



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Jardeni Azevedo Francisco Jadel

**O ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino
Fundamental: a notícia e a crítica de filmes**

Rio de Janeiro
2018

Jardeni Azevedo Francisco Jadel

**O ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: a
notícia e a crítica de filmes**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

J21	<p>Jadel, Jardeni Azevedo Francisco. O ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: a notícia e a crítica de filmes / Jardeni Azevedo Francisco Jadel. - 2018. 246 f. : il.</p> <p>Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Compreensão na leitura – Teses. 3. Língua portuguesa – Português escrito – Teses. 4. Jornais – Manchetes – Teses. 5. Crítica cinematográfica – Teses. I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948-. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.90(07):070</p>
-----	--

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jardeni Azevedo Francisco Jadel

**O ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: a
notícia e a crítica de filmes**

Tese apresentada, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora, ao
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 20 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Denise Salim Santos
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Edila Vianna da Silva
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Fernanda Farias de Freitas
Escola SESC de Ensino Médio

Rio de Janeiro

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho, Dudu, e aos meus sobrinhos, Netinho, Luluca e Juju, que com seus olhares de admiração e cumplicidade me fizeram (e fazem) buscar sempre mais; e aos meus pais, que já se foram, mas continuam sendo as minhas maiores fontes de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um momento especial ... É a hora que a vida se coloca em análise para revelar a importância das pessoas na nossa trajetória.

Primeiro de tudo, agradeço a Deus por me guiar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades. Agradeço a Ele também por me conceder uma família maravilhosa, que sempre me motivou e entendeu os momentos de afastamento e reclusão (mesmo achando, muitas vezes, que havia um exagero de minha parte!).

Agradeço aos meus amigos de diferentes épocas, com os quais pude compartilhar sonhos, angústias e realizações. Alguns, inclusive, foram plateia para ensaios e leituras atentas, sempre finalizadas com o “tudo vai dar certo”.

Agradeço aos colegas de doutorado, alguns desde o mestrado, que dividiram (e somaram) momentos de estudo, sempre cúmplices desta jornada.

Agradeço aos professores da UERJ pela aprendizagem contínua e motivadora nos diversos momentos do meu percurso acadêmico. E, de forma singular, agradeço à professora Maria Teresa, que cumpriu muito mais que sua função de orientadora: foi a conselheira e a companheira de todas as horas.

Muito obrigada a todos!

O passado está contido no presente, mas a história não se caracteriza nem por repetições de diferenças, nem por repetições de semelhanças; o movimento de mudança é marcado pela tensão constante entre permanências e rupturas. [...] Certamente essa não é uma tarefa fácil, nem rápida, nem solitária.

Maria do Rosário Longo Mortatti

RESUMO

JADEL, Jardeni Azevedo Francisco. *O ensino da leitura e da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental: a notícia e a crítica de filmes*. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Uma das críticas mais contundentes em relação ao ensino de Língua Portuguesa tem sido a dissociação da realidade social e o seu conceito subjacente de linguagem, prioritariamente gramatical. Embora as discussões sejam abundantes, na perspectiva da língua como interação verbal, as lacunas teórico-metodológicas existentes na formação e na prática pedagógica colaboram para que a questão não se efetive plenamente nas salas de aula. Os estudos enveredam para teorias e/ou metodologias que colocam o aluno como sujeito/autor de discursos materializados em gêneros textuais, sintetizados pelos documentos oficiais de orientação para o Ensino Fundamental, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular. Para dar conta desse desafio, optou-se pela elaboração de unidades didáticas para a leitura e para a escrita, a partir dos gêneros notícia e crítica de filmes, com embasamento teórico de autores como Geraldi (1997, 2004), Bakhtin (2004, 2011), Koch (2002, 2004 e 2013), Travaglia (2009), além dos apontamentos de Solé (1998), Lerner (2002), Menegassi (2004, 2010), Bonini (2004), Bazerman (2007, 2011), Marcuschi (2008), Antunes (2010), entre outros. A ideia é mostrar que, para realizar leituras e produzir textos, é necessário consciência sobre “para que”, “para quem”, “quando”, “onde” e “por quem” um texto é escrito e lido, na expectativa de que ampliar competências e habilidades desenvolvidas no uso da palavra, dominando o discurso nas diversas situações comunicativas, deve ser o objetivo das aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura e escrita. Notícia. Crítica de filmes.

ABSTRACT

JADEL, Jardeni Azevedo Francisco. *The teaching of reading and writing in the final years of elementary school: the news and film's criticism*. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

One of the most compelling critiques of Portuguese language teaching has been the dissociation of social reality and its underlying concept of language, primarily grammatical. Although the discussions are abundant, in the academic context, from the perspective of language as verbal interaction, the theoretical and methodological gaps in the pedagogical practice collaborate that the issue is not fully effective in classrooms. The studies have turned to theories and / or methodologies that put the student as subject / author of speeches materialized in textual genres, synthesized by official orientation documents for Elementary School, especially the National Curricular Common Base. In order to deal with this challenge, we chose to elaborate didactic units for reading and writing, from the genres of news and criticism's film, with the theoretical basis of authors such as Geraldi (1997, 2004), Bakhtin (2004, 2011), Koch (2002, 2004 and 2013), Travaglia (2009), and the notes of Solé (1998), Lerner (2002), Menegassi (2004, 2010), Bonini (2004), Bazerman (2008), Antunes (2010), among others. The idea is to show that in order to carry out readings and produce texts, it is necessary to be aware of "for what", "for whom", "when", "where" and "why" a text is written and read, in the expectation that expand skills and abilities developed in the use of the word, dominating the discourse in the diverse communicative situations, should be the objective of the Portuguese Language classes.

Keywords: Elementary School. Reading and writing. News. Movie review.

RESUMEN

JADEL, Jardeni Azevedo Francisco. *La enseñanza de la lectura y de la escrita en los años finales de la enseñanza básica: la noticia y la crítica de películas*. 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Una de las críticas más tajantes en relación a la enseñanza de la lengua Portuguesa ha sido la disociación de la realidad social y/o su concepto subyacente de lenguaje, prioritariamente gramatical. Mismo que las discusiones sean numerosas, en la perspectiva de la lengua como interacción verbal, las lagunas teórico – metodológicas existentes en la formación y en la práctica pedagógica colaboran para que el problema no se produzca plenamente en las salas de clases. Los estudios se encaminan para teorías y/o metodologías que ponen al alumno como sujeto/autor de discursos materializados en géneros textuales, sintetizados por los documentos oficiales de orientación para la enseñanza básica, con destaque para la Base Nacional Común Curricular. Para dar cuenta de ese desafío, se optó por la elaboración de unidades didácticas para la lectura y para la escrita, a partir de los géneros noticia y crítica de películas, con embasamiento teórico de autores como Geraldí (1997, 2004), Bakhtin (2004, 2011) Koch (2002, 2004 e 2013), Travaglia (2009), fuera de los apuntamientos de Solé (1998), Lerner (2002), Menegassi (2004, 2010), Bonini (2004), Bazerman (2007, 2011), Marcuschi (2008), Antunes (2010), entre otros. La idea es mostrar que, para realizar lecturas y producir textos, es necesaria la consciencia sobre “para que”, “para quien”, “cuando”, “donde” y “por quien” un texto es escrito y leído, en la perspectiva de que ampliar competencias y habilidades desarrolladas en el uso de la palabra, dominando el discurso en las diferentes situaciones comunicativas, debe ser el objetivo de las clases de la Lengua Portuguesa.

Palabra-clave: Enseñanza Básica. Lectura y escrita. Noticia. Crítica de películas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSO, CONCEPÇÕES E PROPOSTAS CURRICULARES	21
1.1	Adotando uma concepção	22
1.2	O ensino de Língua Portuguesa e o Ensino Fundamental.....	27
1.3	Teoria e prática pedagógica: a língua como interação verbal.....	31
1.4	As propostas curriculares oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	34
1.5	Breve perfil do aluno e as expectativas de aprendizagem dos docentes..	40
2	OS GÊNEROS TEXTUAIS	47
2.1	Construindo um quadro teórico: texto, gênero, sequência tipológica e suporte.....	51
2.2	Os gêneros textuais no suporte jornal impresso.....	64
2.3	Levantamento dos gêneros no jornal <i>O Globo</i>	67
3	PROPOSTA DE LEITURA E DE ESCRITA	86
3.1	O ensino de Língua Portuguesa no Sistema pH	87
3.2	Enfoque e posicionamentos teóricos sobre leitura e escrita	109
3.3	Expectativas de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva discente	114
4	A INTER-RELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E DAS HABILIDADES/ BNCC	149
4.1	Conhecendo a estrutura da BNCC	153
4.2	Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades no campo jornalístico-midiático.....	158
4.3	Elaborando um roteiro para o trabalho de leitura e de escrita	166

5	LEITURA: DESENVOLVENDO DIFERENTES HABILIDADES NA SALA DE AULA	179
5.1	Elaborando uma proposta: leitura.....	180
5.2	Trabalhando com a leitura da notícia.....	184
5.3	A elaboração de perguntas no processo de leitura.....	196
5.4	Com a palavra, o professor (Parte I)	204
6	PRODUÇÃO DE TEXTOS: DESENVOLVENDO DIFERENTES HABILIDADES NA SALA DE AULA	209
6.1	Elaborando uma proposta: produção de textos	210
6.2	Trabalhando com a produção da crítica de filmes.....	217
6.3	A produção textual para sala de aula.....	225
6.4	Com a palavra, o professor (Parte II)	233
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
	REFERÊNCIAS	240

INTRODUÇÃO

Há um tempo – não muito distante –, acreditava-se que ensinar Língua Portuguesa era simplesmente fazer o aluno decorar as regras da gramática normativa ilustradas por exemplos desvinculados da realidade. Desse modo, os conteúdos trabalhados em sala de aula eram atividades isoladas em que se privilegiava a forma em detrimento do conteúdo: textos utilizados somente como pretexto para teoria gramatical e as questões de leitura restritas à mera decodificação.

Partindo do princípio de que compreender a língua em seus usos efetivos no cotidiano deve constituir fonte de orientação basilar para o ensino, aproximando o professor das atuais teorias que alicerçam a concepção interacionista da linguagem, apontamentos de caminhos diferentes apresentam o trabalho por meio da interação com diferentes textos que partem das práticas sociais dos alunos.

É indiscutível o fato de a escola ser, por excelência, o *locus* responsável por propiciar condições para os indivíduos iniciarem-se e ampliarem sua condição de leitores, aprimorando sua competência para o uso da escrita em práticas sociais que a envolvem. Por isso, a forma de trabalho com a leitura e a escrita precisa sofrer redirecionamentos, a fim de vencer os desafios que lhe são impostos historicamente.

Estudos científicos de diversas áreas – quer de domínios mais gerais, como os da psicologia e da pedagogia, quer as de domínios mais específicos, oriundos das áreas da linguística, psicolinguística e sociolinguística – têm trazido relevantes contribuições para o ensino da língua, uma vez que as exigências sociais em relação ao conhecimento linguístico não são as mesmas de décadas atrás.

O grande desafio é modificar o quadro relativo ao domínio da língua, uma vez que o contexto histórico e social impôs ao cidadão a necessidade de ir além da mera capacidade de codificar e decodificar: é necessário atingir capacidades linguísticas que lhe permitam exercer as práticas de leitura e de escrita dos diferentes gêneros textuais que circulam no seu meio social.

A aula de português deve ser o momento em que se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas, exigindo que os conteúdos do currículo sejam tratados de modo a fazer sentido para o público atendido. Uma abordagem pedagógica que inclua essa perspectiva de ensino, portanto, fundamenta-se em

concepções mais amplas, que possibilitam ir além de modelos de texto, desvinculados de seu papel social.

Para a consolidação do processo, é necessário garantir que o trabalho na escola resulte em aprendizagem de conhecimentos pertinentes capazes de viabilizar a aplicação no entendimento de mundo. Propõe-se, assim, o aprendizado baseado no trabalho com variados gêneros textuais, buscando a socialização nas práticas das atividades comunicativas.

O interesse pelo trabalho com gêneros é consequência do processo dialógico entre a esfera escolar e a acadêmica, na busca de novas propostas metodológicas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita orientadas para as funções sociodiscursivas e para as condições sócio-históricas de produção das diferentes interações verbais.

No que diz respeito ao trabalho com gêneros, muito já se disse, dando-nos a impressão de um certo esgotamento sobre o assunto. É fato, porém, que, apesar das teorias, conceitos e definições, o tema tem se revelado complexo para grande parte dos docentes de Língua Portuguesa e as lacunas teórico-metodológicas existentes na formação e no apoio pedagógico colaboram para que a questão não se efetive plenamente nas salas de aula. Faraco (2006, p. 109) alerta que o foco de atenção dos estudos, muitas vezes, recai sobre as propriedades formais vistas como padrões inflexíveis. Como constata Yan (2008, p. 27), essa prática com abordagem exclusiva na exploração da forma se afasta das condições de produção e do contexto social.

Sobre a questão, Bezerra (2010, p. 41) esclarece:

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais do texto. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para a escrita).

Inicialmente, o objeto deste estudo foi o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o entendimento de que a modalidade não pode ser encarada como uma simples reposição de processos escolares perdidos, mantendo uma equivocada simetria com o ensino regular, foi elaborado, como dissertação de mestrado, um Referencial Curricular para o ensino de Língua

Portuguesa, a partir da proposta didática de “agrupamento de gêneros”, dentro da ideia da progressão curricular em espiral (JADEL, 2014).

Aplicável às fases de aprendizagem III e IV (6º ao 9º) da EJA, o modelo propõe uma dinâmica em que o mesmo conteúdo aparece nas séries subsequentes e com complexidade cada vez maior, garantindo mais oportunidades de contato com o objeto de estudo e, conseqüentemente, ampliando o período para aquisição das competências necessárias para leitura, análise e produção de textos.

O trabalho se iniciou em 2012, no município de Rio das Ostras, localizado no Interior do Estado do Rio de Janeiro. O documento norteador visava minimizar os índices de insucesso provocados pelos hiatos existentes entre o programa curricular adotado nas escolas e a falta de sintonia com as especificidades dos jovens e adultos que se encontram na situação de escolarização tardia.

Na época, a Secretaria Municipal de Educação oferecia uma infraestrutura administrativo-pedagógica que favorecia a implementação da proposta com coordenações e professores específicos para a modalidade. Uma das metas da gestão municipal era oferecer um ensino eficiente orientado pelas políticas educacionais para EJA, na certeza de que os jovens e os adultos precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é a base para a construção da cidadania e de sua identidade.

Em 2015, atendendo ao cronograma acordado, foram realizados encontros e eventos: reuniões com os gestores e com as equipes das escolas; seleção das turmas e dos docentes; visitas e palestras de motivação e de esclarecimento para os professores envolvidos; elaboração de materiais específicos para aplicação em sala de aula e outros procedimentos para o início dos trabalhos.

Apesar do esforço para colocar em prática o currículo proposto, o sistema municipal, no final de 2015, sob o efeito da crise que assolou os municípios (principalmente os que dependiam diretamente do repasse de *royalties* provenientes da exploração de petróleo, como o caso de Rio das Ostras), sinalizou para mudanças com a extinção da coordenação da modalidade EJA.

O ano letivo de 2016 se iniciou com um cenário de indefinições e bastante tumultuado pela proximidade das eleições municipais. Com a vitória da oposição, um clima de apatia tomou conta dos espaços educacionais (órgão principal e escolas). A ordem era aguardar a equipe de transição para a tomada de decisões. Em novembro, foram confirmadas as alterações que inviabilizaram o progresso desta

pesquisa, exigindo uma mudança no objeto de estudo: a modalidade como concebida deu lugar à proposta de correção de fluxo (distorção idade-série) para os alunos dos anos finais, entre quinze e dezoito anos, na forma de programas de aceleração de estudos. Com a política educacional anunciada, o público-alvo da EJA passou a, predominantemente, pessoas com lacunas na formação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, descaracterizando o objeto de estudo inicial.

Diante do novo cenário, a pesquisa foi redirecionada e redimensionada, apontando para outro desafio do sistema educacional brasileiro: o ensino de leitura e de produção de textos para os anos finais do Ensino Fundamental regular. A opção pelo segundo segmento respalda-se nas lacunas deixadas pelos poucos estudos direcionados para esse público que está deixando de ser criança, mas ainda se encontra distante da fase adulta.

Segundo a pesquisa *Anos finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual*, realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), publicada na revista *Nova Escola*, edição especial nº12, em agosto de 2012, em parceria com o Itaú BBA e a Fundação Itaú Social, não há uma preocupação específica sobre a organização escolar para o período do 6º ao 9º ano. A etapa ainda fica comprimida entre os estudos voltados para os extremos: os anos iniciais, com ênfase no processo de alfabetização e letramento para os pequenos que estão começando sua vida escolar, e o Ensino Médio com vistas ao ingresso no Ensino Superior.

Ao acompanhar o trabalho nas escolas – públicas ou privadas – é possível reconhecer que as crianças, ao ingressarem no 6º ano, encontram muitas dificuldades de adaptação na nova condição de vida escolar. São inquietações de docentes, gestores e pais, além dos próprios alunos, que subsidiam a necessidade de investigar e provocar reflexões sobre currículo e expectativas de aprendizagem, assegurando que a trajetória de ensino transcorra num percurso contínuo.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, no final do ano de 2017, ratifica a proposta de reduzir as disparidades encontradas entre os currículos, no momento em que estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes – sejam da escola pública ou privada – ao longo de sua escolaridade.

Não há dúvida de que, no intervalo de tempo entre a publicação dos documentos oficiais – parâmetros, diretrizes, bases curriculares – e os dias atuais, a escola vem investindo – mesmo que timidamente – nas habilidades de leitura e de

escrita, entretanto ainda estamos muito presos ao trabalho cujo foco é a superfície do texto, em busca de informações específicas, localizadas.

Atividades pautadas na exploração de determinado gênero e não na relação que se possa estabelecer entre diferentes gêneros ou entre textos do mesmo gênero são comuns ao longo do Ensino Fundamental. Esse procedimento pode sugerir que não é necessário ler o texto (e o contexto), mas meramente passar os olhos pelas linhas em busca de alguma resposta. É preciso que a leitura passe por uma reflexão sobre a estrutura linguística do texto, sua intenção comunicativa, com abordagens que foquem os efeitos de sentido das escolhas linguísticas e valorizem aspectos discursivos de categorias da língua.

O que se defende é a tese de que toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero. O trato sociointerativo permite afirmar que os gêneros textuais operam, em contextos específicos, como forma de legitimação linguística. Para sustentar a defesa, admite-se, com Bakhtin (2011), que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua. É impossível, desse modo, tratar o gênero independentemente de sua realidade social. O desafio que se põe é vislumbrar a possibilidade de traduzir tais afirmações para o ensino.

A hipótese geral que levantamos é a de que, apesar das leis e documentos orientadores para o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho ainda não chegou, de forma eficiente, às salas de aula. O estudo da linguagem, por meio de textos, colocando os alunos em situações de comunicação o mais próximas possível da realidade (com um sentido para eles), numa concepção sociointeracionista, pode ser um valioso instrumento para preencher as lacunas existentes, abrindo espaços para as vozes sociais que produzem ecos significativos e, portanto, efeitos de sentido.

Para dar conta desse desafio, optou-se pela elaboração de unidades didáticas direcionadas para os anos finais do Ensino Fundamental, em dois blocos - 6º/7º e 8º/9º, a partir de gêneros que aparecem no jornal impresso, abordando o modo como os textos se relacionam com o suporte e o meio social. Com vistas ao aprimoramento do domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, em diferentes contextos dialógicos, a expectativa é assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem dos alunos, intentando adequar o currículo e as propostas pedagógicas, em conformidade com a BNCC.

A opção pelo suporte sustenta-se no fato de que os jornais impressos ainda são um veículo popular e poderoso no relato de notícias e fatos da realidade, apesar

da evolução dos meios digitais. Caracterizados por uma ampla variedade de gêneros de escrita, constituem um grande meio de comunicação de massa, de fácil acesso e de significativa abrangência social.

A metodologia utilizada se inicia com a pesquisa exploratória, visando proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou para construir hipóteses, descrevendo, explicando e formulando predições sobre o que acontece na sala de aula, a partir de uma visão mais geral do tema, para torná-lo mais próximo do objetivo.

A proposta pedagógica para direcionar o ensino de LP enquadra-se no tipo de pesquisa aplicada, uma vez que visa a resolver ou a contribuir com os problemas práticos, buscando soluções para problemas concretos, tendo como objetivo originar conhecimentos e contextualizá-los na realidade social, educacional e científica.

Para viabilizar o estudo prático foi selecionada uma escola privada, localizada na cidade de Barra de São João, no Estado do Rio de Janeiro, que oferece as duas últimas etapas da Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio. A Escola EP (nome fantasia), no mercado há mais de vinte anos, adota o Sistema pH de Ensino.

A expansão do número de escolas particulares no mercado educacional e o fato de o ensino privado ainda ser um objeto de estudo marginal, se comparado à escola pública, foram as principais motivações para a escolha. Dados do Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 2016, confirmam a ampliação das matrículas na rede privada, mesmo em um ano marcado pela crise econômica. A matrícula dos anos finais do Ensino Fundamental cresceu 15,35% em oito anos.

O crescimento se confirmou no Censo de 2017, divulgado em janeiro de 2018, ao indicar que a participação das escolas particulares passou de 21,5% para 21,7%. A explicação, em linhas gerais, é pautada na percepção das famílias de melhor qualidade de ensino, alicerçada em um consenso ideológico, que coloca o ensino privado como sinônimo de sucesso.

Outro fator que motivou a opção pela escola foi o material didático adotado: sistema apostilado. É visível o crescimento acelerado do uso das chamadas “apostilas” que, sob o guarda-chuva de *slogans* mercadológicos, propagam o discurso de modernização, reforçado pelo discurso da viabilidade econômica e de resultado. O aguardo de bons resultados somado à oferta de “pacotes pedagógicos”, que oferecem, além de material didático para o aluno, manuais de orientação para

docentes, recursos tecnológicos e suporte para a gestão, instiga a adesão aos sistemas de ensino.

Não se pode ignorar, também, que a educação escolar brasileira, desenvolvida predominantemente por meio do ensino nos termos da lei, é realizada em instituições públicas e privadas. Acredita-se, assim, que analisar o ensino do ponto de vista da escola particular é uma oportunidade para ampliar o objeto social da educação, por meio das características observáveis, ainda que seja reduzido, neste estudo, o controle das variáveis agregadas.

A pesquisa realiza-se em três etapas. A primeira destina-se aos estudos conceituais sobre o ensino da Língua Portuguesa, suas concepções, problematização da prática, estudos e pesquisa de campo; reunião das referências legais para dimensionar as especificidades dos currículos adotados; e, por fim, conhecer a visão dos docentes sobre o ensino nas aulas de português, para embasar as reflexões sobre os desafios enfrentados.

A etapa posterior direciona-se à releitura dos conceitos de gêneros, tipologias e suporte com a elaboração do inventário dos textos que frequentam os jornais, na perspectiva de que eles cumprem uma função ao mesmo tempo em que atendem às intenções dos falantes. Enfoques e posicionamentos teóricos, a partir do que tem sido proposto para o ensino da leitura e da escrita, assim como as expectativas dos alunos, complementam o estudo.

A parte final centra-se na análise das competências e habilidades e seus possíveis desdobramentos, a fim subsidiar a construção das unidades didáticas a serem utilizadas, com orientações para os professores, buscando textos que apresentam situações comunicativas que os alunos possam encontrar no seu cotidiano, respondam aos seus interesses e gerem o uso de um conjunto de gêneros e tipos textuais variados.

Durante a pesquisa foram consideradas as práticas e os documentos que regulamentam e orientam a formação dos professores, a avaliação e o material didático utilizado. Reuniões com docentes e coordenadores, a fim de detectar não apenas os pontos de contato significativos, mas principalmente as discordâncias e tensões que pudessem conduzir à necessidade de revisão de conceitos ou recusa de soluções previamente apresentadas, foram periodicamente realizadas.

A expectativa é de que, ao término do estudo, com as devidas considerações, após análise dos dados e monitoramento das atividades propostas, seja adotado o

estudo das regularidades textuais e discursivas, em consonância com o disposto nos documentos oficiais, em especial na BNCC (BRASIL, 2018), como recurso para aprimoramento da leitura e da escrita, indicando o que os alunos devem saber (e saber fazer) para se posicionarem como sujeitos no ato da comunicação, compreendendo as pluralidades do mundo em que vive.

Para alcançar os propósitos pretendidos, atribuindo maior clareza à exposição das ideias, dividiu-se o trabalho em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais. No capítulo inicial, apresentam-se questões sobre o ensino da Língua Portuguesa, suas concepções, teorias e práticas pedagógicas na perspectiva da língua como interação verbal, a partir de autores como Geraldini (1997, 2004), Bakhtin (2004, 2011), Travaglia (2009), Koch (2002, 2013), entre outros. Os objetivos e as concepções do Ensino Fundamental para os anos finais e as propostas pedagógicas oficiais, expedidos pelo Ministério da Educação (MEC) e órgãos competentes, na forma de desdobramentos da Constituição Federal (CF) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), complementam a primeira parte.

Destaca-se também o perfil dos alunos e as expectativas de aprendizagem dos docentes, a partir das informações obtidas na escola. Para isso, encontros e entrevistas com a equipe gestora, coordenadores e professores foram ações fundamentais.

O segundo capítulo traz as reflexões teóricas sobre a noção de gênero textual (ou do discurso, conforme a abordagem adotada), a partir de uma releitura dos conceitos elaborados por Bakhtin. Articulando-os com outros conceitos fundamentais – elementos de textualidade, tipos textuais e suporte – as orientações teórico-metodológicas desenvolvidas por Bronckart (1999 e 2003) e Schneuwly e Dolz (2004), além dos apontamentos de Antunes (2010), Koch (2002; 2004 e 2013), Bazerman (2007, 2011), Marcuschi (2008) e Bonini (2004, 2005) embasam o capítulo. A ideia é mostrar que, para produzir textos e realizar leituras, é necessária consciência sobre “para que”, “para quem”, “quando”, “onde” e “por quem” um texto é escrito e lido, além de suas relações com outros textos. O estudo da esfera do suporte com análise sobre o modo de constituição e de funcionamento do jornal impresso, por meio do inventário dos gêneros textuais que assentam os conteúdos jornalísticos, finalizam o capítulo.

O capítulo seguinte destina-se à apresentação da proposta de trabalho do Sistema de Ensino para leitura e produção textual, por meio de um levantamento sobre os tipos e os gêneros que compõem o material didático, revelando as tendências e as lacunas que subsidiam a sua construção. Explanam-se também, em linhas gerais, diferentes enfoques da leitura e da escrita, com a intenção de expor posicionamentos teóricos que consideramos importantes, a fim de conhecer as contribuições deste campo investigativo. As expectativas de aprendizagem dos alunos sobre a leitura e a escrita complementam o estudo, uma vez que os pressupostos da natureza dessa investigação permitem uma compreensão a partir da ótica dos sujeitos, por meio de uma dialética constante com o contexto com o qual se integram.

O quarto capítulo explicita as dimensões inter-relacionadas às práticas de usos e reflexões para os eixos da leitura e da produção de textos, além das habilidades específicas propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) para o campo jornalístico-midiático, a fim de subsidiar as unidades didáticas, propondo discussões e soluções de problemas.

Os dois capítulos que seguem apresentam a descrição e os procedimentos didáticos, voltados para a sala de aula, viabilizando um ensino mais participativo, fomentando o protagonismo dos estudantes e a aprendizagem em um contexto real. Focalizaram-se, separadamente, as propostas para os dois blocos – 6º/7º, com o gênero notícia; e 8º/9º, com a crítica de filmes – visando garantir uma distribuição adequada em termos de diversidade. Solé (1998), Lerner (2002) e Menegassi (1995, 2004, 2009 e 2010) orientam as reflexões sobre a interação tríplice: texto, aluno e professor. O desfecho se consolida pelas vozes e representações docentes, à luz das propostas e provocações, com foco atrelado à viabilidade e ao cotidiano da sala de aula.

Finalmente, delineamos considerações acerca da realidade e das tendências observadas durante o estudo, na expectativa de que ampliar competências e habilidades, de acordo com a proposta da teoria dos gêneros textuais, representa uma oportunidade de participação social ativa em práticas letradas para o exercício da cidadania e desenvolvimento do aprendizado.

1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERCURSO, CONCEPÇÕES E PROPOSTAS CURRICULARES

É pertinente retomar uma pergunta que nas últimas décadas orbita nas discussões entre educadores refletindo as preocupações em torno do fracasso escolar no ensino das disciplinas do núcleo comum da Educação Básica, no Brasil: “Qual é melhor concepção dos termos “aprender” e “ensinar”? A resposta, naturalmente, não se limita aos conceitos teóricos que tentam defini-los. Antes de responder é preciso reconhecer que a definição está diretamente ligada à concepção de aprendizagem.

Com o ensino de português não é diferente. De acordo com Silva e outros (1986), a forma como concebemos a linguagem define os caminhos de ser aluno e professor de Língua Portuguesa e, por isso, é preciso buscar coerência entre a concepção de linguagem e a concepção de mundo. Não se pode ignorar que, para cada maneira de percebê-la, haverá implicações pedagógicas distintas.

Kato (1995) diz que as atitudes e percepção do professor são decisivas no processo de aprendizagem para se configurar o tipo de intervenção, uma vez que o modo de estruturar o trabalho com a língua, em termos de ensino, envolve uma teoria de compreensão da realidade, em que se inclui uma visão de linguagem que dá resposta ao “para que ensinamos” e “o que ensinamos”.

A prática nos mostra, porém, que muitos professores e gestores ainda desconhecem a teoria linguística ou o método que embasa o trabalho em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente “o quê” e “o porquê” se faz e quais os objetivos pretendidos com os procedimentos adotados. Essa é, sem dúvida, uma situação delicada (e assustadora), pois, no nosso entendimento, não há ensino satisfatório sem o conhecimento da concepção de linguagem, e, por conseguinte, da definição de seu objeto específico, a língua.

Isso não quer dizer que os atores envolvidos estejam alheios a tudo que os rodeia. Pelo contrário, estudos apontam que, no cerne da discussão sobre os variados problemas no ensino da Língua Portuguesa, há espaços para implantação de melhorias. Nessa perspectiva, em face aos objetivos pertinentes, o ensino deve-se pautar pela reflexão dos diferentes modos de ensinar, à luz de uma teoria linguística, conhecendo os elementos que dão forma à prática pedagógica adotada,

a fim de estruturar, em sala de aula, a relação direta com a sua concepção de língua/linguagem.

Conhecer os modos de se conceber a linguagem, relacionados aos modos de ensinar a língua, é fundamental para fornecer aos professores fontes de apoio para uma tomada de consciência acerca da importância dessa abordagem, tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, objetivando melhores resultados nas aulas de português.

1.1 Adotando uma concepção

Na história dos estudos linguísticos, constatamos três modos de ver a linguagem que, influenciados por pressupostos filosóficos, pedagógicos e psicológicos, direcionam a prática pedagógica apresentada em livros didáticos e manuais de orientação.

A primeira concepção vê a linguagem como **expressão do pensamento**, em que o não saber pensar é a causa de as pessoas não saberem se expressar. Nessa tendência, a expressão exterior depende apenas do conteúdo interior, do pensamento individual da pessoa e de sua capacidade de organizá-lo de maneira lógica. Para tal visão, Travaglia (2009, p. 21) afirma que o fenômeno linguístico é reduzido a um ato racional, “a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Por isso, acredita-se que a lógica da linguagem deve se incorporar por regras situadas no domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, defendendo a ideia de que saber língua é saber teoria gramatical. Dessa forma, quem fala ou escreve bem, seguindo e dominando as normas que compõem a gramática da língua, é um indivíduo que organiza logicamente seu pensamento; portanto, as dificuldades de expressão, os desvios quanto às regras são explicados pela incapacidade de o ser humano pensar e raciocinar logicamente.

Para Koch (2002), o sujeito é dono absoluto do seu dizer e de suas ações, “o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento [...] do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com

as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (2002, p. 16).

Travaglia (2009, p. 21) afirma que nessa abordagem

As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Bakhtin (2004) define tal corrente como “subjetivismo idealista” porque, nessa perspectiva, a língua se materializa na forma de atos individuais da fala que são considerados como representação do pensamento. Ainda sobre a concepção, o autor afirma que

A língua enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (p. 73 – grifos do autor).

Na prática escolar, a linguagem como representação do pensamento considera que a gramática normativa merece enfoque primordial e o olhar que se estabelece sobre o texto independe do contexto. Sobre a questão, Travaglia (2009, p. 22) declara que “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada para quem se fala, em que se situação fala (onde, como, quando), para que se fala”.

Essa concepção prevaleceu, aproximadamente, até o final da década de 60. A contestação sobre tal maneira de conceber a linguagem foi provocada pelas gramáticas comparativas da Linguística Histórica, que defendiam a ideia de que o tempo transforma a língua, direcionando o foco para as mudanças, para além da precisão.

A segunda concepção defende a língua como **instrumento de comunicação** e segundo Geraldí (2004, p. 41) se liga à teoria da comunicação na qual a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Isso implica considerar que a língua é um código, um conjunto de signos, combinados por meio de regras pré-estabelecidas e convencionadas, que possibilita ao emissor transmitir certa mensagem ao receptor. A comunicação só se estabelece quando emissor e receptor conhecem e dominam o código.

Assim, os estudos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código, privilegiando a forma, o aspecto material da língua e as

relações que constituem seu sistema, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos. Apesar de reconhecer a língua como social, coloca-a dentro de um sistema fechado de regras e convenções. Bakhtin (2004), em oposição à concepção anterior, denomina-a “objetivismo abstrato”.

Essa corrente foi influenciada pelos estudos do linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), que traça dicotomias entre língua e fala. Para o autor, a fala tem caráter individual e a língua é considerada um conjunto de signos exteriores aos indivíduos, como uma herança.

Para Saussure (1969), a língua é considerada uma realidade psíquica e uma instituição social que é “exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (p. 22). De seu *Curso de Linguística Geral* (1969), obra elaborada em Genebra, entre julho de 1907 e julho de 1911, depreende-se a visão de que, por ser um fato social, impõe-se ao indivíduo coercitivamente. Exclui a fala dos estudos linguísticos em virtude de se constituir de atos individuais e aborda a descrição sincrônica de um estado de língua, isto é, não considera o processo pelo qual as línguas se modificam. O que interessa é conhecer o modo como a língua funciona, num dado momento, como meio de comunicação entre os falantes, a partir da análise de sua estrutura formal.

A teoria saussuriana defende a linguagem como um sistema de valores depositado em cada falante como um produto social, como um código capaz de transmitir uma mensagem a um receptor. A escola estruturalista investigava “fatos linguísticos com base na ideia fundamental de que a língua é sistema e de que cada elemento desse sistema possui um valor especial, compreendido, principalmente, por suas oposições em relação a outros elementos” (SUASSUNA, 1995, p. 69).

Essa visão, segundo Travaglia (2009, p. 22), considera o estudo da língua enquanto código isolado de sua utilização. Isso, naturalmente, afasta o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua, separando o homem no seu contexto.

Koch & Elias (2013, p. 10) mostram que, nessa concepção, a noção de sujeito “corresponde a de sujeito determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”. Explica que “o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é

totalmente explícito”. O decodificador assume, portanto, um papel passivo, uma vez que a informação deve ser recebida tal qual havia na mente do emissor.

Ao contrário das concepções anteriores, a terceira situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição das relações sociais. Para isso, ela representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à *linguística da enunciação*, que colocam, no centro da reflexão, o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, a dialogia, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a intenção, a argumentação, a ideologia, a historicidade da linguagem, entre outros.

Baseando-se nos estudos do psicólogo bielorusso Lev Semyonovich Vygotsky (2001), passa a ser reconhecida a função social e comunicativa da linguagem. Bakhtin (2004) compartilha desse pressuposto, ao questionar as correntes teóricas que reduzem a linguagem ou a um sistema abstrato de formas ou à enunciação monológica isolada, prioriza que

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (BAKHTIN, 2004, p. 95)

Nessa tendência, a linguagem é entendida, portanto, como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sociocultural, caracterizando-se por sua ação social. Segundo Koch & Elias (2013, p. 10-11), na **concepção interacional**, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são constituídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”.

Em vez de exercícios de terminologias e regras de descrição gramatical que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, estuda-se a linguagem pela interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação e em um contexto histórico e ideológico, em que os sujeitos ocupam lugares sociais.

Segundo Bakhtin (2004), é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, a partir de uma compreensão ativa entre os sujeitos. Para ele, todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. Ao considerar a presença do outro, afirma-se que a língua não é um ato individual, uma vez que quando falamos ou escrevemos,

dirigimo-nos a interlocutores concretos que estabelecem uma relação dialógica com o mundo.

Decorre daí que, na visão sociointeracionista da linguagem, todas as variedades existentes em nossa sociedade pertencem a nossa língua e que, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais também possuem expressividade e comunicatividade. Instaura-se, portanto, a relação dialógica em contextos não imunes às diferenças existentes nas situações concretas de uso.

Historicamente, dizemos que a linguagem como forma de interação passou a ser difundida a partir dos anos 80. Na prática escolar, ao adotar essa concepção, propõe-se ao professor elaborar estratégias que considerem diversos textos/contextos em que a linguagem se faz necessária, para que o aluno aprenda a adequá-la às variadas situações de comunicação oral e escrita.

Para esclarecer o momento em que o sociointeracionismo se afirma no trabalho com a linguagem, é conveniente recorrer a Travaglia (2009, p. 23):

Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de *linguística da enunciação*. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática (grifos do autor).

Esse novo modo de compreender a realidade linguística impôs um novo fazer no ensino de língua que vem ganhando corpo, embora não no ritmo desejável. Documentos emanados pelos órgãos responsáveis pela educação nas esferas federal, estadual e municipal para orientar os currículos escolares, bem como a produção de alguns materiais didáticos, trazem subjacente a concepção sociointeracionista de linguagem, com a perspectiva de transformar qualitativamente o ensino da Língua Portuguesa.

A LDBEN – Lei nº9394/96 –, no seu art. 1º, orienta para o ensino associado às práticas sociais: “§2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Em outras palavras, na perspectiva do ensino, a língua deixa de ser vista como sistema de regras estáveis para ser concebida como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados.

Assumir essa perspectiva teórica implica um novo fazer pedagógico sem dicotomizar – privilegiando uma ou outra face –, o que caracterizaria uma distorção da teoria. Se os textos têm finalidades diferentes, também seguem convenções particulares e apresentam estilos variados.

Assim, para que a escola atenda da melhor maneira possível às necessidades do indivíduo em relação aos conhecimentos essenciais sobre a língua materna, é indispensável que ela proporcione aos alunos o contato com diversos gêneros, priorizando aqueles mais necessários nas práticas sociais.

1.2 O ensino de Língua Portuguesa e o Ensino Fundamental

O ensino de Língua Portuguesa passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros apenas no final do século XIX. Não se tratava de uma disciplina propriamente dita, mas de matérias de ensino, com diferentes denominações, com base em modelos de textos de escritores consagrados. Para Mortatti (2014, p. 11), “tratava-se de ensinar valores morais e cívicos, como parte do processo de escolarização diretamente relacionado com projetos políticos para a nação brasileira”.

As mudanças políticas e sociais das décadas de 1930 e 1940 refletiram na educação nacional e culminaram na promulgação da primeira LDB – a Lei nº4024/61. A inclusão da disciplina de Linguística nos cursos de Letras acentuou a disseminação de novas teorias e suas aplicações didáticas, visando à elaboração de novas propostas curriculares. Esses movimentos tiveram implicações diretas para o ensino nacional, embora não abordassem de forma significativa as propostas para o ensino de Língua Portuguesa.

Na década de 1970, com a promulgação da Lei nº 5692/71 – a segunda LDB –, dispendo que o ensino deveria voltar-se à qualificação para o trabalho, instituiu-se no Brasil a pedagogia tecnicista. Nesse contexto, a disciplina de Língua Portuguesa, que passou à denominação de Comunicação e Expressão, orientava-se pela concepção estruturalista de linguagem. Em decorrência, o ensino da língua sofreu alguma inovação, com a incorporação de exercícios estruturais e de técnicas de redação, além de treinamento para habilidades de leitura oral.

Sobre o período, Mortatti (2014, p. 12-13) afirma que

[...] sob a influência tanto das teorias linguísticas, então em voga, quanto das concepções didático-pedagógicas tributárias do “tecnicismo educacional”, na lei n.5.692/71 e nos guias curriculares que a sucederam, a língua

(portuguesa) passou a ser oficialmente entendida como “instrumento e comunicação e expressão”.

Durante os anos de 1980, o retorno à democracia política, após regime ditatorial imposto em 1964, levantou expectativas de desenvolvimento no plano educacional, que incluíam reformas estruturais e curriculares focalizadas na ampliação e melhoria da escola pública. Essa perspectiva democrática ecoou, inicialmente, nas propostas educacionais apresentadas durante a elaboração da nova CF (1988) e, posteriormente, no processo de elaboração da LDBEN (1996).

Nesse período, implantaram-se reformas educacionais que resultaram em documentos oficiais com orientações específicas para o ensino da língua materna, de forma articulada à organização da sociedade brasileira no processo de redemocratização. As discussões sobre o papel da educação na transformação da sociedade aceleraram a produção acadêmica de cunho pedagógico.

Os estudos linguísticos, por sua vez, redirecionam-se assumindo a perspectiva de que a linguagem é mais que um código: é forma de interação. Considerá-la assim significa admitir que, por meio dela, o locutor não apenas transmite mensagens, mas atua sobre seu interlocutor, realiza ações, estabelece vínculos e compromissos.

A LDBEN também criou o conceito de Ensino Fundamental, em substituição ao antigo Primeiro Grau. De caráter obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo, segundo determina o artigo 32, a formação básica para a cidadania, mediante

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Considerada a segunda etapa da Educação Básica, da qual também fazem parte a Educação Infantil e o Ensino Médio, a jornada escolar no Ensino Fundamental, atualmente organizado em nove anos, inclui pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com perspectiva progressiva de ampliação do período de permanência na escola.

A organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria da qualidade e de ampliação de sua

abrangência, perseguindo o ideal de uma escolarização massiva como condição para o progresso material e humano da sociedade, criada pela gama de transformações advindas das relações de produção e reprodução social. Para entendermos um pouco dos desafios dessa etapa escolar, é preciso conhecer os caminhos trilhados para chegarmos à configuração atual.

Segundo o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004), o Ensino Fundamental, no ano de 1961, tinha a obrigatoriedade de quatro anos. Por meio do acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro ampliou o tempo escolar e assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de Ensino Primário, até 1970. Para dar continuidade aos estudos, o aluno submetia-se a um exame de admissão para o chamado “ginásio”. A avaliação funcionava como uma espécie de peneira que reduzia significativamente o número de estudantes, mantendo apenas aqueles que apresentavam condições socioeconômicas mais favoráveis.

De acordo com o mesmo documento (BRASIL, 2004), alguns anos depois, em 1971, com a Lei nº 5.692, a obrigatoriedade passou a ser de oito anos, atendendo alunos na faixa entre 7 e 14 anos. Dessa forma, ampliou-se o número de vagas e o primário e o ginásio foram agrupados em um mesmo nível de ensino denominado Primeiro Grau.

O crescimento na ampliação do acesso foi representativo, diminuindo relativamente a exclusão por falta de escola, no entanto um outro tipo de restrição se revelou: a chamada exclusão “na escola”, uma vez que o agrupamento não foi acompanhado de uma reorganização curricular, de modo a viabilizar a articulação entre os anos iniciais (1ª a 4ª série) e finais (5ª a 8ª série), resultando em alto índice de reprovação e de evasão escolar.

Tal situação gera, a partir dos anos 80, o surgimento de políticas sistêmicas para enfrentamento e tentativas de conter o problema, visto que o acesso e a permanência não resultaram em sucesso na aprendizagem e a qualidade passa a centro das discussões.

Investir na universalização e eficiência do ensino passou à palavra de ordem defendida (e difundida) pelas organizações multilaterais como primordial ao desenvolvimento econômico e social. Assim, em fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.274, que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

A partir daí, a organização do Ensino Fundamental foi dividida em dois segmentos. O primeiro, que corresponde aos primeiros cinco anos – chamados anos iniciais, para crianças de 6 a 10 anos –, é desenvolvido, ordinariamente, com um único professor regente. O segundo corresponde aos anos finais para (pré) adolescentes de 11 a 15 anos, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipe de professores especialistas em diferentes disciplinas.

Institucionalmente, a articulação entre as fases é garantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e moral dos alunos.

Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. (BRASIL, 2013, p. 120)

Percebe-se, no entanto, que a integração ainda é um ponto vulnerável. Apesar das iniciativas para tentar minimizar esses impactos, o que ainda se vê, nas escolas –públicas e privadas – é uma ruptura entre os segmentos permeada por indefinições curriculares que inviabilizam a obtenção dos conhecimentos escolares previstos para cada etapa e a aquisição de valores, atitudes e habilidades derivados dos conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo.

A partir dessas dificuldades, a educação brasileira vem incorporando indicadores de qualidade, orientados pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala. Atualmente, existem dois principais mecanismos nacionais de avaliação destinados ao Ensino Fundamental: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

O SAEB, criado em 1990, é realizado a cada dois anos, em âmbito nacional, regional e estadual. O resultado revela, por amostragem, o domínio de habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, com ênfase na resolução de problemas, de alunos de escolas públicas e privadas nas séries finais do primeiro (5º ano) e do segundo ciclo (9º ano). Os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio também são submetidos aos testes.

A Prova Brasil, criada em 2005, usa a mesma metodologia do SAEB (por isso passaram a ser realizadas em conjunto), e é também direcionada para o Ensino Fundamental, mas apresenta os resultados por escola. As médias de desempenho dessas duas avaliações subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) bastante valorado pelo governo para definições de políticas públicas de investimento e intervenções.

Independentemente dos mecanismos adotados, a cada resultado divulgado são evidenciados percentuais preocupantes de alunos que não se apropriam do mínimo indispensável para plena participação social, considerando as necessidades do uso da leitura e da escrita na sociedade contemporânea.

Os resultados do SAEB 2017, divulgados pelo INEP, para Língua Portuguesa, revelam que os alunos do 5º ano apresentaram nível 4 e os do 9º ano apresentaram nível 3, numa escala de proficiência entre 0 e 9. Cabe esclarecer que o nível 4 é o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica do MEC; conseqüentemente, o nível 3 é considerado insuficiente.

Não há dúvidas de que a questão da qualidade do ensino de Língua Portuguesa ainda é um grande desafio, uma vez que as políticas educacionais implementadas revelam resultados modestos quanto ao desempenho dos alunos, diante da necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

1.3 Teoria e prática pedagógica: a língua como interação verbal

Durante muito tempo acreditou-se na prática pedagógica fundamentada no ensino tradicional, em que o ato de ensinar limitava-se à transmissão de informações para serem memorizadas e reproduzidas: o professor era visto como o dono da verdade e o aluno um receptáculo do conhecimento transmitido. As redações serviam apenas para que se avaliasse ortografia e outras questões gramaticais com critérios subjetivos no que diz respeito ao conteúdo. A criatividade era considerada inata como se todos os alunos tivessem uma vocação específica para escrever – inclusive, muitos “problemas” de conteúdo justificavam-se pela “falta de criatividade”. Os temas, geralmente, motivados por datas comemorativas, direcionavam para exercícios artificiais, sem um interlocutor e, portanto, não se configurava uma relação dialógica.

Segundo Silva et al. (1986, p. 67):

A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas. Possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares. [...] Uma língua unitária, isenta de história e de realidade e que – pior – quando usada diferenciadamente é vista como precária, defeituosa, impura, sujeita a correções, purificações, via, é claro, ensinamentos gramaticais [...].

Essa prática vem sendo questionada e muito criticada, na medida em que os estudos da linguagem revelaram que o processo de ensino que vê na aprendizagem da teoria gramatical e no trabalho com estruturas isoladas a garantia de se chegar ao domínio da língua foram propiciadoras do fracasso da escola, deixando evidente que o desempenho comunicativo dos alunos não era promovido. Compartilhamos a compreensão de que quando produzimos um enunciado, usamos uma linguagem social, uma vez que a língua não se separa dos seus falantes e dos seus atos, tampouco das esferas sociais e dos valores ideológicos.

Percebemos que a abordagem tradicional – atualmente em discussão – encontra subsídios nas duas primeiras concepções de linguagem, descritas anteriormente. Tais visões limitam o ensino da língua em si mesma e por si mesma e, conseqüentemente, não contribui para a aprendizagem de seus usos em contextos sociais. Como resposta às reflexões sobre as falhas que levam ao fracasso escolar do ensino de português, novas proposições de alternativas e práticas diferenciadas, iluminadas pela concepção interacionista, vêm ganhando espaços nas pesquisas linguísticas, na perspectiva de direcionar a prática pedagógica para a pluralidade dos discursos.

O ensino da Língua Portuguesa, então, deixa de ser efetivado pelos exercícios contínuos de descrição gramatical de forma descontextualizada, para, em seu lugar, oportunizar ao aluno o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, a fim de entender e produzir textos, percebendo as diferenças entre as diversas formas de expressão.

Isso não quer dizer que não haja a descrição da língua. Pelo contrário, a ideia é que, a partir de atividades contextualizadas, oriente para adequação de textos aos objetivos pretendidos junto aos interlocutores, contribuindo para a melhoria da capacidade comunicativa dos alunos, tanto no que se refere ao domínio dos mecanismos básicos da linguagem, quanto à postura crítica da realidade.

Ensinar à luz da visão interacionista implica entender o aprendizado como fenômeno sociocultural, em que aluno e professor são responsáveis pela construção

do conhecimento. Cabe ao primeiro a atuação como sujeito ativo, apropriando-se dos elementos fornecidos pelos livros, professores e colegas; e ao segundo a tarefa de oferecer instrumentos e meios necessários para que se construam conhecimentos, num espaço de diálogo, a partir de estratégias de aprendizagem.

Ao admitirmos que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, assumimos também que o estudo das regularidades textuais e discursivas pode constituir o objeto de um ensino de língua que respalde uma prática pedagógica eficiente. A opção pela visão interacionista justifica-se pelo fato de sua proposta não ser simplesmente um modelo de análise de gêneros, mas de textos.

Segundo Machado (2005, p. 251):

Dado que as situações de linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. Esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os diferentes níveis do texto: na sua organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização.

Podemos afirmar, portanto, que não existe a fala/escrita para “não dizer”, para “não ser ato de linguagem”. Essa visão de funcionalidade remete-nos à percepção da complexidade da linguagem que é, por um lado, regida por modelos e padrões e, por outro, flexível, passível de alterações.

Para Bakhtin (2011), o ser humano serve-se da língua para, a partir de seus interesses, intencionalidade e finalidade de cada atividade, elaborar enunciados linguísticos que se realizarão de maneiras diversas. As formas de incidência desses enunciados são denominados, segundo o autor, de gêneros discursivos. Referindo-se ao mesmo conteúdo, outros autores definem os textos que circulam socialmente como gêneros textuais ou gêneros de textos.

Assim, os meios de comunicação social, em suportes diversos, considerando as variações formais e discursivas que marcam os diferentes textos, como, por exemplo, artigos, bilhetes, cartas, receitas, relatórios, poemas, notícias, além de textos que associam a outras linguagens, como as propagandas e os quadrinhos, passam a dividir espaços nas escolas, como fontes de aprendizagem, ao lado das gramáticas tradicionais – que deixam de ser o único referencial de língua.

Como diz Geraldi (1996, p. 59), a norma culta decorre do uso feito pela sociedade contemporânea e, por isso, não pode ser associada apenas à variedade literária de tempos passados, pois ela não é “estática, pronta, inabalavelmente infensa ao seu uso nos processos interlocutivos”.

O trabalho pedagógico, portanto, preserva as funções sociais da linguagem escrita, consubstanciadas nas interações de nossa sociedade letrada, contemplando a linguagem em uso e em situações de interlocução, instituindo contextos de aprendizagem nos quais o aluno chega ao processo de interiorização do conhecimento. É considerar a interação verbal em diferentes acontecimentos discursivos, conscientizando os alunos de que a fala e a escrita são modalidades que apresentam semelhanças e diversidades relacionadas às especificidades oriundas das diferentes condições de produção dos atos de falar e escrever.

Nessa concepção, o texto, segundo Geraldi (2011, p. 22), passa a ser percebido como unidade de ensino-aprendizagem, abrindo-se para o diálogo “com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros”. Aparece a heterogeneidade das vozes – não só a da escola ou do autor, mas a palavra do próprio aluno.

Por outro lado, o professor age como interlocutor, como o representante do leitor a que o texto se destina. Ele abdica de seu papel de juiz e avaliador e encara os alunos como sujeitos de seu discurso – sugere, provoca reações, polemiza, concorda – negociando sentidos mediante as pistas encontradas no texto.

Estabelece-se, então, uma relação dialógica do conhecimento e a sala de aula passa a lugar de interação verbal, em que o trabalho pedagógico se faz presente no cotidiano escolar – e não mais em função de um programa preestabelecido – atendendo às necessidades dos alunos na produção de conhecimentos. Essa mudança encontra respaldo nas palavras de Geraldi (2011, p. 21), ao afirmar que “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem”.

1.4 As propostas curriculares oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Muitos documentos refletem as propostas curriculares para o Ensino Fundamental com o objetivo de nortear a prática pedagógica nas escolas brasileiras,

tentando atender às demandas decorrentes da obrigatoriedade e da ampliação dessa etapa da Educação Básica. A ideia central é a inclusão definitiva das crianças, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem e assegurando que elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade.

Esforços no sentido de produzir um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino resultaram em parâmetros, diretrizes, matrizes curriculares até a formulação de uma base curricular comum para todo o país.

Na CF de 1988 é possível encontrar uma série de artigos referentes à formação básica comum, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade. A nova LDBEN reafirmou a CF ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, “estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma que se assegure a formação básica comum” (art. 9º, IV).

Nesse cenário, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação das políticas nacionais, exercendo atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Atualmente, o CNE é composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), constituídas cada uma, por doze conselheiros, que emitem pareceres, decidindo privativa e autonomamente sobre os procedimentos e resultados de processos de avaliação; deliberam sobre diretrizes curriculares propostas pelo MEC; e acompanham a execução do Plano Nacional de Educação (PNE).

Desse modo, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam apresentar como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE.

O MEC, no entanto, em fevereiro de 1996, marcou um dos primeiros descompassos entre os órgãos, ao divulgar a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A forma de encaminhamento e o teor da proposta curricular enviada ao CNE deixam claro que se tratou de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCN, apesar de instrumentos normativos de

caráter mais específico, deveriam reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCN.

Diante do exposto, a CEB/CNE voltou-se para a tarefa de tentar divisar nos PCN as diretrizes curriculares sobre as quais deveria deliberar e que deveriam fundamentar a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (Lüdke, 1999). Apoiada no contexto legal de referência, conseguiu-se chegar, na visão de Lüdke (1999, p. 244), “a uma solução razoável”, que reafirmava a importância da proposta pedagógica da escola e o caráter não obrigatório dos PCN.

Segundo Cury (2002, p. 194):

Diretrizes Curriculares são linhas gerais que “assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.

Os PCN, segundo o mesmo autor (2002), não representam o conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios para o Ensino Fundamental e também não chegam a ser uma proposta de diretrizes. Antes, apresentam-se como

Um complexo de propostas curriculares em que se mesclam diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, conteúdos específicos de disciplinas e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal e sem o caráter de obrigatoriedade próprio da *formação básica comum* do art. 210 da CF/88 (CURY, 2002, p. 192)

Apesar da não obrigatoriedade dos PCN, não se pode ignorar que, desde a sua publicação, o texto serve de referência comum ao ensino das disciplinas da Educação Básica no Brasil. Em relação ao ensino da língua, o documento foi elaborado a partir das reflexões e estudos que surgiram como respostas aos modelos estruturais fundamentados na tradição normativa do ensino da língua e que representavam estagnação em relação às novas abordagens linguísticas. A incorporação dessas ideias pressupõe práticas de ensino em que o uso da língua seja o ponto de chegada e de partida para a aprendizagem: “[...] as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. (BRASIL, 1998, p. 19).

Os PCN foram elaborados ao longo do período de 1995 a 1998, com a finalidade de expor à comunidade educacional a política governamental de formação. São propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos,

procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articuladas em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania. Abrigam os componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa, Ciências, História/Geografia, Matemática, Arte e Educação Física. Temas transversais foram introduzidos como forma de inovação, a fim de promover a reflexão nas áreas de saúde, ecologia, orientação sexual, ética e convívio social, pluralidade étnica, trabalho e economia.

Procurando formular diretrizes, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam uma perspectiva centrada na concepção representativa, dialógica, social e interacional da linguagem, na qual o texto assume papel principal.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino". (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, estudos de pesquisadores renomados – e incomodados com o insucesso/fracasso escolar – direcionam novas propostas sobre leitura e produção de textos para sala de aula: o texto deve ser considerado em seu funcionamento e em seu contexto de produção. A partir de uma metodologia de enfoque enunciativo-discursiva, propõem uma ruptura com o ensino exclusivamente normativo e conceitual, numa concepção de linguagem sociointeracionista, que defende a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2003).

Compreende-se, em síntese, que os PCN são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de educação. Funcionaram também como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das DCN.

As DCN, por outro lado, embasadas pelo Parecer CNE/CEB Nº07/2010 e a Resolução CNE/CEB Nº04/2010, são orientações

que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. [...] O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim,

para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 104)

Apesar das expectativas de sucesso, o documento reconhece a dificuldade da escola para tornar os seus conteúdos interessantes pelo seu significado intrínseco e orienta:

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem a cultura. (BRASIL, 2013, p. 116)

Importa destacar que, ainda no ano de 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) delegou à União o dever de organizar e regular a educação de qualidade, indicando a necessidade de criar uma base nacional comum na legitimação da CF, assegurando uma educação igualitária. A SEB, a partir do demandado, em conjunto com representantes dos conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação, bem como com outros colegiados, profissionais e especialistas da área curricular e professores de universidades, elaborou uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para consulta pública, cuja composição, consoante com o documento preliminar, leva em consideração as DCN para a Educação Básica.

A BNCC é um documento norteador para (re)formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, cumprindo o papel de propor direitos e objetivos de aprendizagem para os alunos. Apresentada em duas versões – a 1ª versão de outubro de 2015 a março de 2016; e a 2ª versão, entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016 –, o documento foi disponibilizado para contribuições individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país. Especialistas e membros da comunidade acadêmica participaram dos debates institucionais em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A formulação do currículo como parte comum vem proporcionar às escolas maior clareza sobre o que ensinar. O novo instrumento curricular tem por objetivo, de acordo com o documento preliminar (BRASIL, 2015, p. 7), “[...] sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da

Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Série/Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio [...].”

A BNCC para o Ensino Fundamental foi homologada, no dia 20 de dezembro de 2017, após aprovação em sessão do Conselho Pleno (CP) do CNE, no dia 15 de dezembro, com 20 votos a favor e 3 contrários. Com a Base Nacional, os currículos escolares terão de ser adaptados às novas diretrizes ao longo de 2018. Segundo o MEC, a implementação será feita até 2020 e os professores receberão formação continuada para se “familiarizarem” com os novos parâmetros, orientações e objetivos de aprendizagem.

No dia 22 de dezembro de 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP Nº2, que institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. O art. 1º da Resolução institui a BNCC como

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.

Em seu art. 5º, determina que “A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica” (CNE, 2017). O próximo passo é a discussão e debate pelos estados e municípios para a construção e revisão dos currículos locais. Formação de professores, materiais didáticos e avaliações também devem ser revistos, a partir do documento normativo.

Em linhas gerais, na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de valores e atitudes, a BNCC define competências que explicitam o “compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19).

Nos seus objetivos reforça a necessidade de assegurar aos alunos “um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 55), garantindo-lhes maiores condições de sucesso, destacando que, nos anos finais, é importante “fortalecer a autonomia dos adolescentes oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 56).

Segundo as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, os gêneros (re)aparecem como objeto de ensino e (re)assumem papel fundamental nas aulas de português, como um novo desafio para as práticas pedagógicas, na perspectiva explícita da noção dialógica do discurso, da importância de seus interlocutores e da posição sociocultural da linguagem.

Sabe-se, no entanto, que paradigmas, parâmetros, diretrizes, ainda que bem fundamentados pedagogicamente, não promovem, por si mesmos, a melhoria na qualidade do ensino. É preciso, a partir deles, criar condições para a transformação do conhecimento científico em objeto a ser ensinado para que se possa colocar em ação pelos professores, a fim de promover o alinhamento ao conjunto de insumos do ensino e da aprendizagem.

1.5 Breve perfil do aluno e as expectativas de aprendizagem dos docentes

Em linhas gerais, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998) o público atendido nos anos finais tem entre 11 e 15 anos e pressupõe um histórico escolar de, no mínimo, cinco anos de escolaridade sistemática, considerando o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos. Para lecionar nessas turmas, o professor deve ter, no mínimo, graduação plena em uma das disciplinas do currículo, como o curso de Letras para ministrar aulas de Língua Portuguesa.

Na puberdade, que começa por volta dos dez anos, segundo especialistas, o organismo passa por sensíveis mudanças: pelos surgem, seios crescem, a voz muda, aparece o desejo pelo outro, e tantas outras modificações acompanham essa faixa etária. É também o momento no qual o estudante desenvolve uma capacidade mais sofisticada de pensar, elaborar e perceber os fatos da sociedade e de si mesmo.

Ao tratar das múltiplas infâncias e adolescências, as DCN (2013) reconhece essas alterações

Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios (BRASIL, 2013, p. 110).

Ao observarmos o grupo, em ambientes sociais de forma geral, é comum constatar comportamentos que se manifestam de forma mais intensa: gesticulam, empurram, falam alto e tendem a procurar seus pares em conversas e brincadeiras. Nesse contexto, a escola figura como ponto de encontro, ao mesmo tempo que exige, no meio desse turbilhão de novidades, que o estudante se organize com diferentes cadernos, com mais autonomia, administrando um novo modelo de organização escolar.

Atualmente, além das mudanças, os alunos estão navegando na complexidade da sociedade contemporânea, nativos da era digital e informacional: capazes de acessar um conjunto simultâneo de informações em espaços diferentes da escola, além de circular, de forma não sequencial ou linear, por *links* e *hiperlinks*.

No que diz respeito ao ensino da língua materna, o excesso de informações carece de mediação que nem sempre a escola faz. Preso ao cumprimento de prazos e conteúdos pré-estabelecidos em manuais didáticos, o professor, muitas vezes, deixa de proporcionar conhecimentos contextualizados e úteis que possibilitem aos alunos ligar fatos e significados, realizar mediações, expressar-se, argumentar, construir nexos de compreensão do mundo e de si mesmo.

A formação do professor – e, conseqüentemente, a sua prática – não inclui a discussão sobre as particularidades que afetam os estudantes nessa faixa etária. Muitos docentes ainda caem na armadilha de passar pelos conteúdos estabelecidos para cada ano de escolaridade sem se preocupar em relacioná-los aos fatos sociais e de significação para a sua turma. Além do mais, muitos reclamam da falta de pesquisas acadêmicas (ou de sua divulgação) que se dedicam verdadeiramente às questões didáticas, com contribuições para o trabalho em sala de aula.

As DCN (BRASIL, 2013) apontam que as articulações do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a continuidade da trajetória escolar dos alunos são um grande desafio, criando barreiras que dificultam o percurso escolar. O resultado desse distanciamento é, por um lado, a reclamação dos docentes sobre o desinteresse dos alunos; por outro lado, a dificuldade de adaptação dos estudantes ao modelo de ensino, desmotivados pela mesmice da escola e da falta de respostas para o significado pleno de suas atividades.

Na expectativa de tentar promover uma integração mais ampla entre os interessados, na busca de uma proposta de ensino mais eficiente que resulte em aprendizagens convertidas em competências no seu uso social, docentes da Escola

EP foram convidados a responder um questionário para revelar as percepções diversas sobre as aulas de Língua Portuguesa. Acredita-se que as declarações de quem está envolvido no processo de ensino e de aprendizagem são um bom reflexo dos desafios enfrentados.

Sete professores atuam nas oito turmas que atendem à etapa. Todos possuem graduação em Letras, com conclusão entre 1990 e 2016, sendo seis em Português/Literatura e um em Português/Inglês. Dois professores possuem especialização em Língua Portuguesa, um em Psicopedagogia, dois em Gestão Pedagógica, um é doutor em Teoria Literária e o docente graduado em 2016 não possui pós-graduação.

No questionário aplicado, além da identificação dos dados, propôs-se uma avaliação sobre o trabalho de leitura e de escrita com gêneros textuais. Por se tratar de uma pesquisa de opinião, utilizou-se a escala de Likert, também conhecida como “escala de concordância” (MINDMINERS, 2017). Após o levantamento e formulação das questões, decidiu-se pela utilização de cinco pontos, para obtenção de mais detalhes de percepção: (1) Discordo plenamente, (2) Discordo parcialmente, (3) Não concordo nem discordo, (4) Concordo parcialmente e (5) Concordo plenamente.

A tabela de classificação proposta por Rensis Likert (1903-1981), psicólogo americano, que, em 1932, inventou o método para medir de forma mais fiel as atitudes das pessoas, por meio do nível de concordância, oferece a possibilidade da intensidade da opinião em perguntas complexas, mensurando a satisfação, os sentimentos e a experiência dos entrevistados para pautar a tomada de decisão.

O requisito básico para a definição da escala é a possibilidade de equilíbrio entre as respostas “positivas” e as “negativas”, apresentando uma categoria “neutra”, garantindo uma análise menos tendenciosa dos dados. As perguntas provocam a reflexão sobre o que acontece na sala de aula, apontando as dificuldades (e facilidades) encontradas na sua prática.

A opção por fazer um levantamento se deve ao interesse de entender atitudes, opiniões e tendências dos docentes, com o objetivo de identificar se as expectativas do grupo variam em função das suas práticas. Os questionários foram encaminhados aos respondentes, por e-mail, para que fossem preenchidos, a caneta, e devolvidos sem identificação, na segunda quinzena de fevereiro de 2018.

Pontue de 1 a 5, sendo: (1) <i>Discordo plenamente</i> , (2) <i>Discordo parcialmente</i> , (3) <i>Não concordo nem discordo</i> , (4) <i>Concordo parcialmente</i> e (5) <i>Concordo plenamente</i> .					
Questões	1	2	3	4	5
1		2	5		
2		1	3	2	1
3	2		2	2	1
4		1	4		2
5		1	1	4	1
6			2	4	1
7			3	3	1
8			1	4	2
9		2	2	2	1

Para efeito de análise, decidiu-se agrupar as respostas em três níveis: concordância total e/ou parcial (4 e 5), neutralidade (3) e discordância parcial e/ou total (1 e 2). Fez-se uma verificação global da amostra, considerando a avaliação sobre os nove itens referentes ao trabalho em sala de aula.

A primeira questão leva ao entendimento que o interesse dos alunos não ocorre plenamente, com destaque para a neutralidade que impera na percepção dos docentes. A segunda revela que a maioria entende que os textos se aproximam da realidade do aluno. Interessante constatar as variáveis presentes, desde “discordo parcialmente” a “concordo plenamente”, com destaque para a avaliação 3 (três) – que revela mais uma vez neutralidade diante da afirmação.

O percentual de concordância para o terceiro item é maior, seguido da neutralidade. Esclarecemos que os docentes atuam em anos de escolaridade distintos e, naturalmente, com propostas diferenciadas. Isso pode justificar a variação extrema: 2 para concordância total e 2 para discordância total. De qualquer forma, o percentual que concorda que o material direciona para a escrita interativa, dinâmica e dialógica revela certa satisfação.

No item 4 aparece uma avaliação interessante: quatro professores indicam a neutralidade para a questão sobre a leitura ser incentivada dentro e fora da escola.

Dois respondentes concordam plenamente, reafirmando os pontos positivos do trabalho. Somente um discorda parcialmente, sinalizando que o incentivo poderia ser maior.

Com o objetivo de abordar uma fala recorrente entre os pesquisadores, o quinto ponto trata do uso da maioria dos textos para fins de análise linguística. A avaliação revela que a maior parte dos docentes – quatro concordam parcialmente e um concorda plenamente – identifica essa intenção: a predominância do texto como pretexto para as questões de linguagem. Somente dois não demonstram concordância: um permanece neutro e outro discorda parcialmente.

O item seguinte busca saber se a falta do conhecimento teórico compromete o trabalho com gêneros. A maioria reconhece a relevância da (in)formação para o trabalho: quatro docentes concordam parcialmente e um totalmente. Dois apontam que é indiferente. Não aparece a discordância para essa questão.

Outra questão que não revela discordância é a afirmativa de que o tempo para o trabalho com textos é reduzido em detrimento das atividades de análise linguística: três concordam parcialmente e um totalmente. A neutralidade aparece em três respostas.

O oitavo dialoga com o item referente ao conhecimento teórico, ao abordar a falta de material específico sobre a diversidade de gêneros. Na percepção do grupo, há uma concordância significativa: dois totalmente e quatro parcialmente. Um mantém a neutralidade. Essas lacunas – material/conhecimentos direcionados para o trabalho com os gêneros – são denunciadas na avaliação da maioria.

A última questão busca saber a relação entre os textos selecionados e a realidade do aluno, na perspectiva do material disponível. A concordância é superior – sendo um total e dois parciais – isto é, a maioria identifica a relação entre os textos e os fatos sociais reais, de forma coerente com o item dois. Salientamos, no entanto, que a discordância parcial e a neutralidade – dois respondentes para cada alternativa – denuncia certo grau de inconformidade.

Na parte final do questionário, com o objetivo de oferecer maior liberdade para o respondente explicar, descrever ou opinar sobre a questão de forma mais ampla, identificando o(s) motivo(s) geral(is) sobre o trabalho realizado, foram propostas duas perguntas abertas.

A primeira solicita a opinião do docente sobre a contribuição do trabalho com textos mais próximos da realidade para uma formação mais sólida do aluno-leitor-

produtor de textos. Foi unânime a concordância, reforçando a expectativa de maior produtividade com textos relacionados aos fatos sociais reais, destacando as declarações enfáticas que introduzem a maioria das respostas: “sem dúvida”, “concordo plenamente”, “sim, com certeza” seguidas das justificativas.

Percebe-se que as explicações que acompanham a concordância trazem expressões que constam nas orientações dos documentos oficiais, tais como: “integrante da produção”, “conhecimento prévio”, “escrita consistente”, “reflexão, análise crítica e ampliação dos conhecimentos” e “aprendizagem significativa”.

- (1) “Aproximar a realidade do aluno e o trabalho com o texto auxilia e influi decisivamente na leitura e na produção de textos dos alunos”;
- (2) “Na realidade a velocidade das mudanças tecnológicas tem contribuído para formar menos leitores, uma vez que a leitura já vem pronta, mas fora da realidade”;
- (3) “Correlacionar o texto escrito ao que o aluno vivencia o torna integrante da produção”;
- (4) “Textos próximos da realidade do aluno contribui para sua percepção de conhecimento prévio”;
- (5) “Isto possibilita e facilita a formação, uma vez que sua escrita encontra consistência em sua realidade”;
- (6) “Textos mais próximos da realidade dos alunos favorecem a discussão, possibilitando reflexão, análise crítica e ampliação dos conhecimentos”;
- (7) “Com certeza o trabalho com textos mais próximos da realidade do aluno torna a aprendizagem mais significativa”.

Informar a(s) maior(es) dificuldade(s) encontrada(s) para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula fecha o questionário. Para essa provocação, os docentes indicaram, pela quantidade em que aparecem, os seguintes motivos:

- (1) Pouco acesso à leitura e à escrita fora da sala de aula/ hábito de ler (4x);
- (2) Defasagem entre os textos e a realidade dos alunos (2x);
- (3) Ausência de conhecimento teórico sobre os gêneros (1x);
- (4) Falta de domínio na combinação de orações para formar períodos mais longos compromete a escrita de textos mais significativos (1x)
- (5) Acúmulo de trabalho (1x)
- (6) Excesso de atividades avaliativas (1x)

É importante evidenciar que a preocupação em torno da qualidade constitui uma questão central, no entanto há dificuldade para incorporar nas práticas pedagógicas as contribuições decorrentes das teorias que fundamentam as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa, revelando um descompasso em relação aos avanços expressos nos documentos oficiais no que tange às orientações teórico-metodológicas.

Tal fato reitera a necessidade de abordagens que, efetivamente, podem subsidiar uma ação pedagógica que proporcione aos alunos uma participação plena nas atividades de leitura e produção de textos escritos.

Considerando que os itens que compõem o questionário condicionam, de certa forma, as respostas obtidas, uma vez que não permite explorar os significados subjetivos associados a cada questão, nem tampouco elucidar ao entrevistado o sentido da pergunta, posto que a coleta de dados não ocorreu de forma presencial, os resultados apresentados devem ser entendidos apenas como uma análise exploratória, capaz de trazer contribuições para um debate mais amplo.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS

A princípio, cabe ressaltar que o estudo dos gêneros textuais não surgiu nos decênios do século XX. Segundo Marcuschi (2008, p. 146), “no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão”. Ainda segundo o autor, a teoria mais sistêmica sobre os gêneros e sobre a natureza do discurso surge com Aristóteles

No cap. 3 da *Retórica* [1358a], Aristóteles diz que há três elementos compondo o discurso: (a) aquele que fala; (b) aquilo sobre o que se fala e (c) aquele a quem se fala. Num discurso existem, segundo Aristóteles, três tipos de *ouvintes* que operam: (i) como espectador que olha o presente; (ii) como assembleia que olha o futuro; (iii) como juiz que julga sobre coisas passadas (MARCUSCHI, 2008, p. 147-148).

Os três gêneros do discurso retórico, segundo Aristóteles – discurso *deliberativo*, discurso *judiciário* e discurso *demonstrativo* (epidítico) – são associados aos três tipos de julgamento (ouvinte), construindo uma teoria que associa formas, funções e tempo

Do ponto de vista funcional, o discurso *deliberativo* servia para aconselhar/desaconselhar, e voltava-se para o futuro por ser exortativo por natureza; já o discurso *judiciário* tem a função de acusar ou defender e reflete-se sobre o passado, enquanto o discurso *demonstrativo* tem caráter epidítico, ou seja, de elogio ou censura, situando-se na ação presente. (MARCUSCHI, 2008, p. 148)

Essa teoria foi amplamente difundida na Idade Média, vinculada à literatura. Atualmente, o que se encontra é uma nova visão sobre o tema, muito mais abrangente – não se restringe ao caráter literário –, considerando a natureza sociocultural no uso da língua, englobando uma análise do texto e do discurso, além de uma descrição da língua e da visão da sociedade.

Essa abrangência, como ocorre com os conceitos ou áreas que se tornam populares, provocou uma profusão de terminologias, teorias e posicionamentos, resultando numa variação de entendimentos que chegam a dificultar um levantamento mais preciso das perspectivas teóricas atuais. Para Marcuschi (2008, p. 151), “é quase impossível hoje dominar com satisfatoriedade a quantidade de sugestões para o tratamento dos gêneros textuais”.

Alertando para a precariedade por não representar todas as possibilidades existentes, o autor (2008) indica algumas correntes que, na perspectiva discursiva, apresentam tendências no tratamento dos gêneros: a linha bakhtiniana com

orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart; a linha da escola norte-americana, na perspectiva swalesiana; a linha marcada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday; e a última, segundo o autor, “mais geral”, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart, Charles Bazerman, Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough.

O autor destaca que, em linhas gerais, Bakhtin representa um consenso teórico em relação à concepção de linguagem, uma vez que apresenta categorias mais amplas que facilitam a assimilação de forma proveitosa, manifestando uma preocupação com o ensino dos gêneros na língua materna, numa perspectiva de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo.

Bakhtin (2011) inicia seu estudo sobre os gêneros de discurso, observando que as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua e que por isso é natural tanta diversidade. Observa também que tal atividade se efetiva através de enunciados orais e escritos “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (2011, p. 261).

Há dois tipos de gêneros, segundo Bakhtin (2011): os primários que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea; e os secundários que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (2011, p. 263). No primeiro, a troca, a interação acontece com pouco (ou nenhum) controle metalinguístico da ação em curso, funciona como que por reflexo, determinando a forma da ação como um todo. É o nível real com o qual a criança é confrontada nas diversas práticas da linguagem. Já no segundo, predominam as relações formais, mediadas pela leitura/escrita.

Cabe enfatizar que os PCN (BRASIL,1998) registram a definição de gênero na linha de Bakhtin (2011), ao afirmar que

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL,1998, p. 21-22)

É indiscutível que as ideias do *Círculo de Bakhtin*¹ impulsionaram discussões teóricas e direcionaram práticas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, a partir da década de 1980, surpreendendo pela contemporaneidade de suas considerações.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas [enunciados concretos] que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN, 2011, p. 153).

Nesse contexto, destaca-se a discussão de concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem. Para Bakhtin, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta, vinculada à situação social imediata e ampla.

Essa afirmação vem ao encontro das ideias de Bazerman (2007, p. 19) resumidas na seguinte afirmação:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, são modos de ser. São frames para a ação social. São lugares nos quais o sentido é construído. São ambientes para a aprendizagem. Os gêneros moldam os pensamentos e as comunicações através das quais interagimos.

Assim, podemos entender que os gêneros resultam de processos sociais, vivenciados por pessoas que procuram compartilhar significados com propósitos práticos através da linguagem e por isso acompanham as mudanças ocorridas na sociedade, isto é, o surgimento de novas formas de interação social acarreta a criação de novos gêneros – ou a variação dos já existentes.

Segundo Fiorin (2008, p. 69),

Os gêneros são meios de aprender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros.

Marcuschi (2008, p. 156) compreende os gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Para tratar os gêneros textuais, o autor parte de dois pressupostos. O primeiro é o fato de conceber a linguagem como processo de interação entre os indivíduos; e o segundo é o fato de

¹ Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais que se reunia regularmente no período entre 1919 e 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin (1895-1975), Voloshinov (1895-1936) e Medvedev (1892-1938).

que só é possível comunicar-se verbalmente por algum gênero, assim como é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum texto.

Para Bakhtin (2011, p. 283),

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso; se tivéssemos de construir livremente cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

As investigações de Bonini (2004) acentuam as informações e teorias da maioria dos teóricos ao apresentar o gênero textual como um produto cultural, social e histórico. O autor revela, porém, a partir de suas pesquisas, a dificuldade de classificá-lo, diante de tantas espécies de textos. Contudo, pode-se dizer que, apesar dessa diversidade, o texto deve se caracterizar como gênero sempre que se configurar uma prática social de leitura diária por parte de algumas pessoas.

Bazerman (2011) reforça a perspectiva de gênero como ação social quando afirma que, ao seguir padrões comunicativos recorrentes, as pessoas acabam se familiarizando com eles e, a partir daí, reconhecem melhor as intenções do texto. Isso não significa, porém, que os gêneros tenham sempre uma estrutura rígida.

A despeito das diferenças de abordagem, os pesquisadores revelam um traço comum: a possibilidade de intervenção educacional voltada para a atividade de ensino e aprendizagem do português como língua materna. Os pontos convergentes indicam que o gênero se configura a partir de sua função e de sua organização e pelo contexto em que é utilizado e por isso se constitui ferramenta importante para o ensino da língua direcionado para a compreensão dos sentidos e das intenções com que as coisas são ditas.

Os PCN (BRASIL, 1998), na linha de Bakhtin, orientam sobre as características de um gênero textual:

[...] são caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio dos gêneros; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjunto particulares de sequência que compõem o texto, etc. (BRASIL, 1998, p. 21-22)

Conclui-se, portanto, que gêneros são textos concretos que circulam socialmente e realizam funções comunicativas diversas: descrever, instruir, convidar, informar, persuadir, ameaçar, agradecer, protestar, autorizar, solicitar etc. e, por serem considerados produtos das atividades humanas, estão associados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações

sociais, que são diversas e evoluem com o curso da história, exigindo diferentes modos de configurações.

Reiteramos que os gêneros organizam nossas experiências como respostas a situações sociais periódicas, atribuindo-lhes sentido, evidenciando o seu caráter social marcado pelo diálogo e pela possibilidade de interação. Suas características são definidas a partir de convenções do discurso socialmente estabelecidas, ocupando papel relevante, uma vez que funcionam como mediadores dentro da sociedade.

Desse modo, os gêneros não são entidades abstratas, mas concretas e fundadas pela historicidade. Também não se resumem à forma, pois isso remeteria a uma simplificação linguístico-textual que deixaria de lado o componente discursivo. Os gêneros são correlacionados às esferas de atividades e de comunicação humanas e às situações de interação em cada uma dessas esferas, pois é a partir delas que atendem às suas funções discursivo-ideológicas.

2.1 Construindo um quadro teórico: texto, gênero, sequência tipológica e suporte

A comunicação linguística não se dá em unidades isoladas, por meio de palavras soltas, mas em unidades maiores, isto é, por textos. Podemos afirmar, portanto, que existe um fenômeno linguístico de caráter enunciativo além da frase e que se constitui uma unidade de sentido.

Quando se discute uma proposta de ensino com gêneros textuais, o primeiro aspecto a se considerar é o da variedade de textos que circulam na sociedade e o fato de cada um deles ter uma forma de organização distinta e se produzir em situações de uso diversas.

Mas “o que torna o texto um texto?” Essa pergunta impulsionou as pesquisas em linguística textual, às quais contribuíram para conhecermos os elementos que dão textualidade a um grupo de sentenças, na chamada “virada pragmática”², em

² A virada linguística, igualmente chamada de giro linguístico, representa importante marco do desenvolvimento da filosofia ocidental ocorrido durante o século XX, cuja principal característica é a relação entre a filosofia e a linguagem.

que a linguagem passa ser considerada, prioritariamente, uma atividade capaz de moldar a realidade e não simplesmente uma representação de fatos e coisas. Afinal, um aglomerado de sentenças não configura um texto.

Segundo Antunes (2010, p. 29), “todo enunciado – que porta sempre uma função comunicativa – apresenta *necessariamente* a característica da textualidade ou uma “*conformidade textual*”. Para a autora, “nada do que dizemos é destituído de uma intenção” (p. 33).

Quer dizer, em qualquer língua, e em qualquer situação de interação verbal, o modo de manifestação da atividade comunicativa é a textualidade ou, concretamente, um gênero de texto qualquer. Daí que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade (ANTUNES, 2010, p. 29)

Quando assumimos a textualidade como objeto de ensino, vamos além de uma proposta dinâmica para as aulas de português. Na realidade, derruba-se a teoria ascendente da linguagem, segundo a qual, aprende-se primeiro a palavra, depois a frase e só então, como produto final, chega-se ao texto. Passamos a adotar como princípio o texto como manifestação e regulação das atividades de linguagem.

Para compreendermos alguns conceitos, é basilar observar o que explica Antunes (2010, p. 31) “compreender um texto é uma operação que vai além de aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas”.

Com base no proposto na linguística de texto como as *propriedades do texto*, isto é, como critérios que nos permitem reconhecer um conjunto de palavras como um texto, Beaugrande e Dressler (*apud* ANTUNES, 2010, p. 33) elencaram dois grupos de elementos responsáveis por tornar um texto um texto: os elementos linguístico-semânticos: a coesão e a coerência; e os elementos pragmáticos: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Assim, chegamos às relações ditas contextuais, que se estabelecem entre o texto e sua inserção sociocultural, histórica e cognitiva (conhecimentos individuais e coletivos), a partir de um conjunto de critérios, uma vez que o texto não é uma sequência em qualquer ordem. Enfatizamos, porém, que esses critérios não se dividem de forma categórica, pois alguns são redundantes e se recobrem. Na realidade, é essencial dar ao texto uma proposta de sentido que só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte.

Atualmente, é comum a abordagem, nas aulas de português, dos elementos linguístico-semânticos: os termos coesão e coerência aparecem em livros didáticos e conteúdos programáticos regulares, entretanto, há outras questões importantes em um texto a se considerarem, uma vez que envolvem as atitudes dos interlocutores, a situação em que estão inseridos e a recepção textual.

Com o objetivo de orientar os professores para uma melhor compreensão dos fenômenos textuais trabalhados, na sala de aula, apresentamos algumas considerações sobre os sete elementos de textualidade.

A **coesão** é o fator de textualidade para o qual confluem mais explicitamente os conhecimentos linguísticos, isto é, a competência gramatical dos interlocutores, que se constituem padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. Pode-se ver como a sintaxe do texto, pois são os elementos coesivos que articulam as partes do texto entre si mantendo sua continuidade ou progressão temática. É mandatório conscientizar os alunos sobre a função textual que os elementos sintáticos e lexicais desempenham, muito mais do que identificar pronomes e classificar conectivos.

A **coerência**, ao contrário do que muitos acreditam, não é um fenômeno que está no texto: resulta da interação entre texto e leitor. Koch (2004, p. 43) defende que a coerência não é propriamente um critério de textualidade, uma vez que “resulta de uma construção dos usuários do texto, numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante todos os outros fatores de textualidade”. É, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, de maneira global, e não fragmentada.

O primeiro elemento pragmático que abordaremos é o da **intencionalidade** relacionado aos objetivos do produtor do texto e a tudo que faz para atingi-lo. Costuma-se dizer, com base neste critério, que um ato da fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que o leitor deve perceber, isto é, serve para manifestar a ação discursiva pretendida pelo autor.

Vinculado à intencionalidade está a **aceitabilidade**, que diz respeito à forma como o leitor recebe o texto, às expectativas em relação a ele. A aceitabilidade é o limite da intencionalidade: é o esforço necessário do ouvinte para processar os sentidos e as intenções expressas no texto. Ocorre na medida em que as pretensões do autor sugerem ao seu leitor alternativas gramaticais ou estilísticas que buscam efeitos no plano do sentido.

Nas palavras de Antunes (2010, p. 36) a **informatividade** “concerne ao grau de novidade, de imprevisibilidade que, em um certo contexto comunicativo, [...] produz”. Um texto com bom grau de informatividade fornece informações suficientes para o leitor que, ao apoiar-se no conhecido, consegue processar o novo.

O critério de **situacionalidade** está estritamente relacionada à competência sociolinguística dos usuários do texto, uma vez que diz respeito às circunstâncias sobre as quais um texto é produzido e lido, as quais influenciam diretamente o escritor e o leitor. Partindo do princípio de que todo texto está dentro de um contexto sociocultural determinado, isto é, ancorado numa situação social concreta, Antunes (2010, p. 34) afirma que “nenhum texto, como sabemos, ocorre no vazio, em abstrato”, por isso não há produção de sentido a não ser em contextos de uso. Essa inserção da linguagem, que nos parece óbvia, pode ser vista como adequação do texto tanto a seu contexto como a seus usuários, tornando-o relevante em dada situação.

O último elemento pragmático é a **intertextualidade** que, segundo Antunes (2010, p. 36) “concerne ao recurso de inserção, de entrada, em um texto particular, de *outro(s) texto(s)* já em circulação”. Trata-se, portanto, da relação de dependência que se estabelece entre, por um lado, os processos de produção e de recepção de um texto determinado e, por outro, o conhecimento dos participantes de textos anteriores a ele relacionados. São os recursos de inserção, de entrada de outro(s) texto(s) já em circulação. Há um consenso quanto ao fato de se pressupor que todos os textos dialogam com outros textos, ou seja, nenhum texto se acha isolado.

Ao admitirmos que um texto é um objeto feito de palavras organizadas, segundo regras e estratégias, para expressar algum significado pretendido pelo seu enunciador, é preciso salientar que essa *pretensão* é parte do evento discursivo que envolve o produtor e o seu destinatário. A entoação, a escolha das palavras, cada construção empregada realiza a significação, completando e justificando o processo comunicativo.

Nesse contexto, um ensino de língua que tenha como objetivo de aprendizagem o conhecimento discursivo-textual e linguístico implicado nas práticas sociais ganha relevância, com os gêneros textuais como foco central do trabalho.

Busca-se, para o ensino, a linguagem como processo de interação social, na qual o indivíduo não faz uso da língua somente para transmitir informações ou exteriorizar um pensamento, mas, principalmente, para realizar ações que, como

instrumento de produção de significados, direcionam a sua atuação de falante sobre os fatos da realidade e sobre o comportamento do interlocutor.

Uma questão crucial que se põe diante da proposta é definir com quais gêneros trabalhar em sala de aula, uma vez que os teóricos afirmam que, numa sociedade, há grande número (ou até ilimitado) de textos disponíveis. Essa é uma decisão delicada, tendo em vista que o professor precisa conhecer quais as habilidades que seus alunos já possuem para realizar um trabalho progressivo, por meio de diferentes formas de organização pedagógica, visto que, quanto maior o número de gêneros que um usuário da língua sabe compreender e produzir, maior sua competência discursiva ou comunicativa.

Defendemos que, para a efetiva produção de textos, os sujeitos precisam contato com textos autênticos, em contextos sociais bem definidos, que lhes sirvam de referência, entretanto, nem sempre é essa a realidade que se observa na sala de aula. Frequentemente, os textos escolares se distanciam dos produzidos em contextos reais e se resumem a modelos pré-fabricados para atender à tipologia redacional – narração, descrição e dissertação – tradicionalmente ensinada na escola. Muitos, ainda, principalmente os apresentados no Ensino Fundamental, servem, apenas, para ilustrar itens ou aspectos gramaticais do programa de Língua Portuguesa.

Segundo Rojo (2014),

Na escola, escrevemos narrações; na vida, lemos notícias, relatamos nosso dia, recontamos um filme, lemos romances (gêneros textuais). Na escola, redigimos uma “composição à vista de gravura” (descrição); fora dela, contamos como decoramos nosso apartamento, instruímos uma pessoa sobre como chegar a um lugar desconhecido. Na escola dissertamos sobre um tema dado; na vida, lemos artigos de opinião, apresentamos nossa pesquisa ou relatório, escrevemos uma carta de leitor discordando de um articulista.

Desse modo, para que, de fato, a aprendizagem dê conta das diferentes práticas sociais de fala e de escrita, é primordial que o texto, enquanto objeto de ensino, seja visto na pluralidade dos gêneros textuais, habilitando o aluno a produzir textos em função de situações interacionais diversas, instrumentalizando-o para os usos efetivos da linguagem no seu meio sociocultural.

Concebemos que, ao dominar os modelos de gêneros encontrados em situações reais, os alunos sejam capazes de atuar como verdadeiros agentes em nossa sociedade, usando e transformando as ferramentas semióticas disponíveis, desde que devidamente orientados para a ação da linguagem, considerando os

conteúdos, o espaço e o tempo em que se encontram o produtor e o destinatário, o local social em que vai circular o texto, os papéis sociais desempenhados pelo emissor e receptor, além dos efeitos de sentido que se pretende produzir.

Apesar das dificuldades para classificar/descrever os gêneros textuais – pela quantidade, pelas constantes modificações, pelas definições flutuantes (em alguns casos divergentes), pelos critérios variados (desde o suporte até o caráter pragmático), pela impossibilidade de correlacionar cada gênero às características linguísticas específicas –, acredita-se que o produtor sempre adotará um modelo que lhe pareça mais adequado para determinada situação, adaptando valores e particularidades, a partir do contexto em que se encontra.

Reconhecemos que a interpretação da teoria interacionista não é uma tarefa simples (e fácil), uma vez que, além de estar em contínua construção, seus autores, ao abordarem questões de linguagem, nem sempre apresentam homogeneidade de conceitos e/ou termos. Ao afirmar que existe um “mal-estar classificatório” pela inexistência de uma teoria tipológica que organize as diferentes abordagens e metalinguagens, Travaglia (2009) orienta que é basilar criar um quadro teórico de referência para dar forma às atividades do professor.

Assim, com finalidades educacionais práticas, abordamos aspectos que possibilitam interpretações com vistas a orientações didáticas para o trabalho em sala de aula, sem a pretensão de dissertar profundamente sobre as conceituações e as teorias que envolvem as discussões sobre gêneros.

A primeira definição é a opção pelo termo “gênero textual” (e não “do discurso”, “do texto”, “discursivo” como sugerem alguns autores) sem o propósito de trazer à discussão os apontamentos conceituais de teóricos de linhas de pesquisas distintas, mas apenas de legitimar, por coerência, o termo mais utilizado nos documentos oficiais e manuais de ensino no Brasil.

Outro termo que carece de apontamentos é “tipo textual” (também apresentado como tipologia textual, sequência textual, modos textuais). Marcuschi (2008 p. 155) “designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}”. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 32), “um tipo de texto é o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso de processo de produção”.

O termo sequência tipológica é o mais utilizado nos livros e nos manuais oficiais de orientação para docentes, com destaque para o *PDE/Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar*, elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em 2008, para formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Na unidade intitulada *Tipos textuais*, os autores esclarecem “em vez de **tipos textuais**, vamos chamar de **sequências tipológicas** os trechos de um texto que apresentam um certo padrão de organização das estruturas linguísticas” (GESTAR, 2008, p. 99).

O termo sequência tipológica parece-nos adequado, uma vez que remete à ideia de que os tipos nunca aparecem “puros” em um texto: os textos costumam apresentar em sua composição mais de um tipo textual. Trata-se, na realidade, de predominância de características (sequências) que nos levam a fazer referências a cada tipo textual presente em cada gênero estudado.

Para Adam (2008, p. 204), uma sequência é

- Uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- Uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto).

Sobre a questão, Bezerra (2014) exemplifica

Em um conto de fadas, por exemplo, há uma sequência narrativa (conjunto de ações realizadas por um agente que provoca ou tenta evitar uma mudança), uma sequência descritiva (conjunto de operações que apresenta aspectos caracterizadores de um objeto, animal ou pessoa) e uma sequência dialogal (fala entre os personagens). Pode haver também uma sequência injuntiva (indicação de como ou do que se deve fazer) ou uma argumentativa (apresentação de uma tese, defesa ou rejeição, contra-argumentação e conclusão) ou, ainda, uma explicativa (explicação de um problema apresentado).

Segundo Bonini (2005), os PCN (BRASIL, 1998) incorporaram o conceito de sequência proposto nas obras de Jean-Michel Adam “um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como um recurso composicional de vários gêneros” (p. 208), ancorado na concepção de que é uma estrutura de natureza linguística, mas que sofre interferências das práticas discursivas. O autor destaca que para os pesquisadores que discutem as sequências é comum o entendimento de que sejam “um tipo de recurso cognitivo ou parâmetro de textualização” e afirma que

[...] tendem a pensá-las como resultantes de processos cognitivos primários da mente (localização espacial, localização temporal, julgamento etc.). Elas

se dariam como consequência do desencadeamento desses processos em relação ao contexto (a referência alvo) (BONINI, 2005, p. 233).

Machado (2005, p. 246), ao reformular o conceito de sequência apresentado por Adam, afirma que

No nível semântico-pragmático, elas se constituem como as formas mais canônicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, narrando-os, descrevendo-os etc., de acordo com as suas representações sobre os destinatário (s) e sobre os efeitos que nele(s) quer produzir. É nesse sentido que se pode dizer que seu estatuto é fundamentalmente dialógico. No nível morfológico, as sequências caracterizam-se por apresentar um plano constituído por um número *n* de fases, frequentemente marcado por unidades típicas de cada uma delas, o que permite sua identificação.

Não menos relevante que a discussão sobre a formalização teórica das sequências é a determinação do número delas, que, não consensual, necessita de levantamentos e suscita considerações. Ainda na busca de um quadro teórico que referencie as atividades em sala de aula, é pertinente conhecer algumas propostas para a definição das sequências tipológicas.

Segundo Bonini (2005), o conjunto de propostas não está fechado, uma vez que os estudiosos já identificaram (e propuseram) diversos tipos – descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo, explicativo, injuntivo, dialogal – sustentando-os em considerações teórico-descritivas para a classificação que julgam mais adequada. Em leituras diversas sobre o tema, outros tipos aparecem, como preditivo, instrutivo, comportamental, procedimental etc.

Para Adam (2008), por exemplo, as sequências se distribuem em cinco tipos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Cabe ressaltar que o autor em estudos anteriores apresentava sete: descritiva, narrativa, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poética-autoélica. A exclusão da injuntiva foi justificada por considerá-la parte da descrição, a da poética por não considerar “os ajustes da superfície do texto” como uma estrutura ordenada de proposições e, finalmente, a mudança de nomenclatura conversacional para dialogal.

Koch e Fávero (1987) acrescentam à proposta de Adam o injuntivo e o preditivo, nomeando o explicativo também como expositivo. Nos estudos de Marcuschi (2008) identificamos os tipos narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Bonini (2005) propõe cinco não coincidentes, na totalidade, com os autores anteriores: argumentativo, narrativo, descritivo, expositivo e dialogal.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam os tipos do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Bronckart (1999) distribui as sequências em seis tipos: dialogal, narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e injuntiva.

Schneuwly e Dolz (2004) não consideram a descritiva e a dialogal como sequências tipológicas, uma vez que elas não são consideradas autônomas, isto é, dificilmente serão predominantes em um texto. Propõem o relatar e, para diferenciá-la do narrar, orientam que o último apresenta “mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil”; e o primeiro tipo é a “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (2004, p. 51).

A dialogal também não é proposta por Marcuschi (2008). Adam (2008) não inclui o injuntivo – presente em todas as outras propostas – pois considera a injunção um tipo de descrição. Koch e Fávero (1987) propõem o preditivo, enfatizando as particularidades existentes nos textos com perspectiva prospectiva. Travaglia (2007, p. 56) cita o boletim meteorológico e as profecias como exemplos do tipo preditivo e acrescenta os tipos: descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo, humorístico e lírico.

Percebe-se, na proposição dos autores, que somente um tipo é comum: o narrativo. Outro fato que chama atenção é a alternância entre explicativo e expositivo. Adam (2008) e Bronckart (1999) afirmam que a exposição pode ser interpretada como uma sequência descritiva ou como explicativa, isto é, ou apresenta uma forma procedimental de “como fazer”, descrevendo os passos; ou responde à questão “por quê?” ou “como?”, construindo/apresentando os quadros da significação da ideia. Bonini (2005) critica a proposta afirmando que a exclusão da sequência expositiva dificultaria a planificação da notícia, pois o gênero não explica, não narra e nem descreve um fato. Na realidade, a exposição permite apresentar diferentes formas de saberes.

Apesar da falta de consenso para tipificação dos textos, é fato que, nas escolas brasileiras, os alunos, na maioria das vezes, concluem a Educação Básica com a ideia de que um texto é apenas narrativo ou apenas descritivo ou apenas dissertativo. Essa visão reducionista, no nosso entendimento, limita o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, no momento em que “forçam” a apreensão de características pré-estabelecidas, ignorando a especificidade dos textos utilizados no seu cotidiano.

Por outro lado, os PCN (BRASIL, 1998) propõem o trabalho com as sequências como parte das atividades de reconhecimento das características dos diferentes gêneros: para a leitura de textos escritos, orienta: “estabelecimento da progressão temática em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior dos gêneros” (p. 56); para a prática da análise linguística, propõe: “reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não)” (p. 60).

O mais importante não é propriamente a unidade de conceito, mas a consciência de que as características linguísticas que marcam uma descrição ou uma narração, por exemplo, não são as únicas que ocorrem nos textos que circulam em nossa sociedade, como as cartas, anúncios e panfletos. Faz-se necessário, portanto, conhecer as características de cada tipo com o intuito de melhor interpretar e redigir textos em nossas atividades cotidianas, a partir da construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, uma vez que, como vimos, caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados.

Após a leitura das diversas propostas tipológicas, retomando a necessidade de definição de um quadro teórico basilar para o Ensino Fundamental, elaboramos um quadro com as representações que orientam as decisões para organizar determinada sequência. As características e os efeitos pretendidos foram formulados tomando como base os apontamentos feitos pelos autores citados sobre as propriedades de cada sequência, na intenção de sintetizá-los.

Sequências	Características	Efeitos pretendidos
Argumentativa	predomínio de relações e progressões lógicas de ideias; impessoalidade; subjetividade; presença da subordinação;	liga-se ao ato de julgar e à tomada de posição, tendo por base a argumentação de forma lógica e coerente, a fim de defender um ponto de vista; converter o destinatário da validade de posicionamento do produto diante de um objeto do discurso visto como contestável;

Descritiva	predomínio de predicados nominais, predicativos, verbos de estado no presente e pretérito imperfeito do indicativo; ocorrência de adjetivos; advérbios de modo e lugar; períodos curtos e presença da coordenação;	liga-se a nossa percepção no espaço, permitindo a construção de um retrato mental daquilo que está sendo descrito, permitindo que o destinatário veja em detalhes elementos de um objeto do discurso; possuem estaticidade, isto é, ausência de ação;
Dialogal/conversacional	poligerada, isto é, possuir mais de um interlocutor;	fazer o destinatário manter-se na interação proposta;
Explicativa	objetividade, comparações centradas no esclarecimento de conceitos;	está ligado à análise e à síntese de representações conceituais; asserção de conceitos, conduzindo o destinatário a compreender um objeto do discurso; levanta-se, resolve-se, detalha-se e avalia-se um questionamento;
Injuntiva/ Instrutiva/ Comportamental	expressões de sentido imperativo, formas verbais no imperativo, infinitivo ou futuro do presente; formas adverbiais de modo, de negação e de vocativo; conectivos que indicam sequenciação de eventos;	passar instruções com a prescrição de ações sequencialmente ordenadas; levar o ouvinte/leitor a uma ação; regular comportamentos; determinar um fazer; solicitar; dizer o que/como fazer, ensinar a fazer; desejar a realização;
Expositiva	objetividade; apresentação textual de diferentes formas de saber;	objetivam passar uma informação;
Narrativa	verbos (que expressam ação) no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, além de expressões adverbiais de tempo;	os elementos linguísticos contribuem para organizar eventos temporalmente, revelando a interação entre personagens, espaço e conflito; a atenção do interlocutor é conquistada por meio da construção de tensão e resolução subsequente;
Preditiva	tempos verbais com perspectiva prospectiva (deve apostar, será, fará	está ligada à previsão de enunciados sobre o futuro.

	etc.), períodos simples, frases nominais e adjetivação.	
--	---	--

Fonte: A autora, 2018.

Percebemos que algumas sequências como as descritivas e narrativas são claramente caracterizadas do ponto de vista linguístico e em termos de estruturas lexicais. Não fica tão clara, no entanto, a distinção no que diz respeito às estruturas gramaticais no caso da argumentativa, explicativa e expositiva, levando-nos ao entendimento que argumentar, explicar e informar textualmente parecem vincular-se às intenções do autor muito mais que a marcas gramaticais e lexicais específicas.

Fato é que os estudos sobre as sequências textuais nos permitem afirmar que a caracterização dos textos se embasa em um conjunto limitado de critérios, constituindo um número relativamente pequeno de tipos. Enfim, duas questões precisam ser reiteradas: a primeira sobre a difícil tarefa de uma dada tipologia dar conta da heterogeneidade dos textos; a segunda que a ausência de um consenso conceitual pode ser explicada pela utilização de diferentes teorias de linguagem que a fundamentam.

Certamente, por isso, haveria outras perspectivas de análise para a elaboração do quadro – e até outros caminhos teóricos para a abordagem da questão –, mas a finalidade didática deste estudo não permite que se façam longas incursões pela bibliografia técnica que envolve os pormenores conceituais sobre o assunto. Optou-se, por exemplo, por não relacionar o tipo “relatar” indicado por Schnewly e Dolz (2004) e os tipos dissertativo, humorístico e lírico relacionados por Travaglia (2007), na expectativa de simplificar o reconhecimento das sequências sem encaminhar para as especificidades teóricas que sustentam a proposta dos autores.

Esses aspectos tipológicos, portanto, devem ser utilizados, nas aulas de português, como contribuição para o trabalho com gêneros, nos diversos domínios de comunicação. Sobre a questão Machado (2005, p. 248) alerta:

Os gêneros de texto nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades linguísticas, devendo-se abandonar qualquer projeto de identificação-definição-classificação dos textos com base exclusivamente em suas propriedades internas.

E ainda:

No nível da relação com os textos, não haveria uma relação qualquer obrigatória entre os tipos de sequência e os textos: pode haver textos sem nenhum tipo de sequência, textos globalmente organizados em uma única sequência e textos organizados por meio de vários tipos de sequência. (MACHADO, 2005, p. 247)

Assim, não cabe uma orientação sobre conceitos rígidos relacionados a cada gênero textual, uma vez que as sequências tipológicas são exemplos das funções comunicativas às quais somos expostos desde o nascimento, isto é, narramos, descrevemos, informamos, explicamos, instruímos, argumentamos etc. durante toda a nossa vida, reforçadas na escola com atividades de leitura e de escrita.

É inexorável clarificar a questão de que gênero não é oposto ao tipo e que ambos se complementam e se integram, isto é, não subsistem isolados e nem alheios um ao outro; são formas constitutivas do texto em funcionamento em situações comunicativas da vida diária. A distinção, portanto, entre eles não deve formar uma visão dicotômica.

Destacamos, ainda, que as definições trazidas aqui são muito mais operacionais do que formais e seguem a posição bakhtiniana, ou seja, para a noção de tipo textual, predomina, como norteadora, a identificação de sequências linguísticas; e para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica.

Nessa abordagem, os gêneros e os textos a eles pertencentes não podem ser produzidos ou compreendidos sem referência aos elementos de sua situação de produção, uma vez que as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. Pelo contrário, elas são estruturadas e determinadas pelas formas de distribuição e organização dos lugares sociais nas diversas instituições. São as “esferas das atividades humanas” no sentido bakhtiniano e são denominadas, de forma geral, de domínio discursivo. São práticas discursivas que permitem a identificação de um conjunto de gêneros que fazem parte de uma rotina comunicativa institucionalizada. Desse modo, podemos reconhecer um discurso jurídico, religioso, jornalístico, didático etc., uma vez que cada uma das instâncias discursivas vão determinar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto.

Outra discussão em construção é o que diz respeito ao suporte dos gêneros. Os livros didáticos, segundo Marcuschi (2008, p. 173), “falam em portadores de gêneros, lembrando com isso os diversos locais ou continentes de gêneros como um

jornal, um livro e uma revista semanal”. Maingueneau (2001, p. 71) reforça a necessidade de reconhecer o lugar importante “ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu *suporte*, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, etc.”. O autor se refere ao suporte como *midium* e destaca que “não é um simples meio, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *midium* modifica o conjunto de gêneros do discurso” (MAINGUENEAU, 2001, p. 71-72).

A ideia que se defende é que o suporte não é neutro e, por consequência, o gênero não fica indiferente a ele: se considerarmos o caráter imprescindível do suporte para que o gênero circule na sociedade, é apropriado reconhecer a sua influência sobre o gênero suportado. Isso implica considerar que um gênero exige um suporte especial, uma superfície física em formato específico que fixa e apresenta um texto. Marcuschi (2008, p. 174-175) define suporte como “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto”.

Ressalta-se que as distinções entre gênero e suporte nem sempre são apresentadas de forma precisa. Marcuschi (2008) oferece como exemplo o *outdoor*, considerado por muitos autores como gênero (ele mesmo já o fez), mas, pela sua propriedade de suportar vários gêneros, trata-se de um suporte.

Nessa perspectiva, com o intuito de dirimir possíveis dúvidas, deve-se ter como prerrogativa, conforme Marcuschi (2008, p. 176), que

Todos os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade.

2.2 Os gêneros textuais no suporte jornal impresso

A interação verbal, como já dito, só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos, que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos, e essas formas e propósitos somente são acessíveis por meio dos suportes, pois neles é que estão fixadas as marcas dessa interação que se estabelece.

É determinante, portanto, no processamento textual, quer na leitura quer na produção, que o leitor, assim como o aluno, conheça o suporte em que o texto foi veiculado e o contexto em que está inserido. Desse modo, considerando que o suporte não é neutro e que o gênero não fica indiferente a ele, o trabalho com o jornal em sala de aula permite o contato do aluno com o gênero no seu suporte real.

Pode-se afirmar, portanto, que a leitura que se faz dos textos é afetada pelo suporte: um anúncio publicitário no livro didático, por exemplo, terá outra repercussão e será lido de modo diverso. Isso não implica dizer, contudo, que o conteúdo será alterado, mas provocará um efeito de sentido diferente no leitor.

Ao atender à proposta dos PCN (BRASIL, 1998), uma vez que serve de base para o desenvolvimento dos temas transversais, defende-se que o jornal se apresenta como uma alternativa para ensinar a leitura e a interpretação dos assuntos tratados sob um prisma reflexivo e crítico, formando indivíduos capazes de compreender (e interferir) a (na) realidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) organiza as práticas de linguagem por campos de atuação, destacando-se o jornalístico-midiático para os anos finais, apontando para a “importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os alunos” (BRASIL, p. 82).

Convém reiterar que o trabalho com gêneros é uma proposta encontrada em materiais didáticos variados. Não se pode ignorar, contudo, que os gêneros textuais que aparecem nos livros/apostilas têm, além de destinatários e objetivos diferentes, esferas de atividades discursivas distintas. Essa distinção tem como elemento central a ideia de que são escolhidos os gêneros adequados aos objetivos de ensino como exemplos para ilustrar as particularidades estruturais dos textos e, muitas vezes, a partir de conteúdos descontextualizados e parciais que não valorizam a criticidade.

É essencial também afastar o equívoco de que ler jornal é coisa de adulto e, por isso, pode se apresentar pouco atraente aos olhos dos jovens. Ao priorizar o ensino dos gêneros nesse suporte, propõe-se uma leitura mais crítica, esclarecendo os problemas sociais, ampliando a capacidade de questionamentos e abrangência do conteúdo cultural. Ele traz para a sala de aula a sociedade e suas necessidades reais e por isso pode resultar em aprendizagens mais sólidas.

Acredita-se em instrumentos de caráter prático para a motivação do ensino, vinculando a realidade social e a concepção de alternativas diante das informações atuais veiculadas, despertando no aluno o pensamento para a solução de problemas que o rodeiam, na expectativa de compreender em que sociedade está inserido.

Sustentamos que, a princípio, todos os textos publicados em jornais têm a função sociocomunicativa de informar o leitor – ou até mesmo de atrair um público comprador – mas nem todos integram a comunidade discursiva jornalística, no sentido de representarem gêneros específicos (dessa comunidade). Assim, enquanto o suporte jornal se caracteriza como uma superfície física em formato específico de apresentação/fixação de um texto, o domínio discursivo jornalístico diz respeito às práticas discursivas que emanam de uma atividade humana.

Os gêneros: edital, horóscopo, resumo de livros, por exemplo, aparecem regularmente nos jornais, mas não se configuram como uma ação típica dos profissionais do jornalismo. Podem ser elaborados por eles, mas não traduzem um conhecimento especializado dessa comunidade. Fonseca (2005) diz que os gêneros jornalísticos “são as modalidades de relato dos acontecimentos que compõem a realidade social de onde os jornalistas recortam aqueles que, pelos seus valores-notícia, adquirem existência-pública”.

Antes de pensar no trabalho, em sala de aula, porém, é importante que se reflita sobre quais são os gêneros presentes nesse suporte e quais são as suas características. Sem a intenção de enveredar para um aparato teórico sobre as distinções e delimitações conceituais, mas julgando convenientes alguns esclarecimentos, ratifica-se o objetivo de fazer um levantamento dos gêneros que aparecem no suporte, sejam eles da instância jornalística ou não, apresentando suas características formais e de conteúdo, bem como de suas variações, se assim for constatado.

Compete reafirmar que os gêneros que compõem o jornal assumem um papel importante para a compreensão dos diferentes discursos produzidos pelos meios de comunicação de massa, uma vez que sistematizam os processos sociais inerentes à captação, ao registro e à divulgação da informação por meio de escritos e imagens que reproduzem e representam a atualidade.

Assim, ainda que o indivíduo ignore totalmente a existência teórica dos gêneros textuais, na prática, usa-os com segurança e destreza, uma vez que todos nós dominamos um saber intuitivo a respeito da adequação de textos em situações

comunicativas. A este conhecimento e identificação dos inúmeros e diversificados gêneros, Maingueneau (2001, p. 25) denomina de “competência genérica”.

É neste sentido que os gêneros operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Por isso, Maingueneau (2001) afirma que o conhecimento de vários gêneros possibilita aos atores sociais uma economia cognitiva. Mesmo não dominando certos gêneros, somos geralmente capazes de identificá-los e de ter um comportamento adequado em relação a eles. Cada enunciado possui certo estatuto genérico, e é baseando-se nesse estatuto que podemos adotar em relação a ele uma atitude que convém.

2.3 Levantamento dos gêneros no jornal *O Globo*

A escolha do jornal *O Globo* deve-se ao fato de, além de ser um dos maiores do país, com média de circulação de 333.860 exemplares, segundo a Associação Nacional de Jornais (ANJ), referente ao 1º semestre de 2016, traz notícias e eventos que abrangem todo o Estado do Rio de Janeiro. O seu vasto conteúdo dividido em diversos cadernos e seções permite uma variedade de gêneros em contextos e funções para um público-leitor específico, ampliando as possibilidades do trabalho em sala de aula.

Percebe-se que por mais que as instituições jornalísticas assumam uma dimensão global, continuam existindo especificidades regionais que direcionam o processo de recodificação das mensagens. Melo (1994) destaca duas vertentes sobre a intencionalidade das instituições, provocadas pela necessidade que as pessoas têm de se informarem: a primeira é a reprodução do real – observação e descrição da realidade dos fatos; a segunda é a versão dos fatos – análise e avaliação. Essas diferentes perspectivas vão interferir, de certa forma, na relação do conteúdo com o gênero tratado.

Como os jornais possuem uma composição típica para cada dia da semana, sete exemplares do jornal *O Globo*, de domingo a sábado de uma semana específica – 29/10 a 04/11/17 – constitui o *corpus* de textos escritos utilizado para elencar os gêneros que aparecem no suporte.

Ordinariamente os exemplares analisados são apresentados em dois cadernos: o primeiro traz conteúdos diários sobre os principais fatos e temas, divididos em *País, Rio, Economia, Mundo, Sociedade e Esportes*. O *Segundo Caderno* é destinado a lançamentos de livros, estreias, dicas, horóscopo, tirinhas, jogos e novidades na área de entretenimento.

Um exemplo da tentativa de os textos do jornal se aproximarem da vida social são os encartes e cadernos especiais apresentados para cada dia. Além de criarem uma referência para o leitor, apresentam os temas de acordo com a rotina da sociedade carioca, direcionados para interlocutores específicos.

O exemplar de domingo pressupõe um tempo maior para a leitura em casa e por isso traz o maior número de páginas, geralmente com grandes encartes coloridos de supermercados. A revista *Ela* propõe uma leitura leve com temas variados destinados para a família, fala de personalidades, moda e estilo de vida, todos bem cariocas. O caderno *Boa Chance* traz as oportunidades de emprego, pequenos negócios, cursos, concursos, análise do mercado de trabalho e classificados. *Morar Bem* é um encarte que traz artigos sobre decoração, como viver bem, além de serviços para quem quer negociar imóveis.

Na segunda-feira, o destaque é para o caderno de *Esportes*, uma vez que muitas competições acontecem nos fins de semana. O caderno especial sobre carros – *Carro Etc* – é publicado às quartas e aos sábados com lançamentos e serviços para motos e carros.

Na quinta, o caderno *Boa Viagem* apresenta roteiros de lugares por todo o mundo, com informações sobre pontos de interesse e valores para viagens. A revista *Rio Show*, na sexta, para orientar sobre o fim de semana, traz os roteiros e as programações sobre os eventos do Rio, com dicas e comentários.

É oportuno esclarecer que nem todos os encartes e cadernos que compõem o jornal são distribuídos pelas cidades do Estado. O *Caderno de Bairros*, por exemplo, não chega aos assinantes que residem na Região dos Lagos.

Fato é que quando folheamos um jornal nem sempre nos damos conta dos principais gêneros de que dele fazem parte. Acredita-se que a familiarização com os textos presentes no suporte pode ampliar a compreensão dos interlocutores. Assim, entender minimamente quais textos frequentam os jornais é inevitável para este estudo, uma vez que eles modulam os enunciados, conferindo às enunciações diferentes cargas ideológicas.

Na sequência, a relação, por ordem alfabética, dos gêneros encontrados nos jornais, acompanhados de breve explicação, com o objetivo de orientar os professores sobre as formas e os conteúdos, servindo ainda para identificar determinada intenção, seja de informar, de opinar ou de entreter. Muitos conceitos foram elaborados a partir do *Manual da Redação da Folha de São Paulo*, considerando a referência da obra para o campo jornalístico-midiático e a sua atualização, além da observação direta das características dos gêneros identificados.

Anúncio classificado

Tem como conteúdo temático anúncios de compra, venda e locação de serviços e produtos diversos. Está vinculado ao tipo descritivo e possui linguagem objetiva e direta, constituindo-se em textos breves, com vocabulário de fácil compreensão, relacionado ao tema ou caderno do jornal.

É de responsabilidade do anunciante, que produz um texto para divulgar/apresentar o seu produto, dando o máximo de informação em pequenos espaços.

Anúncio publicitário

Possui uma finalidade discursiva revelada pela intenção de vender, trocar, alugar, comprar, oferecer mão de obra especializada, entre outras. Trata-se de um gênero pautado pela persuasão, cujo objetivo é induzir o interlocutor a adquirir o produto anunciado. Combinando a linguagem verbo-visual, geralmente são criados por agências de publicidade, com o propósito de divulgar um produto/serviço para um público-alvo. A expectativa é que o receptor interessado entre em contato com o anunciante para possível aquisição do anunciado.

Sendo assim, normalmente, aparece expresso o número do telefone, e-mail, endereço físico ou qualquer outro. Em relação aos aspectos estruturais que o compõe, divide-se em título, que se apresenta de forma objetiva e atrativa; corpo do texto – é a própria mensagem com as informações essenciais do produto/serviço; e, por fim, o contato utilizado com o intento de estabelecer a comunicação entre os interlocutores envolvidos.

Artigo de opinião

Há circunstâncias comunicativas que permitem revelar a opinião acerca de determinado assunto publicado em um jornal ou em uma revista. O artigo é um gênero jornalístico, assinado, que traz a interpretação, ou opinião do articulista sobre um tema relevante, razão pela qual a argumentação revela-se como sua marca principal. Assim como outros gêneros do jornal, não é necessariamente produzido por um profissional do jornalismo.

Por ser um gênero marcado pela assinatura de quem o escreveu, geralmente trata-se de um especialista ou autoridade na área de atuação, para imprimir maior credibilidade à opinião expressa no texto. Dessa forma, o espaço é utilizado para defender determinada tese, com argumentos que levem o interlocutor a aderir a seu posicionamento.

Striquer e Olivieira (2017, p. 139) afirmam que

Em textos como o artigo de opinião, o autor, para participar de debates, de discussões de problemas sociais controversos, deve não apenas apresentar um ponto de vista, mas criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça aderir à maneira como pensa o autor.

Compõe-se das seguintes partes: título; parágrafo introdutório, que traz os elementos principais da ideia a ser evidenciada; desenvolvimento, no qual são expostos os argumentos de defesa de um ponto de vista; e, por último, a conclusão, fechando as ideias abordadas ao longo do texto.

Aviso

Trata-se de uma comunicação direta ou indireta, cuja finalidade discursiva se pauta por diversos objetivos, dentre eles, comunicar datas e horários de eventos realizados pela instituição que o emite, comunicar mudanças referentes a questões burocráticas etc.

O aviso deve apresentar o timbre e o símbolo da instituição que o representa, bem como um número que o identifique, seguido de seu respectivo título, intentando imprimir maior clareza às informações. É muito comum, nos jornais, os avisos relacionados aos processos licitatórios, de pregão eletrônico e similares, em virtude da obrigatoriedade legal, respeitando o princípio da publicidade na administração pública, conferindo transparência aos atos para realização de obras, serviços, compras e alienações.

Boletim metereológico

Tem a função sociocomunicativa de informar o leitor sobre o tempo e a temperatura de sua cidade, região e, às vezes, país. É um texto necessariamente preditivo, pois o locutor antecipa-se em seu dizer, fazendo uma previsão.

É comum o uso de legendas para dar sentido às imagens que aparecem no mapa, além de tabelas com informações climáticas mais abrangentes. Traz informações sobre marés, lua, ventos e qualidade de banho para as praias da cidade.

A sua composição é flexível, podendo ser alterada a cada edição, porém, a sua estrutura básica traz a presença de imagens, tabelas e legendas. Comentários também são comuns para acompanhar as previsões.

Cabeçalho

Localiza-se no topo da capa (primeira página) e se repete em todas as edições. É constituído pelas informações gerais sobre a publicação ou marcas de referência do jornal que são chamados pelos profissionais de aparatos da edição: o nome do jornal, a data, o número da edição, o contato e o logotipo.

O nome do jornal é um destaque, sendo o primeiro elemento que a capa oferece à visão. Trata-se de um elemento com local bem determinado, de onde não se pode extraí-lo sob pena de perder seu sentido. A data e o número da edição apresentam-se bem pequenos, porém, por serem elementos com local determinado na capa de jornal, são fáceis de serem notados e consultados. O preço pode aparecer no cabeçalho ou no final da página.

Carta do leitor

São textos produzidos pelo leitor sobre temas diversos, geralmente relacionados a matérias já publicadas ou em destaque no momento em que são escritos. Como se trata de textos alheios são sempre assinados com o nome e a localização do seu locutor, excluindo do jornal a responsabilidade direta sobre o seu conteúdo. As cartas são agrupadas por tema, sendo divulgadas, com frequência, diferentes tendências de opinião.

A sua função sociocomunicativa é dar espaço a outras vozes/opiniões que não sejam a do jornalista ou a do próprio jornal. Segundo Alves Filho (2011), os

propósitos comunicativos mais recorrentes para quem escreve as cartas são: usar o suporte para servir de porta-voz diante das autoridades; participar mais ativamente do mundo; e, ainda, é uma forma de fiscalizar e criticar o próprio jornal, na tentativa de provocar uma reflexão sobre o papel da imprensa.

Antes de ser publicada, passa por triagem e edição. Às vezes, os jornais realizam a *Resposta ao Leitor*, reforçando o seu caráter interlocutivo. Atualmente, a seção *Leitores* aparece com o título *Mensagens*, atendendo à demanda de textos encaminhados por meios digitais.

Cartum

Constitui-se de linguagem não verbal, podendo ou não trazer linguagem verbal. Apresenta uma ação comunicativa condicionada pelo contexto sociocultural, exige um conhecimento prévio do mundo ordinário que gera inferências, possibilitando um entendimento de ideias e de comportamentos sociais.

Segundo Leal (2016), para interpretar o cartum é preciso ter acesso ao contexto de produção e às diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.), além da inscrição espaço-temporal e parâmetros físicos da ação da linguagem (produtor, interlocutor e espaço-tempo da produção).

Suas abordagens dizem respeito a situações relacionadas ao comportamento humano e não estão necessariamente ligadas a fatos noticiados e/ou a personagens específicos. É justamente essa a diferença entre ela e a charge. Por conta disso, seu entendimento tem um caráter universal e um prazo de validade mais longo.

Chamada (texto-chamada)

Texto curto de primeira página que resume as informações publicadas pelo jornal a respeito de um assunto. Remete o leitor para as páginas onde se encontram as matérias completas. Em geral, é constituída por um título e pela síntese (resumo) de um texto. Pode se constituir de frases, fotos ou simplesmente palavras. O conjunto de chamadas na capa do jornal tem a função de seduzir o leitor para compra e leitura dos textos internos do jornal.

Charge

Aborda algum **tema do noticiário**, isto é, de conhecimento público, trabalhado de forma crítica e, geralmente, mas não obrigatoriamente, com humor.

Em assuntos como tragédias ou morte de pessoas importantes, o tom costuma ser mais sério. Cumpre destacar que o tema não é obrigatoriamente relacionado à política, como muitos costumam pensar, mas demanda do leitor conhecimentos de fatos, eventos, personalidades, buscando salientar traços e clichês. Outros assuntos também são trabalhados, dependendo da importância do fato. Possui apenas um quadrinho.

Ela já era vista nos jornais bem antes de ser conhecida por esse nome. No século 19, os periódicos brasileiros costumavam chamar de **caricatura** essa forma de produção gráfica. Tudo – ou quase tudo – que fosse desenhado e que mexesse com temas cotidianos era rotulado assim. Dessa forma, ganhou espaço fixo em muitos jornais do país durante o século XX, inclusive em páginas nobres.

Sobre o gênero, Lopes (2017, p. 259) declara:

O gênero “charge” desafia o leitor a percorrer espaços de sentido e relacionar conteúdos imagéticos e verbais, a ativar contextos relevantes. Por ser leitor agente, ativo, dialoga com o texto visando a captar a atitude enunciativa do enunciatário/chargista, assim como a avaliar as possibilidades de leitura, por meio de movimentos de validação de hipóteses e apostas. Nessa medida, o sujeito é interpelado, convocado, levado a agir e a se posicionar diante da plurivocalidade desse gênero discursivo.

Coluna

Uma coluna se define por uma seção especializada do jornal publicada com regularidade e geralmente assinada, redigida em estilo mais livre e pessoal em relação ao noticiário comum. Localizada na mesma posição dentro do jornal, sempre na mesma página, visa facilitar sua localização pelos leitores. A origem do nome remete à própria divisão gráfica do jornal impresso, que é organizado em espaços verticais chamados de coluna. Desse modo, “quando alguém ganhava um espaço para escrever em jornais, recebia um determinado número de colunas, fato que originou a nomenclatura de todo um gênero.” (SOUZA, 2009, p. 165).

Há colunas dos mais variados tipos e finalidades, de acordo com a vontade de seus titulares ou respectivas editorias. Uma editoria de política contém seus colunistas que tratam de política; na área cultural, colunistas que tratarão de artes e espetáculos; nos esportes, há aqueles que podem tratar de diferentes modalidades esportivas, como o futebol, vôlei ou o automobilismo, e assim por diante. Podem tratar de um único tema, traduzindo a opinião de quem as assina (por exemplo, um cronista, ou um especialista em determinado assunto) ou podem ser compostas de pequenas notas que abraçam vários assuntos.

Coluna social

Na década de 1950, o colunista escrevia com um estilo de crônica literária e fazia comentários irônicos sobre a vida das pessoas da sociedade. No decorrer do tempo, houve uma mudança nessa abordagem.

O desenvolvimento das colunas sociais no Brasil ocorreu paralelo às mudanças no jornalismo no século XX, e levaria às colunas de notas contemporâneas, em que a política e economia recebem mais destaque; um gênero jornalístico único e ainda cercado de controvérsias. (SOUZA, 2009, p. 18).

Para Souza (2009), atualmente, as colunas apresentam três aspectos importantes para sua compreensão: as notícias pesadas como mortes, tragédias e violências são deixadas de lado para dar lugar aos fatos secundários; a linguagem torna-se cada vez mais informal e leve e a valorização das notícias de bastidores, que ainda não foram divulgadas, propicia a ocorrência do furo jornalístico.

Fato é que as colunas, seja por meio de um furo jornalístico ou não, exercem forte influência nos outros meios noticiosos e, como consequência, nos leitores, atuando como um tipo de pauta dos assuntos que devem ser comentados e/ou divulgados. A utilização de uma linguagem leve e concisa, caracterizada pela narrativa conversacional, para apresentar as mais diversas notícias em formato descontraído, algumas vezes com comentários irônicos feitos em primeira pessoa ganha espaço e faz com que o leitor se identifique com o que é dito.

Com a variedade de assuntos, a parte social das colunas fica restrita a um box – texto que aparece destacado – de pequenos registros. Há um discurso subliminar, em que o leitor é envolvido pelo grau de entretenimento e informalidade ali presentes: o ineditismo e a antecipação das informações revelam segredos de bastidores, definem tendências de moda e de comportamento.

Outra característica da coluna são os períodos curtos para uma leitura mais rápida. Os títulos são bem sintéticos e apelam para o lado ameno e irônico dos fatos. Há geralmente uma ou duas fotos com uma nota sem título, com o espaço entre as linhas levemente ampliado, que serve de legenda às imagens. Também há sempre uma notinha na parte inferior direita da coluna com comentários acerca de um tema relevante discutido pela opinião pública.

Para escrever uma coluna é necessário confiabilidade das fontes, investigar os fatos diretamente e não se envolver com conflitos de interesse. Elas têm o

objetivo de fornecer informação suficiente para um leitor sem arrastá-los em uma leitura. Assim, não basta levantar uma questão, o uso da linguagem deve transmitir emoções, gerar confiança, persuadir, tornando o texto interessante.

Comunicado

Não existe uma única forma para a produção de comunicados. Muitas vezes se assemelha com o gênero aviso, uma vez que apresentam finalidades e características convergentes. No aspecto visual, explora a representação gráfica da marca (logotipo) e o título em destaque tem a intenção de chamar a atenção do leitor, convidando ou cientificando a informação que se pretende veicular. O texto é breve e formal; o *slogan* – geralmente de fácil memorização – traz frases curtas sobre o produto ou serviço e uma breve imagem da empresa.

Segundo Travaglia (2002, p. 137), o comunicado é “uma cientificação, ou informação transmitida oficialmente [...] e contém matéria de interesse de uma instituição ou de particulares, mas que precisa ser informada oficialmente, formalmente”.

Crítica

É um gênero textual que tem por finalidade descrever/analisar um objeto cultural, representado por um livro, filme, peça teatral, CD, entre outros, conduzindo o leitor a apreciá-lo ou não. Pode ser escrita por um jornalista ou por um profissional da área, constituindo uma espécie de análise artística e intelectual. Para Coelho (2000, p. 88), “o que a crítica estimula, na verdade, é um enriquecimento dessa experiência de “gostar” ou “não gostar”.

Revela uma tendência manifestada pela preocupação em deixar seus leitores a par dos acontecimentos sociais e culturais de forma geral, informando-os sobre as inúmeras opções de lazer e cultura que um determinado lugar oferece. Possui um caráter argumentativo, uma vez que o emissor apresenta argumentos para mencionar aspectos negativos e positivos, a fim de reforçar seu ponto de vista, de modo a transmitir credibilidade ao leitor.

A sua estrutura apresenta a descrição do objeto e a avaliação crítica: se for uma peça teatral, por exemplo, deverá trazer a identificação do autor, do diretor, o preço dos ingressos, horário, local, entre outras informações relevantes para orientar o leitor.

Crônica

É um gênero em que há mais liberdade para narrar fatos do cotidiano de forma mais subjetiva, tornando o texto mais acessível ao leitor. Não é necessariamente produzida por um jornalista, mas é sempre assinada pelo autor. Para Melo (1994, p. 154), “a crônica moderna gira permanentemente em torno da atualidade, captando com argúcia e sensibilidade o dinamismo da notícia que permeia toda a produção jornalística”.

Pelo seu aspecto mais coloquial, literário e estético não apresenta um rigor de investigação sobre o tema, como ocorre com o artigo. Ferreira (2005, p. 131) apresenta a crônica como um texto “em prosa, cuja função social e/ou comunicativa é fazer refletir através da análise ou do relato de episódios, subjetivamente, por intermédio de um autor-narrador [...]”

Edital

Tem a função comunicativa de tornar público fatos e ações que devem ser conhecidas, para orientar o leitor a agir de determinada maneira. No jornal, geralmente, são publicados editais simples, estruturados com poucos itens e com poucos detalhes.

Na sua estrutura traz a designação do órgão/unidade, título, número de ordem e data, texto e, ao final, o nome do emitente e seu respectivo cargo. Como o edital é determinado pelo seu objetivo (convocação, licitação etc.) sua composição está diretamente ligada ao que se propõe. De forma geral, apresenta linguagem clara, concisa e impessoal.

Editorial

É um texto de natureza argumentativa, de autoria não identificada, uma vez que se trata da opinião do veículo de comunicação (e não de uma pessoa) sobre determinado assunto, em geral, um fato polêmico. É constituído de linguagem clara, objetiva e precisa, com emprego do padrão formal da linguagem.

A sua estrutura convencional traz a síntese – os dois primeiros parágrafos trazem a ideia principal a ser debatida. No desenvolvimento são apresentados os argumentos para defesa da ideia, visando convencer o leitor acerca da posição

adotada. A conclusão pode apresentar a proposta de uma solução ou levar à reflexão sobre o assunto.

Esse gênero implica tomada de posição e, geralmente, trata de um tema/uma notícia considerado principal na edição do jornal. Para Melo (1994, p. 95), o editorial “expressa a opinião oficial da empresa diante dos fatos de maior repercussão no momento”.

O *Manual da Redação da Folha* (2013, p. 66) orienta que “deve apresentar com concisão a questão de que vai tratar, desenvolver os argumentos que o jornal defende, refutar as opiniões opostas e concluir condensando a posição adotada”.

Entrevista

Publicada na forma pergunta-resposta. O texto introdutório contém breve perfil do entrevistado, resumo do tema, resumo de abordagem do assunto, data, local e duração da entrevista, bem como declarações do entrevistado colocadas com ênfase. Encontramos em Baltar (2004, p. 135) uma breve descrição do gênero entrevista: “gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura”. O discurso predominante é interativo, com sequências dialogais e expositiva. A considerar as palavras do autor

Quando ocorre, por exemplo o gênero discursivo entrevista, simultaneamente está sendo aplicado o gênero textual entrevista, com os interlocutores desempenhando cada um o seu papel de enunciadores no ato de linguagem, dentro de um ambiente discursivo (BALTAR, 2004, p. 44).

Medina (2008, p. 11) afirma que “a entrevista jornalística, em primeira instância, é uma técnica de obtenção de informações que recorre ao particular; por isso se vale, na maioria das circunstâncias, de fonte individualizada e lhe dá crédito, sem preocupações científicas”.

O *Manual da Redação da Folha* (2013, p. 41) destaca que “o segredo de uma boa entrevista está na elaboração de um bom roteiro”, orientando que é primordial levantar o máximo de informações sobre o entrevistado e o tema de que vai falar, além de refletir sobre os objetivos e redigir perguntas específicas.

Errata

Tem o objetivo de corrigir erros pouco relevantes (como erros de impressão ou erros ortográficos), isto é, um equívoco/engano material que vem num impresso.

Contém os erros percebidos após a sua impressão visando preservar o registro original do manuscrito informando todavia sobre eventuais correções.

No caso dos jornais, a errata costuma ser publicada no próprio dia ou no dia da edição seguinte. Quando os erros são conceituais ou comprometem o sentido ou a construção de uma oração, a errata não é suficiente.

Segundo o *Manual da Redação da Folha de São Paulo* (2013, p. 42), “Ao redigi-la, informe qual o erro cometido, corrija-o e procure acrescentar informações de forma didática. Identifique claramente a editoria, página e texto, citando seu título”.

Não traz assinatura e só um jornalista ou o responsável pelo jornal pode escrever, editar e publicar. A sua função é orientar os leitores sobre as modificações que devem ser feitas em suas leituras.

Gráfico

Transpõe informações numéricas para a linguagem visual, permitindo a leitura instantânea de informações e por isso precisa ser visualmente atraente (de preferência, colorida). São utilizados para representar dados quantitativos de acontecimentos físicos, econômicos, históricos e outros ocorridos num determinado período.

O gráfico proporciona uma leitura mais rápida porque apresenta os dados numéricos por meio de símbolos e legendas e utiliza figuras geométricas, desenhos, facilitando a visualização, a comparação e a análise dos dados. Textos curtos e objetivos podem complementar as informações.

Deve apresentar um título atraente para chamar a atenção do leitor, além de indicar a fonte de informação. Pode trazer ilustrações baseadas nos temas que se apresentam. Existem vários tipos de gráficos. Os tipos mais comuns são de linhas, de colunas ou barras (horizontal ou vertical) e de círculo (pizza).

O gráfico de linhas é muito utilizado para mostrar as variações num período de tempo. Serve para representar séries cronológicas ou temporais, permitindo a associação quantidade/ tempo. Eles podem aparecer na forma de figuras, pois apresentam os dados em forma de desenhos.

Colunas ou barras são as formas mais comum de apresentação de dados. São representados por retângulos (ou similares) na vertical ou horizontal, marcando

a frequência de ocorrência de fenômeno em função de uma variável não quantitativa representada no eixo horizontal.

O de círculo tem o objetivo de mostrar as proporções em que dada quantidade total se distribui em diferentes categorias. A cota de cada categoria é representada na forma de porcentagem em associação a uma “fatia” de área proporcional.

O *Manual da Redação da Folha* (2013) orienta que para a construção dos gráficos devem-se utilizar escalas iguais, além de incluir legendas e evitar muitas ilustrações para não mascarar aspectos relevantes.

Horóscopo

Possui linguagem informal, de fácil entendimento, com a preocupação de oferecer um prognóstico para o leitor vinculado à prática de consulta de acontecimentos futuros e de busca de sugestões e conselhos para diversos aspectos da vida social (amor, trabalho, família etc.). Realizado em apenas um parágrafo, muitas vezes é representado como uma espécie de autoajuda. De acordo com Bonini (2003) é um gênero periférico, uma vez que não está diretamente ligado à esfera jornalística.

Apresenta uma discursividade injuntiva relacionada aos gêneros instrucionais, definida por verbos no modo imperativo ou infinitivo (mas com valor de imperativo) que pressupõem uma determinada ação do outro.

Indicadores

Tem a função comunicativa de informar sobre o mercado financeiro, como cotação de moedas, correção, rendimentos, valores de investimento, bolsa de valores, a fim de orientar o leitor para a tomada de decisões. Segundo Medina (2008), tem o objetivo de apresentar informações úteis sobre órgãos governamentais, empresas, instituições, países e, ainda, sobre determinado assunto especializado como mercado econômico, dólar, ações, fundos etc.

Predomina o tipo descritivo com tabelas trazendo cotações e preços. Pode estar acompanhado de um texto expositivo trazendo explicações e significados, além de expressões prescritivas orientando o leitor sobre como realizar determinados cálculos.

Informativos

Tem o propósito de divulgar, de forma objetiva, informações que podem ser consideradas úteis para o leitor: contato de órgãos e instituições – Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Procon, Disk-denúncia, resultado de loterias, orientações sobre assinatura de jornais e responsáveis, além da equipe técnica responsável, entre outros. Em alguns casos, aparecem com a referência “expediente”.

Legenda

São raras as fotos que encontram sentido nelas mesmas. Se a fotografia é responsável por atrair primeiro a atenção do leitor na página, logo em seguida ele vai desejar saber quem está na foto e por que foi utilizada. A legenda cumpre o papel de acompanhar e complementar informações de fotos, gráficos, mapas etc.

Assim, o texto pode exercer a função de complementar informativamente a fotografia devido à incapacidade da imagem demonstrar conceitos abstratos, orientando para interpretações que se pretendem dar ao leitor. Sempre que possível a legenda deve cumprir duas funções: descrever a foto, com o verbo preferencialmente no presente e dar uma informação ou opinião sobre o acontecimento. Não se usa o ponto final nas legendas. O uso de dois pontos é recomendável por ser um elemento facilitador de compreensão.

É importante também frisar que o(s) detalhe(s) referido(s) na legenda constem do noticiário, conferindo apoio à própria matéria jornalística, informando acerca dos fatos noticiados para que a informação não se torne solta e sumária no jornal e nem deixe dúvidas no leitor.

A boa legenda também esclarece qualquer dúvida que a foto possa suscitar. Deve salientar todo aspecto relevante e dar informação adicional sobre o contexto em que a foto foi tirada. Não deve simplesmente descrever aquilo que qualquer leitor pode ver por si só. (*Manual da Redação da Folha de São Paulo*, 2013, p. 78).

Já o **texto-legenda** acrescenta informações relevantes à legenda, tornando-a mais ampliada, mais completa em termos de informação para o leitor: é ao mesmo tempo uma notícia e uma legenda. Deve, por isso, descrever a fotografia e relatar o fato em linguagem direta e objetiva. Recomenda-se que o texto-legenda preencha de três a cinco linhas cheias, ou o que a diagramação propuser. Não existe parágrafo inicial e nem intermediário no texto-legenda. O ideal é que ele contenha pelo menos duas frases: a primeira descritiva e a segunda complementar e informativa.

Manchete

É o título daquilo que o jornal considera a principal notícia do dia. Aparece em letras maiores e em destaque no alto da primeira página. Visualmente contribuem na estruturação das capas do jornal, tornando-as mais atraentes e, em sua maioria, dão uma ideia geral dos fatos que precedem.

O subtítulo reforça a intenção prestada no título, acrescentando algo às informações reveladas com o intuito de chamar a atenção para o que vem a seguir. Na sequência, vem o que se chama de *lead* ou lide que tem por objetivo introduzir o leitor na reportagem e despertar seu interesse. É uma espécie de síntese da notícia ou reportagem.

O lide impõe um estilo mais direto e descritivo, respondendo às principais questões sobre os acontecimentos: o quê, quando, como, onde, por quê (não necessariamente nesta ordem). Segundo o *Manual da Redação da Folha de São Paulo* (2013, p. 29), “o texto do lide dependerá sobretudo da própria argúcia do jornalista para descobrir, no conjunto de sua apuração, aquilo que é o ponto mais forte, atual e de mais amplo interesse em relação à realidade que está vivendo.”

Notícia

É a narração dos fatos ocorridos (ou com possibilidade de ocorrer), em qualquer campo de atividade, e que, no entendimento do jornalista, tem relevância para o público a que se destina. É um registro de fatos, isento de opinião e deve ser escrito com exatidão, imprimindo aspectos de atualidade e ineditismo.

Geralmente, as informações mais importantes são dadas no início do texto e as demais, em ordem decrescente de importância, o que é chamado, no meio jornalístico, de “pirâmide invertida”. Tem o propósito de manter o público informado sobre o que acontece na esfera social sem opinar. Segundo o *Manual da Redação da Folha de São Paulo* (2013, p. 90), é o “puro registro dos fatos, sem opinião. A exatidão é o elemento-chave da notícia [...]”.

Obituário

Tem o propósito comunicativo de divulgar óbitos e missas de sétimo dia. É um texto descritivo que traz os dados da pessoa falecida em negrito e, abaixo, sua idade

ao falecer, estado civil, a causa, se tinha filhos e informações sobre o local do enterro.

Quando se trata de pessoa considerada importante há mais informações e, neste caso, tem-se uma espécie de biografia ou perfil.

Palavras cruzadas

É um jogo (passatempo) elaborado com base em definições de palavras. Consiste em completar/preencher os espaços vazios de uma grelha(tabela) com letras. Para descobrir as letras corretas, são indicados os significados das palavras que podem ser lidas vertical e horizontalmente e que se cruzam entre si. Não se pode preenchê-la escrevendo incorretamente.

A perspectiva está circundada nos cruzamentos e na quantidade de quadrinhos em branco reservados para cada palavra. É um gênero de entretenimento que tem por finalidade estimular a memória e colaborar com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, além da ortografia e questões semânticas.

Receita culinária

É um texto prescritivo com linguagem clara e objetiva que apresenta duas partes bem definidas: ingredientes e modo de fazer. A primeira parte relaciona os ingredientes com a indicação das quantidades (grama, colher, pitada, xícara etc.)

Para o modo de fazer, os verbos se apresentam quase sempre no imperativo (ou infinitivo com sentido imperativo), explicando passo a passo a sequência dos procedimentos e da junção dos ingredientes, a fim de orientar o leitor para a obtenção de melhor resultado na confecção do prato culinário.

A receita pode apresentar outras informações como o grau de dificuldade, o tempo de preparo, o rendimento, as calorias e, ainda, conter dicas de variação, forma de servir e decoração.

Reportagem

Segundo o *Manual da Redação da Folha de São Paulo* (2013, p. 24):

Reportagens têm por objetivo transmitir ao leitor, de maneira ágil, informações novas, objetivas (que possam ser constatadas por terceiros) e precisas sobre fatos, personagens, ideias e produtos relevantes. Para tanto, elas se valem de ganchos oriundos da realidade, acrescidas de uma hipótese de trabalho e de investigação jornalística.

É utilizada quando se percebe que determinado fato é de interesse coletivo e merece destaque especial. O gênero vai trabalhar a notícia de forma mais aprofundada, buscando dar ao leitor uma visão mais ampla sobre o tema. Pode-se dizer que é um relato ampliado de um acontecimento que teve grande repercussão. A reportagem se situa no detalhamento dos fatos, no questionamento das causas e efeitos, na interpretação e nos impactos.

O assunto pode ser abordado de forma mais interpretativa, estabelecendo conexões com acontecimentos ou fatos relacionados; mais opinativa, na expectativa de convencer o leitor acerca de uma posição; ou ainda expositiva pela narração objetiva do fato. Em quaisquer abordagens deve prevalecer a função esclarecedora.

Resenha jornalística

Texto em geral escrito por especialistas, sobre livros, obras ou filmes. Em uma resenha entrecruzam-se informação e opinião, dando uma ideia ao leitor sobre o conteúdo e a qualidade do que está sendo resenhado.

O conteúdo depende da finalidade, partindo do princípio de que o leitor não conhece o produto. É um texto escrito com a finalidade de oferecer ao leitor mais informações sobre o que está entrando no mercado, o que está sendo lançado, o que está sendo exposto etc. Os julgamentos devem vir acompanhados de argumentação. É sempre assinada pelo profissional responsável pela apreciação.

É pertinente evidenciar que a resenha que aparece frequentemente nos jornais é voltada para o entendimento de um público amplo e não segmentado, que não espera uma leitura extensa e complexa das obras.

Roteiro (programação)

Tem a função sociocomunicativa de orientar o leitor por meio de uma espécie de agenda dos programas culturais e de entretenimento (s, teatro, dança, cinema, concertos, exposições etc.) e televisivos (filmes, novelas, programas, documentários etc.).

Apresenta estrutura descritiva com o objetivo de caracterizar, dizer como é, como acontece cada evento divulgado. São textos pequenos e objetivos para o leitor que busca consumir bens simbólicos. Tem maior representação nos cadernos culturais.

Tabela

É um arranjo sistemático de dados dispostos na forma de colunas e linhas para fins de comparação, exposição etc. Deve conter todas as informações para uma completa compreensão, dispensando outras consultas, apresentadas de maneira simples e objetiva, deixando a leitura mais rápida.

A estrutura compreende o título, informando o conteúdo e a natureza do fato estudado; o corpo do texto, por meio do conjunto de linhas e colunas que contêm as séries verticais e horizontais de informação; e a fonte, indicando, na parte inferior, a entidade responsável pelos dados divulgados.

Tira (histórias em quadrinho, tirinha)

Pequena história em quadrinhos, geralmente, de caráter humorístico, apresentando ou não opinião crítica sobre um tema atual. Recursos usados tanto na **charge** quanto no cartum podem ser vistos também nas tiras, com linguagem verbal e não verbal, mas há um diferencial de base: o formato. Com tendência de serem narrativas, compartilham recursos próprios da linguagem quadrinística (balões, onomatopeias, linhas cinéticas, entre outros).

O uso do sufixo diminutivo no termo “tirinha” pode conotar que se trata de um formato pequeno, horizontal, equivalente a poucas colunas do jornal, como de fato as tiras são. Ou ainda fazer menção a um caráter infantil, posto que há um histórico de associação das histórias em quadrinhos ao leitor infantojuvenil.

As tiras que têm como marca central a construção de uma situação de humor apresentam desfecho inesperado: a narrativa é construída de modo a surpreender o leitor. Essa quebra de expectativa é o que leva ao sentido cômico.

Registramos que o reconhecimento dos gêneros apontados se respalda na relativa estabilidade e autonomia deles, atendendo aos propósitos comunicativos do jornal impresso. Foram encontrados trinta e quatro gêneros no *corpus* selecionado.

Apesar de muitos já terem sido objeto de diversas pesquisas, a maioria não foi discutida e descrita em termos didáticos, de modo que a presente abordagem, devido à carência dessas informações, se diferencia no sentido de que traz um inventário enquanto textos relacionados a práticas discursivas com possibilidade real de aplicação em sala de aula, fornecendo subsídios para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Bazerman (2011, p. 22) orienta que

Compreender os atos e fatos criados pelos textos pode ajudá-lo a também compreender quando textos, aparentemente bem produzidos, não funcionam, quando não fazem aquilo que precisam fazer. Tal compreensão pode ajudar a diagnosticar e redefinir sistemas de atividades comunicativas – para determinar se um grupo particular de documentos, utilizado em certos momentos, é redundante ou enganoso, se novos documentos precisam ser adicionados, ou se alguns detalhes de um gênero devem ser modificados.

Postulamos, por fim, que conhecer o funcionamento e as regras do sistema propicia melhores condições para discernir e tomar decisões relativas à busca de alternativas e de ações pedagógicas para designar a qualidade e a efetividade que se pretende para o ensino de Língua Portuguesa.

3 PROPOSTA DE LEITURA E DE ESCRITA

Sabe-se que, na escola, muitas vezes, a leitura é objeto de ensino, mas nem sempre se constitui objeto de aprendizagem. Vários fatores contribuem para esse abismo, dentre eles o grande afastamento da prática social com textos que não representam propósito comunicativo relevante na perspectiva do aluno. Para que se construa uma versão de leitura significativa é preciso propor novos modos de conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos, permitindo-lhes reutilizá-la em situações não didáticas.

Com a escrita não é diferente. Nas práticas sociais, trata-se de um trabalho com a linguagem, com reformulações e escolhas a todo momento; no entanto, a escola – primordialmente responsável pelo seu ensino – muitas vezes prioriza atividades artificiais, reforçando a compreensão superficial da produção escrita e o consenso equivocado de que basta dominar as regras gramaticais para produzir bons textos.

Cavalcanti (2010) chama a atenção para outro ponto de tensão na escrita: o hábito de ler seria suficiente para escrever bem. Mesmo destacando que são interligadas – a leitura e a escrita – e que um “texto é tecido com outras vozes, presentes em outros textos, que precisam ser lidas/conhecidas” (2010, p. 91) a autora alerta para o fato de que são práticas diferentes e por isso exigem diferentes habilidades.

A produção de um texto, por não se dar no vazio, mas ser uma atividade interativa, de encontro de sujeitos, demanda uma série de decisões que precisam ser tomadas por aquele que pretende escrever, tais como o gênero a ser escolhido, o argumento que surtiria o efeito pretendido, o que o texto pode explicitar ou sugerir, etc. (CAVALCANTI, 2010, p. 91)

Bernardo (2010, p. 30) reforça a afirmação da autora ao declarar que “ler não é a condição para escrever”, mas sim “munição”. Para ele, “A atitude de ler é metonímia da vontade de entender o mundo. A atitude de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo” (BERNARDO, 2010, p. 30).

Lerner (2002, p. 18) orienta que

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde

interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Cabe evidenciar que os textos que aparecem no jornal podem provocar a frágil impressão de que a intenção de divulgar informações e fatos resultaria em textos objetivos, refletindo uma realidade inquestionável, inviabilizando uma interação mais crítica do leitor. É necessário afastar a ideia de que as palavras são neutras e sem valor apreciativo. Um fato ou uma declaração podem construir diferentes interpretações e a forma como é apresentado o discurso – a escolha das palavras, o contexto, a forma de abordagem – contribui para conhecer diferentes valorações sobre o texto.

É imprescindível também que o professor entenda que o ensino da leitura e da escrita é um processo complexo de construção de sentidos, que mobiliza conhecimentos e habilidades que permitem agir pela noção de endereçamento, considerando sempre a presença do outro na produção dos discursos, nos quais os interlocutores atuam para serem entendidos e se fazerem entender.

Assim, não há (mais) como pensar que o sentido está no texto como algo acabado e descontextualizado, uma vez que, na interação, o sentido emerge a cada acontecimento de uso da língua.

3.1 O ensino de Língua Portuguesa no Sistema pH

A expressão *sistema de ensino* pode designar um grupo de escolas (no caso de sistemas municipais ou estaduais de ensino) ou um método de ensino. Segundo Saviani (1997), “sistema de ensino” significa uma ordenação articulada de vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Neste trabalho a denominação se aplica apenas ao material didático apostilado produzido por instituições privadas que oferecem sua metodologia e seus serviços a escolas conveniadas.

O sistema apostilado adotado primeiramente nos cursos preparatórios, e posteriormente nas escolas, começou a aparecer na década de 1950 nos chamados “cursinhos”, motivado pelo grande número de jovens da ascendente classe média que disputava as vagas escassas das universidades. O prestígio alcançado pela

demonstração de conhecimento sobre os caminhos para o sucesso, associado ao apoio pedagógico oferecido aos docentes, acelerou a expansão.

Por volta de 1980, os cursinhos começaram a se transformar em sistemas, difundindo suas apostilas que exibiam uma organização inovadora: resumia em poucas centenas de páginas os conteúdos dos três anos do Ensino Médio para atendimento aos jovens dos pré-vestibulares. Sob o pressuposto de ser mais dinâmico e mais coerente com a nova realidade da educação brasileira, expandiu-se para as escolas particulares de Ensino Médio e depois do Fundamental.

O discurso de um mundo e de um mercado global transformam os objetivos educacionais, “propagandeando” que a sociedade muda velozmente e que o indivíduo precisa se adaptar a tais mudanças. Dessa forma, o material, ao longo dos anos, adequou-se às novas necessidades e potenciais do mercado privado, agregando serviços educacionais e se tornando cada vez mais promissor. A proposta metodológica vinculava a educação a um discurso de qualidade baseado na racionalização administrativa e nos processos produtivos ligados aos critérios de eficiência e eficácia, permitindo que a escola tivesse um quadro mais enxuto de funcionários e evitasse gastos extraordinários com material didático.

Esses fatores possibilitaram o surgimento de marcas exitosas que, utilizando material didático próprio e padronização do processo em sala de aula, alcançaram resultados positivos no crivo de qualidade de ensino. Com o passar dos anos, o conceito se estendeu por toda a Educação Básica, a partir de propostas de franqueamento dos sistemas de ensino em substituição ao livro didático.

Geralmente são empresas originadas em colégios tradicionais bem-sucedidos que comercializam seus métodos educativos. Apresentam-se de forma atrativa por representar, para as escolas, uma metodologia pedagógica completa para todas as disciplinas e já testadas no mercado, além de oferecer aos conveniados uma gama de serviços que inclui a formação complementar dos docentes, sistema de diagnóstico do aprendizado e consultoria da gestão administrativa. A negociação é feita diretamente com os estabelecimentos de ensino – sem intermediação de livrarias – e a produção, de acordo com a demanda, reduzindo desperdícios e custo logístico.

O material apostilado, apesar de elaborado, primordialmente, para o ensino privado, vem ganhando espaço, gradativamente, no setor público, onde o problema da qualidade do ensino é, de forma consensual, ainda mais grave. De acordo com

um estudo da Fundação Lemman, de São Paulo, as notas das escolas públicas que adotaram o sistema de ensino melhoraram consideravelmente nos exames da prova Brasil, do MEC. “É um modelo que funciona muito bem para escolas que não têm condições de investir nos professores” afirma Guilherme Faiguenboim, diretor da Associação Brasileira de Sistemas de Ensino (ABRASE) e do Anglo. (*Revista IstoÉ*, 21/01/16, Comportamento/ Como escolher a escola para o seu filho/ parte 2).

Não existem dados oficiais sobre o mercado de sistemas de ensino, mas empresários do ramo avaliam que um número significativo de escolas particulares já adotam o modelo e que há uma grande migração dos municípios. No caso, as secretarias municipais abrem mão de suas cotas de livros didáticos, asseguradas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em troca de verbas para a aquisição do material.

A justificativa comum dessas escolas é que as apostilas potencializam a aprendizagem e preparam os alunos para as avaliações externas. Dessa forma, o amplo alcance das apostilas assim como o seu foco foram as motivações iniciais para um estudo comparativo entre apostilas e livros didáticos. (FONSECA; VILELA, 2013, p. 2)

Não se pode ignorar que esse modelo de ensino vem sofrendo críticas por restringir a autonomia do professor que o utiliza, além de, na visão de alguns, acarretar padronização da escola de acordo com o referido sistema. Apesar da polêmica, o que se vê é uma substituição gradativa dos livros didáticos pelo aparato tecnológico no seu entorno ou pelo “pacote” de produtos oferecidos pelos sistemas: serviço de suporte ao professor, incluindo uma equipe pedagógica de plantão para o esclarecimento de dúvidas, cursos para o uso adequado do material e até alterações nas publicações, conforme solicitações.

Acredita-se que a ausência desses serviços nos livros didáticos em geral associada à falta de integração entre os anos de escolaridade, ou mesmo entre as diferentes disciplinas, dificultando o trabalho de uma estrutura didática, favorece tal movimento de substituição.

No ritmo desse apelo mercadológico de resultados, a Escola EP adotou, em 2013, o Sistema pH de Ensino. Reconhecido por sua excelência, pelo elevado número de aprovações nos vestibulares das universidades mais concorridas do Estado do Rio de Janeiro e pelos excelentes resultados no ENEM, o pH atua da Educação Infantil ao Ensino Médio, prometendo um material didático competente e eficaz, elaborado por educadores conceituados. No seu *guarda-chuva* de produtos

abarca orientações nas áreas de planejamento, disponibiliza ferramentas tecnológicas, propõe projetos inovadores, promove a integração de recursos e oferece formação contínua dos profissionais.

A força dos negócios que representa a comercialização dos materiais didáticos está alicerçada em grandes grupos de editoras que, ao perceberem esse mercado crescente, promoveram fusões promissoras. O Sistema pH de Ensino foi adquirido, em 2012, pela Abril Educação S.A., que tem como sócios a Fundação Victor Civita, o Grupo Abrilpar e o Fundo BR Educação. As editoras Scipione e Ática foram adquiridas anteriormente pelo grupo, que controla ainda o Sistema de Ensino SER e o Anglo.

O material didático, em sua apresentação, defende a elaboração por autores com “larga experiência” e se proclama como “um indispensável aliado do professor em seu trabalho de ensinar” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 6). A proposta pedagógica direciona para uma programação que se pretende “precisa e coesa, mas flexível às peculiaridades” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 6), com estratégias para o ensino de procedimentos e atitudes e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Ainda no discurso de apresentação, ao falar sobre “aprendizagens efetivas, sem ceder a facilidades e a reduções enganosas” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 7), faz uma crítica que deixa no ar a existência de produtos pouco confiáveis no mercado educacional. Traz, ainda, um caderno explicativo sobre a concepção geral do trabalho, com orientações sobre avaliação, dicas multidisciplinares, apoio pedagógico e calendário com a organização das aulas nos períodos letivos específicos (bimestres).

As orientações pedagógicas sobre leitura e produção textual defendem a estruturação em espiral – “caracterizados pelo constante retorno dos conteúdos em níveis progressivamente mais complexos” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 7) – e têm como pressuposto que a formação das competências e das habilidades é resultado da intensidade das experiências de leitura e da diversidade de gêneros e tipos de texto.

Na produção, destacam a preparação do aluno para a utilização eficaz da língua que envolve “os diversos gêneros textuais, muitos deles empregados em situações cotidianas de comunicação” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 5). Salienta, ainda, que a produção de textos eficientes leva em conta o contexto da

comunicação e para quem e por que se fala. Para o estudo da língua, os autores afirmam que as aulas privilegiam a interpretação do sentido e que a aplicação de suas estruturas está a serviço da leitura e da produção de textos.

Fonte: A autora, 2017.

Levantamento dos gêneros propostos por ano de escolaridade			
6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
CADERNO 1			
Poema	Poema	Poema lírico	Poema lírico
Narrativa ficcional em prosa	Narrativa fantástica (mito)	Diário pessoal e <i>blog</i>	Conto
	Fábula	Poesia e poesia lírica	Narrativa de terror
	Romance (fragmento)	Carta e e-mail de leitores	Editorial
		Carta de reclamação	Dissertação (introdução)
CADERNO 2			
Narrativa fantástica	Resenha (e sinopse)	Narrativa de mistério	Conto
Narrativa de aventura	Narrativa de aventura	Narrativa policial	Características da dissertação
Narrativa de humor	Relato de viagem (crônica)	Poema narrativo e dramático	Narrativa ficcional
	Roteiro de viagem (guia)	Narrativa (crônica)	
		Cordel	
		Abaixo-assinado e requerimento	
CADERNO 3			
Conto de fadas	Narrativa ficcional	Texto jornalístico	Links
Paródia	Reportagem	Notícia	Biografia
História em quadrinhos	Texto normativo (lei)	Crônica	Sátira
Notícia de jornal	Crônica narrativa	Reportagem	Artigo
Crônica (narrativa ficcional)	Texto de opinião	Anúncio classificado	Dissertação (estrutura)
CADERNO 4			
Teatro	Narrativa ficcional	Diário pessoal e ficcional	Conto
Entrevista	Narrativa de ficção científica	Verbetes de dicionário	Narrativa policial
Propaganda	Artigo de divulgação científica	Artigo	Texto didático (características)
		Notícia	Narrativa maravilhosa
		Resenha	Carta
		Prefácio e posfácio	

Fonte: A autora, 2017.

Nesse sentido, a fim de verificar se a proposta de trabalho com a leitura e a produção textual reflete nas atividades constantes no material didático, fez-se um levantamento sobre a recorrência dos gêneros que aparecem nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, com o material disponível para o ano letivo de 2017.

O conteúdo de ensino é dividido em cadernos bimestrais que por sua vez são divididos em matérias, com as aulas seguindo uma numeração durante o ano letivo, totalizando quatro volumes, com a proposta de 36 aulas para cada período. Ao final dos quatro anos finais do Ensino Fundamental, o aluno terá conhecimento dos gêneros abaixo listados por ordem alfabética, com a indicação do ano de escolaridade em que é apresentado. A referência à sequência tipológica foi extraída do próprio material didático.

Gênero proposto	Ano(s) de escolaridade em que aparece(m)	Sequência tipológica predominante
Abaixo assinado	8º	Argumentativa
Anúncio classificado	8º	Descritiva
Artigo de divulgação científica	7º	Expositiva
Biografia	9º	Narrativa
Carta	9º	Narrativa
Carta de leitor	8º	Argumentativa
Carta de reclamação	8º	Argumentativa
Conto	6º, 7º e 9º	Narrativa
Crônica narrativa	6º, 7º e 8º	Narrativa
Diário pessoal e <i>blog</i>	8º	Narrativa
Editorial	9º	Argumentativa
Entrevista	6º	Narrativa
Fábula	7º	Narrativa
História em quadrinhos	6º	Narrativa
Narrativa de aventura	6º e 7º	Narrativa
Narrativa de humor	6º	Narrativa
Narrativa de mistério	8º	Narrativa
Narrativa de terror	9º	Narrativa
Narrativa fantástica	6º, 7º e 9º	Narrativa
Narrativa ficcional	6º, 7º, 8º e 9º	Narrativa
Narrativa policial	8º e 9º	Narrativa
Notícia de jornal	6º e 8º	Narrativa
Paródia	6º	Narrativa
Prefácio e posfácio	8º	Expositiva
Propaganda	6º	Injuntiva/Prescritiva
Relato de viagem	7º	Narrativa
Reportagem	7º e 8º	Narrativa
Requerimento	8º	Argumentativa
Resenha	7º e 8º	Narrativa
Romance (fragmento)	7º	Narrativa
Roteiro de viagem (guia)	7º	Descritiva
Teatro	6º	Narrativa

Texto de opinião	7º, 8º e 9º	Argumentativa
Texto normativo (lei)	7º	Injuntiva/Prescritiva
Verbetes de dicionário	8º	Expositiva

Fonte: A autora, 2017.

São 35 propostas de gênero, considerando que cada tipo de narrativa constitui um gênero, sendo que 25 gêneros aparecem uma única vez. Dos 35, 22 textos têm a narrativa como sequência predominante (62,8 %); 06 são argumentativos (17,1 %), 03 são expositivos (8,5%), os descritivos e injuntivos, com 02 textos, equivalem a 5,7%. Optou-se por excluir da lista o gênero poema/poesia, proposto para todos os anos, pela variedade de sequências apresentadas e de suas particularidades literárias.

O destaque continua para a sequência narrativa, reforçando a tradição escolar que julga o tipo narrativo mais adequado para o trabalho com fragmentos de texto ou adaptações simplificadas, justificadas pelo senso comum – muitas vezes sem reflexão sistematizada – de que “escrever e contar histórias” exigem estratégias linguístico-discursivas mais simples.

Um ponto que merece destaque nesse levantamento é a tímida presença da sequência argumentativa. Talvez por considerada, via de regra, pelos educadores como mais complexa em relação aos demais tipos, é postergada para a última etapa da Educação Básica (Ensino Médio). No material, aparece de forma mais significativa no 8º ano, com cinco gêneros – abaixo-assinado, carta do leitor, carta de reclamação, requerimento e texto de opinião; no 9º ano só apresenta dois gêneros – editorial e texto de opinião.

A sequência descritiva também é pouco evidenciada. Essa frequência encontra respaldo em Bonini (2004, p. 222), ao afirmar que “a descrição é a sequência menos autônoma de todas. Dificilmente será predominante em um texto”. Travaglia (2007, p. 56) reforça essa teoria: “Até 2003, não observávamos nenhum gênero necessariamente descritivo. Atualmente, incluímos a qualificação e o classificado”.

Apesar da presença de textos com diálogos, não se identificou o reconhecimento da sequência dialogal. A reduzida referência à sequência injuntiva – uma vez no 6º e uma vez no 7º – também chama a atenção, visto que os textos com tal tipologia predominante fazem parte do cotidiano dos alunos desse segmento

educacional e indicam o procedimento para realizar algo, por exemplo, manual de instruções, regras de jogo, editais e propaganda e sua função é transmitir para o leitor mais do que simples informações. Visa, sobretudo, instruir, indicar, explicar, sem a finalidade de convencê-lo por meio de argumentos.

Durante a leitura do material, outra observação torna-se relevante: a maioria dos gêneros propostos não se destina para uma interação/ação social. A impressão é que existe uma prioridade para o uso de textos como pano de fundo para exercícios de análise linguística.

Percebe-se também que as atividades de interpretação, na maioria dos casos, resumem-se em atividades de identificação e extração, exigindo somente a decodificação de conteúdos inscritos no texto ou atividades de cópia, revelando que a maioria dos exercícios não estimula a reflexão crítica e interativa sobre (e com) o texto.

Para dar sustentação a essas percepções, selecionamos, para análise, dois capítulos do material apostilado: um com conteúdo gramatical e o outro com um gênero textual como assunto principal.

Tomou-se como *corpus* o capítulo destinado ao estudo do numeral (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 18-31). A escolha pela classe justifica-se pelo momento oportuno: era o conteúdo gramatical estudado pela turma, no período da pesquisa.

Para apresentação da classe gramatical, utilizou-se a tirinha.

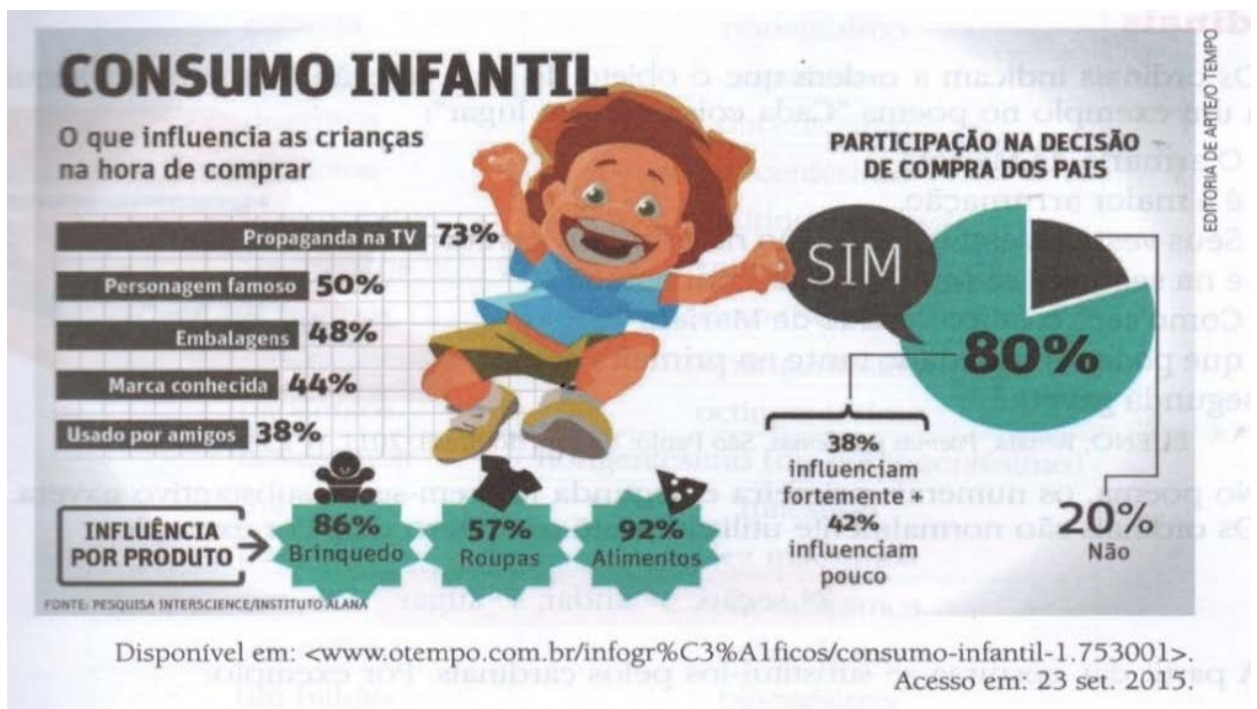


Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 18.

Com a provocação de responder o enigma “Quem surgiu primeiro no mundo: o ovo ou a galinha?”, o texto explora o uso da palavra “primeiro” apresentando-a como numeral que indica a posição em uma ordem. Percebe-se a intenção de

explorar a discussão científica, mas as atividades propostas são exclusivamente gramaticais. A discussão/exploração sobre o uso do dicionário não aparece na atividade proposta. É uma pergunta com foco no texto, cabendo ao aluno, apenas o reconhecimento da classe gramatical.

Na sequência, apresenta o gênero infográfico, sugerindo a observação para a importância dos numerais presentes no texto.



Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 19.

Para este gênero, não há propostas com (e para) o texto em atividades que promovam a interação, a não ser a solicitação para que o aluno observe a importância dos numerais que indicam quantidades exatas em textos que exigem informações precisas. Não aparece orientação para a organização e a sequenciação de perguntas que leve à interpretação pelo leitor, mesmo diante de um tema extremamente atual e dinâmico como é o consumo infantil, que, pelo ano de escolaridade a que se destina, poderia recorrer ao conhecimento prévio do aluno, isto é, ao arsenal de experiências vividas e trocas empreendidas no seu cotidiano dentro e fora da escola.

Um fato interessante é a elaboração do parágrafo introdutório: aparecem os numerais “quatro, sessenta, três e duas” na tentativa de esboçar uma lista de materiais escolares: “Quatro cadernos brochura de sessenta folhas. Três lápis de cor

preta. Duas folhas de cartolina para o segundo dia de aula” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 19). Percebe-se que as temáticas – introdução e texto principal – não dialogam e que tais numerais sequer são coincidentes. A descontextualização, certamente, dificulta o desenvolvimento da competência leitora global do aluno.

Outro gênero é utilizado para apresentar os numerais ordinais: o poema.

O armário de Marieta
é a maior arrumação.
Seus vestidos estampados vão na primeira gaveta
e na segunda só seus vestidos com botão.
Como será o único vestido de Marieta
que pode ser guardado tanto na primeira como
na segunda gaveta?

Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 20

A orientação para a resposta ao poema – os três últimos versos – encontra-se no Manual do Professor (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 12), seguida da explicação “No poema, os numerais primeira e segunda referem-se ao substantivo gaveta” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 20). Nenhuma outra abordagem sobre o texto é feita. O gênero é usado apenas como pano de fundo para a apresentação classificatória, isto é, não há vestígios de interação do aluno com o texto, com vistas à construção de sentidos próprios.

O texto abaixo é utilizado para apoiar duas atividades: “Copie os numerais e indique a que subclasse pertencem” e “Escreva os ordinais correspondentes a cada um dos numerais indicados no item anterior”.

Você gostaria de ser roqueiro? Pois é muito bacana entender como uma banda funciona. Ela tem no mínimo três instrumentos: guitarra, baixo e bateria. A guitarra elétrica tem seis cordas e produz a melodia. O baixo, com quatro cordas, faz o acompanhamento. E a bateria, com seis componentes, como o bumbo e o prato, fornece o ritmo. Algumas bandas têm mais de uma guitarra e também um vocalista, que canta o rock.

Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/folhinha/186489-livros.shtml>. Acesso em: 23 set. 2015.










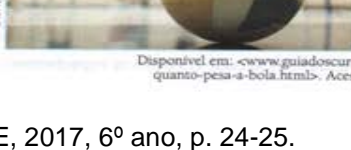
Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 23.

Esse tipo de atividade descarta a leitura e a atribuição de sentidos feitas pelo aluno, para a aplicação de exercícios gramaticais, que poderiam ser realizados sem que se ignorassem as interpretações possíveis. Instrumentos musicais e banda de

rock são assuntos que oferecem variadas possibilidades de explanação para a faixa etária envolvida.

Um quadro adaptado com os dados sobre o peso de bolas de diferentes esportes é acompanhado das seguintes questões: “Escreva por extenso o peso máximo da bola mais leve”, “Escreva por extenso o peso máximo da bola mais pesada” e “Ordene as bolas da tabela da mais leve para a mais pesada”. As propostas de interação com o texto não são contempladas. Nota-se também que os temas dos textos continuam não dialogando, inviabilizando o trabalho com comparações, associações, formas diferentes de dizer etc.

Quanto pesa a bola em diferentes esportes

	Modalidade	Peso da bola
MOCIMARUY SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Basquete	600 a 650 g
DANIELLE SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Beisebol	141,7 a 155,9 g
ANDREIN SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Boliche	até 7 250 g
MURAHASHI SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Futebol	396 a 453 g
KARTASDE SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Golfe	até 45,9 g
DEUS FERREIRA SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Rúgbi	383 a 439 g
FATMA KIZILBAY SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Squash	23,3 a 24,6 g
DAVID LEONARDO SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Tênis	56,7 a 58,5 g
GEMRANOV SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Tênis de mesa	2,40 a 2,50 g
OSERENKO SHUTTERSTOCK.COM IMAGES	 Vôlei	255 a 284 g

Disponível em: <www.guiadoscuriosos.com.br/categorias/3322/1/quanto-pesa-a-bola.html>. Acesso em: 23 set. 2015. Adaptado.

Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 24-25.

Os comandos – escreva e ordene – propõem respostas que são extraídas literalmente do texto, que é concebido como simples produto para abordagem

gramatical. A expectativa de aprendizagem é o reconhecimento, a reprodução, sem qualquer orientação que motive o aluno para novas construções.

Uma receita culinária também é utilizada para abordagem de análise linguística: “Que numerais são utilizados na primeira parte da receita, onde constam os ingredientes? Escreva-os por extenso” e “Na segunda parte da receita não aparecem os ingredientes. Para se referir a eles, são usados artigos definidos. Justifique esse uso”. Uma questão tenta relacionar o texto ao ambiente real com implicações interdisciplinares, mas não dá conta de explorar a sua condição de funcionamento na sociedade: “Imagine que sua turma irá preparar um bolo de caneca para cada aluno e para o professor. Escreva por extenso a quantidade necessária dos seguintes ingredientes: ovos, leite, chocolate em pó e fermento. Qual seria o numeral correspondente ao número de vezes que vocês fariam a receita?”

5 Nas receitas culinárias geralmente são utilizados numerais. Veja um exemplo:

Bolo de caneca no micro-ondas

Rende: 1 bolo de caneca

Ingredientes

1 ovo
3 colheres (sopa) de óleo
4 colheres (sopa) de leite
3 colheres (sopa) de açúcar
3 colheres (sopa) de chocolate em pó ou achocolatado
4 colheres (sopa) de farinha de trigo
½ colher (chá) de fermento em pó

Modo de preparo

Preparo: 1 minuto

Cozimento: 3 minutos

Pronto em: 4 minutos

1. Em uma caneca, junte o ovo e o óleo.
2. Em seguida, adicione o leite, o açúcar e o chocolate em pó. Mexa bem até incorporar todos os ingredientes.
3. Aos poucos vá adicionando a farinha de trigo, sempre mexendo.
4. Por último acrescente o fermento em pó e misture.
5. Leve ao micro-ondas por 3 minutos. Não se assuste se a massa do bolo crescer e começar a passar da caneca, ela não irá transbordar.
6. Retire do micro-ondas e, se desejar, sirva com calda de chocolate.

Disponível em: <http://allrecipes.com.br/receita/1741/bolo-de-caneca-no-micro-ondas.aspx?o_is=Hub_TopRecipe_3>. Acesso em: 24 set. 2015.



Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 26.

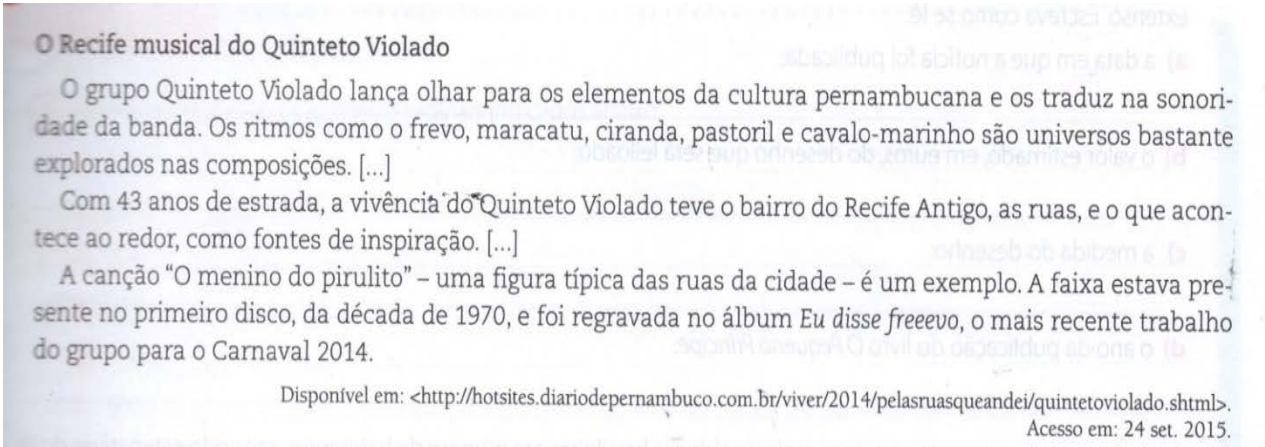
Uma tentativa de interlocução surge, ao utilizar o pronome “vocês”, direcionando o foco para o leitor. Embora as perguntas tragam na sua formulação

expressões que sugerem um maior envolvimento, desconsideram um pressuposto básico da leitura crítica: a interação com o texto e suas implicações sociais.

Duas notícias, na sequência do capítulo, são utilizadas para a observação e fixação do conteúdo gramatical em pauta. O primeiro texto vem acompanhado das seguintes questões: “Encontre no texto um substantivo que transmite ideia de quantidade e escreva quantos elementos ele indica”, “Que numeral multiplicativo corresponde a essa quantidade indicada pelo substantivo apontado no item a?”, “escreva por extenso quantos anos tem o grupo, de acordo com o texto” e “Escreva por extenso as datas indicadas no texto”.

O segundo texto é utilizado para orientar sobre o uso de algarismos que, no momento da leitura, são pronunciados como são escritos. No Manual do Professor (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 14), há a orientação para perguntar se alguém já leu o livro ou assistiu ao filme em pauta com a informação sobre os dados numéricos que o envolve, como a quantidade de exemplares vendidos e a quantidade de tradução. Nenhuma abordagem sobre o tema ou seu contexto de produção. As atividades que acompanham o texto solicitam que o aluno escreva como se lê: “a data em que a notícia foi publicada”, “o valor estimado, em euros, do desenho que será leiloadado”, a medida do desenho” e “o ano de publicação do livro *O Pequeno Príncipe*”.

São estratégias que se apresentam apenas como forma de responder as perguntas expressas na atividade sem discutir a maneira como o autor tratou o texto, desconsiderando as possíveis inferências que o aluno poderia fazer para atingir a interpretação do que foi lido.



O Recife musical do Quinteto Violado

O grupo Quinteto Violado lança olhar para os elementos da cultura pernambucana e os traduz na sonoridade da banda. Os ritmos como o frevo, maracatu, ciranda, pastoril e cavalo-marinho são universos bastante explorados nas composições. [...]

Com 43 anos de estrada, a vivência do Quinteto Violado teve o bairro do Recife Antigo, as ruas, e o que acontece ao redor, como fontes de inspiração. [...]

A canção “O menino do pirulito” – uma figura típica das ruas da cidade – é um exemplo. A faixa estava presente no primeiro disco, da década de 1970, e foi regravada no álbum *Eu disse freeevo*, o mais recente trabalho do grupo para o Carnaval 2014.

Disponível em: <<http://hotsites.diariodepernambuco.com.br/viver/2014/pelasruasqueandei/quintetoviolado.shtml>>. Acesso em: 24 set. 2015.

Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 27.

Ilustração original de *O Pequeno Príncipe* será leiloada em Paris

Publicado em 28/11/2014, às 20h30

A primeira ilustração original da famosa obra *O Pequeno Príncipe*, do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, será leiloada no dia 9 de dezembro, em Paris, anunciou a casa de leilão Artcurial.

O desenho utilizado para ilustrar a edição original do livro está estimado entre 400 mil e 500 mil euros (entre R\$ 1,2 mi e R\$ 1,5 mi).

Realizado em tinta aquarela e com medida de 21,2 × 23,9 cm, leva a assinatura de Saint-Exupéry e está reproduzido na página 17 da publicação original.

A aquarela representa o personagem do astrônomo turco que descobre o asteroide B612, planeta do Pequeno Príncipe, apontando com o dedo para uma série de fórmulas matemáticas.

O livro foi publicado em 1943 na cidade de Nova York, onde o manuscrito e outros desenhos originais da obra ainda são conservados.

Disponível em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/literatura/noticia/2014/11/28/ilustracao-original-de-o-pequeno-principe-sera-leiloada-em-paris-158443.php>>.

Acesso em: 24 set. 2015.



Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 27.

Uma tabela é utilizada para os exercícios de escrita por extenso dos numerais, solicitando que complete as lacunas com informações do tipo “Em número de habitantes, Manaus ocupa o ... lugar, e Porto Alegre, o ...lugar”.

Cidade	Estado	População
São Paulo	SP	11 821 876
Rio de Janeiro	RJ	6 429 922
Salvador	BA	2 883 672
Brasília	DF	2 789 761
Fortaleza	CE	2 551 805
Belo Horizonte	MG	2 479 175
Manaus	AM	1 982 179
Curitiba	PR	1 848 943
Recife	PE	1 599 514
Porto Alegre	RS	1 467 823
Belém	PA	1 425 923
Goiânia	GO	1 393 579
Guarulhos	SP	1 299 249
Campinas	SP	1 144 862
São Luís	MA	1 053 919

Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-300-cidades-mais-populosas-do-brasil-em-2013>>. Acesso em: 24 set. 2015.

Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 28.

Na contramão das teorias (e orientações oficiais) de que a verdadeira leitura se constrói a partir do acionamento dos conhecimentos do mundo do leitor, a proposta de atividade provoca um esvaziamento no processo de desenvolvimento da competência leitora, ao solicitar simplesmente a referência de quantidade. A interpretação dos dados de forma significativa, isto é, fazendo um sentido para uma análise qualitativa, suscitando questionamentos, não só do seu próprio Estado, mas, principalmente, sobre as razões dessas colocações, ficou excluída.

Para introduzir uma questão de múltipla escolha foi selecionada uma tira, com as opções para uma resposta correta: “a) par e quádruplo são numerais multiplicativos; b) par e quádruplo são substantivos que indicam quantidade; c) par é substantivo e quádruplo é numeral multiplicativo; d) par é numeral cardinal e quádruplo é numeral multiplicativo”.

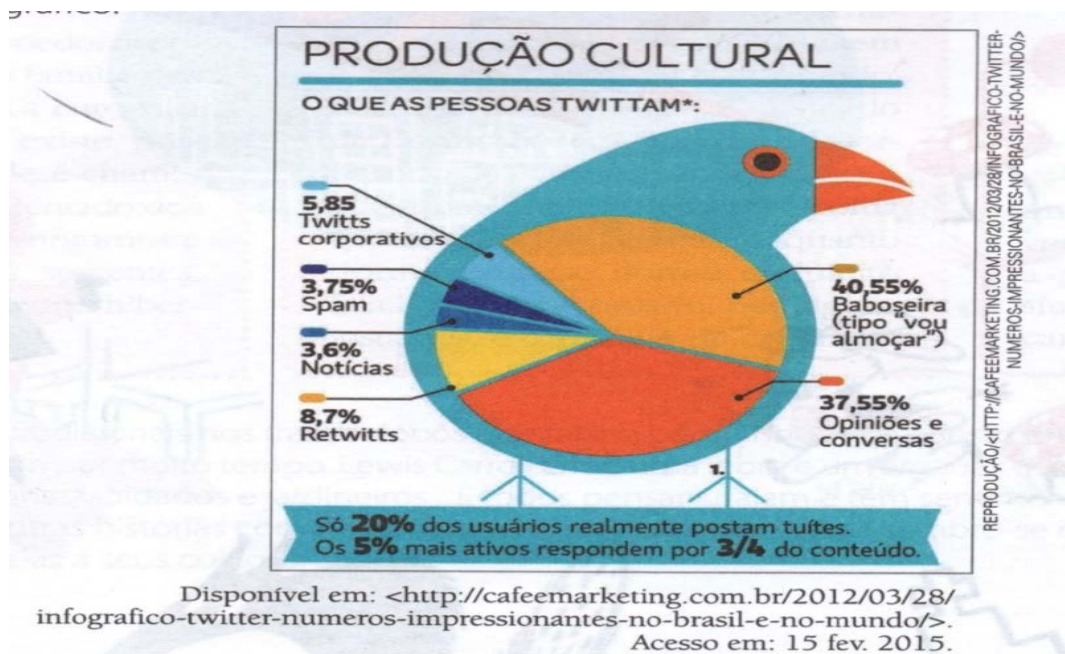


Fonte: RENSJ; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 30.

O texto é utilizado somente para a extração de informações gramaticais, exigindo uma leitura passiva dos alunos. Perde-se a oportunidade de, por exemplo, tratar o contexto social dos vikings e a realidade dos alunos, prioritariamente, no que diz respeito às questões de saúde, de padrões de estética e às próprias mudanças de valores culturais.

O último texto para o trabalho com numerais é outro infográfico que traz um tema pertinente ao 6º ano, mas não apresenta uma abordagem que conduza o aluno à reflexão, situando-o num contexto histórico, representando algo do mundo real. As perguntas são destinadas aos aspectos gramaticais: “Qual é o numeral multiplicativo que indica essa quantidade?”, “Que numeral indicará a ordem do tuíte de

baboseiras?”, “Se 20% realmente postam tuítes, qual é o número fracionário que indica essa parte em um universo de cem usuários?” e “Escreva $\frac{3}{4}$ por extenso. A que subclasse pertence esse numeral?”



Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, 6º ano, p. 31.

Essas atividades reforçam uma ideia ainda muito presente nos materiais didáticos: a crença de que selecionar textos que trazem bons exemplos de determinada classe gramatical é o suficiente para consolidar o trabalho de análise textual. É uma ideia equivocada, pois, nessa perspectiva, nota-se, apenas, uma substituição de frases isoladas por textos sem contextos.

São utilizados sete gêneros para apresentação da classe dos numerais – tira (tirinha), infográfico, poema, notícias, receita culinária, quadro e tabela. Isso nos faz crer que o estudo dos gêneros textuais é uma realidade na sala de aula, isto é, o material didático concebe e utiliza a diversidade dos textos disponíveis, porém, não sensibiliza o aluno para a construção de sentidos, para a exploração de uma leitura de forma mais contextualizada, articulando-se suas temáticas às situações sociais.

Esses exercícios, sem dúvida, têm a sua importância, uma vez que levam a conhecimentos formais necessários, mas não se pode considerá-los como atividade de compreensão. Ao adotarmos a concepção interacionista da linguagem, defende-se que os exercícios podem (e devem) propor atividades reflexivas, indo além da informação estritamente textual.

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações e fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70).

Para complementar a análise, selecionou-se um capítulo do material didático que traz como assunto principal a narrativa de humor, a fim de confirmar (ou infirmar) se o privilégio das abordagens meramente estruturais é uma questão específica de conteúdos gramaticais – como acontece com o estudo dos numerais – ou se estende pelos assuntos destinados ao estudo do texto.

O capítulo 22 do Caderno 2/6º ano (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 90-96) apresenta o conteúdo para o trabalho com o gênero piada/anedota, convidando o aluno para uma leitura silenciosa do texto *Características das narrativas de humor*, com orientações iniciais sobre os procedimentos para a obtenção de um bom resultado – ler sem interrupção, vagarosamente, sublinhar informações importantes, fazer anotações, procurar entender o significado das palavras.

A introdução “Existem textos cuja principal função é despertar o nosso bom humor. São os textos cômicos ou humorísticos” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. p. 91) é seguida das afirmativas sobre as características: são variados tipos e podem ser longas ou breves, orais e escritas. Apresenta a piada como um gênero comum, alertando para a autoria anônima na maioria dos casos. Os recursos para provocar o riso do leitor são explicitados na ordem que seguem: expectativa e surpresa, exagero, *nonsense*, jogos de palavras e subentendidos.

Para a atividade de grupo, expõe as definições dos verbetes anedota e piada e propõe a tarefa de completar as lacunas com o termo mais adequado.

1 Leiam as seguintes definições retiradas do dicionário:

Anedota (do grego *anekdota*, 'coisas não publicadas'); particularidade curiosa ou jocosa que acontece à margem dos eventos mais importantes de uma determinada personagem ou passagem histórica; narrativa breve de um fato engraçado ou picante. Sinônimos: piada, conto, episódio, historieta.

Piada (origem da palavra: verbo piar): dito ou alusão engraçada; história curta de final surpreendente, às vezes picante ou obscena, contada para provocar risos. Sinônimos: anedota, broma, caçoada, gozação, motejo, pilhéria.

No texto, são usados os dois termos. Como se pode perceber pelas definições de dicionário, **piada** e **anedota** podem ser palavras sinônimas e nem sempre a fronteira entre elas é muito clara. Qual das palavras vocês usariam para preencher as lacunas das frases a seguir?

a) Você não me leva a sério. Faz de tudo que digo.

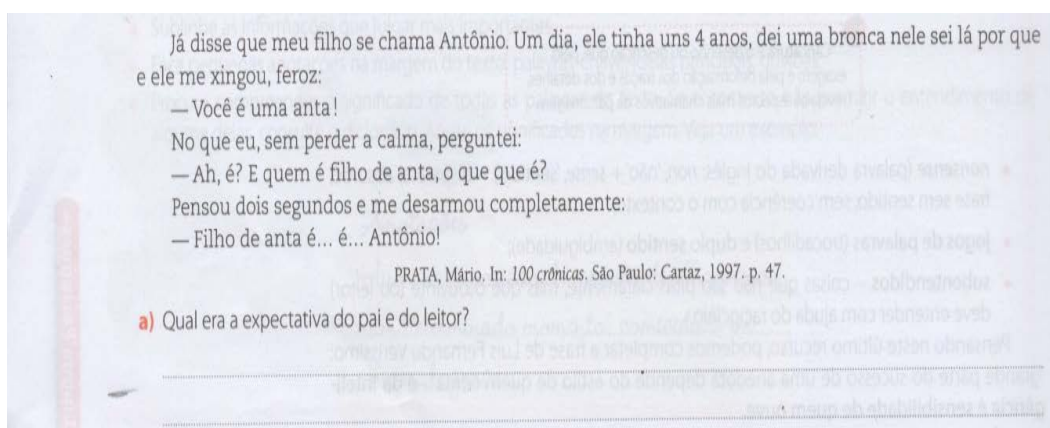
b) Ele é muito engraçado. Não perde uma oportunidade de contar uma

c) Esta biografia analisa situações importantes da vida pública do senador, mas tempera a narração com de sua vida particular, que muda a imagem tão séria que fazemos dele.

d) Esse cara é uma

O exercício proposto tenta explorar as questões semânticas entre as palavras, abordando as nuances de significado, mas explora, somente, a percepção subjetiva. Evidenciamos que o termo anedota não faz parte do vocabulário usual do aluno deste segmento, o que reflete nas suas escolhas. A letra b, por exemplo, é a única alternativa que permite o uso das duas palavras, considerando as definições apresentadas. Nota-se uma artificialidade. Essas questões, muitas vezes, deixam o professor numa situação delicada por ter que forçar uma abordagem, a partir do que se indica como resposta correta.

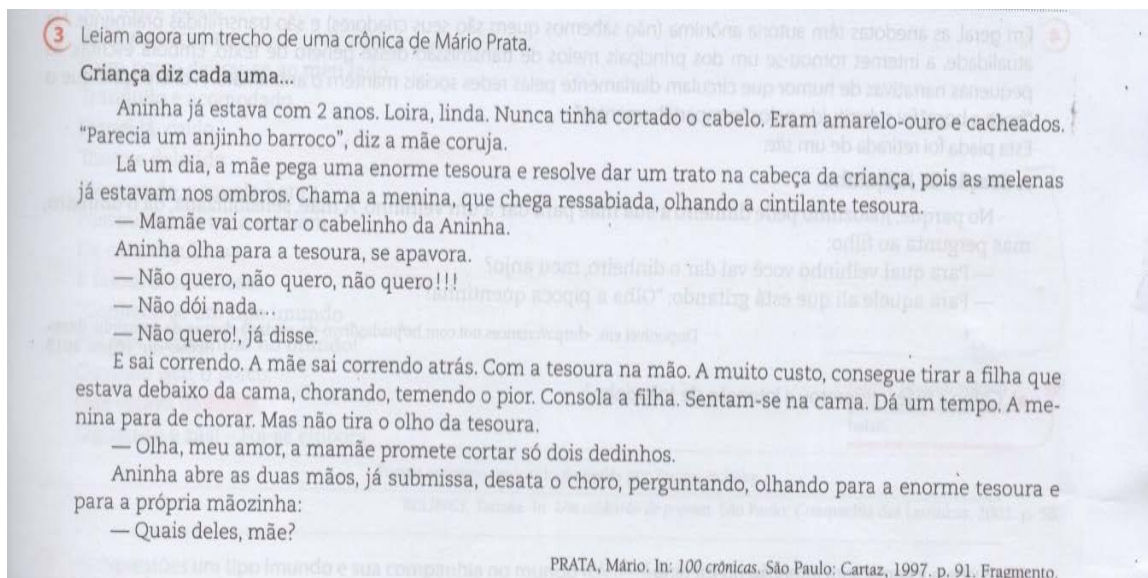
O texto seguinte serve como apoio para trabalhar com o aluno a percepção sobre a expectativa do pai e do leitor diante da piada.



Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 92.

A questão mistura duas perspectivas, definindo que ambos têm a mesma expectativa, descartando os aspectos sociais, fazendo da leitura um jogo de adivinhações. O tipo de abordagem acima remete à reflexão proposta por Bernardo (2010, p. 34) ao enfatizar que “se preocupar com o leitor representa preocupar-se com o seu entendimento preciso, mas não equivale a subordinar-se humilhantemente, não equivale a escrever apenas o que o outro quer ver escrito”.

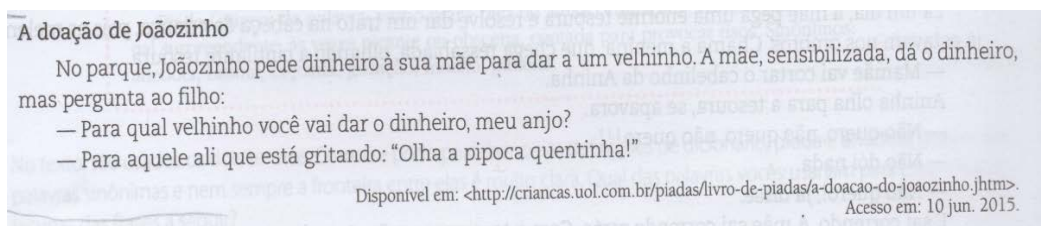
Mais um texto é apresentado, p. 93, para solicitar uma explicação: o trecho de uma crônica de Mário Prata é a referência para buscar a resposta sobre o que “torna engraçada a última frase de Aninha”.



Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 93.

O texto traz informações mais complexas do que a simples resposta sobre o fato engraçado. A criança tem dois anos e, naturalmente, não gosta de cortar o cabelo. Trazer o sentimento de “mãe coruja” remete ao efeito de contemplação dos cachos, contrariando a ideia de corte necessário. Na sequência, um movimento de pânico “correndo atrás”, “tesoura na mão”, “muito custo”, “debaixo da cama, chorando, temendo o pior” compromete o sentido da piada, que só muda de pavor: os cabelos ou os dedos. Se considerarmos que o fragmento foi selecionado como piada para as turmas de 6º ano, que, conforme dados já citados, encontram-se entre 10 e 11 anos, com certeza, a relação de significado fica bem complicada.

A próxima atividade ensaia uma contextualização ao citar as redes sociais como meio de divulgação das piadas, mas se limita a sugerir a troca do “boca a boca” pelo “compartilhamento”. O texto extraído de um *site* é apresentado para ilustrar essa nova forma de transmissão. As duas perguntas referentes ao texto restringem-se à identificação da interpretação da mãe de Joãozinho e a verdadeira intenção do menino: “Como a mãe interpretou a intenção de Joãozinho?” e “Qual era verdadeira intenção do menino?”



Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 94.

Nota-se a intenção de se aproximar de um fato novo: as redes sociais, mas não há desdobramentos sobre a questão. No final, é mais um texto escrito – extraído de livros ou de meios digitais – utilizado como um exemplo de piada, ou, dependendo da estrutura sintática da frase, de uma anedota.

A seção intitulada “Teste” serve de revisão dos conceitos e das características apresentados no capítulo, ao propor atividades de múltipla escolha que, mais uma vez, solicitam a identificação do recurso de humor utilizado no texto.

1 Leia esta passagem de *Alice no País das Maravilhas*:

Alice estava espiando por cima dos ombros dela [da Lebre de Março], meio curiosa, e observou:
 — Que relógio engraçado! Mostra o dia do mês e não mostra as horas...
 — E por que deveria mostrar? – murmurou o Chapeleiro. — Por acaso o seu relógio mostra o ano?
 — Claro que não, respondeu Alice, prontamente. — Mas é porque fica muito tempo no mesmo ano.
 — Exatamente como o meu – disse o Chapeleiro.

Alice ia ficando cada vez mais intrigada. O que o Chapeleiro dizia não parecia fazer sentido algum e, no entanto, com toda certeza ele falava a mesma língua que ela.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Ana Maria Machado. 3. ed. São Paulo: Ática, 2013. p. 73.

A última frase do narrador mostra que o recurso de humor utilizado por Lewis Carroll nessa passagem é:

- o exagero.
- o suspense.
- o nonsense.
- o subentendido.

Fonte: RENSÍ; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 94.

Ainda como proposta de “Teste”, é apresentado um poema para o reconhecimento das características de humor.

Leia o texto para responder às questões 2 e 3.

História do bebudo
 Vagava eu, bêbado e contente,
 Na rua, quando de repente
 Vi a coisa preta,
 Rolei na sarjeta
 E um porco deitou-se ao meu lado,
 Tranquilo e acomodado.
 Fiquei lá, caído,
 Tonto e dolorido.
 Eis quando, naquela hora,
 Passou por ali uma senhora
 De cara orgulhosa,
 E falou, desdenhosa:
 “Conhece-se um tipo imundo
 Por sua companhia no mundo!”
 Ouvindo isso, o porco,
 Que estava de **borco**,
 Ergueu-se e zás! – Foi-se embora.

Poema anônimo traduzido do inglês por Tatiana Belinky
 BELINKY, Tatiana. In: *Um caldeirão de poemas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 58.

2 As expressões **um tipo imundo** e **sua companhia no mundo** referem-se, respectivamente,

- ao porco e ao bêbado.
- ao narrador e ao bêbado.
- ao narrador e à senhora orgulhosa.
- ao narrador e ao porco.

3 O poema é engraçado porque:

- explora o nonsense e as palavra de duplo sentido.
- porcos não dormem na sarjeta.
- o porco teve uma reação inesperada, surpreendente.
- a senhora ficou escandalizada.

Borco: posição voltada para baixo, virado para baixo.

Fonte: RENSÍ; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 95.

Percebe-se que se ignora a compreensão de que o gênero não se constitui somente de uma dimensão verbal ou de formas de se organizar elementos linguísticos, mas também de uma dimensão social, uma vez que é fundado nas interações, ganhando dinamicidade e se integrando às ações comunicativas.

Para finalizar, a atividade para casa traz outra piada, com os seguintes comandos: “a) Copie a frase do texto em que há um subentendido”, b) Reescreva a frase, explicitando o subentendido” e c) “Se, no texto original, a frase fosse igual à que você escreveu no item b, o texto teria a mesma graça? Explique”.

3 Leia a seguinte anedota e responda às questões:

O irmão e a irmã entraram em casa machucados. A mãe ficou preocupada e quis saber o que tinha acontecido.

A irmã falou:

— É que eu escorreguei em uma casca de banana e caí, mamãe.

A mãe perguntou:

— E você, meu filho, como se machucou?

— Eu ri do tombo dela.

TADEU, Paulo. *As melhores piadas para crianças*. 4. ed. São Paulo: Matrix, 2007. p. 8.

Fonte: RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 96.

Apesar de as teorias atuais de ensino apregoarem que a leitura e a escrita são processos que se constroem nas práticas sociais, na realidade, o foco da leitura ainda é compreendida como simples extração de informações contidas ora na superfície do texto ora nas características formais do gênero. As questões que remetem às possíveis inferências existentes no texto resumem-se em comandos de cópias e reescritas. A última questão, por exemplo, ao solicitar a interpretação pela nova forma de escrever, tende a direcionar para a resposta negativa, caso contrário, seria considerada errada. O verbo explicar, sem dúvida, exige que o aluno se posicione a partir da compreensão do texto, mas, no trecho, fica restrito ao desdobramento linear da atividade, direcionado a uma resposta única.

É fato que a escola chama para si a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever, caracterizando a natureza formal do ensino, mas o desempenho a essa resposta tem se inclinado para a postura mecanicista que considera a eficácia pelo maior ou menor domínio das questões gramaticais e formais da língua. Acreditamos que muitos alunos chegam a este segmento de ensino sem compreender adequadamente o que leem porque não são respeitadas as etapas de leitura que

vão desde a decodificação até o preenchimento dos “vazios” do texto que constroem a sua competência leitora.

Nota-se, em linhas gerais, que os exemplos elencados vão de encontro à proposta de ensino de gênero que considera os vários elementos constituintes imbricados no contexto comunicativo do discurso, ignorando que, mesmo que imperceptíveis à primeira vista, devem ser tratados sem prescindir os aspectos socioculturais.

É preciso ter como princípio para elaboração de estratégias e atividades que os gêneros escolhidos como objeto de ensino instanciam práticas que se pautam no funcionamento, ou seja, na sua função social, no contexto no qual é utilizado, nos interlocutores possíveis, nos efeitos de sentido provocados, entre outros.

3.2 Enfoque e posicionamentos teóricos sobre leitura e escrita

Para Cavalcanti (2010, p. 13), a afirmação “Ler é construir sentidos” já se tornou um lugar-comum e por isso nem sempre reflete a totalidade conceitual da expressão. É preciso, ao assumir a leitura como construção de sentidos, segundo a autora, definir uma concepção de língua, de texto e de leitor.

A concepção de língua, anteriormente abordada, remete a um leitor influenciado pelas condições sócio-históricas, situado num tempo e num lugar, nos quais os atores se constroem e são construídos pelo texto. Para Koch e Elias (2013, p. 11),

A leitura é, pois, 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.

Segundo Cavalcanti (2010), o leitor interage com o texto, indo além do explícito. A noção de “leitura autoral” proposta pela autora sugere que “a maior parte dos sentidos que podem ser atribuídos a um texto está submersa, no nível do implícito” (CAVALCANTI, 2010, p. 14).

Desse modo, além de reconhecer as vozes reveladas pelas manifestações de linguagem, é preciso observar o papel de cada uma na construção do sentido,

conduzindo a uma interpretação mais complexa do que a apreensão de um conteúdo ou a simples identificação de desvios gramaticais. A presença de um leitor ativo vai permitir o preenchimento das lacunas existentes no texto por meio das pistas significativas que levam à interação mais crítica.

Os fatores de textualidade, por exemplo, refletem diretamente nas orientações de leitura. A coerência, na prática, é exigida quando o professor alerta sobre a necessidade de se manter um tema, evitando que ocorram digressões temáticas. Abordar os mecanismos responsáveis pela conexão entre as partes e os elementos do texto, explicitando os critérios da coesão, certamente conduzirá o aluno para a ampliação de sua competência discursiva.

O professor também deve aproveitar a oportunidade para explorar a intencionalidade dos textos trabalhados em aula, a fim de revelar a presença das intenções autorais, na expectativa de que todo texto tem um objetivo a ser atingido. Vinculada à intenção do autor, o aluno deve conhecer o leitor pré-estabelecido do texto, uma vez que será lido por alguém sob determinadas circunstâncias culturais e sociais.

Se escrevemos para alguém com determinada intenção é fundamental que sejam feitas escolhas sobre as informações/ palavras a serem utilizadas, além de considerar que um texto é lido/ escrito em determinado contexto, num determinado espaço temporal e social.

Sobre a questão, Antunes (2003, p. 45) enfatiza que a atividade da escrita é “uma atividade de interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”. Os PCN ratificam que “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo na compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

É consensual que o ato de ler é uma atividade complexa no momento em que envolve atores e condições variadas, tais como a intenção do autor, o conhecimento de mundo do leitor e o contexto de produção do texto, provocando uma multiplicidade de leituras. Essa complexidade vai de encontro a propostas de exercícios de compreensão que se restringem à interpretação na perspectiva do autor. Questões do tipo “o que o autor quis dizer”, “qual é a ideia principal do texto”

ou ainda “o que significa tal coisa” direcionam a atividade de leitura para respostas únicas e corretas.

Para Koch & Elias (2013), a atividade de leitura e produção de sentidos envolve três grandes sistemas de conhecimentos para a compreensão do texto: o *linguístico*, relacionado aos aspectos gramaticais e lexicais do uso da língua, como a organização do material linguístico na superfície do texto e os elementos coesivos para introduzir e retomar um referente, além da seleção lexical adequada ao tema; o *enciclopédico*, que se refere aos conhecimentos gerais sobre o mundo, assim como as vivências pessoais e os eventos situados no espaço e no tempo; e, por fim, o *interacional*, que se refere às formas de interação por meio da linguagem, abarcando, por sua vez, quatro outros conhecimentos.

Assim, numa dada situação interacional, o reconhecimento dos objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto é chamado pelas autoras (Koch & Elias, 2002, p. 45) de conhecimento ilocucional. O uso da língua em relação aos papéis dos interlocutores, a adequação da variante linguística e do gênero à determinada situação envolvem o conhecimento comunicacional.

A utilização de ações linguísticas – sinais de articulação ou apoio textual – para realçar ou chamar atenção do leitor, como negrito, palavras sublinhadas etc. é o denominado conhecimento metacomunicativo. O quarto é o superestrutural, que envolve o conhecimento sobre gêneros textuais, considerando a distinção entre os vários tipos de textos, sua ordenação ou sequenciação, de acordo com os objetivos pretendidos.

Dessa forma, para a construção de um programa de formação de leitores, é necessário que se assumam algumas concepções de leitura. As que apresentamos assentam-se nas seguintes premissas:

- ✓ O texto não porta um sentido, isto é, o “significado” não está no texto; cabe ao leitor identificar as pistas do texto para a construção do sentido que é a leitura;
- ✓ A leitura é uma construção subjetiva de leitores que atuam sobre o texto a partir de um conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados pela vivência em determinada cultura;
- ✓ Além de uma atividade sociocognitiva, a leitura é também empreendimento interativo mediado pelo texto, que implica diálogo e negociação entre os interlocutores.

Práticas de formação de leitores devem propor o exercício cotidiano daquilo que faz um leitor proficiente quando lê, tais como: a investigação sobre o contexto de produção do texto (quem escreve, em que suporte, com que objetivo, para quem etc.), a seleção de pistas interpretativas relevantes (imagens, formatação do texto, títulos e subtítulos etc.), o levantamento de hipóteses de leitura e checagem, a confirmação ou descarte das hipóteses iniciais, a retomada das partes do texto para refinamento da compreensão, o exercício de inferir o significado de termos desconhecidos em atenção ao contexto ou à morfologia da palavra.

A sala de aula constitui-se em espaço de interação, em que os textos circulam e são objetos de leitura compartilhada. O professor assume um papel definido no ensino: o de mediar os processos de construção de sentido, de modo a “guiar” o aluno em seu percurso de aprendiz, por meio de exercícios sistemáticos, possibilitando a modelagem de estratégias e exercitando expectativas de aprendizagem que o auxiliem na abordagem do texto. A escolha dos textos deve considerar critérios como: tamanho, grau de “novidade”, seleção lexical, estrutura sintática e tema que, na proposta, não se distancia da realidade dos estudantes. Por fim, propomos expectativas de aprendizagem atitudinais, que sinalizem aos professores orientações acerca do tipo de situação que leve os estudantes a desenvolverem as habilidades referentes a sua formação como leitor.

Para o trabalho com a escrita propõe-se, também, a criação, no espaço da sala de aula, de situações comunicativas reais, nas quais a linguagem se constitua forma de interação entre os sujeitos, promovendo a comunicação entre a escola e o espaço extraescolar, trazendo os temas que circulam nos jornais impressos e que despertam a curiosidade e interesse dos estudantes para conhecimento e discussão, possibilitando uma efetiva inserção nos diversos contextos sociais onde a escrita se faz presente.

Antunes (2003, p. 47) resume:

Em suma, socialmente não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser.

A escola, na sua tarefa institucional de controlar a produção por meio de avaliações, reforça outra prática perversa no caminho da aprendizagem, quando exige, num tempo curto, a apresentação da versão final de um texto, ignorando o processo que envolve a escrita nas suas diversas etapas, tais como rascunhos e

reiteradas revisões. Lerner (2002, p. 33), reforça essa crítica ao lembrar que “escrever é uma tarefa difícil para os adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente –; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente [...]”

Para Antunes (2003, p. 45), “uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”. Assim, a escolha do texto como base para o ensino compreende que a sua construção não é um simples jogo de composição, mas é construída em um contexto de situações complexas de comunicação.

Podemos afirmar que uma escrita sem variações na sua organização, na sua sequência, como simples resposta à uniformidade provocada por atividades descontextualizadas, mecânicas e inexpressivas, esgota-se no seu objetivo limitado de atender a conteúdos escolares. É imprescindível admitir, portanto, que a produção de textos escritos toma formas diferentes, de acordo com as funções que pretende cumprir.

Nesse cenário, a apropriação dos gêneros textuais e a possibilidade de sua produção se dão à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre as especificidades dessas situações e à correspondente estrutura dos textos nelas produzidos. É preciso que o currículo contemple conteúdos que orientem para escolhas sintáticas e lexicais mais adequadas ao domínio de um gênero, proporcionado ao aluno a progressiva ampliação desse conhecimento.

Cabe destacar o desafio que se põe diante de referências curriculares, de certa forma, muito recentes, como é o caso da BNCC, que carece de propostas sistematizadas de ensino, na forma de decisões didáticas, tomando como princípio que as competências pretendidas são adquiridas pela mobilização dos conhecimentos – conceitos e procedimentos – e das habilidades – práticas cognitivas e socioemocionais –, além de atitudes e valores para atender às demandas da vida cotidiana. Percebe-se, no entanto, um diálogo entre os documentos oficiais produzidos nas últimas décadas:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 65)

Considerando que as propostas da BNCC (BRASIL, 2018), de caráter obrigatório, vêm ao encontro do trabalho com gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais, definindo o que os alunos devem aprender, incluindo os saberes e a capacidade de aplicá-los, é preciso garantir que as mudanças cheguem efetivamente em sala de aula. Dessa forma, após explanações teóricas, cumpre conhecer como os alunos percebem o ensino da leitura e da escrita na sua prática escolar.

3.3 Expectativas de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva discente

São atendidos, na escola selecionada, nos quatro anos finais do Ensino Fundamental, considerando o mapa estatístico de fevereiro de 2018, duzentos e quarenta e dois alunos, entre 11 e 16 anos, sendo cento e vinte e seis do sexo feminino e cento e dezesseis do sexo masculino, distribuídos em oito turmas – duas para cada ano de escolaridade.

A aplicação do questionário dos alunos realizou-se em sala de aula, sob a supervisão do professor, nas turmas do 6º ao 8º ano, e do coordenador pedagógico, nas turmas do 9º ano. A tarefa se concluiu em três dias. Cada pergunta foi lida e explanada, para que todos pudessem ter a mesma orientação sobre as questões apresentadas. O anonimato foi uma estratégia utilizada para que os alunos se sentissem mais livres para responder, afastando a preocupação de julgamentos parciais.

O encontro com a equipe da escola para o compartilhamento das respostas realizou-se na 2ª quinzena de setembro de 2018, por meio da apresentação de *slides* com a análise quantitativa concomitantemente à qualitativa. O grupo formado pelos professores ampliou-se com a presença das duas coordenadoras pedagógicas, que atuam nos anos finais.

É pertinente esclarecer que a opção de indicar o sexo e a idade dos alunos foi decidida em parceria com a coordenação da escola, na expectativa de utilizar os dados para futuras intervenções pedagógicas. Interessante constatar a maior

quantidade de meninas, assim como perceber que não ocorrem significativas distorções idade-série nas turmas observadas, isto é, são poucos os alunos que aparecem acima da idade “regular”.

A apresentação dos dados, por ano de escolaridade, intenta oferecer uma percepção mais específica, considerando que há mudanças no percurso, à medida que os alunos avançam nos quatro anos dessa etapa escolar. Na sequência da análise, seguem os comentários dos docentes ao final de cada pergunta.

6º ANO (DE 10 A 13 ANOS)							
MASCULINO				FEMININO			
10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos
7	17	2	-	5	23	1	1
TOTAL: 26 ALUNOS				TOTAL: 30 ALUNOS			

7º ANO (DE 11 A 14 ANOS)							
MASCULINO				FEMININO			
11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos
3	23	3	-	3	12	3	1
TOTAL: 29 ALUNOS				TOTAL: 19 ALUNOS			

8º ANO (DE 12 A 15 ANOS)							
MASCULINO				FEMININO			
12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos
4	16	3	1	13	18	4	-
TOTAL: 24 ALUNOS				TOTAL: 35 ALUNOS			

9º ANO (DE 13 A 16 ANOS)							
MASCULINO				FEMININO			
13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
6	12	4	-	16	21	3	1
TOTAL: 22 ALUNOS				TOTAL: 41 ALUNOS			

TOTAL MASCULINO	TOTAL FEMININO	TOTAL GERAL
101	125	226

O questionário foi elaborado com nove perguntas – o mesmo número para os docentes – numa única folha, sendo quatro perguntas fechadas (1, 3, 4 e 5) e cinco perguntas com possibilidade de respostas variadas (2, 6, 7, 8 e 9). Para a análise dos dados, considerou-se o número de alunos que optaram em não responder e os comentários espontâneos.

A primeira pergunta aborda o significado da leitura, na perspectiva do aluno. Foram apresentadas três opções: a leitura como uma prática que traz muitos conhecimentos dentro e fora da escola, a leitura como uma forma de interação com o que acontece no mundo e, por último, como um meio para tirar boas notas.

Na perspectiva das perguntas, o conhecimento é o chamado “senso comum” muito difundido nas práticas escolares relacionado às informações extraídas de textos e temas variados. A alternativa da interação considera os usos sociais da leitura vinculados, sempre que possível, a situações efetivas de interlocução. A última opção associa-se ao rendimento escolar, excluindo as possibilidades de colaboração para a construção do sentido do texto.

Cento e setenta e nove alunos (79,2%) responderam que a leitura é uma prática que traz muitos conhecimentos, reforçando a ideia que ainda prevalece na esfera escolar: uma forma de apresentar informações/assuntos/temas que são tratados dentro e fora da escola para ampliar o nível de conteúdo de cada um. Vinte e cinco alunos, representando 11% do público, indicaram que a prática da leitura é apenas uma atividade para tirar boas notas, ignorando qualquer outra contribuição. Entre os meninos, esse entendimento é maior.

O menor percentual (9,7%) destinou-se à percepção da prática da leitura como uma atividade de interação. Isso implica afirmar que a noção do texto como produção verbal articulada a diferentes situações sociocomunicativas, como um produto da interação humana, ainda não aparece de forma relevante no entendimento do usuário-aluno. Quatro alunos não responderam à pergunta e sete indicaram duas alternativas. O registro espontâneo de um aluno do 7º ano considera a leitura como “uma distração”.

As respostas não causaram estranhamento aos professores. Segundo eles, os textos apresentados, mesmo a partir de gêneros variados, limitam-se a explorar a estrutura e/ou reconhecer categorias gramaticais, conduzindo o trabalho para essa perspectiva: informar sobre os temas abordados, com pouca (ou nenhuma) interação, na expectativa de responder às questões de interpretação ou de análise

linguística. Na proposta pedagógica, são poucas as oportunidades para atividades de interação por meio de textos, conforme constatado em explicações anteriores.

Questão 1

O que a leitura significa para você?

MENINOS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Uma prática que traz muitos conhecimentos dentro e fora da escola	22	23	15	16
Uma forma de interagir com o que acontece no mundo	2	2	6	2
Uma forma de tirar boas notas na escola	2	5	4	4

Questão 1

O que a leitura significa para você?

MENINAS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Uma prática que traz muitos conhecimentos dentro e fora da escola	30	14	24	35
Uma forma de interagir com o que acontece no mundo		2	6	4
Uma forma de tirar boas notas na escola		3	5	2

A pergunta 2 solicita a indicação do(s) tipo(s) de material que o aluno lê, destacando que a leitura não precisa ser de forma frequente. Aqui o leque de possibilidades revela-se bastante variado, conforme quadros que seguem, com destaque para os livros de ficção científica (44,2%), seguidos dos de aventura (38%) e de terror (24,3%). O número mais expressivo que aparece além desses é o romance, com 12 indicações. Cinco alunos indicaram que só leem livros para estudar e nove somente o material didático disponível.

Registraram-se duas indicações para “nenhum” tipo de material e três alunos declararam que leem “tudo”.

Questão 2

Que tipo de material você lê, mesmo que de vez em quando?

MENINOS				
INDICAÇÕES	6º	7º	8º	9º
Somente os textos do material didático		4	5	4
LIVROS				

Ação		1		
Autoajuda	1		1	1
Aventura	17	17	6	5
Diário		1		
Ficção científica	15	15	6	5
Humor/Piada	2			
HQ/Gibi	5	2	2	1
Infantojuvenil			1	
Reflexão			1	
Romance	1	1		
Suspense		1		
Terror	10	11	2	1
Tutoriais				1
Livros indicados pela escola para fins de estudo	1	2	5	1
REVISTAS				
Diversas				1
HQ japonês				1
Mangá	2	4	4	3
Marvel	1			
Mônica	1			
Mundo Estranho			1	
Recreio		1		
OUTROS				
Curiosidades			1	
Dicionário português-japonês			1	
Documentário			1	
<i>Facebook</i>				3
Futebol (sobre)			1	
Matérias <i>on-line</i>				1
Nate	1		1	
Redes sociais				2
Satânico		1		
<i>Twitter</i>				2
<i>WhatsApp</i>				1
<i>Youtubers</i>	1			
NENHUM				1

Questão 2**Que tipo de material você lê, mesmo que de vez em quando?**

MENINAS				
INDICAÇÕES	6º	7º	8º	9º
Somente os textos do material didático	3	1	3	2

LIVROS				
Ação				1
Autoajuda	2	1	3	7
Aventura	13	10	6	12
Comédia romântica				1
Diário	1			
Drama				2
Ficção científica	13	12	16	18
Humor	2	2	3	
HQ/Gibi	6			
Infantojuvenil			2	
Policial			2	
Política				1
Reflexão			1	
Romance		6	6	5
Suspense		2		1
Terror	7	6	10	11
Livros indicados pela escola para fins de estudo	3		1	4
Livros variados				3
REVISTAS				
Capricho			1	1
Mangá			1	1
Moda e maquiagem				1
Recreio	2			
OUTROS				
<i>Blogs</i>				5
Espírita	1			
<i>Facebook</i>				6
<i>Fanfic</i>			1	2
<i>Imagine</i>				1
<i>Instagran</i>				6
Redes sociais				4
<i>Twitter</i>				5
<i>Youtubers</i>	3			
TUDO	1	1	1	
NENHUM			1	

Dentre as revistas, o destaque é para o *Mangá*, que é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. Outro ponto interessante é que, apesar do crescimento dos textos digitais, a indicação das redes sociais, nas suas mais variadas opções e objetivos, só aparece de forma significativa no último ano de

escolaridade – 9º, fazendo-nos perguntar se esses alunos reconhecem os textos que circulam no meio digital como “texto escolar”, isto é, como algo a ser considerado na sua construção como leitor.

O ponto mais evidenciado nos dados da segunda pergunta pelos professores foi a confirmação do não reconhecimento dos textos da rede social – tão utilizados dentro e fora da escola – como textos “de verdade” ou textos relevantes para a escola. Essa percepção foi confirmada na despreocupação apresentada pelos alunos na hora de escrever. É comum, por exemplo, o desrespeito às regras de pontuação, de ortografia ou mesmo a escrita de uma palavra inteira. Fica no ar (ou na cabeça do aluno) que essa leitura/escrita não é para ser avaliada, apenas livremente utilizada nos seus grupos sociais, caracterizando o distanciamento entre os textos da escola e os textos reais. Reafirmaram também que o encantamento provocado pelas redes sociais é evidente e chega a preocupar, uma vez que muitos alunos não conseguem “se desligar”, mesmo após inúmeras advertências/chamadas para a aula.

A terceira pergunta provoca a avaliação sobre as aulas de leitura, buscando entender o que o aluno acha dessa atividade. As três opções abordam a percepção como produtivas, na perspectiva da aplicação na sua realidade; necessárias, associando a participação a boas notas, e, por fim, cansativas, direcionadas a muitos exercícios e poucas reflexões.

Interessante constatar que a maioria (56,1%) reconhece a produtividade das aulas, mas é preocupante identificar que o somatório entre os respondentes que acham necessárias e cansativas é bem significativo (49,1%). Treze alunos marcaram duas alternativas – demonstrando certa dúvida sobre a questão – e cinco alunos não responderam.

Questão 3

O que você acha das aulas de leitura?

MENINOS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Produtivas: sempre aprendo algo que posso aplicar na minha realidade	19	20	13	7
Necessárias: preciso participar para tirar boas notas	4	10	7	8
Cansativas: com muitos exercícios e poucas reflexões	1	3	11	7

Questão 3

O que você acha das aulas de leitura?

MENINAS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Produtivas: sempre aprendo algo que posso aplicar na minha realidade	18	12	19	19
Necessárias: preciso participar para tirar boas notas	10	8	5	11
Cansativas: com muitos exercícios e poucas reflexões	1	3	11	11

Nessa questão, registraram-se três comentários espontâneos, sendo dois direcionados à pergunta: “Necessárias para aprendermos a nos expressar bem” (6º ano) e “Desnecessária” (7º ano). Uma aluna do 6º ano aproveitou a oportunidade e enviou um recado para a professora, marcando a interlocução, uma vez que a própria docente aplicou o questionário: “Melhor professora”.

Diante das respostas, houve um consenso entre os docentes sobre a dificuldade de motivar os alunos para as atividades que envolvem o texto. Alguns declararam que muitos só entendem a aula “de verdade” quando são apresentados conteúdos gramaticais. A impressão é que as aulas de leitura/ interpretação exigem menos atenção, são mais fáceis e, por isso, não é preciso estudar, prestar atenção.

Destacou-se a maior adesão para a atividade oral, que envolve a discussão, principalmente de temas atuais e polêmicos, mas na hora de realizar os exercícios – no caderno ou no material didático – percebe-se uma resistência para a tarefa. A motivação é sempre associada à atribuição de notas.

A pergunta que segue trata da dificuldade do aluno na sua condição de leitor. Apresentaram-se três alternativas, não excludentes: entender a linguagem; entender o contexto; e entender a intenção do texto. Seis alunos marcaram duas opções. Doze alunos não responderam e, de forma espontânea, dois alunos do 6º ano se manifestaram: um registrou que a maior dificuldade era “entender o livro” e o outro “achar o livro que quero”. Nove alunos declararam não ter dificuldades nas aulas de leitura.

Questão 4

Nas aulas de leitura, qual é a sua maior dificuldade?

MENINOS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Entender a linguagem utilizada nos textos	5	5	5	10
Entender o contexto em que foi produzido o texto	10	10	10	3
Entender a intenção do texto	10	6	6	9

Questão 4

Nas aulas de leitura, qual é a sua maior dificuldade?

MENINAS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Entender a linguagem utilizada nos textos	12	2	6	11
Entender o contexto em que foi produzido o texto	12	3	12	12
Entender a intenção do texto	7	10	15	18

A maior dificuldade apontada por 35,8% respondentes foi “entender a intenção do texto”, seguido, de perto, da opção “entender o contexto” (31,8%). A minoria indicou a linguagem utilizada como maior dificuldade (24,7%), demonstrando que a maioria não apresenta problemas em relação ao vocabulário adotado. As dificuldades concentram-se nas práticas relacionadas aos aspectos que dizem respeito ao processo de interlocução, referindo-se à constituição do contexto de produção: representações do mundo e interações sociais – sujeito enunciador, interlocutor e lugar e momento, além da finalidade da interação e suas implicações no processo de significação: construção dos sentidos, articulação entre texto e contexto no processo da compreensão e relações intertextuais.

A dificuldade de entender a intenção do texto, para os professores, está vinculada ao (des)interesse dos alunos. Os textos trabalhados, geralmente, atendem ao programa do material didático e não se direcionam para os assuntos “da hora”, para o que está acontecendo no mundo deles. É como se eles não se envolvessem com o texto. A declaração de uma professora, resume a questão: “Mesmo que seja esclarecida a intenção, os dados do autor, o momento da produção, não é a mesma

coisa de escolher um texto, um assunto do interesse deles. Eles não observam aplicabilidade do que leem/estudam na escola à sua vida”.

A questão cinco complementa as abordagens anteriores, no momento em que busca saber qual é o direcionamento das perguntas que envolvem as atividades com textos. Mais uma vez as três opções tentam revelar se as propostas para o trabalho em sala de aula privilegiam a interação com fatos reais, a resolução de questões gramaticais ou a reflexão sobre os assuntos apresentados.

O resultado é coerente com os apontamentos da primeira pergunta, ao afirmar que o maior direcionamento é para a reflexão sobre os assuntos abordados (49,1%), referentes ao conhecimento/informações sobre determinado tema. As questões gramaticais aparecem em segundo lugar, com (28,3%) e, por último, como consequência desse olhar, a interação com os fatos reais (19,9%), revelando que as atividades não se destinam a situações comunicativas em que os textos podem ser efetivamente usados.

Os professores entendem que o resultado revela o sentimento dos alunos em relação aos textos trabalhados: servem para refletir sobre as abordagens dos autores e os respectivos assuntos elencados, com pouca interação. Alguns alunos reclamam, muitas vezes, porque têm que ler um trecho enorme para retirar uma palavra apenas. Uma questão interessante é a preocupação com as respostas certas: a todo momento querem saber a melhor resposta, manifestando a preocupação com o erro x acerto.

Questão 5

As perguntas que envolvem o texto são direcionadas para

MENINOS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
A sua interação com os fatos reais (o que está acontecendo no mundo)	5	7	2	6
A resolução de questões gramaticais para fixação do conteúdo	3	7	6	9
A sua reflexão sobre os assuntos abordados	16	13	12	7

Questão 5

As perguntas que envolvem o texto são direcionadas para

MENINAS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
A sua interação com os fatos reais (o que	7	4	4	10

está acontecendo no mundo)				
A resolução de questões gramaticais para fixação do conteúdo	6	10	15	8
A sua reflexão sobre os assuntos abordados	16	7	17	23

Treze alunos não responderam ao questionamento, oito marcaram duas opções e houve uma manifestação espontânea de uma aluna do 8º ano: “Depende do texto e da pergunta”, revelando que, na sua percepção, há formas diferentes de abordagem.

A sexta pergunta visa a confirmar (ou infirmar) o gosto do aluno desta etapa de ensino por escrever. É muito comum ouvir nas escolas (e entre os professores) que eles não gostam de escrever e, muitas vezes, esse “desgosto” é a razão para o fracasso de alguns. O resultado, porém, não confirma esse pensamento, ao apontar que (69,4%) declararam que gostam de escrever, em detrimento a (21,6%) que assumem não ter gosto por essa prática. A avaliação “mais ou menos” aparece com (5,3%), “raramente” é a opinião de dois alunos do 7º ano e “depende” é a indicação de sete alunos nos dois primeiros anos.

O interessante da pergunta é que o aluno deveria indicar a justificativa para a sua resposta, uma vez que não bastaria dizer se gosta ou não, mas apontar as causas, para viabilizar uma ação direcionada. Todos os que sinalizaram de forma negativa apresentaram os seus motivos, mas nem todos que assinalaram “sim” justificaram – 6 alunos do 6º, trinta e dois do 8º e cinco do 9º.

Questão 6

Você gosta de escrever?

MENINOS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Sim	15	19	20	12
Não	6	6	3	11
Outros				
Depende do tema	1	1		
Mais ou menos	4	1	1	
Raramente		1		

6º ano/ MENINOS

Sim/Justificativas

Para exercitar a mão
Eu gosto de escrever para entender várias notícias
É legal
Porque é legal e divertido e <i>tambem</i> para você
Porque eu consigo fazer as histórias e melhorar a minha letra
Porque eu <i>medes traio</i>
Porque eu consigo colocar o que eu imagino no papel
Porque eu fico com mais criatividade
Porque dá para escrever uma coisa bacana que expressa o que penso sobre o tema
Porque é necessário para fazer textos e estudar até mesmo em uma entrevista e <i>necessário</i>
Porque ajuda a melhorar a minha letra
Mais ou menos (com variação de mais ou <i>meno</i> e mais o menos)/
Justificativas
Porque não consigo <i>emcontrar oque</i> eu penso
Porque eu não gosto de reescrever o que <i>esta</i> certo
É cansativo
Porque as vezes me <i>da</i> ideias para escrever
Depende/Justificativa
Depende do tema, sim
Não/ justificativa
Porque eu acho cansativo e também porque nos textos, acho que eu não consigo me expressar
Porque é chato
Porque eu tenho <i>preguissa</i> de escrever
É chato
Prefiro só ler mesmo
7º ano/ MENINOS
Sim/Justificativas
Eu copio rápido
Porque me faz refletir sobre o contexto e a intenção do texto
Pois melhora a minha letra
Porque ajuda a desenvolver textos
Porque eu aprendo bastante nas aulas de leitura.
Porque me interessa em textos e livros
Porque me ajuda a <i>inteder</i> o contexto da história
Eu só escrevo quando há necessidade, <i>más</i> eu gosto de escrever
Porque é bom até mesmo para praticarmos é uma coisa que distrai
Pois eu escrevo livros, histórias, baseadas em sonhos
Mas so o que eu gosto por exemplo um resumo de um livro que eu gosto
Gosto porque acho muito produtivo

Acho que é um bom <i>passa tempo</i> e escrevendo eu consigo entender o assunto
Só redações
Raramente/ justificativa
Quando eu escrevo eu gosto, só que eu não sou muito fã. E eu gosto de escrever histórias de terror, como minha história das <i>gemeas</i> .
Não/ justificativa
Porque meu dedinho fica doendo
Porque cansa e é chato
Porque me <i>dar</i> dor de <i>cabesa</i>
Porque é muito cansativo
Pois acho cansativo
Porque tenho <i>preguissa</i>
8º ano
Sim/Justificativas
De vez em quando escrevo
Porque melhor fica a minha caligrafia
Eu gosto de escrever porque me ajuda a melhorar a ortografia
Porque gosto de produzir conteúdos com letras.
Mais ou menos/justificativa
Porque acho necessário, <i>mais</i> meio chato.
Não/ justificativas
Porque eu sou preguiçoso
Algumas vezes é cansativo, repetitivo, etc.
Tenho muita criatividade <i>mais</i> não consigo colocar no papel
9º ano
Sim/ Justificativas
Porque ajuda a melhorar a minha letra e entender melhor os textos
Estimula a criatividade
Porque eu gosto de inventar histórias
Acho que exercita a criatividade
Porque é bom
Dependendo do gênero. Prefiro poemas, pois há sentimento...
Porque me acalma
Porque eu acho legal
Acho divertido, inventar histórias, fatos, notícias e afins
Porque escrever ajuda muito o aluno no desenvolvimento da letra
Porque ajuda a melhorar a caligrafia
Não/Justificativas
Pois eu não sou muito criativo
Porque eu não gosto. Porque é chato
<i>Preguisa</i>
Porque é cansativo e acho chato e não gosto

Acho desnecessário
Pelo motivo de não gostar de português
Pois é cansativo, e sou de exatas.
É chato e eu não tenho criatividade e a minha escrita é horrível
Minha letra é ruim e eu acho meio chato
Porque é cansativo
Não gosto porque é extremamente cansativo.

Questão 6**Você gosta de escrever?**

MENINAS				
Opções	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Sim	22	13	23	33
Não	3	2	10	8
Outros				
Depende do tema	1	4		
Mais ou menos	4	1	1	
Raramente		1		

6º ano/ MENINAS**Sim/Justificativas**

Porque eu acho legal e na hora eu tenho muita imaginação
Porque eu gosto de fazer textos
Porque minha letra pode <i>tar</i> feia ou melhorar
Pois é muito legal, divertido, e também é um bom passatempo
Eu gosto de escrever
Porque é muito bom
Eu gosto de escrever as minhas próprias narrativas
Porque assim eu aprendo a escrever melhor
Porque me ajuda na minha caligrafia e as vezes com a escrita consigo me expressar melhor.
Porque eu acho que eu me encontro e posso pensar sobre o assunto que estou escrevendo
Porque acho <i>interessante</i>
Eu gosto muito de escrever quando estou inspirada <i>mais</i> acabo me atrapalhando e me distraindo
Porque eu sempre vou estar melhorando minha letra e porque eu amo escrever
<i>Me</i> ajuda a escrever melhor e aprender mais palavras
Eu gosto de escrever narrativas
Porque assim posso me expressar

Eu gosto, pois me ajuda a <i>escreve</i> e ler melhor
Porque eu acho <i>interessante escreve porque agente espresa</i> as ideias escrevendo (12 anos)
Porque consigo escrever todos meus pensamentos, não sei explicar <i>muitas coisa</i> falando e sim escrevendo (13 anos)
Depende/ Justificativa
Porque dependendo do eu tenho que escrever eu gosto ou não
Mais ou menos/ Justificativa
Porque, escrever textos longos cansa muito
Mais sim do que não porque eu tenho dificuldade <i>porquê</i> eu sei explicar falando mas não escrevendo
Porque na hora de escrever eu falo uma coisa e na hora de escrever não consigo se soltar
Porque eu não consigo me <i>espressar</i> direito
Não/Justificativa
Porque dói a mão
Porque é cansativo
Cansa <i>mais</i> vale a pena
7º ano
Sim/ Justificativas
<i>Porquê</i> eu acho que te ajuda a ter criatividade
Para me distrair, passar o tempo
Porque quanto mais eu leio mais me <i>da</i> vontade de passar minha imaginação para o papel
Porque quando eu for escrever coisas de trabalhos ou coisas importantes a escrita influenciará e ajudará bastante
Para distrair a mente
Porque eu gosto de decorar a letra das músicas
Depende do tema
Eu gosto de escrever reportagens, acho interessante e divertido
Depende do que for
Porque distrai a mente
Gosto de escrever redação e cartas
Depende/Justificativas
Depende do que for, gosto de fazer redação
Eu gosto de <i>escreve</i> mas depende do tema gosto de <i>enscrever</i> sobre aventuras
Depende do tema. Gosto de escrever texto as vezes
Depende do que for <i>pra</i> escrever
Não/justificativa
a maioria das vezes acho cansativo, <i>mais</i> gosto de escrever textos sentimentais e diários
Porque tenho <i>preguiça</i>

8º ano
Sim/Justificativas
Minha letra vai melhorando
Porque me ajuda a descobrir novas palavras
Pois ajuda a me desligar por um momento do que está acontecendo no mundo (na vida)
Só quando é um tema que me interessa
É uma forma de me expressar, treinar vocabulário e etc.
Mas a criatividade flui mais fácil com algo que estamos vivenciando, coisas sobre a adolescência e etc.
As vezes gosto de escrever, pois me acalma. Geralmente não escrevo histórias e sim o que estou sentindo ou então <i>fasso</i> minitextos.
Acho uma boa forma de expressar o que você sente, não tem coragem de contar aos outros.
Não/ justificativas
Porque não sou criativa
É cansativo, a mão dói
Não tenho muita criatividade para escrever
Porque é muito cansativo e chato
Pois normalmente é cansativo
Pois é cansativo
Porque eu acho cansativo
Porque cansa
É muito cansativo
É cansativo
9º ano
Sim/ Justificativas
É bom mostrar o que sinto em forma de textos
Pois quando eu escrevo, na minha opinião eu me “direciono” para outra realidade
Porque é uma forma de praticar para concursos
Porque posso expressar o que estou sentindo
Porque eu acho que é uma forma de expressar sentimentos
Sim, gosto de escrever, para aumentar minha imaginação, e para testar meu conhecimento gramatical
É sempre bom para treinar a gramática e soltar a imaginação
Acho que é uma forma eficaz de <i>por</i> em prática o que foi aprendido em aula
Gosto demais, e também é bom para aprendermos a escrever melhor
Porque quando estou com algum problema a escrita me faz relaxar
Porque gosto de praticar meu português
Porque me ajuda a melhorar a minha escrita
Pois é muito bom para estimular nossa criatividade
Porque eu me sinto mais feliz

Porque é legal
Porque eu gosto de criar coisas novas
Porque melhora minha letra e conheço novas palavras
Porque eu gosto, sou criativa demais kskks
Pois me ajuda a fixar algo (dependendo do tema), e porque me ajuda a relaxar
Somente fora da escola, pois consigo me expressar
Eu gosto de escrever. É uma forma de praticar a escrita e a facilidade de escrever
Para exercitar e melhorar minha letra
Eu gosto de escrever porque me faz expressar as coisas que eu sinto naquele determinado momento
É uma forma de praticar a escrita, e passar para o papel um pouco da sua criatividade
É bom para exercitar a leitura e ortografia
Gosto de criar histórias e as compartilhar, por exemplo, na internet
Porque eu posso me expressar
<i>Porque uma forma de se expressar (16 anos)</i>
Não/ justificativas
Machuca o dedo e cansa
Não gosto, não sou chegada a escrever só digitar textos
Porque eu não gosto, acho chato
Porque é cansativo e minha letra é feia
Porque tenho dificuldade para ter uma base do que escrever
Porque eu não sou muito criativa para criar textos
Porque sou muito perfeccionista e sempre acho que fica tudo feio aí perco a paciência
Acho muito cansativo, mas também não odeio só não gosto tanto assim

Na justificativa do não há muitas indicações para “cansativo” e “chato”, seguido da assunção das dificuldades com a atividade. Para o sim, o destaque é uma “forma de me expressar” seja sentimento ou pensamento ou até fugir da realidade, direcionando para o uso pouco pragmático da produção textual. A questão estética da escrita aparece de forma significativa, associando o gostar (ou não) de escrever com a letra feia ou bonita. Outra palavra que chama a atenção é “criatividade”, revelando-se como uma condição para escrever bem ou a falta dela para não gostar de escrever.

Observa-se também que alguns alunos associam a prática ao bem-estar, ao relaxamento, ao indicar que é uma distração e uma diversão, que acalma e que provoca felicidade. Um grupo reconhece que a prática da produção textual conduz ao entendimento e à aprendizagem.

Causou estranhamento no grupo de docentes o fato de a maioria declarar que gosta de escrever. Geralmente, na sala de aula, diante de uma proposta de produção textual, há uma preocupação com o número de linhas, seguido das perguntas: “Posso entregar a lápis?”, “Precisa passar a limpo?”. Eles fazem uma ressalva: alguns alunos escrevem sempre, principalmente poemas e desabafos que envolvem assuntos emotivos, como (des)amores, conflito familiar, não aceitação do corpo etc. e procuram saber a opinião do professor sobre o escrito.

Em relação às justificativas, os docentes destacam dois pontos: confirmam o uso frequente, em sala de aula, da palavra criatividade como sinônimo de texto bem escrito – para o aluno e também para o professor –; e o fato de as expressões como “chato” e “cansativo” aparecerem de forma mais intensa nos últimos anos. Há uma percepção de que, à medida que avançam na escolaridade, maior é o desestímulo e a resistência para a escrita escolar.

A pergunta 7 busca soluções, na visão do aluno, sobre a melhor forma de ajudá-los a alcançar um bom desempenho na prática da leitura e da escrita. Um ponto convergente em todos os anos de escolaridade é a solicitação de mais aulas/oficinas de leitura/redação, revelando que há lacunas na oferta da escola. Os verbos “retornar” e “voltar” remetem à prática adotada pela escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A solicitação por mais aulas, mais produções, mais atividades direcionadas para a leitura e para a escrita associa-se à apresentação/disponibilidade de livros “interessantes” que envolvam temas adequados à idade/ à realidade, demonstrando consciência em relação à necessidade de um trabalho que esteja voltado para práticas contextualizadas, dando conta do cenário em que os estudantes estão inseridos. Afasta-se desse modo a proposta de atividades artificiais e sem objetivos definidos, uma vez que os aprendizes clamam pela organização de práticas que façam sentido para eles.

Nesse contexto, a inquietação remete ao papel da biblioteca como forte fator de influência, ressaltando que o acervo deve instigar/convidar para a leitura, na expectativa de diversificar ações que promovam o interesse de ler e, conseqüentemente, a sua formação como leitor-produtor de textos. A oferta de “aulas dinâmicas” se contrapõe à indicação de aulas “cansativas” e “chatas”.

Os professores confirmam que o espaço da biblioteca é muito solicitado. Atividades fora de sala, de maneira geral, é bem aceita pelos alunos, uma vez que

os espaços que fogem ao padrão, sugerem momentos mais lúdicos, mais interativos, mas nem sempre se convertem em produção efetiva de leitura e de escrita. Todos concordam com a necessidade de propor temas/ atividades mais próximos da realidade dos alunos (com um significado para eles).

Questão 7

Como a escola poderia te ajudar a ser um bom leitor e produtor de textos?

6º ano/ MENINOS
Com os livros paradidáticos
Tendo aula de leitura
Dando muitas aulas de escrever narrativas
Ter a oficina de leitura (6 vezes)
Escrever bastantes textos, para ir treinando
Tendo mais oficinas de leitura
Ter as aulas de leitura
Voltando com a aula de leitura no 6º ano
Eu gostaria de ler mais
Ter oficinas de leitura com livros mais interessantes
Dando textos grandes
Ajudar a me expressar da minha maneira
Me explicando e me ajudando
Lendo mais textos
Ajudando nos estudos
Ensinando redação
Tendo aulas de redação
Tendo aulas de redação e leitura
Me ensinando tudo direitinho
Porque a escola ensina aos alunos aprender as lições e para isso <i>nos</i> alunos temos que ler.
Não gosto de ler; acho a aula cansativa; é chato escrever. Acho necessário ter aula de informática
7º ano
Com a aula de redação e português
Me dando o livro que quero
Lendo bastantes livros
Aplicando livros e redações
Levando mais a biblioteca (3)
Com as aulas de leitura e os livros <i>paradidático</i>
Não gosto de escrever um livro, só uma tira ou uma história de 6 páginas
Me ensinando o que fazer
Dando mais livros para nós lermos e aprendendo mais a história

Me ajudando a interpretar melhor o texto
Passando bastantes produções de texto
Levando mais <i>ajente</i> para sala de leitura
Dando redação sem contexto, pois libera a criatividade
Ter mais livros na biblioteca
Lendo mais livros durante o ano
Tendo mais aulas de leitura (4)
Ensinando ler corretamente e fazendo textos para aprimorar
Muita leitura e produção de texto
Fazendo um conteúdo que não é chato
Me apresentar livros legais que são <i>bom</i>
Colocar livros <i>em</i> que a turma gosta
Com ótimos livros
Lendo livros que me interessem
Com mais aulas na biblioteca
Fazendo aulas que todos <i>interajem</i> entre si
8º ano
Nos dando livros para ler e dando propostas para escrever
ensinando a como escrever um bom texto
Através do Português, entendendo como funciona para produzir um texto bom
<i>desponibilizar</i> mais livro
Em algumas aulas fazer atividades <i>diferente</i> , pois a aula é muito cansativa.
Como por exemplo voltar a ir para biblioteca
Disponibilizando livros de aventura
Com livros de interesse dos jovens
Passa produção de textos e leitura textual
Explicando o que foi lido
Disponibilizando livro de comédia
Continuando do jeito que está
Não sei
Com as aulas de redação
Com poucos livros
Com livros didáticos
Mais livros com assuntos que nós nos interessamos
Com eventos internos e aulas de leitura
Colocando para ler mais livros
Com uma biblioteca
Ela incentiva e estimula o aluno a ler e produzir textos
Os livros didáticos são bons, a gente não usa, oferecendo livros de graça
Ler livros que todos gostem
9º ano
Não sei, depende muito do aluno

trazendo bons livros
Contratando professores mais flexíveis em relação a isso
Não tem como. E eu não quero fazer isso.
<i>Nos incentivando obrigatoriamente</i>
se pelo menos deixassem escutar música (com o fone, óbvio)
Gostaria de ter livros da DC e da Marvel
não tem como ajudar
Eu não sei como <i>ajuda</i> então eu pulo a questão
Passando deveres de produção de textos e atividades com interpretação de textos
Gostaria de ter livros da DC e da Marvel ou sobre jogos
Ensinando técnicas para uma melhor interpretação dos textos
Com mais produções textuais e idas a biblioteca
Passando mais textos para criarmos
Com as aulas de redação e português
Fazendo o que já faz, falam demais
Feira literária
Botando livros que os jovens realmente gostam
ter melhores livros didáticos
<i>Por</i> mais atividades fora de sala de aula, no contexto de leitura e produção de textos livres
Dando dicas e ideias
Tendo aulas de leitura e uma maior variedade de livros na biblioteca

Questão 7

Como a escola poderia te ajudar a ser um bom leitor e produtor de textos?

6º ano/ MENINAS
Tendo aula de leitura (7)
Oficinas escolares na biblioteca
Ter oficina de leitura. Porque eu prefiro ler livro do que texto e me ajudando na escrita e na leitura
Poderia colocar oficina de leitura (7)
Incentivando a leitura e aplicando oficina de leitura
<i>Extipular</i> muito a leitura e tendo uma oficina de leitura
Dar aulas de leitura para os alunos pelo menos 1 tempo
Colocando livros novos nas prateleiras (2)
Passar a ter oficina de leitura e também livros mais interessantes
Eu acho que deveria ter aulas na biblioteca
<i>Incentivando</i> o aluno a ler, assim o ajudará a fazer um bom texto
Poderia retornar as oficinas de leitura, com a professora. Porque se tivesse alguma dúvida ela <i>respondesse</i>
Ter aulas de leitura, pois me ajuda a saber novas palavras

Poderia ter aula de leitura para <i>influencia</i> as pessoas que não gostam de ler, se <i>intereçar</i> mais
Textos
<i>me</i> dando mais lições de casa
a tarde ter mais <i>ofisina</i> de leitura ou ler em casa
Passando mais textos e explicações sobre os textos
7º ano
Incentivando mais a leitura
Com mais aulas de leitura com gêneros e tipos de livros escolhidos pelos alunos
Nos levando a biblioteca, e nos fazendo produzir alguns textos
Colocando mais aulas baseadas em livro para a nossa idade
Dando aulas dinâmicas e, revisando o texto falando onde está o erro
Com mais aulas de leitura
<i>Me</i> dando aula de produção de texto (tipo só escrever texto)
<i>Atravéz</i> da leitura
Colocando livros como Harry Potter, Percy Jackson...
Lendo mais livros
<i>Me</i> ajudando a aprimorar minhas técnicas
Trazendo uma leitura, que o leitor fique empolgado, como Harry Potter na minha opinião
Colocando Harry Potter como livro paradidático
Ter mais tempos as oficinas de leitura (2)
Usando livros que a maioria da turma gosta de ler, <i>generos</i> e assuntos abordados. Por exemplo: Harry Potter
Mais aulas de leitura com os livros da nossa idade
Levando para a biblioteca
Observação: 1 aluno não respondeu
8º ano
Com os livros paradidáticos incentivam o aluno a ler mais e ter mais criatividade para produzir textos
Com a produção de redação e a ida na biblioteca regularmente
Tendo uma biblioteca decente
Levando a gene para bibliotecas da cidade e livrarias
Não sei (2)
Ler livros que <i>nos</i> gostamos
Trazer gêneros e escritores que gostamos e livros que se adequem ao nosso cotidiano e linguajar
Trazer gêneros e escritores adequados para nossa idade
Poderia <i>me</i> ajudar a mostrar quais são as <i>características</i> dos textos e se eu ler textos vão <i>me</i> ajudar a melhorar minha escrita
Estudando com textos e livros populares
Abordando assuntos que <i>atrisse</i> os alunos

9º ano
Colocando mais tempo de redação
Pedindo para fazermos mais redações, não só de crônica mas de outros temas
Com as aulas de redação posso aprender vários tipos de textos diferentes
As aulas de redação e leitura deveriam ser mais dinâmicas, elas sempre são cansativas. Poderiam botar a gente p/ fazer teatro baseados em livros e etc.
Ter livros decentes. <i>Didaticos</i> na biblioteca
Dando tempos de leitura, ou dando livros bons e interessantes
Abordando temas mais livres, de nossas escolhas
Propondo livros paradidáticos mais atrativos
Praticar bastante a leitura e escrever também
Voltando com a aula de leitura. Colocando livros mais interessantes
Passando textos da realidade do mundo
Passando redações para fazer
Passando mais livros para os alunos lerem
Indicando livros de drama e de fatos reais para a gente ler nas aulas de leitura
Passando mais atividades com produção de textos
<i>Exercer</i> mais leitura em sala de aula
Com as aulas de redação (2)
Parando de colocar livros chatos para a gente ler
A volta das aulas na biblioteca (2)
Não deveria: gostar e ser um bom leitor e escritos é algo pessoal que não deveria ser imposta
Fazendo o evento como a feira literária
Já ajuda na aula de redação
Dando aulas extras de leitura e produção de textos
Feira literária, teatros com falas <i>composto</i> pelos alunos
Acho <i>que um clube de leitura são legais</i> , mas não livros <i>paradidaticos</i> livros que <i>adolescentes</i> gostam de ler
Lendo livros para adquirir maior experiência e conhecimento sobre a literatura
Pegar mais livros para a biblioteca
<i>Um isino didatica que envolve todos até mesmo textos on da Escola (16 anos)</i>
Produzindo textos que prendem mais para <i>adolescentes</i>
Não gosto de ler
Com livros mais interessantes
Colocando livros bons na biblioteca
Tendo aulas na biblioteca, ajudava muito!
Eles podem passar livros mais interessantes, e que <i>tenha haver</i> com jovens
Com livros interessantes, que nos motive a ler
Ter mais participações nas leituras
A ter temas de textos que mais o “estilo de adolescentes”, histórias realmente legais

Ensinar como se produzir (as etapas) e para ser um bom leitor, levar a turma para a biblioteca e não nos obrigar a ler em voz alta.

Tendo aulas de literatura

Como não poderia deixar de ser, a penúltima pergunta busca respostas que possam contribuir para a prática mais eficiente, ao solicitar indicações específicas sobre o que se gosta como produto para a leitura, considerando que os alunos já têm uma trajetória escolar que permite apresentar um posicionamento diferenciado para a questão.

Questão 8

O que você mais gosta de ler?

MENINOS				
Indicação	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Ação	3		2	
Apostila			1	
Assuntos relacionados a carros				1
Autoajuda			1	
Aventura	3	2	3	3
Aventura com acontecimentos reais		1		
<i>Blog</i> de notícias				1
Curiosidades	1			
Diários	1			
Dicionário			1	
Entretenimento	1			
Extraordinário		1		
<i>Fanfic</i>				
Ficção científica	4	7	2	1
Filmes de animação	1			
Histórias de pessoas no <i>Facebook</i>			1	
HQ/Gibi	2	1	2	1
HQs de comédia				1
Humor/Piadas/Comédia		2		
Jogos	1			1
Jornal			1	
Lendas satânicas		1		
Livros			4	
Livros sobre Biologia			1	
Livros para estudos	1			
Livros de histórias de civilizações antigas e matemática				1

Livros longos de aventura		1		
Livros em série	1			
Mangá	1	4	3	3
Medievais	1			
Mistério		1		
Nada	1			1
Nome de filmes e jogos				2
Notícias sobre futurismo				1
Notícias sobre o mundo dos esportes em geral				1
Poemas				1
Romance		1		
Site de vídeo games				2
Suspense		1		
Terror	3	3		1
Terror de aventura	1			
Textos informativos (principalmente tecnologia)				1
Tudo		1		
WhatsApp				1
Youtubers	1			
Específicos				
Diário de um Banana	2		2	
FNAF: <i>The silver eyes</i>				1
Harry Potter		2	2	
Homem Aranha	1			
Percy Jackson		1		1
Revista Recreio		1		
Tom Sawyer		1		
Trilogia Cinquenta Tons	1			
Turma da Mônica	1			

Registra-se a presença de outra interlocução no 6º ano, com a resposta de um aluno “Você *sabi*”, revelando a identificação do destinatário. Neste caso, a professora que aplicou o questionário.

Questão 8

O que você mais gosta de ler?

MENINAS				
Indicação	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Ação		1		3
Assuntos atuais				1

Autoajuda	1	1	1	2
Aventura	5	2	1	3
Biografias	1		1	1
Bíblia			2	
<i>Blogs</i>				2
Contos				1
Crônicas				2
Diários	3			1
Diário de famosos	1			
Drama			1	3
<i>Facebook</i>				1
<i>Fanfic</i>			1	
Fantasia				1
Ficção científica	9	4	9	8
Histórias de coisas mágicas que não acontece na vida real			1	
Histórias reais				3
HQ/Gibi	6	2		
Humor/Piadas/Comédia	1	2	1	2
Investigação	1			
Letras de Música			1	
Livros	2		5	4
Livros sobre Biologia			1	
Livros de filmes	1			
Livros de histórias	1			
Livros longos de aventura			1	
Livros pequenos		1		
Livros sobre lições de vida				1
Mangá			1	1
Medievais			1	
Meus textos				1
Mistério		3	1	
Mitos		1		
Nada			2	
Notícias			1	1
Paradidáticos		1		
Poemas/poesias				5
<i>Posts</i> na internet				1
Rede social				2
Reflexão				1
Reportagens na internet	1			
Revistas	1			2

Romance		4	7	8
<i>Sites</i>				2
<i>Sites de jogos</i>				1
Suspense	3		1	1
Terror		4	1	4
Terror de aventura	1			
Tudo			3	
<i>Twitter</i>				2
<i>Youtubers</i>	3		1	
Específicos				
Artigos de medicina		1		
Harry Potter		4		
<i>Light Novels</i> japonesas				
Markus Susak	1			
Monteiro Lobato				1
<i>O menino que desenhava monstros</i>		1		
Paulo Pimenta				1
Percy Jackson		2		
Talita Rebouças		1		
Kiera Cass				1

As indicações não se distanciam das respostas anteriores, ao indicar os textos ficcionais como o tipo de maior interesse dos alunos (19,4%). O fator feminino x masculino revela-se, no entanto, para a segunda opção, como um diferenciador: as meninas indicam o romance – opção que não aparece de forma relevante entre os meninos – com destaque também para textos que remetem ao subjetivo, como poemas e diários.

Os meninos mantêm os textos de aventura como segunda opção, de forma concomitante com os mangás (4,8%), seguidos dos de terror (3%) e, com menor, mas relevante interesse, pelos HQs (2,6%). Aventura e livros dividem a terceira opção das meninas (4,8% para cada), seguidos dos textos que envolvem os sinistros, os macabros, os de terror.

Na percepção dos professores, os temas que envolvem a ficção científica, o suspense, as aventuras, as histórias de terror são bem recebidos pelos alunos, principalmente pelos meninos. Um ponto que se destacou foi a dificuldade para o trabalho com os paradidáticos, apesar de os livros escolhidos pelos professores considerarem a idade e a relevância do tema. A orientação é ler o livro para discussão, adaptação para encenação, entre outras atividades lúdicas. Não faz parte

da proposta a realização de provas de conteúdo, mas mesmo assim é “uma luta” para que os alunos se apropriem da leitura. No entendimento dos professores, há resistência para o estudo fora do horário de aula, isto é, ler para a escola quando não estão nela.

Para finalizar a apresentação das questões propostas, temos a percepção dos estudantes em relação à última pergunta: “O que mais você gosta de escrever?” As respostas que seguem revelam – o que não se configura surpresa, considerando o que circula entre os docentes de Língua Portuguesa – que os alunos demonstram mais interesse pela leitura do que pela escrita. Esse fato evidencia-se, principalmente entre os meninos, ao indicar “nada” concorrendo com “textos” (4,4%) como primeira opção. Aventura (3%), ficção científica e HQs (cada um com 2,6%) são indicados como temas/gêneros de interesse para a escrita.

Entre as meninas, o “nada” tem apenas duas indicações. Os temas/gêneros de maior interesse feminino são: aventura (5,7%), ficção científica (5,3%), poemas (3,5%), redações e histórias (3%). Interessante observar que textos de terror não aparecem entre as primeiras opções para escrever, apesar de se destacarem para a leitura.

Outra observação que merece destaque é o local (e não o tema/tipo/gênero) indicado para a prática da escrita: no 6º ano apareceu “No caderno”, “No livro da escola”, “Meu caderno de redações” e “No diário”; no 7º “coisas pelo celular ou PC”, “Digital”; e no 9º, para cinco meninas, “No *Twitter*” é a maior motivação para escrever.

Dois alunos não responderam, duas alunas manifestaram-se claramente “Não gosto de escrever” e “Depende” aparece como resposta de uma aluna do 8º ano. A expressão “tudo” é o registro de cinco alunas – três do 6º ano e duas do 8º ano.

Não foi surpresa a confirmação de a leitura ser mais atrativa que a escrita. Os docentes arriscam afirmar que a produção textual representa apenas um material de estudo nas aulas de português: mais uma tarefa para ser avaliada. Acrescentam dois pontos pertinentes: que o medo de escrever errado intimida os alunos e que há pouco comprometimento com a escrita, quando não há um propósito e um objetivo diretamente ligados aos interesses deles. Eles realizam a tarefa apenas para receber uma nota.

Questão 9**O que você mais gosta de escrever?**

MENINOS				
Indicação	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Ação		1		1
Assassinato		1		
Aventura	1	3	3	
Bilhetes		1		
Códigos de games de PS1				1
Comentários	1			
Conta de Matemática			1	
Crônicas				1
Dados para os meus personagens de RPG			2	
Deveres			1	
<i>Dragon Ball</i>		1		
Fatos históricos		1		
Ficção científica		2	2	2
Histórias	2	2		1
Histórias criadas por mim		1		
HQ/Tirinha	3	2	1	
Letras de música	1		2	
Livro de aventura	1			
Livros com universo ficcional ou textos curtos e engraçados				1
Mensagens		1		
Meu nome			1	2
Nada	5	2		3
Narrativas de super-heróis	1			
Palavras				1
Piadas	1	2		
Poema			1	2
Redações		1	1	
Resumos		1	1	1
Roteiros			1	
Sobre temas que o aluno escolhe		1		
Sonhos meus		1		
Suspense	3			
Terror	1	1	1	
Textos	3	1	2	4
Textos narrativos			1	
Textos pequenos			1	
Textos no <i>WhattsApp</i> e <i>Twitter</i>				1

Títulos de filmes	1			
Trocadilhos curtos e engraçados		1		

Questão 9**O que você mais gosta de escrever?**

MENINAS				
Indicação	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Ação				1
Atividades e textos	2			
Autoajuda				1
Aventura	4	3	5	1
Biografia	1	1		
<i>Blogs</i>				2
Coisas atuais			1	
Críticas				2
Crônicas				2
Curiosidades				1
Diários		2		2
Drama				1
<i>Fanfic</i>				1
Fantasia		1		
Fatos reais (o que está acontecendo no mundo)			1	2
Ficção científica	2	1	4	5
Frases	2			
Histórias	2	2		3
Histórias com desfecho que deixe uma certa curiosidade e deixe um marco no leitor				1
Histórias comoventes			1	
Histórias criadas por mim		1		
<i>Imagine</i>				1
Letras de música		2	1	1
Meu nome	1			
Meus pensamentos, fatos acontecidos	1			
Meus sentimentos			1	
Mistério		1		
Nada	1		1	
Narrativas	2		1	
Narrativas de aventura			1	
Narrativa policial			1	
O que vier na minha mente	1		1	

Piadas				1
Poema/poesia	3	1	1	3
Qualquer coisa			1	
Redações		2	3	2
Reflexões pessoais (e profundas)				5
Reportagens		1		
Revisões da escola	1			
Romance		2	1	2
Roteiros				1
Sobre as coisas que vivo ou que vivi só que de forma que as pessoas não saibam que sou eu			1	
Sobre a vida ou sobre histórias interessantes	1			1
Sobre minha vida em um papel	1	1		
Sobre meus problemas/ o que estou sentindo				2
Sobre temas que o aluno escolhe			2	
Suspense	2			1
Terror	4		1	1
Textos		1	3	2
Textos sobre adolescência			1	
Textos de parabéns		1		
Textos sentimentais		1		
Tudo	2		3	

As indicações que buscamos fazer não se esgotam com as considerações apresentadas, mas, certamente, contribuem para escolhas dos objetos de ensino e para a tomada decisão sobre estratégias que preparem o aluno para interagir, por meio da linguagem, em práticas sociais diversas, assim como minimizar as inquietações que rondam, no âmbito escolar, as práticas de leitura e de escrita para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

É um grande desafio fazer com que os jovens alunos se sintam atraídos espontaneamente pela leitura do jornal impresso, uma vez que o mundo atual requer muito mais do que somente apresentar as velhas práticas escolares que envolvem o texto jornalístico. A forma de apresentar os textos, então, necessita de estratégias inovadoras, valendo-se de todos os recursos disponíveis para despertar o interesse e desenvolver as habilidades leitoras. É necessário ressignificar a leitura, ampliando o seu uso, fazendo com que ele participe da construção do significado, a partir de

seus conhecimentos prévios. Assim, a mediação, a troca de saberes e a pesquisa devem-se articular numa dinâmica para além dos usos tradicionais de pseudotextos (tantas vezes sem sentido para o aluno).

Acreditamos que os alunos, quando passam de uma atitude passiva a uma mais dinâmica, percebem-se como produtores, atribuindo sentido na realização das tarefas, a partir de questões sociais significativas, proporcionando mais autonomia por meio de respostas a muitas perguntas, na expectativa de abrir espaços para novos saberes.

Os alunos precisam manusear o texto a partir de suas motivações para que, confrontados com as vivências encontradas, aproximem-se da leitura de forma reflexiva e significativa. Por isso a utilização de fontes mais acessíveis ao seu meio mostrará a relevância da leitura em seu universo escolar direcionado para as suas experiências de vida.

Com a intenção de melhor orientar os docentes sobre as expectativas dos alunos, na busca de uma aproximação entre as partes envolvidas no processo de ensino, elaborou-se um glossário com os termos/ títulos usados pelos respondentes nos questionários:

Blog é uma espécie de diário eletrônico; é a redução da palavra da língua inglesa *weblog*: *web* (rede) e *log* (registro de atividade ou desempenho regular de algo). É um sítio eletrônico que permite a atualização rápida a partir de acréscimos de postagens ou publicações.

Capricho é uma revista quinzenal feminina, destinada ao público adolescente.

Cinquenta tons de cinza é um *best seller* da escritora britânica E.L.James (Erika Leonard James): um romance erótico que narra a atração entre uma jornalista e um jovem empresário.

Diário de um banana é uma série de livros do gênero Infantojuvenil, comédia, aventura e romance, escrito pelo cartunista norte-americano Jeff Kinney.

Facebook é uma mídia social de propriedade privada, considerada a maior rede social em todo o mundo, em função dos bilhões de seus usuários ativos.

Fan fiction (em português, literalmente, "ficção de fã"), também grafada *fanfiction* ou, abreviadamente **fanfic** é uma narrativa ficcional, escrita e divulgada por fãs em *blogs*, *sites* e em outras plataformas. Parte da apropriação de personagens e enredos provenientes de produtos midiáticos como filmes, séries, quadrinhos, videogames, etc, com a finalidade de construir um universo paralelo ao original, ampliando o contato dos fãs com as obras.

Harry Potter é uma série de sete romances de alta fantasia escrita pela autora britânica J. K. Rowling. A série narra as aventuras de um jovem chamado Harry James Potter, que descobre aos 11 anos de idade que é um bruxo ao ser convidado para estudar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts.

Homem aranha é um personagem fictício, um super-herói que aparece nas revistas em quadrinhos americanas publicadas pela *Marvel Comics*.

Imagine Dragons é uma banda de *indie rock* formada em Las Vegas, Nevada, Estados Unidos.

Instagram é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, permitindo o compartilhamento de uma variedade de serviços de redes sociais, como *Facebook* e *Twitter*.

Kiera Cass é autora da série *best seller* internacional *The selection*. Nasceu em 1981, na Carolina do Sul, Estados Unidos. Publicou o primeiro volume da trilogia, *The Selection* (A Seleção) em 2012, quando virou um *best seller*. Lançou o segundo volume, *A Elite*, em 2013, e o terceiro volume, *A Escolha*, em 2014. Nesse mesmo ano lançou *The selection stories*, com dois contos, *The Prince* e *The Guard*.

Light novels são romances ilustrados geralmente no estilo anime/mangá, compilados de folhetins de revistas ou *sites* na internet.

Marvel Comics é uma editora americana de histórias em quadrinhos. O seu catálogo possui personagens famosos, como Hulk, Homem-Aranha, Capitão

América, O Justiceiro, Demolidor, Thor, Homem de Ferro, Blade, Motoqueiro Fantasma, o Quarteto Fantástico e os X-Men.

Markus Frank Zusak é um escritor australiano, famoso pelo seu *best seller* internacional *A menina que roubava livros*.

Mundo Estranho é uma revista de curiosidades científicas e culturais, publicada pela Editora Abril.

Nate (Nathanael Archibald) é um personagem de ficção da série de livros (e televisão) *Gossip girl* de Cecily Von Ziegesar.

O menino que desenhava monstros, livro escrito por **Keith Donohue**, que conta a história de Jack Peter, um garoto com autismo (asperger) que quase morreu afogado. Após o incidente, ele se tornou uma pessoa diferente. Desenhar (principalmente monstros) o deixava feliz e calmo.

Paulo Roberto Severo Pimenta é um jornalista e político brasileiro.

Perseu "**Percy**" **Jackson** é o protagonista das séries *Percy Jackson & The olympians* e *The heroes of Olympus*, escrita por Rick Riordan. Ele também aparece na séries sucessoras *The trials of Apollo* e *Magnus chase and the gods of Asgard*. O autor conjuga lendas da mitologia grega com aventuras no século XXI.

Revista Recreio é um periódico mensal da *Editora Caras*, tem por objetivo divertir e educar as crianças e pré-adolescentes, trazendo curiosidades, quadrinhos, testes, piadas, entre outros.

Thalita Rebouças Teixeira é uma jornalista e escritora brasileira, que escreve livros direcionados ao público adolescente.

The silver eyes é um romance de mistério e terror, lançado em 2015, escrito por Scott Cawthon e Kira Geibe da Kevin Anderson & Associates, baseado na série de jogos eletrônicos de terror.

Tom Sawyer é o personagem principal dos livros infantis escritos por Mark Twain. É um romance de entretenimento que conta a história de um jovem órfão esperto, de bom coração, que vive aprontando.

Turma da Mônica é uma série de histórias em quadrinhos criada pelo cartunista e empresário Maurício de Sousa.

Twitter é uma rede social que funciona como espécie de “microblog”. É um atrativo para quem busca comunicação rápida e dinâmica: são pequenas publicações com limite máximo de 280 caracteres, incluindo textos e imagens.

WhatsApp Messenger é um aplicativo gratuito para a troca de mensagens disponível para *Android* e outras plataformas, permite comunicações instantâneas, além de chamadas de voz para *smartphones*.

Youtubers é a pessoa que faz vídeos para o *site* de compartilhamento *You Tube*.

4 A INTER-RELAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E DAS HABILIDADES/ BNCC

A proposta curricular para o Ensino Fundamental, na BNCC (BRASIL, 2018), está organizada em quatro áreas do conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – que se intersectam na formação do aluno. As áreas de Linguagens e Ciências Humanas abrigam mais de um componente curricular, respectivamente, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; e Geografia e História. Cada área explicita seu papel na formação integral dos alunos, considerando as suas características e especificidades, além das demandas pedagógicas para cada etapa.

Essa intenção educacional propõe a substituição da centralidade dos conteúdos e das disciplinas por aspectos mais abrangentes que traduzem a complexidade das relações entre os conhecimentos acadêmico, cultural, científico e social, referendando uma concepção de currículo que suscite um ensino numa abordagem contextualizada, significativa e interdisciplinar, na perspectiva de que as áreas são formas de agrupamento, de visão globalizadora, abrangente de seleção e integração, reunindo componentes, em função da afinidade existente entre eles.

Os componentes curriculares da área de Linguagens produzem modos de apropriação e leituras de mundo que ampliam as possibilidades de representação na (e da) sociedade, conduzindo o aluno à aprendizagem contínua, no contexto acadêmico ou no contexto social, uma vez que o foco não se encontra exclusivamente no domínio técnico dos códigos de cada linguagem, mas no uso deles por diferentes interlocutores, em diferentes situações.

Eles fundamentam-se no entendimento de que “[...] cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo” (BRASIL, 2018, p. 59). Ao tomar o ato de linguagem como um processo, o documento destaca que a formação de sujeitos é histórica e socialmente construída, tornando-se, assim, um compromisso que cabe a todos.

A articulação entre as áreas de conhecimento busca estabelecer uma base comum que potencializa a gestão curricular, por meio de uma visão ampla do processo de construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de competências para a inserção dos estudantes em diferentes contextos culturais e

sociais, de forma integrada às situações cotidianas e às possibilidades de significar e atuar no mundo.

Nessa perspectiva, se vê a linguagem como um fator de interação humana, na qual a comunicação é afetada pela relações sociais que se estabelecem no processo discursivo, reconhecendo-se como produtora de sentidos, conhecimentos e valores, abandonando a concepção de um sistema fechado, passando a ser entendida como um elemento em mudança constante, que transcende as fronteiras do uso imediato e imutável.

Um dos fundamentos pedagógicos do documento é a explicitação de dez competências gerais, que perpassam os componentes curriculares e se inter-relacionam ao longo da Educação Básica. Ressalta-se que a noção de competência implica a capacidade de ativar e utilizar o conhecimento, de forma ampla, diante de situações-problema encontradas no cotidiano, ratificando o que preconiza a LDB, em seus artigos 32 e 35, “é a possibilidade de viabilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL,1996).

O ensino por competências se embasa no consenso internacional de que a educação, ao longo da vida, está fundada em quatro pilares³: *aprender a conhecer*, na perspectiva de desenvolver uma visão crítica, a partir da aquisição de instrumentos de compreensão, aprendendo a aprender; *aprender a fazer*, que diz respeito à capacidade do aluno de viabilizar recursos para a qualificação e a resolução de problemas, agindo sobre o meio; *aprender a viver com os outros*, que abarca os valores de cooperação em todas as atividades humanas; e *aprender a ser*, que integra todos os outros conceitos, conduzindo à autonomia e à assunção de responsabilidades.

Reitera-se que o perfil do professor que propõe a construção do conhecimento por meio de habilidades e competências é o interacionista, aquele que significa o objeto a ser refletido e reconhece no aluno as diferentes possibilidades de ação sobre esse objeto.

Para as áreas com mais de um componente curricular – como o caso de Linguagens – o documento define competências específicas, além de apresentar um conjunto de habilidades – conteúdos, conceitos e processos – relacionadas a diferentes práticas de linguagem, na expectativa de refletir e entender o que e por

³ Esses fundamentos estão baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, em 1999.

que se ensina, compreendendo que os conteúdos têm significado e assumem um papel diante do conhecimento.

Ressalta-se que os termos competências e habilidades constam nos documentos anteriores com o propósito de inverter a ação pedagógica da escola “tradicional”, dando mais ênfase à ação do que à teoria, levando os alunos ao desafio de refletir sobre a própria linguagem e interferir no processo de ensino a partir dela mesma, isto é, por meio de um exercício metalinguístico.

Neste estudo, destacamos três competências gerais que atuam diretamente na área de Linguagens. A competência 4 (quatro), de caráter cognitivo, que prevê a valorização e a utilização dos conhecimentos construídos sobre o mundo – físico, social, cultural e digital – para entender e explicar a realidade, adotando uma postura de aprendizado constante e de colaboração em relação aos desafios contemporâneos, na construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 9).

A competência 6 (seis), com foco na abordagem comunicativa, ressalta a valorização da diversidade de saberes e das vivências culturais, a fim de possibilitar o entendimento do mundo do trabalho, orientando, com responsabilidade e consciência crítica, para as “escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 9).

A terceira competência destacada, a sete, destina-se à ativação da capacidade de argumentação, a partir de um posicionamento ético, para defender pontos de vista e ideias, além de tomar decisões que respeitem e promovam os direitos humanos, o meio ambiente e o consumo consciente – local, regional e global – “com base em fatos, dados e informações confiáveis” (BRASIL, 2018, p. 9).

Defende-se, com essas competências, que a aprendizagem deve ser encarada como um meio e uma finalidade, despertando em cada aluno a busca pelo conhecimento e a capacidade de aprender cada vez melhor, contribuindo para o desenvolvimento de dispositivos cognitivos que lhes permitam construir suas próprias opiniões. Por essa ótica, o ensino da língua tem como meta abordar as variadas formas de conhecimento, conscientizando sobre as semelhanças e interdependência existentes entre elas, formando indivíduos ativos capazes de intervir de forma proativa na sociedade em que vive.

Assim, as competências integram saberes nas dimensões cognitivas, afetivas, éticas e estéticas, relacionados a capacidades e habilidades individuais e sociais

direcionadas para o saber-fazer, orientando para a necessidade de se instituir, na prática da sala de aula, uma analogia entre aprender a teoria, a partir dos conhecimentos sistematicamente organizados, e as questões da vida real.

As competências se organizam dentro de uma dinâmica curricular na perspectiva interdisciplinar, possibilitando a mobilização e a ampliação de recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação, propiciando, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos, implicando o posicionamento crítico e o protagonismo.

A articulação do trabalho educativo na perspectiva das áreas de conhecimento requer a compreensão dos pontos de conexão e de convergência, para compor projetos integrados, mas também se explicitarem os pontos de divergência entre áreas e os componentes que as integram. Assim, o desdobramento das áreas nos seus componentes curriculares exige mecanismos de aglutinação que viabilizem a integração horizontal, estabelecendo eixos comuns de ensino e de aprendizagem.

O desenvolvimento das competências permite o processo de transposição didática via construção, sistematização e comunicação de saberes, conhecimentos, linguagens e tecnologias relacionados às intencionalidades das aprendizagens curriculares. A efetivação desses conceitos no processo educativo ocorre quando a proposta pedagógica é posta em ação pelo conjunto de sujeitos do currículo e da escola, transformando os saberes em conhecimentos a serem ensinados e aprendidos.

Sabe-se que propor uma organização curricular que responda aos anseios formativos dos sujeitos e do mundo e aos novos construtos das áreas do conhecimento escolar pela multiplicidade de interações que caracterizam o contexto contemporâneo é, sem dúvida, um desafio. Assim, no processo, os conhecimentos e valores são interpretados, recontextualizados e ressignificados em novas situações de ensino.

Nesse sentido, o componente curricular de Língua Portuguesa desdobra-se em dez competências específicas para o Ensino Fundamental, a fim de orientar para a decisão sobre o que aprender condicionado ao que ensinar. O planejamento advém das intencionalidades definidas nas matrizes curriculares, implicando

estratégias, materiais, espaços e tempos que possam abranger e favorecer a diversidade de situações/objetos.

Reforça-se a perspectiva sociointeracionista, na qual o texto é a base do estudo, apontando os atos comunicativos presentes nos gêneros textuais como possibilidades de aprimoramento da competência discursiva do aluno, a partir do uso social da leitura e da escrita.

O conjunto de habilidades são possibilidades, cabendo aos educadores optarem pelas estratégias que melhor potencializem os processos de aprendizagem, na configuração das competências. Salientamos que as metodologias de ensino orientarão e regularão as funções do professor e do aluno, num processo didático-reflexivo. Essa dinâmica se efetiva na mobilização e na construção de processos de pensamento de níveis mais básicos, tais como reconhecer, compreender, apropriar-se, selecionar, produzir, até níveis mais complexos que abrangem aplicação, análise, envolvimento e mobilização.

4.1 Conhecendo a estrutura da BNCC

Na área de Linguagens, o currículo comum pressupõe que a interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo ocorre com e pela linguagem, destacando que

[...] o importante é que os alunos se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas, e observem que as particularidades têm sentidos construídos para determinados fins. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens estão em constante processo de mutação e que todos participam deste processo direta ou indiretamente. (BRASIL, 2017, p. 60)

O documento reconhece a especificidade do aluno dos anos finais, ao afirmar que, nesta etapa, “o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo” (BRASIL, 2017, p. 134), orientando que a ampliação do contato com gêneros textuais diversos deve partir “de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens [...] em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 135).

Na versão final do documento, percebemos a adoção da terminologia “práticas de linguagem” para se referir ao termo “eixo” dos textos anteriores. A

substituição alerta para o fato de que não se trata, simplesmente, de uma organização de aulas, mas de práticas contínuas e concomitantes, ratificando que esses serão os objetos com os quais a escola deve-se comprometer.

As práticas de linguagem pressupõem a integração curricular e correspondem aos seguintes eixos estruturantes: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, observando-se suas semelhanças e diferenças.

A leitura no contexto da BNCC (BRASIL, 2018) considera as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, decorrentes “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 69). Nessa perspectiva, as habilidades devem operar de forma articulada, compreendendo a reconstrução e a reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes aos gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana; a dialogia e a relação entre os textos; a reconstrução da textualidade (organização textual, progressão temática e relação entre as partes do texto); a validação das informações; a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e a reflexão crítica.

O eixo da produção de textos relaciona-se à interação e à autoria (individual ou coletiva), com diferentes finalidades e projetos enunciativos, abarcando as dimensões que, além de considerar as condições de produção, a dialogia, a relação entre os textos e a construção da textualidade, deve compreender a seleção de informações, dados, argumentos e outras referências de fontes confiáveis e aspectos notacionais e gramaticais.

Lerner (2002, p. 18) já afirmava que

O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

A oralidade, por sua vez, envolve práticas de linguagem que ocorrem em situações orais diretas ou indiretas, em situações socialmente significativas, nas interações e discussões que contemplam temáticas em diferentes campos de atuação. A oralização compreende a reflexão dos diferentes contextos sociais em que se produzem os textos orais e as diferenças em relação aos textos escritos,

além dos efeitos de sentido decorrentes das escolhas que abrigam os recursos sonoros.

No eixo da análise linguística destaca-se que os conhecimentos ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos necessários à produção e compreensão de linguagens são construídos, concomitantemente, no decorrer do Ensino Fundamental. Reflexões sobre as variações e mudanças linguísticas devem ser observadas em todos os níveis de análise.

Reafirmamos que a divisão desses eixos não deve ser entendida como incentivo ao ensino desarticulado, como um fim em si mesmo. Pelo contrário, para dar conta das convergências necessárias, vislumbram-se habilidades que se interpenetram e, muitas vezes, se repetem, para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas.

Outra categoria organizadora do currículo que aparece no documento, apontando para a importância da contextualização do conhecimento escolar, são os campos de atuação. Com o propósito de reafirmar que as práticas de linguagem derivam de situações da vida social, assim como precisam ser situadas em contextos significativos para os alunos, são considerados, para os anos finais, quatro campos específicos que contemplam dimensões formativas importantes no uso da linguagem na escola e fora dela: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Esse critério remete ao conceito de domínio discursivo, uma vez que se refere a uma esfera da vida social na qual se dão práticas que organizam formas específicas de comunicação acompanhadas das respectivas estratégias de compreensão, permitindo a produção de modelos de ações comunicativas, reflexões e avaliação social, com efeitos e objetivos definidos, que determinam formatos e, por consequência, a estabilização de gêneros textuais.

Os campos de atuação devem orientar a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, sem perder de vista a intersecção existente entre eles. Para a leitura e a produção de textos, a proposta é evidenciar uma função didática: a de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar, contribuindo para a organização de outros saberes.

Possibilitar o contato com as manifestações artísticas e produções culturais – e com a arte literária, em especial – é o objetivo do campo artístico-literário, oferecendo condições para que os jovens possam compreender as finalidades dos textos que circulam na esfera literária e artística, promovendo a formação de um sujeito capaz de desenvolver critérios de escolhas e de preferências, compartilhando impressões e críticas.

No campo do estudo e da pesquisa, o documento orienta para o reconhecimento da importância do domínio dessas práticas, visando ampliar e qualificar a participação dos alunos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. Ênfase especial é dada aos procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e às formas variadas de registro e socialização.

A proposta para o trabalho no campo jornalístico-midiático – objeto deste estudo – visa a ampliar e qualificar a participação dos alunos nas práticas relativas à informação e opinião, propiciando experiências que resultem no interesse pelos fatos ocorridos na sociedade que afetam a vida das pessoas, a fim de desenvolver o pensamento crítico e a reflexão que os conduzam a posicionamentos para discutir e debater de forma autônoma.

Apesar do enfoque dado às práticas de linguagem contemporânea que envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, essencialmente digitais, em função da disponibilidade e uso das redes sociais, o documento não desprivilegia o escrito/ impresso. Para isso, indica vários gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e de produção de textos, nos jornais impressos, tais como: notícia, reportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, charge, anúncio publicitário, propaganda, dentre outros.

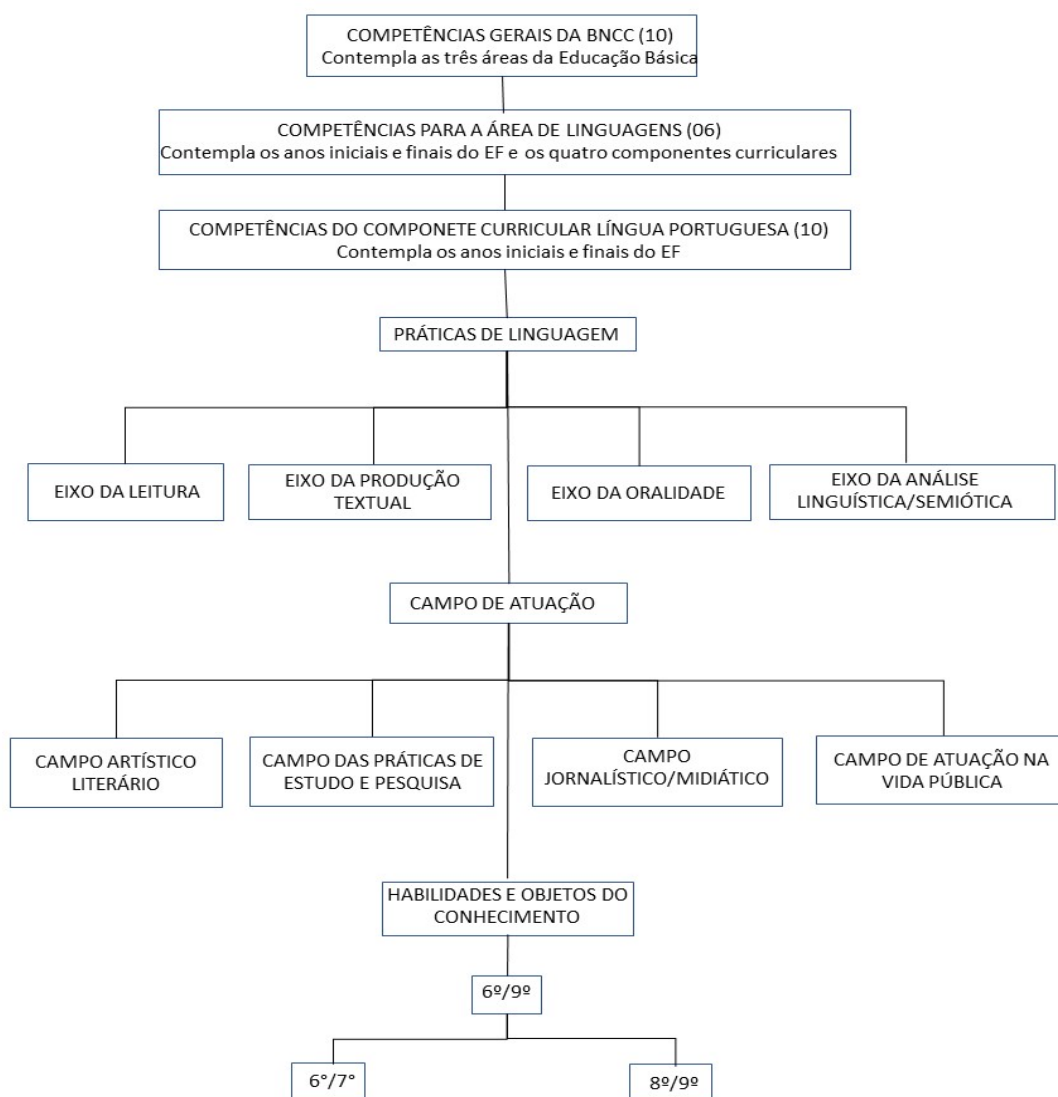
Os gêneros legais e normativos ganham destaque no campo de atuação da vida pública. Os textos que regulam a convivência em sociedade, sempre tomados em seus contextos de produção, visam a promover uma consciência dos direitos, valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade. Ampliar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, como forma de propiciar a vivência democrática, é a pauta principal de tal domínio.

Assim, os discursos oficiais organizam e padronizam o que fazer, como fazer, onde e por quê. Além desses procedimentos pré-estabelecidos, o sistema educacional evidencia uma maneira política de manutenção ou modificação da apropriação dos discursos que trazem consigo, visto ser a escola um espaço que determina o modo de produção e/ou reprodução de certos saberes considerados necessários à construção de uma sociedade.

Considerando a heterogeneidade da realidade social e política brasileira, não conseguimos imaginar outra alternativa para a escola que não a de olhar para o dinamismo das relações sociais e culturais com vistas a fazer uso na configuração de práticas que possibilitem ampliar e qualificar as aprendizagens docentes e discentes.

O quadro que segue se propõe a facilitar a visualização do processo, na perspectiva de melhorar a compreensão da forma organizacional do documento.

ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS LÍNGUA PORTUGUESA / ANOS FINAIS/BNCC



Fonte: A autora, 2018.

4.2 Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades no campo jornalístico-midiático

Cumpramos reafirmar que o trabalho por competências e habilidades na escola busca preparar o jovem para lidar com situações de seu cotidiano e capacitá-lo a

resolver problemas reais, alinhado à importância de colocá-lo como protagonista em seu processo de aprendizagem.

Tomemos como exemplo o ensino de advérbios para refletirmos quando desenvolvemos competências, habilidades ou ainda quando o reconhecemos somente como um conteúdo que faz parte de um programa de ensino. O professor pode agir de diferentes formas. Ele pode explicar o que são advérbios, apresentando as classificações, repetindo-os em tom firme e reforçado pelo coro dos alunos. Em seguida, apresenta uma longa lista de exercícios para fixação em que se completam com advérbios os pontilhados, de acordo com as circunstâncias expressas etc. A avaliação, como consequência, será uma reprodução dos exercícios de fixação e os alunos alcançarão bons resultados se colocarem em prática o que treinaram durante as aulas. Essa forma de trabalhar reconhece o conteúdo como um fim e o professor desenvolve a sua aula pensando apenas no que deverá ser dado para cumprir o planejamento do bimestre ou trimestre.

O professor pode também significar o conteúdo advérbio, refletindo sobre por que e para que ensiná-lo, diante do contexto da sala de aula, além de explanar sobre a importância do assunto. Ensina-se o advérbio, dessa forma, para que os alunos consigam, em diferentes situações, se comunicar com autonomia, fazendo-se entender. Assim, ao significar o conteúdo, a comunicação relacionada à ação comunicada é a competência. O aluno que realiza uma avaliação nessa modalidade aplica durante os desafios avaliativos os conceitos construídos ao longo dos processos cognitivos: não se solicita do aluno o conteúdo em si, mas as diferentes formas de aplicá-lo.

Desenvolver o poder da comunicação, portanto, exige muito mais que um conjunto de exercícios e explicações; é indispensável, por exemplo, submeter o aluno a situações em que ele precise se comunicar, utilizando advérbios. Quando o professor propõe uma atividade que dá sentido à existência do advérbio em determinado gênero, os alunos vivenciam, por exemplo, situações que indicam a diferença entre utilizar e não utilizar a modalização para comunicar os acontecimentos. Pode-se também solicitar a interpretação do texto a partir dos efeitos de sentido provocados etc. Fato é que, quando os alunos são solicitados a dar significado ao estudado, eles compreendem e agem sobre o texto de forma vivencial e aplicada.

Para isso, é necessário saber ler coerentemente, interpretar os acontecimentos, temporalizar as ações e as circunstâncias, além de relacionar os fatos. Esses processos internos que capacitam os alunos a se comunicarem, utilizando também os advérbios, chamam-se habilidades. Assim, para desenvolver competências os alunos precisam articular suas habilidades, ou seja, pequenas competências, que serão exigidas em situações alheias àquelas aprendidas num determinado momento de cognição.

Cabe destacar que a habilidade da leitura pode ter sido em outros momentos o desenvolvimento de uma competência. Com isso, pode-se afirmar que as habilidades não se somam, mas se relacionam e na relação se modificam e se ajustam em diferentes patamares do conhecimento.

O conhecimento resulta da ação do aluno sobre os objetos de aprendizagem e sobre a interação com o lugar das significações. É preciso ter em mente que, para a construção do conhecimento, ele precisa alcançar diferentes níveis de entendimento, retomando totalidades menos complexas para dominar totalidades mais complexas. Assim, trazer situações cotidianas para desafiar o entendimento resume a vontade de provocar os processos internos para que se relacionem e modifiquem os conhecimentos dominados para que se construam novos. Competências e habilidades, portanto, “andam juntas”. Não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que, ao reconhecer a especificidade do público que compõe o segmento educacional, como consequência do trabalho realizado nas etapas anteriores de escolarização, propõe-se o aprofundamento do estudo dos gêneros, considerando as práticas de linguagem já vivenciadas, na expectativa de ampliar e direcionar para novas experiências. Acredita-se que as práticas de leitura e de escrita no campo de atuação jornalístico-midiático contribuem para o fortalecimento da autonomia e da criticidade diante de textos noticiosos e opinativos.

Na definição das habilidades, portanto, o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global encontram-se sintonizados com as necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas.

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC (BRASIL, 2018), com as devidas explicitações dos objetos aos quais se relacionam e o agrupamento em unidades temáticas, têm o objetivo de orientar, de clarificar – e não engessar a elaboração dos currículos, nos diversos contextos – e por isso não devem ser tomados como modelo obrigatório adotado.

Desse modo, atendendo à proposta, as habilidades e os objetos do conhecimento são apresentados para cada campo, sob a perspectiva de continuidade das aprendizagens e da integração entre os eixos organizadores, reafirmando a sutil relação fronteira existente entre eles, uma vez que, no ensino – e na vida social – encontram-se intimamente ligados.

Seguindo o princípio organizacional proposto, o documento apresenta os quadros de habilidades, para os anos finais: de forma mais geral, abrangendo os quatro anos (6º ao 9º); de forma mais específica, abrangendo dois blocos: 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos. Os blocos ainda direcionam para habilidades específicas por ano de escolaridade. Essa divisão, segundo as orientações da BNCC (BRASIL, 2018), não representa uma normatização em ciclos, senão a intenção de minimizar a pressão do tempo didático, para evitar a fragmentação do conhecimento, viabilizando a abordagem do objeto de estudo em toda a sua complexidade.

É pertinente explicitar que os objetos de estudos são desdobramentos que detalham e, ao mesmo tempo, delimitam o campo de estudo dos componentes curriculares. Constituem-se, portanto, instrumentos sistematizados acessados pelos professores durante o processo de ensino para definição dos conteúdos, a fim de criar condições didáticas para que os alunos se apropriem dos conhecimentos estabelecidos que envolvem o domínio pragmático de seus significados diretamente relacionados aos usos em diferentes esferas sociais.

Sem a intenção de desrespeitar as muitas possibilidades de organização da escola, a BNCC (BRASIL, 2018) define um arranjo de objetos do conhecimento que se relacionam a um número variável de habilidades que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, em cada componente curricular.

No documento, é possível identificar as habilidades pelo código indicado entre parênteses. Para esclarecer, tomemos o seguinte exemplo (EF69LP01), em que “EF” remete à etapa Ensino Fundamental; os números se referem aos anos de escolaridade – 6º ao 9º; na sequência, a identificação do componente curricular:

Língua Portuguesa; e, finalmente, a numeração da habilidade: primeira, segunda, terceira etc.

Na sequência, apresentam-se as habilidades para a leitura e para a produção de textos, no campo jornalístico-midiático, de acordo com a divisão adotada no documento, a fim de subsidiar a elaboração das propostas didáticas, claramente explicitadas, em função de sua consistência com os propósitos básicos que se perseguem. Ressalva-se, no entanto, que tais processos necessitam ser trabalhados de forma concomitante, na sala de aula, pois são interdependentes.

Para o eixo da leitura são apresentadas cinco habilidades que devem ser desenvolvidas, no decorrer dos quatro anos finais, sob a recomendação de observar o uso específico das propriedades da linguagem e a ampla possibilidade de interpretações do texto, em função da incompletude que o caracteriza. Deve-se, ainda, considerar a sua existência real, além do impacto e função social, a fim de lhes atribuir significados em diferentes situações. Destaca-se, dentre as habilidades, a compreensão global do texto, a localização de informações – explícitas e implícitas; a identificação de relações linguísticas e discursivas e o estabelecimento de comparações.

Apesar da organização em blocos – 6º/7º e 8º/9º – o eixo da leitura propõe duas habilidades específicas para cada ano de escolaridade. A diferença que se pode destacar, para o bloco 6º/7º, é o nível de exigência para o gênero notícia, atendendo à proposta de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades, do mais simples ao mais complexo. Os verbos que representam as aprendizagens deixam clara essa intenção: reconhecer x distinguir; estabelecer relação x comparar, além do objeto de análise: impossibilidade de neutralidade no relato dos fatos x recursos utilizados para impactar/ chocar que comprometem a análise crítica. De forma geral, orienta para a identificação dos diferentes gêneros da notícia e, de forma mais específica, para as diferenças entre notícia e reportagem.

Para o segundo bloco – 8º/9º – a progressão do conhecimento percorre o caminho de identificar e comparar nos editoriais dos jornais o enfoque dado e a veracidade das informações (8º) até a análise do fenômeno das notícias falsas, especialmente, nas redes sociais (9º). A outra habilidade exige a justificativa das semelhanças e diferenças das informações veiculadas, para o 8º, e a análise e comentários sobre a cobertura de fatos socialmente relevantes, no 9º ano.

O eixo da leitura para o bloco 6º e 7º, com habilidades que devem ser detalhadas nos dois primeiros anos, propõe sete habilidades, na perspectiva de exigir do leitor mais que a simples compreensão do dito. É preciso compreender o contexto, as entrelinhas, os interlocutores, as intenções, por meio dos conhecimentos prévios, para perceber os diferentes ângulos do texto, a fim de ressignificá-lo.

Para o bloco 8º /9º, o documento também explicita sete habilidades para a leitura que pressupõem a construção progressiva do conhecimento, considerando que o aluno, nos dois anos finais, já desenvolveu habilidades para maior compreensão. O verbo analisar, utilizado em quase todas as descrições, cria a expectativa de um aluno capaz de fazer escolhas e se posicionar para intervir.

Percebe-se que, na proposta de leitura, a grande mudança é a forma de abordagem, uma vez que os gêneros são basicamente os mesmos: notícia, reportagem, carta do leitor, artigo de opinião, resenha, comentários etc. Os itens elencados estão vinculados às instâncias sociais nas quais os textos são produzidos, por onde circulam, pelo uso que os sujeitos fazem da linguagem, além dos diferentes propósitos comunicativos.

Para o eixo da produção de textos a BNCC (BRASIL, 2018) contempla seis habilidades, na expectativa de oferecer condições para se adaptar o ensino a suas necessidades, acrescentando a análise das dimensões da escrita e dos componentes do texto a serem produzidos. A produção escrita, na perspectiva adotada, requer considerar o texto situado em um contexto sócio-histórico, demarcado pela negociação entre interlocutores e pelas inferências, oportunizando ao estudante assumir a sua própria voz, ao ser protagonista na construção adequada às finalidades que se apresentam, em conformidade com os temas propostos e com as características de cada gênero.

O eixo da produção de textos, 6º e 7º, apresenta seis habilidades conjuntas, de forma coerente com a proposta da leitura, uma vez que são interligados, de modo a assegurar ao aluno a apropriação dos sistemas simbólicos e a plena condição de uso das linguagens nas práticas sociais circulantes. Não há habilidade específica para cada ano de escolaridade separadamente.

Um exemplo dessa inter-relação entre leitura e produção é o verbo *identificar* utilizado na habilidade (EF67LP08). Nota-se que todos os outros verbos referem-se às ações da produção propriamente dita e as suas etapas: planejar, revisar, editar e

publicar, mas, considerando os dois anos iniciais desse segmento, o verbo cumpre o papel de relacionar as atividades de compreensão para a escrita, na intenção de melhor preparar o aluno.

As quatro habilidades propostas para o bloco 8º/9º, no eixo da produção de textos, integradas à diversidade de gêneros textuais no trabalho com a leitura, proporcionam ao aluno-leitor a relação de sentido entre o que ele pensou e o que ele – aluno-escritor – produziu, na perspectiva de que quanto maior a oferta apresentada aos estudantes, maior sua capacidade de escrever de maneira mais adequada e complexa.

Há uma habilidade específica para os dois últimos anos de escolaridade: 8º e 9º. A diferença, na produção do artigo de opinião, ocorre na expectativa de aprendizagem progressiva que exige do último ano a utilização de argumentos, devidamente conceituados. Para o 8º, a exigência, considerada mais incipiente, é a utilização de articuladores coesivos de argumentação, na percepção do efeito semântico.

Cabe ressaltar, por fim, na descrição das habilidades, quatro pontos interessantes. O primeiro diz respeito ao número de habilidades propostas: há um maior número para a atividade de compreensão – 6º/7º, são onze; 8º e 9º são nove – em relação à produção: são seis para cada bloco. Isso pode refletir o que acontece, geralmente, nas escolas: as atividades de escrita ainda aparecem de forma reduzida na sala de aula.

O segundo diz respeito à seleção de verbos que apresentam aprendizagens efetivas: identificar, comparar, distinguir, reconhecer, analisar, produzir, planejar etc. em detrimento ao uso de verbos que indicam procedimentos do professor, como: conhecer, saber, desenvolver, elaborar etc. Interessante destacar nessa seleção a ausência de verbos do tipo classificar – enumerar, ordenar, listar etc.

O terceiro ponto é o uso gradativo dos verbos, com expectativas de aprendizagem, principalmente no eixo da leitura, que percorrem o caminho crescente do conhecimento: o verbo identificar, que explora a observação, possibilitando ver o quanto e como o aluno pôde considerar sobre as informações para se decidir sobre a melhor resposta, teve maior incidência nos dois primeiros anos; e o verbo analisar, que envolve a compreensão, possibilitando escolhas de estratégias para resolver problemas ou resolver problemas pouco prováveis em níveis anteriores, marcou maior presença nos dois últimos anos. Na produção de

textos, houve pouca variação dos verbos nos anos de escolaridade, com destaque para o produzir, seguido do planejar, editar, revisar e publicar.

O último destaque é referente à estrutura das habilidades. Percebe-se que muitas apresentam um verbo (ou mais) que define o processo cognitivo; o objeto do conhecimento, remetendo ao conteúdo; e os modificadores, que explicitam o contexto, o nível de complexidade e a especificação da aprendizagem esperada.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 29-30), “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura [...]”. O documento enfatiza que os critérios de organização têm por objetivo “assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam” (BRASIL, 2018, p. 31) e que devem se adequar à realidade de cada instituição escolar.

Tomemos como exemplo três habilidades do componente curricular de Língua Portuguesa:

Habilidade	Verbo (processo cognitivo)	Objeto do conhecimento (o quê)	Modo (como)
(EF69LP01)	Diferenciar	liberdade de expressão e discursos de ódio	posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia, se for o caso.
(EF06LP02)	Estabelecer relação (relacionar)	entre os diferentes gêneros jornalísticos	compreendendo a centralidade da notícia.
(EF08LP02)	Justificar	diferenças ou semelhanças no trato dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes	consultando <i>sites</i> e serviços de checadores de fatos.

Fonte: A autora, 2018.

É fato que tal estrutura não se aplica a todos os casos, pois não há uma rigidez na elaboração, mas se entende a importância do destaque, uma vez que o reconhecimento dessa forma de apresentação pode contribuir na leitura mais

detalhada para o desdobramento dos objetos do conhecimento e dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

4.3 Elaborando um roteiro para o trabalho de leitura e de escrita

Até aqui, é ponto pacífico, nos estudos e nos documentos oficiais, o ensino de português considerar a língua como forma e lugar de interação, como uma atividade realizada entre pares, observando as condições sociointeracionistas envolvidas. Desse modo, se a função da língua é mediar as interações sociais, realizadas pelos indivíduos por meio dos textos, não há outra via de ensino que não pelo próprio texto. Assim, as situações do ensino da língua tornam o texto e a diversidade de gêneros que circulam socialmente como unidade de aprendizagem.

Fato é que a escolha do texto como unidade de base para o ensino exige a desconstrução de que o texto é simplesmente uma composição de palavras resultante de um processo cumulativo, isto é, não é somente a adição de estruturas mais complexas a formas mais simples – da letra para a palavra, da palavra para a frase, da frase para o texto. Há de se considerar uma coordenação permanente de diferentes componentes implicados que, como sabemos, não se encontram do mesmo modo em todos os textos.

É pertinente destacar que o trabalho com gêneros contribui para minimizar as assimetrias entre as posições dos interlocutores, uma vez que estabelece regularidades discursivas, permitindo que o locutor se sirva de modelos fixados pelas características identificáveis, aos quais, conscientemente ou não, subordina seus enunciados. Por outro lado, nada impede a presença de propriedades diferenciadas decorrentes de adaptações em função da representação do contexto da ação no qual ele se encontra.

Não se pode ignorar que o trabalho com gêneros textuais fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes, contudo cabe lembrar que, ao entrar na escola, torna-se um objeto de ensino, que sofre modificações para atender aos objetivos didáticos. O gênero estudado em sala de aula, então, será sempre uma variação do gênero de referência.

Sobre a questão, Machado (2004, p. 25) esclarece

Se obrigatoriamente tomamos um modelo preexistente a uma determinada ação de linguagem, entretanto, quase nunca, o resultado vai ser uma reprodução exata desse modelo. Dado que as situações de ação da linguagem, pelo menos em parte, são sempre diferentes, o produtor vai sempre adaptar o gênero aos valores particulares da situação em que se encontra. Esse processo de adaptação poderá trazer consequências sobre os diferentes níveis de texto: na organização interna, nos mecanismos enunciativos, nos mecanismos de textualização. Ao final do processo, o texto produzido acabará por ser dotado de um estilo particular.

Para dar conta da variação, como objeto de estudo, é preciso considerar as dimensões ensináveis que dizem respeito às características de determinado gênero nos níveis do contexto de produção, organização textual, tais como o conteúdo temático, os tipos de discurso, suas articulações internas, além dos mecanismos de textualização e enunciação, estabelecendo uma progressão de complexidade, no decorrer dos anos de escolaridade, sem, contudo, excluir a prática social que a leitura supõe.

Pensar um modelo que cumpra efetivamente, na sala de aula, essas concepções é um desafio que se impõe diariamente com o tom de urgência que merece, ao mesmo tempo que detalhar o conjunto de conteúdos de ensino, com objetivos para cada ano de escolaridade, contemplando a abrangência da BNCC (BRASIL, 2018), em suas competências, habilidades, campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento, exige o esforço de vários atores e instituições que extrapolaria o estudo. Construiu-se, por ora, conforme proposto, uma base teórica para subsidiar a descrição didática para o trabalho com a leitura e a produção textual, no campo jornalístico-midiático, adotando como referência as expectativas de aprendizagem propostas pelos verbos que introduzem as habilidades.

Leitura

Convém lembrar que fazer com que o aluno seja capaz de compreender os diferentes textos que circulam socialmente, assumindo a palavra como cidadão ativo, requer um trabalho intenso por parte do professor. Ele deve planejar situações para a sala de aula, com foco no desenvolvimento da leitura, considerando os aspectos teóricos abordados.

No eixo da leitura, propõe-se que os saberes práticos não se podem isolar da competência leitora global: não é possível afirmar que um aluno domina determinada

habilidade independentemente do contexto em que se dá a leitura. Decorre, portanto, que, para avançar como leitores, torna-se necessário criar situações diversas em que os alunos leiam textos de complexidade variada, considerando diferentes gêneros, com distintos objetivos de leitura, implicando a necessidade de realizar ações cognitivas diversificadas.

É fundamental, na escola, que as situações didáticas que envolvem a leitura sejam planejadas, considerando-se a possibilidade de interação, não apenas dos alunos com os textos, mas entre eles mesmos e com o professor. Por isso, conversar sobre um texto lido, por meio da mediação de um leitor mais experiente (professor), contribui para a construção de sentidos sobre o que se lê, compartilhando comportamentos leitores.

Lerner (2002, p. 95) acrescenta que o professor deve ser um ator no papel de leitor

[...] para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor.

As habilidades indicam verbos que orientam para procedimentos de leitura que, de forma gradativa, conduzem o aluno no percurso que vai desde uma simples identificação – do tipo localização de informações explícitas – até a análise, envolvendo o conhecimento de determinados fenômenos que exigem um processo para que possam ser compreendidos. Há, portanto, a necessidade da realização da leitura a partir do acionamento dos conhecimentos de mundo do leitor, visto que ela é produção de sentido e não somente decodificação de códigos, e por isso o aluno precisa passar por procedimentos de internalização dos processos de conhecimento.

A leitura, dentro da visão psicolinguística, que possibilita a concretização do processamento de algo por meio da ativação de informações disponíveis para construir uma coerência do que se lê, se desenvolve necessariamente em etapas, de forma simultânea, que fazem parte de todo processamento do texto, nem sempre percebidas pelo leitor. Neste estudo, adotaram-se as etapas do processo de leitura concebidas por Menegassi (2010): a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção, associadas aos verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades, a saber: identificar, reconhecer, relacionar (estabelecer

relação), inferir, explorar, diferenciar, distinguir, comparar, comentar, justificar, analisar e avaliar.

Cabe explicitar que as etapas, assim como as habilidades, se desenvolvem de acordo com processos que não podem ser mensurados separadamente, uma vez que fazem parte de um procedimento gradativo de apropriação dos sentidos possíveis no texto, propiciando ao aluno a reflexão, a liberdade e a autonomia de pensamento. Alguns autores defendem também que não se deve seguir rigorosamente a ordem proposta das etapas de leitura, visto que alguns processos ocorrem simultaneamente.

Nesse sentido, a Matriz de Referência do SAEB (2005) que tem como foco a leitura reafirma que

Ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual. (INEP, 2005, p. 53)

Decodificação

Diz respeito à identificação do código escrito e a sua ligação com o significado pretendido no texto. Ao se deparar com uma palavra, automaticamente o leitor a associa ao significado internalizado, permitindo que a noção de signo linguístico, isto é, a relação do significante com o significado se estabeleça (MENEGASSI, 2010).

Da decodificação, dependerão todas as outras, visto que, de acordo com o nível do leitor, pode comprometer toda a construção dos sentidos do texto; ele pode-se deparar com uma palavra que lhe é desconhecida, mas, conforme lê, consegue entendê-la por meio do contexto e, a partir daí, avança para a compreensão. Outras vezes, é até capaz de “ler”, no aspecto fonológico, mas, como não conhece a palavra, não é capaz de inferir, ou seja, não extrai significação, mesmo que a palavra esteja inserida num contexto. Quando isso ocorre, as outras etapas ficam comprometidas.

A reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros que circulam nas diferentes mídias e esferas da

atividade humana, além da dialogia e a relação entre os textos, são procedimentos/informações que antecedem o processo da decodificação.

Compreensão

É o momento em que o leitor capta a temática, ativando seu conhecimento prévio sobre o tema, para colaborar com a compreensão do texto. O aluno, após identificar as principais informações de um texto, recorre a informações em sua memória para que auxiliem na construção de sentido daquele texto, agregando as novas às suas informações, produzindo uma nova informação.

A etapa da compreensão pode ser literal, em que o leitor capta as informações principais de maneira explícita; ou inferencial, na qual se percebem as informações que nem sempre estão na superfície, mas que são construídas a partir das pistas do texto, dando origem a uma informação não explicitada, mas plenamente pertinente à compreensão (MENEGASSI, 1995).

Reafirmamos que a compreensão só ocorre efetivamente se houver afinidade entre o leitor e o texto; se houver uma intenção de ler, a fim de atingir um determinado objetivo. A organização textual, a progressão temática e a relação entre as partes do texto (textualidade) – além da validação das informações e a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos – devem ser considerados nessa etapa.

Interpretação

Caracteriza-se pela utilização da capacidade crítica do leitor, ou seja, é o momento em que ele analisa, reflete e avalia as informações que lê. De acordo com Menegassi (2010), cada leitor tem internalizado conhecimentos prévios próprios, que o leva a fazer interpretações diferentes, em função de sua posição sócio-histórico-ideológica frente ao texto lido. Desse modo, o leitor associa os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece, ampliando seu conjunto de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto, por meio da reflexão crítica, para que possa entender (e interagir com) o mundo que o cerca.

Interpretar, então, é a habilidade de captar o implícito no texto. Exige-se, nesta fase, um distanciamento crítico entre o leitor e o texto, fundamental para que se produza ao menos um juízo de valor e um posicionamento crítico sobre aquilo

que se leu. Assim, é possível que o leitor faça seu próprio julgamento e extraia da leitura um texto novo construído por ele a partir das inferências que realizou durante o processo mediado pelo professor.

Retenção

É responsável pelo armazenamento das informações mais importantes, que passarão a fazer parte do conhecimento prévio. Ele elabora analogias, comparações, reconhecendo o sentido dos subtendidos, e as aplica em outros textos/contextos refletindo sobre a importância do lido. A retenção pode ser resultante do processo de compreensão, em que o leitor não precisa fazer uso da interpretação; ou resultante do processo da interpretação, em que são alterados os conhecimentos prévios do leitor. A retenção após esse segundo momento é mais profunda, pois o leitor teve a possibilidade de ampliar seus horizontes e adquirir mais conhecimentos, interpretando e não apenas compreendendo.

Dessa forma, ao ler um texto, o aluno deve ser avaliado em sua habilidade de decodificar o explícito no texto; associar o que leu, traçando paralelos com a realidade, aplicando os novos conhecimentos; analisar a estrutura do texto, como ele foi construído, seu gênero e sua linguagem; interpretar o que o autor deixou implícito, aplicando os conhecimentos adquiridos, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora na prática de leitura de novos textos.

A retenção assume relevância singular para o trabalho com gêneros, uma vez que, ao se apropriar do “modelo”, suas características e funções, o aluno consegue identificar (e associar) semelhanças em outros textos. Muitas vezes, a escola não se debruça sobre essa etapa, pelo tempo didático limitado para dar conta dos conteúdos periodicamente estabelecidos ou pela prática – quase perversa – de criar no aluno a impressão de que se estuda somente para a realização de provas, isto é, de forma pontual, desobrigando-se da apropriação de conhecimentos que alicerçarão, de forma progressiva, novas aprendizagens.

Na visão apresentada, segundo Menegassi (2004, p. 107), a interação mediada pelo professor ocorre a partir de alguns princípios:

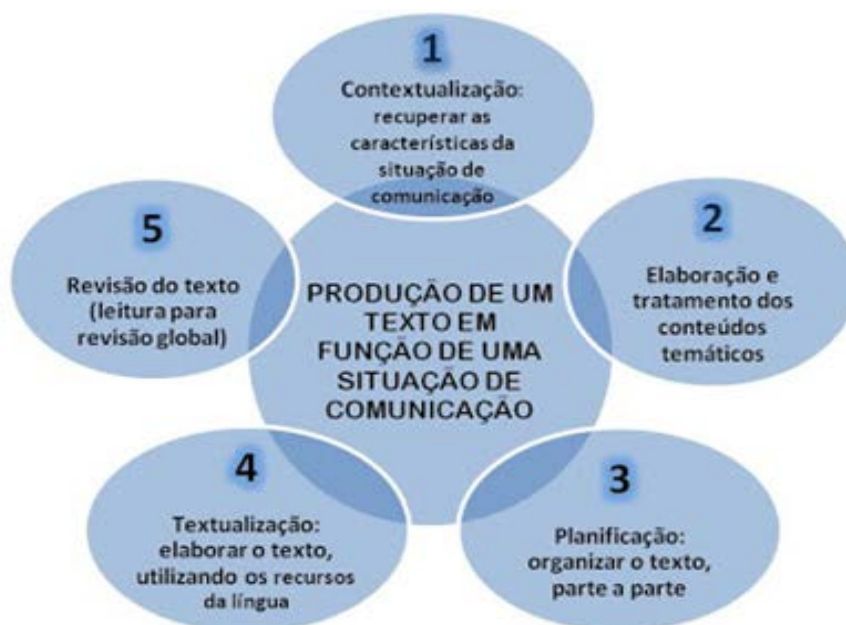
- a) o professor estabelece uma interação com o texto, produzindo seus sentidos;

- b) o professor estabelece uma interação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu, ao menos explicitamente (considerando-se a subjetividade da linguagem);
- c) o texto apresenta seus significados ao leitor-professor;
- d) o professor suscita discussões com o aluno, a partir do texto, para possibilitar que o aluno dialogue com ambos, estabelecendo o critério básico da interação;
- e) o professor não se interpõe entre o texto e o aluno, servindo como modelo de leitura e como mediador para a construção dos sentidos do texto;
- f) o professor atua na mediação do aluno à sua própria produção de sentidos.

Produção de textos

Para a produção textual, são utilizados cinco verbos que propõem a construção progressiva do conhecimento em função de uma situação de comunicação, a saber: planejar, produzir, revisar, editar e publicar. A sequência vem parcialmente ao encontro das operações da produção textual propostas na figura abaixo:

As operações da produção textual



Fonte: DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO; 2010, p. 25.

Para os autores, a contextualização é o primeiro passo para produzir um texto coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, selecionando elementos que assegurem a coesão e a unidade. É a etapa que busca identificar a

intenção, os interlocutores, o contexto de produção, o papel social do texto e a sua relevância na sociedade em que circulará.

A segunda operação é destinada às escolhas relacionadas aos conteúdos temáticos, adequando-os ao seu propósito comunicativo, ao nível de informatividade em função do gênero e da situação comunicativa, considerando as diferentes possibilidades que se abrem à construção de seu texto. Os autores chamam a organização do texto – terceira etapa – de planificação. Ao defender que há diferentes formas para gêneros distintos, afirmam que as partes precisam ser, ao mesmo tempo, separadas e articuladas.

A utilização dos recursos da língua é a textualização. A quarta operação refere-se ao uso adequado dos parágrafos, dos sinais de pontuação, dos organizadores textuais, a fim de imprimir a coesão e a progressão textual, além da visão do texto como um todo.

A releitura/revisão/reescrita é a última operação e implica o retorno do produtor a seu texto, possibilitando a intervenção no ato da produção e da redação, com vistas ao aprimoramento. É um momento indispensável no processo, que demanda que o autor ocupe o lugar (e o distanciamento) de leitor. Não se trata de privilegiar apenas os aspectos formais, mas contemplar a dimensão dialógica da escrita.

Essas operações são encontradas, com algumas alterações terminológicas, aglutinadas ou conceituais, em outros autores que defendem que a escrita não é um processo imediato e isolado, pelo contrário, o que se adota é a postura de que escrever um bom texto – adequado às condições nas quais são produzidos, aos seus propósitos comunicativos, aos seus leitores – envolve fatores de diferentes etapas.

Na BNCC (BRASIL, 2018), os verbos traduzem todas as etapas propostas por Dolz e outros (2010). Pode-se afirmar que o verbo planejar, a partir do que se explicita nas habilidades, abriga as três primeiras operações. O produzir se refere à própria textualização e o revisar/editar à quinta operação (releitura/revisão/reescrita). O verbo publicar aparece em posição posterior à produção, com a intenção de fazer circular, divulgar. Não se trata propriamente de uma etapa de escrita, apenas de uma forma de participação mais ativa dos alunos nas atividades com os gêneros propostos.

A habilidade (EF69LP07), reforça essa sequência de ação, quando utiliza os substantivos relacionados aos verbos para explicitar o trabalho com diferentes gêneros: planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação, destacando, também, a importância da mediação dos professores e a participação coletiva dos alunos (BRASIL, 2018).

Adotamos, para imprimir maior coerência com o documento, as etapas previstas pelos verbos, na expectativa de articular os propósitos didáticos aos propósitos comunicativos, a fim de não perder de vista que o objetivo é apresentar propostas que efetivamente possam ser utilizadas pelo professor, no ensino de Língua Portuguesa. Por isso, é preciso imergir no espaço escolar, para não se distanciar da realidade. Muitas teorias e propostas enclausuram-se em livros porque, geralmente, embasam seus argumentos referendando o ensino, mas não dão conta de viabilizar a ação no local onde efetivamente acontece: a sala de aula.

Antes de iniciado qualquer processo de escrita, portanto, professor e aluno devem, no sentido de direcionar o empenho para o resultado esperado, esclarecer qual/quais a(s) prioridade(s) do texto a ser escrito, identificar o gênero, a extensão do texto e os critérios de avaliação, se for o caso. Defende-se que, antes de escrever, ter a possibilidade de representar para o próprio escritor o modelo do produto final que ele busca produzir contribui para que possa construir uma postura enunciativa, uma vez que o conduz a adotar um papel mais definido.

Outra questão pertinente é o entendimento de que a atividade de escrita exige conhecimentos e habilidades de adaptação às situações de comunicação. É preciso elaborá-la. Assim, o professor e a escola devem considerar o tempo necessário para o desenvolvimento das etapas da produção. De que adianta o professor trabalhar exigindo do aluno uma produção a cada aula, se ele não investe no desenvolvimento das habilidades necessárias? Para que servem pilhas de textos escritos se esse “produto” das aulas não revela o crescimento do aluno?

Sobre a questão Dolz e outros (2010, p. 31) orientam:

A complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz. A análise dos componentes da escrita ajuda-nos a descrever e antecipar os *obstáculos* possíveis. Esses obstáculos e as tensões que geram participam da dinâmica da aprendizagem: ao ultrapassá-los, pouco a pouco, o aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais.

Planejar

Deve-se planejar toda produção de texto e o tempo disponível precisa ser bem distribuído, quaisquer as situações de escrita, visto que produzir um texto não é uma tarefa que se limita ao ato de escrever: simplesmente colocar no papel as informações ou opiniões sobre determinado tema. Se um texto é uma sequência que apresenta uma organização, uma vez que os conteúdos temáticos obedecem a uma hierarquia, o planejamento é a etapa que antecede a produção propriamente dita para permitir essa ordenação na busca dos resultados desejados.

Partindo do princípio que as informações sobre a proposta do texto já foram discutidas entre professor e aluno, inicia-se a fase do planejamento. A delimitação do tema e a clareza do objetivo do texto: se o mesmo quer convencer, quer divertir, quer relatar ou quer ser avaliado, são as primeiras ações adotadas. Em seguida, identifica-se o destinatário, percebendo qual é o tipo de interlocutor, conhecer a situação em que o texto vai circular e em que suporte, para chegar à percepção do produtor como enunciador, ou seja, quem o escritor está representando naquele momento de interlocução.

Após a reflexão sobre a tarefa de escrita a se desenvolver, o aluno deverá buscar todos os seus conhecimentos a respeito do assunto, qual o gênero de texto que se justifica entre as opções possíveis, assim como qual a melhor forma de apresentá-lo para o seu destinatário, decidindo quanto às estratégias que adotará para as adequações ao contexto de produção. Não há dúvida de que a importância dessa etapa já foi outras vezes abordada (presente em muitos documentos e livros), por isso não se deve imprimir um grau equivocado de novidade.

Em seguida, o aluno deverá organizar e associar as ideias para que redija o seu texto. Alguns autores julgam fundamental que se organizem essas ideias em um esquema, mapa ou roteiro de tal maneira que, ao expressá-las no texto, se apresentem articuladas, sem contradições e de forma progressiva. Se o aluno tem dificuldade, realizar essas atividades estimula reflexões que favorecem a organização das ideias. O professor pode decidir, de acordo com a situação, sobre a elaboração de um roteiro, orientando, por exemplo, sobre o reconhecimento das ideias principais, separando-as das secundárias.

Lerner (2002, p. 85) esclarece que, nas sucessivas reflexões do que se vai escrever,

Em muitos casos, modifica-se o plano originalmente elaborado: no curso da textualização, são detectadas relações que antes não tinham sido estabelecidas, percebe-se a necessidade de explicitar aspectos que antes

havam permanecido implícitos ou a possibilidade de organizar as ideias de outra maneira, mais compreensível para o leitor.

Os fatores pragmáticos da textualidade que prevalecem são a intencionalidade, no momento em que se designa um objetivo a ser atingido com o texto que os alunos devem escrever; a situacionalidade, conscientizando de que um texto é escrito (e lido) em determinado contexto, situação espacial, temporal e social; a informatividade, para a decisão sobre a escolha da informação e das palavras que devem ser incluídas (ou omitidas); a intertextualidade, na ativação de certos conhecimentos prévios (internos e externos); e a aceitabilidade, a fim de produzir um texto que satisfaça às expectativas do interlocutor, uma vez que já se conhece o seu perfil.

Produzir

É a parte da escrita propriamente dita. Ocorre quando o produtor do texto interiorizou todas as fases da primeira etapa e começa a redigi-lo, observando a articulação, a progressão e a conservação de informações durante a feitura do texto. É colocar no papel o planejado, fazendo, neste momento, as escolhas referentes aos aspectos lexicais (selecionar as palavras) e sintático-semânticos (organização das estruturas que formam a frase).

O uso dos recursos da língua – a textualização – implica o nível da organização e das estruturas textuais, que resulta da mobilização de recursos linguísticos pontuais, os quais estabelecem os objetivos pragmáticos que subjazem ao texto. Ressalta-se que os mecanismos de textualização não só participam na organização temática do texto, como também têm um importante papel na construção das funções comunicativas do gênero.

Os fatores de textualidade que se destacam nesta etapa são os linguístico-semânticos: a coerência e a coesão, responsáveis, respectivamente, pelo sentido do texto e pela conexão entre as partes. As habilidades a serem desenvolvidas exigem que o aluno compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há interligações, inter-relações entre as partes.

Revisar

É o momento em que o aluno-produtor ocupa a posição de aluno-leitor para avaliar o texto produzido. Na prática escolar, muitas vezes, a revisão, quando acontece, resume-se a um mero exercício de limpeza do texto, um “passar a limpo”, eliminando os erros encontrados na superfície – erros de ortografia, pontuação, concordância etc. – e alguns ajustes estéticos para uma apresentação arrumada, geralmente, como resposta a uma atividade avaliativa e para um único destinatário: o professor.

É a hora de confirmar se o aluno sabe interpretar adequadamente o que chamamos de “condições de produção”. Avaliar se o texto está adequado ao propósito comunicativo, ao público a que se destina, ao suporte onde será veiculado, se o que se pretendia dizer está dito de forma que se entenda como se deseja etc.

Para Dolz e outros (2010), a revisão não se aplica somente aos alunos em curso de aprendizagem, mas a todos que escrevem. É necessário desenvolver o distanciamento em relação à própria produção, para voltar ao texto, de modo a intervir no ato da produção e nos processos redacionais, uma vez que à medida que o autor se distancia do produto para depois retomá-lo, há um amadurecimento em relação ao escrito e uma fácil percepção das modificações necessárias.

Quando, numa necessidade real, escrevemos um requerimento, por exemplo, voltamos ao texto inúmeras vezes para checar se o destinatário está devidamente qualificado, se o assunto se põe de forma clara, se os argumentos estão alinhados à solicitação, se as características que compõem o gênero estão respeitadas, considerando a situação comunicativa etc. Eliminamos os excessos, substituímos palavras, alteramos posições dos termos, ou seja, revisamos o texto.

Essa é uma tarefa que muitos alunos não conseguem fazer sozinhos. Parte do insucesso de tal etapa, na escola, está centrada na ausência de instrumentos/procedimentos claros que permitam ao professor realizar a mediação com possibilidade real de reescrita. Não basta indicar um erro de coesão ou afirmar a incoerência encontrada, sustentando a “correção” com argumentos imprecisos. É preciso ser comprovada, apontada, no próprio texto do aluno, com observações que enfoquem aspectos textuais e discursivos.

Para Menegassi (2004, p. 106),

O trabalho com a produção de textos em sala de aula parte do princípio da interação tríplice que há entre o texto de apoio, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados. Essa interação pressuposta

pelo sócio-construtivismo, como sendo mediada pelo professor, leva a efeito a produção de sentidos que se estabelece entre o aluno (no caso, o leitor) e o texto, a partir de diálogos desencadeados pelo professor.

O professor intervém no trabalho, evidenciando o que pode ser melhorado, colaborando para que o mesmo perceba suas falhas e as corrija. É nesse momento, após a correção, que se deve realizar o trabalho de reescritura, pois, à proporção que o produtor se distancia de seu texto e recebe orientações, poderá reescrevê-lo de maneira mais eficiente.

Reescrever/editar

As diferentes atividades relacionadas à produção textual, assim como as profissões ou funções a ela associadas, vêm passando por grandes transformações, entre outros fatores, por causa do impacto das tecnologias digitais de produção e transmissão de informações no tratamento dos textos para produção editorial. A reescrita/edição é uma delas. Trata-se de uma atividade de refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializando-se numa versão melhorada do texto, adequando-o às tecnologias disponíveis para a edição.

No processo de reescrita, pode-se adicionar, substituir, suprimir, ou simplesmente deslocar palavras, expressões etc. As intervenções podem ser de ordem mais pontual, alterando-se a pontuação ou um grafema, por exemplo, ou mais abrangente, alterando palavras ou frases, no entanto, não se pode omitir a orientação discursiva que tais mudanças podem ou devem ter. Cabe ressaltar que a intervenção de professores em produções textuais de alunos se reveste de propósitos diversos da intervenção, repensando estruturas e modos de escrever, atendendo aos contratos comunicativos diversos.

Lerner (2002) destaca que, dentre os desafios apontados na caminhada de promover e descobrir a utilização da escrita como instrumento de reflexão para (re)organizar o conhecimento, para que os alunos sejam efetivamente produtores de língua escrita, manejando “com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade” (LERNER, 2002, p. 28), é necessário:

[...] que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino; é tornar possível que todos os alunos se apropriem da escrita e a ponham em prática, sabendo – por experiência, não por transmissão verbal – que é um longo e complexo processo constituído por operações recorrentes de planejamento, textualização e revisão. (LERNER, 2002, p. 28)

5 LEITURA: DESENVOLVENDO DIFERENTES HABILIDADES NA SALA DE AULA

Se considerarmos a leitura somente como um somatório de ações mentais simples – como a localização de informações explícitas ou a mera identificação de unidades gramaticais – bastaria ensinar aos alunos cada uma dessas atividades para que avançassem como leitores, dominando as questões cognitivas implicadas no ato de ler. Sabemos, no entanto, que por ser uma atividade complexa, a leitura não pode ser simplesmente desmembrada em partes, isto é, isolada da competência leitora global.

Várias circunstâncias, portanto, contribuirão para que a tarefa se torne mais ou menos difícil para determinado leitor, tais como a complexidade do vocabulário, a extensão do texto, a maior familiaridade com a temática abordada, as referências espaço-temporais, a identificação do gênero textual, entre outras, a fim de ativar o repertório de informações, recuperando de forma mais eficiente os sentidos presentes no texto.

Cabem, na sala de aula, as iniciativas para promover atividades que coloquem o aluno em diferentes situações de interação, com distintas finalidades e destinadas a variados interlocutores. Além disso, é preciso uma ação didática em que ele possa não apenas interagir com os textos de diferentes graus de complexidade e gêneros, mas realizar ações a partir desses textos. O trabalho, na escola, então, envolverá escolhas que devem considerar os elementos presentes no contexto de produção, a adequação em relação à faixa etária dos alunos e a conservação da unidade de sentido, no caso de fragmentos ou adaptações.

Salientamos que, apesar das múltiplas dimensões e variadas possibilidades de análise, um texto nem sempre abarca todos os aspectos responsáveis pela sua funcionalidade sociointerativa. Sobre a questão, Antunes (2010, p. 55) alerta:

Essa abertura de possibilidades não implica que, metodologicamente, não escolhamos um recorte entre as questões analisáveis. O “tudo” que é possível ver em textos será desapontador e improdutivo se não for submetido a um determinado recorte em torno daqueles fenômenos a serem observados e descritos.

Nesse sentido, destacamos a preocupação de não se adotar um modelo absoluto, uma fórmula única, como se todo texto pudesse segui-lo. É preciso,

portanto, conservar o interesse por um estudo mais amplo e flexível: reconhecer as variações demandadas pelos diferentes contextos, pelas diversificadas intenções dos sujeitos presentes nos discursos e pelas distintas formas de circulação, na perspectiva de perceber a construção (e a realização) da interação verbal.

O perigo da reprodução acrítica é cair numa visão normativa ou prescritiva para textos, sem considerar que a variedade de gêneros reclama por abordagens diferenciadas de análise, de leitura e de produção. Importa afirmar que o professor não deve ficar preso somente às estruturas composicionais, ignorando os propósitos comunicativos, os contextos e as ações sociais envolvidas no processo de interação. Para isso, exige-se do docente o conhecimento fundamentado das etapas que compõem o processo da leitura, na expectativa de que, se trabalhadas de forma adequada, contribuirão para a construção progressiva de um leitor mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir suas próprias palavras.

5.1 Elaborando uma proposta: leitura

A notícia é o gênero escolhido para ilustrar a descrição didática destinada ao bloco 6º/7º, considerando a sua relevância no campo jornalístico-midiático, evidenciada pelas habilidades que objetivam desenvolver, principalmente, a competência de “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 85). É também um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana. Muitas vezes, ela se exhibe em suportes e locais variados e pode ser lida em qualquer momento, em diversos lugares.

É indiscutível que o gênero, na medida em que se constitui a matéria-prima do jornalismo, é uma realidade na sociedade contemporânea, visto que aquilo que é notícia (ou o que não é) define, para boa parte dos leitores, o que é (ou não) relevante socialmente. O papel do jornalista, portanto, é dar uma forma narrativa aos fatos para a divulgação com vistas à conversão em realidade pública.

Ao se trabalhar com o jornal é fundamental mostrar aos alunos que, mesmo sem serem leitores assíduos, encontram-se sob constante influência das notícias comentadas por amigos e familiares, uma vez que a mídia tem o poder de fazer crer

e os temas refletem, geralmente, o que a sociedade valoriza. Para Alves Filho (2011, p. 90),

A notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes [...] mesmo quando não as procuramos, as notícias chegam até nós sem “pedir licença” e se nos apresentam, exibem-se para nós como que clamando para serem lidas.

É pertinente reconhecer que, nos últimos anos, dificilmente um aluno da rede pública ou privada passa pelo Ensino Fundamental sem qualquer contato com jornal em sala de aula, no entanto o tipo de trabalho realizado, muitas vezes, limita-se à pesquisa de um dado assunto, à análise estrutural do gênero e à montagem “forçada” de um jornal escolar, sem que se reflita sobre os diferentes contextos presentes no jornal e sem que se instrumentalize de fato os alunos para lê-los criticamente.

Parece-nos imprescindível estabelecer as diversas relações existentes entre o texto produzido originalmente por uma dada esfera de atividade social e a elaboração de atividades didáticas que levem em conta o contexto de produção e de circulação de ambas as esferas, uma vez que a notícia não é um texto que apresente características independentes de seu contexto gerador. Pelo contrário, ela é fruto de condições determinadas, circula num meio específico e dirige-se a determinados leitores.

À primeira vista, a notícia parece um gênero de fácil conceituação e reconhecimento. Em linhas gerais, as definições apontam para um relato objetivo de um fato ou evento que, além de inédito, deve despertar o interesse dos leitores. Essa definição reduzida, no entanto, não pode impedir a apreensão da complexidade do objeto descrito e, por isso, esclarecimentos adicionais são pertinentes. O que é, por exemplo, um relato objetivo? O que norteia o conceito de ineditismo? Como saber se o fato ou evento despertará o interesse dos leitores?

É necessário, portanto, identificar a complexidade dos aspectos que entram em jogo, desde o momento em que uma notícia passa a ser cogitada para figurar na pauta até a sua publicação na mídia. A objetividade, por exemplo, é uma questão que perpassa os mais variados códigos de ética e manuais de redação, uma vez que é referência para o discurso jornalístico informativo, na tentativa de imprimir maior imparcialidade na redação do gênero.

A linguagem, nesse caso, age como aliada da desejada objetividade, quando é concebida como impessoal e transparente, mas ao escolher um assunto, redigir um texto e editá-lo, o jornalista toma decisões subjetivas, influenciadas por posições pessoais, orientação/perfil do jornal, entre outros. Isso implica afirmar que ele não é responsável por construir um texto exclusivamente objetivo, mas por causar determinados efeitos de objetividade. Existem diversos mecanismos linguísticos empregados na redação de uma notícia com vistas a tal propósito.

Nessa perspectiva, Alves Filho (2011, p. 97) direciona para a oportunidade de se discutir, na sala de aula, a relevância ou não dos fatos noticiados, orientando que

A observação do conjunto de gêneros das notícias pode motivar o professor a estabelecer relações entre os vários elementos deste conjunto de modo a ampliar a compreensão dos fatos relatados e a adquirir consciência genérica acerca dos processos de produção e de circulação das notícias.

O jornalismo não reflete a realidade como um espelho, mas se constitui em discurso sobre a realidade, portanto, a distinção entre opinião e informação é um paradigma que precisa ser questionado, mesmo porque o jornalismo se constrói a partir da interação entre ambas. É uma ilusão pensar a informação isenta de juízos de valor. Ressaltamos que mesmo leitores experientes nem sempre conseguem perceber que a escolha do que será ou não notícia é decorrência de um processo de seleção e hierarquização.

As habilidades de leitura para o 6º/7º, na BNCC (BRASIL, 2018), descrevem, para o gênero, como forma de orientação para o ensino, a compreensão da centralidade da notícia nos gêneros jornalísticos, a necessidade de distinguir um fato da opinião (relativa a esse fato), o questionamento da neutralidade, a identificação do fato central, suas circunstâncias e eventuais decorrências, a fim de viabilizar a construção da análise crítica sobre os fatos noticiados.

Acreditamos que uma parte importante do trabalho do professor é criar as condições para que seus alunos desenvolvam conhecimentos particulares e relevantes sobre os modos de funcionamento do gênero abordado. Assim, conhecer o perfil do jornal é uma informação importante para a construção dos sentidos possíveis das matérias da pauta. O espaço, no suporte, ocupado pela notícia também deve ser explicitado, com abordagens em relação ao destaque do assunto – a notícia ocuparia uma primeira página do jornal? Por quê? Qual a localização na folha? Em cima? Embaixo? Qual o tamanho destinado ao texto, em relação à folha do jornal? Qual o caderno/ seção específica em que foi divulgado?

O reconhecimento dos interlocutores é outro ponto extremamente importante, uma vez que, mesmo que formem um grupo relativamente conhecido, em linhas gerais, pelas pesquisas de opinião e por meio de cartas/e-mail endereçados ao jornal, eles são sempre levados em conta no processo de produção da notícia. Assim, se um jornalista escrever sobre o mesmo evento em dois veículos de comunicação cujos leitores tenham perfis diferentes, produzirá dois textos distintos. É essencial, portanto, que o aluno compreenda o papel social que ele (como interlocutor) vai desempenhar ao ler a notícia: a de aluno, a de um cidadão do Estado do Rio de Janeiro, a de um “jornalista”, a de um “governante”, a de um “profissional” etc.

O enunciado atua como fruto de uma interlocução que demanda ficar explícita, já que cada notícia deve ser vista como produto de sujeitos dotados de uma certa experiência histórica e de um determinado universo de valores, isto é, devem-se considerar as condições concretas de produção, na tentativa de inferir a intencionalidade dos textos. Nessa perspectiva, a escolha de determinada abordagem levará à construção de sentidos totalmente diversos, visto que não há apenas um encaminhamento possível, isto é, de uma gama ampla de informações, seleciona-se um número restrito, a partir de um processo complexo que envolve inúmeras motivações.

Assim, se concebermos a linguagem da notícia como um construto simbólico para nos referirmos aos fatos, a mera descrição já é, em princípio, uma interpretação, visto que, *a priori*, não há dado que determine o que deve ou não ser noticiado: nem mesmo a relevância (ou estranheza) por si só é suficientemente objetiva para se constituir de forma independente de quem os postula. Isso, no entanto, não significa arbitrariedade: o observador designa o que é um fato, mas se limita por contextos econômicos, culturais, sociais, ideológicos, políticos, históricos, psicológicos e por sua própria competência discursiva.

Antes de traçarmos uma proposta de roteiro de leitura, portanto, é preciso explicitar o objetivo da tarefa e as condições da produção. Para a abordagem sobre o produtor, por exemplo, evidenciamos que a notícia não é fruto de um autor individual. Na sua concepção concorrem interesses diversos: da empresa jornalística; da editoria em que será publicada; do jornalista que cobre o fato ou evento; das fontes que utiliza; do público-alvo a que se dirige. E, não bastasse isso,

o texto ainda sofrerá ajustes do chefe de reportagem, do editor, do diretor de redação e do diagramador.

É pertinente ressaltar também que a notícia não é escrita a partir de um tema, mas motivada por um fato ocorrido efetivamente e que se pode relacionar a vários outros temas, por isso não pode ser vista como um assunto isolado. Sabe-se que cada gênero tem um conjunto de assuntos mais ou menos previsível e, neste caso, um fato verídico, devidamente comprovado e referendado, é uma característica estável.

Enfatizamos a existência de um conjunto de gêneros implicados na compreensão das notícias – relatos pessoais; entrevistas, por meio de depoimentos dos atores sociais envolvidos nos acontecimentos; comentários; cartas do leitor; crônicas; artigos de opinião; charges etc. – uma vez que pressupõem habilidades discursivas específicas que, muitas vezes, funcionam como eventos deflagradores, ou ainda fazer parte do contexto de recepção e de produção.

Alves Filho (2011) observa ainda que é necessário análise cautelosa da estrutura da notícia em função de sua variabilidade, uma vez que é produzida para atingir a públicos distintos por meio de inúmeros veículos de comunicação. Para o autor, “somente poderemos encontrar regularidade na forma e na função de notícias se levarmos em conta o perfil da empresa de comunicação que as veicula e o público a quem elas se destinam” (ALVES FILHO, 2011, p. 98).

Por fim, evidenciamos que um dos objetos centrais do estudo é compreender os seus propósitos comunicativos, isto é, conhecer as funções reais para as quais o gênero é de fato utilizado. Na notícia, pode-se afirmar que o seu propósito é relatar fatos reais ocorridos recentemente com relevância na vida social. Destaca-se, contudo, que, ao lado de informar os leitores, a instituição (*O Globo*) tenta estabelecer uma relação de confiabilidade, de fidelidade, marcada, sobretudo, pelos aspectos ideológicos do meio de comunicação.

5.2 Trabalhando com a leitura da notícia

Uma vez discutido o contexto mais amplo da notícia, é momento de direcionar para uma possibilidade de ensino. Para tanto, foi escolhida, dentre tantas outras

lidas (e possíveis), a notícia intitulada *Vigilância aérea*, publicada no jornal *O Globo*, em 01/05/2018, no *Primeiro Caderno*, na seção *Rio*, p. 13. O jornalista Diego Amorim aborda assuntos que envolvem a preservação do meio ambiente, em especial da Mata Atlântica, por meio do uso de drones, além da contribuição para o combate dos grupos de milícias que atuam na área.

O interesse pela notícia veiculada justifica-se pela sua relevância social e atual do tema: tecnologia, meio ambiente e milícias, uma vez que permite orientar os alunos para fatos da vida real. É preciso refletir sobre essa questão com o aluno-leitor, a fim de conduzi-lo ao entendimento sobre a conexão entre a esfera do cotidiano e a produção de um texto de jornal.

As informações possibilitam diferentes abordagens, orientando para o uso da tecnologia contribuindo para resolução de problemas sociais reais, além de chamar a atenção para os problemas ambientais existentes na região, agravados pela presença de quadrilhas que tentam se aproveitar das falhas de fiscalização nos espaços que deveriam ser protegidos. Nessa vertente, considerando a provocação da temática, a atividade deve acontecer em dois momentos: a análise do texto, explicitando as etapas de decodificação, compreensão e interpretação, por meio de questões formuladas; e a confirmação da retenção, ao propor uma produção escrita, que também cumprirá as etapas pertinentes desdobradas no próximo capítulo.

Reitera-se que as atividades de leitura devem respeitar as características contextuais, funcionais, interativas e formais, atendendo o que determinam os documentos norteadores da prática escolar. Por isso defendemos que, na sala de aula, o professor deve incorporar os seguintes objetivos, na expectativa de desenvolver as habilidades propostas na BNCC (BRASIL, 2018): reconhecimento dos propósitos comunicativos; identificação do fato central e suas circunstâncias, com base nas partes que compõem o gênero – título, subtítulo, sobretítulo e corpo do texto; análise da fotografia que acompanha o texto; reconhecimento dos recursos utilizados para imprimir veracidade e credibilidade; avaliação do grau de neutralidade entre o fato narrado e os sujeitos envolvidos; identificação das vozes sociais presentes; e, por fim, o posicionamento crítico do aluno-leitor.

Atividade	Leitura crítica da notícia
Nível de ensino	6º /7º anos do Ensino Fundamental
Gênero	Notícia, por meio do texto <i>Vigilância Aérea</i>
Suporte	Jornal <i>O Globo</i> (impresso)/ <i>Primeiro Caderno</i> / Seção Rio
Abrangência	Estado do Rio de Janeiro
Autor	Diego Amorim

ARMA CONTRA MILÍCIA

Vigilância aérea

Instituto Estadual do Ambiente usará drone para monitorar áreas verdes; objetivo é impedir ações de desmatamento feitas por grupos paramilitares

DIEGO AMORIM

diego.amorim@infoglobo.com.br

A preservação do meio ambiente e a conservação da Mata Atlântica ganharam um importante aliado no Rio: um drone, que vai ajudar o Instituto Estadual do Ambiente (Inea) a monitorar o desmatamento ilegal. Após uma primeira experiência no início do mês passado no Parque Estadual da Ilha Grande, na Costa Verde, a ideia é ampliar o uso dessa tecnologia para outras áreas do estado. Segundo o subsecretário estadual do Ambiente, Rafael Ferreira, o equipamento será usado, em breve, em regiões controladas por quadrilhas.

— Um dos objetivos é usar o drone em territórios onde não há segurança para os agentes. Já identificamos condomínios irregulares na Zona Oeste que foram embargados e tiveram obras retomadas após determinado tempo. Fiscalização em locais como esses demanda um aparato de segurança complexo, com muitas equipes mobilizadas. O drone facilita nesse sentido — diz Ferreira, que prevê o uso do equipamento em outras unidades a partir de agosto.

INVASÕES EM ÁREAS DE PROTEÇÃO

Recentemente, O GLOBO publicou que, diante da falta de terrenos para construção em bairros da Zona Oeste, as milícias avançam sobre áreas de proteção ambiental, que são desmatadas para a abertura de loteamentos ou usadas para extração de pedra e saibro. Além dos lucros obtidos com a venda e o aluguel de imóveis irregulares, as ocupações permitem um crescimento das atividades que rendem uma



Olho vivo. O drone é testado no Parque Estadual da Ilha Grande: maior proteção ambiental

fortuna para grupos paramilitares.

Segundo Ferreira, o material registrado pelo drone vai complementar as imagens obtidas por meio de satélites. A ideia na Ilha Grande, por exemplo, é monitorar, semanalmente, a cobertura florestal de uma área com aproximadamente sete mil quilômetros quadrados, onde estão os principais remanescentes florestais do Rio.

— Em função das questões climáticas da Ilha Grande, que tem uma cobertura extensa de nuvens, o monitoramento por satélite tem dificuldades de gerar alertas (denúncias) em tempo hábil. Além disso, algumas áreas apresentam uma vegetação muito densa e fechada, e os fiscais não conseguem chegar. Com o drone, planejamos um roteiro semanal. Ele veio, num primeiro momento, para suprir essa lacuna — afirma o subsecretário.

O equipamento foi comprado com

recursos de compensação ambiental. Ferreira explica que a legislação brasileira de licenciamento ambiental estabelece que responsáveis por grandes empreendimentos capazes de provocar danos ao meio ambiente são obrigados a compensar financeiramente as unidades de conservação próximas ao local.

O engenheiro florestal e diretor de Biodiversidade, Áreas Protegidas e Ecossistemas do Inea, Paulo Schiavo, destaca que a ferramenta tecnológica empregada na Ilha Grande vai ser capaz de proporcionar um melhor manejo da unidade:

— Vamos conseguir identificar os problemas com mais agilidade e, com isso, fazer as correções necessárias, além de aumentar o nosso conhecimento sobre a própria unidade de conservação. ●

DIVULGAÇÃO

A opção pelo trabalho com a leitura na perspectiva da interação autor-texto-leitor, segundo Geraldí (2004, p. 41), “implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”; no entanto, quando pensamos na sala de aula, identificamos um outro sujeito ativo: o professor, que também produz interações, uma vez que, sendo leitor, constrói sentidos. Menegassi (2009) afirma que se discute, nesse contexto, o sentido produzido por ambos – professor e aluno.

Assim, ao pensar na mediação do professor durante a atividade, é necessário escolher uma das possibilidades que seguem: a) leitura individual do texto, seguida da leitura e discussão coletiva, a partir de perguntas previamente propostas pelo professor, que permitam recuperar a compreensão do sentido global que os alunos construíram para o texto; b) leitura feita pelo professor, seguida de conversa coletiva sobre o texto, a partir de comentários e releituras de trechos específicos, com as informações pertinentes para aprofundar aquilo que os alunos não conseguem compreender autonomamente. A releitura individual com perguntas para responder complementa a atividade.

É pertinente reposicionar os objetivos da escolha, visto que se potencializam, em cada uma, diferentes aspectos. Recomendada por muitos educadores, a leitura individual objetiva desenvolver uma postura mais ativa e crítica do aluno-leitor diante do texto, uma vez que dispensa a mediação de um terceiro elemento – em geral, o professor. Há duas formas de concebê-la: silenciosa e em voz alta.

Na tarefa de interpretar o que se lê, a silenciosa pressupõe a participação no mundo da escrita de forma mais autônoma, na medida em que é esse o tipo de leitura predominante na maioria das instâncias sociais. Na escola, a resistência para essa atividade respalda-se em três pontos: de que os sentidos “fogem” do controle do professor, ao não conduzir a leitura; da impossibilidade de observação/avaliação de aspectos da leitura oral, como a entonação, a pontuação e a impositação de voz; e do rendimento insatisfatório, uma vez que ler em silêncio se condiciona à capacidade de concentração do aluno. O último argumento é reforçado pela fala recorrente de que, no Ensino Fundamental, os alunos têm dificuldade para se concentrar e, conseqüentemente, envolver-se com o texto autonomamente.

Ao optar pela leitura em voz alta, o objetivo é acompanhado do desenvolvimento da fluência, da expressividade, do respeito à pontuação, do tom,

da pronúncia, além do controle de ler e compreender simultaneamente. É natural, neste segmento de ensino, que alguns alunos demonstrem insegurança, principalmente, pelo medo de errar, isto é, pelo julgamento do outro – do seu colega e/ou do professor. A leitura sequenciada também é utilizada como recurso em sala de aula: cada aluno lê uma parte, na ordem em que segue o texto. Neste caso, ainda há a exigência de ficar atento à leitura do colega.

A leitura feita pelo professor é considerada, geralmente, a mais produtiva em sala de aula. É como se o ouvido, na percepção do aluno, fizesse parte da experiência, despertando as capacidades cognitivas relacionadas à memória, à atenção, à compreensão, ativando, inclusive, a capacidade de retenção. O professor serve, para a aprendizagem, de modelo de leitor, comentando o texto, chamando atenção para questões relevantes – gramaticais ou de informação sobre os interlocutores, gênero, linguagem, objetivos etc. – oportunizando a construção e o desenvolvimento das habilidades próprias da leitura. Muitos alunos demonstram dependência desse modelo de leitura para a interpretação do texto.

As postulações concernentes à leitura oriundas dos documentos oficiais, que afastam a ideia de mera identificação e repetição, exigem que o aluno domine habilidades que o capacitem para atuar nas diversas situações sociais de comunicação. Isso significa dizer que, associando ao conceito do saber fazer escolar, vários são os conhecimentos acionados com o intuito de promover a aquisição e o desenvolvimento da competência leitora.

Defendemos, por isso, que a forma de apresentar o texto deve ser planejada, a partir dos objetivos e da motivação do trabalho. Qualquer escolha, no entanto, deve considerar a apresentação inicial, a definição de regras, a organização do tempo e do espaço e as perguntas e respostas para posterior discussão e socialização, uma vez que a mediação e os comentários instauram uma situação de construção coletiva para identificar os sentidos do texto.

Reconhecimento dos propósitos comunicativos

Nesta etapa, após a leitura e os comentários pertinentes sobre o tema, o contexto de produção e de situação, o aluno deve refletir sobre o propósito do jornal ao publicar a notícia. Relacioná-la à novidade, isto é, a um fato novo, aos acontecimentos recentes; e ao aspecto de relevância: informar a importância de sua divulgação pode explicar o porquê de ter sido selecionada pelo jornal. Uma

estratégia didática para aproximar o aluno do texto, por exemplo, é estabelecer uma relação com outras áreas de risco ambiental, possibilitando o reconhecimento mais claro das características essenciais da notícia. Há que se destacar o elemento benéfico da fiscalização e o combate às milícias.

O desvelamento das variáveis que entram em cena ao se adotar determinado ponto de vista é uma questão essencial a ser abordada em sala de aula, com o objetivo de trabalhar didaticamente as características de uma notícia, propiciando práticas que tendem à interação entre texto e leitor, elaborando uma compreensão por meio de trocas de conhecimento e de informações. É evidenciar a centralidade e importância da notícia no jornal.

Identificação do fato central e suas circunstâncias, com base nas partes que compõem o gênero – título, subtítulo, sobretítulo e corpo do texto

Podemos afirmar que um texto é tematicamente orientado, o que lhe confere unidade e coerência. A identificação ao assunto abordado – principal e secundários – permitirá a apreensão do sentido global do texto, relacionando-o com as partes que o compõem. Destacamos que a forma organizacional da notícia busca atender às expectativas do leitor do jornal. Ao colocar, por exemplo, em destaque *Vigilância aérea*, a intenção é resumir o acontecimento principal, permitindo que o leitor identifique o evento central, decidindo se deseja ou não continuar a leitura.

O título é um fator estratégico da articulação do texto, pois, quando lido em primeiro plano, orienta a interpretação, estimulando (ou não) para a leitura, despertando (ou não) o interesse do leitor para o tema, estabelecendo vínculos com as informações textuais e extratextuais. É uma síntese do texto, sendo nomeado após a sua produção. É fato que o interesse despertado pelo título depende do lugar em que ocorre a leitura, seus interlocutores e objetivos, visto que deve apresentar o essencial do conteúdo de forma concisa, como uma fonte de interrogação que traz as respostas no corpo do texto.

Diante do caráter objetivo da notícia, podemos afirmar que o título é um lugar privilegiado da subjetividade do autor, devendo ser interpretado em primeiro lugar, porque sua informação, formal ou semântica, inicia o complexo processo de compreensão. Entendemos, portanto, que o título de uma notícia carrega informações ideológicas, uma vez que é responsável por determinar o ângulo sob o qual a notícia será visualizada.

No que se refere aos sobretítulos e subtítulos, não menos tendenciosos, percebe-se que as construções auxiliam no direcionamento interpretativo da notícia, complementando informações expressas pelo título. Para a conceituação dos dois termos, respaldamo-nos com Discini (2005, p. 89), que “sobretítulo (antetítulo) é a linha que forma uma frase sem ponto usada para introduzir o título de uma notícia; na diagramação, fica acima do título. Se a linha for usada para complementar o título, será diagramada abaixo dele e se chamará subtítulo”.

Observa-se que o título *Vigilância aérea* pode ser entendido como uma “âncora” para novos referentes, uma vez que o argumento presente constrói uma cadeia anafórica com os outros dois blocos. No sobretítulo *Arma contra milícia* é possível estabelecer uma coesão entre as unidades de significação do subtítulo, em que “arma” está para “drone”, assim como “milícia” está para “paramilitares”. A preposição “contra” traz ao texto a ideia de combater, ratificada pelo verbo “impedir”.

Percebe-se, pois, que o subtítulo organiza o texto. É uma frase colocada abaixo do título para complementar a informação, sintetizando o aspecto principal da notícia. Não começa com artigo e não tem ponto final ou de exclamação ou interrogação, reticências, travessão ou parênteses. O corpo da fonte é menor que o do título e maior que o do texto. Reconhece-se o discurso indireto empregado, o que empresta, ao mesmo tempo legitimidade ao relato e isenção da responsabilidade do jornal enquanto veículo de informações. O uso do nome “Instituto Estadual do Ambiente”, para se referir à origem das informações usadas no texto, é um exemplo. O jornalista traz indiretamente a voz de sua fonte, optando pelo ponto de vista oficial, que pode ser considerado irrefutável por seus leitores, atribuindo um peso semântico importante para o conteúdo veiculado.

O modo indicativo imprime o tom de certeza à narrativa e os tempos dos verbos, na voz ativa, chamam a atenção para o fato de uma parte – “usará” – ajudar a construir um cenário futuro de curto prazo, apoiada nas falas do corpo do texto, ao mesmo tempo que constrói uma realidade vivenciada marcada pelo presente – “é” – levando os leitores a refletirem sobre a atualidade do fato.

Cabe destacar que o título, o sobretítulo e o subtítulo são uma das primeiras estratégias de atração, visto que a partir deles há uma tentativa de arrebatá-lo pelo olhar, facilitado pela posição ocupada: na parte alta do texto, em tamanho de letra maior do que o texto que segue. É pertinente lembrar que, nos dias atuais,

cada vez mais é preciso investir em estratégias para o leitor ter vontade de ler o texto, uma vez que boa parte deles se atém ao título e raros leem o texto inteiro.

No decorrer do texto, ratifica-se a ideia do drone como aliado ao monitoramento das áreas de proteção ambiental de difícil acesso – por questões geográficas ou de segurança. Apesar da referência à milícia (tema que atualmente vem ganhando espaço na mídia), é fato que o equipamento não se destina ao combate direto, conforme deixa no ar o subtítulo, caso lido isoladamente.

Na leitura global, portanto, pode-se reafirmar que a ideia principal – o deflagrador da notícia – é o uso do drone para ampliar a fiscalização das áreas ambientais protegidas. As circunstâncias remetem à atuação em duas áreas que justificam o uso por motivos distintos: a Zona Oeste do Rio de Janeiro, pela atuação das milícias, resultando na falta de segurança; e a Costa Verde, pelas questões climáticas e geográficas, dificultando o acesso dos profissionais.

É interessante observar o uso do intertítulo *Invasões em áreas de proteção*, que aparece entre dois parágrafos do texto, com a função de sinalizar ao leitor que a matéria mudará levemente o rumo do assunto: utilizou-se para abordar uma outra notícia recentemente publicada pelo jornal sobre o avanço das milícias em áreas de proteção ambiental. A intenção do intertítulo é reorganizar a leitura, expressando um sentido coerente em relação à parte do texto em que foi inserido. O corpo da fonte é maior que o do texto e se destaca pelo uso do negrito como recurso gráfico.

Análise da fotografia que acompanha o texto

Além de dar beleza ao texto e atrair a atenção do leitor, as imagens têm também a função de dialogar com outros elementos, construindo um jogo discursivo. É comum, como no texto em pauta, a notícia vir acompanhada do registro fotográfico, com a função de esclarecer elementos presentes na parte escrita. Como a fotografia é vista pela grande maioria como uma fiel reprodução da realidade, as fotos jornalísticas ganham o *status* de testemunhas oculares e autênticas dos fatos. Não se pode ignorar, contudo, que a foto também resulta de escolhas – do fotógrafo e/ou da equipe de editores – assim como a própria diagramação da notícia, tamanho, localização, organização da forma não constituem elementos neutros, na medida em que concorrem para a recepção do texto.

O texto que acompanha a imagem é uma forma de assegurar a compreensão, levando o leitor a reconhecer a intenção do enunciador (fotojornalista). No exemplo,

divide-se em duas partes: a expressão “olho vivo”, que aparece em negrito, seguida de ponto final, funcionando como uma espécie de texto-resumo, remetendo a uma expressão muito utilizada na Língua Portuguesa que orienta para ficar vigilante, olhar com atenção; e um breve texto para descrever o que aparece na foto, sem ponto final.

Se a foto é responsável por atrair a atenção do leitor, espera-se que ele vá ao texto para saber por que foi utilizada. É uma forma de contribuir para a compreensão, por meio do reconhecimento da intenção do enunciador. A foto veiculada permite constatar o drone em atividade, cumprindo a função de monitoramento sobre a área verde. O uso dos dois pontos é um elemento facilitador de compreensão. O texto informa o nome do equipamento: drone e o objetivo: maior proteção ambiental, além do local da foto: Parque Estadual da Ilha Grande.

Reconhecimento dos recursos utilizados para imprimir veracidade e credibilidade

Por se tratar de um texto que relata fatos, o aluno deverá localizar as informações usadas para conferir credibilidade e verdade à notícia. Como já citado, o subtítulo cumpre sua parte na legitimidade da informação ao citar o Instituto Estadual do Ambiente (Inea). No corpo do texto, o nome do órgão aparece mais uma vez.

Outra estratégia utilizada para imprimir credibilidade é o uso de evidência das testemunhas oculares e fontes confiáveis na voz de uma personalidade pública, o Subsecretário Estadual do Ambiente, e de um especialista, um profissional qualificado para tratar do assunto, no caso, um engenheiro florestal, que acumula um cargo de prestígio, diretor, no órgão citado, ambos identificados pelo nome civil. Interessante destacar que a fotografia também ratifica a veracidade da notícia, assim como a citação da publicação anterior do jornal contribuiu para subsidiar os fatos narrados.

A descrição direta dos eventos em curso, como o relato da experiência na Costa Verde, e a indicação dos períodos “início do mês passado” e “agosto” enfatizam a autenticidade. O uso das citações diretas das fontes envolvendo opiniões reforça que o testemunho é verdadeiro. Essa forma de abordagem permite ao leitor distinguir um fato de uma opinião. Para a habilidade, pode-se solicitar que o

aluno, por meio da integração das informações, identifique as partes do texto que se referem aos fatos e as que se referem às opiniões/comentários pertinentes a eles.

Identificação das vozes sociais presentes

Algumas vozes podem ser reconhecidas em um discurso. No caso da notícia impressa, os jornais buscam conferir certa isenção na cobertura dos fatos, dando voz aos envolvidos por meio das citações e dos depoimentos. Geralmente, os acontecimentos abrangem pontos de vista diferentes em relação aos significados, às causas e às consequências.

Os atores sociais envolvidos no texto são o poder público estadual, o próprio jornal e a voz do profissional. É interessante observar que a voz do agente público evidencia a preocupação com a segurança das equipes de trabalho nas áreas ambientais protegidas, pela presença das milícias ou pela impossibilidade de chegada aos locais afetados, na perspectiva de viabilizar a execução do monitoramento, sem exposição ao perigo. Por outro lado, o engenheiro florestal manifesta maior preocupação com a agilidade na identificação dos problemas com vistas à correção necessária e “maior conhecimento sobre a própria unidade de conservação”.

Para Cavalcanti (2010, p. 34),

Perguntar-se sobre o “diálogo” de vozes permite não apenas a ampliação do conhecimento do mundo do leitor, por meio da interação de outras formas de conceber as coisas do mundo, outras vozes sociais, mas também possibilita que o leitor atente para diferentes formas de o texto acolher ou rejeitar essas vozes.

Por sua vez, o jornal, ao citar fatos publicados sobre o assunto, demonstra ser protagonista de coberturas que impactam na vida social, apresentando sua capacidade de acesso aos fatos, antecipando tendências, na expectativa de se consagrar como veículo preocupado com as questões ambientais e de segurança do Estado do Rio de Janeiro. A impressão é de estar permanentemente a serviço do leitor, com participação mais ativa e quadros mais amplos dos acontecimentos com análise e contextualização. Percebe-se que o grau de aparente neutralidade entre o fato narrado e os sujeitos envolvidos nem sempre garante a isenção e a objetividade absolutas, apesar de se almejar uma imparcialidade.

Posicionamento crítico do aluno-leitor.

O sentido da notícia não é dado pronto ao leitor, ele deverá aprender a caminhar no jornal, a interpretar o que lê e o que vê para se transformar num leitor crítico, questionando e discutindo a ideologia da notícia veiculada. Não problematizar o texto noticioso leva a crer que a intenção do gênero é apenas informar.

Partindo do princípio de que é o leitor quem legitima o texto, conferindo-lhe atualidade e o (re)interpretando, em busca de alternativas e soluções criativas e emancipadoras, defendemos que as condições de diálogo com o texto, a partir da construção de sentidos, encontram espaço nas lacunas a serem preenchidas, à medida em que lança mão de suas interpretações. Nessa perspectiva, o trabalho com o jornal contribui para o interesse pela leitura, já que possibilita ao educando uma série de investigações e interpretações da realidade em que se insere. Cavalcanti (2010, p. 37) reforça que “os textos são repletos de vazios, que demandam, muitas vezes, leitores perspicazes, atentos a pistas significativas que os levem a uma interação mais crítica com o texto”.

Para o aluno, ler precisa fazer sentido, possibilitando a obtenção do significado pela força da contribuição de seus conhecimentos prévios, resultante de uma visão processual, partindo do texto até alcançar a interação. O diálogo acontece quando o aluno compara, deduz, infere e promove a hierarquia de informações, uma vez que já demonstra certo domínio sobre elas. Se assim não for, a escola continuará apregoando uma operação unilateral, com um único sentido, geralmente, a determinada pelo professor para fins avaliativos.

A prática interativa da leitura conduz o aluno-leitor a ocupar uma posição responsiva, expandindo seu processo comunicativo. Raciocinar sobre o que leu, articular os assuntos abordados à sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria, associar os conhecimentos que possui aos conteúdos que o texto fornece são ações que viabilizam a reformulação e ampliação dos conceitos, com possibilidade de aplicação em outros contextos, refletindo sobre a importância do que foi lido, aprendendo com isso a fazer suas próprias análises críticas.

O professor deve estimular o aluno a pensar na dimensão extratextual. No texto em pauta, por exemplo, é pertinente provocar perguntas que abordem a utilização dos drones em outras circunstâncias, se os alunos conhecem alguma área de preservação ambiental, se conhecem os órgãos fiscalizadores locais, se sabem

de áreas invadidas e quais são as consequências dessas invasões, se já ouviram sobre a atuação de milícias e por que elas se formam etc.

Um leitor crítico, além da capacidade de julgamento e sensibilidade, reflete e transforma suas ideias em outros textos. A escola, nessa perspectiva, precisa formar leitores que vão além das linhas de um texto, adentrando nos aspectos da situação social a que o texto remete, desenvolvendo atitudes de questionamento diante do material escrito.

5.3 A elaboração de perguntas no processo de leitura

É recorrente a fala, no âmbito escolar, sobre as dificuldades de leitura/interpretação de textos apresentadas pelos alunos da segunda etapa do Ensino Fundamental, mesmo após anos de escolarização regular, gerando frustrações nos docentes e nos próprios educandos. Percebe-se um efeito *Tostines*⁴ para justificar o insucesso: por um lado, o professor alega falta de interesse/preparo dos alunos; por outro, eles reclamam de aulas “chatas”, que não atendem aos seus interesses e objetivos. O resultado natural desse “jogo de empurra” é a desmotivação para o ensino, na perspectiva docente, e para a aprendizagem, na perspectiva do educando.

As respostas dos questionários apresentadas nos capítulos anteriores ratificam as lacunas que comprometem a concretização do processo de leitura na sua totalidade. A maioria dos docentes-respondentes entende que os textos oferecidos não se aproximam da realidade do aluno e por isso os alunos não conseguem identificar a relação entre os textos estudados e os fatos sociais, além de apresentar insegurança em relação às formas de incentivo da leitura dentro e fora da escola.

⁴ Na década de 80, a marca de biscoitos *Tostines* veiculou uma propaganda que evidenciava a correlação causa e efeito: “*Tostines* é fresquinho por que vende mais, ou vende mais porque é fresquinho?”

Por outro lado, o maior número dos alunos-respondentes não concebe a leitura como interação, percebendo-a, prioritariamente, como forma de ampliação dos conhecimentos. Parte significativa revela a percepção de aulas “cansativas” com muitos exercícios e poucas reflexões, além de enxergá-las, muitas vezes, como uma necessidade para o alcance de notas aprovatórias.

Não podemos ignorar que parte desse embaraço é resultante das frágeis intervenções ocorridas na sala de aula, durante as atividades de leitura. Isso explica por que os alunos indicam que a maior dificuldade é entender a intenção do texto. Antunes (2003, p. 27), na tentativa de justificar a interferência dos fatores internos à escola aponta que muitas práticas ainda se desenvolvem por meio de

- Atividades de leitura centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, não havendo leitura, pois não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto;
- Atividades sem função, sem interesse, desvinculadas dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- Atividades puramente escolar, convertida em momento de treino, de avaliação e oportunidade para futuras cobranças;
- Atividades de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto.

O objetivo de sugerir atividades que possam contribuir para o trabalho em sala de aula, na expectativa de oferecer recursos pedagógicos para o docente, considera que uma abordagem de leitura adequada possibilita variadas e produtivas discussões sobre a língua e seus usos sociais. Ressaltamos que o recorte para os anos de escolaridade – 6º e 7º – não exclui o trabalho com os anos posteriores, desde que devidamente adaptado.

A relevância que se impõe ao conceber a leitura como interação, uma vez estabelecida a relação entre o que há no exterior ao ambiente escolar com o que se aprende na sala de aula, conduz o aluno a perceber que fora da escola também existe a possibilidade de se fazerem leituras variadas sobre aspectos do cotidiano. A escola cumpre a sua função socializadora, ao permitir que elementos pragmáticos se correlacionem com elementos intertextuais.

Para observar se o aluno aprendeu as habilidades desenvolvidas (e os conteúdos trabalhados), as perguntas de leitura se destacam como atividade frequente em sala de aula, considerando que os professores dedicam parte de seu tempo para preparar as questões direcionadas para as respostas dos alunos (ou apenas aplicá-las por meio do material didático adotado). A abordagem/elaboração das perguntas no material estudado, conforme levantamento do capítulo três, revela,

no entanto, que o tratamento dado aos gêneros, na sua maioria, privilegia a extração dos significados do texto, desprezando a mobilização dos conjuntos de saberes envolvidos no evento comunicativo, desconsiderando os sentidos produzidos por meio da interação entre os sujeitos participantes da enunciação.

É importante que o professor perceba que o tipo de pergunta – principalmente a forma como é elaborada – influencia no desenvolvimento da leitura, direcionando (ou não) para a compreensão e interpretação do texto. Confirmamos com Solé (1998, p. 156) a importância da cautela na formulação das questões, uma vez que o ensino deve proporcionar ao aluno o aumento da competência e da autonomia como leitores. É preciso entender as concepções e as perguntas a elas atreladas para que o docente pense as atividades de leitura, visualizando a teoria em diálogo com a prática.

A autora, com foco na interação, propõe três categorias, na expectativa de organizar as perguntas: *perguntas de resposta literal*, cujas respostas se encontram diretamente no texto, a partir da compreensão dos enunciados e da interação com o texto, exigindo buscas, mas não cópias; *perguntas para pensar e buscar*, nas quais as respostas estão ligadas ao texto, relacionadas aos seus elementos por meio das inferências; e *perguntas de elaboração pessoal*, cujas respostas exigem a intervenção dos conhecimentos prévios e a opinião do leitor atrelados às perguntas anteriores, propiciando a criação de uma interpretação textual própria.

Percebemos que as categorias dialogam com as etapas que compõem o processo leitor – decodificação, compreensão, interpretação e retenção – na busca da construção de sentidos, propondo questões centradas no texto, no leitor e, finalmente, na interação autor-texto-leitor, reafirmando a possibilidade de relacionar esses fatores constitutivos do processo dialógico, na perspectiva interacionista.

Na esteira dessas “classificações”, Menegassi (2010, p. 179-181) propõe designação distinta para a divisão das perguntas, objetivando a reorganização dos tipos indicados, sem perder, contudo, o diálogo com a proposta anterior. Para o autor, as perguntas centradas no texto são classificadas como *pergunta de resposta textual*, conduzindo o aluno a interagir com o texto, posicionando-se de forma ativa e crítica, revelando-se por meio de suas próprias palavras. As questões buscam respostas sobre as informações presentes no texto, a partir de uma ordenação lógica, sem desconsiderar totalmente a necessidade de perguntas de cópia e respostas literais sobre partes do texto lido.

As perguntas direcionadas para as deduções a partir do texto são designadas como *perguntas de resposta inferencial*, funcionando como hipóteses coesivas para o leitor compreender o texto. São elaboradas a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar respostas fora dele” (MENEGASSI, 2010, p. 180). O aluno precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de referência.

As questões que exigem a intervenção do conhecimento prévio e a opinião do leitor como resultado dos assuntos discutidos nas perguntas oferecidas anteriormente, levando o aluno a refletir sobre o que leu, articulando com sua experiência pessoal, são denominadas pelo autor como *perguntas de resposta interpretativa*. As questões devem conduzir o leitor para além do texto, expandindo seus conhecimentos, ampliando suas informações, reformulando seus conceitos, construindo o seu próprio texto.

Neste estudo, optamos pela divisão concebida por Menegassi (2010), considerando a abrangência da classificação da proposta, possibilitando a relação com as diferentes concepções de leitura – foco no texto, no leitor e na interação – englobando todas as etapas do processamento de leitura, perpassando a decodificação, a atribuição de sentidos e o diálogo efetivo entre o aluno e o texto, o que, na sala de aula, respalda a relação entre aspectos teóricos e práticos.

Salientamos que, apenas com a leitura do texto teórico, o professor nem sempre demonstra facilidade para formular/avaliar as perguntas que levem em consideração o processamento da leitura; por isso a importância de fornecer-lhe modelos que o orientem no processo de construção de questões. Assim, para exemplificar como os conceitos teóricos podem ser aplicados na sala de aula, apresentamos as perguntas, na ordem crescente de dificuldades, atendendo à proposta de sequenciação defendida por Menegassi (2010), na intenção de constituir um percurso formativo de leitura, tomando como referência a notícia *Vigilância aérea*.

As perguntas expõem objetivos concretos a fim de possibilitar a compreensão leitora dos alunos por meio da visualização das fases da leitura, confirmando as orientações emanadas pelos documentos oficiais. É nessa dimensão dialógica que a leitura deve-se experienciar como mostra de desenvolvimento conceitual dos pressupostos pela BNCC (BRASIL, 2018).

Nos itens anteriores, defendemos a importância da explanação dos objetivos da leitura como atividade preliminar, a fim de preparar o aluno para uma

compreensão leitora, viabilizando a definição de estratégias que possibilitam um diálogo com o texto, provocando a antecipação e o levantamento de hipóteses a respeito das condições de produção do gênero, assim como o conteúdo temático e as vozes sociais envolvidas. O recurso da pré-leitura, na qual o professor, o aluno e o próprio texto são instrumentos no processo, tornará a leitura mais eficiente e menos artificial.

Na sequência, após a definição da forma de mediação do professor, apresentamos as perguntas que, por questões didáticas, foram separadas pelas concepções, na expectativa de possibilitar maior compreensão, com a ressalva da articulação por retomadas, sempre que necessário, para o alcance dos propósitos da construção de sentidos para o texto.

Perguntas de resposta textual

- a) Qual é a pertinência do título *Vigilância aérea* para a notícia?
- b) Relacione o título com o subtítulo.
- c) Relacione o título com o sobretítulo.
- d) Segundo o texto, qual é o objetivo do uso do drone?
- e) Qual é a área de abrangência do projeto?
- f) Quais são os motivos que justificam a escolha das áreas?
- g) No texto, duas pessoas prestam seu depoimento sobre o projeto. Quem são elas?
- h) As duas pessoas têm a mesma preocupação com a preservação do meio ambiente, mas revelam, no texto, objetivos específicos. Cite-os.
- i) Qual foi a notícia publicada anteriormente pelo jornal que aparece no texto lido?
- j) Marque a palavra que indica que a notícia referente à questão anterior foi publicada há pouco tempo:
 no mês passado
 a partir de agosto
 recentemente
 semanalmente
- k) Relacione a notícia anterior publicada recentemente no jornal e o texto lido.
- l) A palavra que funciona, no texto, como sinônimo da palavra *milícia* é

- () drone () paramilitares () fiscalização () monitoramento
- m) No trecho “Já identificamos condomínios irregulares na Zona Oeste que foram embargados e tiveram obras retomadas após determinado tempo”. A palavra embargados poderia ser substituída, sem prejuízo no sentido do texto por:
- () multados () condenados () impedidos () monitorados
- n) A compra do equipamento (drone) foi realizada com “recursos de compensação ambiental”, respaldada pela legislação brasileira. Baseado nas informações do texto, como acontece essa compensação?
- o) De que forma o drone pode ser considerado uma arma contra a milícia que atua nas áreas de preservação ambiental?
- p) Justifique, com base no texto, a escolha do Parque Estadual da Ilha Grande para a primeira experiência com drones.

Percebe-se que as perguntas buscam o reconhecimento de determinadas informações que se encontram na subjacência do texto, facilitando o posicionamento do aluno diante do texto.

Perguntas de resposta inferencial

- a) Na sua opinião, a imagem que acompanha a notícia contribuiu para o entendimento do texto? Por quê?
- b) No texto, o jornalista fala no combate ao desmatamento ilegal. Você conhece exemplos de desmatamento ilegal?
- c) Quais são as características que levam você a acreditar na veracidade das informações contidas na notícia?
- d) Levando em conta as informações do texto, como era o monitoramento dessas áreas protegidas antes do surgimento do drone?
- e) O drone é um equipamento usado com certa frequência na nossa sociedade e não somente para o objetivo indicado no texto. Você já usou ou já viu um drone em funcionamento? Descreva a situação.
- f) No texto, o Secretário de Segurança alega a ausência de estrutura para a fiscalização em locais de difícil acesso. O que seria, na sua opinião, um “aparato de segurança complexo” para o combate às milícias que avançam sobre as áreas de proteção ambiental?
- g) Explique o interesse das milícias nas áreas de proteção ambiental.

- h) Como você explica a informação de que os registros do drone servirão como material para “complementar as imagens por meio de satélites”?
- i) Como você percebe a utilização da expressão “olho vivo” no texto que acompanha a imagem?

Nesse bloco, o aluno, além de se apropriar das informações do texto, leva informações extratextuais para a leitura, relacionando o que já conhece sobre o tema.

Perguntas de resposta interpretativa

- a) Você conhece alguma APA (Área de Proteção Ambiental) na sua região? Qual(is)?
- b) Existe algum órgão fiscalizador que atua na sua cidade/município?
- c) Sabemos que a milícia não atua somente nas áreas de proteção ambiental. Cite outras áreas/ações de atuação da milícia na sua região.
- d) Quais os locais da sua cidade/município você indicaria como área de proteção ambiental? Por quê?
- e) Qual é a importância dessa notícia para a sociedade?
- f) Como você vê a atuação de um engenheiro florestal?
- g) Atualmente, os drones vêm sendo utilizados pelas pessoas comuns para fins recreativos, principalmente para captação de imagens em foto e/ou vídeo, o que faz surgir um importante questionamento: se o uso de drone, com tal finalidade, ameaça o direito à privacidade, isto é, ser fotografado ou filmado em sua intimidade, sem autorização, por um objeto voador viola um direito do cidadão. Como você julga essa situação?
- h) Qual é a ideia mais significativa que a notícia explicita?

Por meio das perguntas, o aluno é levado a articular as respostas, no intuito de evidenciar como decodificou, compreendeu e interpretou o texto, por meio da interação autor-texto-leitor. As informações compartilhadas passam por um processo de análise, reflexão e julgamento, estabelecendo a interpretação, para em seguida construir o seu próprio ponto de vista, sem necessariamente ser o do professor: é a construção de um novo texto.

As perguntas partiram dos níveis mais elementares da leitura, passando pela etapa da compreensão inferencial até chegar à retenção das informações textuais, a partir da avaliação feita pelo aluno a respeito do texto e da sociedade. As últimas perguntas são construídas a partir da elaboração pessoal do aluno, isto é, a partir dos conhecimentos advindos de sua realidade. As respostas, naturalmente, são diversas, refletindo diferentes situações/vivências. Elas são apresentadas ao final do processo de leitura, visto que a produção de sentidos pelo aluno a respeito do texto só é possível depois das etapas iniciais que viabilizam o contato com o texto, por meio das perguntas textuais seguidas das inferenciais. Percebe-se também que as perguntas não seguem rigorosamente a sequência dos fatos narrados, exigindo do aluno-leitor uma visão global do texto.

Algumas habilidades são utilizadas na primeira leitura; outras nas idas e vindas ao texto, na busca da compreensão, guiado pelo próprio texto. A observação, por exemplo, é uma habilidade que depende do interesse do aluno para ser capaz de distinguir e organizar os elementos do texto. Por sua vez, utilizar os conhecimentos prévios exige a habilidade de articular, relacionar, comparar o que está sendo observado por meio das experiências anteriores. Reafirmamos que as etapas só se consolidam efetivamente como resultado do trabalho na pré-leitura acompanhada de uma leitura expressiva, intermediada por comentários relacionados ao texto.

Por fim, cabe ressaltar que o professor atua como um interlocutor e mediador, mas nunca como o dono dos significados, como o que detém a leitura correta e única, pelo contrário, cada aluno-leitor constrói a sua trajetória própria de leitura, ao preencher os “vazios” do texto no desenvolvimento de sua competência leitora.

Nesse contexto, destacamos a importância do próprio caminhar dos professores como leitores, na expectativa de que “ensinar a ler” vai além de ler junto e refletir sobre o lido. Assumir-se como leitor implica ficar atento à necessidade de ampliar as estratégias de busca e de compreensão acerca do que se lê, adotando uma postura diante das descobertas sobre a vida e as coisas do mundo, encontrando sentido neste ato. Ao socializar o que se sente durante a leitura, o mediador se coloca numa atmosfera de troca de experiências e cria uma autoimagem leitora, contribuindo para que os alunos percebam que a leitura existe dentro e fora da escola.

Por essa razão, na tarefa de escolher o que o aluno deve ler, é necessário conhecer o trabalho de autores, ilustradores e editoras, refletir sobre os diferentes sentidos presentes nos textos, a fim de garantir escolhas acertadas, coerentes e pertinentes, considerando os interesses dos alunos e as habilidades que eles precisam desenvolver como leitores na etapa da vida escolar da qual fazem parte.

Como proposta de pós-leitura, pode-se solicitar a produção de um texto. Apesar de leitura e de escrita serem modalidades distintas, o professor deve relacioná-las, implementando estratégias de aprendizagem, uma vez que complementares. O aluno poderá produzir uma notícia sobre um fato local/regional que envolva o meio ambiente, o uso da tecnologia pra fins de fiscalização, a atuação das milícias. Pode também produzir um resumo sobre o texto lido ou uma reportagem sobre uma área de preservação ambiental da cidade/município ou, ainda, uma entrevista com um profissional da área de meio ambiente ou autoridade de sua cidade.

5.4 Com a palavra, o professor (Parte I)

O encontro com os docentes, para avaliação do material elaborado, aconteceu, na escola, com o propósito de confirmar a viabilidade e a pertinência das atividades propostas, nas circunstâncias reais do cotidiano escolar. O primeiro momento destinou-se à explanação das partes teóricas que envolvem o trabalho, sob a orientação de que as dúvidas poderiam ser dirimidas no decorrer da exposição.

Duas etapas da leitura – a compreensão e a interpretação – receberam atenção especial dos professores. Nos comentários, declararam que os termos são utilizados como sinônimos, atendendo às orientações da maioria dos materiais didáticos disponíveis. Interessante destacar a percepção positiva da distinção das etapas, na expectativa de melhor organização para o trabalho em sala de aula e da convicção: para interpretar é preciso compreender.

Outra questão que provocou inquietudes foi a abordagem sobre a elaboração e a sequenciação das perguntas. Segundo os docentes, não há uma sequência ordenada nos exercícios destinados à leitura. Muitas vezes, há um número maior de

textos do mesmo gênero para um trabalho que se repete, com a intenção de fixar os aspectos formais do modelo apresentado. No caso da notícia, por exemplo, o roteiro adotado direciona, via de regra, para a localização das informações sobre: “Quem?”, “O quê?”, “Onde?”, “Quando?” e “Como?”.

Os docentes reconhecem que existem perguntas destinadas à decodificação, à compreensão/interpretação e à retenção, apesar de não se apresentarem de forma sequenciada. Um exemplo são as perguntas que buscam a interlocução, do tipo: “O que você achou mais importante?” e/ou “Qual é a sua opinião sobre o texto lido?”. É fato que esses questionamentos, com foco no aluno-leitor, possibilitam a construção de sentidos, uma vez que a exigência da interpretação se faz necessária, tendo como resultado uma resposta pessoal, no entanto, elas costumam aparecer logo após a primeira leitura e, neste caso, o aluno ainda não teve tempo para se apropriar e aprofundar seus entendimentos frente ao texto.

Para o último item da etapa, a retenção, citaram como exemplo de atividade a elaboração de um texto, obedecendo as características do gênero trabalhado. No caso da notícia, é comum usar uma imagem como referência para a escrita, a partir do roteiro estudado. Essas sugestões aparecem no material didático e, muitas vezes, não representam a temática de interesse/ motivação para o aluno.

Sobre a forma de abordagem das questões gramaticais, nos conteúdos destinados ao trabalho com os gêneros, destacou-se a evidência das mudanças que vêm ocorrendo no ensino de Língua Portuguesa. Os docentes relatam que, mesmo reconhecendo as muitas lacunas sobre as questões que envolvem o trabalho com o texto, na perspectiva sócio-interacionista, há uma tendência a minimizar, pelo menos nos temas/capítulos direcionados, a abordagem meramente estrutural.

É fato que a preocupação com a ortografia, pontuação, concordância etc. ainda tem o seu espaço – e não poderia ser diferente – mas, nos últimos anos, percebe-se um movimento bem significativo para a contextualização e para a análise dos efeitos de sentido provocados pelas escolhas linguísticas. É possível afirmar, nesse contexto, o impacto positivo das orientações oficiais e dos estudos linguísticos que sustentam o ensino de Língua Portuguesa como possibilidade para o desenvolvimento de leitores competentes.

Após a explanação teórica, solicitou-se que cada professor fizesse a leitura individual, para que se apropriassem do texto. Em seguida, realizou-se a leitura em voz alta, sem interrupção. A primeira abordagem foi sobre a relevância do tema, o

tamanho e o vocabulário. Houve consenso sobre a adequação do texto selecionado, com destaque para o assunto, relacionando o meio ambiente ao uso da tecnologia

A prática mais adotada para a leitura inicial, isto é, como eles apresentam o texto para o aluno confirmou uma tendência: com pouca variação, o primeiro contato com o texto ocorre por meio da leitura silenciosa, atendendo às orientações do manual didático, sob a alegação de desenvolver a autonomia do aluno. Na discussão, no entanto, eles revelaram que essa prática não é muito produtiva, apontando a distração do aluno como o maior problema: muitos não conseguem se concentrar na leitura. Outra indicação, denominada pelos professores de “desmotivação inicial”, reside na espera dos alunos pela leitura em voz alta do professor. Os relatos afirmam que eles entendem melhor quando lido pelo docente.

Nessa visão, a leitura do professor ainda é percebida como exemplo de interpretação correta, em que a entonação e a fluência orientam o sentido do texto, dando pistas para a sua compreensão. Essa dependência leitora revela-se com maior intensidade nos primeiros anos dessa etapa escolar.

O uso da leitura sequenciada em voz alta associa-se aos textos mais longos e, principalmente, à agitação da turma. É uma forma de manter o controle da sala de aula, já que o aluno precisa ficar atento à sequência para prosseguir na leitura, sob pena de ficar evidente a sua desconcentração.

A leitura comentada do texto envolveu perguntas que buscavam aferir as diferenças entre a teoria proposta por este estudo e as práticas cotidianas. Em relação ao item “reconhecimento dos propósitos comunicativos”, relatou-se que, ao apresentar o gênero, na forma conceitual, é retórico explicar sobre as suas características. No caso da notícia, por exemplo, que se trata de um texto jornalístico – e por isso tem o jornal como suporte – com linguagem objetiva e concisa e que informa sobre um acontecimento recente.

Os docentes concordam que o gênero no material didático afasta-se do texto real: ao ser digitado, distancia-se do suporte original – até a localização das imagens sofre alteração – assemelhando-se a mais um conteúdo de aula. No entendimento deles, essa transposição colabora para a não interação com os fatos sociais, reforçado pelo aspecto temporal e espacial: geralmente são eventos que não correspondem ao momento nem ao lugar social em que vivem.

Na abordagem sobre a identificação do fato central e suas circunstâncias, chama a atenção o fato de, via de regra, a primeira pergunta ser “Qual é assunto

principal do texto?”. Uma professora resume a questão e assume que “é tão normal essa pergunta inicial que nunca pensei que esse sentido mais global deveria ser o resultado – e não o princípio – da interpretação”.

Outro destaque ocorreu para o trabalho com os títulos, intertítulos e subtítulos. Há, geralmente, uma solicitação para a identificação dessas partes do texto, mas com perguntas que se restringem à identificação. As relações de sentido estabelecidas entre as partes não são exploradas, a não ser pelo reconhecimento. No caso do título, é sempre orientado para percepção do uso de palavras que chamam a atenção do leitor. A expressão sobretítulo não costuma fazer parte das abordagens.

Os recursos utilizados para imprimir veracidade e credibilidade são apresentados aos alunos com a orientação para observar os números (quantidade), no entendimento da verdade por meio da informação de dados; da indicação dos nomes; e de depoimentos. A diferença de abordagem reside mais uma vez na falta de interação. As atividades se concentram nos verbos “localize, cite, liste, identifique”.

Na fala dos docentes, a abordagem sobre as vozes sociais presentes no texto fica comprometida, por conta da ausência de proposições interativas e pelo distanciamento entre o fato noticiado e a realidade do aluno, impossibilitando a percepção dos diferentes pontos de vista em relação aos significados.

As lacunas no trabalho para o posicionamento crítico do aluno, na percepção do professor, é consequência de falhas no processo, impedindo a construção de sentidos que resulta em questionamentos e atitudes para além da sala de aula. As perguntas destinadas a aferir o posicionamento dos alunos se limitam à indagação geral: “O que você achou do texto?”.

As reflexões contidas neste estudo perfazem aquilo que há de mais representativo no ensino: a prática de sala de aula, apontando as respostas que temos (e as que não temos). O encontro com docentes possibilitou a compreensão mais concentrada dos principais pontos de consenso e de conflitos, obrigando-nos a olhar “de dentro” da escola e, simultaneamente, refletir de forma mais crítica.

Como avaliação final, registra-se a receptividade dos docentes para propostas que auxiliem o trabalho em sala de aula. Ao serem questionados sobre a viabilidade de aplicação, foi consensual o interesse e a possibilidade de execução. A maior dificuldade apontada foi a realização de trabalho concomitante – e às vezes

dissonante – à proposta adotada. O ideal, no julgamento deles, é que essas orientações e atividades constem no material didático, com liberdade para inclusão de trabalhos com textos, levando em consideração a realidade de cada turma.

Fica evidente que a identificação dos problemas que persistem e dos avanços conquistados – especialmente nas últimas décadas – ainda demandam a continuidade dos debates, para a promoção de mudanças nas práticas escolares.

6 PRODUÇÃO DE TEXTOS: DESENVOLVENDO DIFERENTES HABILIDADES NA SALA DE AULA

As respostas dos alunos não deixam dúvidas sobre a necessidade de instanciar momentos de ensino que os levem a ressignificar a representação de que escrever é algo difícil, chato e cansativo, além de estar distante de suas expectativas cotidianas.

Uma concepção resumida do que é escrever bem, ainda muito comum nos espaços escolares, conforme observado nas respostas, está associada ao domínio de determinadas regras gramaticais, ornamentada por letras arredondadas ou, ainda, a orientação mecanizada para a elaboração de redações escolares como produto final de aprovação em processos seletivos. Essa noção reducionista sobre ser um bom escritor limita a capacidade do indivíduo de se expressar nas diversas demandas sociais, quando envolvidos na tarefa de produzir textos.

A própria indicação dos alunos de “aulas de redação” como sugestão para as atividades de escrita remete ao ensino que focava na apreensão da variante culta da língua, com elaboração de um texto com número pré-determinado de linhas para atender exclusivamente às condições das produções escolares. Nota-se, no entanto, que, sob a influência de pressupostos teóricos e metodológicos sobre o ensino de língua, nas diversas instâncias educativas, mudanças ocorreram.

Geraldi (1997), por exemplo, ao estabelecer uma distinção entre os termos redação e produção de textos, propõe um comprometimento do sujeito com a sua palavra e com a sua articulação individual, indo além de um processo mecânico, de uma mera reprodução. Para o autor, a produção, ao contrário da redação, não é simplesmente para a escola; “esta é apenas o local em que se promove a construção do texto” (GERALDI, 1997, p. 136).

Desse modo, deve-se entender que não foi uma simples alteração de terminologia, mas uma ampliação do objeto de trabalho, que, anteriormente, era a escrita do texto, sem considerar o contexto, as condições de produção, os sujeitos envolvidos na interação, uma vez que

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1997, p. 137).

De acordo com a faixa etária indicada no levantamento e já sinalizada pelos PCN (BRASIL, 1998), defendemos que é imprescindível olhar de forma mais atenta para a construção de uma versão pedagógica para a leitura e para a escrita que se ajuste à prática social que tentamos comunicar e que permita aos alunos se apropriarem dela. É preciso considerar, portanto, as transformações físicas, afetivas, cognitivas e socioculturais que marcam o público-alvo, na busca de alternativas que atendam às expectativas desse período de vida.

Acreditamos que explorar a diversidade de textos relacionando-os aos fatores sociais, como um meio de manifestação do sujeito no mundo em que vive, permite a ampliação de seus conhecimentos e contribui para a formação de sua identidade na condição de falante de uma língua pertencente a uma comunidade, uma vez que muitos sentem necessidade de se expressar para dar conta das mudanças ocorridas. Ao adquirir conhecimento das possibilidades da linguagem no seu cotidiano, o aluno assume uma visão crítica, expõe seu ponto de vista e produz novos questionamentos, ocupando, dessa forma, uma posição de sujeito atuante na sociedade.

Não se trata de pensarmos uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual se produz um texto, mas de compreender como esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado.

6.1 Elaborando uma proposta: produção de textos

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), em posição já assumida nos PCN há mais de 20 anos, o texto é o centro das aulas de Língua Portuguesa e é a partir dele que os demais aspectos da língua materna são estudados, a fim de promover efetivamente um ensino pautado no uso, na leitura e na produção.

Centrar o ensino no texto, porém, requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguísticos, tornando necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre a sua adequação e funcionalidade.

O gênero escolhido para análise do processo de transformação de objeto social de referência a objeto a ser ensinado e aprendido, nas aulas de Língua Portuguesa, foi a crítica, tendo como premissa sua inserção em dada situação de comunicação. Como gênero, é um texto em forma de síntese com a função de informar elementos de avaliação sobre uma produção, expressando a opinião do autor sobre determinado bem cultural, que pode ser um filme, um CD, um show, uma peça de teatro, um livro, um artigo, uma fala etc.

A seleção se deu por motivos variados. Um ponto que se destaca é a facilidade de acesso, uma vez que o gênero, atualmente, está presente em diversos meios de comunicação, contemplando a apresentação aos alunos de textos autênticos que circulam nas esferas sociais, auxiliando-os a pensar criticamente a respeito de tais produções. Utilizada em sala de aula, ganha um objetivo didático que permite que o aluno não aprenda somente os mecanismos de textualização, mas o agir com a linguagem em situações e contextos específicos.

Outra questão relevante para a escolha pauta-se na intenção de oferecer ao aluno, ainda no Ensino Fundamental, textos argumentativos, a fim de exercitar uma leitura mais reflexiva. A crítica de filmes – denominação adotada neste estudo – é um modelo de texto publicado em jornal impresso, de fácil acesso para o contexto em que vamos intervir, com textos menores, atos discursivos bem definidos, uma vez que atende às características de apresentação do filme como produto, narração do enredo e avaliação, além de vocabulário e análise técnica mais simples.

A opção pelo gênero considera também o interesse dos estudantes, principalmente da faixa etária em pauta, pelo ambiente cinematográfico, nos cinemas propriamente ditos ou nos meios digitais disponíveis, como *youtube*, *netflix*, *telecine play* etc. Assim, embora nosso foco não seja exatamente o gênero filme, é a partir dele que começa o trabalho em sala de aula, a fim de criar um contexto motivador.

É pertinente ressaltar que encontramos escassa bibliografia sobre o gênero, principalmente, no recorte adotado: filmes. Geralmente, os estudos se direcionam

para o termo mais abrangente “resenha”, destinado aos trabalhos acadêmicos, no caso de produções em etapas escolares mais adiantadas; ou para o resumo/sinopse de livros, no caso do Ensino Fundamental. Muitas vezes o gênero aparece qualificado como “resenha crítica”.

No material didático avaliado, por exemplo, o gênero aparece, no 7º ano/Caderno 2, com o título *Para ajudar a escolher: a resenha* (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 27), oferecendo como provocação a dificuldade de selecionar obras para leitura diante da quantidade de títulos existentes na Biblioteca do Congresso, em Washington, capital dos Estados Unidos, “que reúne mais de 32 milhões de livros, 61 milhões de manuscritos e inúmeros documentos históricos” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 27).

Na sequência, apresenta dois textos que orientam para a indicação de livros: *Os melhores livros para seu filho e 10 livros infantojuvenis para as férias* ((RENSI; CARDOSO; LEITE, p. 34-37). Finalizando o capítulo, propõe a elaboração de uma lista, a partir de 5 opções de título: *Os dez melhores livros da minha vida, Os dez piores livros da minha vida, Os dez melhores livros que já li até os 10 anos, Dez livros que desejo ler* e, por último, um título a ser criado livremente. A orientação que acompanha a atividade é a apresentação de pelo menos um motivo “que justifique a inserção da obra na lista” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2017, p. 38).

Percebe-se que as atividades propostas, desde os textos apresentados para a leitura até os exercícios de produção, privilegiam orientações relacionadas à estrutura, ignorando que um gênero não se define apenas por esse aspecto. No caso, direciona, especificamente, para indicação/elaboração de títulos (e não de textos).

É fato que, inicialmente, dependemos da observação de modelos genéricos existentes para aprender suas regras de funcionamento: são úteis, nesse sentido, os conhecimentos sobre a estrutura padrão de um gênero. Mais importante, no entanto, do que ensinar uma forma, seria discutir as possibilidades de manipulação da estrutura genérica para atender a objetos e leitores determinados.

Apesar das orientações sobre os textos lidos, faltam na proposta elementos muito importantes, como os destinatários, local de circulação e instruções para que o aluno verifique se o seu texto atende aos objetivos da situação discursiva. É essa mobilização que vai favorecer o trabalho de construção da coerência e da coesão, garantindo informatividade e unidade, entre outros aspectos, que fazem com que um

texto seja considerado, por um determinado leitor, em uma determinada situação de interlocução, um conjunto articulado.

Essas lacunas – teóricas e práticas – de certa forma, instigaram o estudo, na expectativa de oferecer um produto de ensino mais contextualizado, em consonância com as orientações dos documentos oficiais, no intento de criar situações autênticas em que o aluno possa conhecer, desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, por meio do texto, no ambiente em que vive, a fim de construir um novo olhar sobre a escrita, e apresentar ao professor uma proposta de como explorar textos da mídia impressa, na perspectiva interacionista, abordando a riqueza de detalhes que o modelo deste gênero pode trazer.

Para Barbare (2004, p. 44), “Crítico um filme é observar detalhes, identificar as características típicas da obra, compará-las a outras do gênero, criticar e elogiar o filme”. A autora denomina o gênero como “crítica de cinema” com a função de prestar um serviço de informação ao leitor pela visão de um expectador experiente. Nos jornais – e em outros meios de comunicação impressos – é comum aparecer a denominação “crítica”, “críticas”, ou mesmo, “coluna” para se referir aos textos com a natureza de trazer interpretações ou opinião do autor sobre determinada obra, no sentido geral.

Salientamos que o termo “resenha” aparece cada vez menos nos jornais impressos em detrimento da denominação “crítica”, que, muitas vezes, aparece de forma direcionada: “crítica/ teatro”, “crítica/música”, “crítica/livro”, “crítica/filme. Entendemos que a designação “crítica de filmes” oferece um sentido mais próximo de sua finalidade, contribuindo para a orientação do leitor.

Percebemos, por meio das nossas pesquisas, que a crítica veiculada pelo jornalismo cultural passou a incorporar nuances do discurso jornalístico contemporâneo: ênfase na linguagem imagética, destaque para os títulos e subtítulos, informações fílmicas periféricas, extensão verbal reduzida etc., dispendo de estratégias argumentativas, a fim de validar premissas para conseguir o apoio dos leitores.

Acreditamos que, quando trabalhada em sala de aula, pode auxiliar no pensamento crítico, no diálogo com outros gêneros, especialmente, os de caráter verbo-visual, como o filme, consolidando o trabalho com textos argumentativos, desenvolvendo habilidades diversas, como observar, selecionar, avaliar e criticar. Não podemos esquecer de que a ênfase dada ao ensino, a partir dos textos, se

justifica pela importância que a materialidade discursiva exerce no processo de interação verbal.

A perspectiva que amparou o percurso didático-metodológico com a produção do gênero em sala de aula foi a de escrita como atividade processual, partindo do pressuposto de que, sendo uma atividade apoiada em etapas: planejar, produzir, revisar e editar/reescrever, o aluno é levado a adquirir, progressivamente, maior consciência discursiva, textual e linguística, tomando ciência de seu fazer procedimental.

Tais etapas não são procedimentos que guardam para si uma relação linear, mas recursiva: para construir a textualidade, o aluno-escritor recorrerá inúmeras vezes ao que ele sabe sobre a natureza da tarefa e fará prospecções para avaliar seus efeitos, monitorando a própria escrita, na perspectiva de que a atividade envolve seleções, escolhas, decisões e avaliações constantes durante toda a realização. Assim, baseado em suas análises preliminares e nos objetivos pretendidos, ele faz opções relativas à organização das informações e ao emprego dos elementos linguísticos para garantir a eficácia e adequação do seu texto àquela situação de produção.

Para ensinar os procedimentos, no entanto, é preciso mostrá-los como condição prévia para a sua prática independente, uma vez que não se pode esperar que os alunos demonstrem competência para escrever se não foram devidamente instruídos. Para Solé (1998, p. 116), a leitura deve ser ensinada e “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional”.

Se admitimos que são capazes de aprender a partir de modelos, explorando as características estáveis dos gêneros, seus estilos e propósitos comunicativos, é preciso revelar, antes da produção propriamente dita, as pistas que compõem o texto, para que o aluno-leitor-produtor adquira a consciência de que pode “utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado” (SOLÉ, 1998, p. 87).

Se o aluno conhecer/desvendar o funcionamento de determinado gênero, familiarizando-se com ele, sentirá segurança para lê-lo e, conseqüentemente, para escrevê-lo, identificando os elementos pragmáticos que compõem o seu caráter funcional. Assumimos que o professor pode ter diferentes pontos de partida e criar diferentes circunstâncias de aprendizagem, aproveitando as muitas regularidades

existentes no gênero, consentindo que é mais simples aprender primeiro as situações previsíveis.

Em relação à escolha do texto, mesmo inspiradas em sólidas concepções, as leituras precisam responder aos interesses dos alunos, oferecer um produto para o trabalho de produção que, num processo dialógico, possibilite a construção de sentidos, a partir das experiências de outros textos, na perspectiva da interlocução. Percebemos, nas respostas dos alunos, pouca renovação em relação aos assuntos tradicionais na indicação das preferências: aventura, suspense, ficção científica, mas certamente com um tom de mudança do ponto de vista, numa tentativa de relativizar posições e atitudes, de entender os fenômenos, no cenário atual.

O texto selecionado foi publicado na primeira página do *Segundo Caderno*, do jornal *O Globo*, no dia 18/07/18, trazendo o título do filme *Ilha dos cachorros*, com o subtítulo *Carregada de referências à cultura japonesa, animação do diretor americano Wes Anderson premiada no Festival de Berlim chega amanhã aos cinemas brasileiros*. $\frac{3}{4}$ da página foram utilizados para a reportagem sobre o lançamento, acompanhado de uma fotografia dos personagens principais – os heróis caninos. A crítica ocupa a parte inferior da página, abaixo da imagem.

O texto foi escolhido por se tratar de uma produção com temática atual (cultura japonesa, uma paixão recente, envolvendo animais e comportamento humano), de fácil entendimento do aluno, com classificação etária (12 anos) adequada e abordagem de aspectos fictícios. Por apresentar um título intrigante, cria possibilidades de um estudo mais abrangente, explicando sobre as questões sociais e culturais envolvidas.



Fonte: *O Globo*, Segundo Caderno, 18/07/18.

A opção em apresentar o texto em seu formato original, em colunas, reforçando uma das características da mídia impressa, respalda-se na intenção de não distorcer o gênero diante da verdadeira situação de comunicação, uma vez que muitos livros didáticos, na tentativa de transformar um gênero que não pertença ao espaço escolar em objeto de aprendizagem, promovem a desformatação do texto original, afastando-se da proposta de colocar os alunos em situações reais (ou bem próximas da realidade em que o gênero circula). Alguns textos, ao serem extraídos de sua circulação social, tendem a perder a funcionalidade, incorrendo no risco de se tornarem um material escolar destituído de sentido.

Sobre a questão, Schneuwly e Dolz (2004, p. 69) atestam:

[...] pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social [escola], diferente daquele que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.

Alegamos, por fim, que não há como conhecer o funcionamento e os usos da linguagem se não ocorrerem o contato com os tipos de texto e a compreensão da situação discursiva e dos objetivos do autor/enunciador. O desenvolvimento das

habilidades de leitura e de escrita realiza-se na medida em que os alunos se tornem capazes de identificar e serem autores de seu próprio discurso, num ato de interação e construção do conhecimento. Uma das contribuições para essa forma de enxergar a escrita é a desconstrução do mito de que escrever é resultado de inspiração, um dom de poucas pessoas.

6.2 Trabalhando com a produção da crítica de filmes

Sustentamos que o gênero crítica de filmes instrumentaliza o aluno a olhar de forma mais exigente, podendo recorrer, inclusive, a outros textos sobre o mesmo objeto, a fim de compará-los, permitindo um comportamento mais crítico frente aos títulos postos ao leitor, pelo viés da avaliação, uma vez que, como característica típica, a crítica lida com opiniões próprias e alheias.

A criticidade faz com que se compreenda não só as ideias veiculadas por um autor, mas o leva também a posicionar-se diante delas. Esse posicionamento crítico implica a função social de qualquer texto: dirigir-se ao outro, num processo de desvelar-se perante ele. É uma forma de o aluno assumir o que diz (sobre outro texto) para outros. Diferente de um texto apenas argumentativo, em que o autor discorre sobre um tema, aqui o aluno precisa posicionar-se diante de e dialogar com outros atores.

Para que a crítica de filmes, objeto de referência do mundo social, se transforme em objeto a ensinar, é imprescindível analisar o contexto em que aparece o gênero, uma vez que influencia diretamente a sua textualidade, determinada pelas características da situação de comunicação na qual o texto circula (ou vai circular). Para Barros e outras (2017, p. 166), é um gênero “que apresenta, prototipicamente, três atos de linguagem bem definidos: 1) apresentação do filme como produto cinematográfico; 2) narração do enredo fílmico; 3) avaliação do filme, com base em alguns elementos fílmicos”.

Para as autoras, o primeiro ato se destaca no momento em que o leitor precisa ser apresentado ao referente textual do filme; o segundo é, na verdade, um encaixe dos aspectos da narrativa que justificam o ponto de vista que se defende, mesclando-se ao discurso do expor argumentativo e informativo. Por fim, a avaliação

condensa o propósito comunicativo do gênero: posicionar-se criticamente em relação ao produto, apresentando argumentos em sua defesa (BARROS; MAFRA; STORTO, 2017).

Neste âmbito, a crítica é um gênero que permite ao aluno o contato com vários bens culturais que circulam na sociedade e que precisam de um julgamento de valor sobre eles. Isso permite não só uma seleção melhor no momento da escolha e consumo de tais bens, mas também exercitar a criticidade, que raramente encontra caminhos na escola. Assim, a produção do texto requer que o aluno reflita e argumente, e não apenas emita uma opinião imponderada e, talvez o mais importante, que ele assuma o seu discurso.

No ensino, a consideração desses aspectos deve orientar o aluno-escritor em todos os momentos da produção de seu texto: desde o planejamento até a edição/reescrita. Antes de escrever, portanto, é preciso a representação do produto final do que o aluno quer (ou busca) produzir. Entre as características fundamentais do contexto, não necessariamente nesta ordem, estão:

1) A organização do texto em um gênero

Observar tanto o plano textual global do gênero crítica de filmes: título, subtítulo, apresentação do filme como produto, narração do enredo, avaliação do filme, identificação do autor, imagens e ilustrações, como algumas características linguístico-discursivas prototípicas, organizados em texto de pouca extensão.

Em relação ao texto selecionado, nota-se o destaque do título “Quem somos nós, e quem podemos ser?”, que aparece em caixa alta e em negrito, ao lado de uma ilustração em que um boneco palito aparece expressando a sensação de assistir ao filme. O bonequinho (como ficou conhecido) revela a opinião do crítico/jornalista por meio de cinco figuras: aplaude de pé, aplaude sentado, assiste sem aplaudir, cochila na cadeira ou abandona a sessão. Na escala de avaliação, a fim de orientar os cinéfilos que tomam a crítica como base para as suas escolhas, o aplaudir de pé refere-se aos bons filmes e a deserção demonstra desinteresse pela obra cinematográfica ruim.

Em seguida, aparece o nome do filme (no papel de subtítulo), a direção, os locais de exibição (onde), a orientação para acessar o *site*, a fim de obter maiores informações das salas e dos horários, e a classificação etária. Imediatamente abaixo, a identificação do autor do texto e o seu contato digital. É interessante destacar que, ao atribuir um título para o texto distinto do nome do filme, o autor já

apresenta uma forma de interpretação, um aspecto subjetivo, sem perder, contudo, o foco sobre o produto avaliado.

Na introdução, ao fazer referências sobre o filme, reforçando o nome da obra, o autor provoca o questionamento sobre uma famosa afirmativa: “O que aconteceu com o melhor amigo do homem?”. Propõe-se, no encadeamento, a responder a pergunta feita, por meio de uma descrição mais objetiva, evidenciando a autoria do roteiro. Predomina o discurso do expor para apresentar o filme como produto. É possível perceber, nesta sequência descritiva, o enredo do filme: numa cidade fictícia do Japão, a metrópole Megasaki, ambientada no futuro, o prefeito, um defensor dos gatos, por conta de um vírus que atinge os cães, ordena que todos os animais contaminados sejam enviados para uma ilha em que funciona um aterro sanitário desabitado.

A descrição objetiva é interrompida pelo comentário do autor, que remete à interpretação “mais precisa” da história: a de que o homem é o problema do seu melhor amigo. O questionamento expõe – e suscita a dúvida sobre a reciprocidade – a relação consensual que existe sobre o companheirismo do cão, sua fidelidade e os benefícios dessa amizade.

Nos parágrafos que seguem, intercala informações sobre a parte técnica da produção, opinando favoravelmente – de forma coerente com a ilustração do bonequinho que aplaude – ao utilizar o adjetivo superlativo “lindíssima”, ao mesmo tempo que remete a outras obras do diretor: *O fantástico Sr. Raposo* e *O grande Hotel Budapeste*. Percebe-se que o jornalista traz a descrição propriamente dita – narração do enredo – alternando com a sua avaliação, com base nos elementos fílmicos: os atores protagonistas, as vozes, os efeitos especiais, o roteiro etc., revelando a metáfora que embasa o filme: “a opressão autoritária de políticos e a falta de compaixão humana”.

Um ponto que merece destaque é a escolha de expressões que remetem ao prefeito vilão: “líder fascista”, “totalitarismo”, “crueldade”, abrindo um espaço para o trabalho interdisciplinar com as disciplinas que abordam os regimes políticos e a falta de ética de governantes que praticam a corrupção e a segregação. Em contrapartida, para enaltecer a qualidade da direção, por exemplo, o autor utiliza palavras positivas, como “simetria”, indicando preocupação com a forma; “escolha de cores que parece só existir em suas produções”, imprimindo um ar de

exclusividade e de competência; e ainda “não se engessa” e “inventividade”, evidenciando a criatividade e o ineditismo.

Percebe-se que os encadeamentos utilizados revelam as avaliações do autor, exigindo que o leitor faça inferências para chegar aos termos retomados. Esses mecanismos coesivos são marcas do gênero, que permite a intervenção individual, veiculando os posicionamentos em relação ao apresentado ao leitor.

Na parte final, para confirmar a crítica positiva, ao utilizar o adjetivo “perfeito”, o elogio à exploração da linguagem (confusão linguística) aparece como ponto forte do filme, criando a oportunidade para associá-la aos problemas contemporâneos, ao citar, por exemplo, “a dificuldade atual de comunicação”. A conclusão esclarece o título numa frase proferida pelo protagonista, reforçando o encadeamento lógico do texto.

2) A finalidade do texto: propósito comunicativo

Ao nos referirmos aos textos do campo jornalístico-midiático, é importante mencionar que, em se tratando dos acontecimentos sociais como um todo, os objetivos são basicamente informar e opinar. No caso da crítica, a intenção é informar aos leitores as opções destinadas à cultura e ao lazer, formulando um conceito de valor sobre o produto, de maneira a contextualizá-lo dentro de uma realidade maior, contribuindo para a divulgação e a melhor compreensão da obra.

Destaca-se o modo como o texto manifesta o ponto de vista dos autores, a avaliação sobre o objeto analisado, com a observação dos efeitos provocados pelas escolhas dos elementos linguísticos. No caso do texto selecionado, a crítica é favorável, gerando uma expectativa de maior adesão ao produto.

Enfatizamos que a publicação de um texto valorativo sobre o filme induz o leitor a ir (ou não) ao cinema. Funciona como uma espécie de certificação da obra. A crítica, no entanto, não é uma ciência exata e, com a crescente oferta de filmes no mercado e o estreitamento dos espaços dos jornais para os textos dessa natureza, atua como uma indicação prévia para subsidiar a decisão de investimento na compra do ingresso.

É pertinente considerar o fato de que alguns filmes trabalham a mídia impressa antes mesmo da finalização de seus roteiros. São as grandes (ou médias) produções cinematográficas. Para esses casos, a crítica ocupa lugar de menor prestígio, uma vez que as campanhas de *marketing* promovem, de forma autônoma, os eventos. Assim, podemos afirmar que o gênero ocupa lugar de maior influência

para os filmes de menor produção, considerando que as maiores se encontram sob o domínio de poucas indústrias cinematográficas, como *Marvel*, *Disney* e *DC Comics*, geralmente, direcionadas para seus famosos personagens.

3) A quem se destina: interlocutores

O jornal impresso é, em tempos digitais, um produto para quem quer qualidade, conteúdo que não conhece, análises inteligentes, boa apresentação gráfica. Assim, na era da velocidade da informação, o impresso ganha objetivo diferente: a possibilidade de agregar valor a um público mais especializado. É quase uma revista diária, com ritmo de leitura, textos bem pensados, *design* convidativo, algo que dê prazer e atenda às expectativas de quem o lê, buscando atingir o indivíduo e não o público em geral.

Segundo pesquisa realizada, entre abril de 2009 e março de 2010, pela *Ipsos Marplan* para a *Infoglobo*, a classe social do público leitor predominante do jornal *O Globo* é a B, com 52%, seguida da classe A com 27%. Quanto à faixa etária, os leitores de idade entre 20 e 29 anos correspondem a 20% do público. Os acima de 60 anos também correspondem a 20%. Os leitores de 40 a 49 anos compreendem 19%. As mulheres são as principais leitoras, com 54%; e os homens correspondem a 46%. O nível de escolaridade predominante é o superior (56%).

O texto selecionado traz marcas que se direcionam para o interlocutor que, apesar da classificação do filme (12 anos), não se destina a crianças, mas ao leitor do jornal, no caso os adultos que, geralmente, decidem sobre a ida ao cinema, levando os menores e indicando a outras pessoas.

No âmbito da intertextualidade, podemos destacar as referências feitas às obras anteriores do diretor que, assim como “Ilha dos cachorros”, não são, na essência, para crianças, mas obras para adultos que crianças podem ver. Ao se referir, por exemplo, a outras obras do autor, como *O grande Hotel Budapeste*, que concorreu, em 2015, em nove categorias do Oscar, inclusive o de melhor filme, tenta influenciar o leitor, conduzindo-o à percepção da qualidade do trabalho oferecido. Esse filme alcançou grande destaque, a partir da visão fantasiosa do diretor sobre as mudanças e as transformações de uma sociedade.

O outro exemplo dado, com o filme *O fantástico Sr. Raposo*, baseado no livro homônimo para crianças, do galês Roald Dahl (o mesmo autor de *Charlie e a Fábrica de Chocolate*), enaltece o mérito e a competência do diretor. O longa aborda

temas como a tentação, a luta contra a própria natureza, a adrenalina da aventura e, finalmente, a responsabilidade.

O detalhamento sobre a técnica de animação, como marca do diretor Wes Anderson, também revela que o interlocutor conhece um pouco do ambiente de produção cinematográfica. A técnica *stop-motion*, que emprega bonecos, utiliza a disposição sequencial de fotografias (quadros) diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento, provocando um tipo de ilusão de ótica.

Destacamos que a linguagem empregada é selecionada para um público escolarizado que, com a intenção de buscar opções de entretenimento, recorre à leitura do caderno do jornal que traz a indicação de obras e de eventos, com argumentos e posicionamentos críticos, para maior embasamento de suas decisões. Os comentários não se restringem a obviedades e mobiliza uma série de conhecimentos prévios do leitor, oferecendo elementos para que eles possam ser ampliados.

4) O suporte/ espaço social em que circula: contexto de situação

O jornal *O Globo* é considerado um espaço para os chamados formadores de opinião. O *Segundo Caderno* é publicado todos os dias e é o caderno de cultura do veículo. As matérias compreendem novidades do cinema, da música, do teatro e da televisão e contam com a opinião de críticos que entendem dos assuntos artísticos e culturais. Ainda encontramos notas de colunistas com uma linguagem leve e humorada sobre fatos do meio social carioca, avaliação das programações e dos artistas da TV, além de novidades e curiosidades do mundo televisivo. A programação cultural da cidade também pode ser conferida: horários de cinema, shows e espetáculos. Na penúltima página, o leitor encontra histórias em quadrinhos, palavra-cruzada, horóscopo, entre outros gêneros de entretenimento.

Os textos abordam questões do cotidiano, das coisas que estão acontecendo ao redor das pessoas, expostas aos muitos apelos do consumo de bens culturais. Como citado, os destinatários previstos são os leitores do jornal identificáveis como pertencentes a uma classe, no mínimo, medianamente letrada e crítica. Dessa forma, as exigências discursivas próprias do campo de atuação jornalístico-midiático e do suporte em que está veiculado remetem a um certo nível de formalidade, afastando-se da oralidade coloquial, justificando a opção do autor por uma seleção vocabular mais especializada.

5) O lugar social do produtor: o autor/enunciador

O papel do crítico não é, simplesmente, dizer se determinado filme é bom ou ruim, mas principalmente descrever quais os elementos de destaque e os pontos a desejar para que o leitor tire suas próprias conclusões. Cada autor possui um estilo próprio de texto. Percebe-se que o jornalista adota um tom mais neutro, sem fazer tantos juízos de valor, e organiza as informações/argumentos numa ordem lógica e clara.

Nota-se que o autor, primeiramente, apresenta o roteiro de forma objetiva, revelando o enredo da obra, suas abordagens temáticas, citando os atores e as características da produção. Na sequência, como argumentos, cita os filmes anteriores bem-sucedidos, além de comentários que revelam a sua percepção positiva, como na passagem da “confusão linguística”, resultando num conceito “perfeito para entender como os homens se afastam uns dos outros”. No último período, o tema se mantém pela formulação da conclusão.

André Miranda é jornalista e crítico de cinema do jornal *O Globo*. Trabalhou como professor de vídeo para adolescentes moradores da Rocinha por dois anos, produzindo e dirigindo documentários com a participação dos jovens e pessoas desconhecidas. As suas atividades profissionais incluem assistir a filmes, acompanhar festivais, elaborar textos analíticos e escolher a cotação de alguns filmes usando o “bonequinho”, o símbolo gráfico para as críticas de cinema do *Globo*. Além de crítico, dirige gravações, supervisiona edições de vídeo e edita canal no *YouTube*. No resumo de seu perfil na *LinkedIn*, posiciona-se como jornalista interessado em cultura, política, tecnologia, produção de vídeos e no próprio jornalismo.

Em suma, durante a apresentação do gênero, o professor deve: a) identificar as informações relevantes para a compreensão do gênero; b) identificar os indicadores do suporte, da organização gráfica e da autoria; c) relacionar as características do gênero ao sentido atribuído; d) reconhecer a unidade temática do texto; e) atribuir sentidos, a partir da interpretação dos significados das expressões, adequando-os ao sentido do texto.

Os aspectos gramaticais, na perspectiva integrada dos sentidos criados, destacam-se como marcas textuais do gênero: o uso dos operadores argumentativos “mas” e “por outro lado”, que estabelecem a coesão e introduzem o contraditório, revelando os vários aspectos do comentário. A opção pela pergunta no primeiro parágrafo não tem a pretensão de obter uma resposta, que, na verdade, já

se sabe, mas tem o propósito de interessar o leitor. A ausência da primeira pessoa e a presença marcante da terceira imprime certo distanciamento do enunciador em relação ao objeto criticado, afastando a ideia da subjetividade, do envolvimento pessoal na interlocução.

O uso dos pronomes se direciona para distintos referentes textuais, destacando: “deles” (4º parágrafo) para substituir “os cachorros”; “nisso” (4º parágrafo) direcionando para nesse aspecto; “dele” (5º parágrafo) para retomar “o prefeito”; “eles” (6º parágrafo) para se referir aos personagens do filme; “ele” (6º parágrafo) para retomar “o diretor”. A pontuação e seus diferentes efeitos de sentido também merece destaque: o uso dos dois pontos, para fazer um detalhamento, um esclarecimento do que acabou de dizer, no 6º parágrafo: “animações ou não: simetria, closes [...]” ou para anunciar uma citação, na última linha; o uso das aspas para transcrição das palavras de alguém: “O que aconteceu com o melhor amigo do homem” e “Quem somos nós, e quem podemos ser?” ou para se referir aos títulos dos filmes citados.

Os parênteses ganham relevância ao cumprir papéis distintos: ora introduzem um comentário de caráter subjetivo, como em “(semelhante a de “O fantástico Sr. Raposo”, também de Wes Anderson)”, “(como esses aparelhos de celular)”, ora para fazerem um esclarecimento, como nos casos de indicação dos nomes dos atores envolvidos.

A predominância dos verbos no presente do modo indicativo expressam uma validade permanente, ao mesmo tempo que imprimem uma objetividade, próprias do gênero. São várias as passagens que exemplificam essa forma argumentativa: “alguém repete”, o verbo ser (no singular e no plural), “ordena”, “constrói”, “questiona”, “executa”, “percorrem”, “cria” etc.

Os adjetivos expressam a intencionalidade do enunciador, instalando certa persuasão, na tentativa de provocar, nos interlocutores, a adesão aos seus argumentos pelo detalhamento e pela qualificação. Destacam-se os adjetivos que expressam conteúdo de existência objetiva, como “fictícia”, “desabitado”, “isolada”, “robótica” etc. e os de conteúdo decorrente de opinião, como: “precisa”, “esquecida”, “lindíssima”, “autoritária”, “boa”, entre outros.

Explorar os sinônimos, com a intenção de evitar a repetição das palavras, é um recurso gramatical integrado aos sentidos criados: cachorros, cães, animais; filme, longa e obra; falta de compaixão humana e crueldade. Os exemplos

confirmam que um texto escrito forma uma cadeia muito além da simples sequencialidade de palavras: há um entrelaçamento significativo que estabelece a conectividade e a retomada, garantindo a coesão e a coerência que desenvolvem a dinâmica articuladora e garantem a progressão textual. Além de contribuir para a riqueza textual, sem repetições demasiadas, essas substituições contribuem para manter o leitor focado no tema.

Estabelecidos os primeiros pressupostos sobre o gênero e seus níveis de análise, a primeira questão que vem à tona é: como construí-lo?

6.3 A produção textual para sala de aula

Muitos professores, quando pensam no trabalho com a produção textual, manifestam suas dúvidas sobre as melhores (ou mais eficientes) técnicas/estratégias de ensino, além da definição de atividades que efetivamente promovam a escrita no espaço escolar. Tal reflexão se expande no momento em que a escola traz para si a responsabilidade de desenvolver habilidades que levem os alunos a aprimorarem a sua capacidade discursiva na leitura e na escrita.

O aprendizado da produção textual precisa se desfazer do caráter tradicional em que o aluno escreve por escrever, sem um objetivo real, adotando um procedimento que o desconsidera como sujeito no uso da linguagem. Repensar a escrita, portanto, pressupõe reconhecer um processo que começa com um planejamento das ações, antes mesmo da atividade propriamente dita. Afinal de contas, ninguém escreve sem um olhar, sem um objetivo, a partir da perspectiva do mundo no qual está inserido.

Relembramos que a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta, por meio das habilidades, a sequência de escrita, permitindo ao aluno o acompanhamento da evolução de seu texto. Influenciados por reflexões sobre os fatores de textualidade, o ensino da produção escrita desloca seu foco de análise do produto para o processo, evidenciando a atividade interativa.

Para organizar o texto, na etapa do planejamento, o aluno precisa, antes de qualquer ação, conhecer o objeto a ser criticado. Muitas vezes, esse conhecimento vai exigir idas e vindas ao filme, pois, numa primeira sessão, um filme pode

encantar, despertar emoções e entreter; o autor/crítico, porém, necessita de certo distanciamento para observar os pormenores, tais como o desenrolar da narrativa, o desenvolvimento e particularidades dos personagens, as técnicas da produção etc. Esses detalhes ficam mais claros num segundo ou, até mesmo, terceiro momento.

O professor deve estimular com perguntas e comentários que levem o aluno a identificar as partes/ as características fundamentais do texto/gênero. É importante também conhecer os bastidores, as intenções por trás da obra: pesquisar o contexto histórico, conhecer outras obras do diretor, identificar o tema e comparar, quando possível, a outros títulos. Costuma-se mencionar o diretor ou o roteirista em algum momento, já que eles são os principais responsáveis pela concepção do material cinematográfico. Aspectos de enredo, cenografia, figurino ou trilha sonora também podem ser enfatizados, se forem relevantes para os seus argumentos.

No quadro que segue, as etapas da escrita, como processo de construção, relacionam-se aos conceitos de textualidade, a fim de subsidiar a proposta de elaboração do roteiro para o trabalho em sala de aula.

ETAPAS	FATORES DE TEXTUALIDADE	ROTEIRO	
PLANEJAR	Intencionalidade	Por quê? (Objetivo)	Como? (adaptação ao gênero)
		Para quê? (Finalidade)	
	Aceitabilidade	Para quem? (Interlocutores)	
	Situacionalidade	Quem? (Posicionamento enunciativo/papel social) Onde? (Lugar social)	
	Informatividade	O quê? (Objeto preciso do texto/pertinência das informações/ conhecimentos prévios)	
	Intertextualidade		
PRODUZIR	Coesão	Articulação entre as partes (coesão nominal e verbal) Escolhas linguísticas Progressão temática	

	Coerência	Formas expressivas de acordo com o gênero Emprego dos recursos da língua Respeito à estrutura do gênero	Características do gênero
REVISAR	Intencionalidade	Releitura	Observações externas (professor e alunos) Inclusão, exclusão, ajustes Procedimentos de autocorreção
	Aceitabilidade		
	Situacionalidade		
	Informatividade		
	Intertextualidade		
	Coesão		
	Coerência		
REESCREVER/ EDITAR		Refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos, como resultado do processo de revisão.	
PUBLICAR		Divulgar	

Fonte: A autora, 2018.

Os fatores de textualidade que envolvem a etapa do planejamento buscam, em primeiro lugar, conhecer as razões para a escrita, provocadas pelas perguntas “por quê” e “para quê”: é preciso identificar se o texto tem a intenção de informar, convencer, orientar, explicar, comentar, recomendar etc. O que se pretende com o texto a ser produzido? Para que serve? Quais as expectativas? O aluno precisa se envolver com a sua produção, percebendo-a além da execução de uma tarefa escolar. Essa motivação deve ser trabalhada pelo professor, para que o texto faça sentido.

Uma vez entendidas as razões – objetivos e finalidades do texto – o aluno precisa identificar/ conhecer os seus interlocutores: a quem se pretende atingir, a quem o aluno deve-se dirigir, a quem se destina o texto a ser escrito, quais as características do leitor. Vinculada à intencionalidade a aceitabilidade pressupõe a existência de um leitor pré-estabelecido. Relembramos que os textos, principalmente fora da escola, são escritos para alguém, que fará a leitura sob determinadas circunstâncias sociais. Assim, pensar a situação de produção e de recepção conduz ao desenvolvimento da percepção de que os objetivos textuais só serão alcançados se o leitor aceitar o texto.

O local onde será veiculado é outro item fundamental: o lugar social em que se produz o texto deve ser considerado para o entendimento da natureza das interações. Reconhecer o seu papel social, na condição de aluno-escritor, vai orientá-lo sobre as escolhas feitas para imprimir autoria, e não simples reprodução

de ideias/ partes do texto-referência, para obtenção de uma nota. É preciso que o aluno entenda que a produção se dá, assim como a leitura, em determinado contexto, com situações sociais e espaço-temporais específicas, além de levar em conta que os suportes influenciam diretamente na organização: um cartaz, por exemplo, vai exigir recursos gráficos e textuais diferentes de uma carta ou, no caso, de uma crítica de filme.

Por fim, é necessário ter informações sobre o que vai ser escrito, uma vez que ninguém consegue escrever bem sobre o que desconhece. A informatividade desvela implicações pragmáticas: o conteúdo temático remete ao gênero, na perspectiva de definir as estratégias adotadas (como?) para atender à proposta de produção, considerando os elementos da situação comunicativa. Selecionar as informações, organizá-las, indicar as relações estabelecidas e inferir elementos não explícitos são habilidades cognitivas que a escrita exige.

Se sabemos para quem escrevemos, é possível decidir sobre as informações e as palavras mais adequadas, concebidas como escolhas conscientes que o aluno-produtor deve fazer a fim de construir um texto que encaminhe a leitura do outro para o que se quis comunicar, assim como conhecer – e relacionar textos – contribui para a evolução do processo da escrita.

Ao chegarmos à produção, é preciso que as regras estejam bem situadas, como consequência do planejamento. Nesta fase de escolaridade – anos finais do Ensino Fundamental – é produtivo trabalhar com um roteiro, a fim de direcionar o trabalho. Como proposta para o gênero crítica de filmes, sugerimos o esquema que se segue, consolidando a primeira etapa e viabilizando a produção do texto.

O aluno deverá assistir ao filme, com as orientações, para que possa fazer as anotações. Se necessário, deverá rever a obra para prestar atenção aos detalhes, a fim de subsidiar os fatos e as opiniões, utilizando argumentos.

Ficha técnica	
Nome do filme:	
Tema:	
Classificação etária:	Ano:
Direção:	
Outras obras do diretor:	
Atores protagonistas/ personagens principais:	
Tempo de duração:	
Local de exibição:	
Resumo do filme:	

Avaliação do filme
De que modo o assunto é abordado?
Quais são as características especiais?
Qual é a intenção do filme (comédia, infantil, drama etc.)?
Que conhecimentos prévios são exigidos para entendê-lo?
A que tipo de leitor se destina?
Cenários/ fotografias/ figurino:
Efeitos especiais/ trilha sonora:
Atuação dos atores (destaques):
Orientações para a escrita da crítica
Prenda o leitor nas primeiras linhas: comece com um fato ou opinião interessante
Contextualize o filme: tente relacionar ao mundo real ou a uma discussão relevante
Compare com outros filmes da categoria ou do diretor
Reforce suas ideias com exemplos do filme: pode citar “falas” do filme ou descrever cenas. Cuidado para não divulgar os “segredos”: não faça <i>spoiler</i> do filme
Imprima personalidade ao texto: deixe que a linguagem reflita sua perspectiva do filme (agradável, lento, engraçado, bonito, emotivo etc.)
Fale sobre a atuação dos atores/personagens/ cenário/efeitos especiais/ trilha sonora
Conclua sua crítica: o parágrafo final deve fechar a ideia original e guiar o leitor para assistir (ou não) o filme
Crie um símbolo/legenda para avaliação: recomendo/ não recomendo/ indiferente
Dê um título ao seu texto

Fonte: A autora, 2018.

O professor deve programar um tempo para a entrega da atividade. Ao recolhê-la, o docente deverá fazer a leitura dos textos para elencar as maiores dificuldades sobre o gênero. Para a próxima etapa, a produção deve ser devolvida ao aluno, com as considerações individuais, além dos comentários gerais realizados, em sala de aula, de forma coletiva, para que o aluno inicie a revisão de seu texto.

Na revisão, quando acontece, há uma tendência a simplesmente “passar a limpo”, com pequenas correções, sem efetivamente compreender o que se pode aperfeiçoar em relação aos aspectos discursivos do texto. Uma motivação, considerando a cultura que impera na maioria das escolas brasileiras, é assegurar que a nota/pontuação só será atribuída na versão final do texto, após a reescritura.

Cavalcanti (2010, p. 168), em relação à revisão, denuncia:

Talvez seja essa prática, a de se voltar sobre o texto produzido a fim de adequá-lo/aprimorá-lo, fundamental no processo de aquisição de escrita, a grande lacuna das aulas de Língua Portuguesa (juntamente com a prática de leitura).

Para a autora (2010, p. 168), há uma resistência – de alunos e de professores – para retornar ao texto produzido. Considerar a primeira produção como definitiva é uma prática, como já dito, muito comum nas escolas, sob alegação da falta de

tempo, em detrimento do cumprimento do programa estabelecido para o ano de escolaridade ou por conta do número excessivo de aulas (e até de alunos) que o docente precisa assumir.

Os procedimentos pouco produtivos de revisão podem ser fruto de um trabalho assistemático por parte da maioria dos professores que, apesar de detectar inadequações nos textos dos alunos, não sabe como identificá-las claramente, nem como orientar os aprendizes, resumindo-as apenas em comentários do tipo “precisa melhorar”, “trecho confuso”, “desorganização das ideias”.

A tarefa de revisão requer análises sistemáticas, desenvolvimento de habilidades e tomada de decisões, considerando as características do gênero, da compreensão do texto e da definição dos problemas encontrados, indo além dos aspectos formais do texto (letra, presença de título, ortografia, parágrafos e pontuação) para contemplar a dimensão dialógica da escrita. A etapa pressupõe três passos: detectar o problema, à luz do conjunto de possibilidades balizado pela natureza da tarefa; identificar, considerando que muitos alunos percebem que há algo errado com seu texto, mas têm dificuldades em nomear o problema; e, por fim, corrigir.

O desenvolvimento dessas habilidades pode-se potencializar com comentários objetivos do professor e dos colegas, desde que adequados, e que sigam um bom planejamento da tarefa de revisão realizada. Geralmente, o aluno considera as observações do professor, utilizando-se das sugestões externas para reformular o seu texto. É preciso que ele tenha um tempo para reorganizar a sua produção, refletindo sobre a natureza das dificuldades, a fim de internalizar habilidades duradouras, que possibilitariam uma maior conscientização e envolvimento do aprendiz, no sentido de evitar os mesmos problemas em textos futuros.

Baseado no paradigma sociointeracionista, para a etapa da revisão, muitos livros e apostilas didáticas apostam na participação do outro – na interlocução – com a intenção de estabelecer em sala de aula uma situação dialógica. É comum propostas para que os alunos troquem os textos entre si ou que conversem durante a produção. Embora se reconheça a produtividade dessas práticas, uma vez que desenvolve o olhar crítico do aluno sobre o texto, defendemos que haja definições de estratégias sobre a revisão, com parâmetros para realizar essa tarefa, sob pena de o colega basear-se apenas em intuições.

É fato que a adoção dessas estratégias de revisão garante a ampliação do espaço de circulação do texto escolar, mas é certo também que o aluno-leitor assume apenas parcialmente o lugar de interlocutor interessado em participar da construção do discurso, configurando-se mais como um avaliador, levando-o, muitas vezes, como consequência de práticas pedagógicas já sedimentadas, a olhar somente para os aspectos formais do texto. O ensino estruturado dessa forma contribui, no nosso entendimento, para a formação de alunos que escrevem todos os textos seguindo os mesmos padrões, tornando-os impessoais e sem objetivos.

Na proposta didática em pauta, considerando a necessidade de atribuir uma finalidade, definir um contexto de circulação e recepção, sugerimos, como estratégia, a indicação de interlocutores diferentes dos existentes no ambiente escolar, porque o destino de quase todas as produções realizadas são os colegas, o professor ou, no máximo, alunos de outras turmas.

Tal situação é difícil de ser contornada, visto que as atividades de produção sugeridas na escola na maioria das vezes não passam de uma simulação do real, mas defendemos que a escrita pode aproximar-se de situações reais, com a função principal de inserir o aluno no universo de possibilidades do uso da língua.

Por fim, uma releitura da sua produção, após certo distanciamento em relação à elaboração, reforçada pelas dicas e observações do professor, contribui para que o aluno retome o texto, avalie seus erros e acertos, para reescrevê-lo de forma mais adequada. Nesse caso, a análise se dá em função do texto inteiro e da sua adequação ao contexto de produção de maneira global: analisar parte a parte o que foi escrito, verificando a pertinência dos articuladores, a manutenção da coerência, a correção gramatical e a sua adequação discursiva.

Nesse cenário, constituindo-se num espaço de articulação das práticas de leitura, elaboramos um roteiro para o trabalho de revisão, na perspectiva do professor, podendo ampliar-se de acordo com as necessidades da turma, para atender às especificidades de conhecimentos do grupo ou às condições de circulação dos textos.

Procedimentos para revisão do texto a partir da produção do aluno			
Itens	Bom	Pode melhorar	Comentários
1) Conjunto do texto			
• O título está adequado?			

• O texto atende ao propósito comunicativo do gênero?			
• O texto atende à estrutura convencional do gênero?			
• Organização textual (coesão nominal e coesão verbal)			
2) Conteúdo temático: pertinência das informações			
• É possível reconhecer o ponto de vista a partir do qual o tema é tratado?			
• Há informações suficientes para a finalidade do texto?			
• As informações estão adequadas à situação de comunicação?			
• Os segmentos (parágrafos) encontram-se articulados entre si e com o tema?			
3) Aspectos gramaticais (textualização)			
• Pontuação			
• Correção das palavras			
• Respeito à concordância			
• Posicionamento enunciativo (pronomes e modalização)			

Fonte: A autora, 2018.

É fundamental que os comentários sejam claros e efetivamente orientem para a reescrita do texto corrigido, como: “substitua as palavras repetidas”, inclua novos argumentos”, “reescreva o trecho sublinhado”, escreva uma conclusão”, “verifique a concordância nominal (ou verbal)”, “corrija a palavra destacada”, “inicie um novo parágrafo”, “use vírgula” etc.

A reescritura é resultante da revisão: o aluno vai fazer os ajustes e reescrever os trechos/as partes do seu texto, com vistas à escrita mais significativa e, certamente, mais produtiva. Oferecer uma folha específica para este fim pode contribuir para a confirmação da reescrita como tarefa regular do processo de produção textual. Para essa etapa, o aluno não precisa pesquisar ou criar, concentrando seus esforços em considerar o texto globalmente. Não se pode deixar de apontar também os pontos positivos do texto, a fim de afastar a ideia que muitos alunos têm: de que “português é muito difícil” ou “não sei escrever”, o que poderia reforçar a desmotivação da retomada ao texto inicial.

Na BNCC (BRASIL, 2018), a reescrita e a edição aparecem atividades do mesmo processo, após (ou concomitante) à revisão. A ideia é preparar o texto para divulgação, ou, se for o caso, para avaliação. O verbo publicar aparece uma única vez (EF69LP06) relacionado às possibilidades de participação nas práticas do campo jornalístico-midiático, destinado, principalmente, ao contexto digital.

Para o trabalho com a crítica de filmes, definimos as habilidades que devem orientar a avaliação sobre os objetivos alcançados, tentando evidenciar de que forma os conhecimentos ensinados se consolidaram em aprendizagens essenciais:

- a) Identificar as características do gênero crítica de filmes, percebendo que cada gênero tem uma forma de composição e um estilo próprio;
- b) Compreender que os diferentes gêneros, a partir de suas características, provocam distintas sensações;
- c) Estabelecer relação entre a tese central e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- d) Perceber a influência do leitor/interlocutor na produção de um texto;
- e) Compreender que o falante molda seu discurso a partir de suas intenções comunicativas e das condições de produção;
- f) Reconhecer os mecanismos básicos de coesão: repetição, uso de pronomes e sinônimos;
- g) Identificar os efeitos de sentido decorrentes da escolha de determinadas palavras ou expressões;
- h) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo tema, no caso, principalmente, da produção de seus colegas de classe.

Defendemos, por fim, que a relação pedagógica articulada, a partir do desenvolvimento das diferentes atividades e do uso do material no contexto dos alunos, possibilita ao professor criar projetos didáticos como instrumentos de comunicação e de representação da realidade, uma vez que o enfoque no gênero depende da abordagem de ensino proposta.

6.4 Com a palavra, o professor (Parte II)

Na sequência das reflexões extraídas dos encontros com os docentes sobre o que acontece na sala de aula, este estudo toma a prática e a investigação pedagógica como elementos essenciais para a construção de modelos didáticos de gêneros, tendo como foco a aprendizagem centrada no aluno.

Para analisarmos o material elaborado, adotamos como critério a apresentação da parte teórica combinada com as informações já passadas sobre o contexto dos alunos, a partir do gênero crítica de filmes, na perspectiva da viabilidade e pertinência para as aulas de Língua Portuguesa.

A primeira abordagem dos docentes sobre o gênero selecionado foi a confirmação de que não é comum a proposta de trabalho com o denominação crítica, a não ser como adjetivo para o gênero resenha. Após explanação sobre a escolha para adoção do termo crítica de filmes, a partir do suporte jornal impresso, houve uma reflexão positiva sobre a terminologia, que se justifica na fala de um professor: “Parece-me mais objetivo para o aluno. Ele vai se apropriar da leitura conhecendo a intenção clara do texto: criticar um filme”.

Durante a exposição da proposta, a opinião dos professores atesta que o gênero apresenta uma riqueza de possibilidades textuais a serem exploradas. O propósito comunicativo se faz claro, a linguagem é adequada e a leitura é facilitada pela referência ao filme, isto é, ao seu conteúdo, ao que já foi experimentado como produto de observação.

Um ponto que chama a atenção na percepção do docente é a diversidade das sequências tipológicas presentes no texto, tais como a descrição, com base no relato e detalhamento das apresentações; ao mesmo tempo que exige do aluno exercitar a habilidade específica de expor/ defender opinião, vislumbrando o convencimento do leitor, por meio de argumentos; e a narração para dar conta da organização temporal. Os comentários foram feitos com pouco embasamento teórico, sem muita preocupação com classificações, mas com o olhar de quem enxerga uma oportunidade ampla de trabalho.

Outro destaque é o fascínio dos alunos pelo dinamismo do mundo imagético, bem como pela necessidade de oferecer práticas pedagógicas pautadas na criticidade e na argumentatividade, principalmente nessa etapa de escolaridade, em que há lacunas dessa oferta. Não se trata de apenas assistir a um filme, mas de fazer com que o aluno foque em elementos muitas vezes desconsiderados no momento em que assiste a ele: a temática, a fotografia, o elenco, o contexto de produção etc. Vislumbra-se também a possibilidade do trabalho interdisciplinar, a partir da explanação do tema.

Ao abordar a proposta de interlocução para além da sala de aula, houve uma concordância sobre a necessidade de expandir o destinatário, uma vez que é

consenso a escrita para avaliação do professor. A sugestão dada por uma professora, com o objetivo de confirmar a viabilidade, indica a elaboração de um catálogo destinado aos pais dos alunos das séries anteriores sobre os filmes lançados para o período das férias escolares.

Para explicar as etapas da escrita, utilizou-se como referência as competências e as habilidades definidas na BNCC (BRASIL, 2018). Todos os professores já ouviram falar no documento, sendo que quatro, que também atuam na escola pública, já participaram de capacitações sobre o material. Cabe destacar, porém, que, na percepção deles, só haverá mudança de fato quando o material didático dialogar com as propostas, deixando transparecer a importância desse recurso para a orientação da prática escolar.

As etapas do planejamento e da produção não provocaram grandes tensões, com destaque para os momentos de testes e de provas, em que não há muito tempo para o aluno planejar, segundo os docentes. Sobre a questão, um professor se posicionou: “nas avaliações, geralmente, é solicitado um gênero que já foi trabalhado em sala de aula e, por isso, eles (os alunos) já têm uma noção de como produzir o texto”. Evidencia-se, aqui, o comportamento recorrente nas escolas: a avaliação tende a julgar a memorização dos conteúdos e transmissão de informações prontas.

O roteiro apresentado, na visão dos docentes, atende às expectativas do trabalho com o gênero proposto, marcando, nas palavras de uma professora “o passo a passo para a construção do texto”. Apontou-se como ponto de grande validade didática a divisão nas partes: ficha técnica, considerando o levantamento dos dados; avaliação, pressupondo a interpretação e o julgamento do aluno; e orientações, com as indicações para a produção textual.

Os problemas elencados para a revisão residem no fator tempo. O acúmulo de tarefas, inclusive o trabalho em outras escolas, é percebido como uma dificuldade; e a necessidade de cumprir o conteúdo programado para o trimestre é outra. Ao considerar a possibilidade de se adotar uma ficha de revisão, houve um aceno positivo para dar conta dessa tarefa, além da percepção de melhor orientação para o aluno.

Quando se falou da ineficiência de comentários gerais, na hora da revisão, do tipo “precisa melhorar” (sem dizer o quê); “você pode mais” (sem dizer como) um

professor fez a *mea culpa*, ao declarar que “eu nunca tinha pensado desse jeito. Eu achava que estava incentivando meu aluno a melhorar”.

Uma fala recorrente refere-se à importância dada aos aspectos gramaticais. Os professores reclamam que os pais cobram muito esse tipo de correção. O depoimento de um professor ilustra essa preocupação: “uma vez eu decidi apenas marcar os erros ortográficos e não descontar ponto, privilegiando a coerência do texto e outros elementos. Uma mãe procurou a direção para me denunciar, falando que eu dava nota sem corrigir o texto”.

A abordagem sobre a reescrita suscitou alguns debates, sob alegação da resistência dos alunos e, mais uma vez, da falta de tempo. Interessante destacar que dos nove participantes ativos, somente dois declararam que já haviam avaliado a última produção. Ao explicar em que contexto, falaram que eram textos mais complexos e que, na primeira escrita, os alunos não demonstraram resultado satisfatório. Os outros admitiram que avaliam a primeira produção, ressaltando que sempre pedem para que o aluno passe a limpo, uma vez que o uso do rascunho é obrigatório. Na perspectiva da maioria, essa etapa corresponde à revisão.

Provocados a opinar sobre o uso da ficha de correção como revisão para a reescrita e sobre a possibilidade de considerar, para efeito de atribuição de notas, a produção final, percebe-se que há consciência da necessidade de cumprir as etapas da escrita e respeitar o processo de construção do aluno. Sobre a questão, destaca-se a fala de uma professora: “Eu sei que promover a revisão e encaminhar à reescrita são práticas trabalhosas, levam tempo, mas, acredito que surtem efeito. Se a tarefa valer nota, então, é uma forma de incentivar o aluno para reescrever o seu texto”. Emerge, nessa reflexão, o conceito de uma aprendizagem processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os construtos teóricos e práticos abordados permitem elencar algumas considerações relevantes sobre o processo de leitura e de escrita na escola. Por um lado, as produções acadêmicas, ao longo das últimas décadas, sustentam a importância dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva de um campo de conhecimento ainda em construção; por outro lado, os documentos oficiais, que tendem a tornar-se alternativas para a formação escolar como padrão de referência, afirmam a concepção interacionista da linguagem, com vistas a revolucionar as práticas de ensino, instaurando definitivamente a postura ativa do sujeito-aluno, entendendo o ensinar e o aprender a língua no contexto de práticas interativas.

Nessa ótica, não se trata de ensinar a ler e a escrever como atividades tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do aluno-leitor-escritor como protagonista em um processo complexo tecido pelas conquistas de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades, concebendo a aprendizagem como um empreendimento em longo prazo, que não se esgota no Ensino Fundamental, nem se limita à sala de aula.

Ao postular que o enunciador escreve necessariamente para alguém, a partir de um certo propósito, e que, por esse motivo, espera-se do leitor uma atitude responsiva, instaura-se a concepção dialógica da língua. Rompe-se a perspectiva da escrita como processo unilateral e solitário e a leitura passa a convite para a construção de significados partilhada entre os interlocutores. Em ambos os procedimentos, há uma negociação de sentidos, circunscrita em um determinado tempo escolar.

Constatamos que o aluno que sabe decodificar, mas não entende o que lê e não usa a leitura nas práticas sociais em que está inserido, tende a reagir de forma negativa diante das atividades propostas pelo professor. É fundamental, então, que ele perceba a existência de várias formas de leitura e que, nas diversas situações, diante de gêneros distintos, lê-se com objetivos diferentes: para obter informações, para aprender, para seguir instruções, por pura distração, para usufruir de prazeres estéticos da linguagem, para sanar curiosidades, para emocionar, para exercer a criticidade etc.

Pensar o estudo da língua sob esse ângulo faz com que não seja possível ver apenas os aspectos linguísticos como foco de ensino. É direcionar o olhar para a dimensão social do uso da linguagem e pensar uma ação educacional que dê espaço para diferentes práticas. Acredita-se que os alunos são capazes de elaborar/compreender textos de gêneros variados, desde que lhes sejam proporcionadas condições pedagógicas favoráveis.

É fato que os problemas apontados, embora não generalizados, ainda geram dispersão ou mesmo invisibilidade diante das possíveis contribuições das orientações oficiais, revelando que o aporte teórico disponível, muitas vezes, não chega à sala de aula, exigindo a retomada de conceitos e metodologias, a fim de produzir novas sínteses que se ajustam às necessidades atuais, com o intuito de cobrir as lacunas existentes.

As respostas dos alunos e professores revelam algumas certezas, hiatos e vieses que devem ser investigados, na expectativa de minimizarem a falta de sintonia entre os discursos teóricos e as reflexões sobre as práticas escolares. Não há dúvidas, porém, de que conhecer o funcionamento e as regras do sistema propicia melhores condições para o discernimento e a tomada de decisão relativa a outras lógicas, a fim de imprimir a qualidade e o impacto que queremos.

As divergências sobre os referenciais teóricos que sustentam o trabalho com o texto não podem ser encaradas como dissensos que provocam disputas sobre o certo e o errado; o velho e o novo; mas, em meio aos discursos plurais – professores, pesquisadores, escola – é preciso buscar respostas e ousar formular outras perguntas, que possibilitem novas configurações aos antigos e persistentes problemas de ensino.

Nesse caminhar, ratificamos que conhecer os textos que compõem o campo jornalístico-midiático, a fim de conferir às enunciações diferentes cargas ideológicas, por meio do trabalho com gêneros mais próximos da realidade do aluno, deve subsidiar a elaboração de atividades para a sala de aula, com o cuidado de não aprisionar as definições a conceitos classificatórios e metodológicos, que reduzem as possibilidades de interação.

As propostas com os gêneros notícia e crítica de filmes revelam possibilidades reais, respaldadas na contextualização do conhecimento, como textos que circulam no ambiente escolar e na vida social dos alunos. Confirma-se, assim, nas perspectivas teóricas – a partir dos autores estudados – e práticas – pela

avaliação, receptividade e observação dos docentes – a produtividade, a viabilidade e a pertinência para o trabalho em sala de aula.

Os depoimentos dos professores nos levam a crer que houve repercussões positivas pela redescoberta de novas abordagens, partindo de situações concretas, articuladas entre teoria e prática, conciliando atividades de leitura e de escrita com base nos gêneros textuais, para o desenvolvimento de atitudes críticas e responsivas de seus alunos. Percebe-se, então, uma preocupação com o ensino, ou melhor, com formas práticas de ensinar.

Mais do que sugestões de estratégias e abordagens temáticas, nas etapas deste estudo para elaboração das propostas didáticas, defendemos que a construção é também um processo de aprendizagem para o docente. E isso só será possível se os conhecimentos resultarem em entendimento da leitura e da escrita como conteúdos complexos que devem ser ensinados.

Assim, além de considerar os aspectos linguístico-textual-discursivos presentes no ensino de Língua Portuguesa, os professores não podem se esquecer de que os atos de ler e escrever se inscrevem como modos de agir no mundo e que desenvolver competências e habilidades em seus alunos é uma forma de permitir-lhes a integração com a realidade que os cerca.

Sabemos que o ensino de Língua Portuguesa continua sendo um desafio a serviço da efetiva inserção social, pautando-se na certeza de que é sempre possível avançar – escrever e ler mais e melhor – por isso as reflexões sobre o fazer pedagógico devem ser conscientes e resultantes de um trabalho coletivo, visto que, para haver mudanças de fato, não basta mudar a prática pela ansiedade de parecer moderno, mas incorporar concepções que orientem a reorganização dos currículos, a formação dos professores e a produção de materiais didáticos que dialoguem com os documentos norteadores das aprendizagens nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean Michel. **A linguística textual**: uma introdução à análise dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas do leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANOS finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Revista Nova Escola**, ed. esp., n. 12, ago. 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. Hucitec: São Paulo, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins; STORTO, Letícia Jovelina. O gênero “resenha de filmes”: de objeto social de referência a objeto didático. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Letícia Jovelina (Org.). **Gêneros do jornal e ensino**: práticas de letramento na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio e Judith C. Hoffnagel (Org.). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERBARE, Ângela Popovici. Crítica de cinema: caracterização do gênero para projetos de produção escrita na escola. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida (Org.) **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2004, p. 41-58.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos técnico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-49.

_____. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Sequências textuais. In: Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). In: **GLOSSÁRIO Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s.n.], 2014.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, jul./dez. 2003, p. 205-231.

_____. Gêneros textuais/Discurso: o conceito e o fenômeno. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática. Londrina: Moriá, 2004.

_____. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 237-259.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 27 dez. 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 12 ago. 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Lei nº9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 25 nov. 1995.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Orientações para professores/SAEB/ Prova Brasil**. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, DF, 07 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Censo Escolar,** 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Dados da edição do SAEB 2015** (divulgados em setembro de 2016).

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento preliminar. Brasília: MEC, 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Dados da edição do SAEB 2017** (divulgados em janeiro de 2018).

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem,** Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2003.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita.** São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, M. Jornalismo e crítica. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da crítica.** São Paulo: SENAC/Itaú Cultural, 2000, p. 83-94.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4/10. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: Diário Oficial da União, 13 jul. 2010.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7/10. **Fixa Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: Diário Oficial da União, 14 dez. 2010.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2/17. **Institui a Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Diário Oficial da União, 22 dez. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. **A crônica**: problemáticas em torno de um gênero. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONSECA, Virgínia Pradelina da Silveira. **O jornalismo no conglomerado de mídia**: reestruturação reprodutiva sob capitalismo global. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2005. Disponível em: http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/918872-ARQ/918872_5.PDF.

FONSECA, Aline Germano; VILELA, Denise Silva. O vestibular e a organização do Ensino Médio: estudo comparativo entre livro didático e apostilas. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2013, Curitiba. **Anais...** [S.l.: s.n., 2013].

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. et al (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.

_____. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.

JADEL, Jardeni A. Francisco. **Proposta de currículo para a EJA no Ensino Fundamental: articulação entre teoria e prática**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2014.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEAL, Audria. A construção da temporalidade no texto multimodal. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa/ Fundação para a Ciência e Tecnologia. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 17, n.1, 2016.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Eventos de leitura no espaço acadêmico: representações sociais no processo de referenciação do gênero “charge”. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Letícia Jovelina (Org.). **Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramento na contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 241-264.

LÜDKE, Menga. **A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas**. Educação Brasileira, Brasília, DF, v. 21, n. 42, jan./jun. 1999, p. 239-253.

MACHADO, Anna Rachel. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Revista Calidoscópico**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 1, p. 17- 28, jan./jun. 2004.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MANUAL da Redação: Folha de São Paulo. 18. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDINA, Cremilda. **Entrevista: o diálogo possível**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MELO, José Marques de. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

_____. Procedimentos de leitura na interação em sala de aula. **Mathesis - Revista de Educação**, Paraná, v. 5, n. 1, p.105-125, 2004.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**, v. 10, n.18, p. 147-170, 2009. E-revista,unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257/1750.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 167-189.

_____; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: **Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental: das teorias às práticas docentes**. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MINDMINERS. **Entenda a escala LIKERT e como aplicá-la em suas pesquisas**. Disponível em: <https://mindminers.com/pesquisas/entenda-o-que-e-escala-likert>. Acesso em: 24 maio 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: . SILVA, L.L.M.; FERREIRA, H.S.A.; MORTATTI, M.R.L. (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

RENSI, Leila; CARDOSO, Maria Soderó; LEITE, Ricardo Silva. **Ensino Fundamental: 6º ano: Língua Portuguesa. Cadernos 1 a 4. Manual do professor**. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

_____. **Ensino Fundamental: 7º ano: Língua Portuguesa. Cadernos 1 a 4. Manual do professor**. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

_____. **Ensino Fundamental: 8º ano: Língua Portuguesa. Cadernos 1 a 4. Manual do professor**. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

_____. **Ensino Fundamental: 9º ano: Língua Portuguesa. Cadernos 1 a 4. Manual do professor**. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

Revista Isto É Independente. **Comportamento/ Como escolher a escola para seu filho** - parte 2, 21 jan. 2016. Disponível em: https://istoe.com.br/98520_como+escolher+a+escola+para+o+seu+filho.

ROJO, Roxane. Universidade Estadual de campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos de Linguagem (IEL). Gêneros e tipos de textos. In: Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997,

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Lílian Lopes et al. **O ensino de Língua Portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Rogério Martins de. **Dos canapés à política: a reinvenção permanente do jornalismo como gênero jornalístico**. 2009. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação, UFRJ, 2009.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; OLIVEIRA, Sônica de Castilho Tavares. Uma proposta de ensino organizada a partir do gênero textual “artigo de opinião”. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STORTO, Letícia Jovelina (Org.). **Gêneros do jornal e ensino**: práticas de letramento na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, Ana (Org.). **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002. p. 129-153. (Coleção Ensaaios; n. 17).

_____. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.

_____. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YAN, Qiaorong. **De práticas sociais a gêneros do discurso**: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.