

As presenças do texto em sala de aula.

Luiz Carlos TRAVAGLIA

Instituto de Letras e Linguística / Universidade Federal de Uberlândia

lctravaglia@ufu.br

Resumo: O texto sempre esteve presente em sala de aula de Língua Portuguesa e mesmo de outras disciplinas. Todavia em diferentes épocas, de acordo com propostas e conhecimentos prevalentes em cada momento, sua presença foi ou é trabalhada de formas distintas. Nesta fala buscamos chamar a atenção para algumas diferentes abordagens que o texto recebeu nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental por meio da análise de exemplos extraídos de livros didáticos de diferentes épocas. O objetivo é mostrar: a) elementos que mudaram com o correr dos anos sob o influxo de diferentes teorias linguísticas e de teorias sobre comunicação, conjugadas a propostas didático-pedagógicas distintas para o ensino de língua materna; b) o que teria permanecido nas diferentes épocas e propostas de ensino. Da abordagem do texto por meio de antologias às abordagens sócio-interacionais por meio de gêneros que se propõe hoje, o que realmente evoluiu? A consciência sobre o que é o texto e como ele se constitui e funciona, sem dúvida cresceu muito, mas de que forma isto permitiu ao homem em formação nas escolas se apropriar dele com mais competência? Temos feito efetivamente algo para este fim?

Palavras-chave: texto; produção e compreensão de textos; livro didático; categorias de texto.

1) Introdução

“Desde os anos 80 do século XX, admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula.” (MARCUSCHI – s/data.). No entanto, mesmo antes, o texto sempre esteve presente na sala de aula. Nosso objetivo neste texto é comentar as várias formas dessa presença a partir da hipótese de que a maneira como o texto foi abordado e ensinado (tanto em sua compreensão quanto em sua produção) configurou diversas formas de sua presença em sala de aula. Estas diferentes formas aconteceram sob o influxo de teorias linguísticas diferentes, propostas didático-pedagógicas para o ensino de língua materna e crenças sobre o que é importante para a formação do aluno, para sua educação linguística.

Buscamos fazer o levantamento das diversas presenças do texto em sala de aula por meio da análise de livros didáticos de Ensino Fundamental destinados aos atuais 6º a 9º anos (antigamente os 1º a 4º anos do ginásio e a 5ª a 8ª séries do ensino de 1º grau) de diferentes épocas e diferentes livros da mesma época.

Peço aos leitores sua compreensão para com a incompletude do levantamento feito o que ocorreu basicamente pela dificuldade de acesso aos livros didáticos das diferentes épocas, e às coleções completas devido ao fato de que as bibliotecas geralmente não mantêm livros didáticos em seu acervo¹. Todavia encontramos fatos interessantes que apresentamos aqui e que, cremos, constituem um quadro razoavelmente próximo daquilo que seria encontrado na continuidade da pesquisa com um número maior de obras de um período mais extenso, já que analisamos obras que vão de 1932 a 2010.

No início da pesquisa pensamos em organizar esta apresentação por décadas dos séculos 20 e 21. Todavia, conforme o trabalho se desenvolveu e tendo em vista o corpus

¹ - Agradeço aos professores André Crim Valente, Eliana Dias, Evandro Silva Martins e Maria Cecília de Lima por sua cooperação que me permitiu o acesso a várias obras.

levantado, verificamos que seria mais produtivo organizá-la de acordo com as formas de presença do texto em sala de aula, distribuídas em três períodos, periodização esta que uma pesquisa mais ampla pode refinar ou modificar:

- a) **Período 1** - o texto em sala antes da reforma de ensino de 1971;
- b) **Período 2** - o texto em sala depois da reforma de ensino de 1971 (Lei 5692) quando se propôs o ensino não só de Língua Portuguesa, mas de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. Esta reforma falava em Comunicação e Expressão e chamou a atenção para os elementos da comunicação e outras formas de linguagem além da língua;
- c) **Período 3** - o texto em sala de aula depois do aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais no final da década de 1990, que chamaram muito a atenção para a dimensão sócio-interacional do uso da linguagem.

A seguir comentamos as principais formas de presença do texto em sala de aula no tempo abrangido pelos livros didáticos a que tivemos acesso, conforme a tabela abaixo.

Número de coleções e exemplares de livros didáticos examinados por período.

Período	Número de coleções	Número de exemplares
1º : até 1970	06	12
2º : após a reforma do ensino de 1971	08	19
3º : após o estabelecimento dos PCNs	06	11
Total	20	42

2) O texto como exemplo de uma boa forma de composição textual, talvez implicitamente uma boa forma de comunicação.

Especialmente nos livros do período 1, os textos aparecem em muitos livros usados na escola, sobretudo nas antologias, como exemplos de bons textos a serem imitados, mas sem qualquer atividade prevista. Nestes casos os textos são sempre textos literários (poemas, contos, crônicas ou fragmentos de romances). Veja como eram anunciadas, no livro de Bachelet (1932) duas antologias da coleção F. T. D, da Livraria Francisco Alves.

- (1) ANTOLOGIA ILUSTRADA F.T.D. – Oferece belíssimos trechos em todos os gêneros de composição literária. São leituras amenas muito interessantes para servirem de modelo e incentivo. Firmadas a maior parte por autores merecidamente célebres (3º livro de leitura).
- (2) ANTOLOGIA NACIONAL F.T.D. – Excertos de obras clássicas. Ampla matéria para estudos mais aprofundados. Apresenta maior variedade. Um escrínio das produções mais fulgurantes em prosa e verso, na literatura nacional. (4º livro de leitura).

Cabia ao professor fazer os comentários dos textos, destacando o que achava importante. A exclusividade era para os textos literários como modelo de boa linguagem em uso. Mesmo quando não se tinha um livro que era uma antologia, às vezes essa antologia aparecia na forma de uma coletânea de textos no final do livro, mas sem qualquer atividade prevista, podendo o objetivo ser a mera fruição. Isto era mais freqüente em livros para o colegial, mas pode ser encontrado em livros do ginásial como na coleção “Português através de textos” de Magda Soares que nos livros da 3ª e 4ª séries tem, no final, uma “Antologia Poética”. Alguns livros do período 1, colocam em seu sumário que os textos disponíveis no livro compõem uma antologia, embora nestes casos sejam acompanhados de algumas

atividades, que não são de leitura, mas apenas de vocabulário e de aplicação gramatical a alguns elementos do texto. Estes livros se declaram compostos por ANTOLOGIA – GRAMÁTICA – EXERCÍCIOS. Este é o caso, por exemplo, da coleção “Português” (1ª a 4ª séries do ginásio) dos livros didáticos de Cegalla e também da coleção “O idioma do Brasil” de Nóbrega e Medeiros.

Em alguns momentos os autores colocam textos complementares nos capítulos ou nas unidades, geralmente com um intuito de intertextualidade de conteúdo ou temática. É o que acontece, por exemplo, no período 2, no livro de Proença Filho e Marques (1969), em que os textos complementares são sempre literários assim como o texto base. Outra coleção do período 2 que, após o conjunto de todos os textos trabalhados, apresenta um conjunto de textos (média de 05 por livro) reunidos sob o título: Leitura Suplementar é “Nossa língua” de Mattos e Back (1973). Livros mais recentes, do período 3, colocam textos complementares em seções com nomes diferentes nos capítulos. É o caso de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009) que têm em cada capítulo uma seção chamada “Curiosidades” em que há textos ligados à temática dos textos base do capítulo, mas que são sempre de gêneros os mais variados possíveis e produzidos em esferas variadas da atividade humana e não apenas a literária. O intuito continua a ser o exemplo, mostrando a abordagem do mesmo tema por gêneros diferentes para que o aluno possa perceber a diferença de construção e aprender a tratar de um mesmo tópico conforme a situação, o contexto, os objetivos.

Em todos os casos a presença do texto em sala representa um modelo a ser seguido.

3) O texto como repositório de exemplos para o estudo gramatical

Principalmente no período 1, mas também no período 2 os textos são tomados apenas como algo a que os autores recorrem para extrair exemplos para a exposição de pontos de teoria gramatical (classes de palavras; sintaxe dos períodos simples e composto; categorias do nome, pronome e verbo; versificação; figuras de linguagem; etc.). Às vezes há outras atividades como as de vocabulário e compreensão, mas a motivação para os estudos de teoria gramatical parte dos textos.

Assim aparecem atividades como:

(3) **17. Sublinhar os nomes.**

O leão. — Por sua força, o leão merece o título de rei dos animais. Tem de três a quatro pés de altura e de seis a nove de comprimento. Seu pêlo é fulvo e, no pescoço e na cabeça, possui larga cabeleira ou juba. Pode esmagar a cabeça de um cavalo ou de um boi com uma pancada da pata. Tem dentes enormes na boca e uma língua muito áspera; habita as florestas da África e da Ásia onde é o terror dos homens e animais. Caça no começo da noite; de dia esconde-se na sua caverna. Seu rugido é medonho. (Exemplo de Bachelet, 1932, p. 9. Primeira Lição – Nome)

(4) Cegalla (1964, pág. 18) após o texto 1 do livro (A importância das letras – Hernâni Donato) propõe as questões abaixo, utilizando frases do texto.

2. *Dê a classe gramatical das palavras em negrito:*

Sòmente **a** do fogo **a** ela se pode ser comparada em grandeza, à vista das conseqüências **que** produziu.

3. Justifique o emprego do acento da crase:

Uma e outra levaram o homem **à** conquista da Terra.

No período 2, além dos tópicos já citados aparece também análise com base na teoria da comunicação.

Não cabe aqui transcrever um grande número de exercícios dessa natureza, pois são sobejamente conhecidos, mas a análise dos livros mostra que é isto que acontece inclusive em livros do período 3, que todavia, trazem outros elementos de utilização do texto em sua presença na sala de aula. No período 3, alguns livros inserem textos nas seções que tratam do conhecimento da língua ou conhecimento linguístico teórico, para utilizar seus recursos linguísticos no estudo de teoria gramatical. É o que fazem Cereja e Magalhães (2010) na seção “A Língua em Foco”.

De modo geral é a partir dos textos que o conhecimento linguístico ou reflexão sobre a língua se constitui, pois os textos fornecem o material que será objeto da reflexão, que tanto pode focar sobre a metalinguagem linguística, como pode focar em outros aspectos como a significação dos recursos linguísticos e sua relação com os objetivos e funções dos textos e categorias de textos. Esta segunda postura tem se revelado como extremamente útil para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e é uma tendência que vem se firmando.

4) - As categorias de texto

No que se refere ao trabalho com as categorias de texto os períodos são razoavelmente bem marcados.

No período 1 a predominância total é de textos literários com seus gêneros, notadamente os poemas (de diversas espécies² como os sonetos, por exemplo), as crônicas, os contos e os fragmentos de gêneros mais extensos como o romance e a novela. Alguma orientação quanto a possíveis características dos textos se resume aos tipos, essencialmente, a descrição, a dissertação e a narração. Alguns gêneros mais comuns, como cartas, requerimentos, relatórios também são por vezes trabalhados em sua constituição específica.

De modo geral observa-se que as categorias de texto trazidas para a sala de aula são as indicadas a seguir, conforme levantamento nos livros didáticos analisados.

1) No período 1:

a) **Tipos:** narração, descrição, dissertação,

b) **Gêneros:**

- *Literários:* crônica, poemas de diversas espécies, conto, fábula, fragmentos de romances e novelas, trechos de peças teatrais (textos teatrais apenas 2 ocorrências).
- *Outros:* carta, requerimento, ata, teatro.

Proença Filho e Marques (1969) teorizam sobre os tipos, apresentando aspectos diversos como elementos, superestrutura (p. 20) tipo de narrador, entre outros, de modo geral tomados à teoria literária. Trata-se muito da linguagem apropriada a tais tipos e gêneros.

2) No Período 2:

a) **Tipos:** essencialmente narração, descrição, dissertação; eventualmente o texto humorístico.

Gêneros:

² - Estaremos usando os termos tipo/subtipo, gêneros e espécies tal como definidos por Travaglia ([2003]/2007 e 2009).

- *Literários*: crônica, poemas de diversas espécies (sonetos, poemas livres, poemas concretos), conto, fábula, fragmentos de romances e novelas, trechos de peças teatrais.
- *Outros*³: carta, telegrama, bilhete, entrevista, notícia, reportagem, charge, cartum, história em quadrinhos, tiras, artigo jornalístico, requerimento, ata, teatro, propaganda (mas dentro de uma crônica literária), artigo de jornal, notícia, outdoors, letra de música, textos de outros livros didáticos, verbete de enciclopédia, anúncio publicitário, classificados, ficha de dados, cheque.

A ênfase na comunicação e expressão dada pela reforma de 1971, leva alguns autores de livros didáticos a inserirem alguns gêneros da mídia, além de textos de linguagens que não a língua (gestos, expressão fisionômica, linguagens com imagens ou sons, etc.), como objeto de leitura. Na coleção de MACIEL; MÁRCIO; STARLING e NASCIMENTO (1974) há por vezes explicitação de elementos caracterizadores dos gêneros, mais para sua leitura ou conhecimento teórico e não para a produção. Silveira (1973) propõe um estudo da constituição do jornal.

3) No Período 3:

- a) **Tipos**: textos, narrativos, injuntivos, descritivos, dissertativos, argumentativos *stricto sensu*, humorísticos, literários, líricos, dramáticos.

Todos os tipos são apresentados, por meio dos gêneros que eles compõem, mas alguns autores apresentam, em separado, características dos tipos básicos⁴ – descrição, dissertação, injunção, narração e argumentação *stricto sensu*. A forma de argumentar (elementos da argumentação, operadores argumentativos, tipos de argumentos, etc.) aparece pela primeira vez explicitamente trabalhada como na coleção de Travaglia, Rocha e Arruda-Fernandes (2009)

b) Gêneros:

- *Literários*: crônica, poemas de diversas espécies (sonetos, haicai, acróstico, poemas livres, poemas concretos), conto (completo ou fragmento), fábula, parábola, apólogo, fragmentos de romances e novelas, trechos de peças teatrais.
- *Outros*: texto informativo, instruções, sinopses de livros, filmes e peças teatrais, contos de fada, contos maravilhosos, verbetes de dicionário e de enciclopédia, capa de livros, fichas catalográficas, tiras, histórias em quadrinhos, cartum, charge, piada, entrevista, anúncios publicitários, letras de música, receitas de comida, contas de luz, água, telefone, etc., diários, diário de pesquisa e protocolos, bilhetes, placas, cartazes, cartas, cartão, bilhetes, cartão postal, telegrama, convite, notícia, reportagem, artigo de revista ou jornal, artigo de opinião, editorial, resumo, resenha, artigo de jornal e revista, peças teatrais de gêneros diversos, panfletos, manuais de instrução para montagem e/ou utilização de aparelhos e outros; rótulos, bulas, leis e demais textos legais, regimentos, artigos científicos, folhetos e folderes, diário, lendas, mitos, ficha técnica, memórias, biografias,

³ - A quase totalidade desses outros gêneros só aparecem em SOARES e RODRIGUES (1973 e 1974); SOARES (1982 e 1982a) e MACIEL; MÁRCIO; STARLING e NASCIMENTO (1974)

⁴ - Chamamos de tipos básicos ou fundamentais aqueles que entram na composição, se não de todos os gêneros, da quase totalidade deles.

provérbios, testes, declaração, atestado, relatos de experiência, depoimento, tabelas e gráficos, poemas de cordel, etc.

- c) Os textos de outras linguagens ou de múltiplas linguagens são comuns: quadros/pintura, gravuras, fotos, código de trânsito, música, filme, desenho, gestos, monumentos, esculturas, mapas, etc.

Como se pode observar, os gêneros explorados e trabalhados em sala de aula vão aumentando significativamente do Período 1 ao 3. Mesmo quando aparecem nos períodos 1 e 2, os gêneros não são tratados como tal, mas como uma categoria de texto que seria interessante para o aluno saber ler e, em alguns casos, produzir. No Período 3 os gêneros são tratados com maior embasamento dos estudos linguísticos sobre os mesmos. Nem sempre há uma caracterização e, quando há, esta pode ser explícita, direta ou não e pode ou não tomar um caráter normativo.

Não há um consenso sobre como trabalhar os tipos e gêneros que eles compõem para desenvolver a competência comunicativa.

5) Como o texto é trabalhado para o domínio de sua compreensão e produção.

Observa-se nos livros de todos os períodos, que, quando se trabalha a compreensão e a produção do texto, trabalha-se muito mais a compreensão do que a produção de textos e muito mais com o texto escrito do que com o texto oral.

O fato de se trabalhar muito mais a compreensão do texto do que sua produção é um fato que se observa não só no ensino fundamental, mas também no ensino médio. Evidência disso é que, examinando-se as Matrizes de Referência da Avaliação Diagnóstica do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil – 3º ano do Ensino Médio, para o componente curricular Língua Portuguesa, bem como as provas do ENEM ficou patente que as competências e habilidades ligadas à **produção de textos** são as grandes ausentes dessas matrizes para o Ensino Médio e nas provas do ENEM.

A ausência do texto oral é quase absoluta até o período 3. Só então, pelo influxo do proposto nos PCNs, e as exigências das avaliações dos livros didáticos pelo MEC em função do PNLD, os livros didáticos se esforçam para trabalhar e desenvolver mais sistematicamente as competências relativas ao texto oral e mais as de produção que as de compreensão. Os gêneros mais abordados são a exposição oral; o debate informal; o debate regrado seja deliberativo, seja de opinião; as entrevistas; jornais falados e a representação teatral. Antes disso tinha-se apenas a recitação e os jograis (recitação coletiva), a leitura oral dos textos e tudo o que se dizia em sala para desenvolver as atividades, o que continua até hoje. No período 1, os livros no máximo pedem a “recitação” dos poemas (Cf. Bachelet, 1932 e Cegalla: 1969, p. 34) ou a “reprodução oral” dos mesmos (Cf. Cegalla, 1964, p. 35). No Período 2, alguns livros como Soares (1982) tanto em seu manual quanto em atividades do aluno, estruturam atividades de linguagem oral (tanto o falar quanto o ouvir), considerando como tal toda a interação oral que acontece para desenvolvimento das diferentes atividades em sala de aula, como atividades de “Audição de leitura oral ou de exposição oral; entrevistas; exposição oral; trabalhos de grupo; debate ou discussão dirigida” (Soares, 1982a, p. XV). Como se vê, há uma semelhança muito grande com o que se trabalha atualmente no Período 3.

5.1) A produção de textos

A produção de textos foi e ainda é configurada como o exercício de redação, aparecendo nos livros em seções com este nome ou outros nomes tais como: Composição, Redação, Atividade, Mãos à obra, Você tece o texto, Elaboração de, Reelaboração, Produzindo, Produção de texto, etc.

No Período 1, encontramos exercícios de produção de textos que são de mero preenchimento de lacunas (Veja ex. 5 de Bachelet, 1932, p. 20), na verdade um tipo de exercício que hoje se configura como um exercício de vocabulário.

(5) COMPOSIÇÃO – O PÃO

trigo – alimentos – padeiro – farinha – água – pão – massa – côdea – miolo – fermento – forno – moleiro – esponja – buraquinhos.

62. *Copiar e substituir os pontos pela palavra conveniente.*

O pão, que é o mais comum e o mais saudável dos nossos....., provém do que o lavrador colhe e entrega depois ao..... para reduzi-lo a Esta farinha é então levada ao..... que a mistura com e e a amassa fortemente. Logo que a está pronta, põe-na no quente para cozê-la, e assim obter o que entrega depois aos fregueses. A parte exterior do pão é dura e dourada: é a; a parte interior, pelo contrário, é macia, branca e furada como uma, por uma infinidade: é o

Todos os exercícios de produção de textos do livro são como este e no final do livro, nas lições 37 (Composição), 38 (Narração), 39 (Descrição) e 40 (Cartas), são apresentados elementos teóricos sobre estes tópicos, modelos dos tipos de texto tratados (narração, descrição e cartas) e exercícios diversos que levam à produção de textos desses tipos. Encontra-se já, na teoria apresentada, termos hoje utilizados largamente. Assim a **composição** é definida como “um conjunto de frases dispostas para se obter um resultado desejado, instruir ou agradecer” (BACHELET, 1932, p. 166). À pergunta “Quais são os mais frequentes GÊNEROS DE COMPOSIÇÃO?”⁵ (Bachelet, 1932, p. 166) o autor responde que são a narração, a descrição e a carta. Além disso, se afirma que “A narração e a descrição além de ser composições muito comuns, entram em todos os outros gêneros, tais como *cartas, discursos, relatórios, etc.*” (BACHELET, 1932, p. 166). Percebe-se aqui elementos muito próximos de teorias atuais sobre a composição de gêneros pelos tipos (Cf. Travaglia, 2007). Nas lições 38, 39 e 40 há elementos teóricos sobre as narrações, descrições e cartas que muitas vezes surpreendem pela atualidade teórica, como o trecho transcrito a seguir em que se nota a indicação inequívoca de categorias da superestrutura da descrição (qualidades, partes ou elementos, situação) tal como propostas por Adam e Petitjean (1982 e 1982a) e adotadas por quase todos os teóricos que falam de descrição.

Que é DESCRIÇÃO?

141. Descrição é uma série de pensamentos para dar a conhecer um objeto; *descrevem-no*, enumeram suas *partes, qualidades e relações* com outros objetos.” (BACHELET, 1932, p. 170).

Os exemplos (6), da lição sobre narração, (7) da lição sobre descrição e (10) da lição sobre cartas mostram-nos atividades que até hoje vão ser comuns nas escolas em sua forma de

⁵ - O livro é organizado em forma de perguntas e respostas a exemplo de outros livros didáticos mais antigos.

conduzir a produção de textos pelos alunos, resguardadas as modificações na postura relativa aos temas, variação histórica da língua e outros aspectos.

(6)⁶

608. *Desenvolver a narração seguinte respondendo às perguntas postas entre parêntesis.*

O menino desobediente. — Pedrinho tinha o mau hábito de tocar em tudo (*Mostrai isto, citando alguns exemplos que imaginareis*). — Sua mãe, muitas vezes, o repreendia (*Que dizia ela?*) — Mas êle não se importava (*Que fazia?*) — Um dia imaginou, para ter o prazer de molestar as abelhas, de sacudir uma colméia (*Que aconteceu?*) — Volta para casa em estado deplorável (*Como está?*) — Desta vez toma uma boa resolução (*Qual? pensais que vai cumpri-la? porque?*)

Como se pode perceber o proposto em (6) é um plano do texto, com partes a serem desenvolvidas, partindo do conceito de organização tópica que aparece, por exemplo, nos livros de Guimarães (Português através de textos) ou Soares (Novo Português através de textos) dos períodos 1 e 2. Veja o exemplo (7) em que a partir da leitura do texto “Um cão, apenas” de Cecília Meireles e partindo da análise nas atividades de leitura da identificação das 4 partes do texto de acordo com suas ideias centrais (1ª parte: a autora encontra o cãozinho; 2ª parte: a autora e o cãozinho se defrontam; 3ª parte: o cãozinho vai embora; 4ª parte: conclusão: o cãozinho como símbolo) a autora pede ao aluno para produzir um texto que reproduz o plano do texto lido. Acreditamos que a organização tópica é importante para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e deve ser objeto de trabalho tanto na leitura quanto na compreensão do texto (Cf. Travaglia, 2011), mas este trabalho muitas vezes não aparece, mesmo em livros atuais do Período 3.

(7)⁷

D) REDAÇÃO

Conte um encontro com um mendigo.

Use o mesmo plano de desenvolvimento de idéias do texto de Cecília Meireles:

1ª parte — seu encontro com o mendigo (situação, cenário, descrição do mendigo)

2ª parte — você e o mendigo se defrontam (atitudes, diálogo)

3ª parte — o mendigo vai embora

4ª parte — conclusão: suas reflexões

Procure, nas três primeiras partes, incluir, como fez Cecília Meireles, ao lado da descrição do fato, seus sentimentos diante dêle.

Próximo a isto é o que acontece em alguns livros, inclusive no Período 3, em que se dá um roteiro para o aluno, baseado menos na organização tópica e mais em aspectos formais da estruturação do texto ou baseado nestes dois aspectos. Veja o exemplo (8) de Cherém e Quadalupe (1977, pág. 21) que propõe um texto misto de descrição e exposição, imitando um pouco o texto do capítulo (Platero e eu) que é sobre um burrico.

(8)

1.3 REDAÇÃO:

Escolha um animal de que você gosta e escreva sobre ele, seguindo este esquema:

⁶ - Exemplo de Bachelet (1932, p. 169).

⁷ - Exemplo de Guimarães (1971, p. 15).

- 1º parágrafo: descrição física do animal.
 2º parágrafo: sua importância para você.
 3º parágrafo: o que ele gosta de comer.
 4º parágrafo: a impressão que causa nos outros.

Também em (9) vemos exemplos de propostas de produção de textos por meio de um “esquema”. Ambos são exemplos de Maciel et al. (1974).

(9)

ELABORAÇÃO (*Após análise de textos sobre Papai Noel e o Natal Maciel et al. (1974, p. 64) propõem a elaboração de um texto seguindo o esquema abaixo no todo ou em parte: oralmente em sala e depois por escrito em casa, com posterior correção dos trabalhos*).

ESQUEMA

- I- Compare dois natais: (na cidade grande e na cidade pequena; numa família rica e numa família pobre; o natal das crianças e o natal dos adultos, etc.).
 II- Como o comércio se aproveita do “espírito” do Natal.
 III- Que você acha da festa do Natal?
 _ É uma festa alegre? Por quê?
 _ É uma festa triste? Por quê?

ELABORAÇÃO (*O texto do capítulo é sobre um padeiro. A partir dele Maciel et al. (1974, p. 98) propõem a elaboração de um texto seguindo o esquema abaixo: oralmente em sala e depois por escrito em casa, com posterior correção dos trabalhos*).

ESQUEMA

Na sua cidade há um tipo interessante.	Quem é: um mendigo? um bebedor? um louco? um carteiro? um vendedor de jornais? um padeiro?
Você sempre o encontra.	Onde: na rua? no parque? no boteco? na banca? em sua casa? por toda parte?
Ele vive em dificuldade.	Por quê: não quer trabalhar? é inválido? não consegue emprego? ganha pouco? bebe demais? é doente?
Todo o mundo o conhece na cidade.	Suas características: é excessivamente alegre? fala demais? é escandaloso? entra na casa de cada um e conversa longamente? é muito calado? é simpático e cativa todo mundo? é muito prestativo? usa uma linguagem que lhe é peculiar?
Quase todos o amparam.	Como: dando-lhe esmolas? dando-lhe afazeres? pagando-lhe sempre bem pelos seus biscates? ajudando-o na sua alimentação? dando-lhe roupas?

Em (10) tem-se um exemplo de proposta para a produção de uma descrição (Bachelet, 1932, p. 171) em que as perguntas buscam a instrumentalização do aluno com conteúdo (o que dizer) e em (11) tem-se exemplo para produção de uma carta (Bachelet, 1932, p. 173, 174) em que as instruções também se referem ao conteúdo.

(10)

619. Nossa sala de aula. — (É grande ou pequena? — Que forma tem? — Quantas janelas? — Como são elas? — Que objetos há nas paredes? — Que objetos estão sobre o soalho? etc.)

(11)

624. Dizer, numa cartinha, ao vosso condiscípulo Alberto, que vossa régua não é reta e não podeis pautar convenientemente a página da caligrafia. Pedir-lhe que vos empreste a sua, prometendo restituí-la em breve.

632. *Carta a um tio.* Falai a vosso tio da saúde e das ocupações de todos os membros da família: pai, mãe, avós, irmãs e das vossas também. — Dizei-lhe se gostais de ir à escola.

Nos períodos 1 e 2, alguns livros limitam-se a sugerir a produção de redações com temas inspirados, quase sempre, pelo texto do capítulo. É o caso, por exemplo, no Período 1, do livro de Nóbrega e Medeiros (1967, p. 33) que após o texto “Cosme Velho: Natureza e Favela” de Marques Rebelo propõe temas como em (12) e, no Período 2, de Correa (1973, p. 22) que nas atividades relacionadas ao texto “O caso da cabra” (Fragmento do romance “O Quinze” de Rachel de Queirós) sugere o que reproduzimos no exemplo (13).

(12)

13. Temas para redação

- 1) Um belo panorama.
- 2) Uma favela.
- 3) Um bairro elegante.
- 4) As cidades que crescem.
- 5) Os passos do progresso

(13) REDAÇÃO E INTERPRETAÇÃO
EXERCÍCIOS:

b) Temas sugeridos pelo texto:

1. A fome.
2. Horrores da seca.
3. Se houvesse, na terra, mais amor a Deus...

No Período 1, alguns livros dão uma instrução e não apenas um título-tema para o texto a ser produzido. Veja, por exemplo, as propostas de redação de Salles (1971, p. 19) que reproduzimos no exemplo (14) abaixo, após a leitura do texto “A febre” de Antônio Olavo Pereira. Observe que todos os temas se relacionam à doença que é o assunto básico do texto.

(14)

- 1) Imagine-se doente, só, prostrado num leito de dor e sofrimento: que pensamentos lhe ocorreriam em relação ao passado, ao presente e ao futuro? Relate-os minuciosamente.
- 2) Justifique em poucas linhas por que a tuberculose é denominada doença social. Pesquise o assunto em livros ou consulte pessoas habilitadas a esclarecê-lo.
- 3) O diagnóstico em massa da tuberculose tornou-se possível graças a um médico brasileiro. Pesquise-lhe a vida, o invento e o nome que se deu a tão valioso processo de diagnose.

No período 1, Proença Filho e Marques (1969) é um livro bastante diferenciado dos demais do período, pois busca a capacidade de fruição artística do texto e de sua linguagem e o desenvolvimento da expressão. Não há a proposição de construção de textos como nos demais. Assim diz Péricles Madureira de Pinho na apresentação do livro:

“É o ensino da língua sem a fria e exclusiva preocupação das regras gramaticais, método vivo em que se absorve o processo de elaboração da linguagem falada e escrita em contato com os variados modelos de estilo e composição literária.” (PROENÇA FILHO E MARQUES, 1969, p. 3)

e dizem os autores ao dirigir-se aos professores:

“Na parte II (*dos capítulos*), dedicamos atenção especial à técnica de elaboração da redação. Insistimos no plano da exposição escrita mais do que na gramática. Procuramos mostrar *como* se constituem os textos, caracterizando sempre que possível, a preocupação estética com a palavra. [...] Enfatizamos os estudos semânticos e de estruturação da frase. (PROENÇA FILHO E MARQUES, 1969, p. 6)

e também dizem ao se dirigir aos alunos:

Êste livro pretende levar a você novos meios de aprimorar a sua expressão oral e escrita.

Nêle encontram-se vários exemplos de composição literária e uma série de noções sobre técnica de redação. Você poderá observar como se constroem os textos e que recursos as palavras oferecem a quem sabe usá-las conscientemente. (PROENÇA FILHO E MARQUES, 1969, p. 7)

O livro de Proença Filho e Marques (1969) é dos poucos do período 1 a abordar teoricamente tipos de textos, com uma visão bem próxima do proposto pela Teoria Literária. Abaixo, no exemplo (15), o leitor poderá perceber a técnica de ensino de redação dos autores, voltada para uma instrumentalização em recursos para dizer e os efeitos obtidos com diferentes recursos.

(15) Nas páginas anteriores há várias explicações sobre a narração e então vem o trecho reproduzido abaixo.

III. Um dos traços marcantes do texto de Luís Jardim é a arrumação das palavras em frases curtas. Mesmo nos períodos compostos, não há acúmulo de informações. Este é um dos processos de que nos podemos valer numa redação, principalmente se desejamos expor fatos ou idéias de modo simples e tornar mais fácil a compreensão do que dizemos.

Vamos analisar alguns trechos da narração e aplicar nossos conhecimentos sobre a estrutura da frase:

1 — Releia o trecho abaixo:

“A tarde anunciava chuva. Céu carregado, atmosfera abafada. Os meninos gritavam na rua atrás das tanajuras e dos sebitos. As árvores, sacudidas pelo vento, remexiam-se contentes pela chuva que vinha vindo. Do lado do norte as serras, arroxeadas pelo reflexo das nuvens, quase não se distinguíam destas, porque o escuro-acinzentado confundia tudo. Os homens na calçada olhavam o tempo.”

Com essa estruturação das frases, o autor sugere, em traços rápidos, o quadro de chuva iminente. Isolando os diversos indícios, focaliza apenas os aspectos que interessam à narração e deixa ao leitor o relacionamento lógico entre os dados que fornece. Se as frases estivessem estruturadas num só período, por meio de palavras que indicassem esse relacionamento lógico, poderíamos ter, por exemplo, a seguinte construção:

Quando a tarde anunciava chuva, porque o céu estava carregado e a atmosfera abafada e do lado do norte as serras arroxeadas pelo reflexo das nuvens, quase não se distinguíam destas, pois o escuro-acinzentado confundia tudo, os meninos gritavam na rua atrás das tanajuras e sebitos, as árvores, sacudidas pelo vento, remexiam-se contentes pela chuva que vinha vindo e os homens na calçada olhavam o tempo.

Os diversos aspectos ficariam num mesmo plano e já não teríamos tanta facilidade de apreender os elementos marcantes do quadro descrito.

Identifique as orações desse novo período e diga se predominam orações coordenadas ou subor-

dinadas. Na segunda redação, são tantas as circunstâncias a exprimir, que o enunciado chega a ficar confuso.

2 — Transforme num só período o último parágrafo do texto. Compare depois as duas estruturas e veja como o uso de períodos curtos evita a repetição de conectivos que tornariam a frase longa e cansativa, pouco adequada à apresentação de uma série de fatos que coincidem no tempo ou se sucedem com rapidez.

(PROENÇA FILHO e MARQUES, 1969, p. 26 e 27)

Nos períodos 1 e 2, mas também no 3, são encontrados exercícios de redação como os dos exemplos (16) e (17), de Cherém e Quadalupe (1977). O exemplo de (16) aparece em um capítulo cujo texto é “A velhinha” de Cecília Meireles em que uma criança fala do amor de crianças para uma velha do bairro onde vivem.

(16)⁸

7.2 REDAÇÃO

Continue a redação abaixo:

PORQUE GOSTO DELA

Conheci D. Rosinha numa tarde de sol, sentada no banco da praça. Eu saí da escola muito chateada porque

.....

Exercícios como (16) — dar um início para continuar — são muito comuns, bem como outros um tanto próximos: refazer um texto dando-lhe um outro fim, ou mudando algo de sua trama, dar um fim e pedir para fazer o início e assim por diante.

(17)⁹

11.3 REDAÇÃO

Passe para a prosa, resumidamente, o poema.

(17) é um exercício de modificação do gênero (poema para resumo) e da espécie (verso para prosa). Exercícios de modificação como estes são comuns, inclusive no Período 3. Assim Travaglia, Costa e Almeida (2011, p. 122), após o aluno de 2º ano ler e trabalhar com o poema “Tombo” de Maria Dinorah, propõem a atividade de (18).

(18)

Construindo com palavras

O menino do poema “Tombo” caiu e todos riram dele. Conte ou invente uma história de um tombo que você levou ou vai imaginar. Com vai terminar sua história?

A transformação de textos aparece também, por exemplo, como estratégia em Roxo e Wilson (1995). Assim na pág. 14 é proposta a atividade do exemplo (19) em que se tem um trecho de “O retrato oval” de Edgar Allan Poe e na pág. 46 a do exemplo (20) após a leitura do poema “fragmentos de fragmentos de prosa” de Ronaldo Azeredo

(19)

2.4 Transforme o texto narrativo a seguir em um texto para cenário como o apresentado em 2.1.

(20)

9.6 Leia o poema:

fragmentos de fragmentos de prosa

(...)

“a cidade flagrante

⁸ - Cherém e Quadalupe (1977, p.70)

⁹ - Cherém e Quadalupe (1977, p. 103).

as nuvens pretas de fumaça das chaminés das fábricas
 as nuvens róseas do cansaço dos operários das fábricas
 as nuvens azuis de fumaça das chaminés dos palacetes
 as nuvens amarelas de juro das chaminés dos bancos
 as nuvens vermelhas

a cidade cresce”

Ronaldo Azeredo, in *Poesia concreta*.

9.7 Transforme o texto poético lido em:

- a) um texto dissertativo
- b) um texto descritivo.

Também no período 3 há livros em que se pede a mudança ou a recontagem de algo lido em um ou mais textos. Veja o exemplo (21) atividade de produção de texto sugerida por Cereja e Cochar (2010, p. 23).

(21)

(Após apresentar alguns mitos e discutir com os alunos as características de um mito o livro pede o indicado abaixo)

Com base nesse resumo, reconte o mito de Narciso. Se possível, pesquise mais sobre esse mito em livros de mitologia e na Internet e inclua na história outros elementos e detalhes que julgar convenientes. Além disso, não se prenda à linguagem do texto lido. Utilize suas próprias palavras ao criar seu texto.

Tenha em mente, desde o início, o objetivo desse trabalho e o perfil de seu leitor. Seu texto fará parte de um livro da classe que reunirá histórias sobre heróis de todos os tempos. Será lido por colegas da classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por parentes e amigos de vocês.

Para dar suspense e conferir maior dinamismo à história, caracterize bem as personagens principais e crie diálogos entre elas.

Quando concluir seu texto, avalie-o de acordo com as orientações do boxe **Avalie seu mito**. Modifique o que for necessário, até que o texto fique adequado ao gênero.

Avalie seu mito

Observe se o texto transmite um ensinamento, uma lição de sabedoria sobre a beleza ou sobre o amor; se as ações do herói se destacam e se os fatos narrados aconteceram no passado; se o narrador é observador e se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil dos leitores.

23

Como se pode perceber, em todos os exercícios de transformação de textos como estratégia para aprender a produzir textos, o texto “fonte” é uma motivação para textos cujas categorias e seu modo de ser nem sempre são muito claramente definidos.

Nos períodos 1 e 2 quase não aparecem instruções de consideração dos destinatários, do(s) objetivo(s) dos textos a serem produzidos ou de revisão de textos antes de sua divulgação.

No período 2, talvez em função da preocupação com a comunicação e a teoria da comunicação, alguns livros não se preocupam com a produção de textos (Cf. Silveira-1973 e Nunes e Leite-197?)

No Período 3, a produção de textos ganha tanto em presença maior desse tipo de atividade, quanto na sua maior estruturação nos livros didáticos e, conseqüentemente, em sala de aula. Além disso há um salto vertiginoso no número de categorias de texto que são trabalhadas tanto em termos de tipos de texto — descrição, dissertação, injunção

(praticamente inexistente nos períodos anteriores) e narração; argumentação *stricto sensu*; literário, humorístico — quanto em termos de gêneros (Veja relação no item 3). Como dissemos, as atividades são muito mais estruturadas, geralmente com os seguintes elementos:

- a) textos apresentados como exemplo da categoria de texto a ser produzida, seja por meio dos textos do capítulo ou de outros exemplares apresentados com o fim de familiarizar o aluno com a categoria de texto: seu conteúdo, superestrutura específica, recursos de língua particulares da categoria, etc, o que às vezes é explicitado, às vezes não;
- b) chama-se a atenção, por meios diversos, para as características definidoras da categoria de texto a ser produzida em termos de conteúdo temático, recursos de língua utilizados, superestrutura e outros aspectos de composição, objetivos e funções, condições de produção (quem diz o que, para quem, para que, quando, onde, em que meio social, etc.). Muitas vezes são apontados os suportes e as esferas de atividade humana de circulação dos gêneros trabalhados;
- c) instrumentalização em conteúdo;
- d) instrumentalização para o como dizer (recursos da língua e sua significação orientando a escolha dos mesmos);
- e) revisão dos textos (pelo próprio aluno, por colegas, pelo professor, por outros membros da comunidade);
- f) os modos de promover a circulação dos textos produzidos para que a situação de produção de textos em sala de aula se aproxime o mais possível das situações da vida real.

É preciso registrar que nem tudo isto aparece em conjunto nas diversas coleções, mas a tendência geral é esta e algumas coleções apresentam atividades mais estruturadas que outras. Mas o simples título-tema sozinho sem orientações diversas parece não ocorrer mais.

Isto é observável também para a produção de textos orais, cuja presença é maior e mais sistemática e não fica apenas no falar necessário para o desenvolvimento das atividades de sala de aula. Também os gêneros orais públicos ganham presença e orientação melhor para sua produção.

Não vamos aqui transcrever exemplos, pois o próprio fato de as atividades de produção serem bem mais estruturadas as torna mais longas, exigindo um espaço de que não dispomos neste artigo.

Cabe registrar que muitas das técnicas de ensino ou estratégias para levar o aluno a desenvolver sua competência de produção de textos são as mesmas em todos os tempos.

5.2) A compreensão de textos

No período 1, é comum não haver atividades para trabalhar a compreensão do texto, já que ele é ponto de partida apenas para o estudo de teoria gramatical. Também é frequente, como única atividade de compreensão, aparecer algo como “Faça a interpretação oral do trecho acima” (Cf. Cegalla, 1964, p. 27) sem qualquer pergunta ou outro elemento que possa orientar o aluno nesta interpretação. Caberia então ao professor conduzir algo que permitisse essa interpretação oral. As perguntas de interpretação, quando aparecem, se referem muito ao que está identificável na superfície do texto, representando antes um exercício de compreensão literal do mesmo, o que faz que, com frequência, haja, junto com as perguntas de compreensão, exercícios de vocabulário (Cf., por exemplo, Bachelet-1932 e Nóbrega e Medeiros-1966). Do primeiro extraímos o exemplo (22) abaixo.

(22) LEITURA E RECITAÇÃO¹⁰**23. É Deus que fez todas as coisas**

Sabes, mamãe, quem pôs no lindo firmamento
 Êstes áureos globos que brilham no céu puro?
 Sabes quem creou o cravo, o lírio alvacento,
 E todos revestiu de púrpura e de ouro?
 Sabes quem fez ainda os jasmims e as rosas,
 O lindo colibri que da flor sorve o néctar?
 — É Deus, meu querido, quem fez todas as cousas,
 O pássaro, e a flor, e as estrêlas de nácar...
 Também fez o sabiá cuja voz melancólica,
 Em nossas florestas ressoa tão suavemente;
 O sol, o azul do céu, o arrebol de côr mágica,
 E dos pequeninos o coração inocente.

24. Elocução. — 1) Que perguntas faz o menino? — 2) Como se chamam os áureos globos que brilham no céu puro? — 3) Que nome se dá ao mimoso pássaro que sorve o néctar das flores? — 4) Que responde a mãe? — 5) Deus fez só as estrêlas, as flores e os pássaros?

O mesmo acontece no período 2, quando há perguntas para orientar a compreensão do texto: apenas aparecem questões para repetir o que está na superfície textual, não exigindo nem um grau de síntese e abstração para determinar o tópico discursivo ou tema ou a leitura de implícitos.

Uma exceção interessante que aparece nos períodos 1 e 2 são os livros de Guimarães e os de Soares (a mesma autora com dois sobrenomes) e Soares e Rodrigues. Estes livros ao propor atividades de compreensão apresentam três tipos de atividades que os tornam bem interessantes e adiantados no tempo em relação a seus contemporâneos:

- a) a determinação do tema ou macroestrutura ou tópico discursivo do texto (Cf. Travaglia, 2011);
- b) a determinação da estrutura tópica do texto (o tópico discursivo e os subtópicos, evidenciando a organização hierárquica e seqüencial do conteúdo do texto);
- c) a proposição de perguntas que não dependem apenas da localização na superfície do texto, mas exigem do aluno a realização de inferências, a leitura de implícitos, o relacionamento do dito com o não dito e com o mundo em geral.
- d) o estabelecimento de relações entre informações do texto, entre informações do texto e ideias que exprimem como conotações em sentido mais geral e amplo e não de sentido figurado. Assim por exemplo questões como “Que trechos conotam a idéia de morte?”, “O que evidencia a raiva do personagem diante de X?”, etc.

Além disso trabalha-se, por exemplo, a distinção entre fato e opinião, entre outros. A determinação da estrutura tópica aparece também em Maciel et al. (1974).

No período 3, as atividades de compreensão do texto vão repetir o que vinha acontecendo nos períodos anteriores com as seguintes diferenças que representam em muitas coleções um incremento de qualidade nestas atividades:

¹⁰ - Bachelet (1932, p. 10-11)

- 1) Geralmente há um Pretexto ou Pré-texto (inclusive com estes nomes). São atividades prévias à leitura do texto, com o objetivo de ativar conhecimentos necessários à compreensão; levantar hipóteses sobre o texto em função de título, ilustrações, autores, suportes, meio de circulação, etc.;
- 2) O uso de estratégias metacognitivas envolvidas no processo de compreensão, e que vão aparecer durante todo o processo de leitura, como: a) o levantamento constante de hipóteses em função de título, ilustrações, autores, suportes, meio de circulação, ideias contidas no texto, etc e sua confirmação ou não; b) regulação de procedimentos de compreensão em função dos objetivos com que se lê um texto; c) utilização de recursos oriundos de fatores de coerência como a intertextualidade, a focalização (inclusive pelos objetivos de leitura), o controle de inferências, implicaturas, etc.d) a observação da referenciação; etc.
- 3) Após a leitura do texto (oral, silenciosa, segundo técnicas diversas) busca-se a sua compreensão literal por meio de perguntas (hoje mais orais e a cargo do professor) que exploram o sentido literal perceptível na superfície do texto. Incluem-se aqui certos fatos relativos ao vocabulário, sobretudo os relativos ao sentido com que cada item lexical foi utilizado;
- 4) Busca-se a determinação do tema ou tópico discursivo ou macroestrutura do texto, que representa a unidade global de sentido do texto evidenciando uma capacidade de abstração do leitor;
- 5) Atividade de determinação da estrutura tópica do texto, ou seja, seus segmentos tópicos com os respectivos subtópicos que se subordinam ao tópico determinado em 3 ou a um outro subtópico¹¹;
- 6) Perguntas diversas buscando levar o aluno a perceber implícitos, por meio de pressuposições, inferências, implicaturas, etc.; relações entre elementos do texto; como se configura a dimensão argumentativa do texto quer seja *lato sensu* ou *strico sensu*.

Evidentemente trabalha-se com elementos importantes no estabelecimento dos sentidos dos textos como a argumentação, o intertexto, o interdiscurso, incluídos nos dois últimos tudo o que diz respeito às categorias de texto e sua influência na compreensão, além da produção evidentemente que também é trabalhada levando-se em conta estes fatos.

Como fizemos a respeito da produção de textos, não vamos transcrever aqui atividades de compreensão, analisando a presença e utilização de cada aspecto acima, uma vez que são atividades geralmente mais longas e não há espaço para sua transcrição e análise de cada uma. Apenas pedimos ao leitor que, ao observar e analisar atividades de compreensão de textos, considere em seu trabalho os fatos elencados anteriormente.

Nem tudo o que se põe acima aparece em todas as coleções e nas atividades de compreensão de textos propostas. Há diferenças significativas de acordo com o(s) autor(es), provavelmente em função daquilo em que acreditam e/ou acham importante, já que os aspectos apontados têm tido ampla divulgação nos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada.

6) Considerações finais.

¹¹ - Veja em Travaglia(2011) as bases para as atividades dos tipos referidos em 3 e 4 e sua progressão pedagógica.

Como se pode ver, o texto sempre esteve presente na sala de aula levado pelas antologias e livros didáticos.

Essa presença sempre teve o objetivo básico de ser um *exemplo de bom uso da língua*, mudando com o tempo o que se entende por bom uso da língua. Assim sendo o texto aparece como uma boa forma de composição textual, talvez implicitamente uma boa forma de comunicação. Daí no início (Período 1) se utilizar apenas textos literários e seus gêneros. Todavia a consideração pela escola da necessidade de preparar os alunos para as mais diversas situações de interação comunicativa levou à abertura gradual da sala de aula para a presença de outras categorias de texto, como exemplos de boa utilização do texto.

O texto também sempre esteve presente na sala de aula como um *repositório de exemplos*. Inicialmente os exemplos eram para o estudo gramatical e para a análise gramatical, classificando os recursos da língua¹² nos diferentes planos da língua (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico) com o uso da metalinguagem da teoria linguística ou gramatical. Isto foi evoluindo para exemplos de recursos linguísticos, analisados dentro de textos, para ver sua contribuição com a significação dos mesmos tendo em vista também seus objetivos e a situação de uso do texto.

A presença de categorias de texto (tipos/subtipos, gêneros e espécies), vistas como tipos de unidades que devem ser aprendidas para o domínio da interação comunicativa por meio da língua, foi crescendo em termos do número de categoriais abordadas, conforme visto no item 4, por influência da crença pedagógica de que a escola deve preparar o aluno para o maior número de situações de interação social. O número de tipos é limitado, mas o número de gêneros é muito grande, alguns dizem mesmo que ilimitado, e fica difícil para a escola definir quais os gêneros que devem ser trabalhados prioritariamente. Em função disso, critérios diversos têm sido sugeridos para escolha dos gêneros com que trabalhar. De todo modo a aquisição de habilidades linguístico-discursivas básicas referentes aos tipos que constituem os gêneros deve marcar presença nas atividades, envolvendo seja que gêneros for, pois com tais habilidades a pessoa usuária da língua poderá transitar com competência pelas várias categorias de texto, especialmente os gêneros, seja na produção, seja na compreensão. Para isto temos usado estratégias que nem sempre têm sido eficientes. Isto nos sugere a necessidade de atitudes como: a) corrigir e adaptar estratégias e criar novas, bem como as atividades que as concretizam; b) levá-las para a sala de aula, em conjunto com o texto de modo igualmente presente em todas as aulas sobre texto e não apenas aqui ou ali. Melhorar as estratégias e atividades e utilizá-las de modo abrangente nas aulas talvez seja o caminho para que as habilidades linguístico-discursivas a que aludimos passem a ser dominadas pelos alunos e a fazer parte de sua competência.

O texto está presente em sala de aula como algo que deve ser produzido e compreendido. As estratégias para desenvolver as competências de produção e compreensão de textos têm sido recorrentes nas últimas décadas, como mostramos com os exemplos de produção no item 5.1 e como explicitamos para a compreensão no item 5.2. A pergunta que precisamos nos fazer é se as estratégias para produção e compreensão, que evoluíram nos três

¹² - São **recursos da língua**: a) todas as suas **unidades**, no plano fonético-fonológico (sons, fonemas, sílabas); morfológico (morfemas: sufixos, prefixos, flexões – mudanças de forma para indicar categorias gramaticais - raízes ou radicais); sintático (sintagmas, orações, frases, períodos simples ou compostos); semântico (semas=traços de significado de uma palavra, campos semânticos); nos níveis lexical (palavras) e textual (os textos e suas diferentes categorias: tipos/subtipos, gêneros e espécies); b) todas as formas de **construção** (repetição, ordem direta ou inversa, a ordem em geral, coordenação, subordinação, etc.); c) as **categorias gramaticais**: gênero, número, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto; d) **recursos supra segmentais** tais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; e) outros

períodos abordados, são as melhores para este fim ou se precisamos criar outras. Análises diversas detectam problemas no aprendizado de produção e compreensão de textos. Veja-se as avaliações nacionais e internacionais que acontecem regularmente de uns tempos para cá. A pergunta que temos de responder é: apesar da presença do texto em sala de aula, apesar de o termos tornado com seus gêneros o centro do ensino de língua materna, apesar do empenho para que alunos dominem sua produção e compreensão, apesar de termos construído estratégias para isto com base no avanço do conhecimento da Linguística, sobretudo a respeito do texto e do discurso, e da Linguística Aplicada e das áreas pedagógica e didática ainda há problemas. Por quê? Por que as estratégias e atividades que as concretizam não se tornaram igualmente presentes na sala de aula? Ou por que ainda não são suficientemente adequadas?

Bibliografia

- ADAM, Jean Michel e PETITJEAN, A. Introduction au type descriptif. **Pratiques**. n.º. 34. Metz, 1982: 77-92.
- _____. Les enjeux textuels de la description. **Pratiques**. n.º. 34. Metz, 1982a: 93-117.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio _____. *Gêneros Textuais e Produção Linguística*. Disponível em http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/assischateaubriand/arquivos/File/LEM-INGLES/artigo_generos_textuais.pdf. Acesso em 10/03/2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2003). “Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos” in FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa e MARQUESI, Sueli Cristina (org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007: 97- 117.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. **Anais [do] 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)**. Organizadores: Adair Bonini, Débora de Carvalho Figueiredo, Fábio José Rauén. - Tubarão: UNISUL, 2007b. p. 1297-1306. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Sobre a possível existência de subtipos. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. Organizador: Dermeval da Hora. João Pessoa: ABRALIN / UFPB, 2009. p. 2632-264. Disponível em www.ileel.ufu.br/travaglia.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática no nível textual e ensino: organização tópica, leitura e produção de textos. In CABRAL, Ana Lúcia Tinoco e SANTOS, Sônia Sueli Berti (org.). **Discursos em diálogo: leitura, escrita e gramática**. São Paulo: Terracota, 2011. P. 67–95.

Livros didáticos consultados

Do período 1

- BACHELET, Mário. **Novo manual de língua portuguesa – Gramática, lexicologia, análise, composição**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1932. (Coleção de livros didáticos – F.T.D.) (Este livro ainda estava em uso pelo menos até o meio da década de 1940).
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português – Gramática – Antologia – Exercícios**. 1ª série ginásial. (19ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (OBS: A primeira edição teria sido no princípio da década de 1950).

- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português – Gramática – Antologia – Exercícios**. 2ª série ginásial. (11ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. (OBS: A primeira edição teria sido no princípio da década de 1950).
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português – Gramática – Antologia – Exercícios**. 3ª série ginásial. (13ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. (OBS: A primeira edição teria sido no princípio da década de 1950).
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Português – Gramática – Antologia – Exercícios**. 4ª série ginásial. (15ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. (OBS: A primeira edição teria sido no princípio da década de 1950).
- GUIMARÃES, Magda Soares. **Português através de textos – 1ª série**. (11ª ed.). Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1970.
- GUIMARÃES, Magda Soares. **Português através de textos – 2ª série**. (6ª ed.). Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1971.
- GUIMARÃES, Magda Soares. **Português através de textos – 3ª série**. (2ª ed.). Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1969.
- GUIMARÃES, Magda Soares. **Português através de textos – 4ª série**. (4ª ed.). Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1971b.
- NÓBREGA, Vandick L. da e MEDEIROS, Walter. **O idioma do Brasil**, vol 4. –Curso médio. (3ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. (OBS: A primeira edição teria sido no princípio em 1964)
- PROENÇA FILHO, Domício e MARQUES, Maria Helena Duarte. **Português 3**. Rio de Janeiro: Liceu, 1969.
- SALLES, Miguel. **Ensino renovado do Português – Curso fundamental, vol. II**.(4ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (OBS.: A primeira edição teria sido em 1967).

Do período 2

- CHERÉM, Jane e QUADALUPE, Maria Neusa. **Comunicação e expressão – Vol. II** Língua portuguesa 6ª série, 1º grau (2ª ed). Belo Horizonte: Livraria Lê Editora, 1977.
- CHERÉM, Jane e QUADALUPE, Maria Neusa. **Comunicação e expressão – Vol. IV** Língua portuguesa 8ª série, 1º grau (2ª ed). Belo Horizonte: Livraria Lê Editora, 1977.
- CORRÊA, Geraldo Guimarães. **Brasidioma – 5ª série**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1973.
- CORRÊA, Geraldo Guimarães. **Brasidioma – 6ª série**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1973.
- CORRÊA, Geraldo Guimarães. **Brasidioma – 7ª série**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1973.
- CORRÊA, Geraldo Guimarães. **Brasidioma – 8ª série**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1973.
- MACIEL, Carlos; MÁRCIO, Fábio; STARLING, José e NASCIMENTO, Milton do. **Português: Treinamento/Criatividade**. 1º grau, 7ª série. Belo Horizonte: Vigília, 1974.
- MATTOS, Geraldo e BACK, Eurico. **Nossa língua – 5ª série**. São Paulo: Editora F.T.D. , 1973.
- MATTOS, Geraldo e BACK, Eurico. **Nossa língua – 6ª série**. São Paulo: Editora F.T.D. , 1973.

- MATTOS, Geraldo e BACK, Eurico. **Nossa língua** – 7ª série. São Paulo: Editora F.T.D. , 1973.
- MATTOS, Geraldo e BACK, Eurico. **Nossa língua** – 8ª série. São Paulo: Editora F.T.D. , 1973.
- NUNES, Amaro Ventura e LEITE, Roberto Augusto Soares. **Comunicação / Expressão em Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 197?.
- SILVEIRA, Maria Helena. **Comunicação, expressão e cultura brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- SOARES, Magda. **Comunicação em língua portuguesa**. 5ª série do 1º grau. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1972
- SOARES, Magda e RODRIGUES, Adilson. **Comunicação em língua portuguesa**. 6ª série do 1º grau. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1973.
- SOARES, Magda e RODRIGUES, Adilson. **Comunicação em língua portuguesa**. 7ª série do 1º grau. Rio de Janeiro/São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1974.
- SOARES, Magda. **Novo Português através de textos** – 5. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- SOARES, Magda. **Novo Português através de textos** – 6. São Paulo: Abril Cultural, 1982a.
- ROXO, Maria do Rosário e WILSON, Victoria. **Entre textos: leitura e produção de textos no ensino de Língua Portuguesa**. (1ª ed.). São Paulo: Moderna, 1995.

Do período 3

- ALBERGARIA, Lino de; FERNANDES, Márcia; ESPESCHIT, Rita. **Na ponta da língua** – 8ª série. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 6º ano. (6ª ed. reform.). São Paulo: Atual, 2010
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 7º ano. (6ª ed. reform.). São Paulo: Atual, 2010.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 8º ano. (6ª ed. reform.). São Paulo: Atual, 2010.
- FERREIRA, Givan; CORDEIRO, Isabel Cristina; KATER, Maria Aparecida Almeida e MARQUES, Mary. **Trabalhando com a linguagem** – 7ª série. São Paulo: Quinteto Editorial, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; COSTA, Silvana; ALMEIDA, Zélia. **A aventura da linguagem – Letramento e Alfabetização** – 2º ano Ensino Fundamental (2ª Ed.). São Paulo: IBEP, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A Aventura da Linguagem (Língua Portuguesa) – 6º ano: manual do professor**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A Aventura da Linguagem (Língua Portuguesa) – 7º ano: manual do professor**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A Aventura da Linguagem (Língua Portuguesa) – 8º ano: manual do professor**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. **A Aventura da Linguagem (Língua Portuguesa) – 9º ano: manual do professor**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas e ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes.

A Aventura da Linguagem (Língua Portuguesa) – 9º ano: manual do professor.

Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

YARED, Carla; BARBOSA, Thaís e LEITE, Maris. **Projeto educação para o século XXI - Língua Portuguesa - 7ª série.** (1ª ed.). São Paulo: Moderna, 2002. (Série link da comunicação).