

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO**

ZENAIDE DA SILVA RABELO

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE DA SEÇÃO PROJETOS**

**Recife
2015**

ZENAIDE DA SILVA RABELO

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA ANÁLISE DA SEÇÃO PROJETOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Paiva Dionísio.

Coorientadora: Profa. Dra. Paloma Pereira Borba.

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

R114I Rabelo, Zenaide Silva
Livros didáticos de língua portuguesa: uma análise da seção projetos /
Zenaide Silva Rabelo. – Recife: O Autor, 2015.
146 f.: il.

Orientador: Ângela Paiva Dionísio.

. Coorientador: Paloma Pereira Borba.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015.

Inclui referências e anexos.

1. Livros didáticos - Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Currículos - Planejamento. I. Dionísio, Ângela Paiva (Orientador). II. Borba, Paloma Pereira (Coorientador). III. Título.

469 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2015-210)

ZENAIDE DA SILVA RABELO

"LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA SEÇÃO PROJETOS"

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre, em 30/09/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ângela Dionísio (Orientadora)

Profa. Dra. Siane Gois

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra



Recife – PE

2015

A Robinho,
mais que marido, companheiro de
todas as horas.
Acreditou em mim, nos momentos em
que eu mesma já não acreditava.

A Yasmin e Yana,
minhas filhas.
Tão crianças e já sabem o que é
um mestrado.

Respeitaram minha escolha.
Entenderam minhas ausências.
Diminuíram minhas angústias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo o que tem me permitido fazer.

A Ângela Paiva Dionísio, pelas ideias compartilhadas, pelas palavras de incentivo, risos, prantos e cafés.

A Paloma Pereira Borba, pelas valiosas contribuições. Forma discreta de dizer: estou aqui.

Aos colegas de mestrado: Ana Paula, Andreza, Carol, Cris, Diana, Ivânio e Sandra, pelo carinho, pelas lágrimas e sorrisos compartilhados.

A todos os amigos que, mesmo à distância, estavam presentes, torcendo por mim.

“O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter.”

(John Dewey)

RESUMO

Apesar de todo o desenvolvimento tecnológico que hoje existe a serviço da educação, o livro didático é certamente o instrumento pedagógico mais utilizado pelo professor na sala de aula, sendo, por esse motivo, alvo de muitos estudos acadêmicos. Esta pesquisa tem como objeto dois livros didáticos de língua portuguesa, correspondentes ao nono ano do Ensino Fundamental: Português nos dias de hoje (Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura, 2012) e Projeto Teláris – Português (Vera Lúcia de Carvalho /Marchezi/ Terezinha Costa H. Bertin / Ana Maria Trinconi Borgatto, 2012). O objetivo da pesquisa é analisar a seção Projetos desses livros e 1) verificar se a pedagogia dos projetos embasa os pressupostos teórico-metodológicos do manual do professor; 2) observar o número de projetos em cada volume, a forma de apresentação e a variedade de gêneros textuais utilizados; 3) verificar se os projetos presentes nos livros didáticos apresentam as características apontadas pela pedagogia dos projetos. Para dar conta desses objetivos, estabelecemos relações entre as obras estudadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático. A análise está fundamentada na teoria dos projetos de John Dewey (1967), Fernando Hernández (1998) e Marilda Aparecida Behrens (2006). Com base nos estudos realizados, concluímos que, embora nenhum dos projetos analisados apresente todos os fundamentos sugeridos pela pedagogia dos projetos, podem funcionar como uma boa opção para dinamizar as aulas de língua portuguesa, pois apresentam atividades interessantes, contemplam leitura, produção textual e oralidade, além de não oferecerem prejuízo para o tempo pedagógico determinado pelas escolas.

Palavras-chave: Livro didático. Projetos. PCN. PNLD.

ABSTRACT

In spite of all technologic development which exist today to educational service, the didactic book is far-off the pedagogic instrument more used by the teachers in the classroom. Perhaps, in this way, it is the main object of many academic studies. This research use, as source, two didactic books of Portuguese language, correspond of the final of the fundamental school. The books are *Português nos dias de hoje (...)* and *Projeto Teláris – Português (...)*. The purpose of the reasearch is analyse the section of projects of them and 1. Examine if the pedagogy of the projects base the presupposed theoretical methodologic of the teacher manual; 2. Observe the numbers of projects in each volume, the shape of apresentation, and the diversity of the text description used in the projects; 3. Verify if the projects that are shown in the books present the appointed characteristics by the pedagogy of projects; To study theses objects, we establish the relations between the studied books with the *Parâmetros Curriculares Nacionais* and the *Programa Nacional do Livro Didático*. The analysis is based in the theory of projects by John Dewey (1967), Fernando Hernández (1998) and Marilda Aparecida Behrens (2006). The support theoretical about reading and production we based on the theoretical of Kleiman (2002a, 2002b, 2005, 2006, 2008), Marcuschi (1997, 2008) and Menegassi (1997, 2003, 2005). In the base of the studies done, we concluded that, although none of the projects studied show all the elements suggested by the pedagogy projects can work like a good option to motivate the classes of Portuguese language, because they show interesting activities, contemplate the reading, textual production and orality, besides they do not offer any kind of prejudice for the pedagogic time determinated by the schools.

Keyword: Didatic books. Projects. PCN. PNLD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Coleções didáticas mais utilizadas nas escolas e resenhadas no PNLD	17
Quadro 2 - Produções sugeridas nos livros didáticos analisados	18
Quadro 3 - Propostas de projetos dos livros selecionados para a análise	20
Quadro 4 - Diferenças de perspectivas na construção do conhecimento em sala de aula.....	28
Quadro 5 - Os quatro pilares da educação.....	33
Quadro 6 - Gêneros trabalhados em leitura no LD2.....	59
Quadro 7 - Estrutura dos capítulos no LD2.....	67
Quadro 8 - Estrutura geral do projeto <i>Retratos do Brasil</i>	70
Quadro 9 - Sequência das atividades da unidade 1- LD1.....	77
Quadro 10 - Sequência das atividades da unidade 2- LD1.....	82
Quadro 11 - Sequência das atividades da unidade 3 - LD1.....	94
Quadro 12 - Estrutura geral do projeto <i>Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião</i>	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização e desenvolvimento de um projeto.	30
Figura 2 - PNLD/2014.....	38
Figura 3 - A abordagem interdisciplinar na escola: círculos interligados.....	42
Figura 4- Conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, segundo Jantsch.	43
Figura 5 - Resumo da primeira parte do <i>Projeto Retratos do Brasil</i>	80
Figura 6 - Resumo da segunda parte do <i>Projeto Retratos do Brasil</i>	93
Figura 7 - Resumo da terceira parte do <i>Projeto Retratos do Brasil</i>	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PEDAGOGIA DOS PROJETOS	23
2.1	Um breve histórico da pedagogia dos projetos	23
2.2	Projetos: a visão dos documentos oficiais	31
2.2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais	31
2.2.2	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	36
2.3	Projetos e Interdisciplinaridade	39
3	PROJETOS EM LIVROS DIDÁTICOS	47
3.1	Apresentação dos livros didáticos	48
3.2	Manual do professor dos livros didáticos	61
4	ANÁLISE DOS PROJETOS	69
4.1	Análise dos projetos do LD1	69
4.1.1	A problematização no LD1	71
4.1.2	Desenvolvimento do projeto <i>Retratos do Brasil</i>	75
4.2	Análise do projeto do LD2	103
4.2.1	A problematização no LD2	105
4.2.2	Desenvolvimento do projeto <i>Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião</i>	108
4.3	Avaliação nos projetos	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126
	ANEXOS	131-147

1 INTRODUÇÃO

Uma das atribuições da escola moderna é formar cidadãos independentes, capazes de tomar decisões, autônomos e conscientes de seu papel social. Numa sociedade competitiva como a nossa, na qual as transformações acontecem em ritmo acelerado como a nossa, as exigências são grandes e o desafio da escola/professor é maior ainda.

O jovem moderno vive a era do “instantâneo”. Tudo é muito rápido, prático, descartável, efêmero. Nesse contexto, mais do que preparar o jovem para o futuro, é preciso seduzi-lo e juntos, professor, escola e aluno, construir o momento presente. Diante disso, não se pode acreditar que a imagem do professor transmissor de ideias padronizadas, apresentando teorias que jamais serão aplicadas consiga atrair o interesse do jovem aluno para qualquer área de conhecimento.

Embora, modernamente, o estudo da língua esteja recebendo uma abordagem mais voltada para o social, ainda se prioriza nas aulas de Português o estudo da gramática pela gramática. O trabalho com textos, que deveria ser o ponto de partida para qualquer atividade, em muitos casos, fica em segundo plano e restrito a um conjunto de perguntas óbvias que pouco exige do aluno, provocando, muitas vezes, desestímulo.

A aula de português, nesse contexto, deixa de ser um momento de criação e construção de saberes. Para realmente inserir o aluno no mundo globalizado que hoje temos, o processo de ensino-aprendizagem deve acontecer de forma dinâmica, instigante, contextualizada. Apenas a resolução de exercícios estruturais não dá conta das necessidades atuais do aprendiz.

Se as demandas sociais mudam, a escola precisa mudar também. O aluno dos tempos modernos deve ser colocado à prova com situações-problema, atividades em grupos, análise de fatos reais, cotidianos. Não cabe, nos dias de hoje, uma escola dissociada da realidade. De que forma, então, trazer a vida real para dentro da escola? Como modernizar as aulas de linguagem, motivando o aluno a interagir e a se reconhecer nos conteúdos abordados pelo professor? Os projetos do livro didático podem ser utilizados como uma forma de tornar as aulas de português mais dinâmicas e significativas para o aluno?

Repensar o ensino da leitura e da escrita a partir de trabalhos com projetos pode ser uma das maneiras de o professor dinamizar as aulas e atrair o jovem estudante. Esse tipo de trabalho permite o estudo de todos os eixos da língua de forma dinâmica, contextualizada, possibilita a inserção de temas transversais e, conseqüentemente, favorece a interdisciplinaridade.

Outra grande vantagem dos projetos é que envolvem o aluno de maneira integral, pois, quando bem elaborados, levam seus participantes a pensar, questionar, refletir sobre o que está sendo focado. Em outras palavras, o estudo da língua através de projetos transforma o estudante em protagonista de sua própria aprendizagem, pois este conseguirá estabelecer vínculos entre o estudo da língua na escola com a língua falada e escrita fora dela.

A discussão sobre o uso de projetos na sala de aula é antiga, porém ressurgiu como algo novo a partir da necessidade que hoje temos de atrair o jovem para a escola. A origem da pedagogia dos projetos gera controvérsias. De acordo com Alencar e Moura (2010), ela tem sido associada à Educação Profissional, com raízes no século XVI. Outras vezes, sua origem tem sido relacionada ao surgimento da Escola Nova, movimento que defendia a autonomia dos educandos, no início do século XX. Para os educadores americanos, Kilpatrick é o precursor, enquanto que para os historiadores alemães, a origem do termo “projeto” como ferramenta educacional vem dos professores universitários Charles R. Richards e John Dewey, quando apresentaram seus programas de artes manuais e industriais em 1900.

Segundo John Dewey (1967), as atividades desenvolvidas na escola deveriam considerar o aluno como um ser ativo e todos os conteúdos estudados precisariam ter vínculo com sua realidade. Para isso, o professor iniciaria os estudos de qualquer conteúdo a partir de um problema. Através de formulação de hipóteses, elaboraria um plano de ação no qual as hipóteses seriam testadas e assim chegaria a uma conclusão.

Todo esse processo seria executado de forma conjunta com os alunos. Dewey (apud GERIR, 2003, p. 22) afirma que

Um projeto prova ser bom se for suficientemente completo para exigir uma variedade de respostas diferentes dos alunos e permitir, a cada um, trazer uma contribuição que lhe seja própria e característica. Essas respostas são resultados de uma aprendizagem significativa de conceitos, adquirida pelo aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

A importância de trabalhos com projetos está ressaltada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante chamados PCN), que destacam sua utilização como uma estratégia para tornar significativo o estudo de língua na escola:

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (BRASIL, PCN – Ensino Fundamental, 1998a, p. 87).

Vivemos tempos de grandes mudanças nos paradigmas sociais e percebemos que o perfil do aluno mudou. Ele é dinâmico, criativo, impaciente, consegue fazer diversas coisas ao mesmo tempo, não quer ser coadjuvante.

Há, portanto, uma necessidade urgente de recriar as aulas, sobretudo as de língua portuguesa, disciplina que tem como um dos objetivos desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente diante das mais variadas situações. O trabalho com projetos abre um grande leque de possibilidades para que isso aconteça.

Entretanto, trabalhar com projetos exige a execução de etapas que poderiam comprometer o planejamento dos conteúdos programáticos estabelecidos para a série, o cronograma das aulas, o processo de avaliação, entre outros processos. Essas barreiras burocráticas poderiam inviabilizar a inserção dessa forma de atividade na sala de aula. Uma vez que o material mais utilizado por professores e alunos é o livro didático, e que suas atividades normalmente são incorporadas ao planejamento do professor, vimos na seção *projetos* dos manuais uma alternativa para a introdução dessa forma de trabalho nas aulas de português.

Não discutiremos a importância que tem o livro didático na sala de aula e o quanto facilita a vida de todos, mas temos a necessidade de destacar que no contexto atual esse material tem sido usado por muitos professores como uma verdadeira muleta. A falta de reconhecimento da profissão e os baixos salários exigem que o professor tenha uma carga horária intensa, leciona em várias escolas, por esse motivo muitas vezes o livro didático se torna o único material utilizado pelo professor.

Freitag et al. (1989) ressaltam que professores e alunos acabam tornando-se escravos do livro didático. Ao invés de o utilizarem como instrumento de contribuição para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico, transformam os manuais em roteiros exclusivos do processo de ensino-aprendizagem.

Os próprios PCN (BRASIL, 1998a) recomendam que o professor utilize, além do livro didático, materiais diversificados (jornais, revistas, internet, filmes etc.) como fonte de informação de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e a fazer com que o aluno se sinta inserido no mundo à sua volta.

Os manuais didáticos, hoje, são acessíveis à grande parte dos alunos da rede pública¹ e têm passado por constantes avaliações que garantiram a melhoria na qualidade, sem falar que esse material é, muitas vezes, o único responsável pela inserção do estudante no mundo da leitura.

Santos e Carneiro (2006, p. 206) salientam que “o livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior”. Sabemos que delegar tamanha importância ao livro didático é perigoso. Pode significar a negação da função social do professor.

Precisamos extrair do livro didático aquilo que ele tem de melhor, adaptar o que pode ser adaptado, refletir sobre conceitos duvidosos e ignorar aquilo que não for bom.

Dispor de um projeto no próprio livro didático, pode ser um diferencial nas aulas de Português, pois tiraria o grupo da “mesmice”, não comprometeria as demais atividades escolares e, provavelmente, por estar inserido no livro didático, seria mais fácil ser incorporado ao planejamento do professor.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral descrever a seção *Projetos* em livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD/2014, a fim de:

- a) verificar se a pedagogia dos projetos embasa os pressupostos teórico-metodológicos do manual do professor;
- b) observar o número de projetos em cada volume, a forma de apresentação e a variedade de gêneros textuais utilizados;

¹ O Brasil tem um dos programas mais avançados de aquisição de livros escolares, que assegura a distribuição gratuita de milhões de exemplares à rede pública de ensino. Discorreremos sobre esse assunto mais adiante.

c) verificar se os projetos presentes nos livros didáticos apresentam as características apontadas pela pedagogia dos projetos.

A escolha dos livros didáticos de 9º ano como objeto de nossa investigação se justifica pelo fato de ser essa a série final do Ensino Fundamental, a série que encerra um ciclo de grande importância na vida escolar do aluno e, por esse motivo, espera-se que o estudante de 9º ano já tenha consolidado um conjunto de competências essenciais para a formação de um leitor maduro e crítico, características imprescindíveis para iniciar o estudo das áreas específicas que deve ocorrer no ensino médio.

Os títulos aqui analisados foram escolhidos a partir da seleção disponibilizada no Guia de livro didático–PNLD 2014. Esse Guia contém a análise das coleções didáticas que foram aprovadas pela avaliação oficial e apresenta resenhas que orientam o professor na escolha do manual didático que será utilizado em sua sala de aula. Alguns dos aspectos observados pelo Guia são: o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental, a presença de princípios éticos que orientem o educando para o exercício da cidadania, a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, a presença de orientações e referencial teórico no manual do professor, adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico, entre outros.

O Guia 2014 avaliou vinte e três coleções de Língua Portuguesa destinadas ao Ensino Fundamental-anos finais e chegou à seguinte conclusão:

Das 23 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do EF que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2014, 11, ou seja, 47,82%, foram *excluídas*, enquanto 12 (ou 52,18%) foram *aprovadas* e estão aqui resenhadas.² Cinco entre as 12 coleções aprovadas são reedições e já figuravam, com os mesmos títulos, no *Guia* de 2011. Entre propostas inéditas e reedições significativamente revistas e atualizadas, outras sete coleções aparecem pela primeira vez no *Guia*, perfazendo um significativo percentual de 58,33% de renovação (MEC, 2013, p. 21).

Para realizarmos nossa pesquisa, utilizamos inicialmente as coleções em primeira edição mais utilizadas nas escolas públicas do país³, relacionadas a seguir na sequência em que aparecem no Guia:

² As doze coleções aprovadas e resenhadas no Guia de Livros Didáticos-PNLD 2014 constam no anexo 1 e foram organizadas na mesma sequência em que aparecem no Guia 2014.

³ Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

Quadro 1 - Coleções didáticas mais utilizadas nas escolas e resenhadas no PNL D

 <p><i>Português nos dias de hoje</i> Carlos Emílio Faraco / Francisco Marto de Moura Editora Leya / 1ª Edição 2012</p>	 <p>Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos da Linguagem Laura de Figueiredo / Marisa Balthasar Shirley Goulart Editora Moderna / 1ª Edição 2012</p>
 <p><i>Português uma língua brasileira</i> Regina Figueiredo Horta / Lígia Menna Graça Proença Editora Leya / 1ª Edição 2012</p>	 <p>Universos Língua Portuguesa Rogério de Araújo Ramos Márcia Takeuchi Edições SM / 1ª Edição 2012</p>
 <p><i>Projeto Teláris – Português</i> Vera Lúcia de Carvalho / Marchezi Terezinha Costa H. Bertin Ana Maria Trinconi Borgatto Editora Ática / 1ª Edição 2012</p>	 <p><i>Vontade de saber Português</i> Tatiane Brugnerotto / Rosemeire Alves Editora FTD / 1ª Edição 2012</p>

Fonte: a autora

No decorrer do processo de análise dos seis manuais, percebemos que dois não trazem a seção *projetos* (*Singular e Plural* e *Vontade de Saber Português*) e os demais sugerem as seguintes opções de produções (produtos finais dos projetos)⁴:

⁴ Para a organização da tabela usamos a ordem alfabética como critério de ordenação os projetos.

Quadro 2 – Produções sugeridas nos livros didáticos analisados

Projetos	Livros didáticos
Antologia de textos de gêneros diferentes	<i>Projeto Teláris – Português</i>
Apresentação oral	<i>Projeto Teláris – Português</i>
Criação de blog	<i>Português uma língua brasileira</i>
Estratégias de resolução de questões de múltipla escolha	<i>Universos Língua Portuguesa</i>
Exposição fotográfica	<i>Português nos dias de hoje</i> <i>Universos Língua Portuguesa</i>
Peças de teatro	<i>Português nos dias de hoje</i> <i>Projeto Teláris – Português</i>
Produção de um livro de textos literários variados	<i>Português uma língua brasileira</i> <i>Projeto Teláris – Português</i>
Produção de um livro de crítica musical	<i>Universos Língua Portuguesa</i>
Produção de um livro de crônicas	<i>Português nos dias de hoje</i> <i>Português uma língua brasileira</i>
Produção de um romance	<i>Universos Língua Portuguesa</i>
Produção de um catálogo	<i>Universos Língua Portuguesa</i>
Produção de um roteiro de filme / novela	<i>Português nos dias de hoje</i>
Prospecto turístico	<i>Português nos dias de hoje</i>
Sarau lírico	<i>Português nos dias de hoje</i> <i>Português uma língua brasileira</i>

Fonte: a autora

Como o mesmo projeto aparece em mais de um volume, apresentando poucas variações, organizamos uma tabela a fim de catalogá-los e observarmos a forma como foram abordados em cada volume, a meta a ser atingida e os gêneros trabalhados⁵. Diante do observado, verificamos que:

1. o livro *Português nos dias de hoje* prioriza os projetos de produção textual, que são organizados de acordo com o tema e articulam todos os eixos de ensino da língua.

⁵ A relação completa desses projetos pode ser observada no anexo 2.

2. o livro *Português uma língua brasileira* apresenta dois projetos com foco na produção de texto, que culminam o trabalho de cada semestre.
3. o livro *Projeto Teláris – Português* traz um único e grandioso projeto de leitura no final do livro, desvinculado das demais atividades do livro.
4. o livro *Universos Língua Portuguesa* traz projetos de leitura e produção de texto, sendo que apresenta cinco projetos, dos quais apenas o último é de leitura.

Em decorrência dos resultados obtidos, o *corpus* passou a se constituir de dois volumes, selecionados a partir do desejo de observar um projeto de leitura e um de produção de texto, bem como a possibilidade de articulação deles com os conteúdos estabelecidos para a unidade. A forma de diagramação dos projetos, a metodologia utilizada na execução, o produto final e a avaliação do projeto também foram foco de nosso interesse. Assim, nossa investigação se deu nos seguintes livros didáticos: *Português nos dias de hoje* (Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura - Editora Leya, 1ª Edição, 2012) e *Projeto Teláris – Português* (Vera Lúcia de Carvalho / Marchezi / Terezinha Costa H. Bertin / Ana Maria Trinconi Borgatto - Editora Ática, 1ª Edição, 2012). Os livros trazem as seguintes propostas de projetos:

Quadro 3 - Propostas de projetos dos livros selecionados para a análise



Português nos dias de hoje
Carlos Emílio Faraco / Francisco Marto de Moura
Editora Leya 1ª Edição 2012

-Projeto 1- Retratos do Brasil (Págs. 10 a 87 (37 páginas)

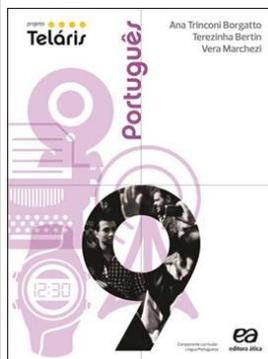
- Exposição de arte sobre o Brasil e sua cultura a partir das produções na unidade.
- Confeção de um livreto de crônicas com os textos produzidos na unidade 3.

-Projeto 2- Sarau lírico (Págs. 88 a 141 - 53 páginas)

- Realização de um sarau lírico com os textos produzidos nas unidades 4, 5 e 6.
- Transformação de um trecho de conto em cena de novela, teatro ou filme; produzir uma cena de teatro e apresentá-la em leitura dramática, produzir roteiros de filmes.

-Projeto 3- A arte e a vida (Págs. 142 a 206 - 64 páginas)

- Transformação de um trecho de conto em cena de novela, teatro ou filme; produzir uma cena de teatro e apresentá-la em leitura dramática e produzir roteiros de filmes.



Projeto Teláris – Português
Vera Lúcia de Carvalho / Marchezi
Terezinha Costa H. Bertin
Ana Maria Trinconi Borgatto
Editora Ática 1ª Edição 2012

Projeto Único- Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender a opinião. (Págs. 302 a 350 - 48 páginas)

- Representação teatral do conto O alienista.
- Exposição oral de um trabalho feito a partir de textos pesquisados e esquematizados.
- Antologia de textos de gêneros diferentes, em linguagem verbal e não verbal, a partir de temas resultantes do diálogo intertextual.

Fonte: a autora

Para desenvolvermos nossa análise, levamos em consideração as etapas de desenvolvimento de projetos, baseadas na pedagogia dos projetos, as orientações dos PCN sobre a relação entre os eixos organizadores da língua portuguesa, a aprendizagem significativa e a interdisciplinaridade.

A base teórica que subsidiou as análises sobre a pedagogia dos projetos foi constituída pelos estudos desenvolvidos por John Dewey (1967), Marilda Aparecida Behrens (2006) e Fernando Hernández (1998). Para embasamento teórico sobre leitura e produção, recorremos às teorias de Kleiman (2002a, 2002b, 2005, 2006, 2008), Marcuschi (1997, 2008) e Menegassi (1997, 2003, 2005).

A dissertação está composta por três capítulos. O primeiro deles, intitulado *Pedagogia dos projetos*, está dividido em três partes e tem como objetivo apresentar uma breve história da pedagogia dos projetos, situando o leitor no contexto histórico-social no qual as discussões sobre o uso dos projetos na escola aconteceram inicialmente. Discorremos também sobre a forma como o trabalho com projetos aparece nos documentos oficiais e estabelecemos relações entre o uso dos projetos e a interdisciplinaridade.

O segundo capítulo, *Projetos em livros didáticos*, traz uma apresentação dos livros didáticos selecionados. Iniciamos com a análise da estrutura dos volumes e relacionamos os pressupostos teóricos com a elaboração das propostas de atividades de cada livro didático.

O terceiro capítulo, *Análise dos projetos*, preocupa-se com o estudo dos projetos propriamente dito. Analisamos, nesta parte da pesquisa, as etapas de execução dos projetos de cada livro individualmente, com exceção da última fase, que é a avaliação. Como os dois manuais didáticos apresentam semelhanças na forma de direcionar o processo de avaliação nos projetos, optamos por fazer uma análise comparativa.

Nas considerações finais, evidenciamos que os dois livros apresentam uma perspectiva de trabalho com projetos baseada nas teorias de John Dewey, divulgadas por Fernando Hernández e Marilda Aparecida Behrens. No entanto, cada livro apresenta variações na forma como o trabalho é conduzido.

O livro *Projeto Teláris* apresenta um grande cuidado com o planejamento das atividades do projeto. Para cada etapa, são apresentados ao professor os objetivos, os materiais necessários para a execução, os textos de apoio e, no final do projeto, os critérios de avaliação. O *Português nos dias de hoje*, por sua vez, é

menos detalhista. Apresenta de maneira geral a teoria na qual se baseia, traz um resumo do que seria cada um dos três projetos e deixa para o professor realizar planejamento das atividades bem como a pesquisa das informações necessárias.

Percebemos também que cada livro explora o trabalho com os textos de leitura e a seção de produção textual de maneira diferente. O livro *Português nos dias de hoje* apresenta atividades de produção bem elaboradas e distribuídas em etapas que valorizam o gênero, as situações de uso, os interlocutores e têm um objetivo bem definido, que é produção do produto final do projeto. E o *Projeto Teláris*, entretanto, traz uma boa seleção de, bem como atividades que aprofundam as ideias, exploram as características do gênero e estabelecem relações de intertextualidade entre todos os textos da unidade.

Enfim, concluímos que os projetos dos livros analisados podem funcionar como uma opção para o professor tornar as aulas de português mais dinâmicas, aproximar a escola da vida cotidiana do aluno e transformá-lo em protagonista de sua própria aprendizagem.

2 PEDAGOGIA DOS PROJETOS

Para o desenvolvimento deste capítulo, organizamos os conteúdos em três partes. Inicialmente, apresentamos a história da pedagogia dos projetos no mundo e especificamente no Brasil, onde as discussões foram iniciadas na década de 1930 com os idealistas da Escola Nova. Em seguida, mostramos a forma como os trabalhos com projetos aparecem nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no PNLD e, no final do capítulo, estabelecemos relações entre os trabalhos com projetos e a interdisciplinaridade.

2.1 Um breve histórico da pedagogia dos projetos

A discussão sobre a importância de uma escola de qualidade é antiga, mas fatores como a globalização e as profundas transformações provocadas na forma como as pessoas passaram a enxergar o mundo mudaram profundamente a visão que se tinha daquilo que seria uma escola de qualidade. Antes, o espaço escolar era percebido como o lugar de aquisição de conhecimentos que levavam o aluno ao desenvolvimento intelectual, o que garantia um bom emprego na vida adulta. Hoje, a escola é vista como o local onde os alunos constroem os conhecimentos necessários para facilitar sua vida em sociedade no momento presente.

O aluno moderno é mais social do que em qualquer outra época e traz para a sala de aula uma gama de experiências que precisam ser divididas com os colegas, professores e toda a comunidade educativa. Assim sendo, o conhecimento de vida do estudante, que antes era ignorado, passou a ser valorizado e a escola compreendida como o lugar de desenvolvimento da autonomia, não apenas um templo de transmissão de saber.

Diante dessa nova realidade, escola e professores buscam transformar o formato da aula. É preciso repensar o modelo meramente expositivo. Ao professor cabe substituir a postura de transmissor de informações pela de mediador. Transformar a sala de aula em um espaço dinâmico, interativo, que leve o aluno a contextualizar e resolver problemas passa a ser o grande desafio.

Nesse contexto, a pedagogia de projetos funciona como uma opção para levar o aluno a atingir a tão desejada autonomia. Conhecido como projetos de trabalho, metodologia de projetos, metodologia de aprendizagem por projetos, entre outras denominações, esse trabalho exige ousadia do professor, pois significa mais que uma forma de trabalho e sim uma mudança de postura. A palavra projeto vem do latim *projectus*, que significa a ação de se lançar para frente. Essa é a concepção de desenvolvimento de um projeto em sala de aula. Aluno e professor devem se lançar em busca da construção do conhecimento.

A pedagogia de projetos é uma forma de trabalho que tem por finalidade tornar significativos, para os alunos, os conteúdos apresentados na escola. O conhecimento é construído de forma coletiva, entre alunos e professores, a partir da problematização de fatos importantes para a comunidade educativa. As atividades são elaboradas com o objetivo de atender a um conjunto de metas estabelecidas pelo grupo, que também definirá um tempo de execução, conclusão, divulgação dos resultados e avaliação do processo. Tudo acontece sob a mediação do professor. Hernández (1998) acredita que, participando de um projeto de trabalho, os estudantes vivenciam experiências de pesquisa que têm sentido para eles, porque podem participar ativamente do processo de produção do conhecimento que vai além do currículo básico.

O trabalho com projetos na sala de aula não é uma novidade; no entanto, por exigir em sua aplicação uma série de mudanças que vão da própria estrutura curricular até a organização temporal das atividades na escola, torna-se tarefa difícil de ser executada. Por esse motivo, muitas vezes é colocado em segundo plano e confundido com uma atividade em grupo para resolução de problemas. Essas dificuldades fizeram com que a pedagogia dos projetos ficasse “esquecida”. A necessidade de uma renovação na escola trouxe novamente à tona essa discussão, que definitivamente não é nova.

De acordo com Michael Knoll (1997 apud BIOTTO FILHO, 2008), a ideia mais defendida atualmente sobre a origem da pedagogia dos projetos é a de que o uso de projetos como ferramenta educacional surgiu a partir do movimento de educação da arquitetura e engenharia, que começou na Itália durante o século XVI. Conforme demonstram as pesquisas de Biotto Filho (2008), os arquitetos italianos eram vistos como artesãos, mas queriam ser reconhecidos como artistas. Por esse motivo, formaram uma aliança com pintores e escultores, fundando a Accademia di

San Luca no ano 1577, em Roma. Na instituição havia competições visando envolver os alunos em tarefas que estimulassem o desenvolvimento da criatividade. Eram premiadas as melhores construções que, na realidade, não saíam do papel. Por serem apenas hipotéticas, ficaram conhecidas como 'progetti' (projetos, em português).

No fim do século XVIII, iniciou-se a profissão de engenheiro e o chamado *método de projetos* imigrou da arquitetura para a engenharia; no entanto, o enfoque do curso ainda era teórico. Só mais tarde, o engenheiro mecânico da Illinois Industrial University, Stillman, H. Robinson, passou a defender que a prática era tão importante quanto a teoria e, por isso, os projetos deveriam ser construídos em oficinas, e não apenas "ficar no papel".

Independentemente da origem, a pedagogia dos projetos ganhou notoriedade mesmo com as ideias de John Dewey, filósofo norte-americano que no início do século XX sustentava a ideia de que a democracia e o estímulo à liberdade de pensamento eram instrumentos eficientes para o desenvolvimento global das crianças. Dewey definia a educação como uma necessidade social. De acordo com suas teorias, a escola deve estar conectada com a vida social do educando: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica e política. Para ele, a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio (DEWEY, 1967).

John Dewey valorizava bastante a comunicação e a expressão em várias formas de linguagem, observando o papel fundamentalmente social da língua como instrumento de pensamento e de expressão de ideias e sentimentos. Para ele, a aula deveria partir de questões ou problemas e o professor jamais poderia apresentar respostas ou soluções prontas antes de ouvir as hipóteses levantadas pelos alunos e só depois fazer o confronto.

Essas ideias influenciaram muitos estudiosos na época. Em 1918, William H. Kilpatrick desenvolveu seu conceito sobre o *método de projetos* com a publicação *The Project Method*. Kilpatrick defendia que as aulas deveriam ter como base um projeto com um objetivo claro que motivasse os estudantes. Estes, por sua vez, deveriam ter liberdade para agir e julgar todas as etapas sem a interferência do professor.

O método de Kilpatrick atraiu muita atenção, no entanto, a falta de participação do professor no processo gerou duras críticas. O próprio Dewey se manifestou, defendendo que o professor seria ferramenta essencial para orientar e instruir os alunos. Posteriormente, Kilpatrick revisou alguns aspectos de suas teorias.

No Brasil, a discussão sobre pedagogia de projetos iniciou-se na década de 1930, com Anísio Teixeira e Lourenço Filho, ambos idealistas da Escola Nova, que tinha como ponto fundamental a incorporação da atividade prática e da democracia como elementos importantes na educação. O princípio é que os alunos aprendem melhor realizando tarefas associadas aos conteúdos ensinados. Atividades manuais e criativas ganharam destaque no currículo e as crianças passaram a ser estimuladas a experimentar e pensar por si mesmas. Os lemas da época eram “aprender a aprender” e “aprender fazendo”.

Lamego (1996 *apud* PARDIM e SOUZA, 2012) afirma que a Escola Nova propunha como pontos básicos uma revisão crítica dos meios tradicionais do ensino, a inclusão de fatores históricos e culturais da vida social do aluno na sua formação educacional, a utilização dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia para que o professor pudesse conhecer as fases de desenvolvimento do aluno, adaptando, dessa forma, as estratégias de ensino e, por fim, a transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a escola, ou seja, o Estado se tornaria o maior responsável pela educação do indivíduo.

Essa concepção inovadora na construção do conhecimento não foi facilmente colocada em prática. Os lemas “aprender a aprender” e “aprender fazendo”, anos depois, com a introdução do tecnicismo nos anos da ditadura militar, foram direcionados para a aprendizagem de conhecimentos úteis ao mercado de trabalho.

Na década de 1960, os projetos voltam a ser discutidos nas instituições acadêmicas. As ideias de Piaget sobre os conceitos que deveriam ser ensinados na escola ganham força e os projetos, que foram chamados de *trabalho por temas*, passaram a ser vistos como mediadores entre as disciplinas e, também, como uma maneira de aproximar o ensino das experiências dos alunos.

Nos anos 1980, a visão construtivista da aprendizagem resultou em profundas mudanças para o trabalho com projetos. O conhecimento de vida, a

cultura, o contexto de aprendizagem, a participação e a interação do aluno passaram a ser importantes aspectos da proposta educativa das escolas.

Atualmente, o debate sobre o uso de projetos na escola ganha destaque nas universidades e os órgãos institucionais da Educação voltam a discorrer sobre o assunto nos principais documentos oficiais, como veremos mais adiante. Numa sociedade globalizada como a nossa, o ensino precisa ser centrado nos interesses dos alunos e o professor, cada vez mais, deve funcionar como mediador do processo de aprendizagem e problematizar na escola situações reais a fim de que o aluno possa construir um elo entre escola e sociedade.

Sobre isso, o Caderno da TV Escola (1998, p. 61) diz que

os projetos refletem uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem, na medida em que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extra-escolar.

Esse caderno apresenta um quadro muito interessante que apresentaremos na página seguinte, através do qual podemos comparar a construção do conhecimento sob a perspectiva de trabalhos com projetos com a perspectiva mais tradicional, a partir de disciplinas ou conteúdos isolados. Nele poderemos verificar que quando a construção do conhecimento em sala de aula se dá numa perspectiva compartimentada impossibilita a visão do todo. O aluno recebe o conteúdo pronto, acabado e fragmentado. O professor é visto como o único detentor do conhecimento e quem tem conhecimento, tem poder; por esse motivo, nesse modelo, o aluno é passivo. O livro didático é percebido pelo professor e apresentado ao aluno como a única fonte de estudo. Não há estímulo à pesquisa, pois a aprendizagem se dá de maneira mecânica e repetitiva. Não há flexibilidade no uso do tempo e, dificilmente, existe a possibilidade de planejar atividades interdisciplinares. Vejamos:

Quadro 4 - Diferenças de perspectivas na construção do conhecimento em sala de aula

DIFERENÇAS DE PERSPECTIVA	
PERSPECTIVA COMPARTIMENTADA	PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela.
O professor é o único informante, com o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado é visto de forma compartimentada.	O conteúdo a ser estudado é visto dentro de um contexto que lhe dê sentido.
Há uma sequenciação rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem.	A sequenciação é vista em termos de nível de abordagem e de aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos.
Baseia-se fundamentalmente em problemas e atividades dos livros didáticos.	Baseia-se fundamentalmente em uma análise global da realidade.
O tempo e o espaço escolares são organizados de forma rígida e estática.	Há flexibilidade no uso do tempo e do espaço escolares.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino.	Propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias.

Fonte: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, 1998, p. 62.

Verificamos no quadro que a perspectiva de trabalhos com projetos, por sua vez, amplia a visão de aluno e professor. O conteúdo é apresentado através de um tema gerador que agrega valores sociais. Dessa forma, o aluno estabelece vínculos entre os conteúdos apresentados na escola com a vivência em sociedade. Nesse modelo de trabalho, o professor intervém como mediador, lançando situações-problemas sugerindo fontes e estimulando a pesquisa. O aluno é visto

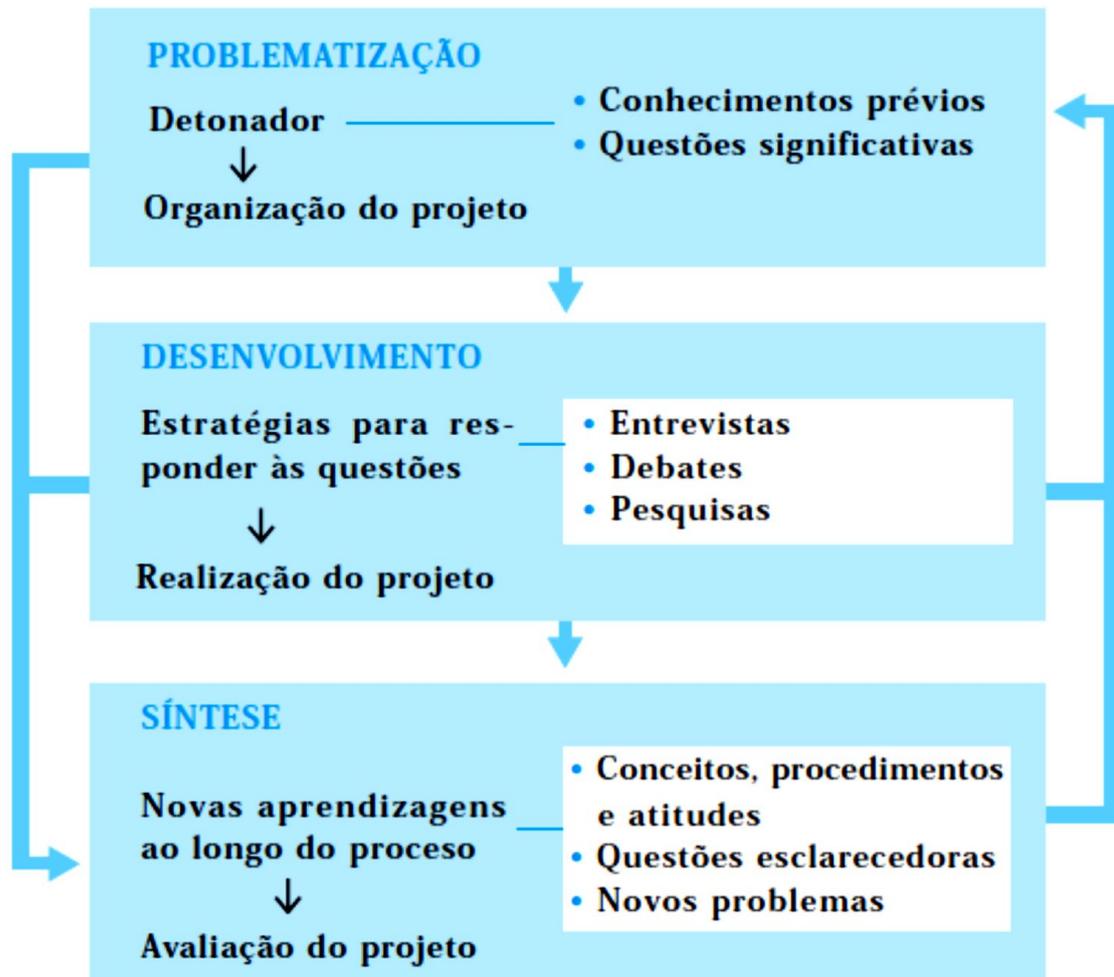
como sujeito de sua própria aprendizagem e, como suas experiências são trazidas para sala de aula, os conteúdos passam a ter sentido. Como a flexibilidade é uma das características dos projetos, as atividades são abertas, permitindo que os alunos criem suas estratégias e associações, o que favorece a relação com outras disciplinas.

Hernández (1998) defende a reorganização do currículo por projetos em vez das tradicionais disciplinas, e destaca que todo projeto precisa ter relação com os conteúdos, para que o professor não perca o foco. Além disso, é fundamental que os limites e as metas para a conclusão do trabalho estejam estabelecidos. Segundo ele, existe uma sequência de passos que confere a qualidade de um trabalho por projetos e que o diferencia de outros trabalhos:

1. parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma;
2. inicia-se um processo de pesquisa;
3. buscam-se e selecionam-se fontes de informação;
4. estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes;
5. recolhem-se novas dúvidas e perguntas;
6. estabelecem-se relações com outros problemas;
7. representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi conseguido;
8. recapitula-se (avalia-se) o que aprendeu;
9. conecta-se com um novo tema ou problema.

O Caderno da TV Escola (1998), que apresentaremos na próxima página, traz um fluxograma que sintetiza bem a sequência de passos proposta por Hernández. Através dele, percebemos que a problematização é o ponto de partida de qualquer projeto; por ser tão importante, é chamado de elemento “detonador”. Nessa etapa do processo, o professor provoca o interesse do aluno, através de questionamentos, levantamento de hipóteses, sonda os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema, lança dúvidas, identifica um problema que precisa ser solucionado e inicia o processo de organização das atividades. Nesse momento, o professor pode dividir a turma em grupos e juntos estabelecerem um plano de ação, ou seja, os limites e as metas citados por Hernández (1998). Verifiquemos o fluxograma:

Figura 1 - Organização e desenvolvimento de um projeto.



Fonte: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, 1998, p. 68.

Na fase do desenvolvimento, alunos e professores envolvidos elaboram as estratégias de ação para responderem aos questionamentos. Entrevistas, debates e pesquisas são muito importantes para o amadurecimento do tema. Os alunos partem para a coleta de informações e o professor orienta, sugerindo variadas fontes de consulta. Os alunos realizam as pesquisas necessárias e criam um plano de ação que solucione o problema com eficiência e dentro dos prazos estabelecidos. É comum, nessa fase, o surgimento de dúvidas ou conflitos. Para que tudo ocorra com sucesso, o acompanhamento do professor é fundamental.

Na última etapa, a síntese, o aluno já demonstra crescimento. É possível sistematizar o conhecimento construído, formar conceitos e reelaborar estratégias para resolver novos conflitos. A divulgação dos resultados é parte importante num

projeto, primeiro porque dá sentido ao que foi realizado e depois porque permite a socialização da aprendizagem.

E, no fim, deverá ocorrer a avaliação do projeto, que deve ser realizada pelo professor, mas é imprescindível que o aluno também faça uma autoavaliação daquilo que foi aprendido, bem como das estratégias utilizadas.

Diante do exposto, podemos verificar que, através do desenvolvimento de projetos, o professor, sobretudo de língua portuguesa, proporciona ao aluno vivência de situações “reais”, nas quais é possível perceber que ninguém lê ou escreve sem objetivos definidos. Dessa maneira, o aluno vincula as teorias aprendidas na sala de aula às necessidades sociais. As atividades de língua portuguesa com projetos ganham sentido real: ninguém lê por ler, ninguém escreve por escrever.

2.2 Projetos: a visão dos documentos oficiais

A pedagogia de projetos proporciona ao aluno ser sujeito de sua própria aprendizagem através de trabalhos que estimulam o pensamento crítico, a contextualização de informações e a significação dos conteúdos ensinados na escola. Entretanto, para que aconteça de maneira efetiva, é de fundamental importância que o professor atue como mediador, orientando cada etapa do processo e criando situações de aprendizagem que permitam ao aluno estabelecer relações com sua vida cotidiana.

Como já foi dito anteriormente, a discussão sobre o uso de projetos em sala de aula não é recente, mas diante da falta de motivação dos alunos frente às propostas de atividades oferecidas na escola, essa forma de trabalho ressurge como uma opção para o professor estimular o estudante. Nesta parte da pesquisa, mostraremos como os documentos oficiais trazem essas discussões para o professor.

2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (ou PCN) são diretrizes propostas pelo MEC a partir do ano de 1997 para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Eles foram criados em 1996 com o objetivo de orientar o trabalho do professor do ensino básico e garantir aos estudantes um conjunto mínimo de conhecimentos

comuns a todas as regiões brasileiras. Os PCN não podem ser vistos como uma imposição do Ministério da Educação e sim como um norteador das práticas pedagógicas. Nas palavras do próprio documento,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p. 5).

Os PCN apresentam uma organização do currículo que valoriza as competências, a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade. Esses documentos propõem uma “quebra” no ensino compartimentado, estimulam atividades de interpretação e raciocínio em todas as áreas e valorizam o ambiente onde o aluno vive. A educação, a partir do lançamento dos PCN, ganha um âmbito maior, passando a considerar o educando como um ser social que precisa, na escola, aprender a construir sua cidadania.

Percebemos que o estímulo a uma aprendizagem significativa é um dos objetivos do documento, que sugere ainda a ampliação do termo conteúdos. Em vez de se prender a conceitos, o professor deve trazer para sala discussões sobre procedimentos, atitudes, valores e responsabilidade social, pois os conteúdos ensinados na escola “só serão significativos na medida em que os alunos consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos” (BRASIL, 1998a, p. 72).

Essas relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos podem ser atingidas mais rapidamente através do uso de projetos nas aulas de português. Além de favorecer uma aprendizagem significativa, trabalhar com projetos promove a articulação dos quatro pilares⁶ da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Eles estão representados nos Parâmetros exatamente da seguinte forma:

⁶ Os conceitos dos quatro pilares foram fundamentados em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, na Conferência Internacional sobre Educação, patrocinada pela Unesco. Editado em 1999, o relatório foi transformado no texto "Educação: um tesouro a descobrir", organizado por Jacques Delors.

Quadro 5 - Os quatro pilares da educação

aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional;

aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

Fonte: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, 1998a, p. 17.

Os pilares da educação são conceitos baseados no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. Segundo Delors (2012), eles são quatro vias do saber que constituem, na realidade, apenas uma, pois existem pontos de interligação entre elas.

O autor afirma ainda que, geralmente, o ensino se apoia apenas em um dos pilares: aprender a conhecer, e em menor escala, no aprender a fazer. Os outros dois pilares ou são negligenciados, ou são subentendidos como prolongamentos naturais dos dois primeiros.

Trazer o trabalho com projetos para a sala de aula é proporcionar ao aluno a oportunidade de estudar aquilo que precisa aprender para viver bem hoje, na escola, em casa e na sua comunidade. É tentar vivenciar na íntegra aquilo que Delors (2012, p. 74) chama de uma experiência global a ser concretizada ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo quanto no prático. Essa ideia está presente em todas as orientações dos PCN (BRASIL, 1998a).

Os PCN (BRASIL, 1998b) para a área de Língua Portuguesa também destacam a necessidade de dar ao aluno condições para o exercício da cidadania. O estudante precisa ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais, deve se expressar de maneira adequada em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo cotidiano e, principalmente, refletir sobre os fenômenos da linguagem. Para poder construir sua autonomia, tão citada nos Parâmetros, o educando precisa compreender seu mundo, pois apenas assim pode ter voz e vez na sociedade. A ideia da construção da própria autonomia é um dos objetivos do uso do trabalho com projetos no cotidiano escolar. Projetos aparecem assim definidos nos PCN:

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc. (BRASIL, 1998b, p. 87).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998a), as características básicas de um projeto são:

1. um objetivo compartilhado por todos os envolvidos.
2. um produto final em função do qual todos trabalham.
3. divulgação e circulação social na escola ou fora dela.
4. tempo determinado de acordo com o projeto a ser desenvolvido, pode ser de alguns dias ou de alguns meses.
5. divisão das tarefas.
6. avaliação dos resultados em função do plano inicial.

Essas características nos remetem ao conceito de aprendizagem colaborativa. Torres (2004, p. 50 citado por LEITE et al., 2005, p. 1190) afirma que uma proposta colaborativa caracteriza-se pela

participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e

da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto.

Fica, então, evidente que a visão daquele professor transmissor de informações está perdendo espaço no contexto atual de educação. É por meio da interação que se consegue atingir objetivos mais amplos do que a simples memorização de conceitos isolados, o que está longe de ser uma aprendizagem significativa. Como afirmam os PCN (BRASIL, 1998b, p. 43), "A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganha sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes [...]"

Acreditamos que a vivência de projetos na sala de aula oferece muito mais chances de o professor trabalhar com os temas transversais sugeridos nos PCN (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo) e, por conseguinte, fazer um trabalho interdisciplinar, tópico em que aprofundaremos mais adiante.

Outro aspecto que merece ser destacado no trabalho com projetos é o fato de o professor poder transformar o aluno no protagonista de sua própria aprendizagem. O educando participa ativamente da construção do conhecimento, se avalia constantemente e reconstrói seu caminho.

Num projeto de produção de textos, por exemplo, o aluno vivenciará todos os eixos de estudo da língua, pois inicialmente sentirá a necessidade de ler em busca de embasamento teórico, terá que analisar os suportes nos quais os textos lidos se apresentam, observará a forma de organização estética e a importância dessa organização para a produção de sentido. Posteriormente, precisará ter conhecimento da função social do texto que produzirá e, uma vez que seu trabalho será divulgado de alguma forma, o aluno fará revisões na sua produção e, certamente, uma ou mais reescritas. Todo esse processo é feito sob a mediação do professor, que orienta e participa ativamente de todas as etapas sem tirar a autonomia dos alunos.

O uso de projetos em sala de aula também é estimulado no Guia de livros didáticos, que traz resenhas avaliativas dos manuais e apresenta a seção *Projetos* como um dos princípios organizadores das coleções, aspecto que poderemos observar no item a seguir.

2.2.2 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Mesmo com toda uma gama de recursos tecnológicos que existe hoje à disposição do professor para desenvolver suas aulas, o livro didático ainda é o material pedagógico preferido dos docentes.

No período colonial, os livros que havia no Brasil eram trazidos de Portugal. A partir do século XIX, com a instalação da Imprensa Régia, no Rio de Janeiro, passaram a ser confeccionados aqui, mas só a partir de 1938, através do Decreto-Lei 1006, o governo federal começou a se preocupar com a qualidade do livro didático que chegava às escolas. Soares (2001, p. 35) diz que

Os manuais didáticos para o ensino de Português no final do século XIX e primeiras décadas do século XX eram as antologias (em geral associadas a uma gramática). A princípio, vinham de Portugal: livros didáticos portugueses, de todas as disciplinas, foram utilizados no Brasil durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX.

Nesse período, pois o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, tendo o Estado a responsabilidade de fiscalizar esse material didático. Dessa forma, os professores selecionavam os manuais a partir de uma lista pré-determinada na base dessa regulamentação legal, Art. 208, Inciso VII da Constituição Federal do Brasil, em que fica definido que o Livro Didático e o Dicionário da Língua Portuguesa são um direito constitucional do educando brasileiro (NÚÑEZ et al., 2009).

Ao longo dos anos, o governo federal promoveu mudanças expressivas nos livros didáticos. Essas mudanças tinham como objetivo melhorar a qualidade dos manuais e garantir que chegassem ao maior número de estudantes possível. Hoje, o Brasil possui um grande programa de distribuição de livros didáticos: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ele surgiu pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, e tem como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas⁷. Desde então, manuais de várias disciplinas como português, matemática, ciências, história e geografia, dicionários linguísticos e

⁷ Apresentamos no anexo 3 uma tabela demonstrativa de todos os valores investidos pelo PNLD nos anos de 2013 a 2014.

enciclopédicos, cd, atlas etc. são distribuídos gratuitamente a alunos da rede pública de ensino.

A criação do PNLD trouxe mudanças significativas na história do livro didático no Brasil, tais como: o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e o aumento da oferta de livros aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. No entanto, ainda precisa avançar em aspectos importantes como, por exemplo, na sistematização no processo de devolução do livro ao término do ano letivo e, principalmente, na indicação do livro didático pelos professores que vão utilizar os manuais com seus alunos. Esse segundo aspecto merece uma reflexão especial, pois as inovações propostas pelo PNLD também tinham como objetivo proporcionar ao professor autonomia para escolher o livro de acordo com a necessidade de seus alunos.

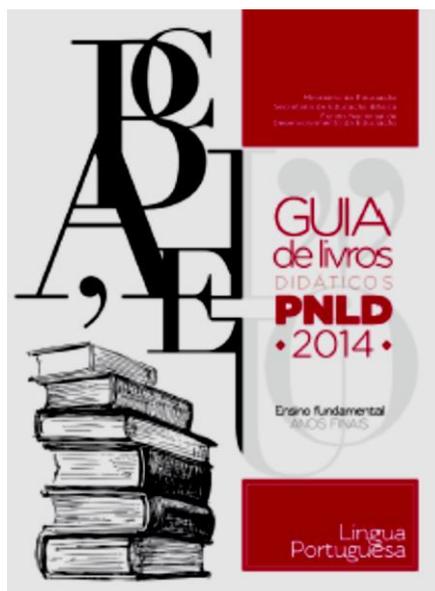
Percebemos que, em muitas escolas do grande Recife, isso ainda não acontece em decorrência de pelo menos dois fatores: 1) As secretarias de educação não abrem espaço para discussões sobre o livro didático e oferecem ao professor um tempo limitadíssimo para que seja feita a escolha, na maioria das vezes sem oportunizar aos docentes encontros por área de conhecimento para a troca de ideias. Em muitos casos, a própria escola não valoriza esse momento e cobra do professor imediatismo no preenchimento dos documentos de solicitação dos livros. Isso gera grande insatisfação nos professores que ficam excluídos do processo, o que compromete o trabalho com o livro didático. 2) Oriundos de uma formação deficiente, muitos professores não receberam as informações necessárias para nortear essa escolha e, em razão desse fator, o momento de seleção do livro didático em muitas escolas ainda é feito de forma bastante rudimentar. Os professores são guiados mais pela experiência que têm em sala de aula do que por referenciais teóricos.

Mesmo diante dos fatos mencionados, reconhecemos o grande avanço que o PNLD proporcionou à educação e acreditamos que a maior contribuição desse programa aconteceu em 1995, quando ocorreu pela primeira vez um processo de avaliação no qual uma equipe de especialistas de cada área passou a analisar as diferentes coleções didáticas existentes no mercado e a fazer observações sobre os livros inscritos para o PNLD. Assim, surgiu o 1º Guia de Livros Didáticos.

Em 1996, é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD 1997. Essa avaliação representou um grande salto de qualidade na elaboração dos livros didáticos no Brasil. Uma vez que era muito importante comercialmente para as editoras serem indicadas no Guia, elas procuraram se adequar aos critérios sugeridos pelos especialistas, melhorando, assim, a qualidade do material produzido.

O Guia de livros didáticos é uma colaboração valiosa de que o professor dispõe no momento de escolher o manual que será utilizado, no entanto, nada substitui o conhecimento. Proporcionar programas de formação continuada para o professor é necessário para que o mestre possa fazer uma escolha consciente e condizente com seus objetivos pedagógicos. Abaixo está a versão mais atualizada do Guia, que é o PNLD/2014:

Figura 2 - PNLD/2014



Fonte: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, 2013.

Cada coleção analisada no Guia apresenta um perfil didático-pedagógico próprio, através do qual organiza a matéria a ser ensinada. Quatro perfis ou, como são chamados no próprio Guia, princípios organizadores são observados nas coleções: tema; gênero e/ou tipo de texto; tópicos de estudos linguísticos; projetos. O quadro geral dos livros resenhados no PNLD/2014 ficou organizado da seguinte maneira:

- Predominantemente por tema – Este é o caso de quatro coleções (...)
- Por tema associado a gênero – Quatro das coleções (...)
- Predominantemente por gênero – Uma das coleções adota os gêneros como princípio organizador básico (...)
- Por gêneros associados a projetos – Duas coleções articulam o estudo do gênero a projetos (...) (MEC, 2013, p. 22).

As coleções apresentam, em geral, todos os princípios organizadores, no entanto de acordo com a proposta metodológica a que se propõem podem priorizar um deles. Embora apenas duas coleções articulem o estudo de gênero a projetos, todas as coleções apresentam a seção projetos (objeto de nossa pesquisa) associada a outros princípios.

Uma característica fundamental do trabalho com projetos, inclusive aos presentes no livro didático, é a possibilidade de desenvolver atividades interdisciplinares. Nelas, existe a troca de conhecimento entre especialistas de áreas diferentes e, conseqüentemente, uma ampliação do saber. Essa relação entre os projetos e a interdisciplinaridade será tratada no tópico a seguir.

2.3 Projetos e Interdisciplinaridade

Atualmente, a organização curricular é feita de acordo com o modelo baseado em disciplinas, ou seja, multidisciplinar. Conforme esse modelo, as áreas de conhecimento são estudadas de forma independente, não se relacionam umas com as outras e cada uma possui uma quantidade de aulas determinada pelo “grau de importância” que aparentam ter na formação intelectual do estudante. Nesse modelo de currículo, os professores de cada área determinam os objetivos que desejam atingir, quais conteúdos serão estudados e a metodologia que utilizarão para alcançar aprendizagem.

A organização compartimentada, fragmentada do currículo desenvolve no aluno e também no professor a concepção de que o conhecimento se dá exatamente dessa forma: compartimentada e fragmentada. Estudando ao longo de sua escolaridade os conteúdos de forma isolada, o estudante constrói a ideia de que as ciências são independentes, não se relacionam, e que as experiências de um campo do saber em nada contribuem para a resolução de problemas de outro, por exemplo.

Semelhante ao que acontece com o aluno, o professor que acumula experiências de um trabalho isolado pode sentir dificuldade em estabelecer relações entre seu objeto de estudo com o de outras áreas de conhecimento.

Embora essa multidisciplinaridade oriente, há anos, nossa organização curricular, tem provocado reações de estudiosos. Menezes e Santos (2002) afirmam que

A origem da multidisciplinaridade encontra-se na ideia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e depois cientificista na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objeto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objeto e métodos próprios. Constitui-se, então, a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento (<http://www.educabrasil.com.br>. Acesso em 13/4/2015).

Com o fenômeno da globalização, o mundo está cada vez mais conectado e isso significa mais e mais acesso à informação. O aluno tem contato com uma quantidade enorme de informações e estabelece relações entre elas. Por que então insistir numa estrutura que separa as disciplinas e conseqüentemente fragmenta os conteúdos? Cada vez que as informações chegam ao estudante de forma compartimentada, a escola é afastada do mundo real. O aluno acredita que aquilo que se aprende na escola só tem função dentro dela e o único objetivo é atingir a média necessária para a aprovação.

Sabemos que o conhecimento se efetiva de fato através do diálogo entre as diversas áreas do saber. E é essa relação que transforma o aluno num indivíduo autônomo, capaz de interagir com o mundo fora da escola. Quantas vezes nos deparamos com pessoas brilhantes na vida escolar e despreparadas para enfrentar os desafios que encontram ao transpor os muros do colégio?

Kleiman (1999) também destaca o fato de a escola ainda apresentar um ensino fragmentado, que valoriza o individualismo. Segundo a autora, enquanto a sociedade e o mercado de trabalho cada vez mais exigem cidadãos e profissionais críticos e participativos, capazes de interagir por inteiro com a realidade que os cerca, a escola estimula o contrário.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, a Linguística Aplicada (LA), que orienta esse ensino, também enfatiza a interrelação dos conhecimentos. Ela própria é entendida como uma área do conhecimento inter/transdisciplinar que

articula muitos domínios do saber e dialoga com diversos campos do conhecimento que estudam a linguagem. Segundo Celani (1998),

Não há dúvida quanto ao caráter multi/ pluri/ interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (Celani, 1998: 131).

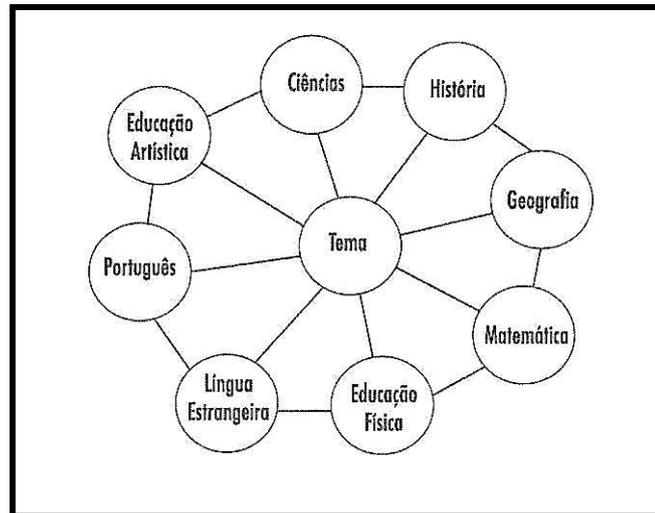
A interdisciplinaridade é mais do que uma forma de organização curricular. Representa um conjunto de posturas do professor e da escola frente às diversas possibilidades que um conteúdo pode oferecer. Para elaborar propostas interdisciplinares, o docente precisa criar elos com professores de áreas diferentes, apropriar-se de outros saberes e estabelecer relações desses saberes com os conhecimentos específicos de sua área de atuação.

Assim sendo, o planejamento passa de uma concepção fragmentária para uma concepção única do conhecimento na qual o estudo e a pesquisa são realizados a partir da inter-relação das várias disciplinas através da descoberta de pontos comuns existentes entre elas.

Além disso, a própria postura do professor diante do processo ensino-aprendizagem muda. Em vez de transmissor de um saber já consagrado, o mestre passa a ser um articulador e o aluno, por sua vez, não constrói sozinho seus saberes, ao contrário, são formados a partir de experiências compartilhadas.

Kleiman e Moraes (1999) apresentam uma representação gráfica que ilustra essa articulação entre as diversas áreas estudadas na escola:

Figura 3 - A abordagem interdisciplinar na escola: círculos interligados



Fonte: Kleiman e Moraes, 1999, p.53

A figura 3 ilustra de forma simples e clara o que seria uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos. De acordo com as autoras, a interdisciplinaridade seria a possibilidade de professores de diferentes disciplinas estabelecerem relações a partir de diferentes ângulos. Mais que troca de ideias, e sim um entrecruzar de informações em que Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Artes, dentre outras, abririam diversas possibilidades de leitura e (res)significados.

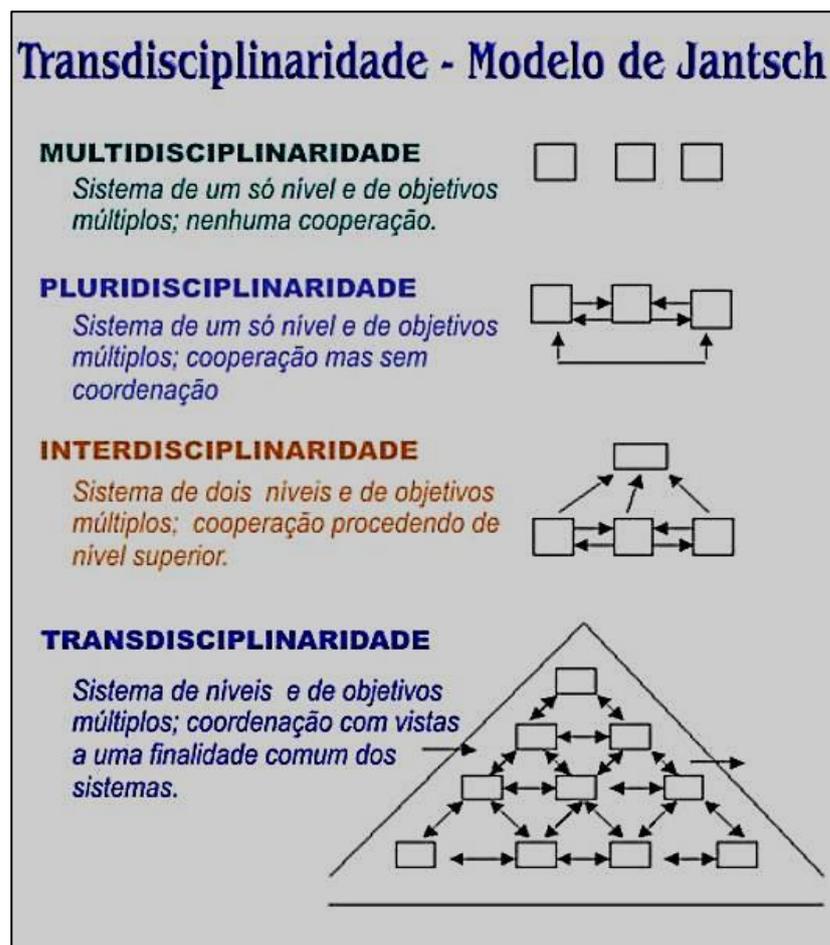
Realizar um trabalho interdisciplinar, portanto, seria encontrar as relações existentes entre os diversos campos do conhecimento. Uma vez que nenhum conhecimento é unilateral, é preciso estimular a pesquisa, apresentar um leque de possibilidades, visões diferentes, ângulos diferentes para que o estudante compare, julgue as informações colhidas, chegue a conclusões e aplique os conhecimentos na sua vida prática. Isso é interdisciplinaridade.

Por tudo isso, acreditamos que esse modelo de escola tradicional que temos hoje, na qual alunos e professores foram levados a acreditar que o conhecimento se dá de forma isolada, precisa ceder espaço para um modelo no qual todos percebam que a integração é necessária para que realmente se atinja aprendizagem. No entanto, o aluno só conceberá a aprendizagem dessa forma, se escola e professor acreditarem que essa é a fórmula para tornar significativos os conteúdos e adotar a interdisciplinaridade na prática diária e não apenas eventualmente.

O jovem moderno convive com uma série de atrativos tecnológicos que para serem compreendidos exigem conhecimentos de várias áreas. E ele faz uso desses mecanismos com surpreendente capacidade. Se o objetivo da escola é oferecer condições para que o aluno desenvolva habilidades que o ajudem a conhecer seu mundo e viver nele superando desafios, como podemos continuar inculcando nesse aluno uma ideia compartimentada de aprendizagem?

Enfim, os PCN sugerem que o modelo multidisciplinar e o pluridisciplinar, marcados por uma forte fragmentação, devem ser substituídos por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar. O modelo de Jantsch, representado a seguir, procura mostrar a diferença existente entre essas abordagens.

Figura 4 - Conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, segundo Jantsch.



Fonte: <http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm>

Jantsch representa através do esquema as possibilidades de criar relações entre os conhecimentos e as disciplinas estudadas na escola. Notamos que nas duas primeiras abordagens, a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, há um sistema de um só nível de abordagem dos conteúdos com vários objetivos a serem atingidos.

Na multidisciplinaridade, temos um grupo de disciplinas trabalhando um mesmo tema de forma independente. Não há troca de informações nem cooperação entre elas. Na nossa experiência, percebemos que, na maioria das vezes, os professores nem sabem que estão trabalhando os mesmos conteúdos. Os alunos, por sua vez, não conseguem vincular as informações e, quando muito, percebem que o “professor tal já falou sobre esse assunto”.

O conceito de pluridisciplinaridade é bastante próximo do anterior (multidisciplinaridade), diferenciando-se apenas quanto à tentativa de se estudar um fenômeno específico por outras disciplinas por apenas um período de tempo determinado. Tal qual a multidisciplinaridade, numa abordagem pluridisciplinar cada disciplina trabalha o fenômeno sob sua ótica, não criando relações umas com as outras.

Percebemos no esquema de Jantsch que a transdisciplinaridade apresenta um sistema de níveis e objetivos múltiplos comuns a todos os níveis. Esse tipo de abordagem ocorre quando há coordenação de todas as disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, com livre trânsito de um campo de saber para outro. É uma abordagem ainda muito difícil de ser realizada nas nossas escolas, pois demanda planejamentos coletivos, tempo suficiente para execução e, principalmente, a ausência de divisão das disciplinas, diferente do que acontece hoje. Os PCN sugerem que estudos transdisciplinares sejam realizados a partir dos seguintes temas: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Já na interdisciplinaridade existe um sistema de dois níveis com objetivos múltiplos. Isso significa que nessa forma de abordagem do conhecimento, as disciplinas se relacionam entre si, estabelecendo um diálogo entre os saberes. É necessário elencar os pontos de integração entre as mesmas e elaborar estratégias de ação que orientem esse diálogo.

O modelo curricular interdisciplinar, embora sugerido nos PCN, ainda enfrenta barreiras para ser efetivamente colocado em prática. A organização

curricular em disciplinas isoladas, a grande quantidade de conteúdos determinada pelas secretarias de educação para que o professor dê conta até o final do ano letivo e a falta de tempo para a integração entre os professores da escola são apenas alguns desses obstáculos.

Destacamos, ainda, que a abordagem interdisciplinar exige uma nova visão do professor em relação à função da escola. Para que se consiga mergulhar nessa proposta é necessário enxergar o processo de aprendizagem como um todo, pois articulando relações entre as diferentes áreas, o aluno terá mais condições de entender e explicar fatos e fenômenos, fazer análises, tecer comentários com profundidade, explorar e buscar formas criativas de resolver conflitos.

Considerando que a LA, como já foi dito anteriormente, se articula com outras áreas de conhecimento, podemos perceber que planejar as aulas de português a partir de uma visão interdisciplinar é possível. Pensadas a partir dessa ótica, as aulas de língua portuguesa perdem o caráter de transmissão de teorias e passam a ser vistas como aulas nas quais serão estudadas situações problemas a partir da vivência diária dos alunos.

Em função de tudo o que foi dito, precisamos ressaltar que se a interdisciplinaridade ainda é um sonho a ser atingido, a pedagogia dos projetos pode proporcionar grandes possibilidades para que essa teoria se concretize. Trabalhar com projetos diminui as relações artificiais criadas pela escola, promove o trabalho coletivo, a troca de informações e, ao mesmo tempo que articula diversas áreas de estudo, aproxima o aluno do conhecimento científico.

Estudar a língua através de projetos é uma forma de desenvolver atividades interdisciplinares. Para Jolibert (1994), a pedagogia de projetos possibilita ao aluno viver numa escola que se relaciona com o exterior, onde a criança trabalha “pra valer” e produz algo que tem sentido e unidade. Aliás, unidade é a palavra chave da interdisciplinaridade e trabalhar com a pedagogia dos projetos pode ser uma alternativa eficaz e passível de ser realizada, pois, ao contrário do que se pensa, através de projetos simples é possível conseguir resultados surpreendentes.

Por tudo isso, acreditamos que trabalhar com interdisciplinaridade é muito mais que integrar conteúdos de várias disciplinas. É preciso valorizar a contribuição que o conhecimento específico de cada uma delas pode oferecer para melhorar a qualidade do trabalho e de que forma eles podem ser utilizados na resolução de conflitos. Para Kleiman e Moraes,

o projeto interdisciplinar colaborativo oferece uma via para subverter as formas rituais da aula, pois permite a construção conjunta de novas significações nos vários domínios do saber, tornando os papéis de professor e aluno mais flexíveis e encurtando a distância que os separa em função de um objetivo comum já negociado.(KLEIMAN e MORAES, 1999, p.49-50).

Uma vez que a pedagogia dos projetos propõe atividades interdisciplinares, pode ser utilizada como um mecanismo para diminuir a fragmentação de conteúdos que existe hoje no sistema educacional brasileiro.

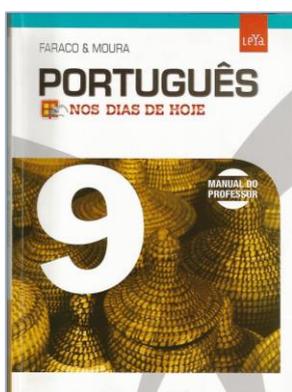
3 PROJETOS EM LIVROS DIDÁTICOS

Neste capítulo são apresentadas as análises dos projetos existentes nos LD: *Português nos dias de hoje* (Carlos Emílio Faraco / Francisco Marto de Moura, 2012) e *Projeto Teláris – Português* (Vera Lúcia de Carvalho / Marchezi / Terezinha Costa H. Bertin / Ana Maria Trinconi Borgatto, 2012).

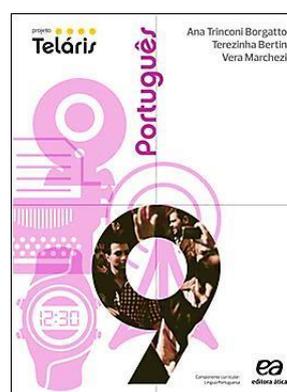
As análises se voltaram inicialmente para as orientações de trabalho com os projetos apresentadas no manual do professor. Em seguida, observamos o número de projetos em cada volume, a forma de apresentação, a variedade de gêneros textuais estudados e, finalmente, verificamos até que ponto os projetos presentes nos livros didáticos apresentam as características apontadas pela pedagogia dos projetos.

Precisamos destacar que, para preservar a disposição original dos elementos nas páginas dos livros analisados e não descaracterizar o projeto gráfico previsto pela editora e pelos autores das obras, optamos pelo recurso de escanear, em vez de transcrever as atividades. Além disso, ressaltamos que para efeito didático chamaremos, a partir deste momento, os volumes analisados de LD1, quando nos referirmos ao *Português nos dias de hoje*, e LD2, quando citarmos o *Projeto Teláris – Português*.

LD1



LD2



3.1 Apresentação dos livros didáticos

LD1 faz parte de uma coleção com quatro volumes indicados para as séries finais do Ensino Fundamental. O volume analisado, destinado ao nono ano, constitui-se por três projetos, que são desenvolvidos ao longo de três unidades. Em cada unidade, há dois ou três textos que servirão como base para o desenvolvimento do projeto, que é apresentado ao aluno no início de cada unidade na seção denominada “*Para começo de conversa...*”. Em seguida, é iniciado o trabalho com os textos, que estão relacionados ao tema apresentado na seção anterior (*Para começo de conversa...*) e, embora o livro apresente textos diversos são priorizados os da esfera jornalística.

Precisamos considerar que o processo de significação de um texto se dá a partir das relações que o leitor constrói. Oferecer textos de múltiplas linguagens, de diversos gêneros e trabalhar de forma instigante, criativa torna o aluno proficiente, pois ele estabelecerá relações do texto com o mundo real e criará estratégias diferentes para buscar a compreensão. Sobre isso, Koch e Elias (2006) comentam:

A leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11).

Trabalhar leitura a partir da vivência de gêneros é fundamental para que o estudante compreenda essa interação. Os gêneros são a maior representação das práticas sociais que se pode trazer para a sala de aula. Ao fazer associações, ao mobilizar os saberes citados por Koch e Elias (2006), o aluno se reconhecerá nas atividades oferecidas pela escola.

Contrapondo-se ao que foi dito, notamos que as atividades de leitura do LD1 são direcionadas para a produção de texto e desta para o produto final do projeto. A leitura, nesse sentido, deixa de ser um fim para se tornar um meio de se chegar à produção. Em nosso entendimento, a leitura e a produção poderiam ser trabalhadas da mesma forma sem prejuízos para a proposta do livro, que é a execução de projetos de escrita.

Na proposta do livro, após o trabalho com os textos, acontece o estudo da oralidade. A forma de estudo do gênero nessa seção é semelhante em todos os capítulos e segue o mesmo padrão das demais. Inicialmente, são apresentadas situações de uso do gênero e, depois de um exercício, são apresentadas suas características. Algumas vezes, ocorre a introdução de um conceito novo, seguida de um exercício de verificação.

Aqui são analisadas não só situações corriqueiras de comunicação, mas também os gêneros da oralidade formal. Esta seção, da mesma forma que as outras, está relacionada ao produto final do projeto, por esse motivo há preparação de debates, seminários, exposições orais dependendo do gênero de produção da unidade. Há ainda apresentação de informações mais teóricas sobre o assunto que será estudado. Na unidade 1, por exemplo, quando o foco é a caracterização do povo brasileiro, a seção oralidade traz a definição de decupagem, uma atividade sobre esse assunto e um estudo sobre as marcas da oralidade.

Uma vez concluído o trabalho com a oralidade, são iniciadas seções de análises linguísticas, que na maioria das vezes aparecem articuladas com as de leitura e as de produção de texto, conseqüentemente com os projetos. Tomemos como exemplo a unidade 1 do projeto 1, cujo tema é *Retratos do Brasil* e trata da grande diversidade cultural do país. As leituras dessa unidade giram em torno dos aspectos culturais do povo brasileiro. Como foco das análises linguísticas, temos o fonema, o sotaque e a pronúncia popular, como podemos verificar no exemplo a seguir:

Os fonemas, o sotaque e a pronúncia popular

A forma como pronunciamos e articulamos os fonemas e sons também pode indicar a região de onde viemos, onde nascemos e nos criamos. O sotaque é a manifestação mais evidente desse fato.

3 Reúna-se com alguns colegas para desenvolver esta atividade. Providenciem a gravação de programas de rádio ou de tevê, ou de conversas com pessoas provenientes de uma região diferente da sua. Comparem os diferentes "sotaques" encontrados. Observe que diferenças há:

- na pronúncia das vogais;
- na pronúncia das consoantes.

4 Que impressões vocês têm sobre os diversos sotaques existentes no Brasil? Existe uma maneira de falar que pode ser considerada melhor que a outra?

Professor(a), insista com os alunos na ideia de que nenhum sotaque é melhor ou pior que outro. Mostre a influência da televisão na introdução de sotaques diversos.

5 As diferenças de sotaque que vocês detectaram comprometem a comunicação? Tentem explicar esse fato, com a ajuda de seu(sua) professor(a), com base nos resultados obtidos na questão anterior.

As principais diferenças são relativas à pronúncia das vogais átonas (pré e postônicas) e de algumas consoantes, a saber: r, l, s pós-vocálico. A comunicação é possível porque as diferenças de pronúncia não afetam as características básicas dos fonemas (os "traços mínimos" dos fonemas).

6 A pronúncia popular também possui características especiais que a distinguem da pronúncia padrão. O poeta Patativa do Assaré tenta registrar essa pronúncia popular em alguns de seus poemas. Procure perceber nos versos a seguir todas as palavras que, de certa maneira, reproduzem a pronúncia popular. Com base nelas, tente dizer o que, em linhas gerais, distingue a pronúncia popular da pronúncia padrão.

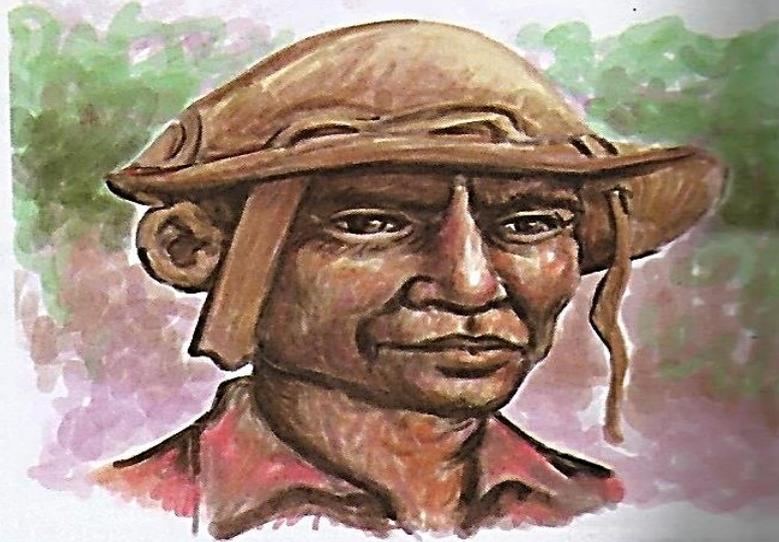
Professor(a), as diferenças principais são relativas à pronúncia de algumas vogais e à queda de consoantes finais (r, s), além da transformação do l pós-vocálico em r e da queda das vogais iniciais das palavras. De modo geral, pode-se afirmar que a pronúncia popular tenta simplificar a padrão, eliminando alguns sons e aplicando a regra da harmonização e da neutralização vocálicas.

O vaquêro

Patativa do Assaré

Eu venho dêrne menino,
Dêrne munto pequenino,
Cumprindo o belo destino
Que me deu Nosso Senhor.
Eu nasci pra sê vaquêro,
Sou o mais feliz brasileiro,
Eu não invejo dinheiro,
Nem diploma de dotô.

Sei que o dotô tem riqueza,
É tratado com fineza,
Faz figura de grandeza,
Tem carta e tem anelão,



Unidade 1 27

Fonte: Livro: *Português nos dias de hoje* – 9º ano - p. 27.

Na sequência, iniciam-se as atividades de produção de texto que, como já dissemos anteriormente, são o objetivo maior dos autores do LD1. As produções correspondem ao produto final do projeto e, por esse motivo, retomam-se os conceitos anteriores sobre o gênero que será produzido. Observemos o que diz o manual do professor sobre isso:

2. Ao mesmo tempo, há a preocupação de introduzir temas de suposto interesse dos alunos, o que serve de estratégia de desinibição ao ato de escrever. Pequenas produções escritas e orais são sugeridas ao longo da unidade, antes de se chegar à produção escrita final.
3. O passo seguinte é a escrita com objetivo definido. Escrever para quê? Essa preocupação é que levou a orientar o trabalho de produção escrita com base em pequenos projetos — cada texto produzido pelos alunos integra ou prepara, de alguma forma, um projeto. Este é concebido como uma atividade programada, com etapas de desenvolvimento, cujo resultado constitui um produto (concreto) elaborado.

Fonte: Livro: *Português nos dias de hoje* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 21.

As seções do LD1 foram organizadas com o objetivo de responder à pergunta norteadora dos projetos, que é *escrever para quê?* A produção de texto é o fio condutor das propostas do livro e acreditamos que a sequência sugerida pelos autores, ou seja, a produção textual realizada após a leitura de vários textos de mesmo gênero e temática, oferece boas oportunidades para que o professor promova reflexões sobre o gênero. No entanto, o momento de produção precisa ser bem orientado, pois se as informações sobre o gênero não forem sedimentadas, os alunos tendem a “copiar as ideias” contidas nos textos apresentados, não favorecendo, dessa forma, o processo de autoria, o que prejudicará o projeto.

Outro aspecto que nos despertou a atenção foi o fato de não aparecer proposta de reescrita dos textos. A reescrita funciona como uma reflexão sobre aquilo que foi produzido, por isso é necessário que aconteça. Sabemos que numa sociedade na qual o descaso com a educação ainda é bastante significativo, o trabalho do professor não é valorizado. Mal remunerado, precisa atuar em várias instituições ao mesmo tempo, seguir um planejamento do qual muitas vezes sequer participou e dar conta do tempo pedagógico, o que implica em reduzir etapas do processo. Provavelmente, inserido nesse contexto, o professor não fará uso de outros materiais de apoio além do livro didático e se não houver nas atividades de produção a proposta de reescrita, esta provavelmente não acontecerá.

Sobre a reescrita, concordamos com Menegolo e Menegolo:

Ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento)(MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 74).

O processo de revisão e reescrita do texto, quando bem orientado pelo professor, é fundamental para o aprimoramento do texto e o desenvolvimento da autonomia do aluno como autor. É nesse momento que ocorrem discussões e reflexões sobre os usos da língua que levam à apropriação do componente linguístico do gênero estudado. Esse tipo de abordagem, na qual o aluno constrói seu conhecimento através da mediação do professor, é uma das características do trabalho com projetos, e, por essa razão, a reescrita do texto poderia ter sido explorada nas propostas de produção do livro.

Uma última etapa antes da culminância da unidade é a seção “*Para ir mais longe*”. Aqui há sugestões de outras leituras, filmes debates e pesquisas. Essa parte da unidade é muito importante para a execução do projeto, pois nela ocorre uma retomada de todos os gêneros estudados até então. Há ainda sugestão de outras produções com a participação de professores de áreas diferentes, proporcionando a interdisciplinaridade. Vejamos na página a seguir:

Para ir mais longe

- 1 Pesquisa sobre arte popular brasileira.** A classe deve ser dividida em cinco grupos para fazer um trabalho sobre arte popular brasileira (artes plásticas, música, gastronomia). Cada grupo fica responsável por pesquisar uma região (Nordeste, Norte, Sul, Sudeste e Centro-Oeste). A equipe pode apresentar um seminário, organizar uma exposição, fazer um álbum, apresentar uma peça, e assim por diante.
- 2 Pesquisa sobre imigração nas diferentes regiões do Brasil.** A riqueza e a diversidade do patrimônio cultural brasileiro decorre, em grande parte, da presença de diferentes nacionalidades na constituição do povo brasileiro. Ao longo da história, imigrantes oriundos de vários países vieram para o Brasil. Com a ajuda de seu(sua) professor(a), pesquise as principais influências de imigrantes, em diversas regiões do Brasil, e as épocas em que os membros dessas diferentes nações chegaram ao país. Você pode acessar *sites* dedicados à memória dos imigrantes para fazer essa pesquisa, bem como livros de história e enciclopédias. A classe pode ser organizada em grupos e produzir seminários temáticos sobre os diferentes povos presentes em uma mesma região ou sobre regiões influenciadas pelas culturas de povos diversos.
- 3 Pesquisa sobre a discriminação étnica no Brasil.** Apesar da reconhecida contribuição da matriz cultural africana para a formação do povo e da cultura brasileiros, os afrodescendentes sempre foram alvo de preconceito, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo. Com a ajuda de seu(sua) professor(a), pesquise essa questão, consultando diversas fontes. A classe pode ser organizada em grupos e produzir seminários sobre o tema.

Unidade 1 **33**

Fonte: Livro: *Português nos dias de hoje* – 9º ano - p. 33

Notamos que, nessa atividade, há uma sugestão para o trabalho interdisciplinar com os professores de Artes, Geografia e História, entretanto, o LD1 não apresenta nenhuma orientação que conduza efetivamente a essa prática. Novamente colocamos em questão o tempo pedagógico, que é sempre muito limitado para realizar atividades desse porte, a corrida para vencer os conteúdos, agora determinados pelos exames em larga escala, e a disponibilidade de a escola oferecer momentos de planejamento coletivo.

Enfim, a sequência é encerrada e as atividades são concluídas na seção intitulada “...e a conversa chega ao fim.”. Nessa fase, cuida-se da divulgação do material produzido ao longo das unidades. É o que os autores chamam de projeto propriamente dito. Detalharemos esse conceito no item a seguir.

O LD2 também faz parte de uma coleção com quatro volumes indicados para as séries finais do Ensino Fundamental. O volume analisado, destinado ao nono ano, está organizado em quatro unidades e estas em dois capítulos. Em cada capítulo há, em média, três textos para o trabalho com leitura e dois ou três para o estudo da análise linguística, oralidade e produção de texto.

As unidades são iniciadas por uma seção denominada *Ponto de Partida*, na qual as autoras fazem uma prévia dos gêneros que serão estudados nos capítulos. Em seguida, o livro traz a leitura dos textos, sempre acompanhada de várias atividades de interpretação. Essas atividades são organizadas seguindo uma sequência de aprofundamento do texto, ou seja, parte de questões procedimentais como compreensão de vocabulário, localização de informações, identificação de tema entre outros e depois são apresentadas atividades que envolvem identificação de gênero, reordenação de ideias, análise de elementos que compõem o texto, verificação dos processos discursivos e inferências e efeito de sentidos.

Terminado o estudo dos textos, começa a seção *Prática da oralidade*. Embora o manual apresente um discurso de valorização do estudo da oralidade, isso não é verificado no livro analisado. As produções orais se restringem a debates sobre o tema estudado no capítulo, leituras em voz alta e poucas vezes há orientações para atividades diversificadas, como declamação de poemas, exposição oral e entrevista. conforme podemos verificar no exemplo abaixo:

Capítulo 2 • Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida
 PULP PHOTOGRAPHY/GETTY IMAGES

●● Prática de oralidade

Um bom debate

Relações pessoais em tempos de comunicação rápida



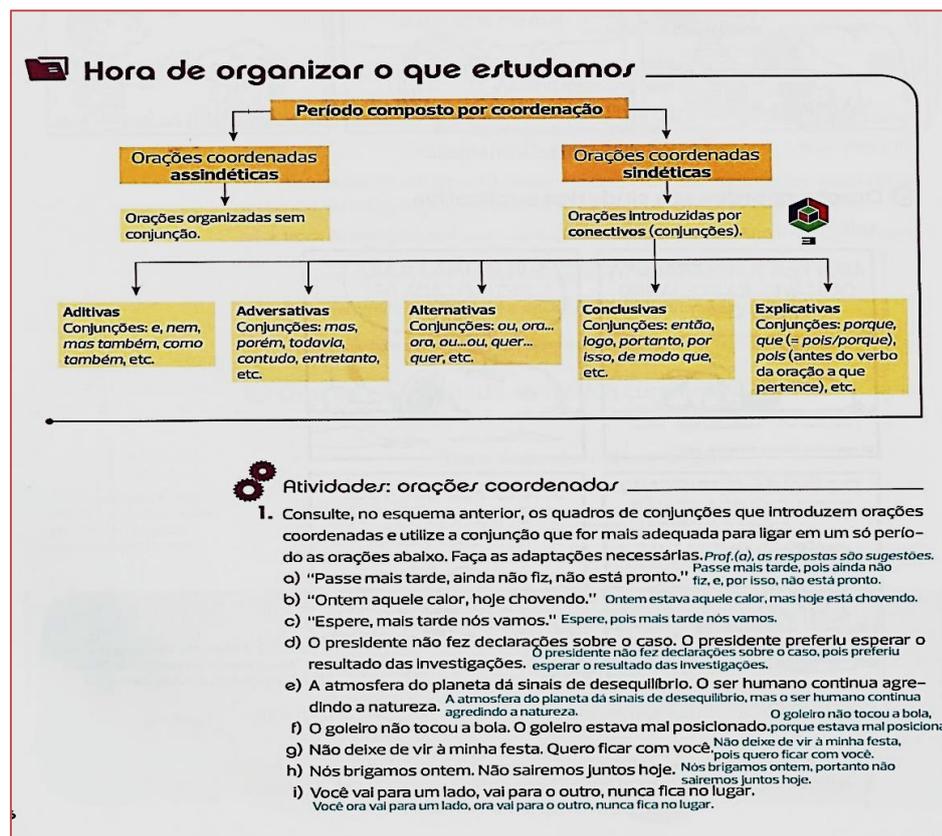
Nos textos que você analisou neste capítulo, foi possível constatar que a concisão, a economia de linguagem, é uma característica da era da comunicação. Não só na literatura, como nas relações entre as pessoas.

1. Em sua opinião, de que modo as relações sociais, familiares e de amizade são afetadas por essa linguagem apressada?
2. Você diria que essa linguagem, às vezes marcada por clichês, outras vezes concisa demais, pode afastar as pessoas?
3. Você já se sentiu prejudicado em alguma situação por esses modos de comunicação marcados pela pressa?
4. Converse com seus amigos e debatam a seguinte questão:
De que modo as formas de comunicação marcadas pela economia e pela rapidez excessiva afetam nossas relações pessoais?

Fonte: Livro Projeto Teláris – 9º ano - p. 56

Na realidade, o que temos no exercício apresentado é o que Marcuschi (1997) definiu como atividade de oralização da escrita. Fazer leitura em voz alta, debater sobre um tema ou outros exercícios que partem ou culminam com textos escritos constituem situações mediatizadas pela linguagem oral e não são suficientes para que se possa pensar em um trabalho de oralidade. Esse tipo de atividade é repetida, apresentando poucas variações, em todas as unidades do LD2.

Depois da seção *Prática da oralidade*, temos a seção *Língua: usos e reflexão*, na qual são feitas as análises linguísticas. No eixo de conhecimentos linguísticos, percebe-se a intenção de uma articulação com os textos de leitura, porém da mesma forma como acontece no LD1, nem sempre acontece. Na maioria das vezes, os conteúdos são expostos com exercícios de repetição ou complementação, como podemos observar no exemplo a seguir:



A seção de produção de texto acontece em dois momentos: no final de cada capítulo, relacionada ao gênero estudado, e no término da unidade, numa seção chamada *Ponto de chegada* que, na realidade, é uma proposta de produção de texto que envolve os gêneros estudados nos dois capítulos.

O LD2 enfatiza o trabalho com leitura em detrimento da escrita, priorizando textos e autores literários. É o eixo leitura que articula todos os demais e as questões de interpretação são subdivididas em *Compreensão*, *Linguagem do texto*, *Construção do texto*, *Ampliação de leitura*, *Outras linguagens* (que apresenta textos multimodais) e *Conexões* (que trata da intertextualidade).

A leitura é, antes de tudo, um processo de reflexão. Ler significa compreender, interpretar e avaliar ideias. A simples decodificação de sinais gráficos não pode ser considerada, por si só, leitura. Não se compreendem textos a partir do entendimento de palavras isoladas e sim a partir da conexão existente entre elas, que forma um todo.

Na tentativa de desenvolver nos alunos a habilidade de estabelecer conexões com o mundo fora da escola, o LD2 enriquece o estudo de textos com questionamentos que favorecem a reconstrução de sentidos e não ficam limitados à simples localização de informações, como vimos no LD1.

O LD2 apresenta uma variedade de gêneros textuais. Há trabalho com poemas, contos, romance, entrevista, editorial, artigo de opinião e manifesto. Antes de iniciar a leitura dos textos principais, as autoras apresentam pequenos textos introdutórios para que o professor encaminhe o trabalho de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e faça uma contextualização daquilo que será discutido:

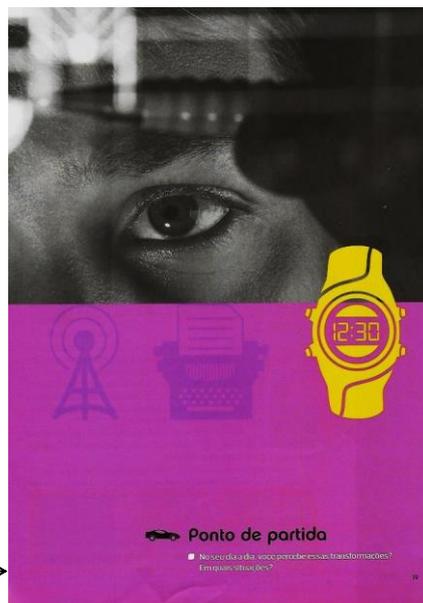


A vida moderna, marcada pela necessidade de ações rápidas e comunicação mais ágil, tem influenciado as formas de expressão. Essa influência intensificou-se com as transformações tecnológicas. Isso pode ser observado na fala, nas canções, na mídia, na literatura...

Ponto de partida

No seu dia a dia, você percebe essas transformações?

Em quais situações?



Fonte: Livro Projeto Teláris – 9º ano - p. 18-19.



Capítulo

1

Poemas e formas de linguagem



NIK, REDES/ARQUIVO DA EDITORA

O avanço tecnológico e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação trazem para o cotidiano de um grande número de pessoas transformações que acabam alterando jeitos de se empregar as linguagens e até mesmo a língua.

As alterações nas formas de expressão não são sentidas apenas nas áreas do jornalismo, da publicidade e em mídias como tevê e rádio. Novas formas de expressão aparecem também nas várias manifestações artísticas: música, teatro, pintura, literatura... Você pôde ver um pouco sobre isso na Introdução.

E como essas mudanças acontecem no poema, um gênero literário que sempre se caracterizou pela linguagem carregada de múltiplos significados, com a intenção de provocar o máximo de efeitos de sentido?

Na criação dos poemas, observam-se alterações nas escolhas de linguagem — às vezes, mais inusitadas; algumas mais reduzidas; outras mais ousadas — e no modo de representação de visões de mundo ou de sentimentos. O antigo e o novo podem interagir ao mesmo tempo em diferentes espaços.

Neste capítulo, você vai ler vários poemas e observar as escolhas de linguagem que, de uma forma ou de outra, refletem as mudanças nas formas de expressão.

Leia e compare a seguir dois poemas de importantes autores da língua portuguesa: um português e outro brasileiro, que têm entre suas produções poéticas a distância de um século.

Prof. (a), sobre a linguagem e os sentidos do poema, observe esta citação do crítico e escritor norte-americano Ezra Pound: "Grande literatura é simplesmente linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. (...) Começo com a poesia porque é a mais condensada forma de expressão verbal". POUND, Ezra. In: CAMPOS, Augusto de; PAES, José Paulo (Trad.). *Abc da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2002. p. 40.

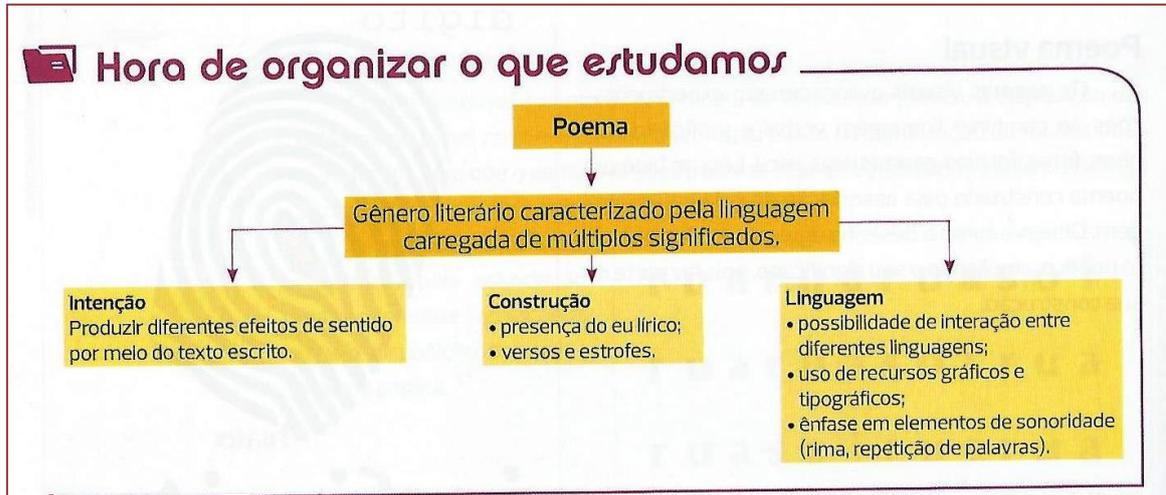
Sabemos que o ato de ler é um processo sociocognitivo que necessita de uma série de habilidades individuais para que aconteça de forma eficiente. Nesse sentido, a ativação dos conhecimentos prévios do estudante, seu contexto social, cultural e histórico permitirão uma interação melhor com o texto, favorecendo a construção de sentidos.

A leitura, como já dissemos, é o fio condutor das propostas do livro. Há um destaque para o letramento literário e para a concretização desse objetivo. Foram selecionados muitos textos de autores consagrados na nossa literatura. Há também letras de música, histórias em quadrinhos, tirinhas, piadas, reportagens, propagandas, relatos nas demais seções. Vejamos os gêneros trabalhados na leitura:

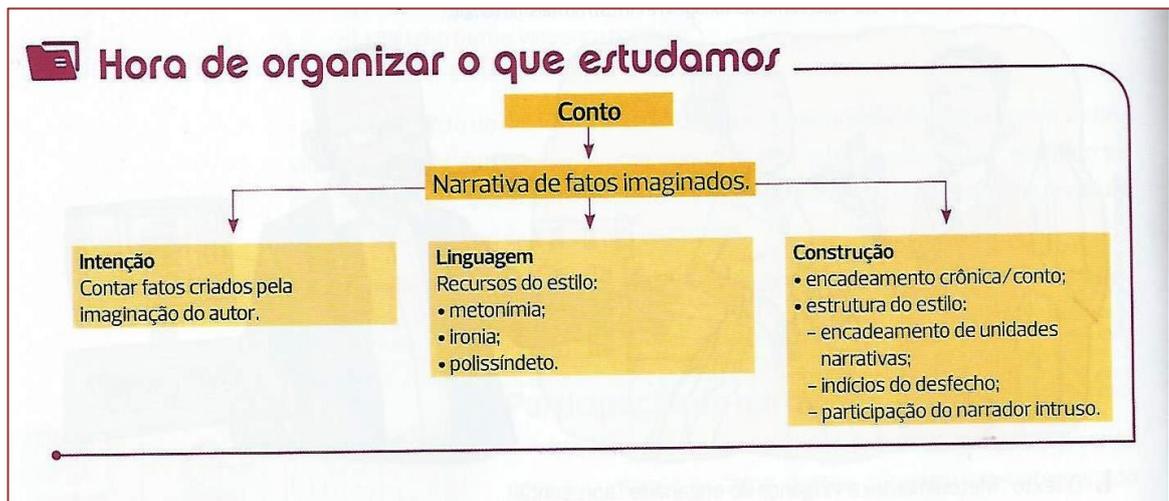
Quadro 6 – Gêneros trabalhados em leitura no LD2

GÊNEROS TRABALHADOS NA LEITURA	
UNIDADE 1 PROSA E VERSO NA ERA DA INFORMAÇÃO	UNIDADE 3 OPINAR, ARGUMENTAR, DEFENDER IDEIAS...
<p>Capítulo 1- Poemas e formas de linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura 1- O amor, quando se revela (Fernando Pessoa) Leitura 2- Madrigal (José Paulo Paes) Leitura 3- Imagem (Arnaldo Antunes e Péricles Cavalcanti) <p>Capítulo 2- Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura 1- Circuito Fechado (3) (Ricardo Ramos) Leitura 2- 73 (Dalton Trevisan) Leitura 3- No Messenger (Leonardo Brasiliense) 	<p>Capítulo 5- Entrevista jornalística</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura 1- Laerte: gozações e revelações (Revista Caros Amigos) Leitura 2- Prodígio responsável (editorial do jornal Folha de São Paulo) <p>Capítulo 6- Editorial</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura- Perdidos no espaço (editorial do jornal Folha de São Paulo)
UNIDADE 2 A ATEMPORAL ARTE DE NARRAR...	UNIDADE 4 DEFENDER IDEIAS, ARGUMENTAR, OPINAR...
<p>Capítulo 3- Conto</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura - Metonímia, ou a vingança do Enganado (Rachel de Queiroz) <p>Capítulo 4- Romance</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura – Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis- capítulos LIV, LV). 	<p>Capítulo 7- Artigo de opinião</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura- Celebidades descelebradas (Luli Radfahrer) <p>Capítulo 8- Manifesto</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura- Amazônia para sempre (manifesto)

Da mesma forma que o LD1, este livro também apresenta as características de cada gênero trabalhado, entretanto tem um diferencial que é um quadro-resumo com essas características no final de cada capítulo. Vejamos uma amostra disso:



Fonte: Livro Projeto Teláris – 9º ano - p. 30



Fonte: Livro Projeto Teláris – 9º ano - p. 94

Embora acreditando que esse quadro-resumo possa ajudar o aluno na sistematização do conhecimento acerca do gênero trabalhado, é preciso um certo cuidado no uso que se faz dele. O professor deve provocar a discussão desse quadro em sala de aula, para que o aluno não fique limitado a uma caracterização

pronta, acabada do gênero. Por exemplo, a linguagem do conto, como gênero, categoria, se resume a metonímia, ironia ou polissíndeto?

Diante de tal preocupação com a formação de um aluno-leitor, parece-nos óbvio que o LD2 proponha um projeto de leitura. Ao contrário do LD1, o livro *Projeto Teláris* traz apenas um projeto que não aparece vinculado às seções do livro, razão pela qual não apresentaremos em nossa análise todas as atividades propostas por essas seções. O projeto de leitura do LD2, cujo nome é *Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião*, fica localizado no último capítulo do volume, no entanto não há determinação de período para ser desenvolvido. De acordo com o manual, o professor escolherá o momento que considerar mais conveniente.

3.2 Manual do professor dos livros didáticos

O manual do professor é parte importante para nossa investigação, pois apresenta os objetivos das atividades propostas bem como os pressupostos teóricos que as nortearão. Como a pedagogia dos projetos é mais que uma metodologia de trabalho, é uma mudança de atitude em relação ao que seja ensinar e aprender, se um autor se propõe a trabalhar com projetos precisa deixar claro em seu manual o conceito de projeto que apresentará para o professor.

O manual do LD1 traz a seguinte concepção de projeto:

Projetos

Antes de fornecer as explicações e as orientações metodológicas dos projetos sugeridos, é necessário que se compreenda a concepção de projeto que guiou as propostas da coleção.

Entendemos que projeto é, *grosso modo*, um conjunto de atividades realizadas pelos alunos, sob a mediação do(a) professor(a), organizadas em torno de uma situação problemática proposta pelo(a) professor(a) ou levantada pelos alunos. A resolução dessa situação problemática culmina na construção de um produto que materializa a(s) aprendizagem(ns) conquistada(s). No caso da língua portuguesa, os projetos podem propiciar a criação, na escola, de situações que culminem na produção e na circulação de textos, como propusemos nesta coleção. Para tanto, procurou-se problematizar temas e situações de suposto interesse dos alunos. São, porém, sugestões de trabalho: cabe ao(ã) professor(a) selecionar os projetos que sejam adequados aos alunos, adaptar as propostas à sua realidade, transformar os produtos sugeridos, etc.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 30.

Chama-nos a atenção, na concepção de projetos do LD1, os seguintes sintagmas: *conjunto de atividades, mediação do professor, situação problemática, construção de um produto*. São termos utilizados pelos teóricos que defendem a pedagogia dos projetos como forma de se construir um trabalho significativo: Dewey (1967), Hernández (1998) e Behrens (2006).

Em outras palavras, esperamos encontrar nos projetos deste livro atividades em grupos, estimulados a partir de uma situação problema que provoca questionamentos. A partir da inquietação diante desse problema, o grupo planeja ações que levem à solução num determinado período de tempo.

Ainda na apresentação dos projetos, temos:

A preocupação que orienta os projetos é: escrever para quê? Hoje, os avanços das pesquisas em didática do ensino de produção textual demonstram que, quanto mais significativa for uma tarefa para os aprendizes, mais chances ela terá de atingir os objetivos didáticos a que se destina. Assim, não adianta a tarefa estar logicamente bem concatenada com outras atividades, ou inserida em grupos de atividades que, de forma lógica e organizada, constituiriam etapas progressivas de ensino. É necessário que tal tarefa vise não ao ensino — visão didática que centraliza conteúdos e organizações temáticas focados na atividade do(a) professor(a) —, mas à aprendizagem — visão didática que centraliza aquisições sucessivas e paulatinas centradas nas atividades dos alunos.

Fonte: Livro: *Português nos dias de hoje* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 30.

Nesse trecho do manual, podemos perceber que a preocupação dos autores do LD1 em trabalhar com projetos é, prioritariamente, criar um ambiente “real” para circulação dos textos produzidos pelos alunos ao longo da unidade, mais do que para vivenciar a teoria como um todo. Bastante compreensível, pois a prática do escrever por escrever e ler por ler já demonstrou não ser eficaz.

Para isso, esses autores seguem etapas que orientam o fazer pedagógico: estabelecimento do tema, processo de pesquisa, fontes de informação, critérios para realização até sua conclusão. Assim, não se trata de aplicar uma teoria, mas adaptá-la aos momentos de sala de aula.

O projeto, por mais adaptações que sofra, deve apresentar algum nível de dificuldade a fim de se tornar um desafio para os alunos. A resolução de um

problema sempre deve ser o ponto de partida, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte do grupo. A forma como o LD1 encaminha as atividades não corresponde às etapas que a pedagogia dos projetos sugere. De acordo com nossa compreensão, as propostas são definidas como etapas de produção de texto em grupos, orientadas pelo professor. Vejamos mais um trecho dos pressupostos teóricos:

Os projetos de produção escrita são concebidos para satisfazer essa necessidade de tornar os produtos da produção escrita (os textos escritos pelos alunos) objetos significativos, que os alunos vão analisar, trabalhar e reescrever.

Para os alunos, a produção de textos em sala de aula no mais das vezes é tarefa mecânica e artificial. Por que escrever um texto que só será lido pelo(a) professor(a)? Ou que será no máximo compartilhado entre os colegas da classe? Com que propriedade o(a) professor(a) vai trabalhar a correção, a revisão e a refação de um texto se ele ficará confinado num caderno de redação e não servirá para comunicar de fato e de forma mais ampla? Ainda que todas essas tarefas possam justificar-se plenamente do ponto de vista das práticas de produção de texto, para os alunos elas podem não ter significado. O significado de escrever, analisar o que foi escrito, reescrever, refazer, remodelar um texto, se concretiza para os alunos se o texto for, por exemplo, publicado, resultando em um veículo autêntico de troca, de comunicação e de sociabilização.

Fonte: Livro: *Português nos dias de hoje* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 30.

De acordo com o PNLB, edição 2014, as propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de textos e, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Por esse motivo, as propostas de produção precisam, antes de tudo, considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno condições reais de produção do texto, para que assim ele ganhe significação.

Percebemos, através da leitura desse trecho do manual, que a proposta dos projetos de produção do LD1 é, na realidade, uma estratégia para divulgar o texto do aluno para a comunidade educativa, associando a escrita a uma prática social.

Ressaltamos ainda que, apesar de esse trecho citar a importância da reescrita na significação das produções, essa etapa não é considerada nas atividades do livro. É lamentável trazer essa orientação apenas no manual do professor, pois mesmo sabendo da importância da leitura do manual no momento da escolha do livro didático, muitas vezes sobrecarregado pelo acúmulo de compromissos burocráticos que precisa cumprir, grande parte dos docentes não lê

esse documento. Informações dessa importância precisam estar mais acessíveis, de preferência na mesma página onde a atividade será orientada para o aluno.

Verificamos também que nos pressupostos teóricos (linha 8) há uma menção à “correção” da produção do aluno. No manual do LD1, o autor João Wanderley Geraldi é citado como fonte de inspiração para a organização das atividades de produção de texto. No entanto, Geraldi (1997) enfatiza que a produção textual em sala de aula deve ter outro destino que não seja a *correção* do professor e afirma que, em se tratando de produção textual, o uso dessa palavra seria inadequado, pois pressupõe erro. Diante disso, o mais indicado seria utilizar o termo “avaliar”. Há, portanto, um problema de concepção na elaboração do texto desse manual.

O manual do professor do LD2 estrutura-se em várias seções, as quais apresentam os princípios teóricos e metodológicos da coleção completa, as particularidades de cada volume e a estruturação do livro em seções. Há ainda reflexões sobre como trabalhar textos na sociedade moderna e a importância da formação de um leitor proficiente. Embora o objetivo desta pesquisa seja analisar a seção projetos, não podemos deixar de destacar a forma como a leitura aparece neste manual, uma vez que o livro propõe um projeto de leitura.

O texto é tratado como mola propulsora das atividades do livro e a interpretação, realizada em vários momentos diferentes, é organizada em etapas que são distribuídas nas seções do livro. Tão grande é a dimensão dada à leitura no volume analisado que percebemos lacunas em outros eixos de estudo.

Já na primeira parte dos princípios teóricos, observamos um discurso que demonstra a preocupação com a formação das habilidades de leitura necessárias para atender às demandas sociais que o jovem enfrenta atualmente:

Vivemos um tempo de comunicação rápida, de profusão de imagens, de mensagens sintéticas, de novas formas de organização das linguagens – verbais ou não verbais. Essas transformações exigem dos indivíduos o domínio de diferentes linguagens, tornando-se condição básica para a comunicabilidade e para o desenvolvimento cognitivo.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 3.

Diante do exposto no manual, a proposta do LD2 é promover a vivência de diversos gêneros e relacioná-los a práticas sociais, daí o trabalho com leitura perpassar todo o livro. A concepção de texto como construção cultural, que está presente em todos os pressupostos teóricos, é reforçada também na justificativa para propor um projeto de leitura, que deverá ser executado coletivamente e tem como objetivos:

Projeto de leitura

Esta parte, que se encontra no final de cada volume, propõe um **projeto coletivo de trabalho**²⁴.

Objetivos:

- tornar prazeroso e produtivo o envolvimento do aluno no processamento da leitura por meio de um trabalho **interativo, coletivo e lúdico**;
- enfatizar atividades em que a **intertextualidade** e a **interdisciplinaridade** sejam princípios articuladores de ação;
- desenvolver uma grande **sequência didática** para chegar a uma produção coletiva final que reitere o domínio – narrar, relatar, expor, argumentar – enfatizado no volume;

(Projeto Teláris – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 21.)

A necessidade de transformar o “penoso” momento de leitura que tradicionalmente ocorre na sala de aula em algo divertido é o primeiro objetivo para escolher como forma de trabalho um projeto de leitura.

Quando o aluno tem um objetivo claro para ler um texto, a leitura deixa de ser apenas mais uma obrigação escolar. Ela passa a ser significativa dentro e fora da escola. Já refletimos sobre as condições de trabalho do professor que, muitas vezes, o impedem de planejar aulas de leituras que fujam do modelo tradicional, mas é essencial que aulas significativas aconteçam. Professores conscientes de seu papel social sabem da importância da leitura e promovem atividades de leituras prazerosas. Um projeto de leitura no livro didático pode ser uma boa opção para sair da mesmice e estimular os alunos.

No mesmo sentido, posiciona-se Menegassi (2005) ao afirmar que a motivação para a leitura é quase sempre conduzida pelos materiais didáticos utilizados em sala de aula, mas cabe ao professor, como mediador, aproximar a

situação de leitura ao mundo real dos estudantes. Percebe-se facilmente que o trabalho com projetos permite que alunos e professores ultrapassem o espaço da sala de aula ou tragam para ela as vivências da comunidade onde estão inseridos.

É necessário ressaltar também as palavras **intertextualidade** e **interdisciplinaridade** que estão em negrito no texto das autoras. Já vimos no capítulo anterior que a interdisciplinaridade é uma das características do trabalho com projetos. Através deles, os conhecimentos de várias áreas podem ser integrados, proporcionando benefícios para diversas disciplinas, tais como a integração de recursos variados, uma visão ampliada de um mesmo assunto, o diálogo entre textos de áreas diferentes e a contextualização da aprendizagem. A articulação de todos esses elementos resultará numa leitura significativa.

Observe na página seguinte como o estudo de textos no LD2 está organizado:

Quadro 7 - Estrutura dos capítulos no LD2

4. Estrutura dos capítulos

É importante ressaltar na apresentação deste quadro que o termo *conteúdos* é empregado

com a dimensão dada por Coll (1998) ao distribuir os conteúdos em **conceituais, procedimentais e atitudinais**.

SEÇÕES		CONTEÚDOS
ABERTURA		Texto para ativação de conhecimentos prévios.
LEITURA(S) PRINCIPAL(AIS)		Gênero a ser estudado.
INTERPRETAÇÃO DO TEXTO	Compreensão	Predomínio de questões de localização de informações e/ou dados, constatações, inferências simples, aspectos literais do texto.
	Construção do texto	Estrutura composicional e condições de produção dos gêneros → inferências sobre efeitos de sentido provocadas pela estrutura.
	Linguagem do texto	Escolhas de linguagem e recursos linguísticos → inferências sobre efeitos de sentido provocadas pelas escolhas linguísticas.
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar o conhecimento sobre o gênero estudado.
PRÁTICA DE ORALIDADE	Um bom debate	Debate para que os alunos se posicionem frente a temas propostos.
	Outras práticas	Atividades diversas: saraus, dramatizações, leituras expressivas e dramatizadas, exposições orais...
AMPLIAÇÃO DE LEITURA	Outras linguagens	Leitura orientada de obras em linguagem não verbal ou verbo-visual: pintura, ilustração, foto, mapa, gráfico, quadrinhos, publicidade...
	Conexões	Seção especialmente dedicada às relações de <i>intertextualidade</i> : textos que dialogam com os textos principais da unidade, informações de apoio, curiosidades...
LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO	Estudos linguísticos e gramaticais	Estudo sobre escolhas linguísticas realizadas nos textos estudados e sobre usos e convenções dos modos de organização do sistema da língua portuguesa.
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar os conceitos linguísticos estudados.
PRODUÇÃO DE TEXTO		Orais, escritos, verbais e não verbais, individuais, coletivos, em duplas, de acordo com o gênero estudado.
OUTRO(S) TEXTO(S) DO MESMO GÊNERO		Outro momento de ampliação de leitura com texto(s) do mesmo gênero que foi foco do capítulo para enriquecimento de repertório.
O QUE ESTUDAMOS NESTE CAPÍTULO		Síntese dos conteúdos estudados no capítulo para auxiliar a autoavaliação do aluno.

Como fundamentação teórica para desenvolver o projeto, o LD2 toma como base a concepção de Hernández (1998), a mesma apresentada no LD1. Concepção essa que já era defendida por Dewey (1967) e é sustentada por Behrens (2006):

“Os **projetos de trabalho** constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel de estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88-89).

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 21 (Grifos do LD2)⁸

Vejamos, então, no próximo capítulo, a forma como os livros didáticos encaminham as atividades do projeto e de que maneira as etapas sugeridas pela pedagogia dos projetos são realizadas.

⁸ Como a imagem escaneada do manual do professor comprometeu a leitura, optamos, neste caso, pela digitação do texto.

4 ANÁLISE DOS PROJETOS

Neste capítulo, estudaremos os projetos dos livros e, por questões didáticas, optamos por apresentar a análise de cada um separadamente. Embora saibamos que essa escolha possa implicar numa leitura mais exaustiva, acreditamos que dessa forma ficaria mais fácil para o leitor compreender a proposta de cada volume. O mesmo não acontece com a última fase do projeto, que é a avaliação, pois como os dois exemplares apresentam semelhanças na forma de direcionar esse processo, decidimos fazer análise num único tópico.

4.1 Análise dos projetos do LD1

O livro, como já foi dito anteriormente, apresenta três projetos de produção textual que são organizados de acordo com o tema e tentam articular todos os eixos de ensino da língua. Cada projeto é iniciado com uma sensibilização (não problematização) para o tema, seguida de leituras e produções de textos que serão, quase sempre, utilizadas como base para a construção do produto final do projeto que, como já foi dito anteriormente, será sempre uma produção de texto. Os projetos são os seguintes:

- Projeto 1- Retratos do Brasil
- Projeto 2- Sarau lírico
- Projeto 3- A arte e a vida

Como a apresentação dos projetos do livro segue o mesmo esquema de organização e diagramação, tomamos o projeto *Retratos do Brasil* como amostra para nossa análise.

Retratos do Brasil é o primeiro projeto do livro e é apresentado na página 10 (a primeira página de atividades do livro) e encerrado na 87. O objetivo é organizar uma exposição fotojornalística sobre a grande diversidade cultural que compõe o Brasil.

Os gêneros textuais abordados no projeto revelam uma variedade de linguagens, são eles: fotografia, letra de música, poemas, documentos visuais, pinturas, cartazes, prospectos turísticos, contos, possibilitando ao aluno contato com diversas situações de uso da leitura e da escrita.

Para apresentar uma visão geral de como o LD1 trabalha os gêneros textuais nos projetos e quais os gêneros focados, criamos um quadro no qual mostramos a estrutura geral do projeto *Retratos do Brasil*, vejamos:

Quadro 8 - Estrutura geral do projeto *Retratos do Brasil*.

Projeto 1 - Retratos do Brasil			
Início do projeto na seção <i>Para começo de conversa...</i>			
Unidade 1	<p>O perfil: descrição e caracterização.</p> <p>Estudam-se elementos de uma descrição.</p>	<p>Gênero textual focado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • texto 1: Texto informativo • texto 2: Texto informativo • texto 3: Poesia <p>Produção de texto: Criação de um perfil.</p>	<p>Seção para ir mais longe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em grupo sobre arte popular brasileira. • Pesquisa sobre imigração nas diferentes regiões do Brasil. • Pesquisa sobre a discriminação étnica no Brasil.
Unidade 2	<p>Painel, cartaz, outdoor</p> <p>Define-se gênero textual e tipos de linguagens.</p> <p>Transposição de um gênero para outro.</p>	<p>Gênero textual focado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • texto 1: Anúncio publicitário • texto 2: Prospecto turístico • texto 3: Letra de música • texto 4: Conto <p>Produção de texto: Construção de um painel informativo sobre diversidade das regiões brasileiras, utilizando diferentes linguagens.</p>	<p>Seção para ir mais longe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em grupo: textos argumentativos que misturem linguagem verbal e não verbal. • Montagem de um prospecto turístico. • Pesquisa sobre a área rural em diferentes regiões do Brasil.
Unidade 3	<p>A crônica</p> <p>Estudam-se os elementos de uma crônica</p>	<p>Gênero textual focado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • texto 1: Crônica • texto 2: Crônica <p>Produção de texto: Produção de uma crônica dirigida ao leitor jovem.</p>	<p>Seção para ir mais longe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa em grupo sobre nomes de pontos comerciais expressivos e divertidos para indicar o processo de formação e o significado.
<p>Conclusão das propostas com a seção ... e a conversa chega ao fim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Releitura de obras de arte de artistas brasileiros adaptando-as a cada região do país. • Exposição fotojornalística sobre o Brasil e sua cultura, reunindo as releituras das obras de artes, os painéis montados sobre as diferentes regiões brasileiras com os demais textos e imagens pesquisadas ao longo das unidades estudadas, além de todas as pesquisas feitas sobre o país. 			

Fonte: a autora

No item 2 das orientações do projeto no livro do aluno (página 86), há a sugestão de fazer a releitura das obras de arte de artistas brasileiros em conjunto com o professor de Artes.

Nenhum projeto pode ser visto como uma receita pronta, com etapas a seguir. Isso significa destruir a ideia original desse tipo de trabalho, que é o grande potencial de mudanças que provoca na sala de aula. O professor pode e deve adaptar os projetos para sua realidade. No entanto, a proposta de trabalho com projetos apresenta algumas etapas fundamentais para o seu desenvolvimento, que são: formulação dos problemas, desenvolvimento (que compreende planejamento e execução), avaliação e divulgação dos trabalhos.

Veremos a partir de agora como aparecem essas etapas no projeto *Retratos do Brasil*.

4.1.1 A problematização no LD1

O trabalho com projetos na sala de aula provoca mudanças no comportamento do aluno diante do novo, modifica a dinâmica da sala de aula e cria novas possibilidades de atuação do professor, por isso sua postura deve ser a de um pesquisador e não daquele que já tem a resposta. Daí a grande importância da problematização.

Essa etapa do projeto é uma tarefa-chave, pois abre o processo de pesquisa. Vejamos como é apresentado aos alunos o projeto *Retratos do Brasil*:

projeto

1

Retratos do Brasil

Professora, sobre o projeto Retratos do Brasil, leia as orientações na **Assessoria Pedagógica**. Nesse primeiro bloco de Unidades, são explorados alguns gêneros em que predomina a tipologia descritiva. O trabalho com análise linguística privilegia as formas linguístico-discursivas que sustentam do ponto de vista discursivo, a descrição. Chegamos ao final das três primeiras unidades que os alunos elaboram uma exposição fotoperiódica a partir de suas produções e de outros materiais e atividades que você, em combinação com a classe, julgar necessário realizar.

Para começo de conversa...

Professora, essas questões são uma introdução ao tema proposto neste projeto. Ajude os alunos durante as discussões.

1. Observe as fotos e o mapa que compõem a página ao lado. Existe alguma imagem com a qual você se identifique de alguma forma? Por quê?
2. Apesar de ser um só país, o Brasil tem muitíssimas diferenças culturais entre suas regiões. Pense na região, no estado e na cidade em que você vive. Que palavra você usaria para caracterizá-los ou descrevê-los? (Tente encontrar uma só palavra capaz de resumir o que você pensa sobre sua região.)
3. E as demais regiões do país? Você as conhece?
4. Discuta com seus colegas e procure imaginar ou descrever as pessoas das outras regiões do país. Como elas são? O que fazem? Que diferenças há entre a sua região e as demais? E o que todas têm em comum?
5. **Estereótipos e clichês.** Em São Paulo, costuma-se dizer, por exemplo, que os mineiros são matreiros, que os cariocas são espertos e os baianos, tranquilos. Essas características que os paulistas atribuem aos mineiros, cariocas ou baianos não correspondem necessariamente à realidade (por exemplo, há cariocas tranquilos, assim como há baianos agitados...); são visões estereotipadas. Reúnam-se em grupos e, com a ajuda do(a) professor(a), pesquisem as visões estereotipadas que os brasileiros de diferentes regiões mantêm entre si. Se necessário, entrevistem pessoas de sua região para saber o que pensam sobre os brasileiros das demais regiões do país.

Se necessário, explique-lhes o que é estereótipo: ideias e representações preconcebidas que os grupos sociais fazem uns dos outros. Consulte a Assessoria Pedagógica para mais informações.

10

Teatro Amazonas, Manaus (AM), 2011.

Lençóis Maranhenses (MA), 2007.

Pantanal Mato-grossense (MT), 2010.

Vista aérea do Pão de Açúcar, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

Estátua de um típico gaúcho, Porto Alegre (RS), 2009.

11

O que de imediato nos chama a atenção é o título bastante sugestivo do projeto: *Retratos do Brasil*. Construir a imagem do Brasil, um país multicultural, significa fazer uso de várias linguagens, explorar diversas formas de expressão.

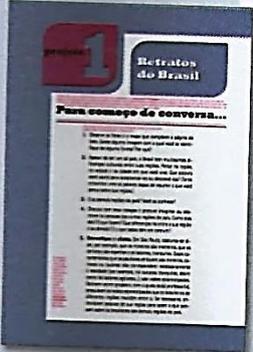
Em seguida, percebemos que, contrariando o princípio básico da pedagogia dos projetos, no momento da apresentação, o aluno não é instigado a resolver um problema. Há, sim, algumas perguntas simples sobre as diferenças culturais que existem no Brasil.

Outro aspecto que devemos pontuar é o fato de que não há orientação para o aluno sobre o projeto que será desenvolvido. Caberá ao professor, de acordo com suas habilidades e conhecimento da turma, fazer a provocação. No manual do professor, há a seguinte orientação para a problematização:

Projeto 1

Para começo de conversa...

página 10



Ao iniciar o tema *Retratos do Brasil*, você pode comentar os estereótipos, citar exemplos conhecidos de visão estereotipada que muitos estrangeiros têm de brasileiros: consideram os brasileiros um povo alegre ou a mulher brasileira sensual, etc. O que se procura aqui é trabalhar com as representações. Por exemplo: se seus alunos são do Nordeste, de que maneira veem os nortistas ou os sulistas? Qual é a representação que têm a respeito das pessoas, das cidades, dos lugares das demais regiões do país? Durante as discussões, provavelmente surgirão as representações estereotipadas; é importante questionar os estereótipos e é possível discutir a respeito. Pode-se mesmo criar um painel no mural da classe com imagens representando os tipos humanos e sociais do país, talvez em interação com atividades de Geografia, História ou Arte.

Fonte: Livro: *Português nos dias de hoje* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 64.

Se o professor não criar a problematização, essa etapa do projeto ficará prejudicada, pois pela forma como estão construídas as perguntas (de cunho extremamente subjetivo) pressupõe-se apenas uma discussão oral, coletiva, a partir da observação da ilustração de abertura do projeto (reproduzida na página 73 desta pesquisa).

No último item da apresentação, há uma pesquisa sobre estereótipos e clichês para que os alunos realizem em grupos e fica como sugestão uma entrevista com pessoas da mesma região do aluno para saber o que elas pensam sobre brasileiros de outras regiões do país. Vejamos:

5. Estereótipos e clichês. Em São Paulo, costuma-se dizer, por exemplo, que os mineiros são matreiros, que os cariocas são espertos e os baianos, tranquilos. Essas características que os paulistas atribuem aos mineiros, cariocas ou baianos não correspondem necessariamente à realidade (por exemplo, há cariocas tranquilos, assim como há baianos agitados...); são visões estereotipadas. Reúnam-se em grupos e, com a ajuda do(a) professor(a), pesquisem as visões estereotipadas que os brasileiros de diferentes regiões mantêm entre si. Se necessário, entrevistem pessoas de sua região para saber o que pensam sobre os brasileiros das demais regiões do país.

Fonte: Livro: *Português nos dias de hoje* – 9º ano - p. 10

Na redação desse enunciado, já aparecem os estereótipos mais comuns, aqueles que, provavelmente, o aluno encontrará em sua pesquisa. Destacamos também o uso do termo “se necessário” que pode provocar no aluno a ideia de que a atividade não é importante e, provavelmente, não será realizada.

Para Behrens (2006, p. 35), o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema. Esse problema deve ser lançado no primeiro momento, o da apresentação. Nesse caso, não nos parece que há um problema para ser solucionado, no máximo poderíamos afirmar que no ponto 5 da seção há uma pesquisa sobre diferenças regionais para ser realizada. Muito se questiona sobre esse momento de problematização.

Acreditamos que lançada pelo professor, aluno ou mesmo proposto pelo livro, como é o caso do *corpus* analisado neste trabalho, a problematização é válida. Porém precisa estar relacionada à vida do aluno e ter relevância para o grupo que a

colocará em prática, caso contrário poderá não despertar o interesse. Seja qual for a forma escolhida, a problematização realmente precisa existir.

A problematização é também a oportunidade que os alunos têm para demonstrar os conhecimentos prévios sobre o tema. A partir daí levantarão hipóteses, apresentarão sugestões, poderão realizar outros questionamentos e o professor atuará como mediador.

Para não perder este momento inicial proposto pelo livro, o professor precisará ampliar a discussão sobre o tema, trazendo questões mais desafiadoras como, por exemplo: desigualdade salarial entre profissões iguais em regiões diferentes; o panorama da pobreza nos estados do norte e nordeste em relação às demais regiões; as classificações IDH das regiões brasileiras a partir de dados do IBGE; os índices de avaliação educacional por regiões, entre outros. De acordo com nossa visão, essas questões suscitariam bons subsídios para um debate instigador.

4.1.2 Desenvolvimento do projeto *Retratos do Brasil*

O desenvolvimento de um projeto compreende o planejamento e a execução. Planejar um projeto é pensar em ações para resolver a problematização, que pode estar relacionada à comunidade educativa, pode ultrapassar os muros da escola ou até mesmo ser de caráter pedagógico, relacionado diretamente à aprendizagem do aluno, como é o caso dos projetos analisados nesta pesquisa.

O planejamento deve ser iniciado após a problematização e envolve a contextualização das discussões realizadas na fase inicial. Nessa fase, professor e aluno selecionam as estratégias de ação, a organização das equipes, o tempo disponibilizado e a definição de um produto final.

As estratégias que podem ser utilizadas são diversificadas e, dependendo do produto final, podem incluir excursões, entrevistas, debates, pesquisas bibliográficas, pesquisas de campo, levantamento de dados estatísticos, entre outros. Ao longo do projeto, as estratégias podem sofrer modificações em função dos resultados obtidos.

Em se tratando de um projeto que faz parte do livro didático, talvez os resultados sejam mais previsíveis. Para muitos estudiosos de projetos, esse fato é bastante questionável, pois, de certa forma, o professor pode não assumir o caráter de pesquisador diante de um assunto que ele já conhece e, provavelmente, já

domina. Por outro lado, acreditamos que o professor com espírito pesquisador usará isso a seu favor e, uma vez que conhece as nuances do projeto, terá mais segurança no seu papel de mediador.

Outro aspecto que merece atenção no desenvolvimento do projeto é o tempo de realização. Os projetos do LD1 foram pensados para três meses de execução cada. Como, normalmente, o calendário escolar está organizado em quatro unidades, pressupõe-se que o primeiro projeto é iniciado no mês de fevereiro e concluído em abril; o segundo compreende os meses de maio a agosto (considerando que julho é mês de férias escolares) e o terceiro e último projeto vai de setembro a novembro.

O tempo de execução de um projeto deve ser pensado a partir dos objetivos que se quer atingir que, no caso do LD1, é criar um “ambiente natural” para o ato de escrever e oferecer condições para que os textos circulem. A partir daí são pensadas as estratégias ou os planos de ação.

Nesse ponto do projeto, são definidas (ou apresentadas, no caso de um projeto pronto, como os do livro didático) as atividades que deverão ser realizadas e os recursos necessários para atingir os objetivos. No projeto que tomamos para análise no LD1, *Retratos do Brasil*, propõe-se que os alunos organizem uma exposição fotojornalística sobre a diversidade cultural brasileira.

A execução do projeto foi dividida em três partes, que no livro são chamadas de unidades. Como o fio condutor é a diversidade brasileira, as atividades planejadas apresentam uma interdependência que leva o aluno à construção de conhecimentos variados sobre o tema.

Inicialmente, os alunos estudarão o gênero perfil e os elementos necessários para a produção de textos descritivos. Dessa forma, ao longo da unidade eles terão alguns subsídios para traçar o perfil do povo brasileiro, sua arte e sua cultura. A sequência das atividades é a seguinte:

Quadro 9 - Sequência das atividades da unidade 1- LD1

Unidade 1
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um texto informativo sobre a capoeira, transcrito da Revista de História da Biblioteca Nacional, seguido por questões de interpretação do texto. • Apresentação de imagens de pessoas participando de rodas de capoeira produzidas em épocas diferentes: uma do início do século 19 e outra no século 21. • Leitura de um texto jornalístico sobre a cidade de Gravatá (Pernambuco), transcrito do jornal O Estado de São Paulo, seguido por questões de interpretação do texto. • Orientações para que o professor discuta com os alunos sobre a função comunicativa dos dois textos (texto sobre a capoeira e texto sobre Gravatá). • Leitura de uma letra de música sobre o berimbau escrita por Baden Powell e Vinicius de Moraes, seguida por questões de interpretação do texto e uma pesquisa sobre o berimbau. • Estudo sobre decupagem. Apresentação de dois exemplos dessa técnica, demonstrando marcas da oralidade, seguidos de exercício sobre os textos. • Estudo dos fonemas e sotaques. Apresentação de informações estruturais e exercícios. • Leitura de texto que traz o perfil de um capoeirista citado no primeiro texto lido na unidade, seguido de questões de interpretação. • Apresentação teórica sobre a organização de uma sequência textual de descrição. • Início da produção que se tornará o produto final do projeto: Produção 1: Descrição de uma personagem brasileira a partir de uma imagem. Produção 2: Organização de uma sequência textual a partir de descrição e elementos descritivos. Produção 3: Preparação de painéis descritivos das regiões brasileiras.

Fonte: a autora

A produção textual desta unidade é a construção de um painel descritivo de uma região brasileira e deve ser iniciada após uma apresentação teórica sobre a organização de uma sequência textual de descrição, na qual o aluno estudará as características do gênero perfil. Dessa forma, unindo as informações sobre o tema (obtidas através dos estudos previamente realizados ao longo da unidade) às informações sobre o gênero, o estudante consegue produzir com mais segurança.

A sequência de produção que culmina com o painel descritivo de uma região brasileira é iniciada com o estudo de trechos da biografia de um capoeirista citado no primeiro texto da unidade, como podemos verificar no recorte a seguir:

Produção escrita

Nesta seção, você vai estudar a objetividade e a subjetividade na descrição e caracterização de seres em geral. Vai ter oportunidade também de organizar uma sequência textual de descrição – o perfil (ou texto de apresentação) – e de tomar contato com os processos de caracterização de pessoas e espaços.

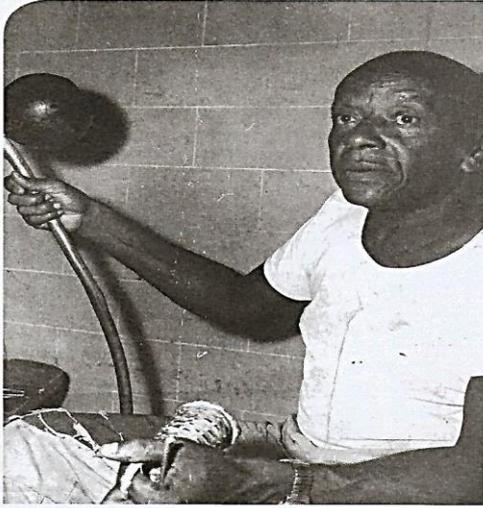
Os componentes de uma descrição a partir de elementos físicos e psicológicos

1 Leia o texto a seguir, composto de trechos de uma biografia do mestre Bimba, citado no Texto 1:

Mestre Bimba, corpo de mandinga

Muniz Sodré

Pouco mais de uma década depois da Abolição da Escravatura, em plena fase de consolidação da Primeira República – no dia 23 de novembro de 1899 – começo de uma nova era para o país – vinha ao mundo no bairro do Engenho Velho, freguesia de Brotas, em Salvador, Bahia, Manuel dos Reis Machado, filho de Luiz Cândido Machado e Maria Martinha do Bonfim. Já nasceu com um apelido, e muitos anos mais tarde ele “batizaria” cada um de seus alunos no momento da iniciação, reencenando de certa maneira uma das circunstâncias do seu próprio nascimento. É que sua mãe apostara que nasceria uma menina, enquanto a parteira batera pé na hipótese de ser menino. Daí, o apelido Bimba, uma das designações baianas para a diferença sexual masculina.



Manuel dos Reis Machado, o mestre Bimba, criador da capoeira regional, em Salvador, BA. Foto de data desconhecida.

Unidade 1 29

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 29

Após a leitura (págs. 29 e 30 do LD1), há uma atividade que tem por objetivo a identificação dos aspectos descritivos no texto. É uma preparação para as etapas seguintes: apresentação de aspectos teóricos sobre o texto descritivo e produção do gênero *perfil*. A proposta de atividade é a seguinte:

O autor traça um perfil do capoeirista mestre Bimba. Ciente disso, responda:

- Que aspectos físicos e psicológicos do capoeirista são destacados pelo texto?
- Na descrição, quais elementos empregados pelo enunciador do texto são de natureza objetiva? E quais são de natureza subjetiva? Copie-os no caderno.
- A classe deve escolher uma personalidade brasileira e, com base numa imagem dela, descrevê-la. Que elementos característicos chamam sua atenção? Eles são de natureza física ou psicológica? Compare sua descrição com a de seus colegas. O que você conclui?

Fonte Livro:
Português
nos dias de
hoje – 9º ano
- p. 30.

Realizada a atividade de preparação para a produção de texto, o livro traz informações teóricas sobre a organização de uma sequência textual de descrição, como a seleção de informações, a escolha dos elementos descritivos e as orientações para a última produção da unidade, conforme podemos verificar a seguir:

II. Organização

Não há regras para organizar os elementos descritivos. Tudo vai depender das informações que você pretende comunicar de imediato. Uma possibilidade é escolher um dos sentidos e montar sua descrição a partir dele.

3 Nesta Unidade, trabalhamos com textos que tratam de aspectos do Brasil. Escolha algo típico da sua região (pode ser um objeto artístico, um tipo de artesanato, uma paisagem típica – urbana ou rural –, um tipo humano característico etc.) e crie um **perfil**, utilizando descrições. Ao descrever, combine elementos objetivos e subjetivos. Você pode utilizar imagens para ajudar a compor seu perfil. Tente seguir um plano de organização.

Em seguida, discuta com seu(sua) professor(a) o que pode ser melhorado em sua descrição, tentando deixar mais explícito aquilo que **você** desejaria expressar.

Junte seu perfil com o de seus colegas e criem, no mural da classe, um **Painel Descritivo da Região**, combinando os elementos descritivos empregados por vocês. Nesse momento, as **imagens são o complemento ideal aos textos.**

Professor(a), ao realizar o trabalho com descrição, estuda-se a diferença entre a descrição objetiva e a subjetiva. Para avaliar esta produção de texto, sugerimos o procedimento da reescrita coletiva ou individual e a construção do perfil.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 33

Consideramos importante lembrar que o material produzido nessa atividade será guardado e utilizado como parte do produto final do projeto. Outra observação pertinente é quanto às atividades propostas pela seção *Para ir mais longe*: são apresentadas no manual do professor como sugestões, no entanto sistematizam os conhecimentos construídos e, por isso, deveriam ser incorporadas ao projeto.

Sabemos que ao deixar essa seção como sugestão, os autores estão considerando a disponibilidade do professor para realizar as atividades que demandam muito tempo. Como as propostas estimulam a participação de professores de outras áreas, priorizam o trabalho com temas transversais,

desenvolvem a sociabilidade e valorizam as diferenças, vale a pena agregá-las ao produto final.⁹ Enfim, encerra-se a primeira parte do projeto que, por questões didáticas, resumimos da seguinte forma:

⁹ A seção *Para ir mais longe* aqui citada está reproduzida na íntegra na página 53 desta pesquisa.

Figura 5 - Resumo da primeira parte do *Projeto Retratos do Brasil*.



Fonte: a autora

Terminada a unidade 1 (primeira parte do projeto), cujo gênero focado foi o perfil e os elementos necessários para a produção de textos descritivos, é iniciada a unidade 2, na qual os alunos estudarão painel, cartaz e outdoor. A sequência das atividades que darão origem ao projeto é a seguinte:

Quadro 10 - Sequência das atividades da unidade 2- LD1

Unidade 2
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de um anúncio publicitário de creme anticrivos divulgado na revista Capricho, seguido por questões sobre o texto. • Leitura de um anúncio publicitário: prospecto turístico sobre a Serra Gaúcha divulgado por agências de turismo (não especifica qual), seguido por questões de interpretação do texto. • Orientações sobre a realização de uma descrição oral. Atividades depois da exposição teórica. • Leitura da letra da música <i>Até o fim</i>, escrita por Chico Buarque, seguida por questões de interpretação do texto. • Leitura do poema <i>Poema de sete faces</i>, escrito por Carlos Drummond de Andrade. O poema foi comparado ao de Chico Buarque e usado para explicar o conceito de intertextualidade. • Leitura do conto <i>O menino</i>, de Lygia Fagundes Telles, seguido por questões de interpretação do texto. • Estudo da estrutura das palavras (elementos mórficos). Apresentação de informações estruturais e exercícios de separação de morfemas. • Estudo da coesão por elipse e emprego da anáfora. Apresentação de informações e exercícios. • Início da produção que se tornará o produto final do projeto: Produção 1: Transposição de gêneros e linguagens. Produção 2: Organização de um painel informativo composto pela combinação de diferentes linguagens.

Fonte: a autora

Na unidade 2 são focados os gêneros voltados para a divulgação de informações: cartazes, painéis, outdoors e prospecto turístico. A produção é a construção de um painel informativo sobre as regiões brasileiras, composto pela combinação de diferentes linguagens: imagens, pinturas, fotografias, textos literários e letras de músicas.

Percebemos que, ao contrário do que foi feito na unidade anterior, não houve muita conexão entre os textos da unidade, nem deles com o tema geral do projeto, que é *Retratos do Brasil*. Vejamos o primeiro texto:

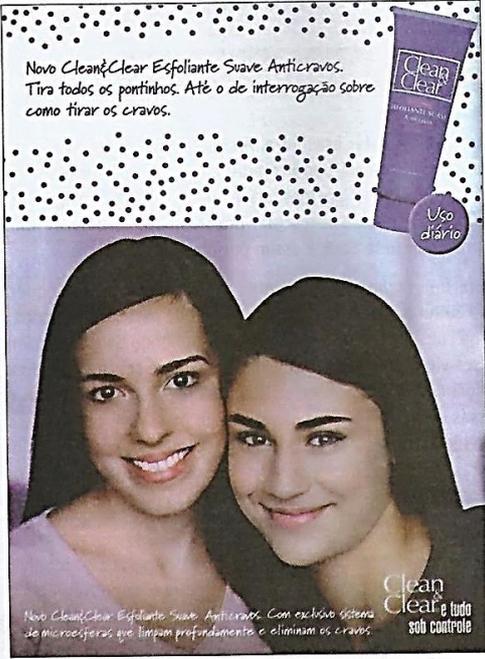
unidade 2

PAINEL, CARTAZ, OUTDOOR

TEXTO 1

Professor(a), o texto que inicia esta Unidade é um anúncio publicitário. O principal objetivo é permitir que os alunos tomem contato com as estratégias de análise de textos simbólicos, isto é, aqueles nos quais aparecem combinadas as linguagens verbal e não verbal. Além disso, é interessante explicitar o processo de argumentação presente nesse gênero de texto, destinado a persuadir o leitor a adquirir o produto anunciado. Na sequência, para retomar o estudo de textos relacionados ao Brasil, apresentamos um prospecto turístico, produzindo com o objetivo de divulgar informações sobre um local do país. Finalmente, exploraremos relações intertextuais presentes na literatura e na música brasileiras.

Nas ruas, nas revistas, nos jornais, em automóveis... a todo momento, estamos expostos a anúncios publicitários. Observe o exemplo a seguir e leia-o com atenção.



Revista *Capricho*. São Paulo: Editora Abril, 8 ago. 2004.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 34

Para entender o texto

Professor(a), para que as questões desta seção atinjam o objetivo de mostrar como uma imagem pode ser argumentativa, sugerimos que as conclua como um debate, a fim de obter respostas coletivas.

1. Observe e leia atentamente a propaganda do esfoliante. Em seguida, responda:
 - a) Qual foi a primeira coisa que você "visualizou" nesse texto? Professor(a), espera-se que os alunos respondam que foram as fotos das duas moças e/ou a embalagem do esfoliante.
 - b) O que a postura e a expressão das duas moças traduzem? Traduzem tranquilidade. São expressões de satisfação, felicidade.
 - c) Em que momento da observação/leitura do anúncio publicitário você sentiu necessidade de ler os textos escritos que acompanham as imagens? Explique. Professor(a), é importante que os alunos percebam que, no processo de leitura desse gênero de texto, é impossível dissociar os elementos verbais e não verbais, na medida em que esses recursos estão intimamente relacionados para construir o sentido global do texto.
2. Observe a organização do anúncio. Há nele três planos sobrepostos: mais da metade do anúncio é formada pela fotografia das duas moças; acima, no centro, há os pontilhados e o texto escrito; e, ao lado desse plano, há a imagem do produto anunciado. Qual a importância de cada plano? Você acha que a composição é simples ou complexa? Explique. Professor(a), se considerar conveniente, promova a resposta coletiva. O plano principal é o da foto das moças, com destaque para o aspecto límpido e claro da pele delas; esse plano é associado a outro, intermediário, que é o da imagem do produto anunciado. O do pontilhado acompanhado pelo texto escrito dá sustentação ao plano principal, construindo a mensagem que o anúncio quer passar (o produto promove a limpeza da pele e a eliminação dos cravos). A composição é complexa, pois combina elementos verbais e icônicos em planos sobrepostos.
3. Acima da foto, há diversos pontos azuis. O que representam? Que relação você pode estabelecer entre eles e o produto anunciado? Professor(a), espera-se que os alunos percebam que o texto verbal acima da fotografia explica a finalidade do produto e relaciona os pontos azuis ao produto (que elimina todos os pontos ou cravos do rosto).
4. Que característica você atribuiria a esse texto? (Por exemplo, você diria que ele é interessante, bonito, divertido, sedutor, desagradável?) Explique. Professor(a), verifique a habilidade de argumentação dos alunos e a clareza com que expõem as razões pelas quais atribuíram tal ou qual característica ao texto. Verifique também qual é a impressão que o texto causa e se os alunos o associam a impressões positivas.
5. O texto lido é um anúncio publicitário. Qual a finalidade dele? Sua finalidade é seduzir possíveis consumidores e fazer que comprem o produto anunciado.
6. Assim como ocorre em um texto verbal, é possível sustentar uma opinião por meio de imagens. Depois de analisar o anúncio publicitário, tente responder: por que nesse texto predomina a argumentação? Professor(a), ao observar que o anúncio publicitário é um texto predominantemente argumentativo, é fundamental ressaltar o propósito de seduzir o leitor, levando-o a comprar o produto anunciado.
7. Qual a cor predominante no texto? Que efeito ela produz?
8. Você saberia dizer quais os recursos dessa propaganda para convencer os possíveis consumidores a simpatizarem com o produto anunciado? Professor(a), ajude os alunos a compreenderem o percurso argumentativo do texto, promovendo coletivamente a resposta à questão. O leitor vê a foto do primeiro plano, que evidencia a expressão de felicidade e limpeza das moças. Desloca o foco para os outros planos, com o texto escrito e a imagem do produto. O texto explicita a função do produto. Ao relacionar a imagem ao texto escrito, o leitor tem "uma prova" da sua eficácia.

2. Professor(a), se considerar conveniente, promova a resposta coletiva. O plano principal é o da foto das moças, com destaque para o aspecto límpido e claro da pele delas; esse plano é associado a outro, intermediário, que é o da imagem do produto anunciado. O do pontilhado acompanhado pelo texto escrito dá sustentação ao plano principal, construindo a mensagem que o anúncio quer passar (o produto promove a limpeza da pele e a eliminação dos cravos). A composição é complexa, pois combina elementos verbais e icônicos em planos sobrepostos.

7. Predominam tons de azul, que compõem em relevo a clareza da pele das duas moças fotografadas. Também é possível associar a cor azul à ideia de limpeza, de pureza (sabão em pó, por exemplo, em geral é azul ou tem embalagem com tons de azul, trabalhando essa associação).

a. Trata-se do verbo **tirar**. A repetição intencional está ligada à função de limpeza do esfoliante, que retira impurezas da pele (como indicado na primeira ocorrência). Além disso, com o objetivo de reforçar as qualidades do produto, afirma-se que o esfoliante acaba com as dúvidas sobre como eliminar cravos.

b. Em um primeiro momento, **pontinhos** designa as imperfeições na pele, causadas pelo acúmulo de impurezas. Em um segundo momento, a palavra indica "pontinhos" de interrogação, um modo figurado de se referir às dúvidas de pessoas com problemas de pele. O jogo com essa palavra contribui para divulgar o esfoliante, na medida em que revela a principal função do produto e o apresenta como solução para problemas que incomodam muitas pessoas.

As palavras no contexto

Observe o seguinte trecho, extraído do anúncio de esfoliante:

"Tira todos os pontinhos. Até o de interrogação sobre como tirar os cravos."

- a) Os anúncios publicitários fazem uso criativo de diversos recursos (verbais ou não verbais) para atrair a atenção do público consumidor. No trecho acima, um verbo, ligado à função do produto, é repetido intencionalmente. Que verbo é esse? Ele apresenta o mesmo sentido nas duas ocorrências?
- b) A palavra **pontinhos** enriquece o sentido do trecho em questão. Que significados podem ser atribuídos a ela? De que modo esses significados promovem a divulgação do produto anunciado?

Nessa proposta de leitura, o objetivo é mostrar para os alunos a possibilidade de unir linguagem verbal e não verbal na construção de sentido. O estudo do texto publicitário é muito relevante para a construção do produto final do projeto, que é uma exposição fotojornalística sobre a diversidade brasileira; no entanto, o trabalho com esse gênero poderia seguir o encadeamento construído na unidade 1. Isso não aconteceu. Houve uma ruptura na temática do projeto.

O sequenciamento de atividades é fundamental no desenvolvimento de um projeto, pois quando o aluno estabelece relações entre as diversas atividades fica mais fácil a compreensão do todo. Como esse é um projeto para ser executado em três meses, é preciso que o professor, sempre que possível, retome com os alunos os objetivos de cada atividade para que o encadeamento das informações se concretize na prática.

Observando o exercício sobre o texto 1 (vide página anterior), percebemos que são questões de estudo das características do gênero. O anúncio foi veiculado numa revista para adolescentes, ou seja, é dirigido a um público que pode sofrer com o mesmo problema abordado na propaganda, portanto com grande potencial para consumir o produto anunciado.

Esse tipo de texto, argumentativo, certamente aparecerá na exposição fotojornalística. Seja na própria exposição ou na divulgação do projeto, os anúncios estarão presentes no projeto, daí não questionarmos a relevância desse estudo. Questionamos apenas o fato de o texto não estar associado ao tema do projeto, que é tão amplo e poderia ter sido explorado também no gênero anúncio.

Na seção *As palavras no contexto* há o estudo do jogo de palavras, presente nos textos publicitários e recurso importante para a compreensão do anúncio. Conscientizar o aluno e ensiná-lo sobre o gênero apresentado é uma das características positivas do LD1, mas nesse caso houve uma quebra abrupta na continuidade do projeto. Insistimos em afirmar que esse gênero poderia ser trabalhado da mesma forma que foi, porém tendo como temática a diversidade brasileira.

O segundo texto, por sua vez, retoma o estudo de textos relacionados ao Brasil, apresentando um prospecto turístico sobre a Serra Gaúcha. Novamente existe a preocupação em trabalhar as características do gênero e são retomados os conhecimentos construídos sobre a descrição estudados na unidade anterior.

Há poucas de questões de interpretação. Pouco se explora o conteúdo dos textos. O foco do estudo é sempre o gênero de produção e, em função desse fator, privilegiam-se os aspectos teóricos, tais como suas especificidades quanto ao tema, à estrutura, à finalidade e à circulação. A interpretação quase nunca (às vezes nunca) aparece. Vejamos o texto 2 para verificarmos a retomada ao tema da diversidade brasileira:

TEXTO 2

Agora que você se familiarizou com textos publicitários em geral, vamos analisar um gênero de texto voltado para a divulgação de informações sobre locais que podem ser visitados por turistas e viajantes. Vamos nos concentrar na observação das múltiplas faces que compõem o Brasil para analisar o texto a seguir, retirado de uma página da internet. Trata-se de um prospecto turístico. Leia-o com atenção.

Professora(a), o texto aparece em sites de diferentes agências de turismo. Dessa forma, optamos por não divulgar nenhuma agência em especial. Se os alunos tiverem acesso à internet, seria interessante propiciar uma busca à expressão "Serra Gaúcha". Dessa forma, podem ser verificadas as imagens que compõem o anúncio, fundamentais no prospecto turístico, porque confirmam visualmente o que é escrito a respeito dos lugares.

Serra Gaúcha

Com colonização europeia, belíssimas paisagens, rico folclore, parques e praças, oportunidades de práticas de esportes radicais e uma gastronomia invejável, a Serra Gaúcha proporciona aos seus visitantes momentos únicos e uma viagem inesquecível. Formada por grandes ou pequenas, coloniais ou industriais, todas turísticas, as cidades da Serra se destacam por seus vinhos, gastronomia, cultura e belezas naturais. Este é um destino indicado para todas as idades, pois reúne diversos atrativos, os quais agradam desde os mais jovens até os mais experientes e, conseqüentemente, mais exigentes!

Texto disponível em diversos sites de agências de turismo. Acesso em: 1.º abr. 2012.



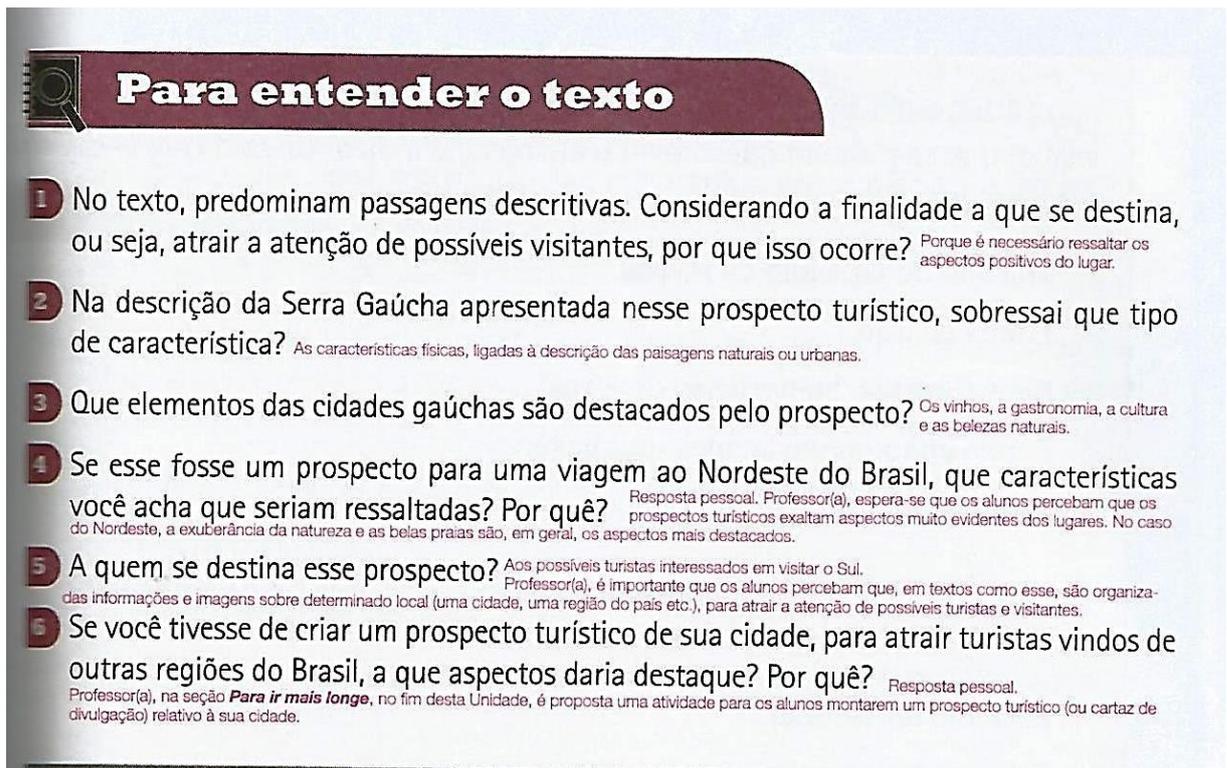
Imagens retratando paisagens da Serra Gaúcha e o chimarrão, bebida típica da região.



Flávio Coelho



Após a leitura do texto é iniciada a seção *Para entender o texto*. Fica bastante evidente nas propostas dessa seção a preocupação em fornecer informações ao aluno sobre as características do gênero que produzirá no final da unidade. As perguntas são diretas e fica claro o objetivo de trabalhar apenas a parte estrutural do texto.



Para entender o texto

- 1 No texto, predominam passagens descritivas. Considerando a finalidade a que se destina, ou seja, atrair a atenção de possíveis visitantes, por que isso ocorre? Porque é necessário ressaltar os aspectos positivos do lugar.
- 2 Na descrição da Serra Gaúcha apresentada nesse prospecto turístico, sobressai que tipo de característica? As características físicas, ligadas à descrição das paisagens naturais ou urbanas.
- 3 Que elementos das cidades gaúchas são destacados pelo prospecto? Os vinhos, a gastronomia, a cultura e as belezas naturais.
- 4 Se esse fosse um prospecto para uma viagem ao Nordeste do Brasil, que características você acha que seriam ressaltadas? Por quê? Resposta pessoal. Professor(a), espera-se que os alunos percebam que os prospectos turísticos exaltam aspectos muito evidentes dos lugares. No caso do Nordeste, a exuberância da natureza e as belas praias são, em geral, os aspectos mais destacados.
- 5 A quem se destina esse prospecto? Aos possíveis turistas interessados em visitar o Sul. Professor(a), é importante que os alunos percebam que, em textos como esse, são organizadas informações e imagens sobre determinado local (uma cidade, uma região do país etc.), para atrair a atenção de possíveis turistas e visitantes.
- 6 Se você tivesse de criar um prospecto turístico de sua cidade, para atrair turistas vindos de outras regiões do Brasil, a que aspectos daria destaque? Por quê? Resposta pessoal. Professor(a), na seção *Para ir mais longe*, no fim desta Unidade, é proposta uma atividade para os alunos montarem um prospecto turístico (ou cartaz de divulgação) relativo à sua cidade.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 37

Após a descrição do prospecto turístico, é iniciada uma sequência de estudo de uma exposição oral, que também será importante para a execução do projeto final. Os autores trazem informações sobre os objetivos desse tipo de atividade e sugerem a elaboração de um esquema escrito que estruture o texto oral. A atividade me parece interessante, uma vez que estudantes dessa idade não têm experiência em falar em público e, normalmente, nessas situações decoram o texto escrito e falam como se estivessem lendo em voz alta, provocando uma artificialidade nas apresentações. Assim, essa proposta de atividade funcionaria como “um treino” para o dia da culminância, além de provocar uma retomada ao que já foi produzido pelo aluno anteriormente. Vejamos a atividade:

1 Volte à abertura da Unidade e observe com atenção as imagens do anúncio de esfoliante. Utilizando o esquema proposto e as respostas da seção **Para entender o texto**, descreva-as oralmente.

Professor(a), proponha que façam o trabalho em grupos pequenos. Depois de preparada a descrição, a equipe escolhe um "orador" para apresentá-la. Se você preferir, para dinamizar a atividade, pode sugerir a descrição de outras imagens do próprio livro. Importante: ninguém melhor do que você para iniciar a atividade, produzindo a descrição oral de uma das imagens do livro.

2 Selecione em jornais ou revistas imagens dos seguintes tipos:

- fotografia com pessoas;
- fotografia de paisagem;
- desenho humorístico de imprensa (cartum, charge, história em quadrinhos sem texto, tira humorística etc.);
- anúncio publicitário.

Reúna os textos que você selecionou com os de seus colegas. Em pequenos grupos, escolham um de cada tipo e apresentem oralmente, entre si, uma descrição dos textos escolhidos. Peçam ajuda ao(a) seu(sua) professor(a), caso haja problemas. Enquanto um colega apresenta a descrição oralmente, os demais fazem anotações da fala desse colega, levando em conta os seguintes aspectos:

- a) Houve muitas hesitações? Quais?
- b) Houve reformulações? Que palavras ou expressões o colega usou para reformular ou dizer de outra forma uma informação que já tinha dado?
- c) Houve muitas repetições?
- d) Foi possível compreender bem a descrição feita?

Depois de todos apresentarem suas descrições, discutam coletivamente com seu(sua) professor(a) as anotações que vocês fizeram. Registrem as conclusões no caderno.

Professor(a), durante a discussão proposta nesta atividade, avalie as produções orais dos alunos e verifique se conseguem perceber, na própria fala e na dos colegas, os marcadores de hesitação e de reformulação. A sugestão é de um trabalho autônomo em pequenos grupos, mas isso pode ser modificado em

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 39

Os dois últimos textos da unidade chamam a atenção, pois não só fogem ao tema quanto ao gênero que a unidade se propõe a estudar: gêneros de divulgação. O texto 3 é a letra da música *Até o fim* de Chico Buarque; o texto 4 é o conto *O menino* escrito por Lygia Fagundes Telles. Enquanto o primeiro trata da história de alguém que não alcançou o sucesso na vida, o segundo trata da decepção de um garoto ao descobrir que sua mãe tem um amante. Como se vê, quebra-se a linearidade, fator que é importantíssimo dentro da perspectiva de um trabalho com projetos.

Na seção de análise linguística acontece o mesmo. O conteúdo específico da unidade é a estrutura das palavras, que é apresentada ao aluno de forma tradicional, mecânica, com exercícios de identificação e separação dos elementos mórficos. Quebra-se a linha de pesquisa, discussão em grupo e encadeamento dos conteúdos que foi tão bem construída na unidade anterior.

Ao optar por desenvolver um trabalho com projetos, procura-se substituir a monotonia das aulas tradicionais, dos exercícios repetitivos, descontextualizados por uma prática mais dinâmica. A pesquisa, a discussão, o levantamento de hipóteses devem estar presentes em todas as fases do projeto e todos os conteúdos trabalhados naquele período precisam estar atrelados ao produto final para que o aluno perceba que o projeto é um processo em construção.

A pedagogia dos projetos não sugere a aprendizagem de conteúdos novos, sugere uma nova perspectiva para o estudo de conteúdos essenciais para o estudante viver em seu mundo, sejam eles conteúdos novos ou não. Aprender, na pedagogia dos projetos, deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos (HERNÁNDEZ, 1998).

A justificativa para a mudança radical no gênero estudado aparece na sequência de produção de texto, quando os autores explicam a transposição de gêneros ou linguagens:

Os gêneros textuais têm funções comunicativas e sociais diversas. As letras de música, por exemplo, são elaboradas para serem cantadas, com acompanhamento de instrumentos, o que demanda determinado ritmo, organização dos versos etc. Elas podem ou não contar uma história. O conto, por sua vez, é escrito para ser lido, na maioria das vezes em silêncio, e conta uma história.

Ao transformar um gênero em outro ou uma linguagem em outra, você está fazendo a transposição de gêneros ou de linguagens. É muito comum esse tipo de transposição: por exemplo, muitos filmes são baseados em romances ou contos; telenovelas são produzidas a partir de contos; músicas clássicas dão origem a canções populares etc.

Em pequenos grupos, pesquisem exemplos de transposições de gêneros ou de linguagens. Citem o nome, a linguagem e o gênero da obra original e também da obra "transposta".

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 56

Em seguida, são iniciadas as orientações para a construção dos painéis informativos que farão parte do produto final:

- 3** Um painel é um texto que reúne dentro de uma moldura informações não verbais (desenhos, imagens, cores, formas) e verbais (linguagem verbal, textos escritos), compondo um só significado. Os *outdoors* são um tipo de painel bastante comum, principalmente nas grandes cidades, e em geral veiculam informações de caráter publicitário, misturando diferentes linguagens.
- a) Observe em sua cidade se há *outdoors*, e que tipo de informações eles veiculam. Como são constituídos? Há mais imagens ou textos escritos? Os textos escritos são compostos por letras de que tipo (pequenas, grandes, coloridas, em formatos diversos)? O que você diria sobre a disposição dos elementos no espaço dentro da moldura? Há algo que extrapola a moldura? O quê?
- b) Procure outros tipos de painéis, além dos *outdoors*. Na sua escola há painéis? Como são? Que elementos os constituem?
- 4** **Construção de um painel.** Reúna-se com alguns colegas, pesquisem a respeito de diversas regiões do país e, a partir desses dados, produzam painéis informativos, compostos pela combinação de diferentes linguagens icônicas e verbais (imagens, pinturas, fotografias, textos literários, letras de música etc.). Planejem e confeccionem o painel como se fosse ser apresentado em uma feira internacional cujo tema é o Brasil. Mostrem, com imagens combinadas a textos, a grande variedade cultural que compõe nosso país.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 56

Esses painéis informativos sobre as regiões brasileiras, compostos por diferentes linguagens (daí o estudo da transposição de gêneros) produzidas nessa atividade, serão guardados assim como os painéis descritivos produzidos na unidade 1 e serão utilizados como parte do produto final do projeto.

Destacamos, ainda, as produções da seção *Para ir mais longe* desta unidade. Embora apareça como uma sugestão a mais de atividade, não deveria deixar de ser realizada, pois sistematizam todo o estudo das duas unidades encerradas e apresentam atividades enriquecedoras para o projeto. Vejamos:

Para ir mais longe

1 Pesquisa de imagens. Reúna-se com alguns colegas e pesquisem, em veículos de comunicação (tevê, revistas, jornais, internet), textos argumentativos que misturem elementos verbais e não verbais (como anúncios publicitários e capas de revista). Para cada texto localizado, procurem explicar qual é sua função, a opinião veiculada, os argumentos e, principalmente, como esses argumentos são construídos com as imagens. Façam uma análise semelhante àquela que fizemos com o anúncio publicitário: verifiquem os elementos que compõem o texto e interpretem seu significado. Ao final, exponham as conclusões para a classe.

2 Montagem de cartaz de divulgação ou prospecto turístico. Sob orientação do(a) professor(a), planejem uma visita a algum ponto turístico de sua cidade (como um museu, um parque, um centro cultural) e recolham informações sobre o local em livros ou *sites* da internet. Durante o passeio, procurem coletar materiais de divulgação sobre o lugar visitado. De volta à escola, organizem cartazes de divulgação, com o objetivo de estimular colegas de outras salas e funcionários da escola a conhecer o ponto turístico que vocês visitaram. Se quiserem, podem compor um prospecto turístico e, em seguida, publicá-lo em um *blog* da classe.

Tomem como base o Texto 2 desta Unidade. Combinem imagens com textos descritivos e explicativos. Peçam ajuda ao(à) seu(sua) professor(a) sempre que necessário. Não se esqueçam de reformular e/ou corrigir os problemas que o texto de vocês apresentar, antes de elaborar a versão final.

Produzido o prospecto, observem o seguinte:

- Os aspectos descritos atraem e seduzem os leitores?
- As imagens utilizadas complementam os trechos escritos?
- Fica claro para quem vê/lê o prospecto de onde são as imagens e o que representam?
- A organização dos elementos no espaço da página favorece a leitura?
- O grupo privilegiou os aspectos físicos ou psicológicos da descrição?
- O texto verbal é claro, organizado?
- Há problemas de linguagem (ortografia, concordância, encadeamento dos enunciados etc.)?

Finalmente, modifiquem o que for necessário e exponham o prospecto para os demais grupos, que devem escolher o mais atraente, interessante ou convincente etc. (O grupo não pode votar no próprio prospecto, evidentemente.)

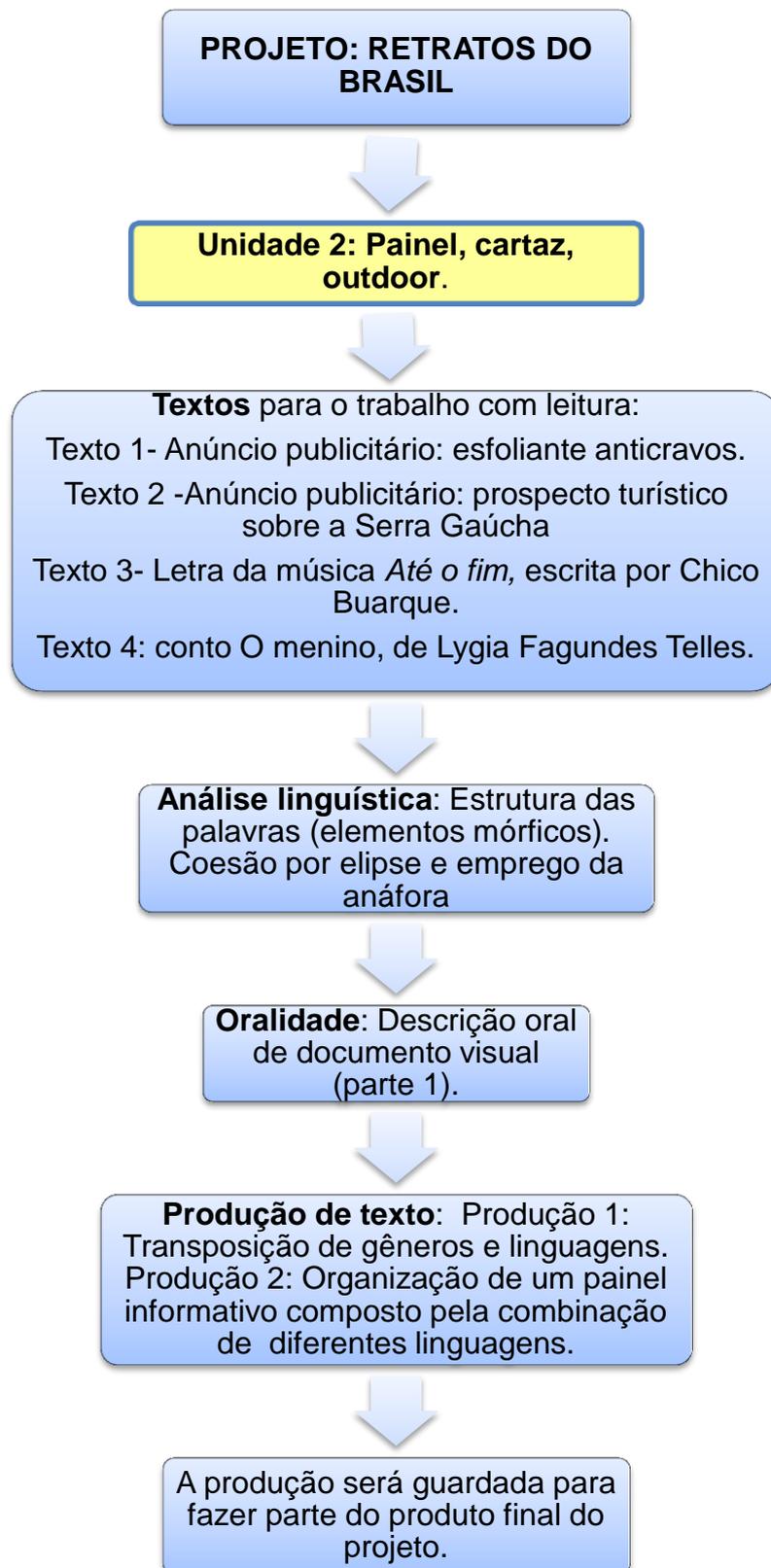
3 Pesquisa sobre regiões do Brasil. Com a ajuda de seus(suas) professores(as) de Língua Portuguesa e de Geografia, você e seus colegas podem fazer uma pesquisa sobre a vida rural em diferentes regiões do Brasil, comparando os modos de vida do homem do campo pelo país afora. Podem também pesquisar as características típicas de cada região rural do país, os tipos humanos, os elementos da culinária, do cotidiano, entre outros. Essa pesquisa poderá ser transformada num conjunto de painéis sobre as diferentes regiões do país, a serem expostos na escola ou contribuindo com a exposição fotojornalística que finalizará o projeto *Retratos do Brasil*.

As atividades propostas nessa seção fazem uma excelente retomada aos conteúdos vivenciados nas duas unidades anteriores, resgatam a vivência das pesquisas e discussões em grupo. Acreditamos que encerrar a segunda parte do projeto dessa maneira significa manter vivo o interesse dos alunos na culminância que acontecerá após a última sequência didática. O professor deve estar atento à motivação dos alunos, e, a todo momento, proporcionar atividades que os deixem ativos no processo de produção, pois essa etapa, que é importantíssima, só se manterá viva enquanto o aluno se sentir participante na construção do produto final.

Em outras palavras, num projeto longo como esse, a presença constante do professor como incentivador é fundamental. A cada etapa realizada deve ser feita a retomada daquilo que já foi produzido e também a revisão dos objetivos para que os alunos não percam o foco nem fiquem produzindo sem saber para quê.

Concluídos os trabalhos da unidade 2, temos o seguinte resumo:

Figura 6 - Resumo da segunda parte do *Projeto Retratos do Brasil*.



Fonte: a autora

Terminada a unidade 2, cujos gêneros focados foram de divulgação (painel, cartaz, outdoor) é iniciada a última unidade do projeto *Retratos do Brasil*, na qual os alunos estudarão o gênero crônica. A sequência das atividades que darão origem ao projeto é a seguinte:

Quadro 11 - Sequência das atividades da unidade 3 - LD1

Unidade 3
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma crônica, escrita por Danuza Leão, seguida por questões de interpretação do texto. • Leitura de uma crônica, escrita por Luís Fernando Veríssimo, seguida por questões de interpretação do texto. • Estudo comparativo das duas crônicas. • Orientações sobre a realização de uma descrição oral (já iniciada na unidade anterior). Atividades depois da exposição teórica. • Estudo dos processos de formação de palavras. Apresentação de informações e exercícios. • Estudo do gênero crônica, destacando as marcas temporais. • Início da produção que se tornará o produto final do projeto: produção de crônicas.

Fonte: a autora

Percebemos que a unidade 3 é a menor de todas e o gênero focado será a crônica. Esta unidade apresenta apenas dois textos para o trabalho com leitura e notamos que além do estudo das características do gênero, houve uma preocupação maior com a compreensão dos textos. A primeira crônica trata do amor incondicional de uma tia “de antigamente”, como destaca o texto, por sua família, enquanto que, na segunda, o autor mostra de maneira bem humorada o relacionamento dos cachorros parisienses com seus donos e a quantidade de dejetos que esses animais espalham nas ruas.

Na gramática textual, há a apresentação de conceitos como dialogismo entre textos, que é estudado a partir das duas crônicas lidas, e continua, na linguagem oral, o estudo da descrição e interpretação oral de documentos visuais.

A análise linguística traz os processos de formação de palavras, semelhante à unidade anterior, de forma bastante tradicional, com poucos exercícios de identificação dos processos e sem qualquer relação com o projeto *Retratos do Brasil*.

O estudo das características do gênero se dá na seção de produção escrita e é iniciado através de uma crônica de Ivan Ângelo na qual ele tenta explicar o que é crônica na visão de diversos cronistas. É um trabalho de metalinguagem. Em seguida, os autores do LD1 enquadram as crônicas na categoria dos textos jornalísticos e exploram as diferenças existentes entre crônica e notícia, destacando as marcas temporais, como podemos verificar a seguir:

Para demarcar e precisar o tempo em um texto, em geral procura-se primeiro definir se a temporalidade é externa ou interna. Acompanhe:

I. Na notícia, as ações estão situadas no tempo a partir de indicações temporais ligadas ao tempo presente do enunciador ("hoje", "agora", etc.). A temporalidade é **externa** ao texto: existe uma data precisa (o dia 24 de novembro de 2004, data da revista, o "hoje" da publicação), e todas as marcas de tempo têm relação com esse "hoje". O mesmo acontece quando, ao escrever uma carta/um *e-mail*, você menciona:

Na semana passada, terminou o campeonato de futebol na escola.

(É fácil saber quando é **na semana passada**, porque essa marca de tempo está ligada ao hoje da carta/do *e-mail*, isto é, à data que aparece na identificação da mensagem.)

II. Na crônica, não há uma data que ligue as ações ao tempo presente do narrador. As marcas de tempo apenas referem-se umas às outras, criando uma temporalidade **interna** ao texto.

Ao produzir um texto que situe ações no tempo, é importante saber se a temporalidade é externa ou interna, porque as marcas temporais de um caso e de outro são diferentes (muitas vezes, ao escrever, faz-se confusão entre a temporalidade interna e a externa, e o texto fica sem sentido ou ambíguo).

Compare os textos a seguir. Veja como ficam diferentes as marcas de tempo em um caso e no outro.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 80

Temporalidade externa (como na notícia)	Temporalidade interna (como na crônica)
<p>Roteiro turístico</p> <p>Hoje, a chuva está muito forte, é melhor aproveitarmos para fazer compras. Na semana passada já fomos aos museus da cidade, o clima estava ótimo. Amanhã, se fizer sol, poderemos visitar as praças ao redor da catedral.</p>	<p>Roteiro turístico</p> <p>Eu me lembro que, naquele dia, a chuva estava muito forte, e aproveitamos para fazer compras. Na semana anterior, tínhamos ido aos museus da cidade, o clima estava ótimo. No dia seguinte, como fez muito sol, visitamos as praças ao redor da catedral.</p>
III. Observe o quadro a seguir:	
Marcas temporais	
Externas (ligadas ao "hoje")	Internas (sem relação com o "hoje")
Hoje, esta semana, este mês, este ano	Naquele dia, naquela semana, naquele mês, naquele ano
Ontem, anteontem	Na véspera/no dia anterior, na antevéspera/dois dias antes
Amanhã, depois de amanhã	No dia seguinte, dois dias depois
(na) semana passada, (no) mês passado	Na semana anterior, no mês anterior
(na) próxima semana, (no) próximo mês	Na semana seguinte, no mês seguinte
Há dez anos, de dez anos para cá	Havia dez anos/dez anos antes, de dez anos até então
Até agora, até hoje	Até então, até aquele dia
Daqui a dez anos, em dez anos (futuro)	Dez anos depois, dez anos mais tarde
Agora	Naquele momento

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 81

A produção textual desta unidade, única justificativa para a utilização dos projetos no LD1, não apresenta qualquer relação com o material produzido pelos alunos até agora, foge ao tema geral do projeto e não vemos de que forma ela poderá ser integrada à exposição que culminará o projeto.

Esperávamos que o tema da crônica escrita pelos alunos fosse a diversidade brasileira, no entanto não foi o que aconteceu. Vejamos:

Pense no universo dos adolescentes brasileiros atuais, no seu comportamento, algo que esteja "na moda". A partir dessas informações, você vai escrever uma crônica, dirigida ao leitor jovem.

Não se esqueça das características desse gênero de texto:

- É um texto pouco extenso.
- A linguagem combina elementos literários e jornalísticos, e tem de ser bem coloquial, considerando o leitor para quem você estará escrevendo.
- Destina-se a provocar diversão ou reflexão (relembra a crônica de Luis Fernando Verissimo, sobre os cachorros em Paris).
- As marcas de tempo são, em geral, internas (ao contrário do que ocorre na notícia).

Depois de aprontar a primeira versão do seu texto, verifique:

- Seu texto está realmente voltado para seu público leitor e respeita as características do gênero (extensão, linguagem, tipo de texto...)?
- Há problemas de linguagem (ortografia, pontuação, acentuação etc.)?
- Você dividiu seu texto em parágrafos? Cada parágrafo contém um assunto central?
- Na construção dos períodos, você estabeleceu relações de sentido entre as partes e as respectivas ideias?
- Você utilizou corretamente as marcas de tempo?
- Estabeleceu algum tipo de intertextualidade na sua crônica?

Releia seu texto várias vezes, modifique o que achar necessário, até chegar a uma versão final.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 83

Uma das características do trabalho com projetos é tornar significativos os conteúdos estudados na escola. Até então os alunos estavam produzindo textos para a culminância do projeto *Retratos do Brasil*, portanto já tinham em mente, no início do processo de produção, o lugar de circulação do texto, o interlocutor, a finalidade da produção e o gênero que seria utilizado. Em outras palavras, os estudantes estavam produzindo textos com uma finalidade bem específica.

A proposta de execução da crônica nesta unidade provocou uma ruptura na continuidade do projeto. A própria orientação da atividade não apresenta relação com o contexto que vinha sendo utilizado até agora:

Pense no universo dos adolescentes brasileiros atuais, no seu comportamento, algo que esteja "na moda". A partir dessas informações, você vai escrever uma crônica, dirigida ao leitor jovem.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 83

Já que o tema é *Retratos do Brasil*, poderia ter sido sugerida a construção do "retrato" da juventude brasileira contemporânea pelo viés da moda, mostrando de que forma a maneira como nos vestimos também constitui um traço de nossa identidade.

Não aparece nesse comando a finalidade do texto e isso acabava sendo muito negativo para o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Consideramos importante lembrar que os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1998b, p. 58) quando abordam a produção de texto, apresentam os cuidados que se deve ter quanto a: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; estabelecimento do tema, entre outros. A forma artificial como esse texto será produzido certamente influenciará no resultado final da produção.

Achamos relevante destacar que a seção *Para ir mais longe*, que sempre traz propostas bastante interessantes de produção, também está totalmente desvinculada do projeto. Pela primeira vez, ela está associada à seção *Reflexão sobre a língua*, que trabalhou os processos de formação de palavras:

Para ir mais longe

Observe em sua cidade ou na região onde você mora os nomes de pontos comerciais (lojas, supermercados, farmácias etc.). Você vai descobrir que esses nomes podem ser muito expressivos e divertidos. Muitos deles são criações vocabulares a partir de combinações de palavras.

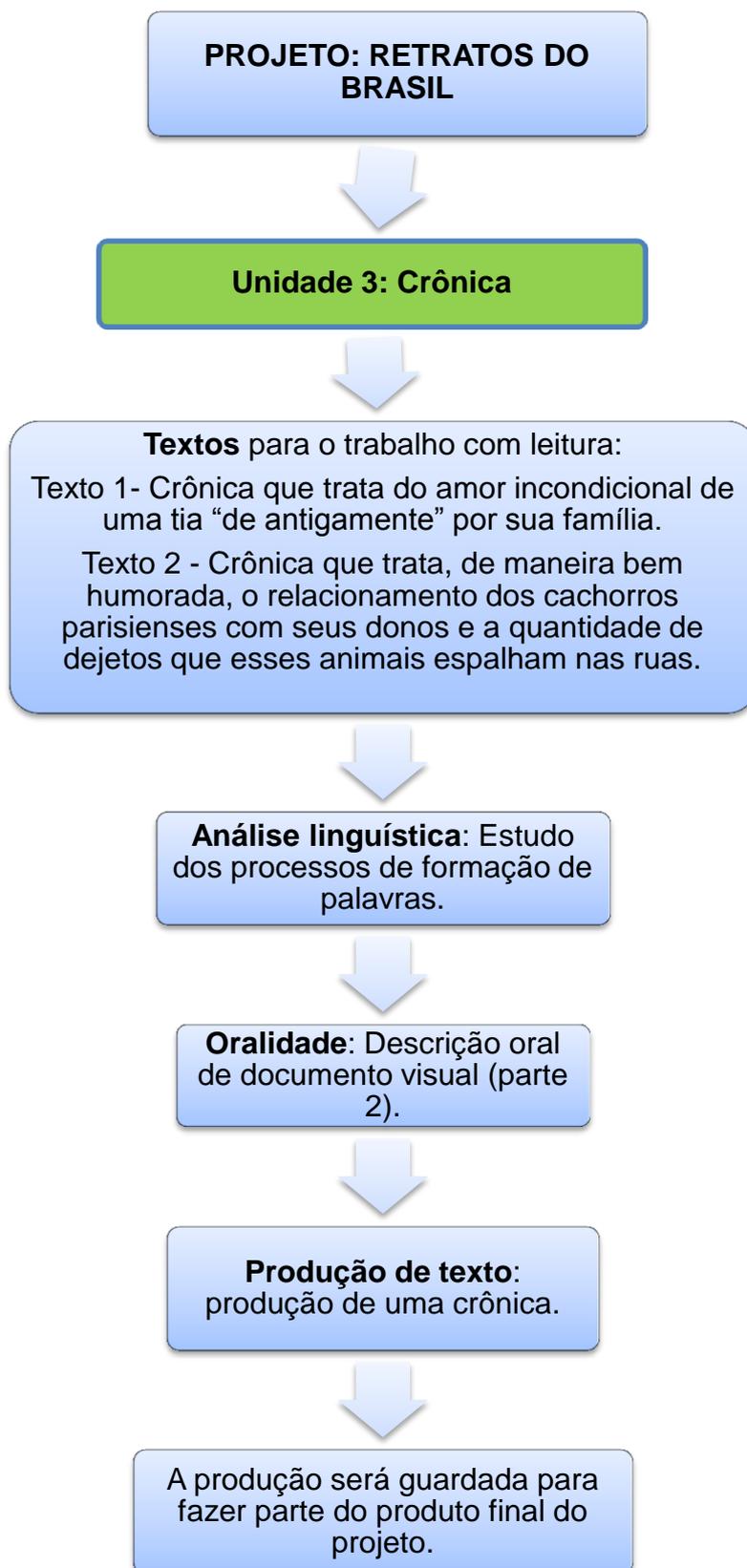
Reúna-se com alguns colegas e façam uma pesquisa sobre esses nomes: anatem todos os que encontrarem; se possível, fotografem as fachadas dos pontos comerciais para ilustrar os exemplos anotados. Indiquem o processo de formação que deu origem a eles e seu possível significado.

Terminada a pesquisa, elaborem um estudo sobre a formação desses nomes, tirando conclusões sobre os processos mais utilizados e os casos mais curiosos e interessantes. Essa pesquisa pode ser apresentada para outras classes.

Fonte: Livro: Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 83

Dessa maneira, são encerradas as produções da unidade 3. Não houve um resgate das unidades anteriores nem a exploração de gêneros importantes para a culminância do projeto. Como foi visto anteriormente, no trabalho com projetos o aluno é chamado a participar de forma ativa de uma atividade real e relevante para sua aprendizagem, mas cabe ao docente, em seu papel de orientador, manter a motivação do início ao fim. Terminar a produção de material para o projeto de forma apática, pode gerar um desestímulo no grupo que comprometerá a participação efetiva nos próximos, afinal o LD1 traz três projetos com organização semelhante.

O resumo da terceira e última parte do *Projeto Retratos do Brasil* ficou assim:

Figura 7 - Resumo da terceira parte do *Projeto Retratos do Brasil*

Fonte: a autora

A culminância do projeto é o momento que dá maior visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos alunos e professores, no entanto não podemos classificá-lo como o mais importante, pois o sucesso dessa etapa depende do percurso construído.

Num projeto com fins de vivenciar os conteúdos curriculares, como os do livro didático, as chances de ocorrerem momentos de desestímulos são grandes. Com propostas prontas, o professor terá que usar o conhecimento que tem da turma para criar situações novas nos momentos que surgirem dificuldades ou mudanças de foco inesperadas como percebemos na unidade 3.

Depois de três meses de estudo de gênero e produções, é chegado o momento de divulgar o material produzido pela turma na exposição fotojornalística sobre o Brasil e a cultura brasileira. No manual do professor, essa etapa é orientada da seguinte maneira:

Projeto 1

... e a conversa chega ao fim

página 86

Nas exposições de arte, as obras — fotografias ou quadros em geral — são afixadas em painéis ou nas paredes de uma sala, ao passo que obras como esculturas ou outros objetos tridimensionais são dispostos sobre o chão ou em pedestais especialmente destinados a esse fim. Você poderá ajudar os alunos na organização do espaço da exposição para adequá-lo a essas formas de expor os trabalhos. Além disso, nas exposições, em geral procura-se também pensar no provável caminho que o visitante fará pelo espaço para, aproveitando esse percurso, criar uma *sequência de observação*. Isso é feito por meio da disposição espacial das obras, de modo que os visitantes caminhem pela sala de exposição seguindo determinado percurso. Nessa organização, será útil a colaboração do(a) professor(a) de Arte, o que proporcionará à atividade um caráter interdisciplinar.

Para o aluno, o projeto aparece encerrado no livro assim:

projeto **1**

Retratos do Brasil

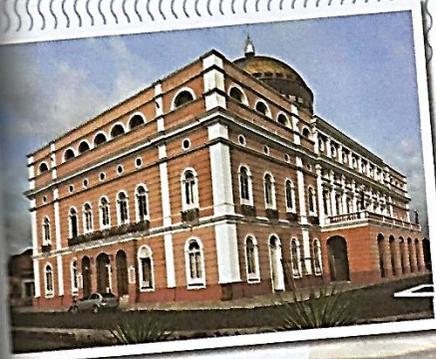
Professor(a), oriente seus alunos sobre como se organiza, em geral, uma exposição de arte. Consulte a Assessoria Pedagógica para mais informações.

...e a conversa chega ao fim

1. Reunindo os painéis montados sobre as diferentes regiões brasileiras com os demais textos e imagens pesquisados ao longo das Unidades estudadas, além de todas as pesquisas sobre o país que realizaram até aqui (aproveitando as informações icônicas e verbais), vocês podem montar uma **exposição fotojornalística** sobre o Brasil e a cultura brasileira. Peçam ajuda a seus(suas) professores(as) de Língua Portuguesa e Arte para realizar essa produção.

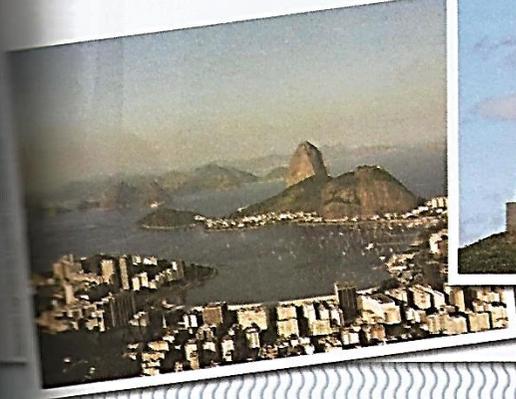
Uma exposição fotojornalística pode ser constituída por quadros explicativos, painéis, elementos concretos como fotos, objetos etc.

 - a) Para montar a exposição, definam um critério de divisão (por exemplo, a divisão do país em regiões) e, a partir dele, criem subdivisões, organizando os espaços, como em uma exposição de arte.
 - b) Os espaços podem reunir elementos culturais de forma classificada. Alguns exemplos de painéis ou exposições relativos a cada região: arte popular, música, festas folclóricas, culinária, objetos do cotidiano, vestuário, brinquedos etc.
 - c) Organizada a exposição, será o momento de convidar a escola inteira e a comunidade externa para apreciar os trabalhos produzidos por vocês ao longo das três Unidades trabalhadas.
 - d) As crônicas produzidas na Unidade 3 poderão ser reunidas em um livreto, a ser mostrado nessa exposição fotojornalística. Ou, se os alunos preferirem, poderão ser reproduzidas em painéis e fazer parte da exposição.
2. Com a ajuda de seu(sua) professor(a) de Arte, vocês podem fazer uma releitura de obras de arte de artistas brasileiros, "adaptando-as" a cada região diferente. Essas releituras podem fazer parte da instalação proposta aqui.









Francisco Nogueira | Diversidade.com.br

Fonte: Livro Português nos dias de hoje – 9º ano - p. 85-86

Durante a execução de um projeto, as percepções iniciais sobre o tema vão sendo ampliadas, às vezes modificadas em virtude das novas *aprendizagens* são construídas. Por isso, pode acontecer a necessidade de refazer algo que já estava pronto em função do espaço que será utilizado para a divulgação ou para atender a alguma necessidade do grupo.

Diante do que foi exposto, percebemos que o projeto do LD1 segue o mesmo padrão de organização na apresentação das atividades, a diagramação é semelhante em cada unidade e as produções iniciais são mais livres.

Verificamos também que a partir do momento em que os autores vincularam as produções à exposição fotojornalística estabeleceram um objetivo para as produções, o interlocutor e uma situação real de circulação para os textos.

Precisamos destacar que cada gênero produzido foi bastante estudado antes da produção. Os alunos poderão ter acesso às informações sobre as características e especificidades do gênero textual solicitado, que sempre partiu de textos trabalhados nas atividades de leitura e na abertura da seção de produção de texto. No entanto, não podemos deixar de registrar que houve uma quebra da expectativa na elaboração das atividades da unidade 3. Como o foco é produzir material para a exposição, a escrita de crônicas, dentro desse contexto, ficou fora da temática sugerida. Provavelmente um professor mais experiente adaptaria a proposta, trazendo-a para o tema da diversidade brasileira, mas ficamos com a sensação de que toda a unidade 3 parece ter sido colocada no projeto 1 por engano.

4.2 Análise do projeto do LD2

O livro apresenta um projeto de leitura denominado *Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião*. O nome já nos indica a presença de vários gêneros textuais, incluindo os argumentativos, conteúdo presente em todas as atividades de leitura e produção do nono ano.

Este projeto tem como base a leitura integral do conto *O alienista*, de Machado de Assis, que aparece reproduzido na íntegra no livro do aluno e do professor. Para trabalhar o tema da aceitação/rejeição daquilo que é diferente, o LD2 estabelece uma relação de intertextualidade com textos de gêneros variados e também com obras de arte.

O projeto é dividido em cinco partes totalmente orientadas no manual do professor, onde também é oferecido o passo a passo de cada parte. No livro do aluno, por sua vez, não há qualquer comando ou enunciado descrevendo as atividades. O aluno tem acesso apenas aos textos que serão trabalhados.

Parece-nos claro que essa dinâmica foi utilizada com a intenção de não antecipar etapas do projeto para o aluno e de manter a figura do professor como mediador do processo. Dessa forma, caberá ao docente a responsabilidade de encaminhar o projeto conforme sua experiência e percepção que tem do grupo.

Seguindo a mesma metodologia anterior, criamos um quadro para apresentar a estrutura geral do projeto:

Quadro 12 - Estrutura geral do projeto *Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião*

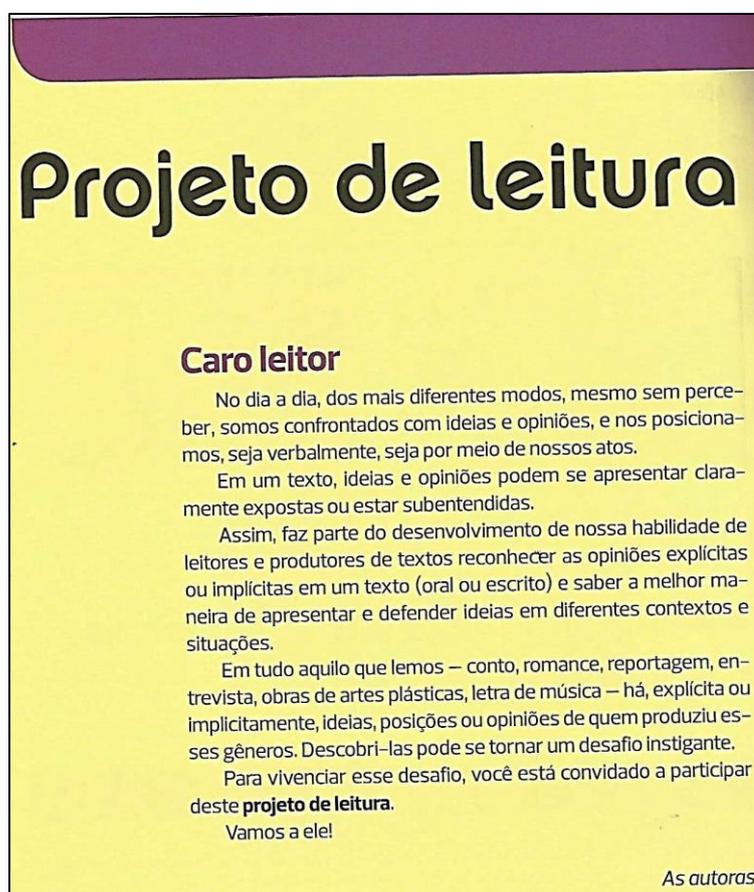
Projeto: Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião			
	Etapas	Gêneros focados	Produção
1ª parte	De médico e louco...	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmento de romance • Letra de música 	Em duplas, produzir complementos para a frase: <i>Ser louco é...</i>
2ª parte	Ontem e hoje: médicos e loucos	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Biografia • Resumo • Drama 	Apresentação teatral do conto <i>O alienista</i> .
3ª parte	Loucos ontem e hoje: loucuras	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete de dicionário • Reportagem 	Pesquisa e exposição oral sobre a loucura.
4ª parte	Mundo paralelo da arte	<ul style="list-style-type: none"> • Texto informativo • Texto visual (pintura) 	Debate
5ª parte	Loucuras e loucuras...	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos visuais (tirinhas, pintura, recorte, anúncio, esquemas) • Produção de quatro textos com gêneros diferentes, desde que pertençam a domínios diferentes: narrar, expor, relatar e argumentar. 	Produção de uma coletânea de textos dos gêneros estudados Exposição de tudo o que foi produzido nas etapas anteriores

Fonte: a autora

Observando a estrutura geral do projeto, percebemos a riqueza que tem em relação ao trabalho com gêneros, além disso, todas as etapas exigem pesquisa e uma vasta produção de material, portanto é um projeto que demanda tempo e organização na sua execução.

4.2.1 A problematização no LD2

O projeto *Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião* está contido nas páginas 302 a 350 livro do aluno e é iniciado com um convite:



Projeto de leitura

Caro leitor

No dia a dia, dos mais diferentes modos, mesmo sem perceber, somos confrontados com ideias e opiniões, e nos posicionamos, seja verbalmente, seja por meio de nossos atos.

Em um texto, ideias e opiniões podem se apresentar claramente expostas ou estar subentendidas.

Assim, faz parte do desenvolvimento de nossa habilidade de leitores e produtores de textos reconhecer as opiniões explícitas ou implícitas em um texto (oral ou escrito) e saber a melhor maneira de apresentar e defender ideias em diferentes contextos e situações.

Em tudo aquilo que lemos – conto, romance, reportagem, entrevista, obras de artes plásticas, letra de música – há, explícita ou implicitamente, ideias, posições ou opiniões de quem produziu esses gêneros. Descobri-las pode se tornar um desafio instigante.

Para vivenciar esse desafio, você está convidado a participar deste **projeto de leitura**.

Vamos a ele!

As autoras

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano, p. 302

Considerando que o projeto é baseado na pedagogia dos projetos, proposta por Hernández (1998), esse primeiro momento corresponde ao da problematização, que, no LD2, aparece de forma bem sucinta. Lançando mão do substantivo “desafio”, as autoras propõem o trabalho a ser feito e os obstáculos que os alunos precisam superar em relação à língua, as autoras preferiram o termo desafio. Dessa forma, o projeto pode ser visto como um jogo no qual todos os envolvidos estão na mesma situação e precisam trabalhar juntos para atingir resultados positivos.

Notamos que nesse primeiro contato com o aluno, houve a preocupação de mostrar qual o conteúdo do projeto, seus objetivos e os gêneros que serão estudados. Observemos um recorte do convite:

Em tudo aquilo que lemos – conto, romance, reportagem, entrevista, obras de artes plásticas, letra de música – há, explícita ou implicitamente, ideias, posições ou opiniões de quem produziu esses gêneros. Descobri-las pode se tornar um desafio instigante.
Para vivenciar esse desafio, você está convidado a participar deste **projeto de leitura**.
Vamos a ele!

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano, p. 302

A apresentação do problema a ser estudado é o ponto principal dessa proposta de trabalho, pois significa lançar questionamentos que estimularão os alunos a mergulharem na pesquisa que culminará na produção final. Como não há comandos, nem orientações para a problematização, caberá ao professor, nesse momento, aproveitar a ideia do convite e fazer a sensibilização para o tema focado.

O projeto se desenvolve a partir do tema loucura, que não é apresentado em nenhum dos materiais de apoio como distúrbio mental e sim como “ser diferente”. Daí através do uso de diversos gêneros, discute-se a aceitação ou a rejeição ao diferente.

Após o momento de sensibilização, é apresentada a “capa” do projeto, na qual vemos ao centro a imagem destacada de Simão Bacamarte, personagem

principal de *O alienista*, e ao redor dele autores dos textos com os quais serão feitos os debates e a intertextualidade: Fernando Sabino, Rita Lee, Arnaldo Batista e Raul Seixas. Vejamos como ficou a diagramação:



Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano, p. 303

A própria “capa” de abertura do projeto pode ser utilizada como estímulo para o início do trabalho e, através dela, já podemos perceber a ideia de um projeto de literatura. Acreditamos que ao optar por um projeto desse tipo, o LD2 promove o acesso dos estudantes a obras que eles só utilizariam no Ensino Médio. É também uma chance de incentivar o gosto pela literatura, pois ela será apresentada aos alunos de forma lúdica. Além disso, um projeto dessa natureza mostra o quanto a literatura está presente no nosso dia a dia, e não apenas na escola.

4.2.2 Desenvolvimento do projeto *Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião*

No desenvolvimento desse projeto, o planejamento e a execução se misturam, pois como não há vínculo direto com as unidades do livro, inexistente aquela interrupção percebida no LD1 para que fosse cumprido o cronograma das atividades. Por outro lado, por ser um projeto muito longo pode provocar um certo desgaste no aluno ou angústia no professor por conta das demais atividades que precisam ser cumpridas. São entraves que o professor precisará administrar durante todo o processo.

Uma vez passado o momento da problematização/sensibilização para o tema, o projeto é iniciado. O LD2 traz no manual do professor as etapas a serem seguidas, deixando o docente livre para segui-las na íntegra ou adaptá-las às suas necessidades. O professor pode modificar as estratégias de ação, entretanto as produções precisam ser realizadas em grupos, segundo a orientação do manual e a própria dinâmica da pedagogia dos projetos. A organização das equipes e o tempo disponibilizado para cada etapa devem ser combinados com a turma na presença do professor, que será o mediador dos debates.

Num trabalho com projeto de livro didático não há a possibilidade de negociação do produto final, pois ele já vem determinado no planejamento do livro, no entanto cabe ao professor fazer as alterações que considerar necessárias para garantir o sucesso do projeto e nesse, especificamente, manter a motivação dos alunos.

As atividades do projeto do LD2 foram pensadas para serem desenvolvidas em oficinas, fato que torna o trabalho mais dinâmico e participativo,

pois alunos mais tímidos veem num grupo menor a oportunidade de manifestar pontos de vista.

Essa estratégia possibilita a ressignificação do espaço escolar, como propõe a pedagogia de projetos. A escola transforma-se em espaço vivo de interações, aberto ao real.

O próprio nome *oficina* nos lembra lugar de produção e aqui nesse projeto são muitas e estão planejadas para serem desenvolvidas em classe, em casa, individualmente, coletivamente e, principalmente, em grupos.

O trabalho em grupo é um fator importante no desenvolvimento do projeto. Numa atividade coletiva, os alunos discutem, partilham informações, dividem as tarefas e cobram a execução dentro do tempo combinado. É necessário aproveitar o tema do projeto para ressaltar o respeito às diferenças e a valorização do discurso de todos os integrantes.

As atividades do projeto do LD2 estão distribuídas em etapas, que são totalmente orientadas no manual do professor. A primeira delas é denominada *De médico e louco...* e tem como meta fazer a antecipação da leitura dos textos a partir da compreensão das várias acepções da palavra *louco*. No manual do professor, há a seguinte orientação para essa etapa:

De médico e louco...

atividade individual e em grupos para a sala de aula

Objetivos

- Motivar a leitura exercitando as habilidades de interpretar trecho de romance.
- Dramatizar livremente diálogo entre personagens de texto narrativo.
- Predispor à reflexão sobre o tema do texto argumentativo a ser produzido.

Material

- Trecho do capítulo IV do romance *O grande mentecapto*, de Fernando Sabino, p. 304.
- Letras das músicas *Balada do louco*, de Rita Lee e Arnaldo Baptista, p. 306, e *Maluco beleza*, de Raul Seixas, p. 307.
- Dicionário de Língua Portuguesa.
- Tiras de papel sulfite (uma para cada dupla de alunos).

Etapas

1. Estimular a leitura do trecho do romance.
2. Estimular a leitura dialogada em dupla em que cada aluno assume uma das duas personagens do trecho.
3. Apresentar a letra das duas músicas constantes da antologia: *Balada do louco* e *Maluco beleza*, e, se possível, garantir sua audição ou canto.
4. Estimular a troca de opiniões sobre o significado de *mentecapto*, *louco* ou *maluco*, buscando no dicionário as diferentes acepções para essas palavras.
5. Distribuir uma tira de papel para que cada dupla complete a frase: *Ser louco é...*
6. Pedir a cada dupla que guarde o registro produzido, depois de ter comparado as diferentes definições surgidas.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 46.

A reflexão sobre o tema é feita a partir da leitura em duplas do capítulo IV do romance *O grande mentecapto* (Fernando Sabino), em seguida, os alunos devem ler e ouvir as músicas *Balada de um louco* (Rita Lee e Arnaldo Batista) e *Maluco Beleza* (Raul Seixas)¹⁰, para construir a significação das palavras *mentecapto*, *louco* e *maluco* e confrontar com o significado encontrado no dicionário. A atividade finaliza com cada dupla complementando a seguinte frase: *Ser louco é...*

Em nossa concepção, poderíamos facilmente integrar essa etapa na parte da problematização, uma vez que provoca reflexões sobre uma palavra que usamos comumente sem nem nos apercebermos da carga significativa que possui e funcionar como tema gerador de todo o projeto.

¹⁰ Vide anexo 4.

A segunda etapa, cujo nome é *Ontem e hoje: médicos e loucos*, é iniciada com a participação do professor que divide os alunos em grupos e inicia uma reflexão sobre o seguinte ditado popular: “*De médico e louco todo mundo tem um pouco*”. Logo depois, o professor lê coletivamente e comenta o contexto sócio-histórico da vida e da obra de Machado de Assis¹¹, destacando o determinismo científico. Só depois dessa discussão, o conto *O alienista* é apresentado aos alunos através de uma breve narração das partes centrais da história e da caracterização dos personagens principais.¹² É a motivação para a leitura que acontecerá em seguida. O interessante é que essa leitura seja realizada em sala para ser comentada.

Como essa leitura apresenta um vocabulário pouco usual para alunos de nono ano, é imprescindível que seja feita em classe para dirimir quaisquer dúvidas. É preciso também garantir a leitura integral do conto, caso contrário todo o projeto ficará comprometido. Apresentaremos a seguir as orientações do manual para o professor.

¹¹ Época em que se desenvolve o conto *O alienista*. No manual do professor, encontra-se à disposição um resumo desses dados (Vide anexo 5)

¹² Esse material também pode ser encontrado no manual do professor (Vide anexo 6)

Ontem e hoje: médicos e loucos

atividade
em grupos
para a sala
de aula

Objetivos

- Aproximar os leitores do contexto sócio-histórico do conto de Machado de Assis.
- Exercitar a habilidade de buscar e selecionar informações.

Material

- Conto *O alienista*, p. 308.
- Quadro do contexto sócio-histórico da vida e da obra de Machado de Assis (Anexo 1).
- Quadro-resumo das características das personagens do conto *O alienista* (Anexo 2).

Etapas

1º momento

1. Formar grupos com os alunos.
2. Convidar os alunos a refletirem e a se posicionarem em relação ao ditado popular: “De médico e de louco todo mundo tem um pouco”.
3. Formar um círculo para que cada grupo apresente suas conclusões.

2º momento

1. Ler coletivamente e comentar o contexto sócio-histórico do século XIX, discorrendo sobre os dados apresentados no Anexo 1.
2. Enfatizar para os alunos a importância e o significado das descobertas científicas que marcaram não só a vida em sociedade, mas também as artes, de forma geral, nesse século.
3. Fazer breve exposição (se houver condições de tempo e de material) sobre o determinismo científico, que delineou uma visão específica de ser humano, especialmente do final do século XIX. Não se esquecer de adequar o volume de informações e a linguagem ao nível de desenvolvimento dos alunos do 9º ano.

3º momento

Apresentar o Anexo 2 com as características de cada personagem do conto, localização de Itaguaí, caracterização do espaço.

4º momento

1. Narrar resumidamente o conto sem, no entanto, revelar o desfecho.
2. Fazer com os alunos uma leitura conjunta e comentada do capítulo I.

Observação: A atividade conjunta permitirá que, no decorrer da leitura, já se possam esclarecer dificuldades de vocabulário familiarizando o aluno com a linguagem do texto. Além disso, ao contextualizar o conto, a classe poderá situar aos poucos as personagens no espaço e no tempo, aspectos estudados na introdução (Anexo 1).

5º momento

1. Divisão dos alunos em cinco grupos.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 47.

Terminada a leitura e feitas as reflexões sobre a obra, o professor divide os capítulos do conto entre os grupos e cada um deles ficará encarregado de preparar a dramatização do trecho que lhe coube na divisão.¹³ Essa dramatização será encenada no dia marcado para a culminância do projeto.

¹³ O manual do professor apresenta uma sugestão de distribuição dessas partes.

Acreditamos que essa fase necessitará de um tempo maior na preparação. Os alunos precisarão dividir e decorar as falas, preparar o figurino e ensaiar. Seria muito interessante a participação do professor de Artes. Uma boa oportunidade para um trabalho interdisciplinar, que é desperdiçada pelo LD2.

Algumas ações dessa oficina, como decorar as falas, podem ser realizadas individualmente e depois socializadas com a equipe, mas o ensaio, não. Caberá ao professor uma organização do tempo a fim de que a oficina realmente aconteça. Sabendo da dificuldade que existe nas escolas em relação a tempo extra e local apropriado para a execução de atividades como essa, existe uma grande possibilidade de ela não acontecer.

Loucos ontem e hoje: loucuras é o nome da terceira etapa do desenvolvimento que está organizada da seguinte forma:

1. Loucos ontem e hoje: loucuras

atividade
em grupos
para a sala
de aula

Objetivos

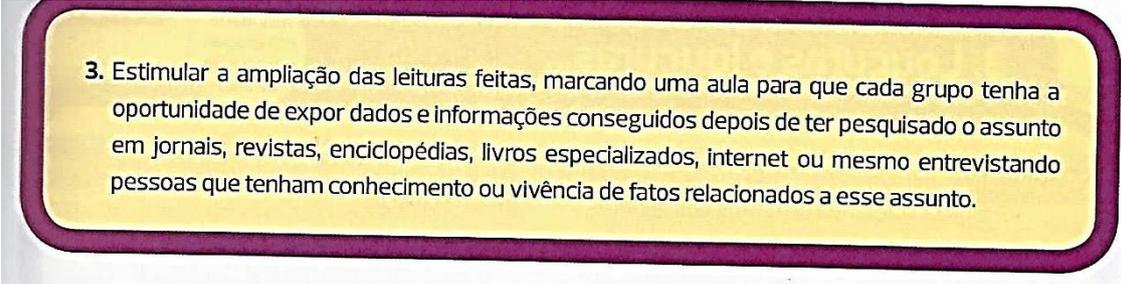
- Estimular e mediar o estabelecimento de relações entre o que foi lido na reportagem e o que os alunos puderam apreender do conto.
- Comparar semelhanças e diferenças entre os textos lidos quanto a: ponto de vista, esfera de comunicação e escolhas de linguagem.

Material

- Verbete de dicionário: Loucura, p. 343.
- Reportagem: Loucos pela liberdade, p. 343.

Etapas

1. Ler com os alunos as várias acepções e a variada concepção de loucura no decorrer do tempo.
2. Mediar a leitura da reportagem utilizando algumas estratégias que estimulem a interação entre leituras e leitores. Sugerimos:
 - fazer uma leitura conjunta de toda a reportagem, em sala de aula;
 - dividir os alunos em três grupos e encarregar cada grupo da leitura de uma das partes do texto:
 - grupo 1: relato;
 - grupo 2: exposição (linha do tempo e tópicos): "Pequena história da loucura", p. 345;
 - grupo 3: exposição (entrevista): "Quem gosta de ficar trancado?", p. 346;
 - mediar a troca de impressões direcionando a análise de cada grupo para:
 - a. os pontos de vista expressos em cada parte;
 - b. aspectos de cada parte, relacionando-os à:
 - esfera de comunicação: intenção (expor numericamente, expor historicamente, prescrever ações, expor por meio de entrevista...).
 - escolhas de linguagem: mais (in)formal, mais técnica, mais concisa, mais visual...

- 
3. Estimular a ampliação das leituras feitas, marcando uma aula para que cada grupo tenha a oportunidade de expor dados e informações conseguidos depois de ter pesquisado o assunto em jornais, revistas, enciclopédias, livros especializados, internet ou mesmo entrevistando pessoas que tenham conhecimento ou vivência de fatos relacionados a esse assunto.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano -Assessoria Pedagógica, p. 49.

Professor e aluno lerão, juntos, um texto sobre os sentidos da palavra loucura ao longo dos tempos. Depois de um debate, farão a leitura de uma reportagem sobre um projeto de lei (não aprovado) que propunha a extinção dos hospitais psiquiátricos no Brasil. A reportagem mostra ainda atividades artísticas de sucesso realizadas por pessoas diagnosticadas como loucas.

No momento posterior, a sala é dividida em três grandes grupos. Cada um ficará encarregado da leitura de um texto¹⁴ e da preparação de uma análise contendo: os pontos de vista expressos no texto, a esfera de comunicação (intenção) e as escolhas de linguagem. Ao final das análises, ocorre a socialização para o grande grupo através de uma exposição oral.

Como já foi dito anteriormente, o LD2 não traz uma proposta que privilegie o estudo da oralidade mais formal, que precisa ser desenvolvida no ambiente escolar. A exposição oral é um desses gêneros que não são contemplados no livro, mas que será muito importante para o aluno nesta etapa do projeto e na culminância também. Os estudantes precisarão ter informações sobre esse gênero e uma vez que não aparece como conteúdo no livro, caberá ao professor oportunizar essa preparação.

Infelizmente, sabemos que a formação continuada dos docentes nem sempre acontece, portanto existe uma grande possibilidade de o professor, por desconhecimento das teorias, não fazer a preparação dos alunos para o momento da exposição oral. Entendemos, então, que como a oralidade não é um foco de estudo do LD2, as autoras poderiam enriquecer o manual com uma abordagem teórica sobre o assunto.

¹⁴ Os textos, que estão no livro do aluno, são: Verbete de dicionário/Loucos pela liberdade, Pequena história da leitura e Quem gosta de ficar trancado (Vide anexos 7,8 e 9, respectivamente.)

A quarta etapa do desenvolvimento do projeto é denominada *Mundo paralelo da arte*. O professor começará a etapa conversando com os alunos sobre o Museu de Imagens do Inconsciente (Rio de Janeiro), criado pela psiquiatra Nise da Silveira com o objetivo de expor obras criadas por pessoas consideradas loucas. Para esse embasamento, será utilizado um texto presente no manual do professor.¹⁵

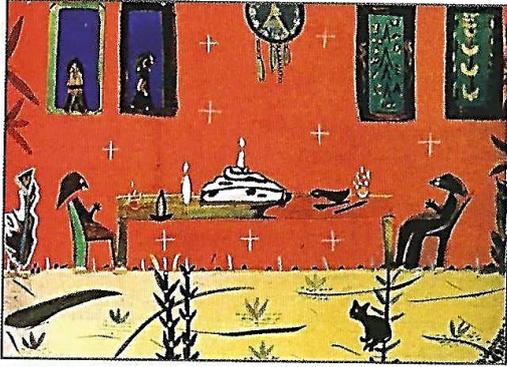
Depois dessa exposição, os alunos observarão quatro pinturas que estão nas páginas 347-349 do livro, a fim de estabelecer semelhanças entre elas. Um detalhe nos chamou a atenção: as pinturas, no livro do aluno, não têm identificação do artista, data ou local. Depois percebemos que o objetivo da atividade era identificar quais das obras fariam parte do acervo do Museu de Imagens do Inconsciente, atividade interessante para reforçar a temática do projeto, que é desmitificar a loucura.

Apenas após o debate, o professor expõe os autores das pinturas e inicia uma discussão sobre a qualidade das obras, os aspectos que diferenciam aquelas que estão no Museu do Inconsciente das demais, as marcas que identificam ou não as obras, entre outros questionamentos que o professor poderá mediar. As obras são as seguintes:¹⁶

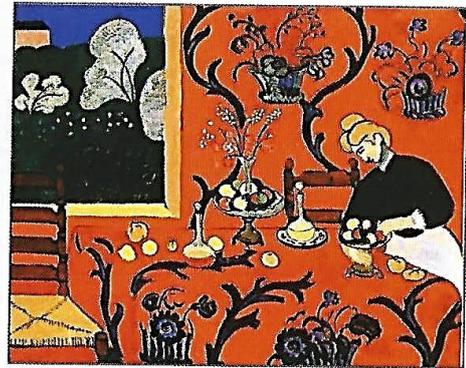
¹⁵ Vide anexo 10.

¹⁶ Imagens copiadas do manual do professor. As do livro do aluno não trazem identificação.

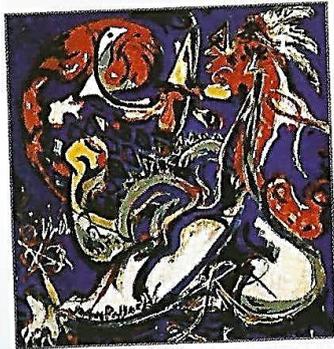
Informações sobre as obras



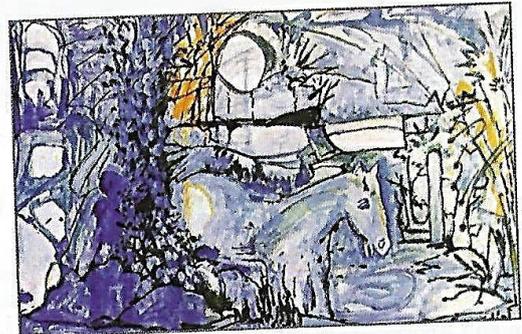
Obra 1: Meu aniversário
 Autor: Ubirajara Ferreira Braga
 Museu Osório César
 Hospital do Juqueri



Obra 2: A mesa vermelha (Harmonia em vermelho)
 Autor: Henri Matisse
 Pintor francês (1908)
 The Hermitage Museum, São Petersburgo, Rússia



Obra 3: A lua, mulher cortando o círculo
 Autor: Jackson Pollock
 Pintor norte-americano (1943)
 Guggenheim Museum, Nova York



Obra 4: Sem título
 Autor: Emygdio
 Museu de Imagens do Inconsciente
 Centro Psiquiátrico Pedro II

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 54-55

Percebemos que, mais uma vez, perdeu-se a oportunidade para a realização de um trabalho interdisciplinar. Um projeto dessa grandiosidade contribui muito para a formação humana dos alunos e de toda comunidade educativa.

A quinta parte do desenvolvimento é uma sistematização daquilo que foi estudado durante todo o projeto. Seria a culminância daquilo que foi produzido pelos alunos em todas as etapas. Inicialmente, o professor organiza grupos para pesquisarem: loucuras de amor, loucos por esporte, loucos por consumo, loucuras de férias, loucos pela aparência. As pesquisas serão compartilhadas e guardadas.

Depois, o professor propõe a cada grupo produzir um texto sobre loucura para cada domínio de gêneros a seguir:

- a) narrar - conto, crônica, narrativa em verso, rap.
- b) relatar - reportagem, relato de memória, página de diário.
- c) expor - verbete de enciclopédia, texto expositivo.
- d) argumentar ou persuadir - editorial, texto de opinião, manifesto, publicidade.

A última atividade do projeto é a produção de textos visuais como tirinhas, fotos, esquemas, pintura, recorte, entre outros. Todo trabalho realizado deve ser reunido numa coletânea e entregue a cada aluno. No dia da culminância do projeto, os alunos colocarão em exposição tudo o que foi produzido, além de poderem organizar recitais, contação de histórias, fazer exposições orais sobre o tema, além da dramatização de *O alienista*.

O projeto *Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião* busca trabalhar a leitura de diferentes gêneros buscando as possíveis relações de intertextualidade. A temática escolhida leva o aluno a se posicionar frente a questões sociais importantes que geram discussões no momento presente assim como fizeram em outros tempos.

Por esse motivo, reforçamos que dividir esse projeto com outras áreas de conhecimento (História, Geografia e Artes, por exemplo) seria uma boa opção para torná-lo mais rico. Além de garantir que todas as etapas fossem cumpridas na íntegra, não “prejudicaria” o andamento dos conteúdos selecionados para aquele período, tornaria o trabalho mais dinâmico, provocaria uma mudança na rotina de toda a escola e tornaria o debate mais produtivo.

A etapa final do projeto ficou organizada dessa maneira:

3. Loucuras e loucuras...

atividade
em grupos
para a sala
de aula

Objetivo

- Produzir coletânea de textos dos gêneros estudados na coleção.

Material

- Registro produzido na primeira oficina: "Ser louco é..."
- Material impresso utilizado nas outras oficinas mais o material pesquisado.
- Material para a produção de texto escrito e texto plástico-visual.

Etapas

1. Rever as hipóteses iniciais sobre o que é "ser louco".
2. Sortear entre os grupos os temas sugeridos abaixo para a pesquisa:
 - a. Loucuras de amor;
 - b. Loucos por esporte;
 - c. Loucos por consumo;
 - d. Loucuras de férias;
 - e. Loucos pela aparência.
3. Desafiar os grupos a produzir um texto de cada um dos quatro domínios de gêneros:
 - a. narrar (conto, crônica, narrativa em verso, rap narrativo, etc.);
 - b. relatar (reportagem, relato de memória, página de diário, etc.);
 - c. expor (verbete de enciclopédia, texto expositivo de caráter científico ou didático, etc.);
 - d. argumentar ou persuadir (editorial, texto de opinião, manifesto, publicidade, etc.).
4. Convidar os alunos a também produzir textos visuais dos gêneros:
 - a. tiras, história em quadrinhos;
 - b. fotos;
 - c. ilustração didática, científica, esquemas;
 - d. publicidade;
 - e. pintura, recorte, colagem.
5. Agendar uma data para a apresentação dos trabalhos: ler histórias, cantar, recitar, mostrar as histórias visuais; ler os relatos, exibir as fotos; expor oralmente o conhecimento, orientando-se pelo esquema ou pela ilustração didática; apresentar os textos publicitários (parte verbal e parte visual).
6. Identificar os participantes de cada grupo como autores de cada texto.
7. Reunir os trabalhos por gênero ou por grupo.
8. Montar capa, índice e sequência.
9. Reproduzir o trabalho de modo que cada aluno fique com um exemplar do resultado de um programa de estudo da língua portuguesa.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 50

4.3 Avaliação nos projetos

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), os critérios de avaliação da aprendizagem devem considerar, além dos conteúdos previstos para a área e o ciclo, os objetivos do professor, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno. Em outras palavras, uma

avaliação que contempla apenas os conteúdos programáticos estudados num determinado período de tempo seria um equívoco pedagógico.

Mesmo sendo uma fase importante do processo ensino-aprendizagem, a avaliação tem provocado reações quando se fala em avaliar trabalhos por projetos. Da forma como tradicionalmente fazemos na escola, a avaliação gera competição entre os alunos. Num trabalho com projetos, é necessária colaboração entre os membros de um grupo, o que provavelmente eliminará a possibilidade dessa competição pelo destaque da nota.

As atividades de um projeto devem ser desenvolvidas coletivamente, por isso se apenas o produto for avaliado, não serão avaliadas as conquistas conseguidas ao longo do processo. Por outro lado, se o produto final não for avaliado, será considerado desnecessário pelos alunos, fato que coloca em questionamento todo o projeto.

A ideia de pelo menos três avaliações nos parece boa. Uma avaliação inicial, na qual o professor estabelece as metas a serem atingidas ao longo do projeto. A elaboração de uma coletânea para registrar os materiais preparados pelos alunos ao longo do processo de produção, denominado por Hernández (1998) de *portfólio*. Esse *portfólio*, poderia ser utilizado como um segundo momento de avaliação. E o último momento de avaliação seria o do produto final.

A ideia do *portfólio* não está presente em nenhum dos livros analisados nesta pesquisa. Em ambos, há como sugestão elaborar uma coletânea dos textos produzidos para serem apresentados na exposição do produto final. No LD1, a proposta é reunir as crônicas produzidas na última etapa do projeto num livreto. Já no LD2, algumas vezes é usado o nome antologia, outras vezes utiliza-se coletânea e a proposta é fazer a coletânea para que o aluno fique com um exemplar do resultado do programa de estudo.

Em nenhum dos livros analisados o projeto aparece associado à nota. Enquanto que no LD1 o termo avaliação sequer aparece, no LD2, há orientações sobre o que deve ser avaliado, mas sem fazer a associação avaliação-nota.

Neste livro, o processo avaliatório deve ficar restrito apenas ao produto final e não ao caminho percorrido pelo aluno. Vejamos:

Avaliação**Elaboração do produto final:**

- Representação teatral de texto narrativo.
- Exposição oral de um trabalho feito a partir de textos pesquisados e esquematizados.
- Antologia de textos de gêneros diferentes, em linguagem verbal e não verbal, a partir de temas resultantes do diálogo intertextual.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica, p. 45.

Em suma, uma vez que os livros didáticos analisados não se referem à atribuição de nota nas atividades dos projetos, utilizá-las como elemento para a composição da nota do aluno ficará a critério do professor. Acreditamos que convencer um aluno do nono ano de que todas as atividades realizadas na escola visam à aprendizagem de modo global e, por isso, não precisam estar atreladas a uma nota no final da unidade, é algo muito difícil. Esse aluno está terminando o Ensino Fundamental e passou toda a sua escolaridade realizando atividades para receber uma nota; isso provavelmente funcionaria como um desestímulo à sua participação.

Independentemente da opção escolhida pelo professor (atribuição de nota ou não), a avaliação do projeto deve acontecer e precisa permear todo o desenvolvimento dos trabalhos. Considerar apenas o produto final e atribuir a esse resultado uma nota significa ignorar todo o processo de produção, os conhecimentos adquiridos no período, os procedimentos utilizados na busca desse conhecimento e o amadurecimento individual do estudante. Afinal, para a pedagogia dos projetos o mais importante é “saber o valor da atividade para a formação do aluno, as competências desenvolvidas, e não apenas dados técnicos do projeto” (MAGALHÃES, 2004, p. 126).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos hoje a era da informação. Nas últimas décadas, o desenvolvimento tecnológico tomou conta do mundo e o acesso fácil a todo tipo de informação diminuiu a distância entre os povos, provocando mudanças significativas na forma de pensar, agir, ver o mundo e enxergar o outro.

Esse processo de globalização trouxe muitos benefícios, facilitou a vida de diversas formas e possibilitou novas relações. A sociedade e o mercado de trabalho passaram a exigir cada vez mais profissionais críticos e participativos, capazes de interagir com a realidade que os cerca e mudar o mundo com suas ideias.

Diante de tal cenário, percebemos que o modelo tradicional de escola que temos não mais atende às necessidades dessa sociedade, que hoje é dinâmica, interativa.

Quando o jovem chega à escola e encontra um espaço alheio ao que acontece fora dele, percebe que não há muito o que fazer, resultando numa apatia constante ou num aluno robotizado, capaz de repetir tudo aquilo que o professor diz durante a aula, incapaz de tomar decisões que não dependam de fórmulas prontas. De que forma, então, conquistar esse aluno? Como tornar as aulas de linguagem mais dinâmicas?

Essa foi a preocupação que motivou nossa pesquisa. Assim, pedagogia dos projetos aparece como uma opção para tornar as aulas mais significativas. No entanto, colocar em prática os passos sugeridos para o trabalho com projetos, poderia comprometer o planejamento dos conteúdos programáticos estabelecidos para a série, o cronograma das aulas, o processo de avaliação, enfim, uma série de barreiras burocráticas inviabilizaria a inserção dessa forma de trabalho na sala de aula. Diante disso, decidimos investigar os projetos prontos dos livros didáticos.

Sabemos que o livro didático deve ser utilizado como um material de apoio para o professor, um recurso a mais de que o mestre dispõe para facilitar seu trabalho na sala de aula. Entretanto, no contexto atual, esse material é utilizado como um verdadeiro guia para muitos professores e, nesse caso, há um ganho bastante considerável em dispor de um projeto no próprio livro didático.

O nosso objetivo, então, foi verificar até que ponto os projetos dos livros didáticos analisados apresentam as características apontadas pela pedagogia dos projetos e se podem funcionar como um diferencial nas aulas de língua portuguesa.

Escolhemos como objeto de estudo os seguintes livros didáticos de nono ano: *Português nos dias de hoje* (Carlos Emílio Faraco/Francisco Marto de Moura, 2012) ou LD1, e *Projeto Teláris – Português* (Vera Lúcia de Carvalho/Marchezi/Terezinha Costa H. Bertin/Ana Maria Trinconi Borgatto, 2012) ou LD2. Inicialmente, analisamos a forma de organização de ambos os livros e percebemos que estão organizados em forma de seções, seguindo a mesma estrutura: apresentação do gênero a ser trabalhado, dois ou mais textos para leitura seguidos de atividades de estudo do texto, estudo da oralidade, análises linguísticas e produção textual.

Apesar dessa semelhança, no LD1 há três projetos de produção textual, que acontecem ao longo do ano e são apresentados no início de cada unidade, portanto se constituem na espinha dorsal do planejamento das atividades. Já o LD2 traz um único projeto de leitura, desvinculado dos conteúdos do livro e que, por isso, pode ser executado no momento em que o professor considerar mais apropriado.

Após analisarmos a organização do livro, dirigimos nosso olhar para o manual do professor. A investigação evidenciou que os dois livros apresentam uma perspectiva de trabalho com projetos baseada nas teorias de John Dewey, divulgadas por Fernando Hernández e Marilda Aparecida Behrens. Segundo essa teoria, um projeto de trabalho se realiza basicamente em grupos e é estimulado a partir de uma situação problema que provoca questionamentos. A partir da inquietação diante desse problema, o grupo planeja ações que levem à solução num determinado período de tempo e tem o professor como mediador das atividades.

Ainda no manual, percebemos no LD2 um grande cuidado com o planejamento das atividades do projeto. Para cada etapa, são apresentados ao professor os objetivos, os materiais necessários para a execução, os textos de apoio e, no final do projeto, os critérios de avaliação. O LD1, por sua vez, é menos detalhista. Apresenta de maneira geral a teoria na qual se baseia para sugerir o trabalho com projetos, traz um resumo do que seria cada um dos três projetos e não oferece ao professor material de apoio, nem um planejamento pronto das atividades que serão desenvolvidas.

No que tange à interdisciplinaridade, característica importante nesse tipo de atividade, o LD1 não só abre espaço para que aconteça, como também indica as disciplinas com as quais ela poderia acontecer. Acreditamos, contudo, que o leque de disciplinas sugeridas para o trabalho interdisciplinar seja sempre muito limitado, além de lamentarmos o fato de o livro não trazer orientações sobre como esse trabalho interdisciplinar poderia acontecer. Há atividades que poderiam ser realizadas por Artes, História e Geografia, por exemplo, e livro sugere apenas integração com Artes. Achamos necessário ressaltar que as propostas da seção *Para ir mais longe*, que aparecem apenas como sugestão, são aquelas que mais favorecem a interdisciplinaridade.

Embora no manual do professor do LD2 se comente sobre a importância da intertextualidade e da interdisciplinaridade, não há referência sobre a segunda no projeto da leitura, porém a intertextualidade é percebida não só no projeto, como em todas as seções do livro.

Um ponto que merece atenção é a forma como cada livro explora o trabalho com os textos de leitura e a seção de produção textual. O LD1, cujo projeto é de produção, apresenta uma interpretação que fica reduzida à superficialidade. Os textos, embora variados, apresentam um trabalho que fica no nível da compreensão. Eles são utilizados, na maioria das vezes, como um modelo para caracterizar o gênero. Já as atividades de produção são bem elaboradas e distribuídas em etapas que valorizam o gênero, as situações de uso, os interlocutores e têm um objetivo bem definido, que é produção do produto final do projeto.

Formar leitores proficientes é o objetivo principal do LD2. Além de trazer o projeto de leitura, o livro tem uma boa seleção de textos e percebemos que são priorizados os literários, bem como atividades que aprofundam as ideias, exploram as características do gênero e estabelecem relações de intertextualidade entre todos os textos da unidade. O trabalho com produção, entretanto, aparece de forma tímida. As propostas só apresentam o contexto de produção e o estudo do gênero na seção *Ponto de chegada*, que acontece como culminância da unidade.

No que se refere ao projeto propriamente dito, podemos afirmar que nenhum dos dois livros apresenta todos os fundamentos da pedagogia dos projetos. A partir do momento que o projeto vem pronto, já foge à perspectiva de que um projeto deve partir de uma inquietação do grupo. Embora esse aspecto seja alvo de muitas críticas, acreditamos que, dependendo das reflexões que o professor faz no

momento da apresentação do projeto e dos encaminhamentos dados a partir daí, isso pode ser contornado facilmente.

Além disso, um projeto já pronto no livro didático, mesmo que seja um bom projeto, jamais poderá ser utilizado como uma receita pronta a ser seguida. Ele deve, e, provavelmente, vai sofrer alterações durante o processo. É necessário que o professor analise as propostas do livro didático, verifique se estão adequadas aos alunos, se as etapas estão coerentes com a proposta pedagógica da escola e se o tempo de execução não comprometerá o andamento das demais atividades.

Um outro ponto que merece atenção é a maneira como os dois livros fazem o momento de problematização. No LD1, não há um problema a resolver. O aluno é chamado para participar de uma discussão oral a partir de algumas perguntas óbvias sobre as diferenças culturais que existem no Brasil. Não há orientação para o aluno sobre o projeto que será desenvolvido, portanto caberá ao professor, fazer a problematização, apresentando o projeto, os objetivos e as etapas de execução.

No LD2, um convite para participar do projeto é feito ao aluno. Interessante essa maneira de trazê-lo para a atividade e é importante que o professor leia o convite, faça uma discussão sobre o conteúdo. Na carta-convite, as autoras deixam claro para o aluno os objetivos do projeto, quais os gêneros que serão estudados e incitam o aluno a descobrir as ideias, posições ou opiniões nos textos verbais e não verbais do projeto e da vida.

As demais etapas do projeto são semelhantes nos dois livros, variando apenas o formato das atividades propostas. Percebemos, no entanto, que as atividades do projeto de produção (LD1) possuem a mesma forma de apresentação em todas as fases de desenvolvimento. Essa repetição talvez desestimule o aluno a participar com a mesma motivação, uma vez que o projeto é longo (em torno de três meses) e exige a produção de muito material. Já as atividades do projeto de leitura (LD2) são mais diversificadas, estimulando o uso de habilidades e estratégias variadas para o cumprimento das etapas.

Entendemos que um projeto atrelado aos conteúdos da unidade, como acontece no LD1, é mais fácil de ser executado no cotidiano da sala de aula, porém se o professor ignorar o projeto do livro e optar pela forma de trabalho mais tradicional poderá comprometer a abordagem dos conteúdos. Isso não aconteceria no LD2, pois o projeto, além de estar localizado no final do volume, não estabelece

vínculo com as demais unidades do livro. Dessa forma, caso o professor opte por não realizar o projeto, poderá seguir o seu próprio planejamento sem fazer adaptações no planejamento que o livro oferece.

A avaliação do projeto, etapa fundamental nessa forma de trabalho, não é levada em consideração no LD1. Não há qualquer referência a essa etapa da atividade. É bem verdade que no próprio manual do professor, na página 30, fica claro que os projetos *visam não ao ensino, mas à aprendizagem e foram concebidos para satisfazer a necessidade de tornar os produtos da produção escrita objetos significativos, que os alunos vão analisar, trabalhar e reescrever*.

Acreditamos que avaliar deve fazer parte de qualquer atividade pedagógica, independentemente de estar associada à nota. É interessante, e faz parte da pedagogia dos projetos estabelecer os critérios de avaliação no início do projeto e rever esses critérios ao final de cada etapa realizada.

A avaliação aparece no LD2, porém é feita de maneira bastante tradicional. São avaliados apenas o aluno e o produto final. Uma avaliação completa, dentro da perspectiva dos projetos engloba, além do produto final, todo o processo de construção. É importante rever a forma como o trabalho foi conduzido por todos (alunos e professor), refletir sobre a eficiência dos materiais utilizados e se o tempo disponibilizado foi adequado. Quando se valoriza apenas o produto final, corre-se o risco de preparar o aluno apenas para a culminância, que ganha um caráter festivo.

Elaborar e executar um projeto partindo da necessidade do grupo significa romper com a organização curricular vigente, que prevê uma seleção de conteúdos específicos para um determinado período, um calendário escolar a ser seguido e a resistência de alguns professores em participar desse tipo de atividade. Por isso acreditamos que os projetos dos livros analisados, mesmo não contendo todas as etapas definidas pela pedagogia dos projetos, podem funcionar como uma opção para dinamizar as aulas de português.

Enfim, sabemos que executar um projeto que chega pronto, com as etapas determinadas, elaborado por alguém que não conhece a realidade do grupo que irá colocá-lo em prática, não é a melhor solução para quem quer inovar. Mas entendemos que, quando o projeto é bom, pode significar um começo, um estímulo para outras ideias.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Marise Nancy; MOURA, Dácio Guimarães. **Origem da metodologia de projetos, seu significado** - Trajetória e contribuições nos processos educativos. CEFET-MG. 2010. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT/ORIGEM_DA_METODOLOGIA.pdf>. Acesso em 02 jun. 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BIOTTO Filho, Denival. **Desenvolvimento da matemática no trabalho com projetos**. 2008. 100f. Dissertação (mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174p.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 106p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação a Distância. **Diários. Projetos de Trabalho**. Brasília, 1998. 96p. (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola, ISSN 1516-148X ; nº 3).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos - PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília, 2013. 120p.

CELANI, M. A. (1998). **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil**. In SIGNORINI, & CAVALCANTI, (Org.), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. Tradução Anísio S. Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

Diários. Projetos de Trabalho. - Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. 96 p. : il. ; 16 cm. (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola, ISSN 1516-148X ; nº 3).

FREITAG, Bárbara et al. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997.

GERIR, **Pedagogia de Projetos**, Salvador, v.9, n.29, p. 17-37, jan./fev.2003. Disponível em: <http://www.liderisp.ufba.br/modulos/pedagproj.pdf> . Acesso em: 04 jun. 2015.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, A. B. **O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso rumo ao debate**. In SIGNORINI & CAVALCANTI (Org), *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 1988.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola** / Ângela B. Kleiman, Sílvia E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.- Coleção Ideias sobre linguagem.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002a.

_____. **Aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002b.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel /IEL: Unicamp, 2005.

_____. **Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento**. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Cristiane Luiza Köb et al. **A aprendizagem colaborativa no ensino virtual**. 2005. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI167.pdf>>. Último acesso em: 02 mar. 2015.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **A pedagogia do êxito: projetos de resultado**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica**. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 49ª. Belo Horizonte. Anais... jul. 1997.

MENEGASSI, R. J. **Estratégias de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá, PR: EDUEM, 2005, p. 77-98.

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor**. *Ciências & Cognição*. v. 5, p. 73 - 79. Mar.2005. Disponível em: www.cienciasecognicao.com.org.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Multidisciplinaridade" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=90>. Acesso em 13 abr. 2015.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P.; CAMPOS, Ana Paula N. **A Seleção dos Livros Didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências**. 2009. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/427Beltran.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2015.

PARDIM, Carlos Souza; SOUZA, Luzia Aparecida de. **O movimento da escola nova no Brasil da década de 1930**. 2012. Disponível em: <http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2015.

SANTOS, Wildson Luiz; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. **Livro Didático de Ciências: Fonte de informação ou apostila de exercícios**. Contexto e Educação, Ijuí. Ano 21. Julho/dezembro, 2006.

SOARES, M. Becker. **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

<http://www.artigonal.com/linguas-artigos/perspectivas-historicas-do-livro-didatico-de-lingua-portuguesa-4565327.html>. Acesso em 24 abr. 2015.

<http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm>. Acesso em 24 abr. 2015.

http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico_ Acesso em 04 abr. 2015.

<http://www.aulete.com.br/letramento#ixzz3WGo57x2R>. Acesso em 03 abr. 2015.

http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp_ Acesso em 21 fev. 2015.

<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em 21 fev. 2015.

KROHLING, Aloísio. **A busca da transdisciplinaridade nas ciências humanas**. Revista de Direitos e Garantias Fundamentais - nº 2, 2007. Disponível em : <http://www.fdv.br/publicacoes/periodicos/revistadireitosegarantiasfundamentais/n2/7.pdf>. Acesso em 21 maio 2015.

ANEXOS

ANEXO A - Livros resenhados pelo PNLD2014



A Aventura da Linguagem
Luiz Carlos Travaglia
Vania Maria B. A. Fernandes
Maura Alves de Freitas Rocha
Editora Dimensão / 2ª Edição 2012



Jornadas. Port – Língua Portuguesa
Dileta Antonieta Delmanto / Franklin de Matos
Laiz Barbosa de Carvalho
Saraiva Livreiros Editores / 2ª Edição 2012



Tecendo Linguagens
Tania Amaral Oliveira / Elizabeth Gavioli de Oliveira
Silva / Cícero de Oliveira Silva
Lucy Aparecida Melo Araújo
IBEP - Instituto Brasileiro de
Edições Pedagógicas / 3ª Edição 2012



Para Viver Juntos Português
Greta Marchetti / Cibele Lopresti Costa
Jairo J. Batista Soares / Márcia Takeuchi
Edições SM / 3ª edição 2012



Coleção Perspectiva: Língua Portuguesa
Norma Discini / Lúcia Teixeira
Editora do Brasil / 2ª edição 2012



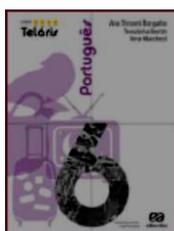
Português Linguagens
Thereza Anália Cochar / Magalhães
William Roberto Cereja
Saraiva / Livreiros Editores 7ª edição 2012



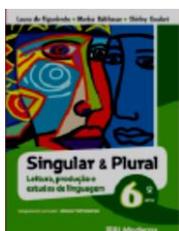
Português nos dias de hoje
Carlos Emílio Faraco / Francisco Marto de Moura
Editora Leya / 1ª Edição 2012



Português uma língua brasileira
Regina Figueiredo Horta / Lígia Menna
Graça Proença
Editora Leya / 1ª Edição 2012



Projeto Teláris – Português
Vera Lúcia de Carvalho / Marchezi
Terezinha Costa H. Bertin / Ana Maria Trinconi Borgatto
Editora Ática / 1ª Edição 2012



Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos da Linguagem
Laura de Figueiredo / Marisa Balthasar
Shirley Goulart
Editora Moderna / 1ª Edição 2012



Universos Língua Portuguesa
Rogério de Araújo Ramos / Márcia Takeuchi
Edições SM / 1ª Edição 2012



Vontade de saber Português
Tatiane Brugnerotto / Rosemeire Alves
Editora FTD / 1ª Edição 2012

ANEXO B - Análise dos projetos dos livros didáticos

Coleção	Projetos (número de páginas)	Descrição do projeto	Tempo previsto	Gêneros focados
PORTUGUÊS NOS DIAS DE HOJE Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura Editora Leya 1ª Edição 2012	-Projeto 1- Retratos do Brasil Págs. 10 a 87 (37 páginas)	Exposição de arte sobre o Brasil e sua cultura a partir das produções na unidade. Confecção de um livreto de crônicas com os textos produzidos na unidade 3. Projeto de produção de texto	Em torno de três meses.	Perfil (p. 29) Prospecto turístico (p. 36) Painel, cartaz e <i>outdoor</i> (p. 56) Crônica (p. 64)
	-Projeto 2- Sarau lírico Págs. 88 a 141 (53 páginas)	Realização de um sarau lírico com os textos produzidos nas unidades 4,5 e 6. Projeto de produção de texto	Em torno de três meses.	Poemas e letras de músicas (p. 103)
	-Projeto 3- A arte e a vida Págs. 142 a 206 (64 páginas)	Transformação de um trecho de conto em cena de novela, teatro ou filme; produzir uma cena de teatro e apresentá-la em leitura dramática e produzir roteiros de filmes. Projeto de produção de texto	Em torno de três meses.	Drama (p. 167) Roteiro de telenovela (p. 187) Roteiro de cinema (p. 199)

Coleção	Projetos (número de páginas)	Descrição do projeto	Tempo previsto	Gêneros focados
PORTUGUÊS UMA LÍNGUA BRASILEIRA Regina Figueiredo Horta Lígia Menna Graça Proença Editora Leya 1ª Edição 2012	-Projeto 1- O blog da mídia págs. 8 a 129 (121 páginas)	Preparação blogs para inserção de pesquisas e produções realizadas pelos alunos nos capítulos 1,2,3 e 4. Projeto de produção de texto	O projeto começa no capítulo 1, quando deve ser criado o blog. Depois continua até o capítulo 4, quando terminam as atividades propostas para o primeiro semestre.	Perfil (p. 27) Entrevista (p. 27) Resenha crítica (p. 53) Sinopse (p. 54) Artigo de opinião (p. 88) Texto de divulgação científica (p. 119)
	-Projeto 2- Coletânea de criações literárias págs. 130 a 279 (149 páginas)	Confecção de um livro com a coletânea dos textos literários produzidos pelos alunos nos capítulos 5,6,7,e 8. Sarau com declamação de poemas, rodas de leitura aberta à comunidade. Projeto de produção de texto	O projeto deve ser começado no início do segundo semestre, pois envolve todas as atividades propostas para o segundo semestre.	Orelha de livros (p. 142) Narrativas de terror (p. 147) Capa e ilustrações de livros (p. 155) Crônicas (p. 170) Contos (p. 208) Poemas (p. 240) Cartaz Convite

Coleção	Projetos (número de páginas)	Descrição do projeto	Tempo previsto	Gêneros focados
<p>PROJETO TELÁRIS – PORTUGUÊS Vera Lúcia de Carvalho Marchezi Terezinha Costa H. Bertin Ana Maria Trinconi Borgatto Editora Ática 1ª Edição 2012</p>	<p>-Projeto único- Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender a opinião. Págs. 302 a 350- 48 páginas)</p>	<p>Projeto de leitura que tem a literatura como base. Inicia-se a partir da leitura do conto de Machado de Assis, O alienista.</p> <p>O projeto estabelece uma relação de intertextualidade entre textos em diferentes linguagens e gêneros.</p> <p>Representação teatral do conto O alienista.</p>	<p>Não há cronograma estabelecido.</p> <p>Sugere-se que o professor agrupe as atividades em três grandes momentos: Atividades coletivas mediadas pelo professor. Atividades em grupos em sala de aula. Atividades individuais (classe/casa)</p>	<p>Trecho de romance (p. 304) Letras de músicas (p. 306) Conto (p. 306) Verbete de dicionário (p. 343) Reportagem (p. 343) Texto informativo (p. 345) Entrevista (p. 346) Obras de arte (p. 347)</p>

Coleção	Projetos (número de páginas)	Descrição do projeto	Tempo previsto	Gêneros focados
UNIVERSOS LÍNGUA PORTUGUESA Rogério de Araújo Ramos Márcia Takeuchi Edições SM 1ª Edição 2012	-Projeto 1- Top 10 (Págs. 56 a 59- 4 páginas)	Produção de um livro com comentários sobre as dez melhores canções brasileiras de todos os tempos. Projeto de produção de texto	Projeto para ser feito no final da unidade.	Letra de canção (p. 30) Formulário de votação (p. 57) Tabela (p. 57) Pesquisa (p. 58)
	-Projeto 2- Exposição do cotidiano (Págs. 104 a 107- 4 páginas)	Exposição de fotos produzidas pelos alunos com cenas do cotidiano escolar. Produção de um catálogo a partir das fotos.	Projeto para ser feito no final da unidade.	Crônica (p. 62) Fotografia (p. 102) Cartaz (p. 106) Convite (p. 106) Catálogo (p. 106)
	-Projeto 3- Múltipla escolha (Págs. 170 a 173- 4 páginas)	Estratégias de resolução de questões objetivas.	Projeto para ser feito no final da unidade.	Pesquisa (p. 171) Provas de múltipla escolha (p. 173)
	-Projeto 4- O que você faz? (Pág. 232 a 235-4 páginas)	Apresentação oral sobre as diferentes profissões que as pessoas desempenham na sociedade.	Projeto para ser feito no final da unidade.	Pesquisa (p. 234) Apresentação oral (p. 234)
	-Projeto 5- A vida no romance (Pág. 236 a 247 - 12 páginas)	Ler e escrever uma resenha do romance Ana Terra. Produzir um romance.	Projeto de leitura e escrita para ser feito no final do ano.	Curta-metragem (p. 236) Romance (p. 238) Resenha (p. 243)

Coleção	Projetos (número de páginas)	Descrição do projeto	Tempo previsto	Gêneros focados
VONTADE DE SABER PORTUGUÊS Tatiane Brugnerotto Rosemeire Alves Editora FTD 1ª Edição 2012	Não há sugestão de projetos no livro.			

Coleção	Projetos (número de páginas)	Descrição do projeto	Tempo previsto	Temas Gêneros
SINGULAR E PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DA LINGUAGEM Laura de Figueiredo Marisa Balthasar Shirley Goulart Editora Moderna 1ª Edição 2012	Não há sugestão de projetos no livro. No manual do professor é citado um projeto de leitura no site da coleção			

ANEXO C - Valor gasto com aquisição e distribuição de livros aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Programas	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Exemplares	Investimento*	Atendimento
PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	Fundamental: 1º ao 5º ano
	10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	Fundamental: 6º ao 9º ano
	7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Ensino Médio
	28.919.143	-	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.144,04	Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.619			Fundamental: 6º ao 9º ano
	7.649.794	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Ensino Médio
	31.102.628	116.824	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	Fundamental: 1º ao 5º ano
		50.343			Fundamental: 6º ao 9º ano
	8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Ensino Médio
	33.084.503	-	132.670.307	1.115.887.346,61	Total

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.
Acesso em: 04 de abril de 2015

ANEXO D - Textos utilizados na primeira etapa do projeto *Um conto, outros gêneros e diferentes formas de defender opinião.*

Texto 1

Você vai ler um trecho de *O grande mentecapto*, romance de Fernando Sabino, publicado em 1979.

A personagem principal, Viramundo, é um andarilho que, por não se enquadrar na sociedade, é considerado um marginal. Em suas andanças por diversos lugares do estado de Minas Gerais, relaciona-se com os mais diferentes tipos, sempre se comportando como o bem-intencionado, o puro, o ingênuo submetido às maldades do mundo.

Este trecho narra a "conversa de louco" de Viramundo com o Dr. Pantaleão, diretor de um manicômio, quando da chegada do herói ao estabelecimento.

O grande mentecapto

*Relato das aventuras e desventuras de Viramundo
e de suas inenarráveis peregrinações*

Fernando Sabino

*De como Viramundo colheu rosas
e espinhos em Barbacena, indo parar
num hospício de onde logrou fugir,
graças a uma treta bem-sucedida, e
acabou candidato a prefeito da cidade.*

[...]

Ao dar entrada em sua nova residência, Geraldo Viramundo foi levado diretamente ao gabinete do diretor, um velhinho de cabeça branca e olhos azuis que atendia pelo nome de Dr. Pantaleão.

– Você o que é, meu filho? – perguntou o Dr. Pantaleão.

– Sou cristão pela graça de Deus – respondeu Viramundo.

– Isso! Assim é que serve. Esse pelo menos fala. Cada doido com sua mania. De médico e de louco todos temos um pouco. Eu estou perguntando qual é a sua encarnação.

Antes que Viramundo pensasse em responder, Dr. Pantaleão disparava a falar, muito depressinha:

– Napoleão ainda temos uns três ou quatro. Já tivemos uma porção. Nunca tivemos é um papa, mas santo temos vários. Temos também um que é grão de milho, não pode ver uma galinha, foge correndo. E tem outro que é justamente galinha, vive a perseguir o pobre grão de milho, cacarejando. Tem um que é cafeteira: passa o dia inteiro com um braço na cintura e outro para cima, mas não serve café a ninguém, acho que está vazia. Tem de tudo. Dom Pedro temos dois. Pedro Segundo, digo. Não sei por que, mas Pedro Primeiro nunca mais

apareceu. O último que tivemos, já faz tempo, morreu de tanto grito do Ipiranga que ele dava, proclamando a Independência. Independência ou morte! Independência ou morte! Independência ou morte! Ficava assim o tempo todo montado numa vassoura. Você o que é?

– Eu sou mais eu – respondeu Viramundo prontamente.

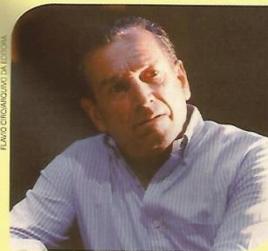
– Não pode. Se você fosse mais você, não estaria aqui. Você é menos você, isso sim. E nove fora, zero. Se eu fosse você, seria alguém mais, não seria eu. Portanto, você tem que ser alguém. Basta escolher. Só não escolha Tiradentes, que você pode se dar mal. Já tivemos um, e acabaram enforcando o coitado. Foi preciso que Caxias, o pacificador, viesse botar ordem nesta joça, que isto aqui estava uma verdadeira loucura. Se é que você me permite esta redundância, hi! hi! hi! Todo mundo aqui dentro tem de ser alguém ou alguma coisa. Você o que é?

Sem esperar resposta, o Dr. Pantaleão se aproximou dele e continuou a falar, baixando a voz e com um brilho de expertise nos olhinhos:

– Vou lhe dar um conselho: seja coisa, não seja gente. Coisa é muito melhor. Uma coisa bem macia, bem leve, bem fofa... Uma nuvem, por exemplo. Eu vou lhe contar um segredo, peço que não conte para ninguém. Quando vim para cá, minha intenção era ser uma nuvem, mas não pude, porque tinha que andar pelado, o que era incompatível com a minha condição de diretor. E você já imaginou uma nuvem de calças? Hi! hi! hi!

[...]

SABINO, Fernando. *O grande mentecapto: relato das aventuras e desventuras de Viramundo e de suas inenarráveis peregrinações*. 56. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 86-88.



Livro para análise do Professor. Versão proibida. Foto: colaborador da Editora

Fernando Tavares **Sabino** (Belo Horizonte, MG, 1923 – Rio de Janeiro, RJ, 2004): desde criança revelou-se leitor assíduo. Com 13 anos já escrevia contos e crônicas para jornais mineiros. Exímio nadador, venceu vários campeonatos de nado de costas, sua especialidade. Em 1941, custeou a publicação de seu primeiro livro, *Os grilos não cantam mais*, que obteve muito sucesso. Em 1943, serviu no quartel de cavalaria de Juiz de Fora, período que lhe inspirou *O grande mentecapto*. Formou-se em Direito e trabalhou no exterior como repórter especial. Teve várias obras suas transpostas para o cinema. O romance *O encontro marcado*, de sua autoria, foi publicado em vários países da Europa.



Fonte: Livro *Projeto Teláris*
– 9º ano - p. 304-305.

Projeto de leitura

Texto 2

Balada do louco

Rita Lee / Arnaldo Baptista

Dizem que sou louca Por pensar assim Se eu sou muito louca Por eu ser feliz Mais louco é quem me diz! E não é feliz! Não é feliz...	Se eles têm três carros Eu posso voar Se eles rezam muito Eu sou santa! Eu já estou no céu Mais louco é quem me diz! E não é feliz! Não é feliz...
Se eles são bonitos Eu sou Sharon Stone Se eles são famosos I'm Rolling Stone Mais louco é quem me diz! E não é feliz! Não é feliz...	Eu juro que é melhor Não ser um normal Se eu posso pensar Que Deus sou eu...
Eu juro que é melhor Não ser um normal Se eu posso pensar Que Deus sou eu	Sim! Sou muito louca Não vou me curar Já não sou a única Que encontrou a paz Mais louco é quem me diz! E não é feliz! Eu sou feliz!...



DUALISA/DUARTE/DA EDITORA

LEE, Rita; BAPTISTA, Arnaldo. Balada do louco. In: LEE, Rita. Acústico MTV. DVD Universal Music, 1998.



DUALISA/DUARTE/DA EDITORA

Rita Lee Jones (São Paulo, SP, 1947): em meados dos anos 1960 formou, com os irmãos Arnaldo e Sérgio Dias Baptista, o grupo experimental Os Mutantes, que, em 1967, acompanhou Gilberto Gil no III Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, na apresentação da música *Domingo no parque* – marco do tropicalismo. A música de Rita Lee caracteriza-se pelo senso de humor e pela irreverência.



MARLENE BERNARDI/OLYMPIA PRESS

Arnaldo Dias Baptista (São Paulo, SP, 1948): compositor e músico, foi líder do grupo Os Mutantes. É considerado uma figura de transição entre o tropicalismo de 1960 e o rock brasileiro dos anos 1970 e 1980. Atualmente, dedica-se também à literatura e à pintura.

306

Projeto de leitura

Texto 3

Maluco beleza

Raul Seixas

Enquanto você
se esforça pra ser
um sujeito normal
e fazer tudo igual...

Eu do meu lado,
aprendendo a ser louco
Um maluco total
na loucura real...

Controlando
a minha maluquez
misturada
com minha lucidez

Vou ficar
ficar com certeza
maluco beleza

Esse caminho
que eu mesmo escolhi
É tão fácil seguir
por não ter onde ir...

Controlando
a minha maluquez
misturada
com minha lucidez

Vou ficar
ficar com certeza
maluco beleza
Eu vou ficar...

LIVRO PARA ANÁLISE DE PROFESSOR. Venda proibida



RINO TELARÍS/ARQUIVO DA EDITORA

Raul Santos Seixas (Salvador, BA, 1945 – São Paulo, SP, 1989): desde criança, gostava de ler, criar personagens e fazer histórias em quadrinhos. Na adolescência, foi fortemente influenciado pelo rock da década de 1950 e pela música do compositor Luiz Gonzaga. Suas composições fundem rock com ritmos brasileiros, como o baião e o xaxado. Conhecido pelo tom irreverente e crítico de suas músicas, continua sendo um ícone do rock brasileiro, com milhares de admiradores.



©2000 WARNER MUSIC BRASIL

307

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - p. 306-307.

ANEXO E - O contexto sócio-histórico da vida e da obra de Machado de Assis

Anexo 1

Quadro do contexto sócio-histórico da vida e da obra de Machado de Assis

Anexo 1	Machado: vida e obra	Contexto sócio-histórico brasileiro
1839/40	Joaquim Maria Machado de Assis nasce no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839.	D. Pedro II assume o Império do Brasil aos 14 anos de idade.
Década de 1850	<ul style="list-style-type: none"> Publica seu primeiro trabalho no jornal <i>Marmota Fluminense</i>. Colabora em vários jornais e revistas. 	<ul style="list-style-type: none"> Eusébio de Queirós assina a lei que proíbe o tráfico de escravos para o Brasil. Inaugurada a primeira estrada de ferro brasileira.
Década de 1860	<ul style="list-style-type: none"> Publica seu primeiro livro, <i>Crisálidas</i> (poesias). Casa-se com Carolina Augusta Xavier de Novaes. Obras: muitas peças teatrais, tais como: <i>Hoje, avental, amanhã, luva</i> (1861). 	<ul style="list-style-type: none"> O Brasil em guerra contra o Paraguai: Batalha do Riachuelo, Batalha do Tuiuti, Retirada de Laguna, Desembrada, Batalha de Ipororó e Batalha do Avaí.
Década de 1870	<ul style="list-style-type: none"> Nomeado 1º Oficial da Secretaria do Estado do Ministério da Agricultura. Obras: Poesia: <i>Falenas; Americanas</i>. Romances: <i>Resurreição; A mão e a luva; Helena; Iaiá Garcia</i>. Contos: <i>Contos fluminenses; Histórias da meia-noite</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Fim da Guerra do Paraguai. Início da exportação do café pelo Brasil. Lei do Ventre Livre. Início da imigração italiana.
Década de 1880	<ul style="list-style-type: none"> Nomeado oficial de gabinete do Ministro da Agricultura. Diretor da Diretoria do Comércio. Obras: Romance: <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>. Contos: <i>Papéis avulsos; Histórias sem data</i>. Teatro: <i>Tu, só tu, puro amor</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Manaus é o centro mundial de exportação de borracha. A Lei dos Sexagenários liberta escravos com mais de 60 anos. A Lei Áurea liberta todos os escravos. O marechal Deodoro proclama a República e torna-se o primeiro presidente do Brasil.
Década de 1890	<ul style="list-style-type: none"> Eleito presidente da Academia Brasileira de Letras. Obras: Romances: <i>Quincas Borba; Dom Casmurro</i>. Contos: <i>Várias histórias; Páginas recolhidas</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> O país mergulha no caos econômico. Aprovada a nova Constituição (a primeira republicana). Renúncia de Deodoro. O marechal Floriano Peixoto assume o poder. Movimento militar pretende depor o marechal Floriano. É eleito o primeiro presidente civil do Brasil: Prudente de Moraes. Guerra de Canudos, na Bahia (Antônio Conselheiro). Campos Salles é eleito presidente. Cândido Rondon inicia a construção de linhas telegráficas de comunicação.
Década de 1900	<ul style="list-style-type: none"> Eleito membro da Academia de Ciências de Lisboa. Carolina, sua esposa, falece em 1904. Machado falece no Rio de Janeiro em 29 de setembro de 1908. Obras: Romances: <i>Esau e Jacó; Memorial de Aires</i>. Contos: <i>Relíquias de Casa Velha</i>. Teatro: <i>Teatro coligido</i>. Várias obras póstumas. 	<ul style="list-style-type: none"> Rodrigues Alves é eleito presidente da República. Queda da exportação da borracha provocada pela concorrência da borracha da Malásia. Afonso Pena toma posse na Presidência. Chegam ao Brasil os primeiros imigrantes japoneses.

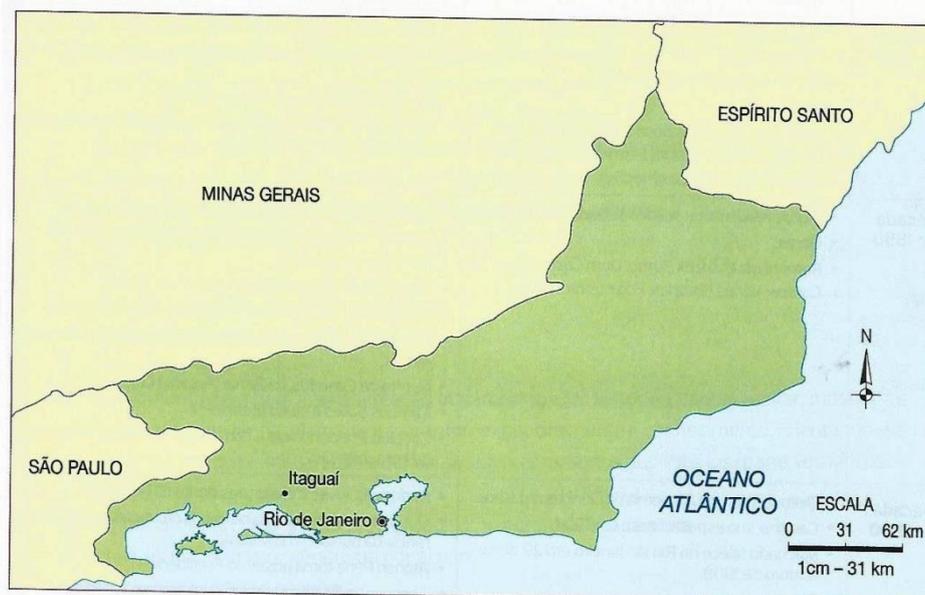
Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica. p. 51

ANEXO F - CARACTERÍSTICAS DAS PERSONAGENS DE O ALIENISTA

Quadro-resumo

Características das personagens de *O alienista*

- a. **Dr. Simão Bacamarte:** origem nobre, médico amante da Ciência, estudou na Europa, mas não aceitou exercer a medicina na corte de Portugal. Veio para o Brasil, estabeleceu-se em Itaguaí, casou-se aos 40 anos, fundou a Casa de Orates, origem da Casa Verde, como era conhecido o lugar onde ficavam os "pacientes" tratados por ele.
- b. **Dona Evarista da Costa Mascarenhas:** com 25 anos, viúva, casa-se com o Dr. Simão Bacamarte. Não é bonita, nem simpática.
- c. **Crispim Soares:** boticário em Itaguaí, amigo fiel do Dr. Bacamarte. Segundo seu próprio julgamento, é "*bajulador, lacaio, fraco, miserável...*". É casado com Cesária, uma grande amiga da esposa de Simão Bacamarte.
- d. **Porfirio:** barbeiro em Itaguaí, comanda a primeira rebelião contra Simão Bacamarte, mas, assim que assume o poder – o governo da vila –, começa a agir movido por interesses políticos, traido a causa pela qual lutara.
- e. **Padre Lopes:** vigário do lugar, acompanha todos os acontecimentos de perto e tenta interceder em favor de algumas pessoas.
- f. **João Pina:** outro barbeiro, também assume o governo em outra revolta contra o poder de Simão Bacamarte.



Adaptado de: *Atlas geográfico escolar*. Rio de Janeiro, IBGE, 2004.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica. p. 52

ANEXO G - VERBETE DE DICIONÁRIO/LOUCOS PELA LIBERDADE

●● Outros textos, outros gêneros

1 Verbetes de dicionário

loucura s.f. **1** distúrbio, alteração mental caracterizada pelo afastamento mais ou menos prolongado do indivíduo de seus métodos habituais de pensar, sentir e agir **2** sentimento ou sensação que foge ao controle da razão **2.1** paixão, gosto desmedido por alguém ou por algo «sua l. é o caçula» «tem l. por livros» **3** ato ou fala extravagante, que parece desarrazoado; atitude, comportamento que denota falta de senso, de juízo, de discernimento «como pode cometer tais l.?» **4** atitude imprudente, insensata «será uma l. se consentirem com aquele absurdo» **5** caráter de tudo que ultrapassa o convencional, de quanto foge às regras sociais «a festa será uma l.» **6** alegria extravagante. Insana; desatino, desvario **7** caráter do que é extraordinário, excepcional, maravilhoso «l. de verão» «l. de vestido»

HOUAISS, Antônio. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

2 Reportagem

Saúde

Loucos pela liberdade

Os manicômios ainda existem, mas uma revolução silenciosa transforma em cidadãos os brasileiros com sofrimento mental

Em 1991, o deputado federal Paulo Delgado apresentou um projeto de lei que determina o fim da construção de novos hospitais psiquiátricos públicos e do financiamento, pelo SUS, de novos leitos psiquiátricos. A lei propõe a extinção progressiva dos manicômios e sua substituição por outros recursos assistenciais. Passou pela Câmara mas acabou dormindo numa gaveta do Senado. A boa notícia é que, apesar do projeto de lei parado, o país vive uma revolução psiquiátrica silenciosa. Perde terreno o modelo de manicômios de portas fechadas. Ganha espaço o modelo aberto, que trata os loucos como cidadãos.

Em diversos estados, surgiram soluções alternativas aos hospitais, como os

Núcleos de Assistência Psicossocial (NAPs), com atendimento 24 horas por dia, sem que o louco tenha de ficar internado, à margem da sociedade. Vive-se uma situação curiosa em que os costumes, por força da organização da sociedade, avançaram mais que a lei. A mudança de comportamento pode ser medida pelos números do Ministério da Saúde. Em 1991, havia 313 hospitais psiquiátricos no país. Em 1996, eles eram apenas 269.

Tanto a lei de Paulo Delgado como a redução de asilos e leitos nasceram de uma experiência pioneira em Santos, no litoral paulista. Ela foi a gênese que deflagrou o crescimento do Movimento da Luta Antimanicomial, hoje com direito a assento no Conselho Federal de Saúde. Em maio de 1989, a prefeitura da cidade interveio na Casa de Saúde Anchieta – manicômio conhecido como "A Casa de Horrores" pelo péssimo tratamento dedicado aos pacientes. Em cinco anos, o An-

Projeto de leitura

343

Projeto de leitura

344

chieta foi liquidado e, em seu lugar, criada uma rede de NAPs para abrigar os pacientes sem destiná-los, irremediavelmente, aos hospitais. Os loucos voltaram a conviver com suas famílias, permanecendo durante o dia nos ambulatórios. Para os que não tinham família (vinte anos de internação rompem qualquer laço familiar), foram criados os Lares Abrigados. Travou-se, ao mesmo tempo, uma batalha para intervir na cultura e nos preconceitos da sociedade a respeito da loucura e dos loucos.

Nasceu o projeto Tam-Tam – referência ao instrumento musical africano e à gíria brasileira –, que incluiu rádio (criado pelos próprios pacientes) e programas de vídeo. Foi criada a grife Tam-Tam, com camisetas pintadas à mão, bijuterias e gravatas, cuja venda gerava dinheiro para os pacientes. Desde o início trabalhou-se com teatro, e daí surgiu o Grupo Biruta.

Formaram-se cooperativas, grupos de pacientes que cuidavam dos jardins, trabalhavam na construção civil, separavam o lixo reciclado, cultivavam e vendiam flores. Santos foi a primeira cidade brasileira livre de manicômios e tornou-se referência internacional. Há na Itália apenas outras duas cidades sem asilos psiquiátricos – mas nenhuma com o tamanho de Santos, com 420 mil habitantes. "Dizia-se que a cidade não seria capaz de acabar com a poluição das praias e com o problema dos loucos", diz o psiquiatra Roberto Tykanori, coordenador de saúde mental da cidade na época da reforma. "As duas coisas foram feitas."

Da experiência santista, percebeu-se que o fim dos manicômios poderia

sair do papel. Os NAPs espalharam-se pelo país. Não se deve supor, contudo, que o problema do maluco como presidiário tenha sido superado. Não se vive, ainda, num país feito de gente como Simão Bacamarte, o personagem alienista de Machado de Assis, que detectou a insensatez de seu asilo, abriu suas portas e colocou a turma sintomática de volta à rua. Mas Santos impulsionou outros caminhos de tratamento dignos:

- Em São Paulo, a psicóloga Isabel Cristina Lopes e o maestro Julio César Giudice Maluf comandam o Coral Cênico de Saúde Mental. Os integrantes são usuários dos serviços de psiquiatria e seus parentes. O repertório reúne canções da MPB e textos dos próprios pacientes.
- O Pazzo a Pazzo é um grupo de teatro cujos atores são portadores de problemas mentais. Pazzo, em italiano, significa 'louco'. O diretor Sérgio Penna recrutou os artistas nos NAPs de Santos e na instituição A Casa, de São Paulo, nome dado ao Serviço de Saúde Mental do Hospital Dia, pioneiro na assistência ambulatorial aos malucos paulistanos. Um dos grandes sucessos do grupo foi a adaptação da *Odisséia*, de Homero.
- Melancolia não é a marca da TV Pínel, do Rio de Janeiro, criada pelos internos do Instituto Philippe Pínel há três anos. O que eles prezam é o humor. A trilha sonora da vinheta de abertura é o clássico "Maluco beleza", de Raul Seixas.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - p. 343-344.

ANEXO H - PEQUENA HISTÓRIA DA LOUCURA

Pequena história da loucura

Como a medicina identificou e tratou o louco ao longo dos séculos

ANTIGUIDADE

- A loucura era obra dos deuses, para os gregos. Nos poemas de Homero, os heróis não enlouquecem — são tornados loucos por decisão divina.
- A loucura é vista como um acidente de percurso e não um mal em si — e por isso mesmo não acarreta nenhum estigma. Não há necessidade de cura, já que não existe, a rigor, doença alguma a ser tratada. A terapia limita-se à reordenação das relações do sujeito tido como transgressor com o grupo social a que ele pertence.
- O pai da Medicina, o grego **Hipócrates**, entendia a loucura como um desarranjo de natureza orgânica e corporal do ser humano. A causa dela era algum desequilíbrio do estado físico. As alterações de comportamento ou mentais eram meros sintomas.
- Acreditava-se que muitos casos de loucura eram resultado do acúmulo indevido de substâncias no cérebro ou em outros órgãos; portanto, a terapia ideal seria a que assegurasse a diluição ou a expulsão dessas substâncias.

IDADE MÉDIA

- Um documento escrito em 1484, o *Malleus Maleficarum*, estabelece a crença na intervenção dos demônios na vida dos seres humanos. Diz um dos trechos da obra: "O diabo, ademais, é capaz de possuir o ser humano em sua essência corpórea, como fica claro no caso dos loucos".
- A terapia recomendada para os loucos preconizava jejuns, orações, visita a Igrejas e o exorcismo feito por algum sacerdote especialmente preparado para a empreitada.

SÉCULO XVIII

- Em maio de 1798, o médico francês **Philippe Pinel** tira as correntes de 49 pacientes loucos internados no Hospital Bicêtre, em Paris. Os hospícios deixam de funcionar como prisões.
- O diagnóstico da loucura passa a ser resultado de observação prolongada, rigorosa e sistemática das transformações na vida biológica, nas atividades mentais e no comportamento social do paciente.

SÉCULO XX

- As ideias do austríaco **Sigmund Freud** revolucionam a compreensão da loucura. Com a psicanálise, a visão psicológica do funcionamento mental se consagra. Nos anos 1970, o psiquiatra italiano Franco Basaglia propõe a experiência de fechar os asilos e manicômios em seu país.

Revista Época. São Paulo: Globo, 14 set. 1998. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/edic/19980914/ciencia1c.htm>>. Acesso em: 6 maio 2012. Texto adaptado.

Projeto de leitura

Livro para análise do Professor. Venda proibida.

345

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - p. 345.

ANEXO I - QUEM GOSTA DE FICAR TRANCADO?

3 Entrevista

Quem gosta de ficar trancado?

Psicanalista diz por que a rua trata os loucos melhor que os hospitais psiquiátricos

Época: Por que os asilos e manicômios não servem ao tratamento efetivo dos loucos?

Flávio Carvalho Ferraz: A instituição asilar, ainda que movida pela melhor das intenções, não parece ter captado a importância fundamental da liberdade de vagar livremente para os loucos. O movimento antimanicomial, surgido com o advento da antipsiquiatria, fundamenta-se na constatação de que a instituição fechada não trata verdadeiramente o louco, mas o exclui do convívio social.

Época: Qual é o papel da rua para o louco?

Ferraz: Em primeiro lugar, a rua é capaz de tratar o louco melhor que as instituições feitas para isso. O louco clama por liberdade e, por isso, a rua é seu *habitat* natural. A liberdade de circular é o equivalente à liberdade de pensar e fantasiar. Mesmo sabendo que a rua obriga o psicótico a passar por uma série de sofrimentos, ela ainda é o agente privilegiado para lhe dar suporte.

Época: Entre a rua e os asilos tradicionais há alguma alternativa de tratamento para a loucura?

Ferraz: Sim. Trata-se do "acompanhamento terapêutico". É uma técnica auxiliar no tratamento da psicose em que o profissional sai pelas ruas com o louco, permitindo a ele participar de tudo o que a cidade oferece. Essa técnica não apenas devolve ao louco o direito de usufruir o espaço público como cidadão, mas é efetivamente terapêutica, já que o trata.

Época: O senhor falou da importância da rua para o louco. E para a sociedade, o louco oferece alguma coisa ou não passa de um estorvo?

Ferraz: Ele pode ser visto como um estorvo quando não temos instrumentos para compreendê-lo e com ele conviver. Mas é evidente que a loucura exerce forte atração sobre todos nós. É uma espécie de espelho que nos mostra aquilo que temos mas nem sempre sabemos que nos pertence. Os instintos, as fantasias e as ideias inconscientes no psicótico se tornam visíveis. Por isso o louco fascina. Todo mundo gosta de olhá-lo com curiosidade.

Época: Qual é a diferença entre o louco de rua e o louco trancado em casa ou num asilo qualquer?

Ferraz: A diferença fundamental é que o louco excluído da sociedade vê negado seu próprio direito à cidadania. Além do mais, nada indica que o isolamento ou a prisão o recupere. Já a liberdade de andar pela cidade e a participação na vida da comunidade, por si mesmo, têm efeitos terapêuticos. E, ainda que não os tivessem, ao menos diminuiriam o sofrimento. Será que alguém gosta de ficar trancado?

Época: O isolamento e o tratamento à base de remédios podem significar a cura da loucura?

Ferraz: Cura é uma expressão muito forte. Existem alguns indivíduos que passam por surtos esporádicos, mas fora desses períodos podem levar uma vida absolutamente normal, sem problemas. Em certos casos mais severos, porém, o que importa é providenciar uma situação na qual exista o maior bem-estar possível tanto do paciente quanto de sua família. É fundamental encontrar algum tipo de conforto.

Revista Época. São Paulo: Globo, 14 set. 1998. Texto adaptado.

ANEXO J - MUSEU DE IMAGENS DO INCONSCIENTE

Museu de Imagens do Inconsciente – Dra. Nise da Silveira

Informações

Museu de Imagens do Inconsciente

- Criado em 1952 no Centro Psiquiátrico Pedro II, Bairro Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.
- Transformado num importante centro de estudos psiquiátricos de reputação mundial.
- Seu acervo conta com mais de 300 mil telas, desenhos e esculturas.

Dra. Nise da Silveira:

- Naturalidade: Maceió, Alagoas
- Profissão: psiquiatra
- Feitos:
 - realizou trabalho inovador no tratamento da esquizofrenia;
 - aboliu a palavra “loucura” de seu vocabulário, trocando-a por “inúmeros estados do ser”;
 - posicionou-se contra os procedimentos cruéis para tratamento dos loucos;
 - usou técnicas livres de desenho, pintura e modelagem como formas de tratamento;
 - criou ateliês de pintura no manicômio;
 - criou o Museu de Imagens do Inconsciente.
- Sua convicção: os doentes têm emoções para revelar.
- Seu objetivo: compreender as vivências internas dos doentes expressas pela arte.

A Dra. Nise da Silveira também escreveu um livro contando suas experiências: *O mundo das imagens*.

Foi a pioneira na revolução mundial por que passou o tratamento dado ao deficiente mental e revelou em várias entrevistas concedidas que **seu interesse pela alma humana surgiu da experiência da leitura de Machado de Assis**.

Fonte: Livro *Projeto Teláris* – 9º ano - Assessoria Pedagógica. p. 5