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

MAYARA BARRETO ARRUDA

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CAMPINA GRANDE – PB
2012

MAYARA BARRETO ARRUDA

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Sob orientação da Profª Mª Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

CAMPINA GRANDE – PB
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

A778r Arruda, Mayara Barreto.

Reflexões sobre as práticas de escrita no livro didático de língua portuguesa [manuscrito] / Mayara Barreto Arruda. – 2012.

46 f. il. : color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2012.
"Orientação: Profa. Ma. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, Departamento de Letras".

1. Língua Portuguesa 2. Escrita 3. Livro Didático 4. Ensino Fundamental I. Título.

21. ed. CDD 372.623

MAYARA BARRETO ARRUDA

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de título de Licenciatura Plena em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pelo Departamento de Letras e Artes do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Aprovada em: 20/11/2012.

BANCA EXAMINADORA

Amasile Coelho L. C. Sousa

Profª Mª Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa

(Orientadora)

Manassés Morais Xavier

Profº Mº Manassés Morais Xavier

(Examinador)

Ranieri Machado Bezerra de Melo.

Profº Mº Ranieri Machado Bezerra de Melo

(Examinador)

CAMPINA GRANDE-PB
2012

DEDICATÓRIA

A quem sempre me incentivou nesta caminhada, e em especial, aos meus pais Marcelo e Socorro Arruda.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus criador e Senhor de minha vida, sem Ele não teria chegado à conclusão dessa etapa. Por toda renovação de força, que me deu em cada momento difícil dessa caminhada, preenchendo meu coração de Fé e esperança em um futuro melhor. Agradeço, com carinho, a professora e minha orientadora, Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa, pela sua disponibilidade e dedicação, ao compartilhar comigo os seus conhecimentos que enriquecem este trabalho. Agradeço a instituição, coordenação, funcionários e ao corpo docente, que compõe a Universidade Estadual da Paraíba, aos professores que contribuíram em minha formação acadêmica e pessoal, tornando real esse momento.

Não poderia deixar de agradecer, também, aos amigos que conquistei nessa caminhada e que partilharam comigo alegrias, tristezas, conhecimentos e conquistas, tornando-nos, a cada novo desafio, mais conscientes do nosso comprometimento com a educação.

Em especial, agradeço ao meu Pai, Marcelo Arruda, minha mãe Socorro Arruda, e minha irmã, Louyse Arruda, pelo constante incentivo e apoio nessa caminhada. A minha família, todo o meu reconhecimento da importância que vocês representam para mim.

Em memória, com saudade e eternas lembranças do meu avô, José Francisco Irmão, -*in memorian*-, quem desejou muito ver esse momento, agradeço não apenas pelo seu apoio e companheirismo, mas aos seus ensinamentos de caráter, integridade e honestidade que construíram em mim uma personalidade de busca pela concretização dos meus sonhos.

Por fim, a todos que fazem parte de minha vida e rotina, contribuindo para a realização dessa conquista.

“Quando a escola se propõe a ensinar produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira, não teria sentido nem trabalho de quem ensina nem o esforço outro de quem se dispõe a aprender” (IRANDÉ, 2009, p.165)

RESUMO

ARRUDA, Mayara Barreto. **Reflexões sobre as práticas de escrita no livro didático de Língua Portuguesa.** 50 pág. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa. UEPB, Campina Grande - PB, 2012.

Este trabalho tende avaliar o livro didático de Língua Portuguesa, no que concebe as propostas de escrita, tendo em vista que este é um elemento norteador do processo ensino-aprendizagem. Trataremos sobre os processos de escrita em livros didáticos do ensino fundamental e, especificamente, das séries iniciais, considerando-se relevante verificar, se a forma como o L.D trabalha a produção textual, contribui para que o aluno torne-se apto a fazer uso social da escrita, uma vez que este representa, muitas vezes, o único recurso didático acessível tanto para o professor quanto para o aluno. Sob essa ótica, temos por objetivo avaliar as concepções de escrita subjacentes às propostas de produção escrita. Ao final da pesquisa, percebemos que já houve uma relevante reformulação nos suportes didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa deixando margens para o professor trabalhar com mais eficácia. Para tanto, como suporte teórico nos apropriaremos das concepções de escrita enfatizadas por Garcez (2004), Sercundes (2000), Geraldi (1984), entre outros, os quais defendem a escrita como um processo contínuo de interação entre indivíduos, que estão inseridos nas práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Produção textual. Uso social da escrita.

ABSTRAC

ARRUDA, Mayara Barreto. **Reflections on the practice of writing in Portuguese Language textbooks**. 50 pg. Conclusion Work Undergraduate Full Degree in Literature - Portuguese. UEPB, Campina Grande - PB, 2012.

This work tends to evaluate the textbook Portuguese Language, in which conceives of writing proposals, considering that this is a guiding element of the teaching-learning process. We will deal about the processes of writing in elementary school textbooks, and specifically of the initial series, considering relevant check if the way LD works textual production, which contributes to the student becomes able to use social writing, since this is often the only teaching resource accessible both to the teacher and to the student. Under this view, we have to evaluate the concepts underlying the writing of proposals written production. At the end of the study, we realized that there was once a important improvement in instructional media used in the Portuguese language classes leaving margins for the teacher to work more effectively. Therefore, theoretically supported in apropriaremos conceptions of writing emphasized by Garcez (2004), Sercundes (2000), Geraldi (1984), among others, who advocate writing as an ongoing process of interaction between individuals, which are inserted in social practices.

KEYWORDS: Textbooks. Textual production. Social use of writing.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Proposta A	20
FIGURA 02	Proposta B	21
FIGURA 03	Proposta C	22
FIGURA 04	Proposta D	24
FIGURA 05	Atividade continuada da proposta D	26
FIGURA 06	Texto utilizado para a proposta E	27
FIGURA 07	Proposta E	28
FIGURA 08	Proposta F	28
FIGURA 09	Proposta F	29
FIGURA 10	Proposta G	31
FIGURA 11	Atividade utilizada para a proposta H	32
FIGURA 12	Proposta H	33
FIGURA 13	Proposta H	34
FIGURA 14	Proposta I	35
FIGURA 15	Texto utilizado para a proposta A	40
FIGURA 16	Texto utilizado para a proposta A	41
FIGURA 17	Texto utilizado para a proposta D	42
FIGURA 18	Texto de introdução ao capítulo no LD2	43
FIGURA 19	Texto utilizado para a proposta I	44

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 11
OBJETIVOS..... 13

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 14
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA..... 14
1.2 AS PRÁTICAS DE ESCRITA..... 15
1.3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA..... 18

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA..... 20

CAPÍTULO III

3 ANALISANDO AS PROPOSTAS..... 21

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 38

REFERÊNCIAS..... 39

ANEXOS..... 41

ANEXO I..... 41
ANEXO II..... 42
ANEXO III..... 42
ANEXO IX..... 44
ANEXO V..... 45

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É através da escrita que entendemos o mundo que nos cerca e interagimos com as práticas sociais que a cada dia construímos ao longo de nossa história. É relevante destacar a importância da escrita no cotidiano do mundo moderno, se compreendermos que ela interfere diretamente na forma de o homem e o mundo se relacionarem.

Contudo, a escola parece não estar cumprindo sua função quanto ao ensino de escrita, pois pesquisas demonstram a falta de competência dos alunos no momento da produção textual. Consideremos a escola como instituição responsável pelo acesso ao mundo da escrita, mas à medida que a sala de aula não estabelece mediações com as práticas sociais, torna-se limitada a interação entre o sujeito e o processo de ensino. Logo, a escrita é uma construção social e coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo.

O aprendiz precisa das outras pessoas para começar e para continuar escrevendo, e não como a escola e muitas pessoas pensam que escrever é um dom que poucas pessoas têm, um ato desvinculado da leitura, que necessita de algumas dicas e pouco esforço. Pelo contrário, escrever é uma atividade laboriosa, complexa, que requer inúmeros processos cognitivos e conhecimentos adquiridos. Portanto, “escrever bem é o resultado de um percurso construído, muita reflexão e muita leitura” (GARCEZ, 2004, p.6). Como ressalta Araújo & Rosing (2005), o aluno deve ser convidado a reconhecer a sua voz como uma das vozes do texto, para entregar-se ao processo dinâmico de escrita.

Nessa perspectiva, selecionamos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, por entendermos que é um recurso didático pedagógico que conduz o ensino da escrita no contexto escolar e, muitas vezes, é o único material didático utilizado. Diante disso, questionamos em que sentido as atividades de produção textual presentes nos LDs proporcionam meios para o desenvolvimento do escrever nas suas diversidades.

Dentro desse parâmetro, podemos trabalhar com a hipótese de que as atividades de produção textual nos LD não oferecem condições suficientes para que o aluno desenvolva uma prática de escrita efetiva; tornando-o apto a fazer uso social da escrita.

As atividades de produção textual nos LDs não oferecem condições de produção suficientes para que o aluno desenvolva uma prática de escrita efetiva, capaz de desenvolver a competência textual dos alunos.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Identificar as concepções de escrita nos livros didáticos de língua portuguesa.

Objetivos específicos:

a) Realizar uma discussão teórica sobre escrita e ensino de escrita no contexto do livro didático de língua portuguesa;

b) Investigar se as propostas de escrita apresentadas nos Lds contribuem para o desenvolvimento da competência textual dos alunos;

c) Refletir sobre como tais propostas contribuem, ou não, para o ensino da escrita dentro de uma perspectiva processual;

d) Comparar a postura dos livros didáticos analisados.

CAPÍTULO I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SALA DE AULA

A concepção sociointeracionista do ensino/aprendizagem da linguagem está se estendendo às salas de aula, onde se observa um processo de transformação, isto é, uma superação dos moldes tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o empenho dos professores em adotar práticas metodológicas que expressem resultados mais satisfatórios no uso da língua. Para isso, além das mudanças sócio-políticas, é preciso propiciar condições de embasamento teórico e prático dos professores regentes em sala de aula.

A linguagem, considerada como capacidade humana que envolve as estruturas mentais, emocionais e perceptivas, permite ao aluno a assimilação dos modos de enxergar, comunicar e agir consigo mesmo e com o mundo. Visto isso, a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a linguagem é que:

> Ao procurar compreender as linguagens e suas manifestações como sinônimos da própria humanidade, em busca de uma troca constante para a vida social, o aluno aprende a elaborá-las para fins determinados. Os recursos expressivos, com finalidade comunicativa, presentes nas linguagens, permitem a relação entre sujeitos de diferentes grupos e esperas sociais. (PCN, 2000, p. 10)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, por sua vez, propõem metodologicamente, que o ensino deve partir do uso da linguagem em suas diversas formas de expressão, englobando as etapas de escuta, leitura e produção textual e, chegando, por fim, ao sistema linguístico convencional. As atividades de linguagem funcionam como um apoio para que o indivíduo compreenda como ocorre a construção interna dos conhecimentos, isto é, o que é necessário para o indivíduo produzir e compreender a linguagem. Dessa forma, a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem faz-se necessária, uma vez que colabora para o

desenvolvimento da linguagem e funciona como objeto e instrumento de trabalho para professores. Por isso, não há como negar a importância da presença dos [1]gêneros na sala de aula.

1.2 AS PRÁTICAS DE ESCRITA

Como sabemos um grupo social não pode ser considerado um todo homogêneo, mas um conjunto de saberes e posicionamentos específicos que se diversificam de acordo com as suas relações, e essa diversidade acontece através da linguagem verbal, um veículo de expressão utilizada pelo homem. O texto é uma das formas de se registrar essa linguagem verbal e a ampliação do conhecimento do sujeito se dá a partir do acesso aos mais variados textos, eles geram diálogos entre os homens de uma mesma sociedade, permitindo-lhes a troca de informações.

Mas, mesmo diante dessa perspectiva de troca e assimilação de conhecimentos, a leitura e a escrita muitas vezes se tornam um divisor entre classes sociais distintas, onde o domínio da escrita e da leitura simboliza poder e prestígio social. Como afirma Aguiar e Bordini (1988), a desvalorização aqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica no desprestígio de todas as outras leituras que eles podem realizar.

Ou seja, uma vez que escola elimina ou torna a leitura e a escrita como inacessível distancia os alunos de sua prática e vivência social, restando o livro didático como único mediador para qualquer conhecimento. As etapas de escrita, na maioria das vezes, restringem-se aos níveis de decodificação. A etapa de reescrita, momento em que é vivenciado o diálogo autor/leitor/texto/contexto, não é enfatizada e, algumas vezes, excluída.

Com base na necessidade da habilidade de ler e escrever, tendo em vista a sua importância, nas mais diversas áreas da vida em sociedade, o papel do professor no processo de formação do escritor é de suma importância, pois há uma deficiência significativa por parte do aluno, por não conseguir realizar o processo de escrita de maneira satisfatória. Há um paradigma de que o aluno, ao passar do

---

[1] Para MARCUSCHI (2008), gêneros textuais são entidades sociocomunicativas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais dinâmicos.

ensino fundamental para o ensino médio, já esteja preparado para a escrita de textos e gêneros de complexidade um pouco maior, no entanto, a realidade é diferente, e o professor deve ter consciência de seu papel como formador de escritores, aplicando textos mais próximos da realidade do aluno, para um maior aproveitamento das aulas de leitura e escrita.

No ensino de língua e, sobretudo, no ensino de escrita, o tratamento dado ao ato de escrever é muitas vezes desprovido de uma sequência ordenada e orientada pelo professor que leve o aluno a reconhecer os textos como atos sociais. O que ocorre com o ensino da escrita, desde as séries iniciais e que refletem até o ensino médio, é uma verdadeira descontextualização funcional da língua; distanciando o ensino escolar da realidade de pensamentos dos alunos.

Essa maneira de compreender e ensinar a escrita, como uma mera atividade codificadora desordenada, tem chegado às salas de aula através do livro didático, que utilizado pelo professor, fica apenas em um plano superficial de conceber a língua como um objeto único e acabado, limitando a capacidade de escrita do sujeito a uma descrição instruída de uma realidade fictícia, criada nos limites de uma sala de aula para suprir apenas uma necessidade escolar. É nesse momento, que o professor deve aderir às práticas que se contrapõem ao tradicionalismo do mecanismo.

> Do modo de pensar a escrita aqui delineado decorre a necessidade da criação pelo professor de situações tanto quanto possível naturais e reais de produção de texto, nas quais o aluno seja levado a apropriar-se da escrita como forma de interlocução no contexto social, escrevendo em igualdade de condições com o adulto letrado que publica seus escritos. (REINALDO, 2001, p.87)

Podemos, então, perceber que os textos produzidos a partir de uma orientação e de uma análise que leva em conta as condições de sua produção, são objetos de uma aprendizagem coletiva e processual, considerando o percurso de desenvolvimento das ideias dos sujeitos/escritores, promovendo neles motivações para escrevem registros reais, coerentes à situação interlocutiva na qual estão inseridos. A língua, agora, passa a ser compreendida como instrumento de comunicação e segundo os estudos sobre enunciação, essa capacidade refere-se à consciência metalinguística que o indivíduo adquire ao percebê-la como um objeto de análise e reflexão.

Considerando os documentos oficiais, os conhecimentos absorvidos devem possibilitar ao estudante uma integração com as condições sociais e o seu aprimoramento profissional. A Língua Portuguesa, nesse nível, ocupa um espaço de grande responsabilidade; essa disciplina deve propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta, pois são exatamente essas habilidades que demonstram a relevância do ser na sociedade.

Para construção de novas estratégias de ensino, no que diz respeito à língua, foram preciso reformulações nos estudos da linguagem e, especificamente, vinculadas ao processo de ensino da Língua Portuguesa. As transformações priorizavam a importância de compreender as dificuldades dos alunos através de fatores que considerassem a variação linguística. Portanto, o planejamento e os resultados dessa prática de ensino e de aprendizagem refletem uma relação efetiva de caráter social. O texto, por sua vez, ganha dimensões de sentidos, amplamente essencial para a vida de cada aluno. O trabalho de escrita constrói um papel social e crítico do sujeito/escritor, por meio de suas motivações, propósitos e experiências individuais. Ou seja, visto pela condição de letramento, há uma ampliação do horizonte do aluno além de ler e escrever, também reflete e exerce as práticas sociais que o cerca.

O ensino de escrita e a metodologia utilizada pelo professor podem, basicamente, responder a diferentes concepções sobre o ato/atividade do escritor. Para Sercundes (2000), a produção sem atividade prévia pode ser considerada como *dom,* uma vez que para o aluno não é necessário nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior a etapa de escrita. Ainda para a autora, o processo de escrita pode ser considerado como *consequência*, quando a atividade não se limita ao livro didático, procurando envolver o aluno em uma série de atividades prévias antes do processo escrito. Já a escrita como *trabalho,* surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem.

> Para que a escola possa incorporar essa proposta é necessário que se construa uma nova escola pública que dê condições aos alunos de expressarem as próprias experiências de vida, e partindo dessas se desenvolva um processo de aprendizagem que apresente novos conhecimentos, mas que estes não imponham certas categorias como únicas válidas. (SERCUNDES, 2000, p. 93)

Garcez (2004) compreende o ato de escrever como uma atividade séria e não uma competência que se forma a partir de algumas “dicas”, mas uma prática que se articula com a prática de leitura. Isso nos ajuda a desmitificar a metodologia utilizada em muitos materiais didáticos, uma vez que escrever deve ser um ato vinculado a práticas sociais.

1.3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

As práticas de escrita em sala de aula devem orientar o aluno a um posicionamento diante de uma situação social. E quando a escola propõe a ensinar produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar a capacitar o educando à múltipla funcionalidade da comunicação oral e escrita. Para tanto, se relembramos as práticas de escritas tradicionalistas, vemos que o processo de escrita não atendia a esses critérios de funcionalidade. O aluno era levado a escrever, sem motivação ou mesmo atividade prévia, tornando a escrita uma atividade considerada como *dom.* Ou seja, atividades que oferecem ao aluno, apenas, simples dicas a serem seguidas.

Esse modelo de atividade contradiz o argumento de Geraldi (1984), no qual os exercícios e as provas de redações deixam de cumprir qualquer função real, construindo uma situação artificial, onde o estudante é obrigado a escrever contra a sua vontade e ainda escrever bem.

Porém, percebe-se que as propostas de escrita nos livros didáticos já passaram por reformulações e, no que diz respeito à funcionalidade dessas atividades, podemos afirmar que a escrita tornou-se um elemento inovador. A partir das concepções pós-estruturalistas, as atividades reconhecidas por Garcez (2004) como *produto* e *processo*, tornam uma aliança dialógica entre o escritor e a sua realidade. A reformulação desses materiais não se limita apenas aos parâmetros e orientações dos documentos oficiais, ou mesmo das contemporâneas concepções de escrita, mas de uma postura reflexiva e autêntica do docente diante dos livros didáticos. “Quando a fonte de pesquisa do professor se restringe à consulta de outros livros didáticos, não há atividade produtiva, mas, novamente, mera transmissão.” (ARAÚJO e ROSING, 2005,p. 194)

Essa afirmação nos faz refletir sobre a importância de leituras e atividades alternativas, tornando o professor sujeito na criação e na condução das atividades pedagógicas em sala de aula, para que, assim, essa reflexão possa ser estendida aos alunos.

Muitas pesquisas, como muito se poderia esperar, procuram atentar para a natureza da escrita como atividade processual e interativa e, bem menos para sua dimensão restrita, que pode causar no aluno um desenvolvimento mecânico, comum em uma prática de escrita tradicionalista. Isso aponta que o caráter de artificialidade dos contextos escolares deixa a cada vez, mais espaços para a noção de uma atividade social e funcional. Esse pressuposto deixa evidente o princípio de que toda interação escrita é apenas um elo entre uma atividade processual e a trajetória social do aluno. “A escrita, portanto, é uma atividade socializada e socializante, pela qual se efetiva e se assinala a continuidade das concepções e se marca a trajetória humana.” (IRANDÉ, 2009, p. 163)

Desse modo, fica claro que as concepções de escrita apontam para a que a escrita produzida na escola, mesmo aquela sob a condição do treino ou do exercício, jamais deverá ser uma escrita pontual, no sentido de construída em um momento imediato de sua materialização gráfica, ou mesmo a sua função escolar, seja ela para o cumprimento de uma nota ou prazo estabelecido pelo calendário escolar.

Desse modo, escrever implica em uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinada. E a ação do professor é de conscientização aos discentes, para o desenvolvimento de um processo contínuo de reflexão sobre os objetivos de seu envolvimento com os materiais de leitura e escrita, assim, tornando possível a renovação da relação do aluno com a própria escola e os seus materiais. Agindo assim, motivará o processo de escrita de forma a adequá-la à sua real intenção comunicativa. Podemos afirmar que isso acontece com os processos de atividades conceituados como produto e processo.

As concepções de escrita pós-estruturalistas, como já comentadas, direcionam uma postura qualitativa do docente frente a essas diferentes situações de escrita.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA

Considerando-se que o LD representa um importante instrumento para o ensino, delimitaremos nossa análise com um olhar "direto e específico" para dois livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental: *Ateliê da Palavra*: *atividades de redação* da autora Patrícia Moreli Teixeira, publicado no ano de 1998 e o livro didático *Tudo é Linguagem*, de Ana Borgatto, Terezinha Bertini e Vera Marchezi, publicado no ano de 2006, ambos indicados para alunos da 5º série/ 6ºano. Para pesquisa utilizou-se uma metodologia documental.

Para tal análise, nos apropriamos de propostas de escritas dos dois LDs. No primeiro material, *Ateliê da Palavra* foram selecionadas todas as atividades de escrita que compõem o terceiro capítulo por se tratarem de atividades, consideravelmente, curtas e sequenciais. Ou seja, uma atividade sempre é sugerida após a outra. Na expectativa das próximas atividades serem melhores que as anteriores, decidimos analisar o terceiro capítulo por completo. Totalizando o número de seis propostas.

No segundo LD, *Tudo é Linguagem,* não aconteceu o mesmo, as atividades analisadas não pertencem a uma única unidade do material, estas norteiam o aluno de maneira muito clara, oferecendo uma ligação com as atividades feitas anteriormente, totalizam apenas três propostas analisadas.

Para sistematização dos dados, utilizou-se uma codificação para nos referirmos, tanto aos livros didáticos quanto as propostas selecionadas. O quadro abaixo demonstra essa realidade.

LIVRO DIDÁTICO	PROPOSTA
Ateliê da Palavra LD1	A
Ateliê da Palavra LD1	B
Ateliê da Palavra LD1	C
Ateliê da Palavra LD1	D
Ateliê da Palavra LD1	E
Ateliê da Palavra LD1	F
Tudo é Linguagem LD2	G
Tudo é Linguagem LD2	H
Tudo é Linguagem LD2	I

CAPÍTULO III

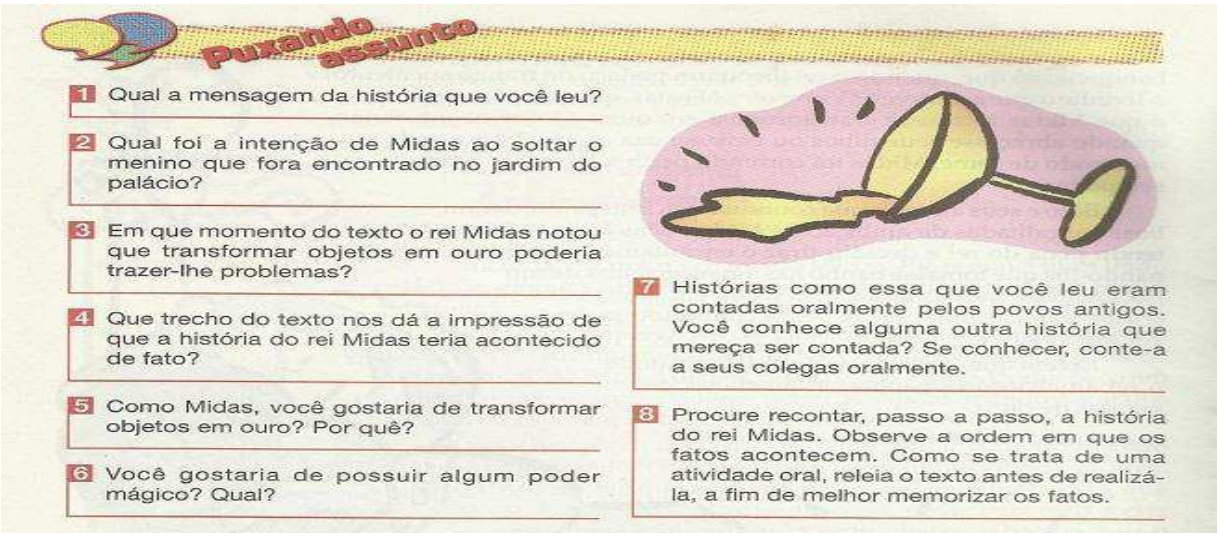
3 ANALISANDO AS PROPOSTAS

A análise das propostas se deu a partir de uma reflexão que reconhece o processo de ensino/aprendizado como discursivo e inovador. Através dessa reflexão, percebe-se que muitas propostas de escrita limitam os seus objetivos a meras fórmulas e receitas prontas para serem seguidas, não atendendo a função social a que deveria se destinar.

Percebemos que o livro didático já sofreu grandes alterações com relação às propostas de produções escritas, o problema é a abordagem que o professor faz em sala de aula, pois na maioria das vezes, por falta de formação ou até mesmo comodismo, limita-se apenas ao viés teórico desse material.

A primeira proposta analisada, proposta **A** faz parte do livro didático LD1 e complementa um capítulo intitulado de *Narração "Inventando e contando histórias".* O título sugere a ideia de o aluno reconhecer a narração como textos que inventam, criam, contam histórias. Seguindo o esquema tradicional de muitos suportes didáticos, o capítulo tem início com a leitura de um texto (lenda) narrativo/a *O Rei de Midas* (ANEXO I). A lenda é, posteriormente, seguida de uma atividade escrita, sobre interpretação do texto. Vejamos:

FIGURA 1: PROPOSTA **A**



Puxando assunto

1 Qual a mensagem da história que você leu?

2 Qual foi a intenção de Midas ao soltar o menino que fora encontrado no jardim do palácio?

3 Em que momento do texto o rei Midas notou que transformar objetos em ouro poderia trazer-lhe problemas?

4 Que trecho do texto nos dá a impressão de que a história do rei Midas teria acontecido de fato?

5 Como Midas, você gostaria de transformar objetos em ouro? Por quê?

6 Você gostaria de possuir algum poder mágico? Qual?

7 Histórias como essa que você leu eram contadas oralmente pelos povos antigos. Você conhece alguma outra história que mereça ser contada? Se conhecer, conte-a a seus colegas oralmente.

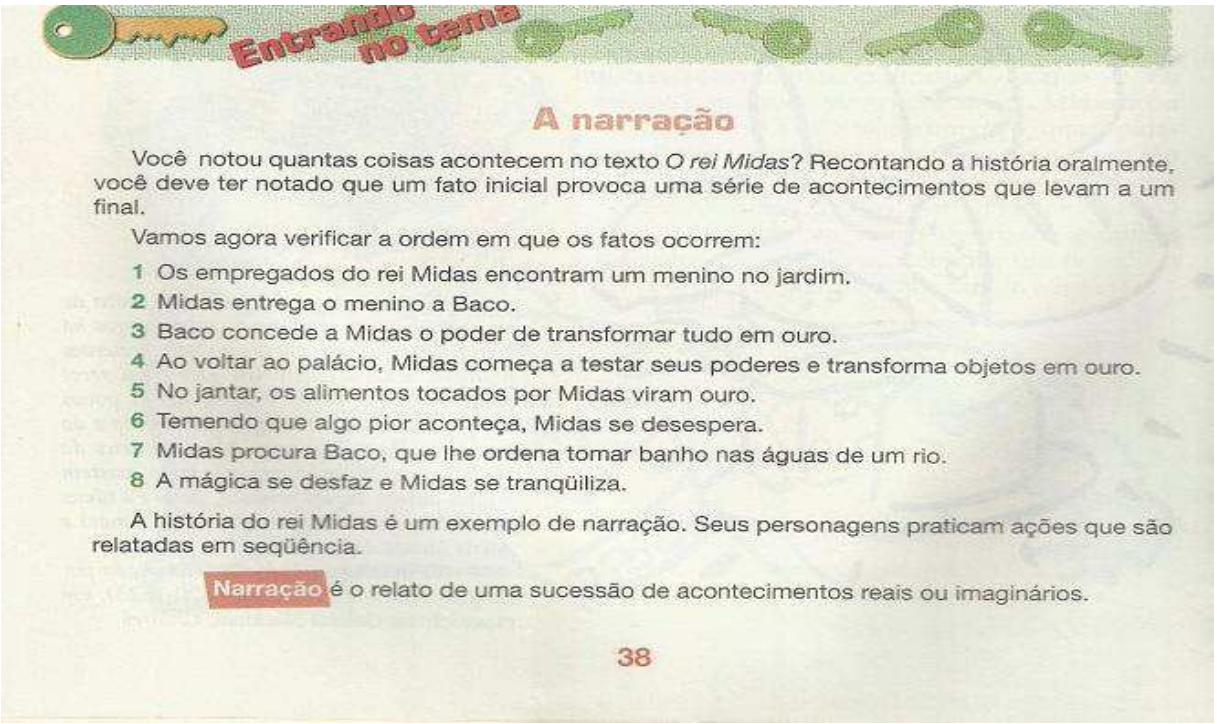
8 Procure recontar, passo a passo, a história do rei Midas. Observe a ordem em que os fatos acontecem. Como se trata de uma atividade oral, releia o texto antes de realizá-la, a fim de melhor memorizar os fatos.

Figura 1: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

Esse questionário refere-se aos personagens da narrativa e se prende aos acontecimentos da lenda.

Após a atividade escrita (que também é sugerida como oral), temos a proposta **B,** no mesmo LD1, em que é feito um convite ao aluno: *Entrando no tema.*

FIGURA 2: PROPOSTA **B**



Entrando no tema

A narração

Você notou quantas coisas acontecem no texto *O rei Midas*? Recontando a história oralmente, você deve ter notado que um fato inicial provoca uma série de acontecimentos que levam a um final.

Vamos agora verificar a ordem em que os fatos ocorrem:

1 Os empregados do rei Midas encontram um menino no jardim.
2 Midas entrega o menino a Baco.
3 Baco concede a Midas o poder de transformar tudo em ouro.
4 Ao voltar ao palácio, Midas começa a testar seus poderes e transforma objetos em ouro.
5 No jantar, os alimentos tocados por Midas viram ouro.
6 Temendo que algo pior aconteça, Midas se desespera.
7 Midas procura Baco, que lhe ordena tomar banho nas águas de um rio.
8 A mágica se desfaz e Midas se tranqüiliza.

A história do rei Midas é um exemplo de narração. Seus personagens praticam ações que são relatadas em seqüência.

Narração é o relato de uma sucessão de acontecimentos reais ou imaginários.

38

Figura 2: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

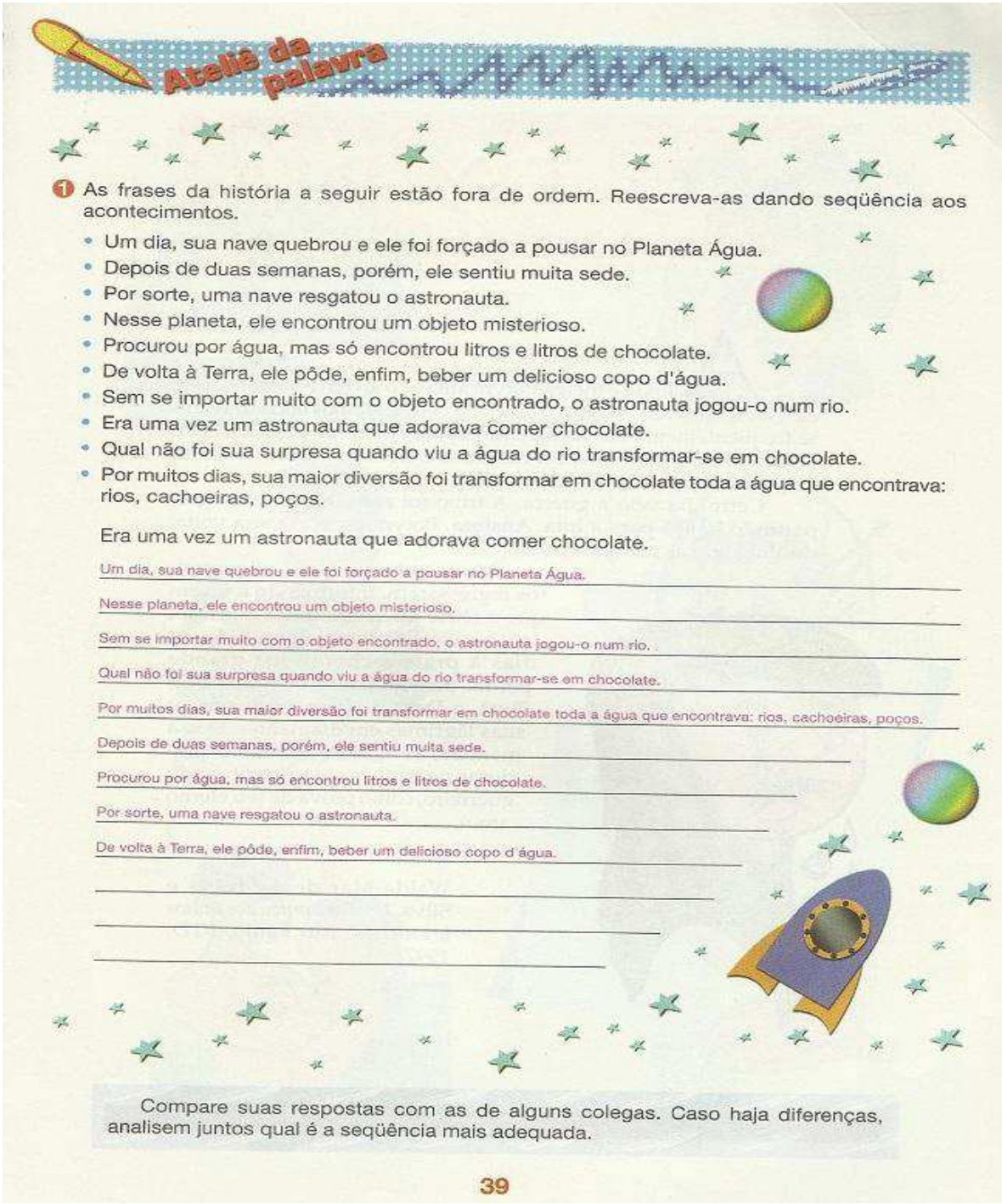
Mas ao contrário do que sugere o gerúndio "Entrando no tema", percebe-se que na proposta **B** do mesmo LD1, o convite é na verdade uma apresentação da sequência dos fatos que ocorreram na lenda *O Rei de Midas*. O objetivo desta atividade não é o que é proposto em sua apresentação. Entrando no tema, nos remete a uma ideia de discussões sobre os elementos que estão explícitos e, até mesmo, implícitos no texto, levando os alunos a conhecerem os fios responsáveis que teceram aquela narrativa, no entanto uma simples ordem, de como os fatos que ocorreram é verificada no exercício. Perceba que os acontecimentos da narração estão topicalizados para que o aluno, apenas reconheça a verdadeira sequência das ações na lenda.

E para concluir, observamos que para a "discussão sobre o tema" é apresentado o conceito de Narração, em nota de rodapé, como um *relato de uma*

sucessão de acontecimentos reais ou imaginários. A lenda fica apenas como um exemplo para o estudo da tipologia textual trabalhada.

A seguir, onde precisamos focar nosso objeto de estudo, uma vez que compreendemos a importância da funcionalidade social das atividades sobre escrita, verificamos a proposta **C**, também vinculada ao LD1, que está no mesmo capítulo comentado nas propostas anteriores.

FIGURA 3: PROPOSTA **C**



Ateliê da palavra

1 As frases da história a seguir estão fora de ordem. Reescreva-as dando seqüência aos acontecimentos.

- Um dia, sua nave quebrou e ele foi forçado a pousar no Planeta Água.
- Depois de duas semanas, porém, ele sentiu muita sede.
- Por sorte, uma nave resgatou o astronauta.
- Nesse planeta, ele encontrou um objeto misterioso.
- Procurou por água, mas só encontrou litros e litros de chocolate.
- De volta à Terra, ele pôde, enfim, beber um delicioso copo d'água.
- Sem se importar muito com o objeto encontrado, o astronauta jogou-o num rio.
- Era uma vez um astronauta que adorava comer chocolate.
- Qual não foi sua surpresa quando viu a água do rio transformar-se em chocolate.
- Por muitos dias, sua maior diversão foi transformar em chocolate toda a água que encontrava: rios, cachoeiras, poços.

Era uma vez um astronauta que adorava comer chocolate.

Um dia, sua nave quebrou e ele foi forçado a pousar no Planeta Água.

Nesse planeta, ele encontrou um objeto misterioso.

Sem se importar muito com o objeto encontrado, o astronauta jogou-o num rio.

Qual não foi sua surpresa quando viu a água do rio transformar-se em chocolate.

Por muitos dias, sua maior diversão foi transformar em chocolate toda a água que encontrava: rios, cachoeiras, poços.

Depois de duas semanas, porém, ele sentiu muita sede.

Procurou por água, mas só encontrou litros e litros de chocolate.

Por sorte, uma nave resgatou o astronauta.

De volta à Terra, ele pôde, enfim, beber um delicioso copo d'água.

Compare suas respostas com as de alguns colegas. Caso haja diferenças, analisem juntos qual é a seqüência mais adequada.

39

Figura 3: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

Após a leitura de uma lenda mitológica, um exercício escrito e uma mera leitura sobre o conceito de narração, é apresentado ao aluno um exercício que pode ser reconhecido como cópia. Observe que em seu enunciado é utilizada a expressão *reescreva-as,* mas aqui a reescritura não é entendida como um momento que faz parte de um processo de escrita, e sim, uma atividade mecânica, manual e limitadora da criatividade e desenvolvimento do "escritor". Podemos entendê-la assim, quando percebemos que a atividade pede apenas uma cópia sequencial das orações que estão no enunciado. Essas frases que acompanham o enunciado, na verdade, devem ser reorganizadas no espaço abaixo e limitado pelo livro didático.

Para Garcez (2004), algumas decisões preliminares devem ser tomadas diante de produções textuais, contrariamente, a proposta **C** do LD1 de produção escrita, a qual nos referimos, está apenas direcionada para uma fragmentação ou mesmo limitação de criatividade de quem escreve. Sem antes fazer qualquer outra atividade que faça parte do processo integrador de escrita, o aluno apenas "obedece" a uma ordem de fatos e faz exatamente o que o LD propõe.

Outro fator relevante, que não é levado em consideração, é que o indivíduo só deveria ser motivado a escrever, a partir de um objeto que tenha funcionalidade diante da sociedade. E não apenas escrever para completar espaços em branco, ou mesmo além de preenchê-los, ser manipulado a fazer da forma que o suporte didático determina que seja. Assim, a escrita na proposta **C** do LD1 é conceituada como *dom*, já que não oferece conhecimentos prévios ao estudante, mas simples "dicas, truques e ordens" a serem seguidos.

Ainda na proposta analisada é interessante perceber que acontece uma quebra de sentido, no que diz respeito a uma leitura coerente, para uma possível atividade escrita. Lembremos que o terceiro capítulo do livro, este que estamos analisando, é introduzido por uma lenda mitológica "*O Rei de Midas"* (ANEXO I). A lenda pode ser considerada completa, para possíveis discussões sobre temas mitológicos, e que despertem interesses dos alunos não apenas sobre um gênero narrativo, mas outros elementos capazes de obterem um excelente resultado no processo de escrita.

Nesse caso, a proposta **C** do LD1, vinculada ao capítulo nada relembra aquilo que foi lido anteriormente. A lenda talvez caia no esquecimento do escritor e será compreendida apenas como um exemplo de narração. A "sua" produção agora passa a ser uma submissão às frases já prontas no enunciado do exercício. E isso

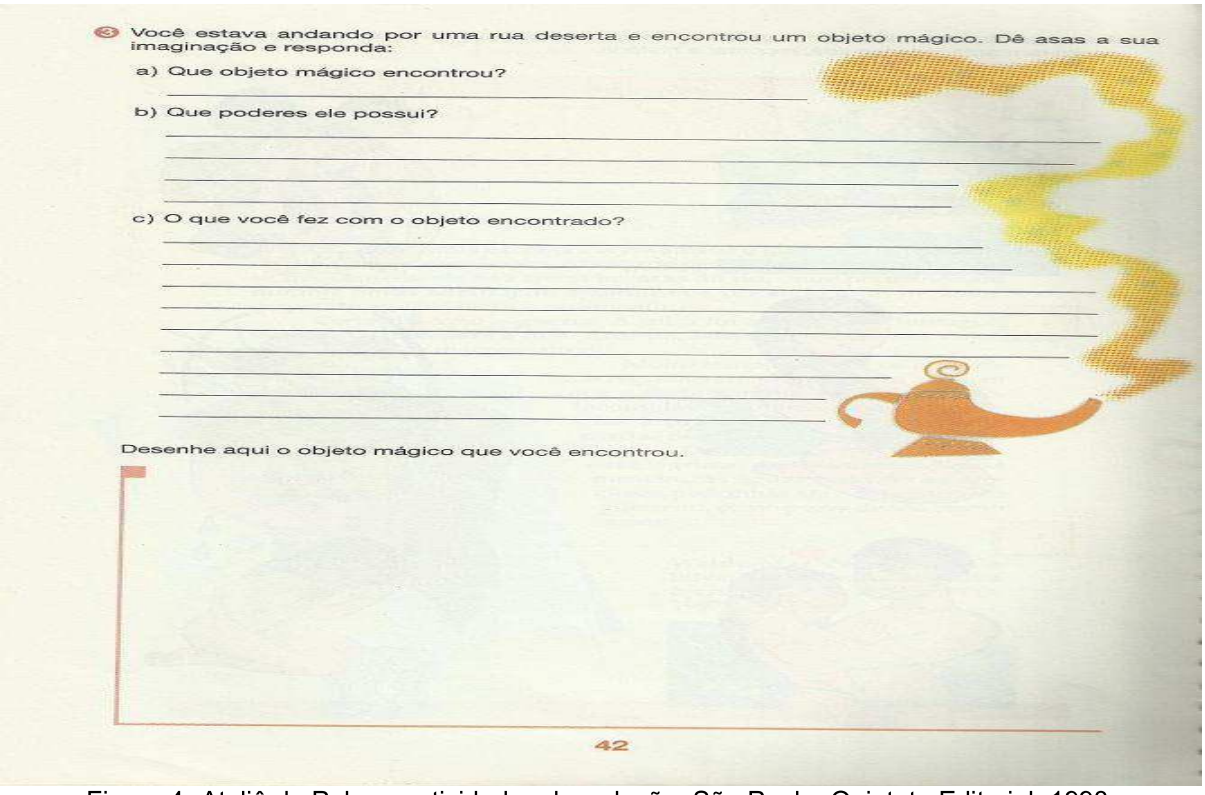
parece um tanto confuso, se relembrarmos também, da apresentação do capítulo *“Inventando e contando histórias”.* Onde fica a invenção?

Ou melhor, dizendo, a criatividade? A liberdade de contar? A relação de escrita, com a lenda supostamente estudada? O Rei de Midas é um Astronauta? Na verdade, essa prática de escrita está desvinculada de qualquer função social que venha a ter algum resultado qualitativo para o escritor, deixando-o apenas limitado a muitos e muitos *Era uma vez...*

Em continuidade, para a próxima atividade de escrita, agora a proposta **D** no mesmo LD1, o material apresenta para os alunos outra lenda mitológica, *Potyra. As lágrimas eternas* (ANEXO II). Neste momento, surge a oportunidade de retomar a lenda *O Rei de Midas* e tudo o que, supostamente, poderia ser trabalhado sobre temas mitológicos, mas como já frisamos não nos retemos tanto as práticas de leituras, e sim, as de escrita.

Diferente da primeira proposta analisada, o texto nesse momento, não é seguido de uma atividade escrita sobre interpretação, uma interpretação que desperte o interesse pela história, pela descoberta de elementos implícitos no texto que conduziram a produção daquela lenda. Vejamos:

FIGURA 4: PROPOSTA **D**



6 Você estava andando por uma rua deserta e encontrou um objeto mágico. Dê asas a sua imaginação e responda:

a) Que objeto mágico encontrou?

b) Que poderes ele possui?

c) O que você fez com o objeto encontrado?

Desenhe aqui o objeto mágico que você encontrou.

42

Figura 4: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

O exercício escrito (que pode ser reconhecido assim, e não propriamente, uma produção textual) mais uma vez chega ao aluno como um recorte da “historinha” contada em sala de aula. O que parece ser uma atividade prévia, não passa de ponte de ligação entre o mostrar e o fazer. É mostrado algo e, como resultado daquele tempo que foi preenchido, com uma leitura, se espera que o aluno responda às questões de maneira semelhante ao texto, *Potyra. As lágrimas eternas,* que acabou de ser lido em sala. O escritor é induzido a fazer uma narração sobre um acontecimento imaginário, em um lugar imaginário, com personagens imaginários. Dando asas a sua imaginação, o escritor, primeiro deve responder objetivamente: Qual objeto mágico encontrado? Que poderes o objeto possuía? E por fim, em um espaço disponível maior: O que você fez com o objeto encontrado? Seria neste momento que se inicia uma narração? É perceptível que para o aluno, não fica clara a ideia sobre tipos narrativos. Na realidade, a atividade não norteia o aluno de maneira coerente sobre as práticas de escrita e, mais uma vez a leitura de uma lenda que parecia ser uma atividade prévia, não passa de uma atividade que preenche um tempo em sala de aula.

Essa metodologia que inspira essa e outras práticas semelhantes durante a análise desse LD, não sugere sequer uma construção de ideias constitutivas durante a produção textual do educando. Outra vez, o processo de escrita reconhecido como *dom* está associado a leituras e a outras atividades não coerentes com a sua produção final. E cabe lembrar que, para Sercundes (2000), esses episódios levam o aluno a entender a escrita como um simples ato de articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm o dom e inspiração.

Para o próximo questionário, e de acordo com o seguimento do livro analisado, a próxima atividade ainda faz parte da proposta **D** (e não é, propriamente, uma produção escrita). Uma pequena e breve narração serve de pretexto para se realizar uma atividade escrita. E essa tentativa de dinamizar o estudo de língua (gramática) com a narração pode não obter resultados qualitativos. Deixamos claro, que nesse momento não há análise de uma nova atividade ou proposta de escrita, o exercício aparece após a proposta **D**, comentada anteriormente. O exercício pode ser entendido, como um complemento de atividades. Vejamos o que propõe essa atividade continuada.

FIGURA 5: ATIVIDADE CONTINUADA DA PROPOSTA **D**

4 Algumas histórias costumam sugerir bastante movimento. Nesse caso, os verbos de ação são muito importantes, pois tornam a narrativa dinâmica. Observe esse exemplo:

Naquela manhã, Gabriel **recebeu** um telefonema. Era seu amigo Ricardo, que estava preso dentro do apartamento. Gabriel **saiu** de casa com pressa, **enfrentou** o trânsito engarrafado e **deixou** o filho caçula no colégio. Em seguida, **apanhou** o chaveiro no caminho e **correu** até a casa de seu amigo. Quando **abriram** a porta, **encontraram** Ricardo **dormindo**.

Preencha as lacunas da história com o verbo adequado de cada uma das listas numeradas.

1	2	3	4	5
jogou	rasgou	ficou	arremessou	escondeu
enfrentou	leu	esperou	mostrou	devolveu
encontrou	escreveu	lutou	emprestou	abriu

Andando pela rua, Pedrinho 1 encontrou uma caixa embrulhada para presente. Decidiu não abri-la, mas 2 leu o bilhete que estava pregado à fita do embrulho. O bilhete dizia: "Cuidado!". Pedrinho 3 ficou intrigado e louco de vontade de abrir o belo presente. Correu para casa e 4 mostrou a caixa à irmã. A garota teve medo: ali dentro poderia haver algum objeto perigoso, talvez uma bomba! Com medo, os dois foram até a delegacia e entregaram a caixa ao delegado. Ele 5 abriu o estranho presente e encontrou apenas um outro bilhete: "Curiosidade mata!".

Depois de corrigido esse exercício, alguns alunos podem ler o texto em voz alta, prestando atenção à entonação. Os outros alunos podem dar dicas de como ler os trechos que exigem tonalidade diferente de voz, como em "Cuidado!" e "Curiosidade mata!".

43

Figura 5: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

Ao analisar o exercício acima fica evidente que o LD sugere ao aluno o reconhecimento de verbos de ação para o preenchimento, mais uma vez, de lacunas na "historinha" contada. E para quem escreve a atividade, o ato de escrever representa apenas alcançar o objetivo de um maior número de acertos nos espaços em branco. Em seguida, ainda sugere-se uma leitura do texto em voz alta. Mas pensemos na motivação para essa leitura. Seria interessante reler a mesma

produção inúmeras vezes? E ainda se pensarmos nessa, qual seria a sua função social?

A última proposta de escrita analisada neste capítulo, do LD1 poderia nos apresentar algo diferente do que vimos até o momento. Uma vez que embasados em teorias sobre atos de escrita, espera-se atividades vinculadas às práticas sociais dos alunos. Uma atividade vinculada com as atividades desenvolvidas durante o capítulo, ou até mesmo algo coerente com as teorias sobre práticas de escrita já estudadas, mas o convite a escrita novamente não é motivador, não parte de um processo contínuo de ensino/aprendizagem.

Na Proposta **E,** ainda do LD1, mais uma vez um texto é sugerido como leitura antes da atividade de produção textual. Observe o texto:

FIGURA 6: TEXTO UTILIZADO PARA A PROPOSTA **E**

Virei minha própria mãe!

Você não vai acreditar, ninguém com a cabeça no lugar pode acreditar, mas é verdade! Verdade verdadeiríssima!

Quando acordei hoje de manhã, descobri que tinha virado minha mãe. Lá estava eu, na cama da minha mãe, com os pés chegando até o fim da cama e meu pai dormindo do outro lado. Eu estava com a camisola da minha mãe e uma aliança na minha mão esquerda, quer dizer, na mão esquerda dela. E toda cheia de crocotós e grampos pela cabeça.

— Devem ser os rolinhos — disse eu para mim mesma. — E, se eu estou com o cabelo da mamãe, devo estar também com a cara dela.

Resolvi dar uma olhada no espelho do banheiro. Afinal de contas, a gente não sai virando a própria mãe assim todo dia. Talvez eu estivesse imaginando. Ou sonhando.

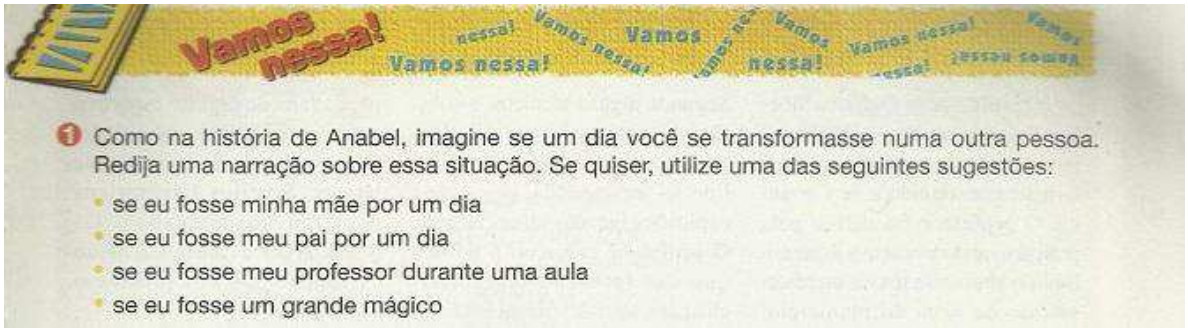
Bom, não estava. O que eu vi no espelho foi minha mãe todinha, dos pés à cabeça, completa, e sem aparelho nos dentes. Bom, em geral eu não ligo para esse negócio de escovar os dentes sempre e com cuidado — é uma complicação com aqueles araminhos todos —, mas os dentes da mamãe pareciam mais fáceis e divertidos, e além do mais, já que ela estava disposta a fazer uma coisa incrível dessas, de ceder o corpo dela para virar meu desse jeito, o mínimo que eu podia fazer era cuidar bem dos dentes dela. Certo? Certo.

Mary Rodgers. *Que sexta-feira mais pirada!*
Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo, Ática, 1994.

Figura 6: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

Agora um texto de literatura atual apresenta também a transformação de objetos, assim como em o *Rei de Midas* e *As lágrimas de Potyra*, a narração *Virei minha própria mãe* abre o objetivo da atividade: Escrever. Talvez, como recurso de uma linguagem didática, o livro chama o escritor para cumprir seu papel: Vamos nessa!

FIGURA 7: PROPOSTA **E**


Vamos nessa!

1 Como na história de Anabel, imagine se um dia você se transformasse numa outra pessoa. Redija uma narração sobre essa situação. Se quiser, utilize uma das seguintes sugestões:

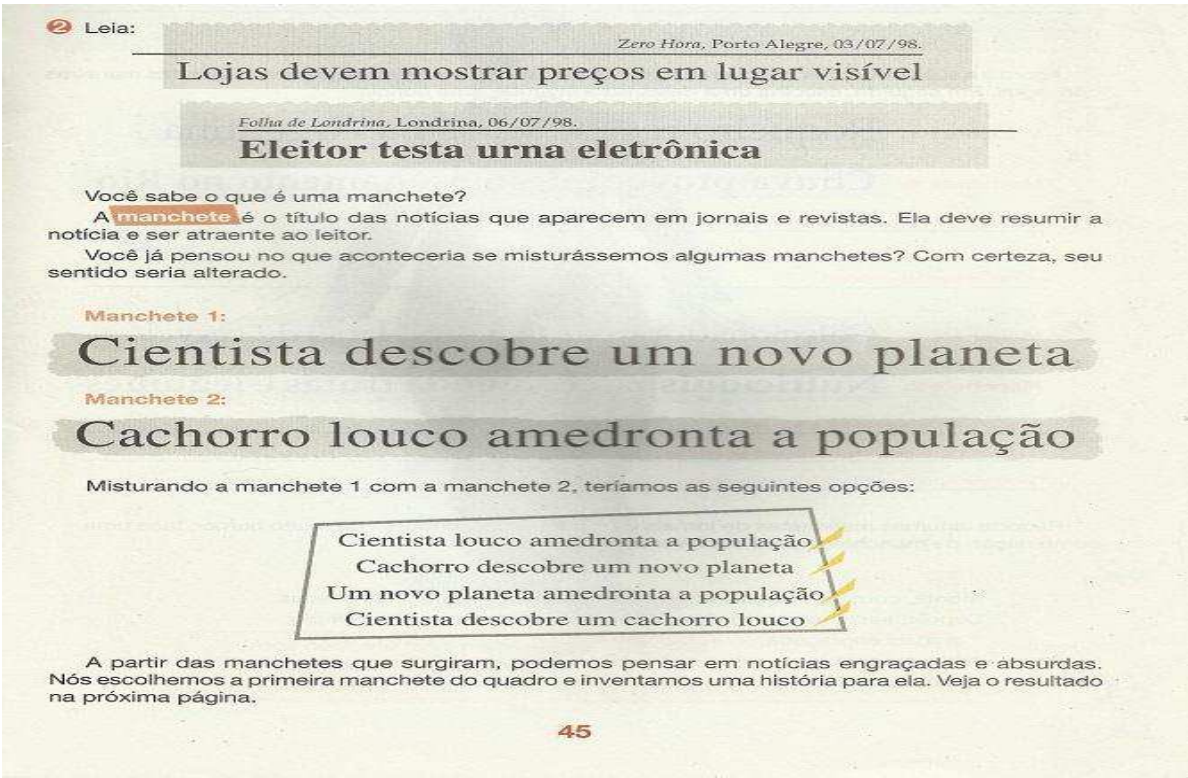
- se eu fosse minha mãe por um dia
- se eu fosse meu pai por um dia
- se eu fosse meu professor durante uma aula
- se eu fosse um grande mágico

Figura 7: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

O convite à escrita parece interessante e motivador e, assim como nas outras pequenas práticas de escritas já estudadas neste suporte didático, LD1, o aluno apenas ler o texto literário a fim de responder rápidas perguntas elaboradas para levá-lo a uma proposta distante de tudo aquilo que ele ouviu no momento da leitura. A atividade não é prévia, mas serve para introduzir um tema que deverá manifestar-se por escrito.

Observemos atentamente a Proposta **F**, ainda do LD1, para assim tecermos os comentários referentes à atividade.

FIGURA 8: PROPOSTA **F**


2 Leia:

Zero Hora, Porto Alegre, 03/07/98.

Lojas devem mostrar preços em lugar visível

Folha de Londrina, Londrina, 06/07/98.

Eleitor testa urna eletrônica

Você sabe o que é uma manchete?

A manchete é o título das notícias que aparecem em jornais e revistas. Ela deve resumir a notícia e ser atraente ao leitor.

Você já pensou no que aconteceria se misturássemos algumas manchetes? Com certeza, seu sentido seria alterado.

Manchete 1:

Cientista descobre um novo planeta

Manchete 2:

Cachorro louco amedronta a população

Misturando a manchete 1 com a manchete 2, teríamos as seguintes opções:

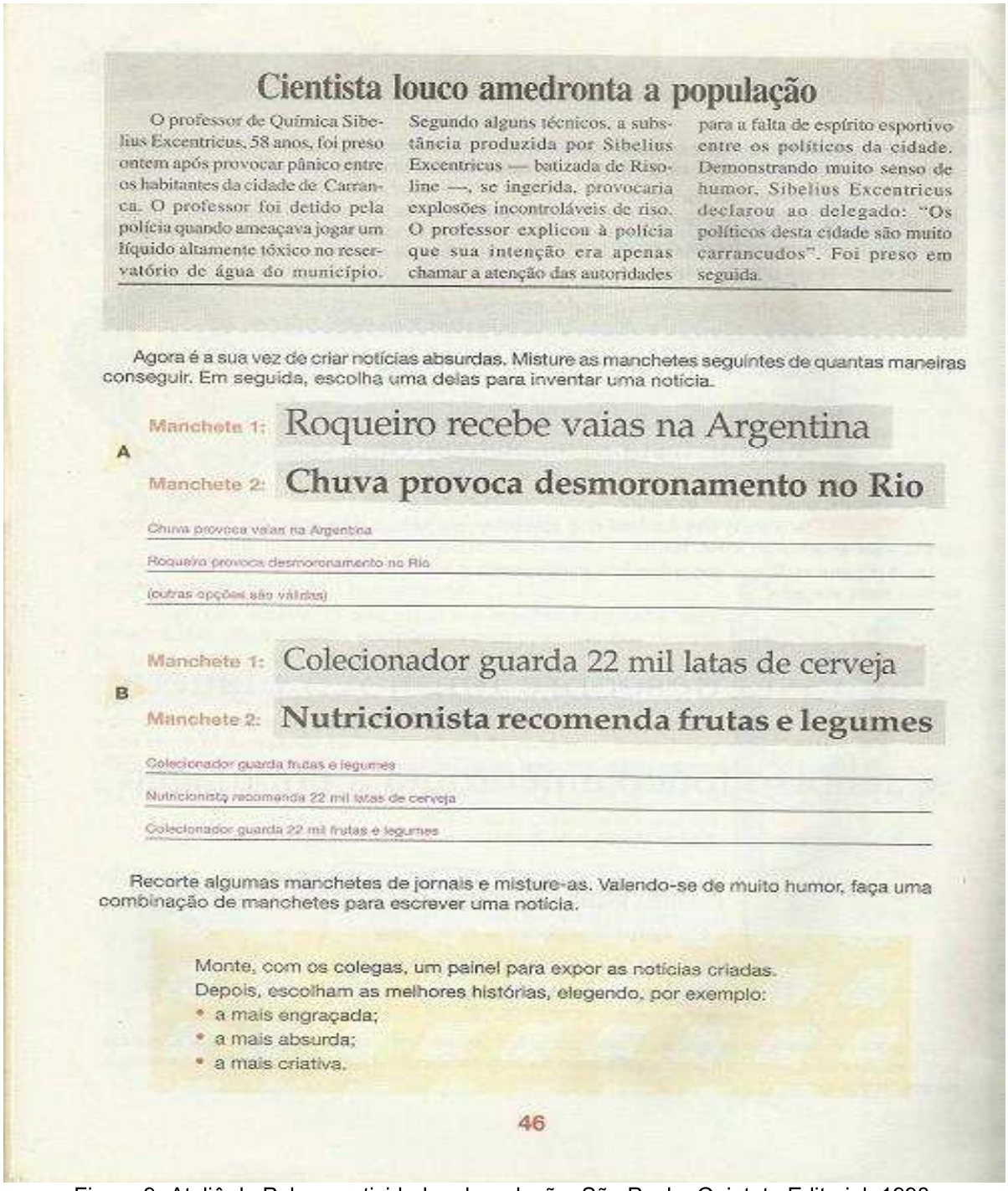
Cientista louco amedronta a população
Cachorro descobre um novo planeta
Um novo planeta amedronta a população
Cientista descobre um cachorro louco

A partir das manchetes que surgiram, podemos pensar em notícias engraçadas e absurdas. Nós escolhemos a primeira manchete do quadro e inventamos uma história para ela. Veja o resultado na próxima página.

45

Figura 8: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

FIGURA 9: PROPOSTA **F**



Cientista louco amedronta a população

O professor de Química Sibelius Excentricus, 58 anos, foi preso ontem após provocar pânico entre os habitantes da cidade de Carranca. O professor foi detido pela polícia quando ameaçava jogar um líquido altamente tóxico no reservatório de água do município. Segundo alguns técnicos, a substância produzida por Sibelius Excentricus — batizada de Risoline —, se ingerida, provocaria explosões incontroláveis de riso. O professor explicou à polícia que sua intenção era apenas chamar a atenção das autoridades para a falta de espírito esportivo entre os políticos da cidade. Demonstrando muito senso de humor, Sibelius Excentricus declarou ao delegado: "Os políticos desta cidade são muito carrancudos". Foi preso em seguida.

Agora é a sua vez de criar notícias absurdas. Misture as manchetes seguintes de quantas maneiras conseguir. Em seguida, escolha uma delas para inventar uma notícia.

A

Manchete 1: Roqueiro recebe vaias na Argentina

Manchete 2: Chuva provoca desmoronamento no Rio

Chuva provoca vaias na Argentina

Roqueiro provoca desmoronamento no Rio

(outras opções são válidas)

B

Manchete 1: Colecionador guarda 22 mil latas de cerveja

Manchete 2: Nutricionista recomenda frutas e legumes

Colecionador guarda frutas e legumes

Nutricionista recomenda 22 mil latas de cerveja

Colecionador guarda 22 mil frutas e legumes

Recorte algumas manchetes de jornais e misture-as. Valendo-se de muito humor, faça uma combinação de manchetes para escrever uma notícia.

Monte, com os colegas, um painel para expor as notícias criadas.
Depois, escolham as melhores histórias, elegendo, por exemplo:
- a mais engraçada;
- a mais absurda;
- a mais criativa.

46

Figura 9: Ateliê da Palavra: atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

Manchetes de um jornal são apresentadas como motivação para a escrita de uma notícia. Ao introduzirmos a leitura da proposta, somos imediatamente levados a acreditar que agora, os sujeitos envolvidos na produção textual serão contemplados com um processo de escrita enriquecedor. O reconhecimento de um gênero jornalístico: a notícia. Uma produção de escrita baseada em um processo e

resultado de uma série de atividades prévias e por fim, uma produção integradora com a realidade e função social dos alunos.

Contudo, a metodologia utilizada, pode ser atrativa pelo fato de provocar no escritor a vontade de escrever notícias engraçadas e absurdas, como sugeriu o próprio enunciado. Mas uma notícia absurda não teria nenhuma função social e, faria o aluno ocupar um lugar fora de sua realidade. A escrita de um gênero jornalístico: notícia é concebida nesta proposta como *dom*, ou seja, sem nenhuma atividade prévia. Aquele que melhor escrever a notícia, ou mesmo a notícia mais engraçada e absurda será exposta em um mural da escola, como sugeriu o LD. É relevante, tomar conhecimento de que, no terceiro capítulo do LD1, todas as atividades se totalizaram em um número de seis exercícios, porém serviram apenas de ligação para se chegar à proposta **F,** a última do capítulo analisado.

Todas as atividades sugeridas, no decorrer do capítulo, seguiram o mesmo modelo da proposta **F**, ou seja, reconhecidas como *dom,* e a partir dessa análise no LD1 *Ateliê da Palavra* percebe-se o quanto as propostas de escrita distanciam-se da real necessidade do aluno. A necessidade de escrever para o seu desempenho e função social. Entretanto, levando em consideração a época em que o livro foi publicado, podemos reconhecer uma grande evolução no sentido de reformulação, nos recursos didáticos contemporâneos utilizados em sala de aula, embora ainda deixem muito a desejar.

Para compreendermos melhor a análise e comparação das propostas entre os livros didáticos, a narração também foi observada no Livro Didático *Tudo é linguagem.* Publicado no ano de 2006, o suporte é da mesma série do ensino fundamental que o livro analisado anteriormente (5º série /6ºano) e foi observado sob uma perspectiva que considere a evolução e/ou reformulação no que diz respeito aos efeitos positivos que uma produção escrita com a metodologia devida pode trazer para o aluno.

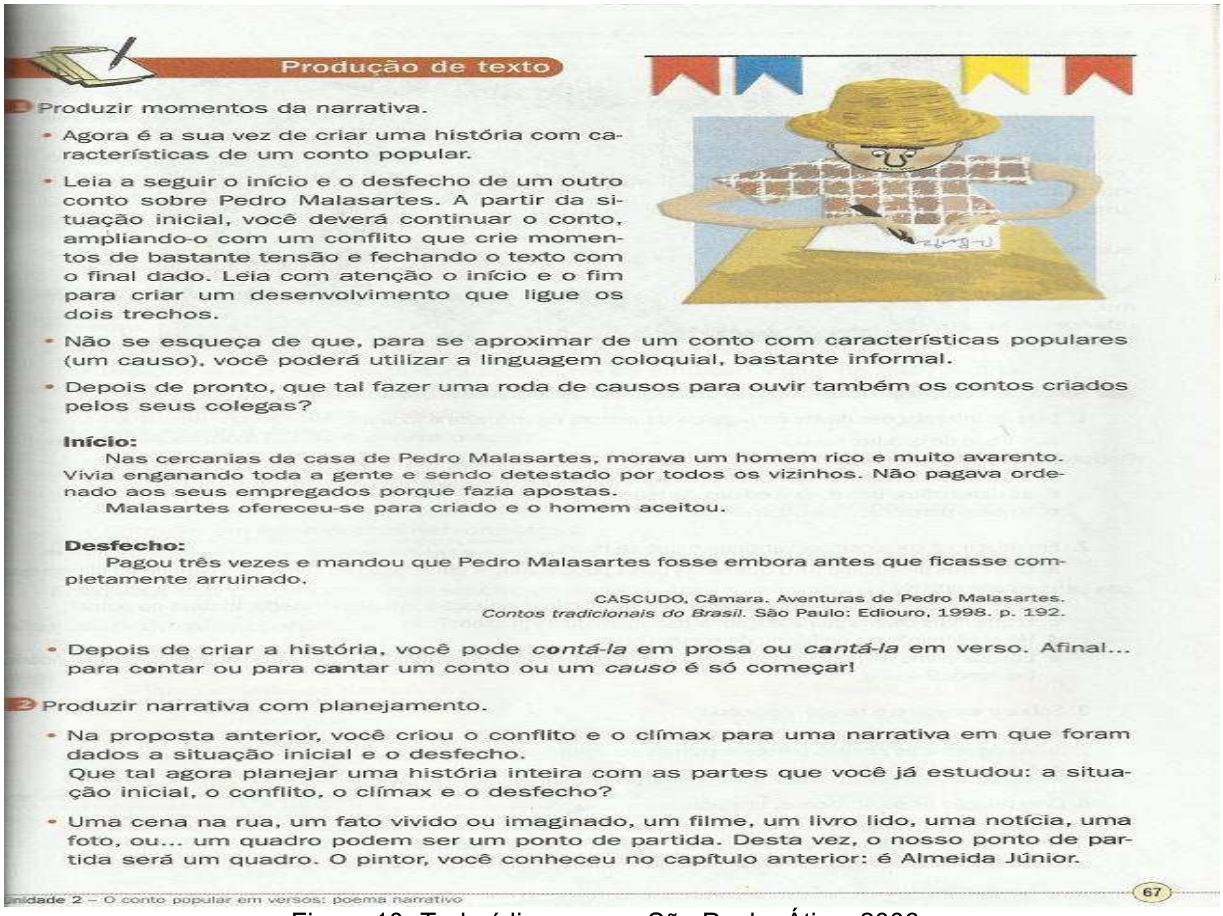
A próxima proposta analisada, agora codificada por proposta **G**, do LD2, faz parte de um capítulo que também trabalha narração, como já enfatizamos, e o primeiro diferencial que encontramos na apresentação foi a especificação do gênero que será trabalhado ao longo do estudo: O conto popular em versos. Ao contrário do LD publicado no ano de 1998 que não apresenta qual o gênero vai ser trabalhado durante as atividades.

Para que o aluno chegue ao momento da escrita, ele passa por etapas que serão importantes em sua produção final. Agora, no LD2, o segundo capítulo do suporte didático, assim como, em *Ateliê da Palavra LD2* é iniciado com um texto literário "*Malasaventuras"* (EM ANEXO III). O texto que dá início a unidade é o gênero que será trabalhado durante todo o capítulo. Sondagem sobre o gênero, atividades escritas e orais de interpretação foram observadas durante todo o capítulo.

Para o estudo da linguagem informal (característica do gênero) foram sugeridos aos alunos filmes e poemas que possuem essa variação linguística. Nesse momento, não evidenciaremos todas as atividades trabalhadas durante o capítulo, concentraremos nosso estudo na proposta de escrita, uma vez já entendido que todas as atividades foram relacionadas à produção da escrita final.

Depois de se trabalhar a narrativa e, sobretudo, os elementos da narrativa, o aluno é levado ao momento da produção textual. Vejamos o primeiro momento da atividade:

FIGURA 10: PROPOSTA **G**



Produção de texto

1 Produzir momentos da narrativa.

- Agora é a sua vez de criar uma história com características de um conto popular.
- Leia a seguir o início e o desfecho de um outro conto sobre Pedro Malasartes. A partir da situação inicial, você deverá continuar o conto, ampliando-o com um conflito que crie momentos de bastante tensão e fechando o texto com o final dado. Leia com atenção o início e o fim para criar um desenvolvimento que ligue os dois trechos.
- Não se esqueça de que, para se aproximar de um conto com características populares (um causo), você poderá utilizar a linguagem coloquial, bastante informal.
- Depois de pronto, que tal fazer uma roda de causos para ouvir também os contos criados pelos seus colegas?

Início:

Nas cercanias da casa de Pedro Malasartes, morava um homem rico e muito avarento. Vivia enganando toda a gente e sendo detestado por todos os vizinhos. Não pagava ordenado aos seus empregados porque fazia apostas.

Malasartes ofereceu-se para criado e o homem aceitou.

Desfecho:

Pagou três vezes e mandou que Pedro Malasartes fosse embora antes que ficasse completamente arruinado.

CASCUDO, Câmara. Aventuras de Pedro Malasartes. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Ediouro, 1998. p. 192.

- Depois de criar a história, você pode *contá-la* em prosa ou *cantá-la* em verso. Afinal... para contar ou para cantar um conto ou um *causo* é só começar!

2 Produzir narrativa com planejamento.

- Na proposta anterior, você criou o conflito e o clímax para uma narrativa em que foram dados a situação inicial e o desfecho.
  Que tal agora planejar uma história inteira com as partes que você já estudou: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho?
- Uma cena na rua, um fato vivido ou imaginado, um filme, um livro lido, uma notícia, uma foto, ou... um quadro podem ser um ponto de partida. Desta vez, o nosso ponto de partida será um quadro. O pintor, você conheceu no capítulo anterior: é Almeida Júnior.

Unidade 2 – O conto popular em versos: poema narrativo 67

Figura 10: Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

Como podemos perceber, o aluno é convidado a produzir um texto com características de um conto popular, mas ele só precisará produzir um conflito de bastante tensão, porque o desfecho do conto também já está pronto. Embora essa prática se aproxime do modelo de preenchimento de lacunas, percebemos que em certo momento, o aluno é livre para criar a sua história (o conflito do conto) mesmo assim, a proposta fica reconhecida como *dom*. Em seguida, a oralidade é explorada e o convite à escrita é feito com um novo desafio: o planejamento.

Sobre planejamento, vale ressaltar que a leitura de Garcez (2004), é de suma relevância para entendermos esse aspecto. Para a autora, tomar decisões antes do ato de escrever conduz o escritor a caminhos decisivos para um resultado positivo. Decidir o gênero, a linguagem, o receptor da mensagem, tudo isso pode fazer parte desse caminho a seguir. Os alunos são levados a produzirem uma narrativa após um longo processo de atividades prévias sobre o gênero.

Antes dessa produção, o professor, como sugere o LD2 deverá trabalhar com o quadro de Almeida Júnior (1984) *Pescando.* Esta etapa faz parte de todo o processo que já foi observado durante o capítulo. Observemos a tela e as discussões que são motivadas sobre ela:

FIGURA 11: ATIVIDADE UTILIZADA PARA PROPOSTA **H**

Pescando, Almeida Júnior, 1894. Óleo sobre tela, 64 cm X 85 cm. Coleção particular.

Antes de começar a escrever, vamos observar o quadro com bastante atenção.

1. Leia as informações dadas na legenda da pintura reproduzida e localize: Prof./a: embora as perguntas sejam de mera localização de informações, o objetivo da atividade é orientar o olhar dos alunos para as particularidades necessárias.
   a. o título do quadro; Pescando.
   b. o ano em que foi pintado; 1894.
   c. o processo de pintura utilizado pelo artista; Óleo sobre tela.
   d. as dimensões, isto é, as medidas da tela; 64 cm X 85 cm.
   e. a quem pertence. A uma coleção particular.

2. Em relação à composição, verifique o que se pede. Predominam os tons de amarelo e marrom. Essas cores podem indicar uma estação mais fria e mais seca, como o outono, e também um entardecer, etc.
   a. Que cores predominam? O que essas cores podem indicar em relação ao clima e ao período do dia em que a cena ocorre?
   b. Que sensações a imagem desperta em você: calma, agitação, equilíbrio, medo, tristeza ou outra?
   c. O que mais chama sua atenção: a paisagem ou as pessoas?
   d. Há predominância de luz ou de sombra? Luz.
   e. Em que plano as pessoas estão em relação à paisagem: em destaque (à frente) ou em plano secundário (ao fundo)? À frente.

3. Sobre o espaço e o tempo, responda:
   a. A cena se passa num ambiente urbano ou rural? Rural.
   b. As águas e as plantas parecem calmas ou agitadas? Tudo parece calmo.
   c. Como está o dia?
   Sugestão de resposta: Há um sol fraco e, pelas vestes das personagens, o tempo parece um pouco frio.

4. Com relação às personagens, imagine: Prof./a: pelo fato de ser uma atividade possivelmente não familiar à maioria dos alunos, propomos que seja feita em conjunto, oralmente. Depois, se achar conveniente, os alunos poderão registrar as respostas no caderno. Essas questões trabalham mais o nível da compreensão imediata, de levantamento de elementos perceptíveis no quadro, prevalecendo o nível da constatação, e não ainda o da dedução.
   a. que idade teriam;
   b. se seriam amigos, parentes ou teriam acabado de se encontrar;
   c. se estariam em silêncio ou conversando.

68 O conto popular em versos: poema narrativo – Unidade

Figura 11: Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

A discussão propõe que os alunos reconheçam as informações principais que constroem a mensagem visual e são levados assim, a perceberem os elementos da narrativa, relembrando o que já foi trabalhado. Depois dessa sequência de atividades surge, finalmente, a produção de textos. Antes de produzir, o escritor deverá planejar o seu texto (Intenção, tipo de leitor, situação, linguagem, enredo). E por fim, o aluno é orientado a escrever a sua primeira versão, reescrever e autoavaliar-se. Sendo reconhecida, a escrita, como processo. Observe a proposta **H**, do mesmo LD2, abaixo:

FIGURA 12: PROPOSTA **H**

Prof./a: o objetivo desta atividade é sistematizar os momentos do texto narrativo e levar o aluno a pensar nas condições de produção de um texto: finalidade, destinatário, situação, contexto, recursos de linguagem. A elaboração de um planejamento não deve se tornar condição indispensável para a produção de um texto. O condicionamento da produção a um planejamento estrito, detalhado, pode inibir a criatividade, que nem sempre ocorre a partir de uma situação planejada em itens; e desestimular o aluno para a escrita.

Planejamento de texto

Leia e reflita sobre cada um dos itens a seguir.

a. **Intenção** – Qual será a finalidade da sua história: divertir, emocionar, fazer pensar sobre algo da realidade, envolver por meio do mistério, informar...?

b. **Tipo de leitor** – Pense no provável leitor ou ouvinte de seu texto. Com os colegas e o/a professor/a, defina se o texto será apresentado para a classe em uma roda de histórias, exposto em mural na sala ou para alunos de outras séries, enviado para o jornal da escola, lido em uma reunião de pais, colocado no *site* da escola ou se fará parte de uma coletânea de histórias...

c. **Situação** – Lembre-se de que você é um observador da cena. Crie uma situação em que você conte sua história sem participar dela.

d. **Linguagem** – Escolha o tipo de linguagem a ser utilizado levando em conta o ambiente da história e o tipo de público que poderá ler seu texto. A linguagem poderá ser: em verso, em prosa, mais formal, mais informal ou coloquial, com características regionais.

e. **Enredo** – O enredo é composto pelos momentos da narrativa.

- Imagine que a cena da pintura faça parte da situação inicial de sua história.
- Defina quem serão suas personagens: amigos, inimigos, parentes, estranhos... Se terão nomes próprios, apelidos...
- Onde estão? Quando ocorre o fato?
- Que fato ou ocorrência causará o desequilíbrio dessa situação de aparente tranqüilidade?
- O que acontecerá a partir desse fato? Como?
- Qual será o momento de maior tensão? Pense como cada personagem reagirá.
- Entrarão em cena outras personagens?
- Como terminará sua história, isto é, qual será o desfecho?

Enriqueça sua história com a descrição do espaço, das personagens, de sentimentos, etc.

Registro do planejamento

Você pode copiar em seu caderno o quadro abaixo e fazer o registro do que planejou.

Planejamento da narrativa:	Enredo:
intenção	situação inicial
tipo de leitor	tempo e espaço
situação	personagens
linguagem	conflito
	clímax
	desfecho

Figura 12: Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

FIGURA 13: PROPOSTA **H**

Mãos à obra!

Faça um rascunho do texto, preferencialmente a lápis, pois assim você poderá alterá-lo se necessário.

Passando a limpo

Quando considerar sua história pronta, passe-a a limpo, com letra legível, para que possa ser lida com facilidade.

Auto-avaliação

Releia e verifique se seu texto atendeu aos objetivos a que você se propôs no início.

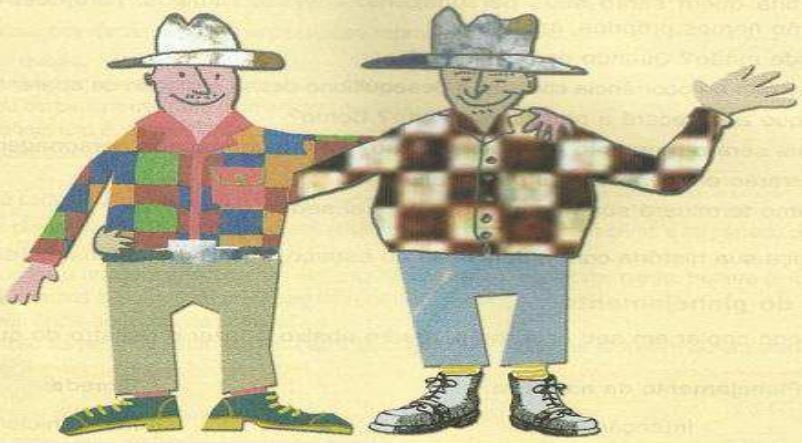
Prof./a: estimule os alunos a fazer uma relejtura em voz alta, pois isso facilitará a percepção da pontuação.

Curiosidade

Você sabia que a palavra *compadre* vem do latim *com pater*, que quer dizer "com o pai", "junto do pai", ou seja, aquele que compartilha a responsabilidade do pai?

Compadre é, geralmente, o padrinho do filho.

Na linguagem informal, o termo é usado como forma de tratamento entre indivíduos que têm relações familiares ou de amizade. É a forma de tratamento que muitas pessoas usam com seus conhecidos ou vizinhos.



Leia mais

Veja a sugestão de leitura no final deste volume, à página 253.

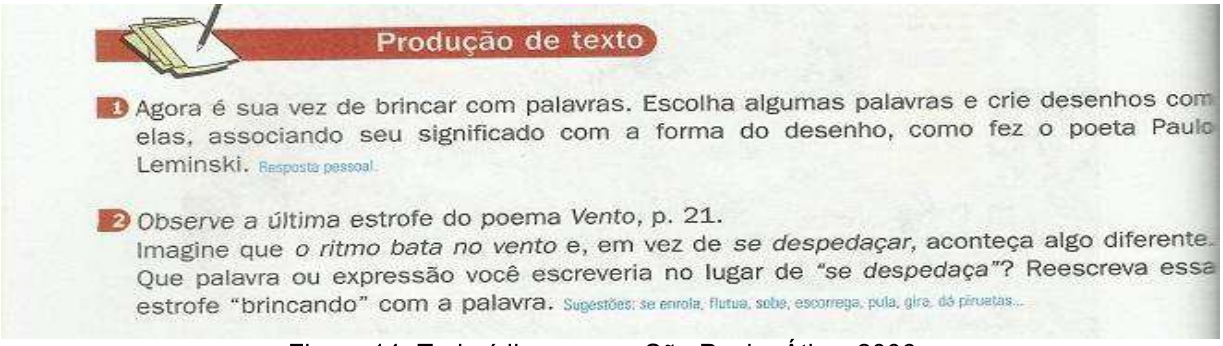
70 O conto popular em versos: poema narrativo – Unidade 2

Figura 13: Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

Nesse caso, percebemos que o processo de escrita se deu de uma maneira contínua do ensino/aprendizagem, integrando as atividades prévias realizadas. A proposta pode dinamizar os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o ensino do conto popular. Sendo esta reconhecida escrita como *processo*, uma vez que, todas as atividades prévias são o suporte de todo o processo de produção.

No mesmo LD2, e não no mesmo capítulo, foi encontrada a seguinte proposta, que seguindo a nomenclatura, será reconhecida como proposta **I**: A atividade integra uma unidade prévia do LD2. Vejamos.

FIGURA 14: PROPOSTA **I**



Produção de texto

1 Agora é sua vez de brincar com palavras. Escolha algumas palavras e crie desenhos com elas, associando seu significado com a forma do desenho, como fez o poeta Paulo Leminski. Resposta pessoal.

2 Observe a última estrofe do poema *Vento*, p. 21.
Imagine que *o ritmo bata no vento* e, em vez de *se despedaçar*, aconteça algo diferente. Que palavra ou expressão você escreveria no lugar de *"se despedaça"*? Reescreva essa estrofe "brincando" com a palavra. Sugestões: se enrola, flutua, sobe, escorrega, pula, gira, dá piruetas...

Figura 14: Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

Diferente da proposta comentada anteriormente, esta induz o aluno a uma produção escrita considerada como *consequência*. A atividade de escrita é sugerida a partir da leitura do poema *Vento* (ANEXO IV) de Paulo Leminski. O escritor, dessa vez tem apenas um recurso a recorrer: o poema. Uma vez que se propõe uma atividade a esse nível, entende-se que os recursos literários não são levados em consideração e, sobretudo, as intenções e motivos pessoais do autor literário. Os alunos devem partir de um texto para produzirem outro semelhante, e ainda assim associarem os seus significados. Na proposta **I,** certamente, os alunos não terão um resultado satisfatório como na proposta **G**, e isto se explica pelos diferentes processos de produção que cada atividade desenvolveu com o escritor/aluno. No LD2, as três produções de escrita contemplaram os diferentes processos de escrita. Sendo a proposta G reconhecida como dom, a proposta H, processo e a última proposta analisada, consequência.

Depois das propostas analisadas pode-se dizer que, cabe ao docente uma renovação, reformulação de contextos, para não forjar a interação do aluno com o texto. A compreensão, do ato de escrever como processo amplo de comunicação é recomendada nos livros didáticos, mas se essa sugestão for adaptada, possibilitará ao professor e ao aluno características além de escolares, uma verdadeira mediação as práticas sociais. E na construção desse processo, o material didático é algo de suma importância, considerando que em algumas situações, a postura do docente frente ao material deve ser realmente reflexiva, para que assim torne-se sujeito de criação/renovação, caso contrário, estabelecerá apenas uma mera transmissão, acostumados a seguir o padrão do manual de leitura e escrita.

Os dados analisados à luz de teóricos já comentados revelam que após muitas reformulações, o livro didático ainda pode apresentar artifícios responsáveis

ou não, por resultados negativos ou positivos no momento de uma produção escrita. Por meio dessas teorias e análises chegamos a uma reflexão crítica sobre nossa postura pedagógica em sala de aula. O que não implica dizer que este estudo está de forma pronta e acabada, mas apenas inicia um longo e discursivo estudo sobre as práticas docentes no que diz respeito as atividade de produções textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante tais análises é perceptível que, a maioria dos livros didáticos apresenta roteiros de aprendizagem como se houvesse apenas uma maneira de escrever, não permitindo que o aluno desenvolva sua escrita, mas cumpra apenas com o que ficou preestabelecido. Tal procedimento confronta-se com a teoria de Garcez (2004, p.20) “a escrita representa trabalho e exige esforços, disciplina, atenção e paciência”

Considerou-se também que o texto não é simplesmente resultado de uma inspiração divina, nada vem pronto do além para que o redator apenas transfira para o papel. É preciso reler, identificar problemas e reestruturar muitas vezes, até que o texto chegue a corresponder aos objetivos iniciais e possa cumprir a sua função de forma adequada.

Dessa maneira, o professor é a peça fundamental de tal mediação, pois ele deverá adequar o livro didático a sua realidade de ensino/aprendizagem, fazendo com que as atividades de escrita funcionem socialmente e consigam atingir os objetivos propostos aos leitores destinados.

Diante de todas as propostas analisadas, é fundamental o destaque para as circunstâncias em que foram vinculadas aos livros didáticos, neste trabalho comentados. Uma vez que a análise aconteceu de forma comparativa, pode-se dizer que o LD1 “Ateliê da Palavra” não alcançou um resultado satisfatório, comparado ao LD2 “Tudo é Linguagem”. E podemos associar isso às reformulações que houve nos documentos oficiais que regem o sistema de educação.

Levando em consideração a diferença do ano de publicação dos dois materiais didáticos, nos apoiamos na ideia de que, já houve uma relevante reformulação nos livros didáticos nos últimos anos. Nesse sentido, o material chega às salas de aula com um objetivo mais amplo, deixando sempre margens para o professor trabalhar com mais eficácia, e, portanto, as propostas do LD2 foram mais satisfatórias do que o LD1; promovendo no aluno uma integração entre as atividades prévias e a atividade de escrita sugerida. Isso demonstra o quanto os materiais didáticos já evoluíram e continuam sendo reformulados, para um melhor resultado nos processos de escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Da Intertextualidade à ampliação da competência na escrita de textos. In:_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, D.D. & ROSING, T.M.K. Prática de leitura de escrita e texto didático: aliança dialógica a ser construída. In:_____. SHONES, C.R. ROSINGI,TM.K (org.) *Questões de escrita.* Passo fundo: UFP, 2005. 200 p.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Formação do leitor. In: BORDINI, Maria da Glória (org.). *Literatura*: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi (org.). *Tudo é linguagem.* 5ª série 1. ed.. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Língua Portuguesa; Conhecimentos de Literatura. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Conhecimentos de Língua Portuguesa. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: o ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* – LDB. Brasília: MEC, 1996.

CORACINI, M.J.R. A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação. In: _____. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas: Pontes, 1999.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnica de redação*: o que é preciso saber para bem escrever. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 150p.

GERALDI, J.W. (org.). *Texto a sala de aula*. 1.ed. São Paulo: Ática, 1984.

LOPES-ROSSI, Mª Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (orgs.). *Gêneros textuais*: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

NEGRINHO, M. A. *Aulas de redação*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; COELHO, Victoria Wilson. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: CUNHA, M. A. F. da (Org.). *Linguística funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. A leitura, a escrita e a reescritura. In: PRESTES, Maria Luci de Mesquita (org). *Leitura e (re) escritura de textos*: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino. 4ª Ed. Rer. E corr. – Catanduva: Editora Rêspel, 2001.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A Orientação para a Produção de Texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) *O Livro Didático de Português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SERCUNDES, Maria M. I. Ensinando a escrever In: CHIAPPINI, Ligia (Org.) *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 2000.

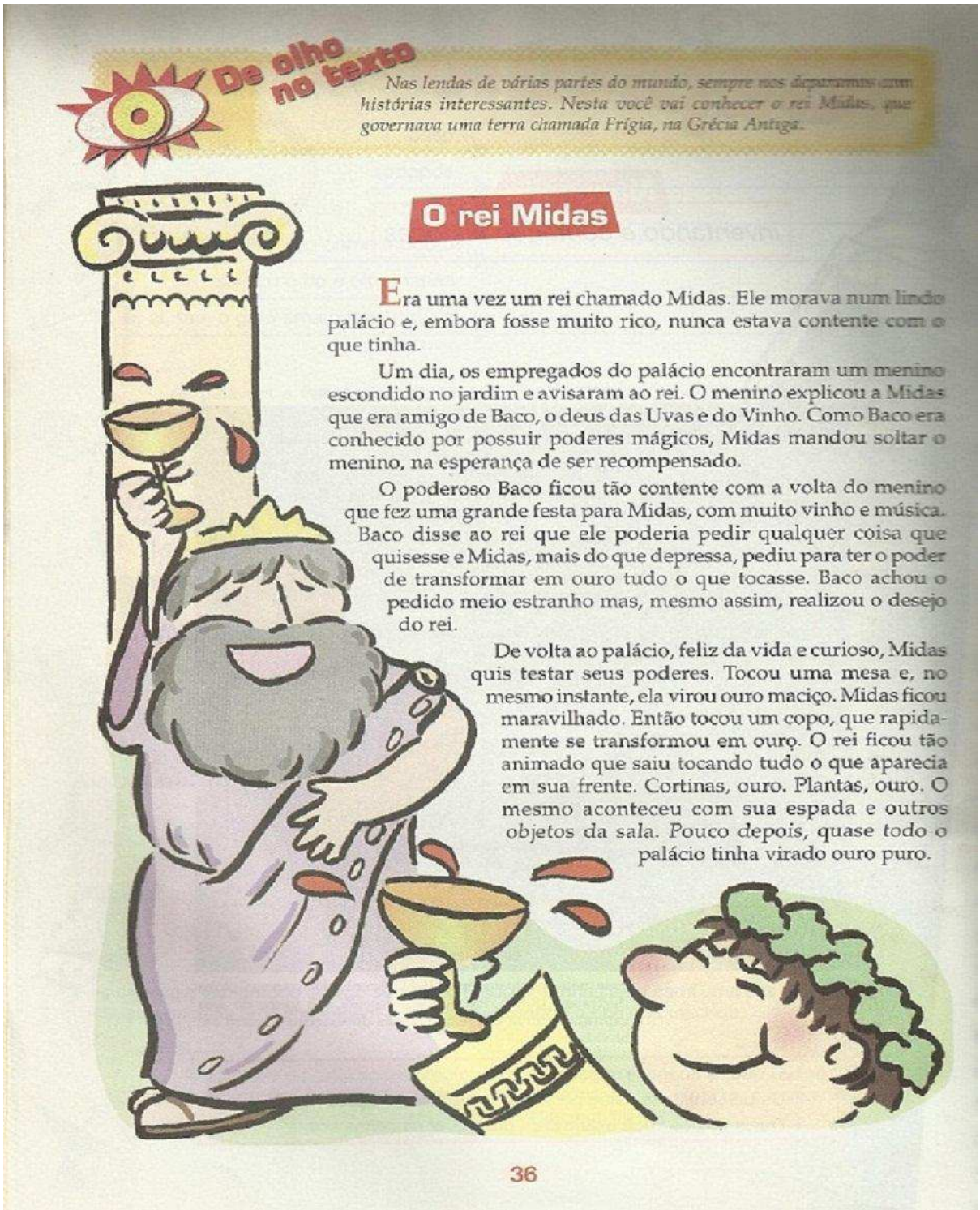
SILVA, Lilian L. M. (et al). *O ensino da língua portuguesa*: 1º graus. São Paulo: Atual, 1986.

TEIXEIRA, Patrícia Moreli. *Ateliê da palavra*: atividades de redação. 5ª série. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ANEXOS

ANEXO I

FIGURA 15: Texto utilizado para a proposta **A**



De olho no texto

Nas lendas de várias partes do mundo, sempre nos deparamos com histórias interessantes. Nesta você vai conhecer o rei Midas, que governava uma terra chamada Frígia, na Grécia Antiga.

O rei Midas

Era uma vez um rei chamado Midas. Ele morava num lindo palácio e, embora fosse muito rico, nunca estava contente com o que tinha.

Um dia, os empregados do palácio encontraram um menino escondido no jardim e avisaram ao rei. O menino explicou a Midas que era amigo de Baco, o deus das Uvas e do Vinho. Como Baco era conhecido por possuir poderes mágicos, Midas mandou soltar o menino, na esperança de ser recompensado.

O poderoso Baco ficou tão contente com a volta do menino que fez uma grande festa para Midas, com muito vinho e música. Baco disse ao rei que ele poderia pedir qualquer coisa que quisesse e Midas, mais do que depressa, pediu para ter o poder de transformar em ouro tudo o que tocasse. Baco achou o pedido meio estranho mas, mesmo assim, realizou o desejo do rei.

De volta ao palácio, feliz da vida e curioso, Midas quis testar seus poderes. Tocou uma mesa e, no mesmo instante, ela virou ouro maciço. Midas ficou maravilhado. Então tocou um copo, que rapidamente se transformou em ouro. O rei ficou tão animado que saiu tocando tudo o que aparecia em sua frente. Cortinas, ouro. Plantas, ouro. O mesmo aconteceu com sua espada e outros objetos da sala. Pouco depois, quase todo o palácio tinha virado ouro puro.

36

Figura 15: Ateliê da Palavra: Atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ANEXO II

FIGURA 16: Texto utilizado para a proposta **A**

Quando anoiteceu, Midas estava cansado de fazer as coisas virarem ouro e com fome. O rei pediu então para os empregados servirem o banquete. Só que, quando o rei tocou um pedaço de frango suculento, adivinhe o que aconteceu? Virou ouro! Frutas, queijos, pão, água, tudo o que Midas tocava se transformava em ouro. O que aconteceria quando abraçasse seus filhos ou beijasse sua esposa? Assustado e morrendo de fome, Midas foi correndo pedir a Baco que retirasse seu poder.

Baco e seus amigos, que continuavam festejando, deram boas gargalhadas da ambição de Midas. Mas Baco acabou tendo pena do rei e decidiu tirar o encantamento, ordenando-lhe que tomasse banho nas águas mágicas de um rio. Quando saiu da água, o rei tocou em uma pedra. E sabe o que aconteceu? A pedra continuou pedra. Foi um alívio.

Dizem que, até hoje, as águas do rio onde o rei ambicioso se banhou estão cheias de pepitas de ouro.

(Texto criado a partir de várias versões da lenda de Midas.)

Histórias como essa que você acaba de ler eram contadas oralmente pelos gregos há mais de dois mil anos. Os deuses estão presentes na maioria dessas histórias. Eles eram seres extraordinários, através dos quais os povos antigos explicavam a origem do mundo e do comportamento humano. Além do deus do Vinho, que você conheceu nesse texto, existem muitos outros deuses famosos, como Pã (deus dos Rebanhos), Afrodite (deusa do Amor) e Atena (deusa da Sabedoria).

No detalhe, o deus Baco retratado por Ticiano (Baco e Ariadne, 1520-1523), em exposição na Galeria Nacional, Londres.

37

Figura 16: Ateliê da Palavra: Atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ANEXO III

FIGURA 17: Texto utilizado para a proposta **D**

2 Leia o texto abaixo:

POTYRA
AS LÁGRIMAS ETERNAS

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

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

Muito tempo depois, os guerreiros regressaram, informando à jovem que o chefe guerreiro havia morrido. Inconsolável, Potyra voltava todos os dias à praia a chorar sua grande perda. Sensibilizado com sua dor, Tupã, o Deus do Bem, transformou suas lágrimas em diamantes. Dessa maneira, as águas levavam as preciosas pedrinhas até a sepultura do guerreiro, como prova de seu eterno amor.

Walde-Mar de Andrade e Silva. *Lendas e mitos dos índios brasileiros*. São Paulo, FTD, 1997.

40

Figura 17: Ateliê da Palavra: Atividades de redação. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

ANEXO IV

FIGURA 18: Texto de introdução ao capítulo no LD2

unidade 2

O conto popular em versos: poema narrativo

Desde a Antiguidade, para guardar as histórias na memória, transmiti-las oralmente e prender a atenção de seus ouvintes, os contadores foram desenvolvendo técnicas, como uso de frases curtas, ritmo, combinações sonoras, melodiosas, que encantavam. Esse modo de compor aproximou algumas narrativas da poesia: elas passaram a ser compostas em versos.

Muitos contadores de histórias são também *cantadores de histórias*.

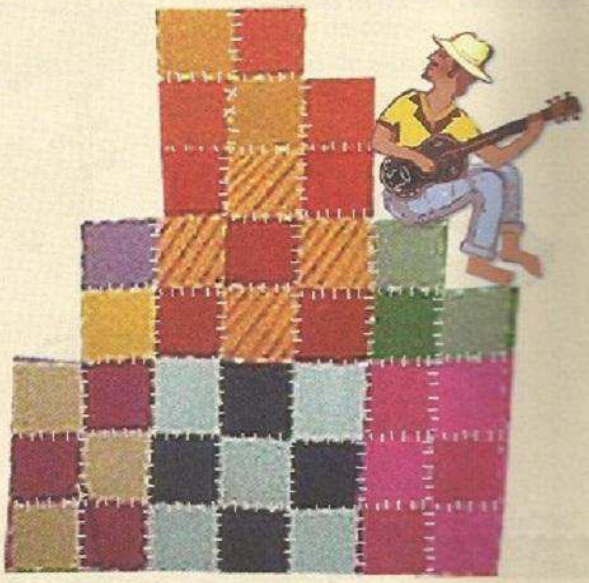
Veja como Pedro Bandeira convida você para a leitura de um outro conto popular, que ele reconta em versos:

Do tal Pedro Malasartes
Você já ouviu falar?
Pois prepare sua risada
Que eu estou pronto pra contar.

Esse Pedro é um caipira
Bem do tipo brasileiro:
É quietão, de fala mansa,
Mas sabido e muito arteiro.

Pra dar duro no batente,
Nosso Pedro é só preguiça.
Mas não perde ocasião
De vingar uma injustiça.

E injustiça é o que não falta
pra qualquer pobre roceiro,
pois a lei só anda ao lado
de quem tem muito dinheiro.



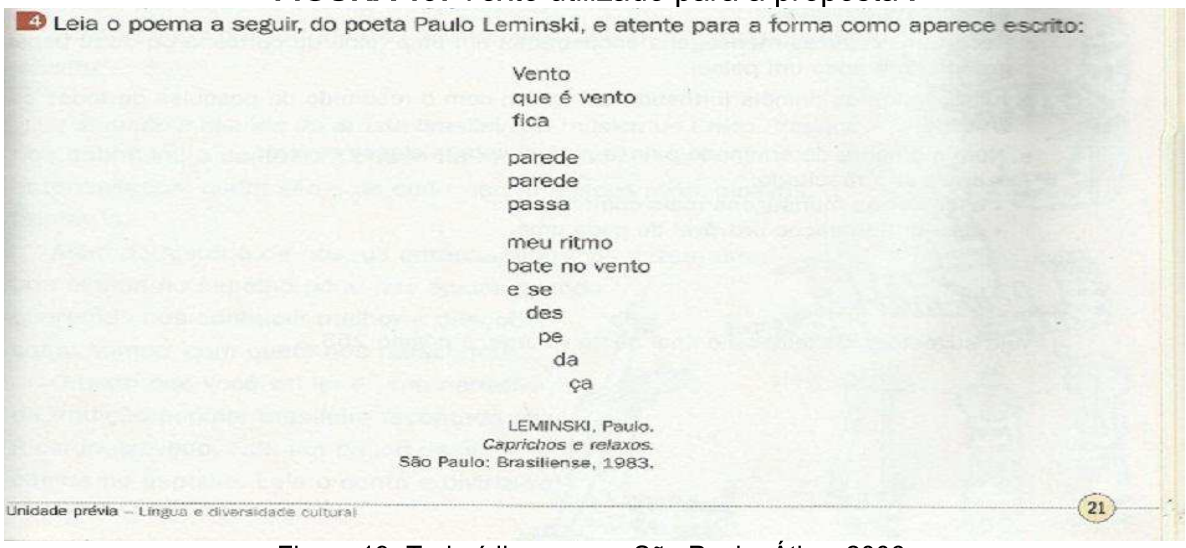
BANDEIRA, Pedro. *Malasaventuras – Safadezas do Malasartes*. São Paulo: Moderna, s. d. p. 55-61.

45

Figura 18: Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO V

FIGURA 19: Texto utilizado para a proposta **I**



4 Leia o poema a seguir, do poeta Paulo Leminski, e atente para a forma como aparece escrito:

Vento
que é vento
fica

parede
parede
passa

meu ritmo
bate no vento
e se
des
pe
da
ça

LEMINSKI, Paulo.
Caprichos e relaxos.
São Paulo: Brasiliense, 1983.

Unidade prévia – Língua e diversidade cultural 21

Figura 19: Tudo é linguagem. São Paulo: Ática, 2006.