

REFERENCIAL DE EXPECTATIVAS PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA E  
ESCRITORA NO CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

# Língua Portuguesa

São Paulo  
2006

Onques ie dis  
quil ya huit let  
trui seruent a nõ  
, Cest a scauoir,  
Deux vocales. I. &  
V Deux Semiucas  
es. L. & . M. Trois  
Mutes. C. D. & . O.

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Gilberto Kassab  
*Prefeito*

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Alexandre Alves Schneider  
*Secretário*

**DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**

Iara Glória Areias Prado  
*Secretária Adjunta e Responsável pela DOT*

**DOT – Ensino Fundamental e Médio**

Regina Célia Lico Suzuki  
*Diretora da Divisão*

**DOT – Ensino de Jovens e Adultos**

Romy Schinzare  
*Diretora da Divisão*

**Coordenação geral**

Maria José Martins de Nóbrega  
*Assessoria e Consultoria*

**Coordenação e elaboração final**

Cláudio Bazzoni  
*Assessoria*

**Grupo referência – Professores elaboradores da área de Português**

Profª Ana Paula B. R. C. Caprucho – EMEF João Amos Comenius;  
Prof. Everaldo Rosa Januário – EMEF Quirino Carneiro Rennó;  
Prof. Marco Aurélio Canadas – EMEF Amadeu Amaral; Prof. Marcos Peter Pinheiro Eça – CIEJA Vila Sabrina;  
Profª Maria de Fátima Campos – EMEF José Olympio Pereira Filho;  
Profª Maria de Jesus Gomes – EMEF Jardim Vila Nova;  
Profª Marta Chiva Mangabeira – EMEF Antonio Carlos de A. Sodré;  
Profª Sandra Matos dos S. Bragatto – EMEF Solano Trindade; Profª Sandra Regina da Silva – EMEF Epiácio Pessoa.

**Equipe SME / DOT**

Prof. Antonio Gomes Jardim; Profª Benedita Terezinha Rosa de Oliveira; Prof. Carlos Alberto Mendes de Lima;  
Administrativo – Delma Aparecida da Silva; Profª Elenita Neli Beber; Profª Ione Aparecida Cardoso Oliveira;  
Prof. Jarbas Mazzariello; Prof. José Alves Ferreira Neto; Profª Lia Cristina Lotito Paraventi;  
Profª Maria Virginia Ortiz de Camargo; Profª Rachel de Oliveira; Profª Regina Célia Lico Suzuki;  
Profª Rita de Cassia Anibal; Profª Romy Schinzare; Profª Rosa Peres Soares; Profª Tidu Kagohara.

**Multimeios – Pesquisa sobre direitos autorais de textos e imagens**

Lilian L. P. P. Rodrigues; Patricia M. das S. Rede; Waltair Martão, Joseane Ferreira e Conceição Aparecida B. Carlos.

**Agradecimentos aos Diretores das Escolas**

CIEJA Vila Sabrina; EMEF Amadeu Amaral; EMEF Antonio Carlos de Abreu Sodré; EMEF Epiácio Pessoa;  
EMEF Jardim Vila Nova; EMEF José Olympio de Pereira Filho; EMEF João Amos Comenius;  
EMEF Quirino Carneiro Rennó; EMEF Solano Trindade.

**Agradecimentos pela cessão de direitos**

Editora Ática

**Agradecimentos pela cessão de direitos – Articulista**

André Franco Montoro Filho

**Coordenação editorial e gráfica**

Trilha Produções Educacionais

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.**

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II : caderno de orientação didática de Língua Portuguesa / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2006.

xpp.

Bibliografia

1. Ensino Fundamental 2. Língua Portuguesa I. Programa Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal de São Paulo

CDD 372

Código da Memória Técnica: SME-DOT2/Sa005-c/06

**Secretaria Municipal de Educação**

São Paulo, dezembro de 2006

## Caro professor,

Em 2006, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) disponibilizou para todos os professores do ciclo II da rede municipal de ensino o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* e acompanhou todas as ações previstas para implantação e implementação das propostas do programa “Ler e escrever: prioridade na escola municipal” para o ciclo II, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As idéias e conteúdos presentes no *Referencial* têm como objetivo contribuir para a reflexão e o debate na escola sobre a necessidade de inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo para isso as habilidades exigidas para o domínio da linguagem escrita.

Os documentos que temos o prazer de apresentar aos professores especialistas nas diferentes áreas do currículo escolar – os *Cadernos de Orientações Didáticas* – pretendem dar continuidade a essas reflexões considerando as especificidades de cada área de conhecimento. Eles são fruto de um trabalho coletivo que envolveu equipe da DOT, especialistas de cada área de conhecimento e professores da rede municipal de ensino, constituindo os chamados grupos referência. Os membros de cada grupo participaram ativamente de todo o processo de elaboração, desde as reflexões iniciais sobre as especificidades de sua área, passando pela construção e aplicação das propostas de atividades, adequando-as à realidade das escolas em que atuam, até a revisão final da versão que hoje entregamos à rede.

Esperamos que esses documentos possam ser recursos úteis para a construção das práticas desenvolvidas em sala de aula.

*Alexandre Alves Schneider*  
Secretário Municipal de Educação



# Sumário

<b>Apresentação</b> .....	7
<b>Concepção de leitura da área de Língua Portuguesa</b> .....	15
<b>Gêneros discursivos e tipologias textuais</b> .....	21
Gêneros do discurso .....	22
<b>Textos literários</b> .....	27
Primeiros passos .....	28
Como abordar os textos literários .....	29
Poesia.....	29
Crônica .....	37
Conto.....	46
<b>Textos não-ficcionais</b> .....	54
Autobiografias e biografias .....	54
Textos expositivos .....	65
<b>Textos jornalísticos</b> .....	71
Reportagem .....	72
Editorial.....	80
<b>Bibliografia</b> .....	87



# Apresentação

## Por que um caderno de orientações didáticas para cada área de conhecimento?

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de toda a escola – ensina-se a ler contos, poemas, propagandas, informes científicos, pesquisas e relatos históricos, biografias, enunciados de problemas matemáticos, fórmulas, tabelas, imagens etc. O que delimita o trânsito dos gêneros de texto entre as diferentes áreas de conhecimento são os conteúdos e objetivos específicos de cada uma delas, e isso implica procedimentos didáticos distintos, de acordo com o que se vai ler.

Trabalhar com a diversidade de textos em todas as áreas não significa deixar de definir os objetivos e conteúdos específicos do ensino de cada área no ano do ciclo. É preciso lembrar que os gêneros, por si mesmos, não são conteúdos, e sim ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada. Assim, cabe a cada área definir no planejamento os textos e os suportes que serão trabalhados, bem como os objetivos a serem atingidos em cada momento de leitura.

A elaboração dos *Cadernos de Orientações Didáticas* por área de conhecimento baseou-se nos seguintes princípios: quais gêneros aparecem com mais frequência na área de conhecimento e quais procedimentos de leitura devem ser desenvolvidos para aproximar esses textos dos alunos leitores.

As reflexões de cada grupo referência pautaram-se também em como construir seqüências didáticas que sejam mais significativas aos alunos e que abram possibilidades de adequar o ensino a suas necessidades de aprendizagem.

## Aspectos a observar no planejamento do ensino da leitura articulado aos conteúdos das áreas de conhecimento

O *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental* traz, nas páginas 56 a 60, orientações de como organizar o trabalho com os diferentes gêneros de texto em cada área do currículo escolar.

O documento sugere que o planejamento fundamentalmente leve em conta não apenas os objetivos da área, como também os resultados das avaliações diagnósticas realizadas com os alunos na escola, propondo situações para que estas possam ser adotadas pelo coletivo dos professores. Qual foi o desempenho dos estudantes no diagnóstico de compreensão leitora nas esferas discursivas a que pertencem os gêneros selecionados?

Além desses instrumentos, os professores podem observar os resultados obtidos nas avaliações externas, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Tais dados serão úteis para determinar quais esferas discursivas requerem maior investimento e qual o aprofundamento necessário para que os alunos possam construir progressivamente, com a ajuda dos professores, autonomia para ler diferentes tipos de texto.

Outro aspecto importante nesse processo diz respeito à necessidade de definir quais serão os gêneros privilegiados de acordo com o objeto de estudo de cada área no ano do ciclo, decisão que não cabe a um único professor, mas a todos.

Algumas questões precisam ser discutidas por esse coletivo. Quais são os gêneros de texto que aparecem assiduamente nas aulas de cada uma das áreas? Há gêneros comuns a todas elas? A que esferas de circulação pertencem? Por meio de que suportes os alunos têm acesso ao texto: livro didático, lousa, meio eletrônico, jornais, revistas?

É importante que a cada ano do ciclo sejam selecionados gêneros das várias esferas de circulação, assim como diversos suportes de texto, para permitir que os estudantes vivenciem os diferentes procedimentos de leitura que caracterizam as práticas sociais e os distintos modos de ler, para que possam desenvolver as próprias estratégias de leitura.

Após a discussão coletiva, cada professor fará seu planejamento contemplando os gêneros mais presentes em sua área de conhecimento.

Vale a pena destacar que cada professor precisa analisar minuciosamente os livros didáticos que serão usados durante o ano, avaliando se trazem textos adequados ao desenvolvimento do planejamento da área. Que textos trazem? Que imagens? Quais as relações dos textos e imagens com os conteúdos desenvolvidos? Quais serão trabalhados? O que será aproveitado, levando em conta os objetivos didáticos a serem desenvolvidos em cada turma? O que será excluído? Que outros textos precisarão ser contemplados para ampliar, contrapor ou desenvolver os conceitos veiculados? Que textos poderão ser lidos com autonomia pelos alunos? Quais precisarão de maior mediação do professor?

Após a definição dos gêneros, é possível selecionar outros a que os alunos terão acesso com menor frequência. Nessa escolha, devem ser priorizados os gêneros que foram focalizados nos anos anteriores e os que serão abordados nos anos seguintes. No primeiro caso, o propósito é ampliar o repertório, favorecer a leitura autônoma; no segundo, permitir que os estudantes possam familiarizar-se com textos desses gêneros para que sua aprendizagem se torne mais significativa.

Portanto, a construção de uma leitura autônoma requer o planejamento de situações didáticas em que os alunos possam realmente ler diversos tipos de texto, com diferentes intenções e funções, e exercitar as habilidades específicas para a leitura compreensiva de textos reais, sejam ou não escolares.

## Como organizar uma rotina de leitura com alunos do ciclo II

Para concretizar as ações educativas que envolvem a articulação do ensino da leitura e escrita e as áreas de conhecimento, o professor precisa pensar na organização do trabalho pedagógico de modo que aproveite ao máximo o tempo que passa com os alunos, oferecendo-lhes situações significativas que de fato favoreçam a aprendizagem.

A organização do tempo é necessária não apenas para a aprendizagem do aluno, mas também serve, em especial, para a gestão da sala de aula, um desafio muito grande para todos os professores do ciclo II.

Quando se opta por apresentar a leitura na escola sem simplificações, tal como acontece nas práticas sociais e com a diversidade de propósitos, de textos e de combi-

nações entre eles, deve-se pensar em uma rotina de trabalho que exige conhecimentos para prever, seqüenciar e pôr em prática as ações necessárias em determinado tempo.

Várias modalidades de leitura podem ser utilizadas, em diferentes situações, diante de um mesmo tipo de texto: é possível ler um material informativo-científico para obter uma informação global, para buscar um dado específico ou para aprofundar determinado aspecto do tema; a leitura de um artigo de jornal pode ser feita em um momento simplesmente por prazer e em outro como objeto de reflexão; um poema ou um conto podem ser lidos primeiro por prazer e depois como forma de comunicar algo a alguém; enfim, há muitas possibilidades de abordagem dos textos.

Quando o objetivo é permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler e desenvolver estratégias de leitura diversificadas, é necessário planejar atividades que se repitam de modo regular, as chamadas atividades permanentes. Nesses casos, promove-se uma leitura horizontal dos textos, ou seja, de forma lúdica, feita apenas uma vez, provocando o encanto da descoberta, que só se experimenta na primeira leitura. Essa leitura pode ser realizada em voz alta pelo professor ou pelos próprios alunos.

Sugere-se que tais atividades sejam registradas à medida que forem executadas, com avaliação geral da turma, para que se formem leitores críticos dos textos lidos, como exemplificado no quadro a seguir.

### Atividade permanente em Língua Portuguesa

Leitura de contos			
História(s) lida(s)	😊	😐	😞
“Pedro Malasartes e a sopa de pedra”			
“A moça tecelã”			
“Felicidade clandestina”			

Quando o objetivo é uma leitura mais detalhada e cuidadosa, em que a releitura é condição necessária, pois o que se pretende é recuperar as marcas de construção do texto, procede-se à leitura vertical. Esse tipo de leitura requer a mediação do professor, em atividades organizadas na forma de seqüências didáticas ou projetos, dependendo do aprofundamento que ele queira dar ao estudo do tema, por meio do conjunto de textos de um mesmo autor ou de textos de um mesmo gênero. Tais atividades têm de ser planejadas de modo intencional e distribuídas no tempo, constituindo-se em rotinas de trabalho.

Como o professor do ciclo II atua com diversas turmas, sugere-se o registro dessas rotinas para cada uma delas, de modo que a organização do trabalho a ser realizado se

torne mais visível. No quadro a seguir, por exemplo, o professor pode fazer os registros à medida que for realizando o trabalho com leitura com suas turmas, sem abandonar a diversidade de propósitos de leitura e de abordagem dos textos.

### Mês/ano: maio/2007. Turma: 2º ano do ciclo II. Área: Língua Portuguesa

Frequência de atividades desenvolvidas	2	4	7	9	11	14	16	18	21	23	25	21	22	25	26	27	28
Ouvir textos lidos pelo professor																	
Ler coletivamente com a colaboração do professor e da classe																	
Ler com um colega (duplas)																	
Ler individualmente																	
Conversar sobre os textos lidos																	
Selecionar livremente material para ler na sala de leitura ou na sala de informática																	
Pesquisar material bibliográfico na sala de leitura ou na sala de informática																	
Produzir textos coletivos																	
Produzir textos em duplas																	
Produzir textos individualmente																	
Usar o livro didático																	
Discutir ou corrigir atividades realizadas																	

## Como trabalhar com alunos que não sabem ler e escrever ou que têm pouco domínio da leitura e escrita

Os dados apresentados pelas Coordenadorias de Educação (CEs) em 2006, com base em um diagnóstico elaborado pelas escolas, apontam que, em média, 1,7% dos alunos que freqüentam o ciclo II ainda não estão alfabetizados. Ressalte-se que, em algumas escolas, esse percentual é menor e, em outras, superior a 3%.

Tal questão não pode ser ignorada nem deixada para os professores das áreas enfrentarem sozinhos. Todos esses alunos devem ter atendimento especial nas Salas de Apoio Pedagógico (SAPs) ou em projetos de recuperação com o objetivo de construir aprendizagens em relação a seu processo de alfabetização.

Há também alunos que, embora conheçam o sistema alfabético, apresentam pouco domínio da leitura e escrita: produzem escritas sem segmentação, têm baixo desempenho na ortografia das palavras de uso constante, elaboram textos sem coesão e coerência, lêem sem fluência, não conseguem recuperar informações durante a leitura de um texto etc.

A Diretoria de Orientação Técnica (DOT), juntamente com as Coordenadorias de Educação, planejou, para 2007, ações voltadas para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias para o avanço desses alunos. No entanto, é fundamental que todos os professores contribuam para que esses sejam incluídos nas atividades que propõem para suas turmas. Para que isso ocorra, é preciso:

- Favorecer o acesso ao assunto ou tema tratado nos textos, permitindo que os alunos arrisquem e façam antecipações bastante aproximadas sobre as informações que trazem.
- Centrar a leitura na construção de significado, e não na pura decodificação.
- Envolver os alunos em atividades em que a leitura seja significativa, despertando-lhes o desejo de aprender a ler.
- Organizar trabalhos em grupo para que os alunos participem dos momentos de leitura com colegas mais experientes.
- Envolver os alunos em debates orais para que expressem sua opinião sobre os temas tratados.

Deve-se levar em conta que esses alunos precisam ter sucesso em suas aprendizagens para que se desenvolvam pessoalmente e tenham uma imagem positiva de si mesmos.

Isso só será alcançado se o professor tornar possível sua inclusão e acreditar que todos podem aprender, mesmo que tenham tempos e ritmos de aprendizagem diferentes.

## Cronograma “Ler e escrever” para 2007

1. Construção das expectativas de aprendizagem e análise das matrizes de avaliação	x	x	x							
2. Produção de material de orientação para trabalho dos professores de Língua Portuguesa no atendimento aos alunos recém-alfabéticos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3. Formação de 65 professores de Língua Portuguesa e 13 formadores de DOT P-Escolas (DOT Pedagógico) de 65 escolas selecionadas pelas CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. Grupo de trabalho DOT P e CP (Coordenador Pedagógico) para desenvolver pautas de formação continuada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Grupo de trabalho CP com professores do ciclo II nos horários coletivos (formação continuada)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
6. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7. Grupos de formação de professores de Língua Portuguesa pelas CEs (por adesão)		x	x	x	x	x	x	x	x	
8. Cursos optativos para o ciclo II nas CEs e implementação dos <i>Cadernos de Orientações Didáticas</i>		x	x	x	x	x	x	x	x	
9. Produção de cadernos de relatos de prática nas CEs e na SME							x			
10. Encontros nas CEs		x	x	x	x					
11. Encontros semestrais										
12. Grupo de trabalho DOT/SME e DOT P/CEs para construção de pautas de formação dos professores das SAPs			x		x		x		x	
13. Formação continuada DOT P/CEs e professores das SAPs			x	x	x	x	x	x	x	x



# Concepção de leitura da área de Língua Portuguesa

Ao observar dados de que dispomos de instituições que avaliam a capacidade leitora dos alunos, é possível constatar que ler é uma atividade difícil para quem frequenta as escolas do Brasil. As avaliações do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb), do Programa Internacional de Avaliação do Aluno (Pisa), do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) mostram que poucos são capazes de compreender textos longos, identificar e recuperar informações literais, formular hipóteses interpretativas, sintetizar e avaliar criticamente o que lêem. A maioria do alunado brasileiro tem habilidades leitoras pouco desenvolvidas e, conseqüentemente, não usufruem as inúmeras possibilidades de formação que os textos podem oferecer. Por isso, o grande desafio de toda escola e, principalmente, de nós, professores de Língua Portuguesa, é desenvolver habilidades leitoras que preparem os alunos para lidar com as diversas situações que a cultura letrada apresenta.

**Para saber mais, consulte:**

**Saeb:** [www.inep.gov.br/basica/saeb](http://www.inep.gov.br/basica/saeb)

**Pisa:** [www.inep.gov.br/internacional/pisa](http://www.inep.gov.br/internacional/pisa)

**Saesp:** [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br)

**Anresc:** [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Com o desenvolvimento das sociedades modernas, veio a necessidade de ler textos dos mais variados gêneros. “Texto” é entendido aqui como toda “peça de linguagem” (ORLANDI, 2004, p.15) que apresenta uma organização de sentido. “O texto é um conjunto formado por partes solidárias, em que o sentido de uma depende das outras” (PLATÃO e FIORIN, 1996, p. 14). Vale lembrar que o significado das partes é determinado pelo todo em que estão encaixadas; por isso uma leitura que considera apenas fragmentos isolados, sem observar a relação que estabelecem entre si, não vai

captar de maneira cabal as idéias propostas pelos autores dos textos. Um todo não é formado pela soma das partes, mas pela transcendência delas.

Os textos podem ser verbais, visuais, sonoros, verbais/visuais etc. Não são unidades fechadas, que admitem apenas um único sentido. Se, por um lado, o leitor não tem liberdade para atribuir qualquer sentido ao que lê, por outro, quando as marcas textuais são observadas e as relações com outros textos são estabelecidas, ele acaba descobrindo inúmeras possibilidades de leituras.

Dessa forma, quanto mais refletirmos sobre as formas de conceber a leitura, entendendo sua importância e sua necessidade para nós e nossos alunos, mais esforços empreenderemos para não reduzir o ato de ler a uma prática mecânica e pouco transformadora. As palavras são instrumentos de compreensão e maravilhamento. Em todos os graus de leitura, isto é, da decodificação à compreensão efetiva do texto lido, é possível avivar a admiração e a contemplação da realidade e realizar *interpretações*, possibilitando ao leitor que se coloque criticamente a respeito do que leu, mobilizando aspectos cognitivos na aquisição de seus novos conhecimentos.

**Ler**, do latim *lego*, significa “colher”, “enovelar”, “escolher”, “eleger”, “furtar”, “roubar”, “espreitar”, “surpreender”. Interpretar, do latim *interpretor*, significa “explicar”, “traduzir”, “entender”, “compreender”, “conjeturar”, “avaliar”, “atribuir”. Considerando os sentidos etimológicos dessas duas palavras tão presentes no dia-a-dia da escola, podemos afirmar que elas apresentam noções semânticas muito próximas, pois **não é possível ler sem que ocorra interpretação**. Na prática da leitura, o leitor apropria-se das idéias alheias, ele as “rouba”, para construir outros sentidos. Textos “são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados” (SME / DOT, 2006, p. 10).

As aulas de Língua Portuguesa devem criar condições para que os alunos realizem o percurso que consiste em explorar a palavra em sua potência máxima e construir sentidos, como fazem os leitores hábeis. A leitura é uma forma de interlocução entre o leitor e o autor mediada pela materialidade textual. Ao ler um texto de Machado de Assis, podemos manter uma relação dialógica com esse autor, compartilhando suas idéias e visão de mundo.

Como se sabe, tradicionalmente, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sempre privilegiou o estudo da gramática, sobretudo a normativa, com o pretexto de desenvolver a fala, a leitura e a escrita dos estudantes. Nessa perspectiva, o domínio das regras e os exercícios de análise sintática são as atividades predominantes nas aulas, e o trabalho com textos, geralmente, confunde-se com o estudo de sintaxe. Nos cursos em que predomina essa visão prescritiva, normativa e homogênea da língua, apenas a variante culta é valorizada, considerada ideal, o que revela uma atitude proscritiva que

exclui outras variantes lingüísticas e, conseqüentemente, seus falantes. Destacar a função sintática de termos de períodos isolados e descontextualizados não provoca o tipo de reflexão que consideramos eficaz no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto a oral quanto a escrita.

Também vale observar que o trabalho de produção de textos (redação) fica ainda, na maioria dos cursos de Língua Portuguesa, voltado apenas para as tipologias textuais: narração, descrição, dissertação. Essas designações teóricas, que constituem seqüências de enunciado no interior dos gêneros, são tratadas como formas empíricas que apresentam características estruturais que se repetem.

Com o foco nos estudos de gramática, muitos professores esperam que o aluno desenvolva sua proficiência lingüística e seja capaz de se expressar com clareza, de escrever com adequação e coerência e de atribuir sentidos a tudo o que lê. Entretanto, o número elevado de estudantes que não se identificam com o curso de Língua Portuguesa, bem como as retenções e as recuperações, aponta para uma improdutividade dos métodos tradicionais no ensino da língua materna. Por isso urge reavaliar o que temos feito em nossas aulas para que possamos efetivamente nos concentrar no que de mais importante a escola pode fazer pelo alunado: desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

Como se sabe, o modelo tradicional de ensino da Língua Portuguesa, que ainda está presente nas práticas de ensino, foi duramente combatido durante a década de 1980 por professores de diversas áreas e estudiosos das teorias de aprendizagem. A partir daí muitas propostas foram apresentadas, para a revisão do ensino da Língua Portuguesa, algumas incorporadas aos documentos oficiais (como os *Parâmetros Curriculares*). Assim, várias são as teorias que influenciaram as metodologias de ensino da língua materna. Mas, segundo Maria Auxiliadora Bezerra, nas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI, podemos destacar a teoria sociointeracionista vygotskiana de aprendizagem, as teorias de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e lingüísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua (BEZERRA e DIONÍSIO, 2005, p. 38).

Graças a essas teorias que descrevem/explicam os usos das línguas, pudemos ampliar significativamente os conhecimentos disponíveis sobre os processos lingüísticos de construção e reconstrução de sentidos; pudemos também arriscar a aprender, interagindo com os objetos de conhecimento e com os parceiros envolvidos; pudemos considerar matéria-prima as hipóteses do aprendiz, mostrando seu papel ativo e a importância de considerar o contexto nas aprendizagens. Graças a essas teorias, ficou claro o papel de mediador do professor, “que deixa de ser o agente exclusivo da informação e formação dos alunos, para ser possibilitador de interações entre eles e também responsável pela

intervenção nas suas zonas de desenvolvimento proximal, já que tem mais experiência e a incumbência de desafiar, através do ensino, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (BEZERRA e DIONÍSIO, 2005, p. 39).

Sabemos que muitos alunos aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura ou da escrita. Contudo, se considerarmos as noções de letramento, as capacidades leitoras e escritoras não podem estar dissociadas de seus usos, das formas empíricas que realmente assumem na vida social. É decisivo, por isso, trabalhar com os diversos gêneros textuais, “culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições, e usados em situações comunicativas reais” (BEZERRA e DIONÍSIO, 2005, p. 40).

As teorias de uso e análise do discurso revelaram aspectos da linguagem que raramente eram trabalhados nos cursos de Língua Portuguesa. Entender a língua como linguagem, como uso, como interação entre sujeitos que fazem parte de determinado contexto histórico-social é muito diferente de estudar a língua como código que atende a prescrições gramaticais.

Conforme o professor Egon Rangel, tudo isso:

“nos permitiu enxergar a escrita e a leitura como *processos* nada evidentes, nos quais os parceiros do discurso, diante de uma situação específica e mobilizando os recursos propiciados pela língua, interagem por meio de *textos*, produzindo a cada passo *efeitos de sentido* particulares. Nesse processo, desenvolvem estratégias e mecanismos de elaboração e de entendimento de textos, assim como de relação, quer entre si, quer de si para si; de tal forma que ler ou escrever devem ser vistos também como forma de viver, de conviver e mesmo de ser, como muitos autores literários já haviam percebido” (BEZERRA e DIONÍSIO, 2005, p. 16).

O processo de reflexão sobre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa encontrou suporte também na teoria dos *gêneros do discurso* formulada por Mikhail Bakhtin (1895-1975), pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura. No próximo item, detalharemos essa teoria, já que consideramos a noção de gênero central para desenvolver as propostas didáticas deste *Caderno de Orientações*. Por ora basta enfatizar que é a linguagem o objeto de ensino do curso de Língua Portuguesa. A questão que se coloca é metodológica, no sentido da realização de diagnósticos mais eficientes sobre os níveis de conhecimento lingüístico dos alunos que possam direcionar os programas e o planejamento das aulas.

Ao trazermos a noção de *gênero* para o contexto educacional, estamos diante de uma nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa. Se a linguagem serve para agir no mundo, se interagimos com os textos que se manifestam sempre num ou noutro gê-

nero textual que apresenta características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e aspectos composicionais, parece evidente a necessidade de considerar os *gêneros* as unidades que orientarão o trabalho em Língua Portuguesa.

Vale lembrar que a maioria dos livros didáticos, apesar de quase sempre apresentar um conjunto de textos de gêneros variados, não propõe uma abordagem que explore as características e os usos de cada gênero. Geralmente, as abordagens propostas ficam restritas à discussão temática e à evidência dos aspectos estruturais, sem a preocupação de propor um percurso que leve o aluno a perceber as relações entre forma e conteúdo e a refletir sobre a importância de considerar os domínios sociais de produção, a circulação e a recepção dos gêneros textuais.

A leitura é, pois, uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Cabe ao professor de Língua Portuguesa propiciar momentos de efetivo ler, em que o texto escrito possa ser analisado, trazendo à tona a plenitude de sua materialidade lingüística. Quando o professor põe diante dos olhos do aluno as “pistas” que os autores deixam para os leitores construir sentidos, ele dá um passo importante, uma vez que “a interpretação de qualquer texto não se esgota em seu sentido literal” (ILARI, 2002, p. 51). As interpretações não ocorrem espontaneamente, mas por meio de práticas que permitem ao leitor formular hipóteses interpretativas, confirmadas, ampliadas ou refutadas pela mediação do professor.

Vale lembrar também que há muitas maneiras de ler um texto. Os modos de leitura mudam em função do gênero de texto e da necessidade do leitor. É fundamental ensiná-los e explicitar os objetivos da leitura. “Quem lê sabe o que deve ler, por que deve ler e para que deve ler” (SME / DOT, 2006, p. 21). “Objetivos diferentes determinam modos diferentes de ler, pois mobilizam o uso de diferentes estratégias de leitura” (SME / DOT, 2006, p. 21).

**A aplicação freqüente de estratégias de leitura, como antecipação, inferência, síntese, verificação, desenvolve as habilidades leitoras dos alunos e os ajuda a incorporar os modos de leitura.**

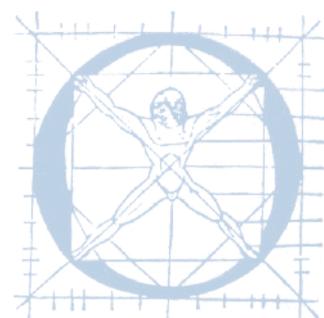
Assim, para ler ou interpretar um poema é importante saber abordá-lo, observando como os versos são organizados, como os poetas exploram os sentidos das palavras, de que recursos estilísticos costumam lançar mão. Para obter informações de um artigo de divulgação científica, é necessário ensinar e praticar a habilidade de extrair informações do texto. A leitura do poema e a busca de informações serão atividades significativas se os objetivos forem explicitados e se estiverem claros para professor e alunos.

Deve ser estimulada pela escola a leitura pelo prazer, a leitura sem compromisso. Esse tipo de leitura também propicia momentos de contato efetivo com a materialidade

do texto. Há leitores que sentem prazer em ler textos científicos, para saber mais sobre o desenvolvimento da humanidade, ou para saber como viveram os dinossauros. Buscam essas informações porque têm curiosidade, porque querem saber, não porque têm a obrigação de realizar uma tarefa. Nas aulas de Língua Portuguesa, poderia haver mais momentos reservados para que os alunos pudessem ler pelo simples prazer da leitura. Esse tipo de atividade, quando realizada com alguma frequência, quando bem planejada pelo professor, ajuda a criar o hábito de leitura, permitindo que os alunos se aproximem de textos que dificilmente, sem a ajuda do professor, escolheriam para ler.

Por tudo isso, **as escolhas que fazemos de textos não podem ser aleatórias ou casuais**. Devem corresponder aos objetivos de leitura. Ler é fonte inesgotável de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de entretenimento. Trabalhar a leitura de textos é um jeito eficiente de ajudar os alunos a descobrir uma das formas mais encantadoras de fruir o viver. A escola é um lugar privilegiado para a construção de uma prática que toma o texto com propriedade e o aproxima dos hábitos do aluno.

Para que essa aproximação aconteça, nós, professores de Língua Portuguesa, temos a responsabilidade de fazer a mediação, de promover os encontros entre texto e aluno. Os alunos costumam amar o amor do professor. O encantamento pelo texto advém de uma ação, de um trabalho que permita ao aluno criar sentidos, conversar sobre o que lê etc. Somos nós que os seduzimos para a leitura, que os ajudamos a construir o olhar, que lhes propomos os passos e promovemos situações, para que se transformem em leitores autônomos. Somos nós que mostramos que há formas de leitura e que as abordagens variam de acordo com os textos. É importante que os leitores iniciantes tenham claro que o ato de ler implica a participação ativa na construção dos sentidos do texto. Ler é manter uma relação aberta e franca com o texto. Lembrando sempre que a experiência de ser leitor não se esgota nos bancos escolares, pois um leitor está permanentemente em construção.



# Gêneros discursivos e tipologias textuais

Os textos nunca dizem tudo...

Vimos no item anterior que “o texto é um conjunto formado por partes solidárias, em que o sentido de uma depende das outras” (PLATÃO e FIORIN, 1996, p. 14). Costumamos não considerar “texto” um amontoado de palavras, ou de imagens, ou de palavras e imagens combinadas de qualquer jeito. Textos “são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados” (SME / DOT, 2006, p. 10).

**Símbolo** é uma coisa que está em lugar de outra. Para que o objeto simbólico (texto) cumpra sua função, é necessário olhar o símbolo e enxergar o simbolizado. Por isso é importante lembrar que a compreensão/produção de textos (objetos simbólicos) mobiliza competências não só lingüísticas, mas também extralingüísticas (conhecimento de mundo/saber enciclopédico, determinações socioculturais etc.).

Texto e discurso são noções complementares. O discurso se realiza no texto. Para alguns lingüistas, há discurso quando a linguagem entra em ação, quando os homens utilizam signos sonoros articulados para comunicar seus desejos e opiniões sobre as coisas. Essas noções apresentam o discurso como uma atividade comunicativa de construção de sentidos entre falantes. O que se diz tem significado em relação ao lugar social onde se diz, a quem se diz; e tem sentido em relação a outros discursos que circulam socialmente. Conforme Maingueneau, os tipos de discurso que aspiram a um papel fundador e são chamados *constituintes*, cuja finalidade simbólica é determinar os valores de certo domínio de produção discursiva, formam os gêneros.

A noção de gênero remonta à Antiguidade. Sempre foi bastante utilizada na tradição crítica literária com um sentido especificamente literário para identificar e classificar os diferentes gêneros que pertencem à prosa ou à poesia. Para Bakhtin, essa

noção possui um sentido mais amplo e refere-se também aos textos que circulam nas situações cotidianas. Para esse teórico e historiador da literatura, todos os contextos sociais, por mais variados que sejam, estão sempre relacionados à utilização da língua, ou, em outras palavras, a linguagem está presente em todas as atividades que desempenhamos no cotidiano (casa, trabalho, escola etc.). Cada uma dessas esferas sociais da atividade humana produz diferentes enunciados concretos, ou seja, “maneiras de dizer” próprias àquela atividade social. Essas

**A informação de que gênero são formas textuais empíricas parece ser aceita pela maioria dos estudiosos (cf. BEZERRA e DIONÍSIO, 2005, p. 39). Mas é comum encontrarmos a distinção gêneros textuais e gêneros discursivos. O primeiro conceito implica considerar a estrutura e uso; o segundo, a interação entre interlocutores e a enunciação. A teoria bakhtiniana adota o conceito gênero discursivo.**

“maneiras de dizer” correspondem aos gêneros do discurso, que são tão variados quantas são as atividades humanas. Nessa perspectiva, podemos afirmar que nos comunicamos por meio de textos pertencentes a diferentes gêneros. Aprender a comunicar-se é, assim, aprender a utilizar o gênero apropriado à situação de troca verbal.

## Gêneros do discurso

Para Mikhail Bakhtin, a língua penetra na vida por meio dos enunciados concretos que a realizam, e é também por meio dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. Em outras palavras, a comunicação verbal depende de algum gênero do discurso (oral ou escrito) e acontece nas mais diversas atividades que desempenhamos em nosso dia-a-dia.

Segundo a teoria bakhtiniana, **produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de determinada forma, em determinado contexto histórico, em determinada circunstância de interlocução.** Assim, em cada esfera (espaço de circulação de discurso ou situação) de atividade social, utilizamos um tipo de linguagem de acordo com o gênero do discurso específico, com regras construídas socialmente ao longo da história e que foram incorporadas por nós.

Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Dessa forma, Bakhtin postula a existência de *gêneros primários* (simples) e *gêneros secundários* (complexos). Os primários, aqueles constituídos pelos gêneros da vida cotidiana (bilhetes, cartas pessoais, diálogos etc.), circulam em esferas mais privadas da sociedade, nas relações imediatas com a realidade e em situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários (artigo de divulgação científica, artigo de opinião,

conferência, lei constitucional, romance, teatro etc.) aparecem em circunstância de troca cultural (principalmente escrita artística, científica, sociopolítica). Esses gêneros circulam nas esferas mais públicas da sociedade, em instituições que não a familiar, mas escolar, religiosa, acadêmica, jornalística, burocrática, militar, científica etc. A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica. Segundo Bakhtin, essa distinção “é a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida” (2000, p. 281-2). Só com essa condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais.

Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários, que perdem a relação direta com o real para tornar-se “literatura” ou “teatro”. Por exemplo, se uma carta é inserida em um romance, ela só se integra à realidade existente por meio do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Bakhtin considerou fundamental a questão da diversidade e da heterogeneidade dos gêneros existentes, dada a complexidade da vida social contemporânea. Para o teórico russo, conhecer efetivamente um gênero é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua adequação ao contexto de produção. **A escolha de uma pessoa por determinado gênero realiza-se em função do contexto de comunicação: da finalidade do produtor, da adequação ao lugar de circulação e ao portador e do destinatário a quem o discurso é dirigido.**

A diversidade dos gêneros é uma realidade. Conhecer e dominar todos os gêneros que circulam na sociedade é impossível, já que existe um número quase ilimitado, variando em função da época, das culturas e das finalidades sociais. Em razão disso, conhecemos os gêneros em diferentes graus, e dominamos de diferentes formas apenas alguns, aqueles que circulam nas esferas sociais das quais participamos, nas mais diferentes circunstâncias.

Eis alguns gêneros (primários e secundários) que costumamos utilizar: texto instrucional, bilhete, receita, regulamento, resenha, lista telefônica, bula, cardápio, boletim de ocorrência, piada, editorial, debate, carta de solicitações, de informação, pessoal, ofício, conversa informal, relatório de estágios, telefonema, adivinha, conto, romance, lenda, fábula, conto de fadas, conto popular, notícia, autobiografia, romance policial, artigo de opinião, panfletos, reportagem televisiva, *blogs* etc.

Essas formas-padrão, “modelos de textos”, “modelos comunicativos” ou “maneiras de ser dos textos”, ou simplesmente gêneros discursivos, podem ser caracterizadas pelo conteúdo temático (o que pode ser dizível em cada um), pela construção composicional

ou estrutural (sua forma de ser, sua organização geral, que não é inventada cada vez que nos comunicamos, mas está disponível em circulação social) e pelo seu estilo verbal (seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto, por exemplo, a escolha do tipo de narrador etc.).

O *tema* (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero) está associado à situação de produção e à interação valorativa que se dá entre os parceiros. O tema não é determinado apenas pelas formas lingüísticas, mas também pelos componentes não-verbais da interação, isto é, o corpo e a voz dos que interagem na situação de produção.

Já a noção de *estilo* postulada por Bakhtin – “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüência que compõem o texto” (2000, p. 284) – mostra que os estilos institucionais e/ou individuais estão indissolúvelmente vinculados aos gêneros. Uma biografia, por exemplo, não apresenta as mesmas características lingüísticas que um artigo de opinião: os tempos verbais não são os mesmos, como não coincidirão as formas de articular as diferentes partes do texto etc.

Para Luiz Antônio Marcuschi, os *gêneros textuais* caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, “devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas” (2005, p. 20). Os aspectos sociocomunicativos e funcionais são observados mais pelas intenções do que pela forma. Ainda segundo o professor Marcuschi, o caráter de indeterminação dos gêneros (“formas relativamente estáveis”) e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua muda o caráter da língua, que passa a não ser mais vista como um instrumento de representação dos fatos, mas como uma forma de ação social e histórica, que também constitui a realidade. É nesse contexto que os **gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. Podemos então concluir que, dominando um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística, mas uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.**

É diferente dizer “mesmo texto” e “mesmo gênero”. Se um mesmo texto for veiculado por suportes diferentes, pertencerá a gêneros diferentes. O professor Marcuschi dá o seguinte exemplo:

“Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado ‘*artigo científico*’; imaginemos agora o mesmo texto publicado em um jornal diário e então ele seria ‘*um artigo de divulgação científica*’. É

claro que há distinções bastante claras quanto aos dois gêneros, mas para a comunidade científica, do ponto de vista de suas classificações, um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o *mesmo texto*” (2005, p. 21).

Em determinado momento histórico da sociedade, os gêneros disponíveis constituem-se como “modelos de referência” ou “modelos de escritura”. Em outro momento, evoluem, desenvolvem-se, surgem novos, desaparecem outros, em função de novas demandas sociais. Os *blogs*, por exemplo, apresentam caráter autobiográfico, possuem função dos diários pessoais escritos. A diferença é que podem ser lidos por qualquer pessoa que tenha acesso à Internet. Esse novo gênero surgiu em função da emergência dessa nova esfera comunicativa, a Internet, emparelhado à necessidade e à atividade sociocultural, na relação com inovação tecnológica.

Bakhtin afirma que “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gênero do discurso que vai se diferenciando e ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

A seguir nomeamos algumas esferas sociais e alguns gêneros que surgem dentro delas.

- Esfera de negócios: contrato, ofício, carta de informação.
- Esfera científica: tese, palestra, ensaio.
- Esfera cotidiana: conversa familiar, cumprimento, bilhete.
- Esfera jurídica: petição, decreto, parecer, recurso.
- Esfera escolar: texto didático, seminário, resumo.
- Esfera artística: conto, romance, novela, crônica.
- Esfera médica: receitas, bulas, diagnósticos.
- Esfera jornalística: editorial, notícia, artigo.

A noção de gênero com que trabalhamos neste caderno não considera apenas os aspectos estruturais do texto. **Nas abordagens dos textos que apresentaremos nos próximos itens, tentamos incorporar às análises elementos de ordem social e histórica relativos ao gênero trabalhado. Tentamos considerar também, sempre partindo de pistas lingüísticas, a situação de produção e de recepção de cada discurso, colocando diante dos olhos do leitor quem fala, para quem, os lugares sociais dos interlocutores, os posicionamentos ideológicos, os suportes, a intencionalidade do discurso** etc.

Tudo o que falamos, ouvimos, lemos ou escrevemos pertence a algum gênero, embora nem sempre saibamos dizer qual. Quando fala/escreve, ouve/lê um texto, um indivíduo consegue antecipar ou ter uma visão do todo justamente pelo conhecimento prévio do paradigma do modelo comunicativo a que teve acesso em suas relações com a linguagem. Aprendemos não só a moldar nossa fala ao gênero, mas também a detectar o gênero na fala do outro, o que facilita a compreensão. É essa expectativa criada no interlocutor que o prepara para determinada reação e abre caminho para que haja compreensão.

Para Bakhtin, “se não existissem os gêneros do discurso (oral ou escrito) e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados (textos), a comunicação verbal seria quase impossível” (2000, p. 281-2). Conseqüentemente, quanto maior for o domínio que tivermos sobre os gêneros, mais facilidade de compreensão e de produção de textos teremos, sendo maior a possibilidade de atingirmos nossos objetivos discursivos.

Nos próximos itens, trabalharemos a abordagem de textos de diferentes gêneros. Nosso intuito não é oferecer modelos ou receitas prontas para serem aplicados. Queremos apresentar uma maneira de ler textos que seja significativa para os alunos, que os convença do valor da leitura. Adotamos como ponto de partida para nossas abordagens o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental*, documento elaborado por Maria José Nóbrega, no primeiro semestre de 2006, e escrito para subsidiar o trabalho de leitura em todas as áreas do conhecimento. Ele apresenta de forma detalhada habilidades e estratégias para os três momentos – antes, durante e depois – que envolvem uma atividade de leitura. Nosso trabalho foi escolher as habilidades adequadas para os gêneros que selecionamos como objeto de aprendizagem.

Por isso **as abordagens que se seguem vão apresentar sugestões de antecipação (as estratégias de antecipação são importantes para tornar mais significativa a leitura), de leitura compartilhada (momento em que o professor oferece ao aluno um modelo de leitor), de discussão e de atividades (momento em que há troca de impressões sobre os textos).**



# Textos literários

Antes de apresentarmos as noções que consideramos importantes no trabalho com o texto literário, vale afirmar que a análise desse tipo de texto é privilégio do professor de Língua Portuguesa. Quando professores de outras áreas recorrem ao texto literário (letras de canções, poemas, trechos de romances ou contos), geralmente querem aprofundar alguma questão, ou iniciar ou finalizar uma discussão temática. Nós, professores de Língua Portuguesa, abordamos o texto literário de um jeito diferente. Nossa matéria-prima é o próprio texto, que “diz” tanto pela expressão como pelo conteúdo. O autor de um texto literário recria o mundo nas palavras. Por isso, quando lemos textos em que *o que se diz* é tão importante quanto *o como se diz*, é necessário conhecer os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras, o ritmo e a sonoridade, as seqüências por oposição ou simetria, as repetições expressivas de palavras ou de sons. Trabalhando com os alunos esses conteúdos, colocamos diante dos olhos deles os recursos de que os autores lançam mão para criar os textos literários. Também ensinamos um caminho seguro para que aprendam a criar hipóteses interpretativas, partindo do reconhecimento dos recursos da linguagem poética presentes no texto.

**Mas como abordar o texto literário? Que tipo de análise é interessante propor para que o texto não seja subutilizado? Como despertar no aluno o amor pela literatura?**

Essas, sem dúvida, são questões importantes, que o professor de Língua Portuguesa tem de enfrentar. Daí a necessidade de elaborar um planejamento voltado para o texto literário que apresente procedimentos e conteúdos pertinentes e necessários para desenvolver a competência do aluno de atribuir sentidos a esse tipo de texto.

## Primeiros passos

Para começar o trabalho de leitura do *texto literário*, é importante defini-lo, distinguindo-o do texto não-literário. Vale lembrar que a literatura apresenta duas divisões capitais: a ficção e a não-ficção. Segundo o professor Antonio Candido, a *ficção* é a criação literária que o autor produz com base em sua própria imaginação. Pode incluir fatos da vida real ou acontecimentos reais, mas o autor combina esses fatos com situações puramente imaginárias. A *não-ficção* é o escrito acerca de situações da vida. As formas principais de não-ficção incluem textos jornalísticos, textos de opinião, a autobiografia, a biografia, o diário e o ensaio.

É fundamental que os alunos percebam que textos literários são artísticos, são “obras de arte”, porque são criações ficcionais de “toque poético” que produzem emoção estética. A palavra “estética”, na acepção original, quer dizer *sensação*. Gostamos de ler um texto e ser dominados por uma sensação. Isso acontece também quando ouvimos música, quando vemos um quadro, ou assistimos a um filme que nos toca muito. Fazer com que o aluno se familiarize com esse tipo de emoção é decisivo para que ele valorize o ato de ler, principalmente o texto literário.

O autor de um texto ficcional faz uma leitura subjetiva do mundo e o representa por meio dos textos que ele cria. É fundamental que os alunos percebam a combinação artística das palavras desses textos. Por isso, insistimos, diante de um texto literário, observamos o que o autor “diz” (o conteúdo do texto) e “como ele diz” (a maneira como o texto está escrito). Geralmente o texto não-literário (por exemplo, o texto jornalístico ou o científico) tem como principal característica apresentar a realidade que existe, de forma objetiva. Um cientista, por exemplo, busca entender a natureza e escreve os textos científicos com base naquilo que observou. Ele quer, com objetividade, explicar as coisas do mundo. Já o autor do texto literário inventa um mundo novo, que pode ser totalmente diferente do nosso, ou *reinventa* nosso mundo real na imaginação dele.

Depois de distinguir texto literário de não-literário, vale a pena fazer as seguintes observações. Os textos pensados artisticamente para produzir emoção podem ser lidos de muitas maneiras, ou seja, podem ter muitas interpretações; eles podem ser escritos em versos ou em prosa. Daí a necessidade de que os estudantes saibam o que é verso, o que é estrofe, o que é texto em prosa.

Nesse momento, para tornar clara a distinção, recomendamos exemplificar. Reúna trechos de textos ficcionais e não-ficcionais e discuta-os com os estudantes. Observe os sentidos das palavras (denotação/conotação) em todos os textos. Registre as conclusões

dos alunos, converse sobre objetividade e subjetividade, sobre rima e ritmo, sobre os temas (abstratos/concretos) apresentados nos textos.

## Como abordar os textos literários

Depois de trabalhar o conceito de texto literário – um tipo de texto artístico, de toque poético e ficcional, criado por um autor, que pode inventar ou reinventar o mundo que nos cerca –, o próximo passo é verificar como compreendê-lo e interpretá-lo.

Os autores criam textos para os leitores. Estes devem compreender não só o que está explícito no texto (as linhas), mas também o que não está (as entrelinhas). **O segredo, para ler os textos literários, é descobrir as “pistas” que os autores deixam e construir, com base nelas, os sentidos.**

## Poesia

### O fazer poético da poesia

Nos livros de emblemas dos séculos XVI e XVII, a poesia era representada por uma jovem formosa usando na cabeça uma coroa de louros, vestindo um traje azul-celeste pontilhado por numerosas estrelas, rodeada por instrumentos musicais. A chave para entender o significado dessa representação é fornecida pelos textos escritos que costumam acompanhar a imagem alegórica. A doçura e a beleza da jovem, sua força e seu poder servem para comover e arrastar todos os seres humanos. A coroa de louros na cabeça serve para que todos recordem que a poesia é mais forte do que o tempo – louro é uma planta que se mantém verde durante todas as estações do ano –, porque faz os homens se aproximarem da imortalidade, protegendo-os do que destrói e condena todas as coisas ao esquecimento. O vestido azul com as estrelas simboliza a origem e a divindade da Poesia, que, segundo os poetas, é oriunda do céu. Os instrumentos musicais fazem menção à musicalidade dos versos, aos efeitos sonoros provocados pela repetição de palavras, pela métrica, pela rima. Assim, considerando os elementos que compõem a imagem alegórica da poesia, podemos afirmar que ela move as pessoas, está acima do tempo, é uma forma de expressão das coisas divinas, é um tipo de texto que tem musicalidade.

No sentido original da palavra, **poesia** é a realização da *poiesis*, que é “a atividade de produção artística”, “a atividade de criar ou de fazer”. Ao longo dos tempos, outras

(inúmeras) definições de poesia foram sendo concebidas. Algumas vezes, a noção de poesia vai além do poema... Pode estar em outros lugares e coisas. Sempre que somos dominados pelo sentimento do belo, que vislumbramos aquilo que há de mais elevado e comovente nas pessoas e nas coisas, criamos ou fazemos **poesia**.

Assim, as estratégias e os conceitos usados para a leitura dos dois poemas abaixo podem, por analogia, ser aplicados à leitura de outros poemas. As propostas da maioria dos livros didáticos abordam o poema como abordam outros gêneros de texto. Na leitura do poema, o aluno busca informações, “traduz” passagens complicadas, copia e resume estrofes, exercita a gramática, sem explorar os recursos textuais essenciais desse gênero: disposição gráfica na página, o tamanho dos versos, as figuras de linguagem, o uso figurado das palavras, as repetições expressivas etc.

## Poema 1

### Objetivos da leitura

- Conhecer alguns recursos da linguagem poética.
- Refletir sobre o valor estético da poesia.

**Conferir definição de *estética* na página 28 deste caderno.**

### Antes da leitura

- Antes de ler o poema com os alunos, vale conversar sobre poesia com eles. Que concepção os alunos têm de poesia? A poesia é importante na vida deles? Costumam ler poemas? É importante estender o conceito de poesia para além do texto escrito: uma pintura, uma escultura, uma fotografia, uma cena de um filme também podem ser poéticos.
- É interessante enfatizar a densidade do texto poético, o olhar pouco convencional do poeta, que instaura outras realidades.
- Você poderia perguntar aos alunos se poesia e poema são a mesma coisa. De acordo com Antônio Soares Amora:  
*“Poesia é o estado emotivo ou lírico do poeta, no momento da criação do poema; o estado lírico reviverá na alma do leitor se este lograr transformar o poema em poesia”; já “poema é a fixação material da poesia, é a decantação formal do estado lírico. São as palavras, os versos e as estrofes que se dizem e que se escrevem, e assim fixam e transmitem o ‘estado lírico’ do poeta” (apud NEGRA, 2006).*
- Por fim, averiguar se os alunos sabem quem foi Mário Quintana, se já leram outros textos desse autor, se sabem algo sobre seu estilo.
- Iniciar a leitura!

### “Se eu fosse um padre

Se eu fosse um padre, eu, nos meus sermões,  
não falaria em Deus nem no Pecado  
– muito menos no Anjo Rebelado  
e os encantos das suas seduções,

não citaria santos e profetas:  
nada das suas celestiais promessas  
ou das suas terríveis maldições...

Se eu fosse um padre, eu citaria os poetas,  
rezaria seus versos, os mais belos,  
desses que desde a infância me embalaram  
e quem me dera que alguns fossem meus!

Porque a poesia purifica a alma...  
e um belo poema – ainda que de Deus se aparte –  
um belo poema sempre leva a Deus!” (QUINTANA, 1998, p. 105.)

**Mário Quintana**, poeta gaúcho nascido em Alegrete, em 30 de julho de 1906, morreu em 5 de maio de 1994, em Porto Alegre. Trabalhou em vários jornais gaúchos. Em 1940, lançou a *Rua dos Cataventos*, seu primeiro livro de poesias. Ao que seguiram *Canções* (1946), *Sapato florido* (1948), *O aprendiz de feiticeiro* (1950), *Espelho mágico* (1951), *Quintanares* (1976), *Apointamentos de história sobrenatural* (1976), *A vaca e o hipogrifo* (1977), *Prosa e verso* (1978), *Baú de espantos* (1986), *Preparativos de viagem* (1987), além de várias antologias.

### Durante a leitura

- Entregue uma cópia do texto que vai ser analisado – caso não seja possível providenciar cópias para os alunos, é possível copiá-lo em papel *kraft* e colá-lo na lousa. É necessário que todos tenham acesso ao texto.
- Antes da leitura compartilhada, é preciso que os alunos façam uma leitura individual, em silêncio. Depois, peça a algum aluno que leia o poema em voz alta, pelo menos duas vezes, e observe se ele faz pausas desnecessárias ao final de alguns versos. É muito importante comentar a leitura do poema e realizá-la até que as idéias do texto fiquem claras para todos. A leitura não pode ser truncada, nem pode tornar as idéias incompreensíveis. Mostre aos alunos como o poema tem de ser lido – principalmente os versos com falsa terminação.
- Se for necessário, você pode ler o poema.
- Verifique se os alunos identificam a musicalidade do poema. Se percebem a *rima*, ou seja, o som idêntico ou quase idêntico que observamos na terminação das palavras. Comente que o ritmo de um verso não é determinado apenas pela rima, há outros recursos de que os autores lançam mão para lograr

musicalidade. Por exemplo, a *métrica*, a medida do verso. Os alunos precisam saber que a medida de um verso é dada pelo número de sílabas poéticas. Você terá de ensinar que as sílabas poéticas são contadas de maneira diferente das sílabas gramaticais. O poeta pode fundir uma vogal com a vogal seguinte dentro de uma palavra, ou a vogal da sílaba final de uma palavra com a vogal da sílaba inicial da palavra seguinte. Escolha alguns versos de métrica diferente para exemplificar. A contagem das sílabas poéticas do verso (escansão) pára na sílaba forte da última palavra do verso.

- Na segunda leitura do professor, poderá haver pausas para comentar trechos importantes, para trocar impressões com os alunos: passagens obscuras, trechos curiosos, palavras ambíguas etc. O professor atuará como mediador e tentará provocar os alunos para que falem acerca de suas impressões.
- Sobre o poema, o primeiro ponto que pode ser observado é sua forma. É necessário que os alunos percebam que o texto tem 14 versos, organizados em quatro estrofes. Sabemos que um poema composto por dois quartetos e dois tercetos é um *soneto* e que o soneto é uma composição poética sedutora, pois possibilita ao poeta expor temas complexos. O soneto tem uma estrutura que exprime uma dialética: uma forma ordenada e progressiva de argumentação. Geralmente apresenta um tipo de raciocínio que os filósofos chamam silogístico: contém uma proposição ou uma série de proposições (ou algo que se pode assimilar a ela) e uma conclusão (ou algo similar). Esse soneto não obedece a esse esquema, freqüente em sonetos clássicos. O texto de Mário Quintana tem versos de nove sílabas poéticas (a maioria dos sonetos renascentistas tem dez sílabas). A proposição é feita por várias sentenças que exprimem condição. Só no último terceto o eu-lírico explicita o motivo por que não faria o que os pais costumam fazer.
- Além de comentar a forma, vale a pena chamar a atenção para as rimas. Pergunte aos alunos como é o esquema de rimas no poema. Será que produzem algum efeito, por trás delas há alguma intenção? No primeiro quarteto as rimas são ABBA, já no segundo são CDEC e nos tercetos praticamente desaparecem. O que notamos é que no início do poema há uma regularidade de rimas que não se repetirá. Essa observação é importante para a interpretação do texto.
- Volte ao poema e observe com os alunos como ele começa e se desenvolve. Nesse momento, os alunos já têm informações suficientes para realizar a interpretação do texto. O poema inicia-se com uma condição (“Se eu fosse um pai”) e apresenta várias negações, isto é, o eu-lírico afirma o que não fará. Há aí um “gesto de rebeldia”, que poderá ser confirmado com a forma pouco ortodoxa

do soneto. Somente no oitavo verso o eu-lírico explicita o que realmente faria se fosse padre: “Se eu fosse um padre, eu citaria os poetas”.

- Mostre aos alunos que a estrutura das frases dos versos é dicotômica: a circunstância de condição é entendida como uma obrigação para que determinado fato se realize. No texto há a contraposição de dois mundos: de um lado o religioso, em que predominam regras e se valorizam a rigidez e a disciplina, de outro o não-religioso, onde há mais liberdade, em que predomina a poesia. O eu-lírico não seria um padre convencional, porque subverteria as regras, não mencionaria Deus, mas sim os poetas, e ainda “rezaria seus versos”.
- O poema exalta a poesia, coloca-a ao lado dos sacramentos que purificam a alma (“um belo poema sempre leva a Deus”). A poesia é vista como uma oração, como uma forma de elevar-se. O interessante é que a falta de ortodoxia do “pai não-convencional” funde-se com a falta de ortodoxia da forma do poema. O desaparecimento das rimas à medida que os versos se sucedem comprova a fusão entre forma e conteúdo.

### Depois da leitura

- Para aprofundar as idéias do poema, recupere com os alunos o percurso proposto pelo poeta. Na primeira estrofe, é citado o “anjo rebelado”, Lúcifer. Vale comentar com os alunos que, antes de se tornar um ser essencialmente mau, Lúcifer era um anjo, mas que se recusou, conforme as tradições herméticas, por amor a Deus, reverenciar o homem. Lúcifer era o portador da luz, a estrela que comumente chamamos Vênus, precursora do dia, quando antecede o Sol. Na segunda estrofe, o poeta cita santos e profetas, as “celestiais promessas” e as “terríveis maldições”. O que a poesia instaura de diferente em relação aos sermões dos padres? Essa e outras questões podem ser feitas para que o aluno perceba que o autor está contrapondo o mundo religioso regrado, marcado por dicotomias, à poesia que, “ainda que de Deus se aparte”, sempre leva a Deus. Não é gratuita a comparação. As pregações, os sacramentos, as rezas, no mundo religioso, colocam o homem mais próximo de Deus. A poesia, no poema, é mais poderosa: ainda que se aparte de Deus, leva a Deus.
- O eu-lírico revela que rezaria versos (os mais belos) que desde a infância o embalarão. Peça aos alunos que escrevam no caderno alguns versos que considerem belos e que, com eles, poderiam “rezar”.
- Proponha parodiar o poema de Mário Quintana. Escreva na lousa o seguinte título: “Se eu fosse um poeta”. Peça aos alunos que escrevam textos poéticos, refletindo sobre o título. O desafio é tentar escrever versos metrificados e rimados.

Escreva os textos dos alunos na lousa e procure comentá-los. Faça a escansão dos versos, aponte as rimas, as idéias e as imagens interessantes.

- Preencha com os alunos o seguinte quadro, que apresenta algumas características do gênero de texto trabalhado, no caso, o poema.

Gênero textual	Poema.
Tipo de texto	Texto escrito em versos; apesar de poema, tem características dos textos argumentativos (há uma tomada de posição, causa).
Título	Se eu fosse um padre.
Autor	Mário Quintana.
Intencionalidade	Exaltar a poesia e o dizer poético.
Características lingüísticas	Métrica, rima, silogismo, conectivos que exprimem circunstância de condição e causa.

## Poema 2

### Objetivos da leitura

- Aprofundar a reflexão sobre o valor do poeta e da poesia.
- Conhecer alguns recursos da linguagem poética: a antítese e a metáfora.
- Revisar conteúdos trabalhados na leitura anterior

### Antes da leitura

- Proponha aos alunos que reflitam sobre a maneira que os poetas escrevem sobre o mundo. Em que os poemas diferem dos textos jornalísticos e científicos?
- Há poemas muito antigos que até hoje continuam sendo lidos e analisados. Qual a razão (ou razões) por que alguns poemas nunca morrem?
- Entregue aos alunos uma cópia do texto: o que observam da formatação do texto? É um poema? Por quê? Os versos têm a mesma medida? Há rimas? O título do texto sugere o quê? Consulte o verbete “motivo” em um bom dicionário. Apresente os sentidos aos alunos. Depois da leitura, decida junto com os alunos qual sentido tem mais a ver com o poema.

### “Motivo

Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,  
não sinto gozo nem tormento.  
Atravesso noites e dias  
no vento.

Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfaço,  
– não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.  
Tem sangue eterno a asa ritmada.  
E um dia sei que estarei mudo:  
mais nada.” (MEIRELES, 1985, p. 81.)

Cecília Meireles nasceu no Rio de Janeiro, em 7 de novembro de 1901. Além de poetisa, foi professora, pedagoga e jornalista. Em 1919 escreveu *Espectros*, seu primeiro livro. Depois escreveu *Baladas para El-Rei* (1925), *Viagem* (1929), *Vaga música* (1942), *Mar absoluto* (1945), *Retrato natural* (1949). O famoso *Romanço da Inconfidência* foi publicado em 1953. Escreveu ainda *Canções* (1956) e o livro de poesias infantis *Ou isto ou aquilo* (1964). Ela morreu também no Rio de Janeiro, em 9 de novembro de 1964.

### Durante a leitura

- Peça aos alunos que leiam o texto silenciosamente.
- Recomendamos que você leia o poema. Comente com os alunos como deve ser a leitura dos versos com falsa terminação.
- Esclarecer o sentido de algumas palavras: “fugidias”, “edifico” etc.
- Na segunda leitura, realizada pelo professor, é importante comentar alguns trechos do poema. Ao longo do texto há idéias sobre o poeta e a poesia. Na primeira estrofe, o eu-lírico explicita a causa que o leva a cantar: o instante existe (o motivo?). Há, no verso 3, uma antítese: “Não sou alegre nem sou triste”. Aqui é preciso falar sobre as figuras de linguagem, expressões usadas para criar efeitos de expressividade. A *antítese* é uma figura da qual muitas vezes os poetas lançam mão. Consiste em colocar, numa mesma frase, duas palavras ou dois pensamentos de sentido contrário. Muitas antíteses aparecerão no poema. Todas se referem ao poeta, não à poesia. Por quê? Uma hipótese possível é esta: expor o caráter transitório do poeta em face da eternidade da poesia. O poeta não é alegre nem

triste, não sente gozo nem tormento, não sabe se desmorona ou edifica... A poesia, por sua vez, tem “sangue eterno”.

- Na segunda e terceira estrofes, a autora continua tratando do poeta. Ressalte, em sua leitura, as antíteses. A idéia desenvolvida é de indefinição, corroborada pelo fato de o poeta ser irmão das coisas fugidias, pela repetição da expressão “não sei”.
- Na última estrofe aparece a oposição maior, que não está explícita no texto. A transitoriedade do poeta opõe-se à perenidade da canção. A metáfora “tem sangue eterno a asa ritmada” revela o poder da poesia. É importante que você ensine aos alunos que metáfora é uma figura de linguagem que ocorre quando você substitui um termo por outro, em função de algum ponto de contato, de alguma semelhança entre os termos. Em que a poesia se assemelha ao sangue? Ao sangue eterno?

### Depois da leitura

- Construção da síntese semântica do texto. Nesse momento é hora de resgatar o que foi discutido sobre o poema durante a aula. Proponha, por escrito, algumas questões:
  - a) O poema “Motivo” de Cecília Meireles trata do poeta e da poesia. Que idéias o poema apresenta sobre o poeta? E sobre a poesia?
  - b) Por que as antíteses que aparecem no texto estão sempre relacionadas ao poeta?
  - c) Há, na última estrofe, uma oposição que não está explícita entre a canção e o poeta. Qual é a oposição? Como interpretá-la?
  - d) Por que a autora usou uma metáfora para referir-se à poesia?
- Depois de os alunos responderem às questões, discuta com eles as respostas. Escreva algumas na lousa; se necessário, procure enriquecê-las.
- Retome o quadro com as características do gênero do texto anterior. No item “características lingüísticas”, acrescente o uso das figuras de linguagem. Faça outras modificações, se você e os alunos julgarem necessário.
- Proponha aos alunos que tragam poemas para que se monte uma antologia poética.

## Crônica

### Prato do dia: arroz, feijão e crônica

**Crônica:** do grego *krónos*, que significa tempo, e do latim *annu*, ano e *ânua*, anais.

De acordo com Massaud Moisés, professor emérito da USP, em seu *Dicionário de termos literários*:

“o vocábulo Crônica mudou de sentido ao longo dos séculos. Empregado primeiramente no início da era cristã, designava uma lista ou relação de acontecimentos, arrumados conforme a seqüência linear do tempo. Colocando, assim, entre os simples anais e a História propriamente dita, a crônica se limitava a registrar os eventos sem aprofundar-lhes as causas ou dar-lhes qualquer interpretação. Em tal acepção a crônica atingiu o ápice na alta Idade Média, ou seja, século XII” (MOISÉS, 1985, p. 132).

Nesse momento houve uma guinada para o lado mais histórico, em que se distinguem obras com predomínio de detalhes e pormenores, chamadas de “crônicas”, e obras mais simples e impessoais, sem aprofundamento, chamadas de “crônicas breves” ou “cronicões”. Foi a partir do Renascimento (século XIV) que o vocábulo “crônica” passou a ser substituído por “História”.

Com o sentido que conhecemos modernamente, “crônica” passou a ser usada no século XIX, com a diferença, em relação a seu passado, de se apresentar já com uma “personalidade literária” (MOISÉS, 1985, p. 132). Ao ser compreendida por uma veia literária, sua inauguração teria se dado por volta do ano de 1800, pelo francês Jean-Louis Geoffroy, no *Journal des Débats*, que dedicava espaço periodicamente para os *feuilletons*. No Brasil, esse termo foi traduzido para *folhetim*, depois do ano de 1836. Porém, antes de findar o século XIX, o vocábulo “crônica” assumiu suas feições como as conhecidas atualmente (MOISÉS, 1985). O tempo passou e a crônica foi, cada vez mais, alcançando um lugar de importância nas letras brasileiras.

### A crônica no Brasil: um casamento de sucesso

Segundo muitos estudiosos, a crônica é um gênero bastante brasileiro, não havendo similaridade em outros países, como ocorre com o conto, o romance ou o poema. Em geral, e historicamente, sua predominância se dá nos jornais e revistas, sendo posteriormente reunida em forma de coletâneas, por seus autores, num livro. Por esse motivo, muitos cronistas também desempenharam um papel ligado ao jornalismo, tendo surgido o termo “narrador repórter” (SÁ, 2005, p. 7).

Em se tratando de cronistas, de acordo com Jorge de Sá, uma figura se destaca como precursor do gênero no Brasil. Estamos nos referindo ao carioca João do Rio que, no final do século XIX, não se contentava em ficar na redação do jornal esperando por um fato que suscitasse uma boa crônica. Ele passou a sair pela cidade e a observar o mundo que o cercava: as ruas movimentadas, os bares e a boemia, os morros etc. Nesses lugares, passou a ter contato direto com a matéria de sua crônica: os detalhes do mundo que não constava dos grandes noticiários e a vida das pessoas “baixas”. Seu papel foi desvelar uma realidade encoberta pelo filtro da moral social, da elite nacional.

A João do Rio seguiram-se outros cronistas importantes, como Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino. E mais recentemente Carlos Heitor Cony, Moacyr Scliar e Luis Fernando Verissimo, entre outros. Esses autores continuaram e ampliaram o uso peculiar e brasileiro desse gênero, que também teve ícones como Machado de Assis e Olavo Bilac. As muitas facetas da sociedade brasileira se apresentam nas diversas crônicas escritas por nossos autores. Isso se torna possível tanto pelo talento próprio desses escritores como pela versatilidade inerente à própria crônica.

### **O jeito de ser da crônica: uma deliciosa mistura de sabores**

Aceitando a crônica como uma forma de expressão literária, cujo primeiro suporte são o jornal e a revista, temos nela uma característica forte de hibridismo. Não nos referimos apenas ao fato de haver a intersecção de elementos líricos, descritivos ou argumentativos em textos narrativos, por exemplo. Mas ao fato de a crônica poder ter uma mistura tipológica que permita a ela assumir formas de alegoria, de entrevista, de resenha, de confissão, de monólogo, de diálogo, entre outras, além de poder estruturar-se em torno de personagens reais ou fictícios.

Essa profusão de formas dá à crônica uma mistura de sabores que permitem a ela registrar os mais variados aspectos da cena brasileira. Aliada a isso, há a habilidade dos escritores em utilizá-la, também, de um jeito bem-humorado na abordagem dos mais variados assuntos e acontecimentos do cotidiano. Sua matéria é o fato pequeno que, bem trabalhado, assume novas proporções no debate social.

Resumindo, podemos afirmar que a crônica ocupa um espaço entre a poesia (lírica) e o conto; estrutura-se por uma visão pessoal e subjetiva ante um fato qualquer do cotidiano; acaba por estimular a veia poética do autor/prosador; abre margem para que se revelem os dotes de contador de história dos cronistas; garante ao cronista o poder de recriação da realidade sobre a mera transcrição desta; utiliza o humor como meio de despertar o senso crítico no leitor; assume diferentes aspectos da linguagem, ade-

rindo ao coloquialismo, com a presença de elementos da oralidade, ou utilizando-se do registro mais formal, como modo de valorização da própria forma escrita (cf. MOISÉS, 1985, e SÁ, 2005).

Para ilustrar o que estamos desenvolvendo até este ponto, apresentamos a seguir uma crônica de Paulo Mendes Campos, em que podemos atestar a maleabilidade desse gênero, tanto em termos de possibilidades de uso da linguagem quanto em termos de diferentes aspectos de tipologia. Bom apetite!

## **Crônica 1**

### **“Os diferentes estilos**

Parodiando Raymond Queneau, que toma um livro inteiro para descrever de todos os modos possíveis um episódio corriqueiro, acontecido em um ônibus de Paris, narra-se aqui, em diversas modalidades de *estilo*, um fato comum da vida carioca, a saber: o corpo de um homem de quarenta anos presumíveis é encontrado de madrugada pelo vigia de uma construção, à margem da Lagoa Rodrigo de Freitas, não existindo sinais de morte violenta.

*Estilo interjetivo* – Um cadáver! Encontrado em plena madrugada! Em pleno bairro de Ipanema! Um homem desconhecido! Coitado! Menos de quarenta anos! Um que morreu quando a cidade acordava! Que pena!

*Estilo colorido* – Na hora cor-de-rosa da aurora, à margem da cinzenta Lagoa Rodrigo de Freitas, um vigia de cor preta encontrou um cadáver de um homem branco, cabelos louros, olhos azuis, trajando calça amarela, casaco pardo, sapato marrom, gravata branca com bolinhas azuis. Para este o destino foi negro.

*Estilo antimunicipalista* – Quando mais um dia de sofrimentos e desmandos nasceu para esta cidade tão mal governada, nas margens imundas, esburacadas e fétidas da Lagoa Rodrigo de Freitas, e em cujos arredores falta água há vários meses, sem falar nas freqüentes mortandades de peixes já famosas, o vigia de uma construção (já permitiram, por debaixo do pano, a ignominiosa elevação de gabarito em Ipanema) encontrou o cadáver de um desgraçado morador desta cidade sem policiamento. Como não podia deixar de ser, o corpo ficou ali entregue às moscas que pululam naquele perigoso foco de epidemias. Até quando?

*Estilo reacionário* – Os moradores da Lagoa Rodrigo de Freitas tiveram na manhã de hoje o profundo desagrado de deparar com o cadáver de um vagabundo que foi logo escolher para morrer (de bêbado) um dos bairros mais elegantes desta cidade, como se já não bastasse para enfeiar aquele local uma sórdida favela que nos envergonha aos olhos dos americanos que nos visitam ou que nos dão a honra de residir no Rio.

*Estilo então* – Então o vigia de uma construção em Ipanema, não tendo sono, saiu então para passeio de madrugada. Encontrou então o cadáver de um homem. Resolveu então procurar um guarda. Então o guarda veio e tomou então as providências necessárias. Aí então eu resolvi te contar isso.

*Estilo áulico* – À sobremesa, alguém falou ao presidente que na manhã de hoje o cadáver de um homem havia sido encontrado na Lagoa Rodrigo de Freitas. O presidente exigiu imediatamente que um de seus auxiliares telegrafasse em seu nome à família enlutada. Como lhe informassem que a vítima ainda não fora identificada, S. Ex<sup>a</sup>, com o seu estimulante bom humor, alegrou os presentes com uma das suas apreciadas blagues.

*Estilo schmidtiano* – Coisa horrível é o encontro com um cadáver desconhecido à margem de um lago triste à luz fria da aurora! Trajava-se com alguma humildade mas seus olhos eram azuis, olhos para a festa alegre colorida deste mundo. Era trágico vê-lo morto. Mas ele não estava ali, ingressara para sempre no reino inviolável e escuro da morte, este rio um pouco profundo caluniado de morte.

*Estilo complexo de Édipo* – Onde andará a mãezinha do homem encontrado morto da Lagoa Rodrigo de Freitas? Ela que o amamentou, ela que o embalou em seus braços carinhosos?

*Estilo preciosista* – No crepúsculo matutino de hoje, quando fulgia solitária e longínqua a Estrela d’Alva, o atalaia de uma construção civil, que perambulava insone pela orla sinuosa e murmurante de uma lagoa serena, deparou com a atra e lúrida visão de um ignoto e gélido ser humano, já eternamente sem o hausto que vivifica.

*Estilo Néelson Rodrigues* – Usava gravata de bolinhas azuis e morreu!

*Estilo sem jeito* – Eu queria ter o dom da palavra, gênio de um Rui ou o estro de um Castro Alves, para descrever o que se passou na manhã de hoje. Mas não sei escrever, porque nem todas as pessoas que têm sentimentos são capazes de expressar esse sentimento. Mas eu gostaria de deixar, ainda que sem brilho literário, tudo aquilo que senti. Não sei se cabe aqui a palavra sensibilidade. Talvez não caiba. Talvez seja uma tragédia. Não sei escrever mas o leitor poderá perfeitamente imaginar o que foi isso. Triste, muito triste. Ah, se eu soubesse escrever.

*Estilo feminino* – Imagine você, Tutsi, que ontem eu fui ao Sacha’s, legalíssimo, e dormi tarde. Com o Tony. Pois logo hoje, minha filha, que eu estava exausta e tinha hora marcada no cabeleireiro, e estava também querendo dar uma passada na costureira, acho mesmo que vou fazer aquele plissadinho, como o da Teresa, o Roberto resolveu me telefonar quando eu estava no melhor do sono. Mas o que era mesmo que eu queria contar? Ah, menina, quando eu olhei da janela, vi uma coisa horrível,

um homem morto lá na beira da Lagoa. Estava tão nervosa! Logo eu que tenho horror de gente morta!

*Estilo lúdico ou infantil* – Na madrugada de hoje por cima, o corpo de um homem por baixo foi encontrado por cima pelo vigia de uma construção por baixo. A vítima por baixo não trazia identificação por cima. Tinha aparentemente por cima a idade de quarenta anos por baixo.

*Estilo concretista* – Dead dead man man mexe mexe Mensch Mensch MENSCHHEIT.

*Estilo didático* – Podemos encarar a morte do desconhecido encontrado morto à margem da Lagoa Rodrigo de Freitas em três aspectos: a) policial; b) humano; c) teológico. Policial: o homem e a sociedade; humano: o homem em si mesmo; teológico: o homem em Deus. Polícia e homem: fenômeno; alma e Deus: epifenômeno. Muito simples, como os senhores vêem (CAMPOS, 2005, p. 43-6).

Essa crônica de Paulo Mendes Campos nos apresenta de maneira exemplar a versatilidade do gênero que permite utilizar a linguagem de um modo bastante criativo. Como você pode perceber, há, da mesma forma, um potencial grande em utilizar um texto como esse em sala de aula com os alunos. Partindo da exploração do que venha a ser uma paródia, passando pela proposta de o autor fazer uma reflexão sobre a linguagem e os diferentes estilos que nela podem existir. Como permite o gênero, há um passeio entre o que é próprio do texto escrito e o que nele pode haver de oralidade.

Importante repararmos que o tema abordado é intensamente trabalhado por pequenos e significativos exemplos de uso da linguagem na determinação de estilos. Por outro lado, cada estilo representado no texto integra-se a algo maior, que são os grupos sociais que se utilizam desses estilos. Na verdade, o autor traça as linhas de um retrato do linguajar da sociedade, sem ser exaustivo em argumentos ou academicamente prolixo.

Como é próprio da crônica, é preciso captar o instante e dele retirar o máximo possível. Do mesmo modo, exige do leitor que mobilize seus conhecimentos de mundo para se ligar aos referenciais suscitados pelo texto. Entretanto, não há o impedimento da compreensão do texto como um todo sem a localização de certos referenciais, como *Estilo schmidtiano* ou *Estilo Néelson Rodrigues*. No primeiro caso, há uma referência ao estilo eloqüente do escritor e poeta Augusto Frederico Schmidt, que participou da primeira geração modernista. Néelson Rodrigues é retratado como portador de um estilo seco, sem grande eloqüência, que se atém ao detalhe pouco esperado.

Outra característica dessa crônica é o fato de ela exigir uma leitura que explore os diferentes estilos por meio de diferentes entonações de voz. Nesse sentido, a leitura não cabe apenas no silêncio, mas pede a voz alta para reproduzir os efeitos de sentido

desejados pelo autor. Permite, portanto, tanto o desvelar das características da linguagem escrita, como a prática de uma leitura mais próxima do modo como são falados. Há uma relação íntima entre o oral e o escrito.

## Crônica 2

### Objetivos da leitura

- Observar os recursos utilizados pelo autor para criar o efeito de humor: a desproporção, o estereótipo.
- Reconhecer as características do gênero crônica: a linguagem próxima do leitor; a presença da oralidade; a brevidade; o hibridismo (exposição, narração, opinião).
- Observar o percurso que o autor segue para fazer um breve retrato de como é usada a língua portuguesa em nosso país.
- Abordar o conteúdo “variação lingüística”.

A seguir, você verá o exemplo de uma atividade de leitura tendo como objeto uma crônica de humor. A vertente, nesse caso, é literária.

Primeiramente, aprecie a deliciosa crônica a seguir.

**“Língua brasileira** ‘Outro dia eu vinha pela rua e encontrei um mandinho, um guri desses que andam sem carpim, de bragueta aberta, soltando pandorga. Eu vinha de bici, descendo a lombra pra ir na lancheria comprar umas bergamotas...’

Se você não é gaúcho, provavelmente não entendeu nada do que eu estava contando. No Rio Grande do Sul a gente chama tangerina de *bergamota* e carne moída de *guisado*. *Bidê*, que a maioria usa no banheiro, é nome que nós demos para a mesinha de cabeceira, que em alguns lugares chamam de criado-mudo. E por aí vai. A privada, nós chamamos de *patente*. Dizem que começou com a chegada dos primeiros vasos sanitários de louça, vindos da Inglaterra, que traziam impresso ‘*Patent*’ número tal. E pegou.

*Ir aos pés* no RS é fazer cocô. Eu acho *tri* elegante, poético. ‘*Com licença, vou aos pés e já volto*’. Uma amiga carioca foi passear em Porto Alegre e precisou de um médico. A primeira coisa que ele perguntou foi: ‘*Vais aos pés normalmente, minha filha?*’ Ela na mesma hora levantou e começou a fazer flexão.

O Brasil tem dessas coisas, é um país maravilhoso, com o português como língua oficial, mas cheio de dialetos diferentes.

No Rio de Janeiro é ‘*e aí mermão! CB, sangue bom!*’ Até eu entender que *merrmão* era “meu irmão” levou tempo. Pra conseguir se comunicar, além de arranhar a gar-

ganta com o 'erre', você precisa aprender a chiar que nem chaleira velha: '*vai rolá umasch paradasch inschperrtasch*.'

Na cidade de São Paulo eles botam um 'i' a mais na frente do 'n': '*ôrra meu! Tô por dentro, mas não tô inteindeindo o que eu tô veindo*'. E no *interiorr* falam um 'erre' todo enrolado: '*a Ferrnanda marrcô a porrrteira*'. Dá um nó na língua. A vantagem é que a pronúncia deles no inglês é ótima.

Em *Mins*, quer dizer em Minas, eles engolem letras e falam *Belzonte, Nossenhora. Doidemais da conta, sô!* Qualquer objeto é chamado de *trem*. Lembrei daquela história do mineirinho na plataforma da estação. Quando ouviu um apito, falou apontando as malas: '*Muié, pega os trem que o bicho ta vindo*'.

No Nordeste é tudo *meu rei, bichinho, ó xente*. Pai é *painho*, mãe é *mainha*, vó é *vóinha*. E pra você conseguir falar com o acento típico da região, é só cantar a primeira sílaba de qualquer palavra numa nota mais aguda que as seguintes. As frases são sempre em escala descendente, ao contrário do sotaque gaúcho.

Mas o lugar mais interessante de todos é Florianópolis, um paraíso sobre a terra, abençoado por Nossa Senhora do Desterro. Os nativos tradicionais, conhecidos como Manezinhos da Ilha, têm o linguajar mais simpático da nossa língua brasileira. Chamam lagartixa de *crocodilinho de parede*. Helicóptero é *avião de rosca* (que deve ser lido *rôschca*). Carne moída é *boi ralado*. Se você quiser um pastel de carne, precisa pedir um *envelope de boi ralado*. Telefone público, o popular *orelhão*, é conhecido como *poste de prosa* e a ficha de telefone é *pastilha de prosa*. Ovo eles chamam de *semente de galinha* e motel é *lugar de instantinho*.

Dizem que isso tudo vem da colonização açoriana, inclusive a pronúncia deliciosa de algumas expressões, como '*si quéisch quéisch, si não quéisch, disch*'.

Se você estiver por lá, viajando de carro, e precisar de alguma informação sobre a estrada pra voltar pra casa, deve perguntar pela '*Briói*', como é conhecida a BR-101.

Em Porto Alegre, uma empresa tentou lançar um serviço de entrega a domicílio de comida chinesa, o Tele China. Só que um dos significados de *china* no RS é prostituta. Claro que não deu certo. Imagina a confusão, um cara liga às duas da manhã, a fim de uma loira, e recebe como sugestão Frango Xadrez com Rolinho Primavera e Banana Caramelada.

Tudo isso é muito engraçado, mas às vezes dá problema sério. A primeira vez que minha mãe foi ao Rio de Janeiro, entrou numa padaria e pediu: '*Me dá um cacete!!!*'. Cacete pra nós é pão francês. O

**Kledir Ramil é gaúcho e tornou-se famoso como cantor e compositor. Forma com seu irmão a dupla Kleiton & Kledir, que começou a ser mais conhecida nos anos 1980 com sucessos como *Deu pra ti, Nem pensar, Vira virou*, entre outros. Há pouco tempo começou sua carreira literária.**

padeiro caiu na risada, chamou-a num canto e tentou contornar a situação. Ela ingenuamente emendou: *‘Mas o senhor não tem pelo menos um cacetinho?’*

(N. do T. – mandinho é garoto, carpim é meia, bragueta é braguilha, pandorga é pipa, bici é bicicleta, lomba é ladeira, lancheria é lanchonete.)” (RAMIL, 2003, p. 75-6.)

### Antes da leitura

- Levantamento do conhecimento prévio: escrever o título na lousa e discutir com os alunos o que ele sugere; levantar hipóteses sobre o possível assunto; explorar o que já é de conhecimento do aluno acerca do assunto; ampliar: temos uma língua ou várias no Brasil? Por que falamos língua portuguesa e não língua brasileira? A língua portuguesa é falada de modo igual em todo o país? E a escrita, é igual?
- Antecipação do tema com base no título e nas hipóteses.
- Explicitação dos objetivos: perceber as diferentes apresentações da língua portuguesa e observar os recursos expressivos do gênero “crônica”.

### Durante a leitura

- Recomendamos que a leitura do texto seja realizada em primeiro lugar pelo professor. Ele saberá dar um colorido que o texto merece, reforçando os aspectos da prosódia e da interpretação.
- **Localizar o tema no texto** (modos diferentes de uso da língua portuguesa): ao longo dos parágrafos, o autor vai explicando o uso das mesmas palavras, expressões e seus significados em diferentes regiões do Brasil. Há diferentes usos das palavras e produção de diferentes significados para um mesmo termo, variando de região para região. Do mesmo modo, há uma grande variedade de sons, ou sotaques, na língua portuguesa do Brasil.
- **Esclarecer as palavras desconhecidas que os alunos anotaram.** Inferir sentidos e contextualizar. Se houver dicionário à mão, pedir que o aluno leia o verbete procurado.
- **Identificação das palavras-chave.** No caso, podemos extrair da frase “O Brasil tem dessas coisas, é um país maravilhoso, com o português como **língua oficial**, mas cheio de **dialetos** diferentes.” As palavras destacadas são essenciais para a compreensão do tema. Nesse ponto, é preciso explicar que uma língua se estabelece como oficial por meio de um processo histórico em que uma das variedades (ou dialetos, como usado na crônica) é eleita como padrão por determinado grupo da sociedade, dominante cultural e economicamente. A variedade eleita é

dicionarizada e para ela produz-se uma gramática normativa, com seu conjunto de regras de uso. Toda língua, portanto, é composta de variedades. Pode-se retornar ao texto e verificar como o autor explora essa característica da língua por meio da leitura dos modos como falam cariocas, paulistas, gaúchos, mineiros e catarinenses. Observar com os alunos que identificar a palavra-chave é uma forma produtiva de compreender um texto.

- **Pistas lingüísticas.** Observar como o texto pode ser dividido. A primeira parte contempla os três primeiros parágrafos, em que há um preâmbulo, ou uma preparação para a introdução do tema, chamando o leitor para o diálogo. O autor não vai direto ao assunto, mas já introduz o texto com exemplos do que irá discutir. Observar que, para dar coesão ao texto, o autor usa marcadores para manter a seqüência entre os parágrafos: **no** Rio de Janeiro; **na** cidade de São Paulo; **em** Minas etc., além de conectivos como **mas**; procurar por índices que mostrem a origem do autor; a questão do duplo sentido como fonte geradora do humor, ao lado das expressões de desproporção, exagero (mexerica na lanchonete!); a presença de frases para gerar humor ao lado de frases típicas regionais (Em **Mins**, quer dizer Minas); a formação de uma caricatura por meio de estereótipos, entre outras possibilidades. O importante é mostrar que o efeito de humor nasce do uso da linguagem, do exagero à caricatura.
- **Características do gênero.** Observar que há uma mistura tipológica em que temos: a) no primeiro parágrafo, um momento de narração; b) no segundo e terceiro, há um percurso expositivo; c) no quarto parágrafo, há a opinião do autor e apresentação da tese do texto; d) do quinto parágrafo ao oitavo, há o retorno ao aspecto expositivo; e) o nono parágrafo caracteriza-se pela volta da opinião do autor; f) os três parágrafos seguintes retomam o tipo expositivo; g) terminando, o último parágrafo retoma o caráter narrativo que iniciou a crônica. Trabalhar com o aluno essa característica da crônica de permitir o hibridismo tipológico mais intenso.

### Depois da leitura

- **Construção da síntese semântica do texto.** É o momento conhecido pelos professores em que os aspectos do entendimento do texto são explorados. Pode-se realizá-lo de diferentes modos: com resumo oral por parte dos alunos ou com perguntas e respostas direcionadas pelo professor. Outra maneira de recuperar as informações desse texto é sugerir um jogo para os alunos. A sala é organizada de modo que os alunos formem pequenos grupos, e o desafio será criar um diálogo entre um carioca, um paulista, um gaúcho e um mineiro, com base em

suas características de uso da língua descritas pela crônica. De posse de algumas situações, os alunos criam os diálogos e reproduzem o modo de falar de cada tipo. Por fim, eles apresentam para a sala na forma de uma pequena peça teatral, bem-humorada.

- **Troca de impressões.** Depois de realizar a apresentação dos grupos, debater o texto e o que ele trouxe de novidades e conhecimento para a aula. É necessário anotar na lousa as conclusões dos alunos. Você pode usar um texto de nossa área que trate do tema variação lingüística. É importante que o aluno compare o bom humor da crônica e a linguagem técnica do texto científico.
- **Registro.** Construir com os alunos, pontuando na lousa, o que foi realizado, passo a passo, e solicitar que eles escrevam suas impressões pessoais acerca da atividade.
- Preencher com os alunos o quadro-resumo das características do gênero:

Gênero textual	Crônica.
Tipo de texto	Híbrido: expositivo, narrativo e opinativo.
Título	Língua brasileira.
Autor	Kledir Ramil.
Intencionalidade	Apresentar diferentes modos e usos da língua portuguesa.
Características lingüísticas	Predomínio do tempo presente; apelo à oralidade para criar o ambiente de proximidade com o leitor.

## Conto

### Conto? Conta que eu conto

Em todos os países do mundo, em todas as culturas, encontramos a presença de histórias que, passadas de geração a geração, constituem importante mecanismo de preservação da memória, da história e da identidade dos povos. Essas histórias, populares ou eruditas, assumem, às vezes, a forma de narrativas ficcionais em prosa, geralmente curtas e intensas, que chamamos *conto*.

Para as antigas civilizações, o conto era uma narrativa de cunho fabuloso e fantástico, inspirada na mitologia e transmitida oralmente. Com o tempo, foi ganhando uma formatação escrita, literária, saindo do domínio coletivo da linguagem para o universo

do estilo individual de cada contista. O conto moderno ensaiou suas primeiras formas no século XIV, com a obra do italiano Boccaccio (1313-1375).

Nos contos, o narrador, por meio de descrições das personagens, do cenário, do tempo, conduz o conflito que, rapidamente, se desenvolve e caminha para seu final, não raramente surpreendendo o leitor. Narra-se uma única ação, que compreende tudo o que acontece na história: os fatos e os atos envolvendo as personagens. Se compararmos o conto à novela e ao romance, veremos que o primeiro condensa e potencia em sua curta duração todas as possibilidades da ficção. Segundo Machado de Assis, “o tamanho não é o que faz mal a este gênero de histórias, é naturalmente a qualidade; mas há sempre uma qualidade nos contos que os torna superiores aos grandes romances, se uns e outros são medíocres: é serem curtos” (ASSIS, 1972, p. 6).

O conto talvez seja o gênero literário mais antigo e versátil. Costuma ser classificado em várias categorias. Há o *conto de fadas*, o *conto maravilhoso* ou o *conto da carochinha*: história popular para criança, baseada em lendas e mitos; o *conto fantástico*: história que relata fatos aparentemente absurdos, mas que nas entrelinhas é possível perceber a lógica e o sentido; o *conto folclórico*: história criada coletivamente, que trata de mitos e credices, linguagem coloquial ou regional; o *conto literário*: história criada artisticamente por um autor; o *conto policial*: aquele que tem por base uma cadeia de acontecimentos que geram suspense; o *conto popular*: nascido de tradição oral dos povos, quase sempre transmitindo ensinamentos morais, narrados, antigamente, por um contador de histórias na presença de espectadores (ouvintes); o *conto psicológico*: história em que o contista revela o mundo interior das personagens, com muitos monólogos e reflexões; o *conto de exemplo*: de fundo moral, havendo sempre a intenção educativa. É possível reconhecer ainda outras categorias de contos.

Muitos autores famosos tornaram-se especialistas nesse gênero de texto. No Brasil, os contos de Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Marina Colasanti etc. são muito apreciados.

O conto que leremos a seguir é de Machado de Assis e foi publicado pela primeira vez no jornal *A Estação*, em 15 de abril de 1883. Em 1953, o conto aparece editado no livro *Relíquias de casa velha*, que reúne outros contos do autor publicados em jornal. “História comum” é um *conto de exemplo*, ou mais propriamente um *apólogo*, um tipo de narrativa em que figuras inanimadas dotadas de palavras passam uma moral. No caso, um alfinete “vilão”, “modesto”, faz reflexões sobre seu destino, levando o leitor a conjecturar sobre os comportamentos humanos.

## Conto

### Objetivos da leitura

- Ler um conto antigo, aplicando os procedimentos do antes, durante e depois da leitura.
- Ensinar o aluno a criar hipóteses interpretativas com base em alguns elementos da narrativa.

### Antes da leitura

- Antes de iniciar o trabalho de leitura, é importante saber se os alunos gostam de ouvir ou de contar histórias. É enriquecedora a possibilidade de compartilhar experiências marcantes relacionadas ao ato de contar ou ouvir histórias.
- Depois dessa conversa, convém estabelecer uma aproximação entre os alunos e o conto que vai ser lido. Sabem alguma coisa do autor, Machado de Assis? Já leram alguma obra escrita por ele? Sabem algo do século XIX?
- O título do texto, o que sugere? Com um título assim, podemos esperar um final surpreendente? O que é uma coisa *comum*?
- Leitura do conto.

#### “História comum

...Caí na copa do chapéu de um homem que passava... Perdoe-me este começo; é um modo de ser épico. Entro em plena ação. Já o leitor sabe que caí, e caí na copa do chapéu de um homem que passava; resta dizer de onde caí e por que caí.

Quanto à minha qualidade de alfinete, não é preciso insistir nela. Sou um simples alfinete vilão, modesto, não alfinete de adorno, mas de uso, desses com que as mulheres do povo pregam os lenços de chita, e as damas de sociedade os *fichus*, ou as flores, ou isto, ou aquilo. Aparentemente vale pouco um alfinete; mas, na realidade, pode exceder ao próprio vestido. Não exemplifico; o papel é pouco, não há senão o espaço de contar a minha aventura.

Tinha-me comprado uma triste mucama. O dono do armarinho vendeu-me, com mais onze irmãos, uma dúzia, por não sei quantos réis; coisa de nada. Que destino! Uma triste mucama. Felicidade – este é o seu nome – pegou no papel em que estávamos pregados, e meteu-o no baú. Não sei quanto tempo ali estive; saí um dia de manhã para pregar o lenço de chita que a mucama trazia ao pescoço. Como o lenço era novo, não fiquei grandemente desconsolado. E depois a mucama era asseada e estimada, vivia nos quartos das moças, era confidente dos seus namoros e arrufos; enfim, não era um destino principesco, mas também não era um destino ignóbil.

Entre o peito da Felicidade e o recanto de uma mesa velha, que ela tinha na alcova, gastei uns cinco ou seis dias. De noite, era despregado e metido numa caixinha de papelão, ao canto da mesa; de manhã, ia da caixinha ao lenço. Monótono, é verdade; mas a vida dos alfinetes não é outra. Na véspera do dia em que se deu a minha aventura, ouvi falar de um baile no dia seguinte, em casa de um desembargador que fazia anos. As senhoras preparavam-se com esmero e afinco, cuidavam das rendas, sedas, luvas, flores, brilhantes, leques, sapatos; não se pensava em outra coisa senão no baile do desembargador. Bem quisera eu saber o que era um baile, e ir a ele; mas uma tal ambição podia nascer na cabeça de um alfinete, que não saía do lenço de uma triste mucama? – Certamente que não. O remédio era ficar em casa.

– Felicidade, diziam as moças, à noite, no quarto, dá cá o vestido. Felicidade, aperta o vestido. Felicidade, onde estão as outras meias?

– Que meias, nhanhã?

– As que estavam na cadeira...

– Uê! nhanhã! Estão aqui mesmo.

E Felicidade ia de um lado para outro, solícita, obediente, meiga, sorrindo a todas, abotoando uma, puxando as saias de outra, compondo a cauda desta, consertando o diadema daquela, tudo com um amor de mãe, tão feliz como se fossem suas filhas. E eu vendo tudo. O que me metia inveja eram os outros alfinetes. Quando os via ir da boca da mucama, que os tirava da *toilette*, para o corpo das moças, dizia comigo, que era bem bom ser alfinete de damas, e damas bonitas que iam a festas.

– Meninas, são horas!

– Lá vou, mamãe! – disseram todas.

E foram, uma a uma, primeiro a mais velha, depois a mais moça, depois a do meio. Esta, por nome Clarinha, ficou arranjando uma rosa no peito, uma linda rosa; pre-gou-a e sorriu para a mucama.

– Hum! hum! resmungou esta. Seu Florêncio hoje fica de queixo caído...

Clarinha olhou para o espelho, e repetiu consigo a profecia da mucama. Digo isto, não só porque me pareceu vê-lo no sorriso da moça, como porque ela voltou-se pouco depois para a mucama, e respondeu sorrindo:

– Pode ser.

– Pode ser? Vai ficar mesmo.

– Clarinha, só se espera por você.

– Pronto, mamãe!

Tinha prendido a rosa, às pressas, e saiu.

Na sala estava a família, dois carros à porta; desceram enfim, e Felicidade com elas, até à porta da rua. Clarinha foi com a mãe no segundo carro; no primeiro foi o pai com as outras duas filhas. Clarinha calçava as luvas, a mãe dizia que era tarde; entraram; mas, ao entrar, caiu a rosa do peito da moça. Consternação desta; teima da mãe que era tarde, que não valia a pena gastar tempo em pregar a rosa outra vez. Mas Clarinha pedia que se demorasse um instante, um instante só, e diria à mucama que fosse buscar um alfinete.

– Não é preciso, sinhá; aqui está um.

Um era eu. Que alegria a de Clarinha! Com que alvoroço me tomou entre os dedinhos, e me meteu entre os dentes, enquanto descalçava as luvas. Descalçou-as: pregou comigo a rosa, e o carro partiu. Lá me vou no peito de uma linda moça, prendendo uma bela rosa, com destino ao baile de um desembargador. Façam-me o favor de dizer se Bonaparte teve mais rápida ascensão. Não há dois minutos toda a minha prosperidade era o lenço pobre de uma pobre mucama. Agora, peito de moça bonita, vestido de seda, carro, baile, lacaio que abre a portinhola, cavalheiro que dá o braço à moça, que a leva escada acima; uma escada suada de tapetes,

lavada de luzes, aromada de flores... Ah! enfim! eis-me no meu lugar.

Estamos na terceira valsa. O par de Clarinha é o dr. Florêncio, um rapaz bonito, bigode negro, que a aperta muito e anda à roda como um louco. Acabada a valsa, fomos passear os três, ele murmurando-lhe coisas meigas, ela arfando de cansaço e comoção, e eu fixo, teso, orgulhoso. Seguimos para a janela. O dr. Florêncio declarou que era tempo de autorizá-lo a pedi-la.

– Não se vexe; não é preciso que me diga nada; basta que me aperte a mão.

Clarinha apertou-lhe a mão; ele levou-a à boca e beijou-a; ela olhou assustada para dentro.

– Ninguém vê, continuou o dr. Florêncio; amanhã mesmo escreverei a seu pai.

Conversaram ainda uns dez minutos, suspirando coisas deliciosas, com as mãos presas. O coração dela batia!

**Machado de Assis (1839-1908) teve uma infância tão difícil quanto qualquer outro menino pobre e mulato do Rio de Janeiro nos idos de 1840. Era gago e epilético. À custa de muito esforço pessoal acumulou uma sólida formação cultural. Aos 29 anos, casou-se com Carolina, a adorada esposa imortalizada nos versos que compôs para homenageá-la quando morreu, em 1904.**

**Os romances de Machado de Assis são reconhecidamente obras-primas e devem ser lidos por todos que quiserem saber os segredos da alma humana. Principais romances: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba*, *Dom Casmurro*, *Esaú e Jacó*. Principais contos: *Teoria do medalhão*, *A sereníssima república*, *O espelho*, *A igreja do diabo*, *Uns braços*, *Um homem célebre*, *A causa secreta*, *O enfermeiro*, *Conto de escola*, *Missa do galo*.**

Eu, que lhe ficava em cima, é que sentia as pancadas do pobre coração. Pudera! Noi-va entre duas valsas. Afinal, como era mister voltar à sala, ele pediu-lhe um penhor, a rosa que trazia ao peito.

– Tome...

E despregando a rosa, deu-a ao namorado, atirando-me, com a maior indiferença, à rua... Caí na copa do chapéu de um homem que passava e..." (ASSIS, 1953, p. 309-14).

### Durante a leitura

- A primeira leitura pode ser silenciosa. Peça aos alunos que transcrevam no caderno três acontecimentos importantes da história.
- Depois da tarefa, recupere oralmente o enredo do conto. Quem conta o conto? Como o narrador-personagem se vê? Como era a vida dele antes do baile? O que considerava ideal para ele? Como foi parar na "copa do chapéu"?
- O texto foi escrito no século XIX. Haverá palavras desconhecidas para os alunos, mas, depois de entenderem o enredo, fica mais fácil inferir o significado delas.
- Recomendamos voltar ao texto para realizar uma segunda leitura, desta vez compartilhada. O intuito é colocar diante dos olhos do aluno o estilo peculiar do autor do texto. Mostre como o narrador "dialoga" com o leitor e o convida para refletir sobre vicissitudes da vida de um alfinete "vilão". Mostre com exemplos: "Perdoe-me este começo"; "Já o leitor sabe que caí"; "não há senão o espaço de contar a minha aventura"; "mas uma tal ambição podia nascer na cabeça de um alfinete, que não saía do lenço de uma triste mucama?" etc. Também é importante fazer referências às ironias machadianas: "Façam-me o favor de dizer se Bonaparte teve mais rápida ascensão". O alfinete ascende socialmente: do lenço de chita de uma mucama para o vestido de seda de uma senhora: "Ah! enfim! eis-me no meu lugar".
- É fundamental que o aluno perceba o contexto sócio-histórico do conto. Vale lembrar que o leitor da época de Machado de Assis era completamente diferente do leitor de hoje. Na época em que Machado escreveu o conto, a servidão era natural. Em mais de uma passagem, o narrador deixa clara a posição inferior dos escravos: "Tinha-me comprado uma triste mucama"; "Que destino! Uma triste mucama"; "Felicidade ia de um lado para o outro, solícita, obediente"; "há dois minutos toda a minha prosperidade era o lenço pobre de uma pobre mucama. Agora, peito de moça bonita, vestido de seda, carro, baile, lacaio que abre a portinhola...". Para o narrador era absolutamente natural que houvesse pessoas que só podiam servir. Em nenhum momento do conto há crítica ao sistema escravo-

crata. Ele lamenta apenas seu destino: prender o lenço que a mucama trazia ao pescoço. O alfinete quer apenas ascender socialmente, não mudar a sociedade. A intenção é simplesmente mostrar tipos humanos.

- Qual é, então, o tema do conto? O que está por trás dos fatos narrados? Vale lembrar que os textos são construídos basicamente de duas formas. Alguns apresentam explicitamente o tema, explicando-o por meio de conceitos. Outros, como as fábulas, as histórias infantis, os apólogos, apresentam um tema, mas escondido por trás do que acontece com as personagens. Vai ser muito interessante tratar desses conceitos com os alunos e discutir com eles o *tema* por trás da história do alfinete vilão (que habita a vila) que queria andar pregado em vestidos de damas bonitas que iam a festas. Está por trás a impossibilidade de ascensão social? Uma visão determinista? A soberba de quem quer ser algo que não pode? A resignação? A inutilidade das coisas simples? A idéia de que “nobreza vem do berço”? Com certeza, o debate vai esquentar.
- Afinal, essa é realmente uma história comum? Por quê? Com essas perguntas os alunos terão chances de relacionar o tema do conto com as experiências pessoais e com algumas situações de vida contemporânea.
- Comente com os alunos que, em textos narrativos, há um expediente comum que os autores costumam utilizar: o discurso direto. Reproduzir fielmente o que a personagem diz é um recurso muito importante, pois a linguagem utilizada tem de estar de acordo com o caráter (*ethos*) de cada personagem. A mucama fala de um jeito diferente de Clarinha. É comum nas obras machadianas que as falas de personagens mais simples não sigam à risca as prescrições da gramática normativa.

### Depois da leitura

- Algumas questões centrais sobre o narrador poderiam ser propostas para aprofundar aspectos teóricos de um dos elementos da narrativa: o narrador. É possível propor questões que pouco a pouco aprofundam questões teóricas: 1) Quem conta a história? (narração em primeira ou terceira pessoa?). 2) De que posição em relação à história? (central? periférica? outras?). 3) Como comunica a história? (pensamentos? percepções? sentimentos? ações? falas do autor? de personagens? combinando tudo?). 4) Onde fica o leitor com relação à história? (próximo? distante? mudando?).
- As circunstâncias mudaram a história do alfinete. De uma vida monótona, passou à situação desejada por ele, mas foi parar na copa do chapéu de um estranho. Que ironia! Peça aos alunos que continuem as aventuras do alfinete vilão.

- Junto com os alunos, preencha o quadro-resumo com as características do gênero:

Gênero textual	Conto.
Tipo de texto	Híbrido: relato (auto-retrato, memórias), narração.
Título	História comum.
Autor	Machado de Assis.
Intencionalidade	Refletir sobre alguns tipos de comportamento humano.
Características lingüísticas	Presença de discurso direto. Frases simples e de fácil entendimento. O texto começa pelo final.



# Textos não-ficcionais

## Autobiografias e biografias

### Pelas páginas da vida

O ser humano há muito tempo aprendeu a contar histórias e passar para as novas gerações suas experiências, transmitindo suas memórias e perpetuando-as. Entre as formas de registrar e perpetuar memórias, estão a *autobiografia* (relato da própria vida) e a *biografia* (relato da vida de uma pessoa).

**Biografia** (em grego: βιογραφία, de βίος (bios): vida e γραφειν (graphein): escrever) é um gênero literário em que o autor historia a vida e, não raro, aspectos da obra de determinada ou de várias pessoas, como Plutarco, em sua *Bíoi parálleloi (Vidas paralelas)*, abordando-as muitas vezes de um ponto de vista crítico e não apenas historiográfico. (Disponível em "<http://pt.wikipedia.org/wiki/Biografia>". Acesso em 10 out. 2006.)

"A autobiografia tem como tema central a vida de uma pessoa contada ou escrita por ela mesma. A biografia também gira em torno da história de uma pessoa, só que contada ou escrita por outro" (BENTES, 2004, p. 10). Por meio de uma autobiografia/biografia podemos vivenciar as experiências relatadas por um narrador e ampliar a percepção que temos da vida, da sociedade, do universo cultural. Conhecendo a trajetória de vida de uma pessoa

e refletindo sobre ela, podemos entender melhor nossa maneira de viver e valorizar as coisas. Mas a recíproca é verdadeira: nossas memórias, mesmo as pessoais, revelam aspectos coletivos. Porque vivemos em uma época, em determinado lugar, imersos em determinada cultura, não há como separar nossas memórias desses aspectos.

A *biografia* apresenta a trajetória de vida de uma pessoa que desperta interesse do público. Um texto desse gênero pode ser composto por informações, documentos, fotos, cartas, depoimentos de parentes, de amigos, de críticos e, quando possível, da própria pessoa biografada. *Biografar* implica pesquisar a fundo a vida da personalidade biografada.

Por isso, a composição do texto pode variar muito. A biografia pode ser organizada com base no relato das experiências vividas, apresentadas em ordem cronológica; pode ainda ser estruturada em função de uma frase emblemática, considerada essencial pelo autor do texto; pode também ser escrita com base nos depoimentos colhidos entre amigos ou parentes. Enfim, o autor tem certa liberdade para montar o texto, ordenando e enfatizando idéias ou episódios que julga traduzir da melhor maneira a pessoa biografada.

É fundamental que os alunos tenham em mente que, quando lemos uma biografia, conhecemos mais profundamente a pessoa biografada, pelo olhar do autor da biografia. A maneira como o texto é montado, as pequenas narrativas e descrições da pessoa, as cenas escolhidas, os lugares e as paisagens fotografadas, o estilo romanceado revelam a intencionalidade de quem escreve o texto.

Já dissemos que há várias maneiras de montar uma biografia. Algumas apresentam uma sinopse da vida, com linguagem extremamente objetiva e resumida. Nesse tipo de biografia, um conjunto de informações e dados restritos é transmitido, geralmente em ordem cronológica, sem conter reflexões. Outras biografias incluem os fatos e refletem sobre eles, mostrando como foram decisivos na vida e na obra da pessoa biografada.

Para abordar esse gênero, trabalharemos três textos: o primeiro, "Auto-retrato aos 56 anos", de Graciliano Ramos; o segundo é um trecho do livro *Infância*, do mesmo autor; o terceiro é uma biografia do artista plástico Romero Britto.

Essa seleção de textos e as atividades propostas visam explorar esse gênero muito presente na sala de aula. No auto-retrato, Graciliano fala de si mesmo, de algumas características físicas, psicológicas, ideológicas; no capítulo de *Infância*, teremos contato com uma autobiografia literária, em que o autor narra episódios de sua infância. No texto literário, as imagens de que o autor lança mão são poderosas, capazes de transportar o leitor pelo tempo e espaço.

## Objetivos da leitura

- Construir sentidos com base em textos autobiográficos e biográficos.
- Comparar diferentes maneiras de apresentar relatos de memórias.

## Antes da leitura

- Para iniciar o trabalho com esse gênero de texto, é fundamental verificar se os estudantes sabem o significado de auto-retrato, se já viram auto-retrato de algum pintor, se já leram uma autobiografia/biografia. Qual a diferença entre auto-retrato, autobiografia e biografia?
- É importante criar expectativa em torno das personalidades que serão estudadas. Trabalharemos com um auto-retrato, uma autobiografia ficcional e uma biografia. O escritor Graciliano Ramos e o artista plástico Romero Britto são as personalidades escolhidas. O que os alunos sabem sobre essas duas pessoas? Provavelmente, pouca coisa.
- Se as informações forem insuficientes, os alunos podem pesquisar, perguntando a outras pessoas (professores, pais etc.). A pesquisa pode acontecer também na sala de leitura e na Internet.
- As informações coletadas serão registradas. Depois das atividades de leitura, os alunos poderão confrontar o registro com as novas descobertas proporcionadas pelos textos que serão lidos.
- Leitura silenciosa do texto.

## Texto 1

### “Auto-retrato aos 56 anos

Nasceu em 1892, em Quebrangulo, Alagoas.

Casado duas vezes, tem sete filhos.

Altura 1,75.

Sapato nº 41.

Colarinho nº 39.

Prefere não andar.

Não gosta de vizinhos.

Detesta rádio, telefone e campainhas.

Tem horror às pessoas que falam alto.

Usa óculos. Meio calvo.

Não tem preferência por nenhuma comida.  
Não gosta de frutas nem de doces.  
Indiferente à música.  
Sua leitura predileta: a Bíblia.  
Escreveu *Caetés* com 34 anos de idade.  
Não dá preferência a nenhum dos seus livros publicados.  
Gosta de beber aguardente.  
É ateu. Indiferente à Academia.  
Odeia a burguesia. Adora crianças.  
Romancistas brasileiros que mais lhe agradam: Manoel Antônio de Almeida, Machado de Assis, Jorge Amado, José Lins do Rego e Rachel de Queiroz.  
Gosta de palavrões escritos e falados.  
Deseja a morte do capitalismo.  
Escreveu seus livros pela manhã.  
Fuma cigarros 'Selma' (três maços por dia).  
É inspetor de ensino, trabalha no Correio da Manhã.  
Apesar de o acharem pessimista, discorda de tudo.  
Só tem cinco ternos de roupa, estragados.  
Refaz seus romances várias vezes.  
Esteve preso duas vezes.  
É-lhe indiferente estar preso ou solto.  
Escreve à mão.  
Seus maiores amigos: Capitão Lobo, Cubano, José Lins do Rego e José Olympio.  
Tem poucas dívidas.  
Quando prefeito de uma cidade do interior, soltava os presos para construírem estradas.  
Espera morrer com 57 anos." (Disponível em: "<http://www.graciliano.com.br>". Acesso em: 10 out. 2006.)

### Durante a leitura

- Depois de os alunos lerem, você pode verificar se repararam que o texto está

escrito em terceira pessoa. Geralmente, o auto-retrato é escrito em primeira pessoa. Por que Graciliano Ramos escreveu sobre si mesmo em terceira pessoa? Às vezes, em entrevistas, os jogadores de futebol fazem isso. Qual o efeito desejado? Quais as hipóteses dos alunos?

- O próximo passo é a leitura compartilhada, realizada pelo professor e/ou por um aluno que se sentir preparado para fazê-la. Com essa leitura, será possível rastrear no texto características físicas, psicológicas e ideológicas do auto-retrata. Recomendamos fazer com os alunos um quadro que agrupe as informações, segundo essas categorias.
- É fundamental comentar a maneira como Graciliano montou o auto-retrato: há mais negações do que afirmações: “prefere não andar”, “não gosta de vizinhos”, “de testa rádio...” etc. O que isso revela? O pessimismo que afirmam que ele tem?
- Recomendamos que o aluno também observe as coisas de que o autor gosta. De que natureza são? O que elas revelam? Ele gosta de falar palavrões, de aguardente... Coisas que não são nada nobilitantes.
- *Capitão Lobo* comandava o quartel em que esteve preso no Recife, em 1936. *Cubano* é um ladrão que conheceu na cadeia. Essas duas informações são importantes: ser ao mesmo tempo amigo do capitão e do ladrão revela o jeito incomum de ser de Graciliano Ramos.
- “É-lhe indiferente estar preso ou solto.” É importante deter-se em frases assim e buscar o que está por trás delas. É possível deduzir a visão de mundo de Graciliano, o tipo de sabedoria que o habita, sua indiferença, incredulidade etc.
- As frases são curtas. Não há conectivos. O que torna o texto coerente e coeso?

## Texto 2

### Objetivos da leitura

- Identificar marcas de estilo em uma autobiografia literária.
- Comparar textos.

#### “Leitura

Achava-me empoleirado no balcão, abrindo caixas e pacotes, examinando as miudezas da prateleira. Meu pai, de bom humor, apontava-me objetos singulares e explicava o préstimo deles.

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a idéia infeliz

de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham a feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo.

Aí meu pai perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido como o padre João Inácio e o advogado Bento Américo. Respondi que não. Padre João Américo me fazia medo, e o advogado Bento Américo, notável na opinião do júri, residia longe da vila e não me interessava. Meu pai insistiu em considerar esses dois homens como padrões e relacionou-os com as cartilhas da prateleira. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. Não me sentia propenso a adivinhar os sinais pretos do papel amarelo?

Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. A consulta me surpreendeu. Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me. A liberdade que me ofereciam de repente, o direito de optar, insinuou-me vaga desconfiança. Que estaria para acontecer? Mas a pergunta risonha levou-me a adotar procedimento oposto à minha tendência. Receei mostrar-me descortês e obtuso, recair na sujeição habitual. Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem as qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e castigos. Decidi-me.

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome, as que a moça, anos antes, na escola rural, balbuciava junto ao mestre barbado. Admirei-me. Esquisito aparecerem, logo no princípio do caderno, sílabas pronunciadas em lugar distante, por pessoa estranha. Não haveria engano? Meu pai asseverou que as letras eram realmente batizadas daquele jeito.

No dia seguinte surgiram outras, depois outras – e iniciou-se a escravidão imposta arditosamente. Condenaram-me à tarefa odiosa, e como não me era possível realizá-la convenientemente, as horas se dobravam, todo o tempo se consumia nela. Agora eu não tocava nos pacotes de ferragens e miudezas, não me absorvia nas estampas das peças de chita: ficava sentado num caixão, sem pensamento, a carta sobre os joelhos.

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos.

Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis. Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio.

[...]

Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. [...] Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arresadas, que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar conceitos sisudos: ‘A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

– Mocinha, quem é Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. ‘Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.’

– Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.” (RAMOS, 2003, p. 109-14.)

### Durante a leitura

- A leitura desse texto, pelo grau de dificuldade que apresenta, precisa da mediação do professor. Assim, recomendamos que o primeiro contato do aluno com o texto seja por meio da leitura compartilhada. Com ela, é possível fazer pausas, inferências, esclarecer passagens difíceis. Os alunos poderão explicitar dúvidas e esclarecer dificuldades.
- É importante certificar-se de que os estudantes perceberam que o texto apresenta lembranças de menino, de quando começou a aprender a ler, numa situação de muito sofrimento na relação com o pai. É preciso elucidar o foco narrativo: o texto é narrado em primeira pessoa. Observar que é o adulto (“eu” recente) que relata as lembranças de infância (“eu” remoto). As memórias são intensas, a escolha das palavras é criteriosa, a descrição, ao mesmo tempo precisa e poética.

- Graciliano Ramos é um autor nordestino. Seus textos trazem sempre expressões e modos de dizer característicos de sua região. A utilização de dicionários pode resolver apenas em parte o problema das palavras difíceis que aparecem no texto. O aluno deve associar o tipo de linguagem às memórias culturais, sociais e históricas. Recomendamos que o texto seja relido, para destacar os tipos de memórias.
- Frases como “Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta” revelam-nos um narrador preocupado com a redação do texto. “Tentador” é metáfora, o pai foi um demônio, seduzindo-o para o mundo das letras; “humanizado”, porque naquele momento estranhamente o pai está amável; a manhã é “funesta” porque prenuncia o sofrimento vindouro. Esse arranjo e essa combinação especial de palavras mostram que em uma autobiografia literária, paralela à apresentação dos fatos, há uma intenção clara de usar a função poética do texto.
- Quanto às pistas lingüísticas, vale observar que o autor quase não usa conectivos no interior dos parágrafos, mas no início deles aparecem vários marcadores de relações espaciais, temporais e lógico-semânticas, comuns em textos do tipo narrativo: “aí”, “assim”, “e”, “no dia seguinte”, “enfim”, “agora”, “afinal”. Há muitas frases curtas, de estrutura sintática semelhante, linguagem coloquial, regionalismos. Os recursos que o autor utiliza revelam o estilo dele e provocam sensações no leitor. Os efeitos geram os afetos...
- Observar que é um texto de memórias não documentadas. Isso dá um caráter ficcional à autobiografia.
- Comparando o auto-retrato e o fragmento de *Infância*, o que podemos destacar? Os estilos diferem; o detalhamento; a condução do texto etc. Encontramos no fragmento de *Infância* traços psicológicos, ideológicos que destacamos no auto-retrato?

### Texto 3

#### Objetivos da leitura

- Ler um texto biográfico.
- Perceber que o texto biográfico pode ser fonte de pesquisa e informação.
- Comparar textos.

#### “Biografia de Romero Britto

Nascido no Recife, Pernambuco, em 6 de outubro de 1963, no Brasil, aos oito anos começou a mostrar interesse e talento pelas artes. Com muita imaginação e criativi-

dade, pintava em sucatas, papelão e jornal. Sua família o ajudava a desenvolver seu talento natural, dando-lhe livros de arte para estudar. 'Eu ficava sentado e copiava Toulouse e outros mestres dos livros, por dias e dias.'

Aos 14 anos fez sua primeira exibição pública e vendeu seu primeiro quadro à Organização dos Estados Americanos. Embora encorajado por este sucesso precoce, as circunstâncias modestas de sua vida o motivaram a estabelecer metas e a criar seu próprio futuro. 'Na condição de criança pobre no Brasil, tive contato com o lado mais sombrio da humanidade. Como resultado, passei a pintar para trazer luz e cor para minha vida.'

Freqüentou escolas públicas, recebeu bolsa de estudos para uma escola preparatória e aos 17 anos entrou para a Universidade Católica de Pernambuco, no curso de Direito. Viajou para a Europa para visitar lugares novos e ver a arte que só conhecia nos livros. Durante um ano pintou e exibiu seus trabalhos em vários países como Espanha, Inglaterra, Alemanha e outros. Quando retornou ao Brasil, seu desejo de ter contato com o mundo ficou ainda mais forte, queria continuar a viajar e mostrar sua arte. Com isso, desistiu do curso de Direito e decidiu ir visitar um amigo de infância, Leonardo Conte, que estava estudando inglês em Miami, nos Estados Unidos.

Lá se deu conta de que tinha muita empatia com o ritmo acelerado do *american way of life*. A diversa paisagem cultural e a beleza tropical o fizeram lembrar do Brasil. Fez de Miami, então, sua residência permanente.

Trabalhou como atendente em lanchonete e lava-rápido, como ajudante de jardineiro e caixa de loja. Durante esse percurso, ele fez muitas amizades e através desses amigos conheceu Cheryl Ann, com quem se casou e teve um filho, Brendan Britto.

Durante o processo de busca de uma galeria onde pudesse expor sua arte, Romero começou a mostrar seu trabalho nas calçadas de Coconut Grove, na Flórida. Depois chegou até a Steiner Gallery, em Bal Harbour, também na Flórida. Foi nessa galeria que Berenice Steiner e Robyn Tauber começaram a vender seus trabalhos a entusiastas da arte do mundo inteiro.

Nesse período, Romero iniciou uma parceria com uma loja que vendia móveis artísticos em Coral Gables, Coconut Grove e Bayside Marketplace, em Miami. Essas lojas começaram a vender suas obras e o sr. Mato, o dono das lojas, ficou tão entusiasmado com as vendas das obras do jovem Romero que decidiu assinar um contrato de aluguel de curto prazo, no então famoso Mayfair Shops, em Coconut Grove.

O local a ser alugado era anteriormente um salão de beleza e o sr. Mato decidiu não renovar o contrato, de modo que as obras de Romero Britto foram mostradas entre

os equipamentos do salão. Assim se formou o estúdio de Romero. O sr. Mato deu ao artista a oportunidade de manter a loja até o término do período de locação. Após o encerramento desse período de quatro meses, Romero assumiu a locação e manteve seu estúdio em Mayfair Shops por seis anos.

Foi no estúdio de *Mayfair* que Michael Roux, então Diretor Presidente da Absolut Vodka, convidou Romero para criar uma pintura para ser usada em uma nova campanha publicitária da vodka. Trabalharam nessa campanha artistas pop muito conhecidos e conceituados, como Andy Warhol, Keith Haring, Kenny Scharf e Ed Ruscha.

Romero Britto foi o quinto artista a ser contratado pela Absolut Vodka. Os anúncios publicitários apareceram nas mais importantes revistas da América. Foram 62 publicações nos Estados Unidos. Essas publicações foram distribuídas ao redor do mundo muito rápido e foram vistas por milhares de pessoas.

Seguindo a trajetória da Absolut, empresas de renome como a Grand Manier, Pepsi Cola, Disney, IBM e outras interessadas em cultura popular passaram a incorporar as pinturas de Romero Britto em seus projetos especiais.

Ao longo desses anos, Romero tem dedicado seu talento, sua arte e sua energia a muitas causas filantrópicas. Usando sua capacidade e influência, oferece oportunidades de arrecadação de fundos para importantes e respeitáveis organizações em vários países. (Disponível em <<http://www.britto.com.br/index2.htm>>. Acesso em 10 out. 2006.)

**Para conhecer um pouco da obra de Romero Britto, visite o site oficial do artista: [www.britto.com.br](http://www.britto.com.br). Outra alternativa pode ser compartilhar com seus alunos: uma entrevista do autor a uma importante revista de circulação nacional, por meio do endereço eletrônico: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG75347-5856-435,00.html>>.**

### Durante a leitura

- Solicitar aos alunos que realizem uma leitura individual para se familiarizarem com o texto, e levantem palavras cujo significado não sabem, tomando nota no caderno.
- Em seguida, recomendamos realizar a leitura compartilhada com os alunos, para verificar a maneira como a vida de Romero Britto foi apresentada. Os acontecimentos de sua vida são mostrados em uma seqüência cronológica. Informações como local de nascimento, datas, experiências, vida de adolescente, primeiro trabalhos etc. aparecem hierarquizados cronologicamente. O percurso é vitorioso, pois vai das condições mais adversas à aceitação do desafio de sair do país e buscar melhores oportunidades de vida no exterior, chegando ao sucesso e ao reconhecimento profissional nos EUA.

- As informações fornecidas pelo texto – local e data de nascimento, percurso cronológico das ações do biografado, relevância do biografado para a sociedade, grupo social em que se insere – possibilitam conhecer a visão de mundo do artista? Recomendamos nesse momento confrontar as informações que extraímos do auto-retrato de Graciliano com as da biografia de Romero Britto.
- Na biografia de Romero Britto há muitas palavras em inglês que precisam ser explicadas, além de referências a outros artistas da mesma corrente estética. Nesse caso, cabem algumas explicações: muitas vezes o texto biográfico abre margem para a pesquisa de outras personalidades, e não há pessoa de destaque na sociedade que não tenha sido influenciada por outras pessoas. Isso ocorre em qualquer área, seja na política, na filosofia, nas ciências, nas artes etc.
- Uma atividade interessante é rastrear no texto palavras ligadas ao campo de atuação da pessoa biografada. Nesse caso, penetraremos o mundo contemporâneo das artes plásticas. Palavras como *pop art* precisam ser explicadas, pois traduzem um conceito importante, que tem a ver com a concepção do fazer artístico de um grupo de artistas plásticos, historicamente constituído e representativo do pensamento de vários segmentos da sociedade moderna de que Britto faz parte.
- Incentive os alunos a buscar reproduções das obras de Romero Britto em seu *site* oficial. Assim poderão verificar o estilo, o uso das cores, as formas simples entre outros aspectos que inserem Romero Britto na *pop art*.
- Essa biografia de Romero Britto tem uma linguagem clara e objetiva, mas é possível perceber que a intenção do autor do texto é exaltar o biografado. É importante que os alunos reflitam sobre frases que permitem realizar esse tipo de inferência. Por exemplo: “Com muita *imaginação* e *criatividade*, pintava em sucatas, papelão e jornal”. As palavras destacadas qualificam subjetivamente os primeiros trabalhos do artista, com a intenção de evidenciar seu talento.
- É importante discutir com os alunos quem é o leitor virtual dessa biografia. Ele está adequado a quem busca que tipo de informações sobre Romero Britto? O texto abre possibilidades para outros estudos? Pode ser considerado ponto de partida para a aquisição de outros conhecimentos?

### Depois da leitura

- É necessário discutir com os alunos a diferença entre os três textos. Por meio da leitura dos textos, que informações relevantes contribuem para o entendimento da vida dessas personalidades?

- Recomendamos que os alunos construam uma síntese escrita com as características, os estilos, os temas dos gêneros textuais. Você poderá ajudá-los, retomando as idéias discutidas durante a leitura. O quadro poderia ser mais ou menos assim:

<b>Gêneros textuais</b>	Auto-retrato.	Autobiografia literária.	Biografia.
<b>Tipo de texto</b>	Descritivo.	Narrativo - descritivo.	Relato.
<b>Título</b>	“Auto-retrato”.	“Leitura”.	“Biografia de Romero Britto”.
<b>Autor</b>	Graciliano Ramos.	Graciliano Ramos.	Não há indicação.
<b>Intencionalidade</b>	O próprio autor escolhe a maneira de apresentar as características físicas, psicológicas, ideológicas. O auto-retrato é espelho do autor.	Apresentar lembranças de como aprendeu a ler na infância.	Apresentar o percurso da vida e o sucesso da obra de Romero Britto.
<b>Características lingüísticas</b>	Foco narrativo em terceira pessoa, criando a ilusão de que alguém o está descrevendo. As frases curtas lembram o “estilo mandacaru” do escritor.	Foco narrativo em primeira pessoa. Exposição das experiências sensoriais e subjetivas do narrador, em linguagem bem-cuidada e poética.	Foco narrativo em terceira pessoa. Linguagem clara e objetiva, própria para apresentar a sucessão de acontecimentos.

## Textos expositivos

### Os sentidos do texto expositivo

Por constar em todos os livros didáticos de todas as áreas do conhecimento, o texto expositivo é freqüentemente utilizado por professores e alunos. No dia-a-dia escolar, dentro da escola ou fora dela, os alunos estudam os conteúdos das disciplinas lendo textos e fazendo exercícios do livro didático. Sabemos da função importante desses livros como base científica para auxiliar na interpretação dos textos multidisciplinares como os das revistas e dos jornais (KLEIMAN, 2002, p. 71), mas eles não podem ser a única fonte de estudo do aluno nem a do professor para transmitir e construir saberes. Se a interdisciplinaridade é característica essencial do conhecimento, é fundamental trabalhar os temas usando e comparando diferentes fontes, inserindo outros textos e suportes – jornais, revistas, fitas gravadas, vídeos, textos da Internet, outros livros – no cotidiano escolar. Um texto puxa outro, na busca incessante do conhecimento.

Há muitas maneiras de abordar um texto expositivo, e isso vai depender, principalmente, dos objetivos da leitura. Se o aluno tem de buscar informações, você pode propor um roteiro de questões. Se o objetivo é estudar o texto, um resumo pode ser uma atividade muito eficaz. O esquema é ótimo para usar em seminários. O importante é deixar claro que o texto didático funciona como ponto de partida para a leitura de outros textos. Ele não esgota um assunto, ao contrário, geralmente tem muitas limitações. Essa postura crítica diante dos textos do livro didático é saudável e tem de ser incentivada. Assim, é necessário pensar formas significativas de abordagens. Temos de pensar atividades que façam o aluno interagir de fato com o texto, indo além da simples memorização de fatos (muitas vezes, desconexos) e das respostas aos questionários algumas vezes mal formulados.

### **Um modo de abordar o texto expositivo: ler para estudar**

Entre as várias possibilidades de leitura, a de estudo e trabalho é a que mais exige disciplina e organização. Estudar de um modo geral significa saber aplicar estratégias. É incrível, mas os alunos passam pela escola sem que alguém os ensine como se estuda. Raros são os professores que se preocupam com essa questão. Raríssimos são os que ensinam o aluno a tomar notas, a produzir roteiros, a fazer fichamentos e resumos. Curiosamente, no entanto, essas são tarefas muito solicitadas no dia-a-dia escolar.

O texto que leremos a seguir, “O trabalho dos lexicógrafos”, é expositivo. A abordagem que propomos servirá para trabalhar um modo de leitura: ler para estudar. Vale lembrar que, para exercitar esse modo, o aluno precisa saber fazer marcas no texto, comentários de margem, recortes e seleção de fragmentos, esquemas, resumos, tabelas e quadros.

#### **Objetivos da leitura**

- Ler um texto em profundidade.
- Aprender a fazer resumos.

#### **Antes da leitura**

- Antes de iniciar a leitura de um texto expositivo, é importante fazer perguntas aos alunos sobre o tema de que se vai tratar. No caso do texto que leremos, é fundamental saber se eles têm o hábito de consultar o dicionário; em que momentos costumam fazê-lo; se costumam consultá-lo para saber a grafia correta da palavra; se têm idéia de quantas palavras há em um dicionário grande; se sabem da existência de tipos de dicionários etc.

- Depois dessa conversa inicial, você pode apresentar aos alunos o título do texto que vai ser lido. Será que alguém sabe o significado da palavra “lexicógrafo”? Sem saber esse significado, é possível antecipar alguma idéia do texto?
- Consultando o dicionário, os alunos saberão que *lexicógrafo* é autor de dicionário, dicionarista. Depois de entenderem o sentido, vai ser possível criar expectativas e iniciar a leitura silenciosa.

### “O trabalho dos lexicógrafos

Os dicionários contribuem de várias maneiras para fixar a língua: por um lado, eles são referência para a ortografia das palavras – um problema que se tornou inescapável desde que os dicionários optaram pela ordem alfabética (a ordem alfabética, lembre-se, é apenas um dos princípios que podem ser usados para organizar a macroestrutura de um dicionário, e esse princípio começou a ser utilizado relativamente tarde); por outro lado, eles têm funcionado como uma espécie de registro civil de todas as palavras; a publicação de um bom dicionário sempre desperta as reações de críticos que apontam erros e lacunas, mas também provoca no público-leitor outra reação, que é em última análise de adesão – a de não usar palavras que não tenham sido dicionarizadas: muitos profissionais da linguagem, ao invés de usar um neologismo mais apropriado, optam sistematicamente por uma expressão menos adequada, mas antiga e registrada no dicionário.

Outro fator de normalização, no dicionário, é a prática da **abonação**. Ao longo do tempo, os dicionários foram fixando o hábito de associar às várias acepções de cada palavra um ou mais exemplos. Independentemente de serem fabricadas pelo próprio dicionarista, recolhidas em escritores ou encontradas no uso corrente da língua, essas abonações consagram os usos a que se referem e fornecem modelos de construção sintática.

A história da lexicologia do português é longa e rica e mostra uma participação notável de autores brasileiros. Como seria de esperar, dadas as condições culturais do Brasil-Colônia (onde era proibido o funcionamento de tipografias), os primeiros trabalhos de lexicografia do português – o *Dicionário português e latino* (1712-1728), do padre Rafael Bluteau, o *Dicionário* (1789), de António de Moraes e Silva, o *Elucidário das palavras, termos e frases que em Portugal antigamente se usaram e que hoje regularmente se ignoram* (1789), de Souza Viterbo, e o *Novo dicionário crítico e etimológico* (1836), de Constâncio – foram todos publicados na Europa. Contudo, António de Moraes e Silva, cuja obra (2. ed. 1813) colocou a lexicologia portuguesa em sintonia com a melhor lexicologia da época, era brasileiro.

No século XIX, os intelectuais brasileiros tiveram freqüentemente a preocupação de colecionar **brasileirismos**, para complementar os dicionários portugueses existentes; é esse o caso do *Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários*

da *língua portuguesa*, de Brás da Costa Rubim (1853), e do *Dicionário de brasileirismos*, de Rodolfo Garcia (1915). Os primeiros dicionários ‘completos’ do português brasileiro só apareceram por volta de 1950. Pertencem a esse período, entre outros, o *Dicionário básico do português do Brasil* (1949), de Antenor Nascentes, preparado inicialmente para servir de minuta do futuro Dicionário da Academia Brasileira de Letras (que nunca chegou a ser publicado), e o *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*, que teve várias edições e que, a partir da 11ª, de 1972, passou a contar com a supervisão de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Autor de duas edições do *Novo dicionário da língua portuguesa* (1975 e 1986), Aurélio Buarque de Holanda tornou-se tão célebre como dicionarista que seu prenome passou a ser sinônimo de ‘dicionário’ (procure no ‘aurélio’ ou procure num ‘aurélio’).

Os grandes dicionários de referência para o português do Brasil são hoje três: o *Novo Aurélio do século XXI* (2000), o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001) e o *Dicionário de usos do português do Brasil* (2002), de Francisco da Silva Borba (mais conhecido pela sigla *DUP*). Trata-se de obras diferentes, não só por suas dimensões e complexidade, mas também por sua concepção. O *Houaiss* e o *Novo Aurélio do século XXI* são obras de filólogos, e sua preocupação é registrar o vocabulário do português brasileiro em toda a sua riqueza – considerando em um mesmo pé de igualdade os usos mais antigos e os mais recentes, os mais freqüentes e os mais raros.

Além de dar as informações usuais (classe gramatical, sentido, sinônimos etc.), esses dicionários procuram reconstituir a história das palavras e atestar suas ocorrências mais antigas, tornando-se assim instrumentos de utilidade nos estudos históricos ou etimológicos. Ao contrário, o *DUP* preocupa-se em ser uma imagem da língua viva de hoje. Contra os 228.500 verbetes do *Houaiss* e os 160 mil do *Aurélio*, o *DUP* apresenta um total de ‘apenas’ 62.800; mas todas as palavras que ele traz são de uso freqüente (e atestado) nas últimas décadas. É a isso que o autor, o lingüista Francisco da Silva quis referir-se ao intitular essa obra ‘dicionário de usos’.

Existe, evidentemente, em Portugal, toda uma tradição lexicográfica autenticamente portuguesa, que foi magistralmente descrita em Vedelho (1994); aos estudantes e estudiosos brasileiros interessa conhecer pelo menos o *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, publicado em 2001 pela Academia das Ciências de Lisboa.” (BASSO e ILARI, 2006, p. 203-5.)

### Durante a leitura

- Quando os alunos terminarem de ler, recomendamos fazer uma leitura compartilhada, para esclarecer passagens difíceis e construir o sentido global do texto. No primeiro e no segundo parágrafos, por exemplo, os autores apresentam três

maneiras de o dicionário fixar a língua: referência para a ortografia das palavras, registro civil de todas palavras, prática da abonação. É fundamental associar essas maneiras apresentadas ao uso que os alunos fazem do dicionário. Pergunte à turma o que entendem por “fixar a língua”?

- Peça aos alunos que observem, no primeiro parágrafo, o uso do travessão e dos parênteses. É importante que percebam que os autores lançaram mão desses recursos para inserir informações que consideram relevantes, que completam a idéia: os dicionários “são referência para a ortografia das palavras”. Repare que a informação que vem separada pelo travessão tem ênfase maior do que a que vem entre os parênteses. Faça o exercício de ler o parágrafo omitindo primeiro o que vem entre parênteses; depois o que vem destacado pelo travessão e pelos parênteses. Depois dessa leitura, os alunos perceberão que a idéia principal continua intacta.
- Além de “lexicógrafo”, há outras palavras-chave que precisam ser investigadas, de preferência com o uso do dicionário: *abonação, filólogos, neologismos, lexicologia*.
- Os parágrafos 3 e 4 apresentam um relato histórico da lexicologia do português. É importante contar aos alunos o valor que têm os dicionários antigos. Como a aceção das palavras vai mudando, consultá-los é a melhor maneira de resgatar os significados em poemas barrocos e renascentistas. Isso nos coloca mais próximos dos autores antigos. Observe também o uso do travessão no parágrafo 3.
- Outra informação interessante que merece ser destacada refere-se ao dicionário de Aurélio Buarque de Holanda. Os alunos vão gostar de saber por que “aurélio” é sinônimo de dicionário.
- Os últimos parágrafos trazem várias informações interessantes, que podem ser destacadas: quais os dicionários de referência para o português do Brasil; acentuar a diferença entre eles; o número de verbetes de cada dicionário.

### Depois da leitura

- Várias atividades poderiam ser realizadas depois da leitura. Por meio de perguntas, você poderia aprofundar a leitura do texto. Na segunda linha do primeiro parágrafo, lemos: “eles são referência para a ortografia das palavras – um *problema* que se tornou inescapável...”. Também no primeiro parágrafo: “muitos profissionais da linguagem, ao invés de usar um neologismo mais apropriado, optam sistematicamente por uma expressão menos adequada, mas antiga e registrada no dicionário”. O dicionário pode ser um problema? Pode conter erros e lacunas? O autor deixa transparecer sua opinião?

- Também é possível trabalhar os processos de formação de palavras. No texto encontramos: “lexicógrafos”, “lexicologia”, “lexicográfica”. Qual a diferença de sentidos entre essas palavras? Qual a raiz delas? Etc.
- O texto também poderia ser resumido. O resumo tem de apresentar os pontos essenciais, mantendo fidelidade ao pensamento do autor. Para elaborá-lo é fundamental que os alunos tenham idéia do conteúdo global do texto. “O trabalho dos lexicógrafos” tem 7 parágrafos. Peça aos alunos que numerem os parágrafos e ajude-os a perceber que o texto pode ser dividido em três partes: a primeira, parágrafos 1 e 2; a segunda, parágrafos 3 e 4; a terceira, parágrafos 5, 6 e 7. Cada parte agrupa um tipo de informação. A primeira mostra as maneiras como os dicionários fixam as línguas; a segunda conta como foi a história dos primeiros dicionários de referência para o português do Brasil; a terceira parte trata dos dicionários de referência para o português do Brasil de hoje. Essa é a maneira como o autor estruturou o texto, essa será a maneira como o aluno estruturará o resumo. Você pode sugerir que ele comece assim: *O texto “O trabalho dos lexicógrafos”, de Rodolfo Ilari e Renato Basso, trata [o aluno poderia completar: de dicionários e dicionaristas]. Ele pode ser dividido em três partes. Na primeira (parágrafos 1 e 2), os autores apresentam três motivos para os dicionários “fixarem a língua”:* [os alunos poderiam completar transcrevendo do texto os três motivos: a) são referência para a ortografia das palavras, b) funcionam como uma espécie de registro civil de todas as palavras e c) praticam a abonação (hábito de associar às várias acepções de cada palavra um ou mais exemplos]. *Na segunda parte, os autores apresentam uma curta história da lexicologia do português, destacando [os alunos poderiam completar: a participação de autores brasileiros]. Além dos títulos dos primeiros trabalhos de lexicografia, os autores afirmam que somente no século XIX [os alunos poderiam completar: os brasileirismos passaram a complementar os dicionários portugueses existentes]. Em 1950 [os alunos completariam: apareceram os primeiros dicionários “completos” do português brasileiro]. Em 1972... Assim por diante. É possível montar a estrutura do resumo fazendo os alunos retirarem as informações essenciais do texto.*
- Dessa forma, você mostra aos estudantes como construir um modelo de resumo. A mesma estratégia pode ser repetida com outros textos expositivos. Pouco a pouco o aluno ficará confiante e não precisará mais de modelos para resumir textos.

Notable  
**O** Vltre plus, notez  
 les centres seuans a faire la queue de nostre presente lettre Q. que iay sigez de A. & B. Et sachez que le pied du Compas venit estre assis sur A. ou sur B. qui font dedés le V. & chacune des deux lettres s'adresse a sa semblable pour faire le tour du Compas. Les autres centres non sigez de lettres, ferment a faire la queue de la lettre Q. & le V. comme portez vvoir par experience & bon exercice.

Autre notable,  
 Sens moral,  
**N** Otez encors dabundance que la lettre Q. est lettre Latine faite de Omicron lettre greque, ou si vous voules dittes qu'elle est faite de le O. & vng trait par deffoubz. qui denote ij apres la perfection que a le O. denote en la capacite de sa rotundite, & le propos de Prosperite que le P. subsequent a le O. signifie, ceulx qui perseverent es bonnes lettres, oultre leur perfection de Science, font que a leur honneur. C'est a dire. acquerent des biens par leur vertu. que le V. qui est la premiere lettre, de ce nom vert. nous enseigne & montre secretement, comme peuent inger ceulx qui en ont la studieuse & bonne cognoissance.

# Textos jornalísticos

O jornal impresso é um veículo de comunicação bastante difundido e de fácil acesso. Nele, diariamente, podemos encontrar textos de diversos gêneros, sobre os assuntos mais variados. Encontramos textos opinativos (editoriais, colunas, críticas, cartas do leitor), notícias, reportagens, textos de entretenimento, dicas culturais, cadernos especiais (de informática, de educação, de agricultura) etc.

Hoje, na cidade de São Paulo, circulam vários jornais, cada um voltado para um tipo de público. Os jornais especializados em economia, por exemplo, apresentam notícias e reportagens do mundo dos negócios. Assim, a linguagem, as imagens, a publicidade estão direcionadas ao público que compra esse tipo de jornal, ou seja, empresários, comerciantes, pessoas que lidam com dinheiro. No outro extremo, temos os jornais que são conhecidos pela maneira sensacionalista que abordam os fatos. Apela para manchetes e para imagens chocantes que distorcem a realidade e apresentam linguagem e propagandas direcionadas ao público pouco letrado que compra esse tipo de jornal.

Daí a importância de trabalharmos, em sala de aula, com jornais (aqui, o plural é importante), ensinando o aluno a abordar de forma crítica esse veículo que, além de informar, é, cada vez mais, formador de opinião.

Consideramos essencial incentivar o aluno a ler jornal. É fundamental levar jornais inteiros para a sala de aula, ler com os estudantes as imagens e as manchetes da primeira página de cada exemplar, compará-las, inferir sentidos, perceber as apelações, a diferença de linguagem etc. Há aspectos reveladores do jornal impresso que recomendamos destacar no trabalho de sensibilização: a edição do jornal do dia é concluída na noite do dia anterior; há uma seção de cartas de leitores em que estes comentam os assuntos, as matérias que o jornal publicou; a página e os temas dos editoriais; há um lugar reservado para os textos de opinião que não traduzem a opinião do jornal

**Assistir aos noticiários televisivos da véspera é uma boa situação para mediar o noticiário impresso, já que os estudantes têm maior familiaridade com a TV.**

etc.; vale também comentar sobre o papel do *ombudsman*, o jornalista contratado pelo jornal para criticar o material publicado e para responder às queixas dos leitores.

O trabalho de sensibilização com jornal é muito importante, pois mostra concretamente ao aluno como ele pode, por meio da leitura e da escrita, atuar sobre o mundo. Recomendamos mostrar aos alunos como entrar em contato com o jornal, para enviar cartas, para comunicar-se com o *ombudsman*. O trabalho com os textos da esfera jornalística ajuda a desenvolver o senso crítico, pois, em alguns jornais impressos, fatos e opiniões aparecem mais aprofundados e em diferentes “vozes”.

Por ser impossível tratar aqui de todos os gêneros presentes em um jornal, escolhemos trabalhar com dois: a reportagem – que, segundo o *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*, define a essência de um jornal – e o editorial – o texto opinativo que apresenta o ponto de vista do jornal sobre algum tema destacado.

## Reportagem

A reportagem é a cobertura de um fato real de modo mais amplo e aprofundado, constituída por citações, entrevistas, relatos, fragmentos de opinião, boxes informativos, fotografias etc. Diferentemente da notícia, que apenas relata os fatos, a reportagem apresenta várias “vozes” a respeito de um assunto ou um acontecimento. Vale lembrar que a notícia não esgota o fato, mas a reportagem pretende fazê-lo (*Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*, 1997, p. 254).

Quanto à linguagem, ela tenta ser objetiva, direta, precisa e de acordo com o padrão da norma culta. Quem prepara a reportagem busca empregar um tom impessoal. Isso não significa que não haja marcas de estilo pessoal.

Os assuntos que interessam a uma reportagem são todos aqueles que despertam maior interesse dos leitores. Normalmente as reportagens são geradas com base em fatos importantes ligados à política, às ações sociais, às atividades econômicas, às ações culturais, ao desenvolvimento tecnológico etc.

Trabalharemos a seguir uma reportagem publicada no dia 25 de agosto de 2006, pelo jornal *Folha de S. Paulo*, no Caderno Ciência, página A20, sobre um assunto que agitou a comunidade científica: o “rebaixamento” de Plutão.

### Objetivos da leitura

- Destacar as vozes presentes em uma reportagem.
- Verificar o grau de aprofundamento da reportagem.

## Antes da leitura

- Para iniciar o trabalho, é importante saber se os alunos costumam ler jornais. Se lêem, procure saber quais, com que frequência, que cadernos gostam de ler. Se não lêem, tente saber por que, e se gostariam de conhecer o jornal.
- Antes de abordar a reportagem, principalmente com as turmas que têm pouco contato com jornal, recomendamos um trabalho de sensibilização. Leve vários jornais inteiros para sala de aula, divida os alunos em grupos e forneça um roteiro para explorar o jornal. Nesse roteiro, entre outras tarefas, peça que destaquem alguma matéria que considerem reportagem. No final, cada grupo poderia apresentar aos colegas o que descobriu do jornal e apresentar a reportagem escolhida. Provavelmente, muitos confundirão notícia com reportagem.
- Apresentar para a classe, em cópia xerográfica ou transparência, a página em que aparece a reportagem que vai ser estudada.
- Fazer leitura exploratória mostrando e comentando as fotografias, as ilustrações, os textos etc. Nesse momento, o ideal é colher todas as impressões dos alunos. Peça que observem os títulos e subtítulos. Por que alguns recebem mais destaques do que outros? Há títulos, subtítulos e pequenos textos destacados. Qual o papel de cada um desses textos?
- Comente as imagens que compõem a página: repare que os planetas estão dispostos em linha, em uma diagonal. Repare que Plutão, o centro de toda a discussão, não passa de um ponto, que precisa ser destacado para que o leitor o perceba. Cruzando essa imagem, há outra ilustração na vertical que apresenta as três idéias que compõem a nova definição de planeta. Em um box aparecem os três planetas-anões, com um pequeno texto sobre o argumento que rebaixou Plutão. Por fim, uma foto com os membros da IAU votando, todos com o braço direito erguido, aprovando a resolução.
- As imagens sintetizam esquematicamente a reportagem. Uma leitura atenta dessas imagens garantirá a apreensão das idéias mais importantes da reportagem.
- Outra proposta interessante é pedir aos alunos que localizem algumas “vozes” presentes na reportagem. Há uma entrevista com a viúva do cientista que descobriu Plutão; os textos estão assinados; há depoimentos de cientistas, de um astrólogo etc.
- Realizar a leitura dos textos.

A NOVA DEFINIÇÃO

Os planetas do Sistema Solar passam a ser definidos oficialmente como os objetos que:

- 1 Giram em torno do Sol
- 2 Têm massa suficiente para assumir forma de esfera
- 3 "Limparam" a vizinhança de sua órbita, ou seja, não são o corpo dominante em tamanho nessa área



**Sol**  
→ Diâmetro: 1.392.700.000 km  
→ Distância média do Sol em milhões de km: 0

**Mercúrio**  
→ 4.880 km  
→ 58

**Vênus**  
→ 12.104 km  
→ 28

**Terra**  
→ 12.756 km  
→ 365

**Marte**  
→ 6.800 km  
→ 228

**Júpiter**  
→ 143 mil km  
→ 11

**Saturno**  
→ 120 mil km  
→ 10

**Urano**  
→ 51 mil km  
→ 8

**Netuno**  
→ 49 mil km  
→ 9

Descobridor não atacaria decisão, afirma viúva

Descoberto em 1930 pelo astrônomo americano Clyde Tombaugh, Plutão provavelmente deveu sua promoção imediata ao status de planeta à ignorância dos astrônomos do mundo achava que ele fosse bem maior do que acabou se revelando. "Plutão é um estranho no ninho desde que foi descoberto. Ele era mantido como planeta por motivos históricos e lobby americano (já que foi o único planeta descoberto por um pesquisador dos EUA)", argumenta Cláudio Barbosa.

O nome, que é o de dez romano do mundo dos planetas, foi sugerido a Tombaugh pela britânica Venetia Burney (Dona Plutão), então com 11 anos. Inicialmente, Tombaugh saiu em busca do astro por detectar perturbações gravitacionais na órbita de Netuno, mas depois os astrônomos perceberam que o astro era simplesmente pequeno demais para causar o efeito. O problema, na verdade, era um erro na medição da massa de Netuno.

**Reações contraditórias**  
Pelo menos um dos prováveis prejudicados com o rebaixamento plutoniano não fica chateado — ou ao menos é o que diz Patricia Tombaugh, viúva do descobridor do astro. "Clyde diria 'bem, ele está lá. Pode fazer o que quiser com ele'. Ele entenderia que a ciência é uma coisa progressiva e que, se você faz uma descoberta, corre o risco de vê-la derrubada mais tarde", afirma Tombaugh, 94.

Outra reação tranquila — e, à primeira vista, inesperada — veio do astrônomo Mike Brown, do Caltech (Instituto de Tecnologia da Califórnia). Brown é o maior capador de objetos do cinturão de Kuiper (os chamados gelados do Sistema Solar, onde Plutão mora) e o descobridor de "Xena". Esse astro, ligeiramente maior que Plutão, era forte candidato a décimo planeta.

"Claro que fico chateado ao saber que Xena não será o décimo planeta, mas com toda certeza dou meu apoio à IAU nessa decisão difícil e corajosa. Cientificamente, é a coisa certa a fazer, e é um grande passo à frente para a astronomia. Plutão jamais seria considerado um planeta se tivesse sido descoberto hoje", disse Brown.

"Não há hoje nenhuma dúvida sobre a origem diferente de Plutão em relação aos outros planetas do nosso Sistema Solar", afirmou à Folha Ronaldo Rodrigo de Freitas Mourão, do Museu de Astronomia e Ciências Afins, no Rio. Ele ressaltou, por exemplo, a órbita extremamente inclinada e alongada do astro em relação aos oito planetas verdadeiros. "Até que entim a IAU tomou uma decisão sobre a definição de planeta, que já deveria ter sido adotada há muito tempo", disse.

MENOS QUE ANÕES

→ Todos os astros objetos celestes que orbitam o Sol — asteróides, cometas etc. — ganham a qualidade coletiva de "pequenos corpos do Sistema Solar"

OS TRÊS ANÕES

→ Plutão foi rebaixado porque não satisfaz a condição referente à "limpeza" da vizinhança planetária: sua órbita cruza a de Netuno, que é muito maior. Isso significa que, nos proximidades do Sistema Solar, ainda há muita gravitacional "suja" (exceto os outros nove planetas).

→ Os corpos que preenchem os critérios 1 e 2, mas não o 3, que não são suficientes, passam a ser considerados "planetas anões". Ceres e o misterioso "Xena" estão na categoria.



Leia a decisão da IAU sobre os planetas >>> www.iau2006.org

Astrônomos decidem que Plutão não é mais planeta

Votação em Praga ontem deixa Sistema Solar com apenas 8 planetas verdadeiros

Plutão e outros astros que eram candidatos à categoria planetária ganham o nome de planeta-anão; gravidade vale como 'nota de corte'

RENALDO JOSÉ LOPES  
DA REPORTAGEM LOCAL

Quem tinha apego sentimental por Plutão bem que tentou arrumar uma vaga para ele no Sistema Solar, nem que fosse no tapetão. Mas não adiantou. Por mais que os astrôlogos digam que ele sempre influir no destino dos terráqueos, o fato é que o ex-pono planeta está oficialmente rebaixado para a segunda divisão, ganhando o apelido de "planeta-anão".

Depois de uma semana de debates tão esquentados quanto (às vezes) nervosos, a votação de consenso entre os 2.500 cientistas presentes à reunião da IAU (União Astronômica Internacional, na sigla inglesa) foi admitir apenas oito planetas

"verdadeiros" nos domínios do Sol. Foi uma reviravolta e tanto em relação à proposta inicial de uma comissão da IAU — ampliar para 12 o número de planetas do Sistema Solar, isso só para começo de conversa —, mas a mudança já se desenhava desde que a expansão foi cogitada publicamente.

O Comitê para Definição de Planeta, da IAU, queria um conceito de planeta que visasse para o Universo inteiro. A rebelião da comunidade astronômica contra a proposta fez o comitê engolir a pretensão e se contentar com uma definição que resolvesse os problemas dos vizinhos da Terra, o planeta.

"Se eu estou descontentado? Desapontado não é a palavra exata", disse à Folha, com voz pausada e aparentemente exausta, o astrônomo Richard Binzel, do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), um dos membros do comitê. "O Universo é um lugar complexo, e alguns astrônomos acharam que talvez tivéssemos indo longe demais com uma tentativa tão abrangente. Acho que foi uma decisão razoável, no fim das contas", concluiu Binzel de seu quarto de hotel em Praga, capital tcheca, onde a reunião da IAU aconteceu.

A história é que manda

O argumento usado para rebaixar Plutão foi, em essência, baseado na história do Sistema Solar. Ao insistir que, para ser um planeta, um astro tem de ser não apenas esférico e não-estelar como capaz de "limpar a vizinhança de sua órbita", os astrônomos querem mostrar que a formação dos oito planetas, de um lado, e a de Plutão, de outro, foram bem diferentes.

"Limpar mesmo os arredores significa ter massa suficiente para continuar engolindo matéria no processo de crescimento", explica o astrônomo Cláudio Barbosa, da Unipav (Universidade do Vale do Paraíba). Plutão não foi capaz, por exemplo, de engolir outros corpos na sua formação. Nem seu satélite Caronte, gira propriamente em torno dele — eles giram um em volta do outro. Além do mais, sua trajetória cruza a de Netuno, que é muitíssimo maior. Assim, ele nunca poderia ser considerado objeto dominante.

Dois dos astros que poderiam integrar uma lista de 12 planetas — Ceres, que fica entre Marte e Júpiter, e o misterioso "Xena", nas fronteiras geladas do Sistema Solar —, entram para a lista de planetas-anões. Outros devem se juntar a eles logo.

Informação deverá ficar fora dos livros didáticos distribuídos no país em 2007

KAVAZI GARCIA  
DA REPORTAGEM LOCAL

Os livros didáticos que chegarão às escolas brasileiras no início do ano letivo em 2007 ainda não terão incluídas informações sobre o rebaixamento de Plutão. Como a alteração precisa passar por um reconhecimento formal da comunidade científica do país e ser assimilada por todos os autores, a nova classificação do ex-planeta deve ficar de fora das obras para estudantes no próximo ano, mesmo que os vestibulares já decidam cobrar o conteúdo.

"Não haveria tempo porque, para ficarem prontos na primeira semana de janeiro, os livros têm de ir para a gráfica em novembro", disse à Folha Henrique Farinha, representante da Editora Positivo, especializada em livros didáticos.

Segundo Farinha, a única maneira de contornar o problema seria lançar edições no meio do ano que vem. "Mas nenhuma editora vai querer fazer isso, porque quase não se vendem livros didáticos depois do início do período letivo", diz.

Ex-planeta, ex-país

No caso dos livros usados por escolas públicas, a burocracia para alterar conteúdo é ainda maior. As obras que seguem pa-

ra esses estudantes têm de ser aprovadas pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do Ministério da Educação, processo que leva meses. "Nenhuma editora pode alterar os textos dos livros à revelia do MEC, sob pena de multa contratual", explica Farinha.

O rebaixamento de Plutão será uma das ausências mais sentidas nos livros de ciências do ensino básico, ao lado da separação entre as repúblicas de Sérvia e Montenegro, na Europa, reconhecida em julho.

Os professores que quiserem levar o conteúdo a seus alunos terão, portanto, de se informar e se virar sozinhos.



Membros da União Astronômica Internacional votam resolução que rebaixa Plutão de categoria

Astrólogo diz que não muda os seus mapas

CLAUDIO ANGELO  
EDITOR DE CIÊNCIA

Se os fatos não se conformam à nossa tese, azar dos fatos. É mais ou menos essa a reação dos astrólogos ao rebaixamento de Plutão. Eles já mandam avisar que a maneira como seus mapas astrais são construídos não mudará nada num Sistema Solar de oito planetas. O que conta é a "mitologia".

"É interessante que ele tenha sido rebaixado no sentido planetário, porque nunca o será no sentido mitológico", disse à agência Reuters o astrólogo britânico Russel Grant, Assin, seja.

Não é a primeira vez que os astrólogos criam complicações para essa pseudo-ciência. A própria descoberta de Plutão, em 1930, foi objeto de debates entre os astrólogos, que acabaram aceitando que o novo planeta tinha lá sua influência sobre a humanidade. Influência nefasta: ele acabou levando a culpa pelas zicas dos terráqueos.

Quem criava uma bola de gelo a 5 bilhões de quilômetros afeta a personalidade dos primatinhas aqui não tem mesmos motivos para se abalar com a decisão da IAU. Mas, ao que parece, a única vítima da influência mávo-la de Plutão foi ele mesmo.

## Texto 1

### **“Astrônomos decidem que Plutão não é mais planeta**

*Votação em Praga ontem deixa Sistema Solar com apenas 8 planetas verdadeiros.*

Plutão e outros astros que eram candidatos à categoria planetária ganham o nome de planeta-anão; gravidade valeu como ‘nota de corte’

Reinaldo José Lopes

Da reportagem local

Quem tinha apego sentimental por Plutão bem que tentou arrumar uma vaga para ele no Sistema Solar, nem que fosse no tapetão. Mas não adiantou. Por mais que os astrólogos digam que ele sempre influirá no destino dos terráqueos, o fato é que o ex-nono planeta está oficialmente rebaixado para a segunda divisão, ganhando o apelido de ‘planeta-anão’.

Depois de uma semana de debates tão esquentados quanto (às vezes) surreais, a solução de consenso entre os 2.500 cientistas presentes à reunião da IAU (União Astronômica Internacional, na sigla inglesa) foi admitir apenas oito planetas ‘verdadeiros’ nos domínios do Sol. Foi uma reviravolta e tanto em relação à proposta inicial de uma comissão da IAU – ampliar para 12 o número de planetas do Sistema Solar, e isso só para começo de conversa –, mas a mudança já se desenhava desde que a expansão foi cogitada publicamente.

O Comitê para Definição de Planeta, da IAU, queria um conceito de planeta que valesse para o Universo inteiro. A rebelião da comunidade astronômica contra a proposta fez o comitê engolir a pretensão e se contentar com uma definição que resolvesse os problemas dos vizinhos da Terra, e olhe lá.

‘Se eu estou desapontado? Desapontado não é a palavra exata’, disse à *Folha*, com voz pastosa e aparentemente exausto, o astrônomo Richard Binzel, do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), um dos membros do comitê. ‘O Universo é um lugar complexo, e alguns astrônomos acharam que talvez estivéssemos indo longe demais com uma tentativa tão abrangente. Acho que foi uma decisão razoável, no fim das contas’, concluiu Binzel de seu quarto de hotel em Praga, capital tcheca, onde a reunião da IAU aconteceu.

### **A história é que manda**

O argumento usado para rebaixar Plutão foi, em essência, baseado na história do Sistema Solar. Ao insistir que, para ser um planeta, um astro tem de ser não apenas esférico e não-estelar como capaz de ‘limpar a vizinhança de sua órbita’, os astrônomos querem mostrar que a formação dos oito planetas, de um lado, e a de Plutão, de outro, foram bem diferentes.

‘Limpar mesmo os arredores significa ter massa suficiente para continuar engolindo matéria no processo de crescimento’, explica o astrônomo Cássio Leandro Barbosa, da Univap (Universidade do Vale do Paraíba). Plutão não foi capaz, por exemplo, de engolir outros corpos na sua formação. Nem seu satélite Caronte gira propriamente em torno dele – eles giram um em volta do outro. Além do mais, sua trajetória cruza a de Netuno, que é muitíssimo maior. Assim, ele nunca poderia ser considerado o objeto dominante.

Dois dos astros que poderiam integrar uma lista de 12 planetas – Ceres, que fica entre Marte e Júpiter, e o misterioso ‘Xena’, nas fronteiras geladas do Sistema Solar – entram para a lista de planetas-anões. Outros devem se juntar a eles logo” (LOPES, 2006, p. A20).

### Durante a leitura

- Ler o texto inteiro com os alunos, comentando passagens que previamente você selecionou. É o momento ideal para eles exporem dúvidas e fazerem observações.
- É importante que percebam o estilo do autor do texto: o jornalista Reinaldo José Lopes lança mão de uma linguagem simples e cotidiana. Como seria o texto se um cientista o escrevesse em linguagem científica?
- Proponha aos alunos reler o texto, destacando as expressões cotidianas que provavelmente os cientistas não usam quando discutem suas teorias. Há expressões, por exemplo, do mundo de futebol (“tapetão”, “segunda divisão”, “rebaidado”); há expressões do universo estudantil (“nota de corte”); há expressões do universo psicológico (“apego sentimental”); expressões do nosso cotidiano (“esquentados”) etc.
- É possível propor exercícios que explorem os sentidos de algumas palavras. Exercícios assim ajudam os alunos a compreender os usos das palavras e as idéias do texto. A palavra *engolir* é um bom exemplo:
  - a) “A rebelião da comunidade astronômica contra a proposta fez o comitê *engolir* a pretensão”... (sentido: “aceitar o fato”).
  - b) “Plutão não foi capaz, por exemplo, de *engolir* outros corpos na sua formação” (sentido: “de atrair corpos”).
- Converse com os alunos sobre o *lead*. Peça a eles que o leiam novamente. Quais as duas informações que o *lead* traz? Elas são importantes? O que significa “nota de corte”?
- No texto, fica claro que o Comitê para Definição de Planeta, da IAU (União Astronômica Internacional), não conseguiu convencer a comunidade astronômica de

que Plutão é planeta. É importante que os alunos percebam que há divergências no mundo científico, que as teorias não são verdades absolutas, que o conhecimento científico sofre reformulações e verificação de teorias. Peça aos alunos que reescrevam as duas idéias divergentes. O que o Comitê da IAU estava propondo? Como a comunidade astronômica contra-argumentou?

- A última parte do texto apresenta o argumento que justifica o rebaixamento de Plutão. Peça aos alunos que localizem o argumento e o transcrevam.

## Texto 2

### **“Astrólogo diz que não muda os seus mapas**

Claudio Ângelo  
Editor de Ciência

Se os fatos não se conformam à nossa tese, azar dos fatos. É mais ou menos essa a reação dos astrólogos ao rebaixamento de Plutão. Eles já mandam avisar que a maneira como seus mapas astrais são construídos não mudará nada num Sistema Solar de oito planetas. O que conta é a ‘mitologia’.

‘É interessante que ele tenha sido rebaixado no sentido planetário, porque nunca o será no sentido mitológico’, disse à agência Reuters o astrólogo britânico Russel Grant. Assim seja.

Não é a primeira vez que os astrônomos criam complicações para essa pseudociência. A própria descoberta de Plutão, em 1930, foi objeto de debates entre os astrólogos, que acabaram aceitando que o nono planeta tinha lá sua influência sobre a humanidade. Influência nefasta: ele acabou levando a culpa pelas zicas dos terráqueos.

Quem crê que uma bola de gelo a 5 bilhões de quilômetros afeta a personalidade dos primatinhas aqui não tem mesmo motivo para se abalar com a decisão da IAU. Mas, ao que parece, a única vítima da influência malévola de Plutão foi ele mesmo” (ÂNGELO, 2006, p. A20).

## Texto 3

### **“Informação deverá ficar fora dos livros didáticos distribuídos no país em 2007**

Rafael Garcia

Observação: O texto 3 (*Folha de S. Paulo*, 25 ago. 2006, p. A20) não será transcrito, mas recomendamos que seja lido e comentado. Ele pode ser solicitado pelo e-mail: [pesquisa@folhapress.com.br](mailto:pesquisa@folhapress.com.br).

## Durante a leitura

- É importante que os alunos percebam que a decisão de rebaixar Plutão traz consequências que não afetam somente os cientistas. Os “mapas astrais” dos astrólogos continuarão incluindo Plutão, apesar do rebaixamento; a decisão da IAU não constará nos livros didáticos que circularão em 2007, afetando a vida dos professores, que “terão de se informar e se virar sozinhos”, segundo o jornalista.
- Mas essas informações, nos artigos, estão longe de ter o “tom impessoal” recomendado para as reportagens. O jornalista Claudio Ângelo usa um tom irônico. A ironia é uma figura de linguagem que sempre apresenta um duplo sentido e enfatiza pensamentos ou opiniões. É uma forma de “ataque” que dificulta a defesa. Você é irônico quando diz uma coisa querendo dizer outra. Repare que a ironia aparece na primeira frase do artigo: “Se os fatos não se conformam à nossa tese, azar dos fatos”. Na visão do editor do Caderno Ciência, a astrologia não poderia ignorar os fatos. Qual fato? Plutão ser rebaixado? Mas o conhecimento científico não está também sujeito às reformulações? Plutão não continua no espaço? Sem dúvida, essas questões garantem um bom debate.
- A ironia também pode ser detectada na frase que o jornalista escreve após o depoimento do astrólogo: “assim seja”, que é uma frase mais freqüentemente proferida em um contexto religioso (amém). Essa é uma maneira de afirmar que a astrologia, uma “pseudociência”, é objeto de credence, não de conhecimento. O jornalista ironiza ainda a situação desconfortável dos astrólogos: primeiro, a partir de 1930, tiveram de incorporar aos mapas Plutão, recém-descoberto; agora, depois do rebaixamento, precisam justificar a permanência dele. Por fim, a última ironia: “a única vítima da influência malévola de Plutão foi ele mesmo”. Construa um quadro com todas essas ironias.
- Em uma reportagem é comum aparecer textos irônicos? Por que nessa aparece?

## Texto 4

### “Descobridor não atacaria decisão, afirma viúva

Da reportagem local

Descoberto em 1930 pelo astrônomo americano Clyde Tombaugh, Plutão provavelmente deveu sua promoção imediata ao *status* de planeta à ignorância dos astrônomos: todo mundo achava que ele era bem maior do que acabou se revelando. ‘Plutão é um estranho no ninho desde que foi descoberto. Ele era mantido como planeta por motivos históricos e *lobby* americano [já que foi o único planeta descoberto por um pesquisador dos EUA]’, argumenta Cássio Barbosa.

O nome, que é o do deus romano do mundo dos mortos, foi sugerido a Tombaugh pela britânica Venetia Burney (hoje Phair), então com 11 anos. Ironicamente, Tombaugh saiu em busca do astro por detectar perturbações gravitacionais na órbita de Netuno, mas depois os astrônomos perceberam que o astro era simplesmente pequeno demais para causar o efeito. O problema, na verdade, era um erro na medição da massa de Netuno.

### **Reações contraditórias**

Pelo menos um dos prováveis prejudicados com o rebaixamento plutoniano não ficaria chateado – ou ao menos é o que diz Patricia Tombaugh, viúva do descobridor do astro. ‘Clyde diria ‘bem, ele está lá. Pode fazer o que quiser com ele’. Ele entenderia que a ciência é uma coisa progressiva e que, se você faz uma descoberta, corre o risco de vê-la derrubada mais tarde’, afirmou Tombaugh, 94.

Outra reação tranqüila – e, à primeira vista, inesperada – veio do astrônomo Mike Brown, do Caltech (Instituto de Tecnologia da Califórnia). Brown é o maior caçador de objetos do Cinturão de Kuiper (os cafundós gelados do Sistema Solar, onde Plutão mora) e o descobridor de ‘Xena’. Esse astro ligeiramente maior que Plutão era forte candidato a décimo planeta.

‘Claro que fico chateado ao saber que Xena não será o décimo planeta, mas com toda a certeza dou meu apoio à IAU nessa decisão difícil e corajosa. Cientificamente é a coisa certa a fazer, e é um grande passo à frente para a astronomia. Plutão jamais seria considerado um planeta se tivesse sido descoberto hoje’, disse Brown.

‘Não há hoje nenhuma dúvida sobre a origem diferente de Plutão em relação aos outros planetas de nosso Sistema Solar’, afirmou à *Folha* Ronaldo Rogério de Freitas Mourão, do Museu de Astronomia e Ciências Afins, no Rio. Ele ressalta, por exemplo, a órbita extremamente inclinada e alongada do astro em relação aos oito planetas verdadeiros. ‘Até que enfim a IAU tomou uma decisão sobre a definição de planeta, que já deveria ter sido adotada há muito tempo’, disse.” (*Folha de S. Paulo*, Caderno Ciência, 25 ago. 2006, p. A20.)

### **Durante a leitura**

- No primeiro parágrafo, lemos no texto: “Plutão provavelmente deveu sua promoção imediata ao *status* de planeta à ignorância dos astrônomos da época”. Segundo essa afirmação, deduzimos que os astrônomos de hoje são mais inteligentes? Por quê?
- No primeiro parágrafo há um argumento central que precisa ser debatido com os alunos: Plutão foi mantido como planeta por motivos históricos e *lobby* (atividade de pressão de um grupo organizado) americano. O que esse argumento

revela? Ele não põe em dúvida a probidade do conhecimento científico? Quais os interesses em jogo? *Lobbies* combinam com conhecimento? Por quê?

- Os depoimentos de Patricia Tombaugh, de Ronaldo Rogério de Freitas Mourão e de Mike Brown são contraditórios? Como justificar o subtítulo destacado: “Reações contraditórias”. Importante observar que todos estão de acordo com o rebaixamento de Plutão, mas a decisão da IAU mexeu com cada um de forma diferente.
- É interessante ler com atenção os depoimentos. Eles ajudam os alunos a formar opinião: as pessoas que dão esses depoimentos são importantes? Que informação nova cada uma trouxe? Há divergências? Qual o depoimento mais polêmico? Por que a decisão da IAU foi difícil e corajosa?

### Depois da leitura

- Depois de discutir as idéias dos textos que compõem a reportagem, recomendamos verificar se os alunos perceberam como se dá o processo de construção desse gênero. O texto 1 é o principal, já que apresenta reunidos aspectos que serão retomados em outros textos; depois de ler todos os textos que compõem a reportagem, relê-lo é fundamental para perceber o efeito de “incorporação” do tema tratado. Os textos 2 e 3 mostram como a resolução de rebaixar Plutão pode afetar as pessoas. O texto 4 colhe a reação de pessoas importantes. Podemos considerar o assunto esgotado? A reportagem cumpriu o objetivo?
- Quem é o público dessa reportagem? O que mais os alunos gostariam de saber sobre esse tema? Há outros planetas com histórias interessantes? Na mitologia, quem era Plutão? Etc.

## Editorial

Trabalhar com textos de opinião publicados em jornais, revistas e *sites* é fundamental para ajudar a desenvolver o senso crítico do aluno e para aprimorar algumas habilidades que costumamos explorar *durante a leitura*. Autores escrevem textos desse gênero para discutir questões controversas ou polêmicas, de interesse coletivo. Querem influenciar, por meio de argumentos, o pensamento dos leitores e, se possível, fazê-los mudar de idéia. Por isso, quando trabalhamos em sala de aula com esse gênero de texto, é decisivo destacar as “pistas lingüísticas” responsáveis pela articulação das idéias, pela “hierarquização das proposições” etc. Atividades que evidenciam as “pistas lingüísticas”, além de ajudar o aluno a se posicionar criticamente diante do texto, também o ensinam a organizar e expor seus próprios argumentos.

Textos de opinião começam, geralmente, com a questão que vai ser discutida; depois, é comum que apareça explicitada a posição assumida pelo autor; o passo seguinte é apresentar os argumentos; por fim, a conclusão.

Vale a pena comentar com os alunos que não existe um único tipo de argumento. Eles podem ser de vários tipos: de autoridade, de princípio, por causa, por exemplificação. Os autores usam os argumentos para sustentar o ponto de vista, defendendo-os por meio de comparações, de contraposições; usando figuras de linguagem; analisando dados estatísticos e outras estratégias que tentam convencer o leitor da legitimidade da opinião. O leitor tem de estar atento, pois muitas vezes as opiniões são escritas de uma maneira que podem ser confundidas com fatos.

Jornais freqüentemente publicam artigos de opinião. Alguns até reservam seção para artigos que não traduzem a opinião do jornal. A publicação de artigos assim “obedece ao propósito de estimular o debate dos problemas brasileiros e mundiais e de refletir as diversas tendências do pensamento contemporâneo”, conforme o jornal *Folha de S. Paulo*. É importante observar que normalmente há um descompasso entre a circulação das notícias e reportagens e os editoriais e outros gêneros opinativos. Seu autor pressupõe que o leitor acompanha o noticiário e sabe a respeito do que ele escreve. O autor do texto tem na mira um leitor virtual que lê notícias. Há, por outro lado, uma seção específica que expressa a opinião do jornal sobre os acontecimentos polêmicos ou controversos. Essa seção recebe o nome de *editorial*.

Os editoriais voltam-se em geral para fatos ou temas que estejam sendo noticiados e discutidos no momento. De modo geral, apresentam as mesmas características de um texto de opinião.

O editorial que leremos a seguir foi publicado na *Folha de S Paulo*, no dia 22 de setembro de 2006. Ele emite opinião sobre os resultados de uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais confirmam uma queda na desigualdade social do país: o índice de Gini, aplicado às rendas do trabalho, apontou uma posição mais favorável ao Brasil. A renda do brasileiro subiu 4,6% em 2005. O texto apresenta alguns dados da pesquisa, porém alerta que a queda na desigualdade social é decorrente de “políticas compensatórias”, como o Bolsa-Família, não do “aumento de vagas nos postos de trabalho”.

### Objetivos da leitura

- Conhecer o editorial.
- Observar aspectos estruturais e lingüísticos de um gênero argumentativo.

## Antes da leitura

- Antes de iniciar a leitura do editorial, é fundamental fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero: já leram algum? O que sabem sobre esse gênero?
- Os alunos acompanham o noticiário? O que os alunos sabem sobre a desigualdade social no Brasil?
- Depois, é importante aproximar os alunos do assunto do editorial: discutir o título e o subtítulo.
- Antecipação da idéia principal com base na discussão anterior: afinal, é possível antecipar o tema de que o editorial vai tratar?
- É importante registrar na lousa ou numa cartolina o que os alunos disseram para que se possa, no final da atividade, confrontar o que eles sabiam com o que aprenderam com a leitura do editorial.
- Propor a leitura do texto.

## Texto

### **“Avanço insustentável**

*Pesquisa do IBGE aponta queda na desigualdade, mas também estagnação do emprego e limite das políticas compensatórias.*

Impõe-se saudar como uma das raras boas notícias dos últimos tempos aquela trazida pela Pnad (Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios) de 2005, do IBGE: pela primeira vez desde 1996, subiu a renda do trabalhador brasileiro. O aumento foi de 4,6%. Recomenda-se, porém, temperar o regozijo com alguma reticência.

O progresso registrado não deixou de trazer surpresa, em face do crescimento pífio do PIB em 2005, de 2,3%. Sob condições normais de temperatura e pressão atmosférica, tal expansão seria provavelmente insuficiente para ampliar renda e distribuí-la de maneira mais equânime.

Fundamentais para o resultado alentador, além do aumento real de 9,9% no salário mínimo em 2005, parecem ter sido os programas de transferência de renda do governo federal. Na faixa de seu público alvo, como os 10% mais pobres da população, o ganho de renda atingiu o patamar mais alto: 14,8%.

Traduzindo percentuais em palavras, a Pnad 2005 se resume numa importante mensagem: retrocedeu ligeiramente a desigualdade de renda no Brasil. O chamado índice de Gini, aplicado às rendas do trabalho, caiu de 0,547 para 0,544 (quanto mais perto de 1, maior a desigualdade). Trata-se do valor mais baixo desde 1981.

Nem tudo são boas novas, entretanto. Em que pese o aumento de 2,9% nos postos de trabalho, o nível de emprego se deteriorou. Os 2,5 milhões de novas vagas não se revelaram suficientes para acolher todos os ingressantes no mercado. A taxa de desemprego em 2005 foi de 9,4%, a mais elevada do governo Lula.

Esta, deveras, é a pior das más notícias, o fruto mais amargo do crescimento medíocre da economia. Põe a nu as limitações óbvias de políticas sociais compensatórias como o Bolsa-Família. Mesmo justas e inseparáveis do progresso verificado, não constituem mecanismo que possa ser sustentavelmente expandido.

Ao contrário: já se prenuncia entre analistas de muitos matizes o consenso de que não há espaço para avançar na distribuição de renda com base em impostos, menos ainda para arrochar a carga tributária. Novos e necessários ganhos de renda para os pobres do Brasil só poderão ser conquistados com um influxo vigoroso de dinamismo na economia, capaz de produzir mais vagas de bons empregos do que jovens em busca de trabalho.

Resgatar legiões de brasileiros da miséria por meios mais promissores e dignos que a bolsa do Estado permanece, assim, como desafio. Há muito que fazer e não é feito: diminuir a regressividade da estrutura tributária, acelerar a redução da taxa de juros, deslanchar um programa mais consistente de investimento em melhoria do ensino básico e obras de infra-estrutura e saneamento – para citar apenas algumas das iniciativas mais óbvias.

Seriam esses os temas de discussão obrigatória na campanha eleitoral. Diante do atual cenário político, contudo, até as boas notícias da Pnad só fazem aguçar a consciência de que os problemas estruturais do país serão mais uma vez relegados” (*Folha de S. Paulo*, 22 set. 2006, p. A2).

### Durante a leitura

- Esse texto, por ser difícil, merece uma leitura compartilhada. O ideal é discutir cada parágrafo, ajudando o aluno a distinguir as opiniões do jornal dos dados da pesquisa. Repare que, no primeiro parágrafo, encontramos a opinião do jornal (“recomenda-se temperar o regozijo com alguma reticência”); no segundo parágrafo, um argumento (“crescimento pífio do PIB”) para comprovar que a boa notícia era inesperada; no terceiro, o texto dá-nos duas explicações para os números favoráveis; no quarto parágrafo, lemos o argumento que justifica a preocupação do jornal etc.
- Voltando ao primeiro parágrafo, é importante chamar a atenção dos alunos para uma estratégia do autor: não determinar o sujeito das formas verbais: *impõe-se* e *recomenda-se*. Quem *impõe* ou *recomenda*? Sem dúvida o jornal, mas não explicitamente. Na verdade, há a presença implícita da voz do autor dizendo que é preciso observar com cautela um dado tão bom.

- O segundo parágrafo é iniciado com “O progresso registrado não deixou de trazer surpresa”. Perguntar aos alunos se “o progresso registrado” tem alguma relação com o parágrafo anterior. Da mesma forma, recomendamos enfatizar outros elementos de coesão do texto (termos anafóricos, retomadas de idéias etc.).
- Repare que não aparece no texto o significado das siglas IBGE, PIB, Gini; o texto traz palavras que geralmente não são usadas no cotidiano: *regozijo*, *reticência*, *pífio*, *deveras*. Esses são indicadores de que o editorial foi escrito para um público específico, provavelmente de uma elite sociocultural que domina o significado das palavras e das siglas.
- No parágrafo 3, as causas do aumento da renda do brasileiro são explicitadas. A expressão “além de” faz o leitor perceber que se trata de dois elementos. O autor não está seguro das causas apresentadas. Por isso escreve: “parecem ter sido os programas”. O tom hesitante muda completamente quando passa a criticar a taxa de desemprego e do crescimento da economia. O autor não hesita quando enumera as medidas que o governo precisa tomar: “diminuir a regressividade da estrutura tributária, acelerar a redução da taxa de juros, deslanchar um programa mais consistente de investimento em melhoria do ensino básico e obras de infra-estrutura e saneamento”. Há aí mais uma técnica persuasiva: revestir de força os argumentos que comprovam a tese e enfraquecer os argumentos que serão refutados.
- Você pode elaborar um quadro na lousa para evidenciar os argumentos de causas e conseqüências. Por exemplo:

Causas (por quê)	Conseqüências (O que aconteceu em função disso?)
Aumento de 9,9% no salário mínimo.	Aumento de 4,6% na renda do trabalhador.
Programa de transferência de renda.	Queda na desigualdade social.

- Perguntar aos alunos com que época o autor compara o índice atual de desigualdade social. Explicar-lhes que esse recurso se chama *alusão histórica*, na qual é comum utilizar o passado para comparar com o presente.
- O quinto parágrafo inicia-se com uma afirmação: “Nem tudo são boas novas, entretanto”. Resgatar com os alunos o sentido de *tudo* e *boas novas*, termos que, na verdade, referem-se a todas as boas notícias dadas anteriormente. Chamar a atenção dos alunos para o sentido da palavra “entretanto”, que marca o início da argumentação contrária e desfavorável a todos os dados “bons” apresentados.
- No sexto parágrafo há um argumento de autoridade: “já se prenuncia entre analistas de muitos matizes”... É possível considerar esse tipo de argumento mais uma estratégia do autor. Por quê? Nesse parágrafo, ainda, o autor apresenta a

“solução” para o problema da desigualdade social: “produzir mais vagas de bons empregos do que jovens em busca de trabalho.” Essa meta será alcançada somente “com um influxo vigoroso de dinamismo na economia”. Esses argumentos fundamentam o ponto de vista do jornal: sem que a economia melhore, não há motivos para comemorar os números do IBGE.

- No sétimo parágrafo, o autor enumera as medidas que precisariam ser tomadas pelo governo. Essa enumeração acentua um posicionamento crítico do jornal em relação ao governo?
- No último parágrafo há mais um exemplo de coesão referencial: “seriam esses os temas”. Que temas? O texto termina com idéias otimistas em relação aos problemas estruturais que foram apontados? Esse jornal apóia o governo?

### Depois da leitura

- Peça aos alunos que reflitam sobre a frase “Diante do atual cenário político [...], os problemas estruturais do país serão *mais uma vez* relegados.”: essa expressão pressupõe uma informação implícita de que outras vezes esses problemas já foram relegados. Discutir com os alunos que conhecimentos eles têm sobre o *atual* cenário político para compreender por que motivo esses problemas ainda não foram discutidos.
- Registrar por escrito o que foi sendo construído durante a leitura compartilhada: qual é o argumento do jornal? Para que serviram os dados estatísticos? Em que momento o autor começa a argumentar contrariamente aos dados da pesquisa? Quais os argumentos utilizados?
- Rever o título do editorial: de que avanço se trata e por que ele é insustentável? Verificar com os alunos se eles acham que o título do editorial é adequado a seu conteúdo.
- Propor aos alunos que elaborem um parágrafo que contenha a síntese semântica do texto. Os alunos devem seguir o seguinte roteiro: a) Qual é o fato ao qual o editorial se refere? b) Qual é a tese ou a idéia principal do texto? c) Como ele desenvolve a argumentação? d) Que soluções ele apresenta para o problema?
- Fazer oralmente com os alunos uma avaliação crítica do texto discutindo conceitos nele veiculados e questionando se concordam ou não com o autor, uma vez que muitos deles constituem uma parcela da população beneficiada pelo programa Bolsa-Família. O texto fez com que reforçassem ou mudassem a opinião que tinham sobre políticas compensatórias, causas da desigualdade social etc.? Ou os fez pensar sobre uma questão em que ainda não tinham pensado?

# Bibliografia

- ÂNGELO, Claudio. Astrólogo diz que não muda os seus mapas. **Folha de S. Paulo**, 25 ago. 2006, Caderno Ciência, p. A20.
- ASSIS, Machado de. História comum. In: \_\_\_\_\_. **Relíquias de casa velha**. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre: W. M. Jackson, 1953.
- \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Rio de Janeiro/São Paulo/Porto Alegre: W. M. Jackson, 1972, v. 14.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRANDÃO, Helena Nagami (Coord.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BENTES, Anna Christina. **Linguagem – Práticas de leitura e escrita**. Volume 1: Ação educativa: assessoria, pesquisa e informação. São Paulo: Global, 2004 (Coleção Viver e Aprender).
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **O livro didático de Português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- CAMPOS, Paulo Mendes. Os diferentes estilos. In: **Para gostar de ler: Crônicas**, v. 4. 12. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J. Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 88-103.
- ILARI, Rodolfo. Malhas sintáticas da leitura – quatro andamentos. In: **Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 51-68.

- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- LOPES, Reinaldo José. Astrônomos decidem que Plutão não é mais planeta. **Folha de S. Paulo**, 25 ago. 2006, Caderno Ciência, p. A20.
- MAINGUENEAU, Dominique; CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e textualidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1985, p. 131-3.
- NEGRA, Ricardo Sérgio Barba. *Poesia ou poema?*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/140815>>. Acesso em: 23 set. 2006.
- ORLANDI, E. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.
- PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y educación*, 1996, 2, p.31-41. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo, 2000. Inédito.
- PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.
- QUINTANA, Mário. **Nova antologia poética**. São Paulo: Globo, 1998.
- RAMIL, Kledir. Língua brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Tipo assim**. Porto Alegre: RBS Publicações, 2003.
- RAMOS, Graciliano. Leitura. In: \_\_\_\_\_. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SME / DOT. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SÁ, Jorge de. **A Crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005 (Série Princípios).
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

### **Sites**

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

<[www.graciliano.com.br](http://www.graciliano.com.br)>

<<http://www.britto.com.br/index2.htm>>

<[www.brito.com.br](http://www.brito.com.br)>

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/EDG75347-5856-435,00.html>>

<<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/140815>>