *Chalana*, de Mário Zan e Arlindo Pinto
- 5ª *Cabocla Tereza*, de Raul Torres e João Pacífico
- 6ª *A moda da mula preta*, de Raul Torres
- 7ª *Luar do sertão*, de João Pernambuco e Catulo da Paixão Cearense
- 8ª *Rio de lágrimas*, de Piracy, Lourival dos Santos e Tião Carreiro
- 9ª *Pagode em Brasília*, de Teddy Vieira e Lourival dos Santos
- 10ª *Moda da pinga*, de Ochelsis Laureano e Raul Torres

Para entender o texto

- 1 Qual foi o criador da figura do jeca na cultura brasileira? Essa personagem virou símbolo de quê?
- 2 Qual é o motivo do sofrimento do eu poético da canção?
- 3 O termo *caipira* geralmente tem conotação pejorativa. Você concorda? Justifique sua resposta.

As palavras no contexto

Em seu caderno, comente o nível de linguagem empregado na letra da canção *Tristeza do jeca*.

Conheça a seguir outras famosas canções sertanejas brasileiras. Leia os textos 2 a 5.

Texto 2

Coração de luto

Teixeirinha

O maior golpe do mundo
Que eu tive na minha vida
Foi quando com nove anos
Perdi minha mãe querida

Morreu queimada no fogo
Morte triste, dolorida
Que fez a minha mãezinha
Dar o adeus da despedida

Vinha vindo da escola
Quando de longe avistei
O rancho que nós morava
Cheio de gente encontrei

Antes que alguém me dissesse
Eu logo imaginei
Que o caso era de morte
Da mãezinha que eu amei

Seguiu num carro de boi
Aquele preto caixão
Ao lado eu ia chorando
A triste separação

Ao chegar no campo santo
Foi maior a exclamação
Cobriram com terra fria
Minha mãe do coração

Dali eu saí chorando
Por mãos de estranhos levado

Mas não levou nem dois meses
No mundo fui atirado

Com a morte da minha mãe
Fiquei desorientado
Com nove anos apenas
Por este mundo jogado

Passei fome, passei frio
Por este mundo perdido
Quando mamãe era viva
Me disse: filho querido

Pra não roubar, não matar
Não ferir, não ser ferido

Descanse em paz, minha mãe
Eu cumprirei seu pedido

O que me resta na mente
Minha mãezinha é teu vulto
Recebas uma oração
Desse filho que é teu fruto

Que dentro do peito traz
O seu sentimento oculto
Desde nove anos tenho
O meu coração de luto

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/teixeirinha-musicas/125768/>>.
Acesso em: set. 2012.

Texto 3

O menino da porteira

Teddy Vieira e Luizinho

Toda vez que eu viajava pela Estrada de Ouro Fino de longe eu avistava a figura de um menino que corria abrir a porteira e depois vinha me pedindo: — Toque o berrante seu moço que é pra eu ficar ouvindo.

Quando a boiada passava e a poeira ia baixando, eu jogava uma moeda e ele saía pulando: — Obrigado boiadeiro, que Deus vá lhe acompanhando pra aquele sertão afora meu berrante ia tocando.

Nos caminhos desta vida muitos espinhos eu encontrei, mas nenhum calou mais fundo do que isso que eu passei Na minha viagem de volta qualquer coisa eu cisme! Vendo a porteira fechada o menino não avistei.

Apei do meu cavalo e no ranchinho à beira chão Vi uma mulher chorando, quis saber qual a razão — Boiadeiro veio tarde, veja a cruz no estradão! Quem matou o meu filhinho foi um boi sem coração!

Lá pras bandas de Ouro Fino levando gado selvagem quando passo na porteira até vejo a sua imagem O seu rangido tão triste mais parece uma mensagem Daquele rosto trigueiro desejando-me boa viagem.

A cruzinha no estradão do pensamento não sai Eu já fiz um juramento que não esqueço jamais Nem que o meu gado estoure, e eu precise ir atrás Neste pedaço de chão berrante eu não toco mais.

Disponível em: <<http://letras.mus.br/sergio-reis/68480/>>.
Acesso em: set. 2012.

A percepção que a dupla Tonico e Tinoco tem das diferenças entre os mundos rural e urbano revela-se mais aguda quando os cantores afirmam que “hoje, o povo da cidade não tem mais paciência para ouvir romances longos como aqueles. Temos que fazer composições mais curtas”. Mesmo assim, composições de artistas dessa época ainda guardam traços da música caipira tradicional. Por exemplo, a conhecida composição de Teddy Vieira e Luizinho, *O menino da porteira*, de 1955, apresenta características bastante evidentes da moda de viola ou do romance sertanejo.



→ A dupla Tonico e Tinoco, em 1983.

Texto 4

Luar do sertão

Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco

Não há, ó gente, oh! Não, luar como esse do sertão
 Não há, ó gente, oh! Não, luar como esse do sertão

Oh que saudade do luar da minha terra
 Lá na serra branquejando, folhas secas pelo chão
 Este luar cá da cidade tão escuro
 Não tem aquela saudade, do luar lá do sertão!
 Se a lua nasce por detrás da verde mata
 Mais parece um sol de prata, prateando a solidão
 E a gente pega na viola e ponteia
 E a canção e a lua cheia, a nascer no coração

Não há, ó gente, oh! Não, luar como esse do sertão
 Não há, ó gente, oh! Não, luar como esse do sertão

Quando vermelha no sertão desponta a lua
 Dentro da alma flutua, também rubra nasce
 [a dor

E a lua sobe e o sangue muda em claridade
 E a nossa dor muda em saudade
 Branca assim da mesma cor

Disponível em: <<http://letras.mus.br/chitaozinho-e-xororo/45227/>>.
 Acesso em: set. 2012.

Texto 5

Cuitelinho

Música do folclore, recolhida por Paulo Vanzolini e Antônio Xandó

Cheguei na beira do porto
 Onde as onda se espaia
 As garça dá meia volta
 E senta na beira da praia
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão de rosa caia, ai, ai

Ai quando eu vim
 Da minha terra
 Despedi da parentaia
 Eu entrei no Mato Grosso
 Dei em terras paraguaia
 Lá tinha revolução
 Enfrentei fortes bataia, ai, ai

A tua saudade corta
 Como aço de naváia
 O coração fica aflito
 Bate uma, a outra faia
 E os oio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia, ai...

Disponível em: <<http://letras.mus.br/renato-teixeira/298332/>>.
 Acesso em: set. 2012.

Sobre duplas sertanejas, leia a seguir trecho da entrevista concedida pelo professor José Roberto Zan, do Instituto de Artes da Unicamp, ao site Viola Tropeira.

[...]

E as duplas que produzem para um público de massa como Chitãozinho e Xororó, Zezé Di Camargo e Luciano, Gian e Giovani?

Zan: Essas duplas produzem um novo estilo de música sertaneja que se consolidou no mercado fonográfico a partir dos anos 1980. O repertório produzido por elas é definido por críticos musicais e pesquisadores como "sertanejo pop", "sertanejo romântico" ou "neossertanejo". São duplas mais suscetíveis às novas influências estilísticas. São artistas populares que vão produzir para um público de massa também suscetível às mudanças, à "modernização" da música sertaneja. Produtores, diretores artísticos e profissionais de marketing fonográfico que atuam em gravadoras conhecem o público e indicam as inovações para garantir a vendagem dos discos. A antiga imagem estereotipada do caipira malvestido, banguela, com chapéu de palha foi superada. As novas duplas usam roupas de grife, cabelo bem cortado, têm os



→ A dupla Chitãozinho e Xororó durante apresentação no Rodeio Festival 2005, em Itanhaém, litoral de São Paulo.

dentados, etc. As mudanças estilísticas também têm apelo comercial destinado a um público ávido por novidades. A viola foi substituída por instrumentos eletrônicos como guitarra, contrabaixo elétrico e teclados, além de bateria e, eventualmente, bancada e instrumentos de percussão. Tanto as composições como os arranjos apresentam elementos da música urbana de massa, especialmente das baladas românticas da Jovem Guarda. Portanto, da música caipira de fato restam poucos aspectos. Talvez, as vozes agudas dos cantores e os duetos em terça, porém empregados de modo mais econômico.

Disponível em: <www.violatropeira.com.br/minhawebe2/origem.htm>. Acesso em: set. 2012.

Gramática textual

>> Canção

- 1 No texto 1, a letra da canção tem caráter metalinguístico, ou seja, o eu lírico faz referência à constituição do próprio texto. Explique isso em seu caderno e justifique com trechos da letra.
- 2 A musicalidade é uma característica da letra das canções.
 - a) Explique por quê.
 - b) Que recursos linguísticos estão mais estreitamente ligados à construção dessa musicalidade? Por quê?
- 3 Elementos descritivos são empregados na letra das canções para produzir caracterizações.
 - a) O que é descrito e caracterizado nas canções que você leu aqui?
 - b) Que relação se pode estabelecer entre essas caracterizações e os sentimentos expressos pelo eu lírico?
- 4 Alguns críticos afirmam que a música sertaneja de raiz (ou caipira) nos remete para um modo de vida que praticamente inexistente atualmente. Você concorda?
- 5 Em sua opinião, as "personagens" desse universo revelam traços românticos? Justifique.

Características da letra de música

Nas letras das canções, elementos linguísticos de naturezas variadas intervêm na constituição dos sentidos. Vejamos como isso acontece.

Para construir a musicalidade, explora-se principalmente a **materialidade das palavras**. Conforme você já sabe, as palavras na língua oral se constituem de sons (vogais, consoantes, ritmo, acento, etc.) e são percebidas pela audição. Os sons representam um dos aspectos concretos e materiais da palavra: as ondas sonoras são elementos fisicamente mensuráveis e perceptíveis. O ritmo lento, por exemplo, associa-se à ideia de monotonia; por sua vez, o ritmo rápido associa-se à ideia de energia, intensidade.

As qualidades e características sonoras das palavras também se associam a diferentes significados: vogais abertas (como /a/, /ê/) podem dar ideia de clareza, luminosidade, alegria; vogais fechadas (como /ô/, /u/) conferem impressão de tristeza e sofrimento. Consoantes "explosivas" (como /p/, /t/) podem simular "batidas" ou ruídos rápidos; consoantes "fricativas" ou "chiantes" (como /s/ ou /ch/) podem traduzir a impressão de ruídos contínuos (como o vento), cochichos, choro, etc.

Assim, a materialidade pode ser utilizada para acentuar ou chamar atenção para os elementos imateriais das palavras, ou seja, os seus significados. Essa exploração semântica é muito característica da linguagem poética e, em especial, da poesia em versos e das letras de canções.