

LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO E TECNOLOGIAS



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

REITOR

Luiz Mario Silveira Spinelli PRÓ-REITOR DE ENSINO

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Giovani Palma Bastos

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Comitê Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE/ UNESPAR)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino Costa (UFSC)

Antonio Carlos Moreira (URI/FW)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

José Alberto Correa (Universidade do Porto,

Portugal/UNESP)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo

Ângelo/ANHANGUERA)

Miguel Ângelo Silva da Costa (UNOCHAPE-CO)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUI)

Consultores

Attico Inacio Chassot (Centro

UniversitárioMetodista)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Barbara Estevão Clasen (UERGS)

Breno Antonio Sponchiado (URI/FW)

Claudia Battestin (URI/FW)

Cledimar Rogério Lourenzi (UFSC)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Gustavo Brunetto (UFSM)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Patrícia Binkowski (UERGS)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Organizadoras Adriane Ester Hoffmann Ana Paula Teixeira Porto Luana Teixeira Porto Marinês Ulbrik Costa

Língua portuguesa: ensino e tecnologias



Frederico Westphalen 2017



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.

Organização: Adriane Ester Hoffmann; Ana Paula Teixeira Porto; Luana Teixeira

Porto; Marinês Ulbriki Costa

Revisão Linguística: Wilson Cadoná

Revisão metodológica: Tani Gobbi dos Reis Capa/Arte: Philipe Gustavo Portela Pires Projeto gráfico: Tani Gobbi dos Reis

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catalogação na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW

Língua portuguesa: ensino e tecnologias [recurso eletrônico] /
Organizadoras: Adriane Ester Hoffmann ... [et al.]. – Frederico
Westphalen: RS: URI – Frederico Westph, 2017.
291 p.

Disponível em: <www.fw.uri.br/site/publicacoes> ISBN 978-85-7796-208-2

1. Língua portuguesa - ensino. 2. Tecnologia. I. Hoffmann, Adriane Ester. II. Porto, Ana Paula Teixeira. III. Porto, Luana Teixeira. IV. Costa, Marinês Ulbrik. V. Título.

CDU 371.3

Bibliotecária Gabriela de Oliveira Vieira





URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Prédio 9

Câmpus de Frederico Westphalen: Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000 Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil Printed in Brazil

SUMÁRIO

E PERSPECTIVAS TEÓRICO-CRÍTICAS A PRÁTICAS	8
Adriane Ester Hoffmann	
Ana Paula Teixeira Porto	
Luana Teixeira Porto	
Marinês Ulbriki Costa	
1 PRÁTICAS E REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA	
<i>PORTUGUE</i> SA	. 22
NSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES	23
Iarana de Castro Gigoski Adriane Ester Hoffmann	
ÊNERO CONTO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA: REFLEXÕES ACERCA DE QUESTÕES RACIAIS	39
Manoela Magalhães Pereira Adriane Ester Hoffmann	
PROFESSOR/LEITOR COMO MEDIADOR DO ACESSO A TEXTOS E À BIBLIOTECA NA ESCOLA	61
ROGENIO MIGNONI LUANA TEIXEIRA PORTO	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LEITURA À PREPARAÇÃO DE PROFESSORES-LEITORES: REFLEXÕES DBRE PRÁTICA LEITORA NO ENSINO MÉDIO	73
Minéia Carine Huber Luana Teixeira Porto	
2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO	, <i>9</i> 9
NÁLISE DOS ASPECTOS GLOBAIS NOS GÊNEROS TEXTUAIS NOTÍCIA E CHARGE	.100
Anne Luersen Piaia Marinês Ulbriki Costa	
PRESENÇA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM LIVROS DIDÁTICOS NO ENSINO MÉDIO	.113
Laís Cinéia Bottega Adriane Ester Hoffmann	

ESTUDO DO GENERO ARTIGO DE OPINIAO: ANALISE DOS ASPECTOS GLOBAIS1	29
Tanise Gobbi dos Reis Marinês Ulbrik Costa	
A CANÇÃO COMO FERRAMENTA DE ENSINO: NOVOS TEMPOS, NOVOS MÉTODOS1	42
Patrícia Simone Grando Marinês Ulbriki Costa	
GÊNERO NOTÍCIA: INTERFERÊNCIA DE MODALIZADORES E CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO1	57
Claudia Maira Silva de Oliveira Ana Paula Teixeira Porto	
3 LIVRO DIDÁTICO E TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA17	⁷ 6
GÊNEROS NARRATIVOS NA SALA DE AULA: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS LEITORAS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO1	
Claudia Aline da Silva Vargas Luana Teixeira Porto	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL1	95
Benise Albarello Rapachi Ana Paula Teixeira Porto	
/ARIEDADES LINGUÍSTICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DA ÍNGUA2	09
Daniela Tur Ana Paula Teixeira Porto	
ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM LIVROS DIDÁTICOS: A ARGUMENTAÇÃO E A EXPLORAÇÃO DE ERRAMENTAS TECNOLÓGICAS2	25
Tuani de Oliveira Silveira Ana Paula Teixeira Porto	
FECNOLOGIAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: COMO SÃO EXPLORADAS EM LIVROS DIDÁTICOS?2	49
Emanoeli Ballin Picolotto Ana Paula Teixeira Porto	
OGOS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA: QUAL O VALOR DESSA FERRAMENTA TECNOLÓGICA?2	6 7
Bruna Gabriela Ozelame dos Santos Ana Paula Teixeira Porto	
SOBRE OS AUTORES2	87

Língua portuguesa, ensino e tecnologias: de perspectivas teórico-críticas a práticas

Adriane Ester Hoffmann Ana Paula Teixeira Porto Luana Teixeira Porto Marinês Ulbriki Costa



Saber usar a língua portuguesa e explorá-la para defender ideias e opiniões, expressar de forma criativa sentimentos e emoções ou mesmo comunicar e solicitar informações, além de produzir textos em diferentes gêneros, orais, escritos ou verbo-visuais, são habilidades fundamentais quando se considera a competência linguística, requerida como condição necessária à formação básica no ensino brasileiro. Ter competência linguística, na produção e recepção de textos, favorece o exercício da cidadania e a interação do sujeito no contexto do qual faz parte e oportuniza o estabelecimento de relações entre grupos socais e culturas bem como a compreensão e o uso da língua e das linguagens em diferentes situações de interação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1998 e norteadores do ensino na Educação Básica, já registraram ser um dos objetivos do ensino de língua portuguesa o desenvolvimento da competência linguística. Nesse contexto, é preciso reconhecer que essa meta não se alcança com um ensino tradicional caracterizado pelo estudo de regras gramaticais e do uso do texto como pretexto para reflexão sobre o "bom uso" da língua e de suas regras como se fazia em décadas passadas

nas salas de aula. Nesse período, o ensino da gramática normativa era sinômino das aulas de língua portuguesa e as reflexões sobre níveis distintos de uso da língua eram desprivilegiadas.

Para um adequado ensino da língua portuguesa, os fenômenos linguísticos devem ser analisados a fim de compreender melhor os textos e a produzi-los adequadamente nos contextos comunicativos. E, para isso, é preciso compreender a dinâmica da língua e sua funcionalidade nos processos de produção e recepção de textos, os quais envolvem o reconhecimento da diversidade dos gêneros textuais e sua relação com o registro e socialização de ideias e informações.

Os gêneros textuais são entendidos, segundo Marcuschi (2002, p. 19), como fenômenos históricos que contribuem para "ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa." Podem ser compreendidos ainda como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Em vista disso, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se, então,

muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2002 p. 20)

Para compreensão desses gêneros e a sua produção em situações comunicativas diversas, é necessário reconhecer as particularidades de cada um deles: o que os caracteriza, para que servem, quem são seus possíveis leitores, em quais veículos de circulação aparecem, como se constituem, que linguagem utilizam. Sem essas noções elementares, dificilmente uma atividade de produção textual na sala de aula ocorrerá de forma exitosa. Por isso, explorar a leitura de diversos gêneros é uma condição para promover a produção de texto adequadamente, atendendo a diversos propósitos comunicacionais que cada gênero pode comportar.

O professor, ao priorizar uma proposição didática com os gêneros textuais, necessita observar o contexto comunicativo que o legitima. Conforme Marcuschi (2002), um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função. E o autor acrescenta que essa função ajuda a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, a fim de que ele seja eficaz, atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada.

É relevante que os alunos percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e os efeitos de sentido que visa a provocar. É preciso considerar as condições de produção e leitura do texto, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa. Porém esse contexto só será possível se o professor auxiliar o aluno a construir o sentido, a perceber o propósito do texto, a decifrar as marcas linguísticas deixadas pelo autor para que a compreensão se efetive. O conhecimento de um determinado gênero é importante para que se possa empregá-lo livremente, o que implica conhecimento e familiaridade com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 285) afirma que:

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado, o nosso livre projeto de discurso.

O trabalho com os gêneros na sala de aula contribui para o professor desafiar-se e auxiliar seus alunos a serem leitores fluentes e escritores de bons textos. Para que uma proposta pedagógica se efetive, tendo como base os gêneros textuais, é importante não esquecer a intenção comunicativa que ele carrega e os recusos didáticos a serem explorados para se concretizar o saber sobre a funcionalidade dos gêneros.

Nessa perspectiva, nas aulas de Língua Portuguesa, ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve-se propiciar ao estudante condições de reflexão sobre a língua, na forma oral e escrita, que o levem a produzir textos

de forma a atender a intenção e as características do gênero adequado ao objetivo da comunicação, tal como registram os PCN's:

o domínio da expressão oral e escritas em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (1998, p. 49).

Os PCN's também destacam a urgência de formação de alunos com habilidades leitoras, capazes de compreender textos simples e complexos, extrair informações principais e secundárias bem como fazer inferências sobre o que leem, observando tanto a língua quanto as linguagens envolvidas na materialidade dos textos. Tais habilidades, se reveladas, são essenciais não só para a competência linguística, mas para a participação do jovem estudante no mundo social. Nesse sentido, o documento expressa uma valorização da expressão da criticidade do estudante por meio da linguagem, da língua e suas variações, as quais devem ser respeitadas diante da pluralidade de qualquer idioma.

Ainda segundo o documento, a língua portuguesa deve ser tratada na escola como objeto de aprendizagem para ampliação das possibilidades de direitos através da produção de textos orais e escritos e prática de análise linguística, e isso demonstra a relação estreita entre domínio da língua e cidadania, tão proclamada como objeto de alcance em propostas pedagógicas das escolas brasileiras.

Contudo, apesar de a proposta de ensino de Língua Portuguesa prevista nos PCN's ter sido lançada há quase vinte anos e de haver esforços para formação de professores cientes de seu papel como mediadores do ensino de língua nas salas de aula e para publicação de obras sobre a relevância do trabalho com gêneros textuais na escola, ainda não é possível afirmar que o estudo da língua associado aos gêneros e às condições de interação social nas escolas brasileiras é eficiente. Isso porque a

competência linguística não é revelada por grande parte dos estudantes brasileiros, especialmente na Educação Básica, que tem indicado sinais graves de insuficiência.

Essa insuficiência é denunciada quando se constata que alunos no Ensino Fundamental e Médio não conseguem ler e compreender textos em plenitude ou se expressar adequadamente usando a língua em diferentes situações interativas. Resultados recentes do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que avalia as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, comprovam isso. Enquanto o primeiro revela o estudante brasileiro lê com dificuldades, o ENEM aponta que a redação e o domínio na área de linguagens dos candidatos ao exame brasileiro são aquém do desejado àqueles que estão no Ensino Médio ou concluíram esta etapa.

A última avaliação do PISA, realizada em 2015, atestou que o Brasil não avança no ensino, estando há dez anos entre os países de pior desempenho, e que o nível de leitura dos estudantes brasileiros e consequentemente seu letramento é muito baixo¹, pois 51% dos alunos alcançam desempenho abaixo do nível 2² em leitura em uma escala até o nível 6 (maior competência em leitura) e que é considerado pela OCDE como fundamental para que o aluno possa exercer plenamente sua cidadania. O escore médio em avaliação de leitura dos estudantes brasileiros é 407, enquanto a média de outros países é de 493, segundo dados expostos no site do INEP, em uma escala de 1 a 1000.

_

Para o PISA, o letramento é caracterizado pela capacidade de o estudante "Compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade." (INEP, 2016)

² Neste nível de leitura, o estudante deve ser capaz de responder "Algumas atividades [que] (...) requerem ao leitor localizar uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades nesse nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes." (INEP)

Já o ENEM denuncia a falta de habilidade em produção dos textos, uma vez que a média das notas no último exame com avaliação divulgada (o de 2015) foi, de acordo com dados do site do INPE, de 543 em uma escala de 1 a 1000, o que indica que a proficiência em produção textual é pouco superior a 50%. Esse índice é muito baixo se for observado que o exame avalia apenas a produção de redação dissertativo-argumentativa, sem focalizar um gênero textual e sem observar o domínio da língua, tópicos fundamentais para diagnosticar a competência na produção textual.

Diante desses dados, torna-se imperativo pensar em estratégias formativas que possam contribuir para a formação de professores capazes de fazer de suas práticas pedagógicas meios para revelar a competência linguística dos estudantes. Nesse contexto de reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa e a atuação docente, é crucial observar alguns temas que são inerentes ao exercício profissional do professor da área de linguagem especializado em língua portuguesa. Dentre esses temas, destacam-se a discussão sobre práticas leitoras no ensino da língua oficial e a formação docente, os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, a reflexão sobre livros didáticos e sua exploração na sala de aula e ainda a associação entre ensino de língua e uso de tecnologias.

A escolha desses tópicos como elementos centrais para contribuição à formação de professores leva em conta a necessidade de se investigar na qualificação dos docentes que já atuam ou que vão atuar na sala de aula e que fazem parte de um contexto globalizado e carente de propostas metodológicas de ensino da Língua Portuguesa que estimulem a aquisição da competência linguística pelo aluno. E, por ser esse contexto também mediado por recursos tecnológicos que favorecem a fluidez de produção e recepção de informações, como o atual, o ensino de Língua Portuguesa não pode prescindir do uso da tecnologia. E existem muitas razões para defender a associação entre ensino de língua e tecnologia para desenvolvimento de habilidades leitoras e de uso da língua em diferentes situações interativas, sejam elas marcadas pela oralidade, escrita ou linguagem verbo-visual.

A tecnologia pode ser explorada na sala de aula, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, como meio para a aprendizagem de línguas e leitura, já que seu uso deve ser apoio ao processo de ensino e não elemento prioritário na construção de saberes necessários ao desenvolvimento da competência linguística. Considera-se que a atuação docente na sala de aula não pode ignorar a presença massiva das tecnologias na vida do estudante. Segundo Hercílio Quevedo:

Não é mais possível ignorar que essas tecnologias fazem parte ativa da vida da maioria das pessoas. O que se pode e deve fazer é trazêlas para o ambiente escolar de maneira a incorporá-las como aliadas, uma vez que também se constituem em suportes desencadeadores de processos que geram o interesse para a leitura da palavra escrita. (QUEVEDO, 2002, p. 73).

Soma-se a esses fatores o perfil de discentes que as instituições recebem: os nativos digitais, que, nascidos no contexto tecnológico, manuseiam com familiaridade dispositivos tecnológicos diversos e fazem uso desses para interação, acesso a informações, entretenimento e construção de saberes. Assim, os nativos digitais

buscam construir seu conhecimento a partir das interações realizadas. Dente as possibilidade de interação aquelas que ocorrem em meios digitais crescem a cada dia em virtude da grande utilização das TR. Em relação a esse fato, ganham força as ideias sobre o processo de aprendizagem propostas por Siemens, visto que a aprendizagem se constrói por meio das trocas e da diversidade de opiniões, as quais são realizadas por meio das conexões com nós especializados ou com as mais variadas fontes de informação. (SOTILLE; TEIXEIRA, 2012, p. 2-3)

Nessa perspectiva, para o uso profícuo da língua portuguesa, atividades de leitura quanto de produção para alunos digitais podem ser melhor articuladas quando se promove uma maior interação com as tecnologias de rede (TR), nas quais se incluem as mídias sociais, a internet, os jogos eletrônicos, etc. Isso se justifica porque

Em nossa sociedade, cada vez mais os nativos digitais buscam construir seu conhecimento a partir das interações realizadas. Dente as possibilidade de interação aquelas que ocorrem em meios digitais crescem a cada dia em virtude da grande utilização das TR. Em relação a esse fato, ganham força as ideias sobre o processo de aprendizagem propostas por Siemens, visto que a aprendizagem se constrói por meio das trocas e da diversidade de opiniões, as quais são realizadas por meio das conexões com nós especializados ou com as mais variadas fontes de informação. (SOTILLE; TEIXEIRA, 2012, p. 2-3)

Se a escola de um modo geral deve estar atenta a esses novos perfis de alunos e a novas possibilidades de aprendizagem, é plausível que, na área de ensino da língua, haja também essas preocupações. Como abordar a língua usada na internet sem explorar o que essa ferramenta possibilita? Como ignorar os novos usos de linguagem apresentados na rede? Como as tecnologias têm interferido no modo de escrever? Questões como essas são basilares na atualidade e não restam opções que excluem as tecnologias do universo escolar.

A partir dessas reflexões, que nortearam a proposição do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, ofertado pelo Departamento de Linguística, Letras e Artes no câmpus de Frederico Westphalen da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos anos de 2015 e 2016, surge este livro, que reúne os melhores trabalhos finais apresentados pelos alunos do curso.

O objetivo dessa publicação é disseminar na comunidade da área de Letras resultados das pesquisas desenvolvidas no curso, apresentando reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa no contexto atual, a exploração de gêneros textuais em práticas de ensino e a presença de livros didáticos e tecnologias no contexto escolar. Os 15 trabalhos selecionados para este livro estão agrupados em três eixos: na primeira parte, estão os textos que abordam práticas e reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa; a segunda contempla uma abordagem sobre gêneros textuais; e a última traz trabalhos que analisam livros didáticos e a presença de recursos tecnológicos no contexto de ensino da língua portuguesa.

Na primeira parte do livro, são contemplados quatro ensaios. O primeiro é o texto de larana de Castro Gigoski e Adriane Ester Hoffmann, o qual se refer ao Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. As autoras apresentam reflexões acerca do meio em que acontece e se desenvolve o ensino, verificando seus agentes e métodos, além de fazer observações sobre a docência.

Discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa, da importância dos gêneros textuais, da constução de sequências didáticas a partir de contos de autoras da literatura afro-brasileira são os aspectos presentes em "Gênero conto e sequência didática: reflexões acerca de questões raciais", das autoras Manoela Magalhães Pereira e Adriane Ester Hoffmann.

O ensaio de Rogenio Mignoni e Luana Teixeira Porto apresenta reflexões sobre leitura e formação de leitores, buscando discutir a importância de o professor ser um leitor para instigar o contato com textos em sala de aula e a motivação para a leitura dos professores. O estudo, amparado em pesquisa bibliográfica, indica que o professor deve ser um apreciador de leitura para poder criar condições pedagógicas de envolvimento do aluno com os textos e que, dentre os espaços de leitura, a biblioteca escolar deve assumir função especial na vida do professor e também de seus alunos. Para os autores, em virtude disso, a biblioteca precisa ser bem equipada e dispor de profissionais preparados para a leitura, já que o espaço e os tipos de materiais ofertados para ler interferem nas escolhas dos estudantes para a leitura.

Minéia Carine Huber e Luana Teixeira Porto partem do pressuposto de que a leitura é indispensável para a formação do ser humano, desenvolvimento profissional e exercício da cidadania. Segundo elas, ler o mundo e ler textos é habilidade crucial para o sujeito ter condições de interagir no mundo e relacionar-se nos mais variados espaços sociais, e essa habilidade tem sido estimulada na escola e verificada em avaliações de ensino nacionais, como o ENEM. Na escola, formar bons leitores tem sido uma tarefa atribuída especialmente a professores da área de linguagens.

Considerando tais pressupostos, as autoras tratam da necessidade de formação de professores-leitores e não de professores de leitura e, para isso, abordam concepções de leitura e discutem a relevância do domínio teórico acerca de leitura para um trabalho eficiente de mediação de interpretação de texto em sala de aula.

A segunda parte do livro é dedicada a reflexões sobre gêneros textuais diversos. Anne Luersen Piaia e Marinês Ulbrik Costa apresentam em seu texto um estudo dos gêneros textuais com base nos aportes teóricos de Bakthin e Marcuschi. Elas propõem a análise de uma notícia e uma charge a partir dos aspectos globais, preconizados por Antunes (2010), ao assegurar que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para a análise dos textos, a qual deve contemplar: as partes constituintes do enunciado, a saber, o universo de referência, propósito comunicativo, a unidade semântica, a progressão do tema e os esquemas de composição (ANTUNES, 2010).

O capítulo "A presença de gêneros textuais em livros didáticos no Ensino Médio", escrito por Laís Cinéia Bottega e Adriane Ester Hoffmann, discorre sobre a presença (ou não) de gêneros textuais em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para viabilizar o estudo, há a investigação da maneira como o material, que é distribuído em escolas públicas pelo Governo Federal, desenvolve questões atinentes à diversidade de textos que circulam na vida social.

Abordar o gênero textual artigo de opinião publicado no Jornal Zero Hora, escrito pelo professor e pesquisador Luís Augusto Fischer, com o objetivo de fazer uma análise global do texto, a fim de perceber os elementos que o compõem, é o que propõem Tanise Gobi dos Reis e Marinês Ulbriki Costa. A exposição teórica acerca dos gêneros textuais é realizada com base em Marcuschi (2002; 2008), ao afirmar que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero. Concebe, também, a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos e não apenas em seus aspetos formais. A análise global do texto mencionado está embasada em

Irandé Antunes (2010), ao evidenciar que a análise dos aspectos globais prevê a compreensão do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que o confere sentido às suas partes e aos segmentos constitutivos. As autoras evidenciam que aliar a leitura do gênero artigo de opinião à análise global de textos possibilita descobrir seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo, suas partes constituintes, aspectos imprescindíveis para compreensão textual e formação de leitores.

Ensinar gramática contextualizada, a partir do gênero canção, é o enfoque do texto de Patrícia Simone Grando e Marinês Ulbriki Costa. Sua pretensão é possibilitar uma nova forma de aprender e ensinar gramática para os alunos de Ensino Médio, explorando a canção como ferramenta didática, aliada aos gostos culturais dos alunos e aos conteúdos linguísticos necessários para a sua formação. As canções escolhidas são da banda Sujeito Simples, as quais de uma forma inovadora levam ao público conceitos gramaticais. As autoras mostram que o gênero canção é um gênero textual híbrido, pois possui em sua construção texto e música, ele está presente no cotidiano da maioria dos indivíduos. O estudo em questão é de grande valia para a construção da profissão docente, uma vez que abre um espaço amplo de discussão e disseminação de conhecimento, através dos inúmeros caminhos que podem ser traçados, pode-se edificar um aprendizado mais consciente da realidade de cada educando, valorizando sua cultura e seu meio social e assim possibilitando a quebra de muitos tabus que envolvem a língua.

Cláudia Maira de Oliveira e Ana Paula Teixeira Porto põem em evidência o gênero notícia enquanto gênero textual que produz ponto de vista a partir da exploração de modalizadores e de operadores da argumentação. Mostram como as notícias, além de informarem, são produtos textuais que trazem argumentos claros e induzem a reflexões marcadas por ponto de vista ideológico, contrariando uma perspectiva

tradicional que classifica a notícia como gênero neutro e pautado apenas na referencialidade.

A terceira parte do livro traz reflexões sobre livros didáticos e tecnologias no ensino da Língua Portuguesa. Claudia Aline da Silva Vargas e Luana Teixeira Porto discutem a leitura e a formação do leitor na Educação Básica ao examinarem práticas leitoras propostas em livros didáticos do Ensino Médio. Para abordar esse tema, as autoras discutem os tipos de questões abordadas, adotando-se a tipologia de questões formuladas por Marcuschi (2001), as quais podem indicar menor ou maior habilidade na compreensão de textos e ainda avaliação crítica de questões podem ser (ir)relevantes para ao desenvolvimento da competência leitora. O estudo focaliza práticas leitoras sobre gêneros narrativos apresentados em livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) indicados para o Ensino Médio para a disciplina de Língua Portuguesa e voltados para a abordagem de textos narrativos ficcionais e não ficcionais, como conto e crônica.

Benise Albarello Rapachi e Ana Paula Teixeira Porto oportunizam aos leitores reflexões sobre atividades de leitura disponibilizadas em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, com intuito de identificar em que medida a abordagem da leitura está associada ou não a objetivos, competências e habilidades requeridos pelos PCNs de Língua Portuguesa. As pesquisadores mostram potencialidades e fragilidades nas atividades de leitura constantes em livros destinados ao 9º ano.

Daniela Tur e Ana Paula Teixeira Porto também trazem um olhar reflexivo sobre livros didáticos a partir de um enfoque específico: a abordagem das variações linguísticas. Para as autoras, que elegem Português Linguagens em Conexão, nível 1, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Strling; Português Linguagens, nível 1 - Literatura - Produção de Texto - Gramática, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; e Português Linguagens em Conexão, nível 2, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Strling, como objetivos de análise, esses instrumentos de ensino

mostram que há uma tendência em valorizar a diversidade linguística no Brasil, com uma ênfase mais teórica do que usual, o que implica uma insuficiência de práticas de uso dessas variedades nesse processo de formação do aluno.

O penúltimo ensaio, escrito por Tuani de Oliveira Silveira e sua orientadora, professora Ana Paula Teixeira Porto, analisam livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio do PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, de 2015 - **Novas Palavras** (2013) e **Português:** linguagens (2013) – com objetivo de refletir como esses manuais contemplam a abordagem do ensino da argumentação, relacionando-o com o uso de recursos tecnológicos.

Emanoeli Ballin Picolotto e Ana Paula Teixeira Porto dão ênfase investigativa aos recursos tecnológicos presentes em livros didáticos, refletindo em que medida eles constituem-se como pedagógicos para a criação do hábito de leitura e construção de análise e interpretação consistente sobre o texto. Nas análises de livros aprovados pelo PNLD, as pesquisadoras comprovam que, apesar de os PCNs incentivarem o uso de recursos tecnológicos na formação básica, eles são pouco explorados e, quando o são, não constituem instrumentos efetivos para a construção de práticas de leitura eficazes.

Finalizando as reflexões do livro, Bruna Gabriela Ozelame dos Santos e Ana Paula Teixeira Porto apresentam uma discussão sobre a utilização de jogos digitais disponibilizados gratuitamente na internet no Portal do Professor (ferramenta do MEC) para aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto escolar. As autoras objetivam analisar a forma como essas ferramentas apresentam o ensino da Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e sua relação com a construção do pensamento crítico dos estudantes, considerando a abordagem dos PCNs sobre recursos didático-tecnológicos, as potencialidades e as limitações desses jogos enquantos ferramentas educacionais.

Ao reunir todos esses textos, o livro espera ser uma contribuição à prática docente e um estímulo para um ensino de Língua Portuguesa atento

à revelação de habilidades fundamentais no uso da língua e associado a metodologias de aprendizagem que estejam em diálogo com as tecnologias, hoje recursos indispensáveis ao aprender e ensinar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

INEP. Pisa 2015. Relatórios. Disponível em:
http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados. Acesso em: 6 jan. 2016.

______. Matriz de avaliação de leitura. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf. Acesso em: 6 jan. 2016.

_____. Enem por escola. Disponível em:
http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem-por-escola. Acesso em: 6 jan. 2016.

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

QUEVEDO, Hercílio F. Ler é nossa função essencial (ou não)? In: ROSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo (Orgs.). **Leitura e animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 95-106.

SOTILLE, Suellen Spinello; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. Escola, aprendizagem e tecnologias de rede: relações, inconsistências e potencialidades. **Anais do XII ANPED Sul**. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/572/895. Acesso em: 12 set. 2015.

1 Práticas e reflexões sobre ensino de Língua Portuguesa

Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: reflexões

larana de Castro Gigoski Adriane Ester Hoffmann

Introdução

A sociedade em constante transformação deve esforçar-se para melhorar a educação escolar, para que esta a acompanhe e auxilie seus membros, em especial os alunos, a desenvolverem-se amplamente, observado os limites de suas capacitações individuais.

A integração da educação escolar, bem como do ensinoaprendizagem com as inovações sociais e educativas se faz essencial para o desenvolvimento das habilidades dos educandos, tais como as de adaptação, de tomada de decisões, enfim as necessárias para torná-los indivíduos capazes, reflexivos e eficazes em seu (con) viver social.

Ensino-aprendizagem: observações relevantes

Educar, ao que se refere à educação escolar, significa direcionar ações que transformem o discente em um ser consciente de sua existência, de seus direitos e deveres e de suas responsabilidades como cidadão, ou seja, membro de um grupo social. É fazê-lo perceber que sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades, para a ampliação de seus conhecimentos, bem como para o seu crescimento e da sociedade em vive.

No entanto, para que haja a efetivação dessas habilidades é primordial que o professor seja um facilitador e/ou mediador¹ de conhecimentos capazes de desenvolver o ensino-aprendizagem dos educandos. Pois, "ensinar e aprender exige hoje, muito mais flexibilidade de espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação" (MORAN, 2000, p. 2).

O supracitado autor explica ainda, que o principal papel do professor é o de auxiliar o aluno a interpretar os dados apresentados, relacioná-los e contextualizá-los. E que além da ajuda do professor, o aprender dependerá também do esforço do aluno, considerando suas capacidades psíquicas/emocionais, bem como de sua maturidade. Nesse sentido, expõe que:

Aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para incorporar a real significação que essa informação tem para ele, para incorporá-la vivencialmente, emocionalmente. Enquanto a informação não faça parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente. (MORAN, 2000, p. 2)

Ao que se refere ao termo aprender, tem que se compreender que é por meio da aprendizagem que os educandos se desenvolvem, adquirem ou modificam suas habilidades, seus saberes, seus valores e seu comportamento. Dessa forma, pode-se afirmar que:

A aprendizagem é o processo pelo qual as competências, as habilidades, os conhecimentos, os comportamentos ou os valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudos, experiência, formação, raciocínio e observação.

[...]

A aprendizagem humana está relacionada à educação e ao desenvolvimento pessoal, pois requer envolvimento e iniciativa (NOGARO; ECCO; RIGO, 2014, p. 422)

¹ Como mediador, o docente, deve trazer o aluno ao conhecimento e levar esse a ele. Nessa linha discorre Gimeno: o professor "é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite[...]" (GIMENO apud SOUZA, 2011, p. 60)

Assim, para que a aprendizagem ocorra, além do envolvimento de ambas as partes (professor e a aluno) nesse processo, é fundamental que o docente, como facilitador e/ou mediador do ensino, busque técnicas que incentivem seus alunos a desenvolverem as atividades que lhes forem apresentadas e avancem em seu processo de aprender.

Muito embora o docente deva seguir um determinado conteúdo programático, dentro de um prazo e tempo de aula, esse deve organizar-se de maneira tal que seja desenvolvido o ensino-aprendizagem de seus discentes de forma efetiva e eficaz, os fazendo ampliar seus conhecimentos e aprimorar suas capacidades.

Para que essa prática se realize, é fundamental que o docente busque métodos didático-pedagógicos, objetivando o direcionamento dos conteúdos a serem ministrados. Esses métodos devem ser capazes de envolver e incentivar os alunos às atividades propostas e, principalmente, a buscarem cada vez mais.

Observa-se que é por meio do ensino-aprendizagem que o educando desenvolverá sua iniciativa e, consequentemente, sua autonomia, podendo a vir integrar inúmeras atividades sociais, além de tornar-se um cidadão atuante, responsável e ético no meio social.

Ensino de Língua Portuguesa: o papel do professor

O conhecimento da Língua Portuguesa é essencial para quem pretende integrar o mundo do trabalho, é o diferencial que faz do estudante uma pessoa capacitada para ir além. Pode-se dizer mais especificamente que:

o ensino de Língua Portuguesa possibilita ao estudante integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir com autonomia, no caminho do seu aprimoramento profissional, podendo atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (MOKVA, 2013, p. 17)

Em se tratando de Língua Portuguesa, o Referencial Curricular, quando menciona a área de linguagens e códigos, cujo ensino dessa disciplina está inserido, traz como seu objetivo a tarefa do docente que irá ministrá-la, qual seja, "ampliar o alcance e a qualidade das experiências dos educandos através das manifestações de linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa no meio social em que vivem" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37)

O mesmo documento menciona, ainda, que são competências nucleares a serem desenvolvidas por meio de atividades na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura as seguintes:

- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54)

Outro aspecto a ser destacado refere-se à diretriz fundamental da disciplina de Língua Portuguesa e de Literatura, que devem estar fundamentadas na compreensão oral, na leitura, na escrita e na fala (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Diante da complexidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os professores, que no exercício da docência estão cientes das dificuldades e exigências dessa atividade, são sabedores que seu cotidiano profissional traz inúmeros obstáculos, dentre elas a desmotivação dos alunos, o desinteresse, a indisciplina, o desrespeito. No entanto, sabem também que há discentes que reivindicam aulas com conteúdo significativo e prazeroso.

Dessa forma, os docentes, detentores do conhecimento específico e científico de suas disciplinas, devem ser criativos, esforçando-se para ministrarem suas aulas de modo diferenciado, interessante e motivador. Sabedores da dificuldade que é elaborar uma aula diversa da tradicional, devem se esforçar para que ocorra, mas, como isso não é fácil e dispende um trabalho extra, não se pode exigir sua aplicação todos os dias.

Todavia, não se pode menosprezar uma aula tradicional/expositiva quando bem elaborada. Sabe-se que essa forma de aula poderá cumprir com o seu papel, o que faz em sua maioria, mas se a aula se torna mais criativa, o aluno se envolverá e, em decorrência, mexerá com suas emoções e, automaticamente, os conteúdos serão memorizados e dessa forma estará aprendendo e apreendendo o que lhe foi explanado e transmitido (VOGT, 2012, p. 188-189).

Assim, o professor facilitador/mediador, além do conhecimento científico, de técnicas e métodos didático-pedagógicos, é fundamental, para efetivar ensino-aprendizagem, que desenvolva sua capacidade de escuta atenta e compreensiva, de propiciar um ambiente favorável ao confronto de ideias, de provocar reflexões, de auxiliar nos raciocínios e nas interpretações, de manter um diálogo equilibrado, ético, respeitável e construtivo. Também deve estimular os discentes a superarem seus limites, a aprender a apreender e a conviverem em grupo de maneira equilibrada. Tudo isso, sem esquecer que as turmas são heterogêneas, e seus membros poderão ser ou não atingidos ou desafiados por uma determinada técnica. Está aí um dos motivos da inovação e da constante busca do docente em ampliar seus conhecimentos em abordagens metodológicas (VOGT, 2012).

Frisa-se, porém, que para que os objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa sejam atingidos há a necessidade do engajamento em conjunto, ou seja, de professores e alunos, da direção, dos funcionários, da instituição de ensino, da família e da sociedade. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB explicam que

a qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente (BRASIL, 2013, p. 153).

Sendo assim, todos devem atuar de forma consciente e voluntária no ambiente escolar e compreender que a finalidade de educar/estudar, de ensinar/aprender, de aprofundar os conteúdos ministrados, os

conhecimentos explanados, são de extrema importância para que o respeito e a ética façam parte do ambiente escolar e social.

Língua Portuguesa no Ensino Médio: reflexões

Observa-se que o ensino-aprendizagem depende de inúmeros fatores, sejam eles internos ou externos, assim como da colaboração de todo o conjunto educacional e social.

Além do tema deste artigo ser direcionado ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, é também aos alunos do Ensino Médio – adolescentes e jovens² - que, embora, autônomos em seu gerenciamento, são preocupados e ansiosos com o seu futuro. Diante desse turbilhão de emoções, os alunos precisam de incentivos pessoais, de métodos didático-pedagógicos atrativos para melhor desenvolverem-se e desemprenharem as atividades propostas, que considerem suas necessidades, sua singularidade, bem como os seus aspectos em comum. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explica esse momento chamado juventude. Então, juventude é:

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Entender o jovem do Ensino Médio dessa forma significa superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares. Além disso, deve-se também aceitar a existência de pontos em comum que permitam tratá-lo como uma categoria social. Destacam-se sua ansiedade em relação ao futuro, sua necessidade de se fazer ouvir e sua valorização da sociabilidade. Além das vivências próprias da juventude, o jovem está inserido em processos que questionam e

reduzida a um recorte etário" (BRASIL, 2013, p. 155).

28

² Por serem, os alunos do Ensino Médio, em sua maioria adolescentes e jovens, é fundamental compreender a configuração desses pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE). Segundo este conselho "[...] são considerados jovens os sujeitos com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser

promovem sua preparação para assumir o papel de adulto, tanto no plano profissional quanto no social e no familiar (BRASIL, 2013, p. 155).

Com isso, frente à complexidade dessa clientela, mais especificamente em ministrar aulas para adolescentes e jovens, o docente deve analisar dentre os mais vários métodos didático-pedagógicos os quais serão mais apropriados e eficientes para serem aplicados no Ensino Médio e dessa forma atingir a aprendizagem de seus alunos.

Outro aspecto relevante, quando se mencionam métodos didáticopedagógicos, é a compreensão de alguns termos, tais como:

a) didática - significa a organização e a criação de condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, podendo ser considerada o conjunto de disciplinas que norteiam a educação. Então, a didática pode ser definida como "o campo que se informa através das 'disciplinas básicas' de modo a estabelecer a 'organização e otimização' dos processos de ensino-aprendizagem" (GHIRALDELLI JR., apud CÂMARA; MURARO, 2012, p. 4).

Através da didática, o docente poderá alcançar o ensino de maneira eficaz, bem como transformar os discentes, seus pensamentos, suas atitudes e seus comportamentos, melhorando seu convívio escolar, social e profissional. "Portanto, um professor com didática é um profissional que sabe implementar os processos de ensino e aprendizagem para possibilitar ao aluno experimentar sua realidade de forma diferenciada" (CÂMARA; MURARO, 2012, p.4).

Práticas pedagógicas são formas de ensinar e aprender, deve ser o elo entre a teoria e a prática. Nesse sentido a pedagogia deve ser considerada como a conexão entre o conhecimento de conteúdo especializado e orientado e sua exteriorização. A pedagogia em seu sentido amplo:

^[...] Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerandose como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA apud BOLZAN, 2008, p. 104)

Pelo exposto, percebe-se quão necessário se faz a busca constante de métodos didático-pedagógicos para desenvolver as atividades docentes no Ensino Médio e de que não basta ao professor amplo conhecimento científico, é necessário, também, conhecer mecanismos, técnicas para chegar até o aluno e compartilhar saberes e sucessivamente alcançar a aprendizagem.

Assim, é de suma importância para a sua profissão, a dedicação e o estudo permanente de técnicas e conteúdos, a fim de facilitar sua atividade profissional, bem como ampliar os saberes de seus discentes e acompanhar o seu desenvolvimento.

Orientações Curriculares para o ensino da Língua Portuguesa

Em período recente, o ensino da Língua Portuguesa era, basicamente, o da Gramática Normativa, seguindo seus conceitos e regras, bem como desenvolvendo exercícios de análise e de classificação das suas nomenclaturas. O ensino da leitura e da escrita baseava-se na codificação e decodificação, ou seja, relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, deixando em segundo plano a leitura e a oralidade.

Com o decorre dos anos esse panorama foi alterado. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 18), no que tange à disciplina Língua Portuguesa, dispõe que o professor deve fornecer meios para que o aluno refine suas habilidades de leitura e escrita, de fala e escuta, significando que se deve aplicar de forma contínua os saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos, assim como auxiliar no desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Sob essa nova perspectiva, as Orientações Curriculares consideram que o ensino da Língua Portuguesa decorre das diversas instituições sociais que proporcionam aos educandos meios para a construção do conhecimento adequado ao uso da linguagem. Então,

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade a si mesma (BRASIL, 1997, p.22)

O aluno do Ensino Médio traz consigo a história de interações e de letramento dos diversos contextos sociais em que praticou o emprego da língua, desde os diálogos diários até a produção, interpretação e compreensão dos textos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008, p. 32) explicam que o aluno, na disciplina da Língua Portuguesa, deve ter o seguinte perfil:

- a) conviver, de forma não só crítica, mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem escrito, oral, imagético, digital, etc.-, de modo que conheça use e compreenda a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc.
- b) no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. c) construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática.

A partir dessas observações, tendo em vista, o perfil dos alunos do Ensino Médio, é necessário desenvolver habilidades que os torne interessados nas atividades curriculares. Então, em um primeiro momento tem-se que compreender que a adolescência é um período de transformação da mente e o do corpo, de novas descobertas e ideais, dentre outras complexidades.

Os que eram conhecidos como rebeldes por terem reações marcadas por manifestações, provocações, oposições e conflitos contra a sociedade,

governo e tudo o que viesse contra seus ideais, que se expressavam através de palavras escritas e faladas, hoje, não mais existem, deram lugar a jovens que se manifestam contra o que não aceitam, por vezes, de maneira agressiva ao seu corpo e sua mente, que não se expressam de forma oral ou escrita, mas com ações de agressão e violência. Por isso, é importantíssima a pesquisa do professor sobre a relação que a aluno/adolescente tem com a palavra, pois através desse estudo o docente terá subsídios para efetuar o planejamento de suas atividades didáticas e, dessa forma, desenvolver um trabalho eficaz e efetivo (RIOLFI et all, 2008).

Outro fator que pode dificultar o trabalho do docente do Ensino Médio é o fato do aluno não se sentir atraído pela escrita elaborada e apurada, tornando o desafio da docência ainda maior. Por isso, o professor de Língua Portuguesa deve encontrar meios e técnica que considerem as sensações provocadas aos alunos quando do uso da linguagem (RIOLFI el all, 2008).

Tendo em vista a atual realidade da sala de aula, docente tem como objetivo primordial, diante desse desinteresse a determinadas atividades curriculares, descobrir técnicas inovadoras, criativas e fundamentadas, que superem a apatia dos alunos do Ensino Médio, analisando e verificando sempre a sua singularidade. Isso pode ser superado se colocar emoção nas atividades, ou seja, fazer com que os alunos sintam a necessidade e o interesse de participar das atividades propostas, que elevem sua autoestima, seu potencial, aproveitando o que se tem de melhor em cada um, a fim de desenvolver e ampliar seu repertório linguístico e cultural de modo a aperfeiçoar suas capacidades na leitura, na escrita e na fala.

Uma das maneiras de se trabalhar com os alunos do Ensino Médio é apresentar-lhes atividades que possam ser introduzidas ou desenvolvidas pelas diversas manifestações da linguagem: a música, o teatro, a dança, entre outras, valorizando a diversidade de culturas, ideias e formas de expressão, bem como através dos mais variados textos, sejam literários, jornalísticos, científicos, considerando os meios em que circulam (internet, imprensa, entre outros), a fim de possibilitar ao educando o contato com

esta variedade de texto e através deles construir novos sentidos aos conteúdos lidos.

Os PCNs priorizam os textos em que ocorre a efetiva participação social, como os de gênero literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica:

Tabela 01 - Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

	LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
LITERÁRIOS	Cordel, causos e similares Texto dramático Canção	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta ao leitor Entrevista Charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	Verbete enciclopédico (nota/artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões) Artigo
PUBLICIDADE	Propaganda	Propaganda

Fonte: Brito (2003, p. 25)

Para fins de trabalho em sala de aula, da proposição do conteúdo/apresentação dos textos aos educandos, o docente não pode se esquivar do ensino-aprendizagem – considerando a linguagem – o falar, o escrever, o ouvir e o ler – objetos de reflexão sobre o uso e a forma com que estão contidas no ato da comunicação nas mais diferentes esferas da sociedade. Dessa forma, estar-se-á desenvolvendo no educando do Ensino Médio uma competência linguística, tornando-o capacitado para fazer uso da linguagem em suas mais variadas formas e, ainda, fazê-lo compreender a sua diversidade, seu valor social e histórico.

Para a realização mais eficaz do trabalho do docente é fundamental que a elaboração de atividades para serem aplicadas aos alunos observe e considere os seguintes eixos organizadores:

Primeiramente o da prática de linguagem, que são:

- a) Atividade de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais públicas e privadas: estas atividades, tanto para a escrita como para a de leitura, devem objetivar a formação e/ou a consolidação do prazer de ler, o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito (circulares de esferas públicas e privadas), a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, com o intuito de ações de formação profissional continuada, como as relativas ao exercício cotidiano da cidadania.
- b) Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade: a execução desse tipo de atividade pode contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos, ao que se refere ao agir nessas práticas, a promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, desenvolver à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua.
- c) Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc) em situação de leitura em voz alta: as atividades aqui propostas são de suma importância para a construção de saberes, que irão auxiliar o educando em sua atuação acadêmica, ou em outro espaço de formação e de aprimoramento profissional. Ainda, por meio dessas atividades pode-se apresentar aos alunos trabalho para serem desenvolvidos em relação a escuta, a sumarização de textos orais e escritos.
- d) Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte: os textos apresentados para os alunos servirão de fonte para as atividades de reelaboração, resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.
- e) Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não: a produção de textos pelo próprio aluno ou em grupo devem envolver atividades de revisão e reescrita, de reflexão sobre o texto, o qual será avaliado e, se necessário, sofrerá algumas alterações. Os textos apresentados aos alunos, que não os produzidos por eles, servirão de material para debates orais e escritos, comentários, sumarização. As atividades quando em grupo podem ser realizadas oralmente ou na forma escrita, tudo a fim de criar um ambiente de reflexão sobre as mais variadas linhas (pre)conceito, bullying, valores éticos e morais... (BRASIL, 2008, p. 37-38)

Posteriormente, a análise dos fatores de variabilidade das e nas práticas de língua(gem), que são:

- a) Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade textos em análise: verificação dos papéis sociais e comunicativos dos interlocutores e da relações entre esses, o propósito discursivo, a função sociocomunicativa do gênero e os aspectos da dimensão espaçotemporal em que se produz o texto.
- **b)** Estratégias textualizadoras: uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); uso desses recursos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial - das sequências do texto ou à construção da argumentação); modos de organização da composição textual sequências textuais (tipos textuais narrativo, argumentativo, injuntivo, dialogal); organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação ideias/proposições (relações lógico-semânticas) e a organização e progressão temática.
- c) Mecanismos enunciativos: formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).
- d) Intertextualidade: estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, aue circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não). e) Ações de escrita: ortografia e acentuação; construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, sequências ou tipos textuais) e função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em sequências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões). (BRASIL, 2008, p. 37-38)

Além das atividades serem escolhidas em consonância com a realidade e nível dos alunos, bem como com a observação dos interesses do educando, o docente precisa, constantemente, utilizar meios que não apenas quadro e giz, sendo passível a utilização de mecanismos que estimulem os alunos à prática educativa - os recursos didáticos. Dentre os materiais didáticos se encontram os recursos audiovisuais — que combinam som e imagens, vídeos – visuais – quadro branco/negro, giz/pincel, gravuras, telas, revistas – e os auditivos – cds, discos, fitas de áudio, entre outros.

Independente do recurso escolhido, o professor terá, através de um ensino bem planejado, uma aula mais dinâmica, alunos mais envolvidos e interessados e, principalmente, será eficaz em seu trabalho, mas considerando sempre que esses são meios que o auxiliará no desenvolvimento de suas atividades e não o excluirá de seu papel, o de construir e desenvolver a aprendizagem de seus alunos.

Os docentes, sabedores de que as aulas de Língua Portuguesa devem deixar sua dinâmica tradicional, procuram constantemente mudar seu modo de apresentá-la em sala de aula, reinventam constantemente suas práticas de ensino.

Então, o docente que além do conhecimento científico, buscar técnicas e materiais didático-pedagógicos interessantes e relevantes para seus discentes poderá amenizar os conflitos diários de sua sala de aula, e torná-la agradável, eficaz e prazerosa.

Conclusão

As dificuldades encontradas para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio são inúmeras. Porém, os docentes não podem se acomodar em obstáculos. Devem buscar constantemente meios que amenizem esse quadro, despertando no educando o sentimento de necessidade de aprendizado dessa disciplina, verificando a sua importância para todas as atividades sociais, desde uma linguagem informal a uma que exija determinada técnica.

Por mais complexo que pareça a vida de docente pode ser muito prazerosa, basta descobrir os interesses e necessidades dos alunos e aplicar isso a favor de suas atividades curriculares e de seu desenvolvimento, o docente pode se utilizar de materiais e recursos didático-pedagógicos facilitadores do ensino da Língua Portuguesa.

Referências

BOLZAN, D.P.V. **Pedagogia universitária e processos formativos:** a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. ENDIPE, 2008. Disponível em: <http://w3.

ufsm.br/gtforma/estagio1/6bd9982dc814272dbbedbdac75bd96ed.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica . Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curiculares_nacionais_2013.pdf . Acesso em: 28 de jun. de 2016.
Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio. Vol. I. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CÂMARA, E.T.F; Muraro, M. Além da mera intuição: Aula expositiva e a utilização de recursos Audiovisuais. In: CONPEDI (org.). **Direito, Educação, Ensino e Metodologia jurídicos**. 1 ed. Santa Catarina: FUNJAB.2012, v, p.66-92.

MATTOS, José Miguel de; PISCIOTTA, Harumi. BRITO, Eliana Viana (Org.). **PCNs de língua portuguesa**: prática em sala de aula. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MOKVA, A.M.D.Z. **Língua portuguesa no ensino médio:** da prática da leitura a produção textual. 2013. Disponível em:

http://pibid.uri.br/upload/Publica%C3% A7%C3%B5es/Livro_de_letras.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2015.

MORAN, José. **Mudar a forma de ensinar e de aprender:** transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial virtual. 2000. Disponível em: http://www.eca.usp.br/

prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdf>. Acesso em: 2 ago 2016.

NOGARO, A.; ECCO, I.; RIGO, L.F.R. Aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 419-434, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 10 ago. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. V. 1.

RIOLFI, Cládia, et all. **Ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Lerning, 2014.

SOUZA, D.A.A. de. **Gestão em sala de aula:** uma perspectiva de ensino pela interface entre currículo e liderança. Santo Ângelo: FuRI, 2011.

VOGT, Débora Regina. **Resenha:** Karnal, Leandro. Conversas com um jovem professor. São Paulo: Editora Contexto, 2012. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/ 'index.php/revistadolhiste/article/view/48174>. Acesso em: 30 jul 2016.

Gênero conto e sequência didática: reflexões acerca de questões raciais

Manoela Magalhães Pereira
Adriane Ester Hoffmann



Introdução

A educação necessita ser comprometida com a prática cidadã e priorizar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. A escola é um espaço para ativar constantes reflexões sobre leitura e escrita, contemplando as relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com esses Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001), a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo na construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc.

Os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. Eles são entidades sócio-discursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. Dessa forma, quando a pessoa domina um gênero textual, ela domina uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. É necessário o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais para que se possa compreendê-los e produzi-los.

Priorizando a prática pedagógica, optou-se por demonstrar uma sequência didática a partir de contos de escritoras representantes da

literatura afro-brasileira. A escolha por sequências didáticas no ensino é importante para se entender a sala de aula como um ambiente em que é possível proporcionar múltiplas ocasiões de escrita e de fala para o aluno.

Assim, escolhemos duas representantes: Esmeralda Ribeiro e Geni Guimarães. Os contos foram retirados dos **Cadernos Negros** e ambos expõem o universo familiar, social e degradante do ser humano.

Por fim, apresentamos abordagens metodológicas para que os contos escolhidos possam ser utilizados em sala de aula. Ressaltamos a importância da Lei 10.639/2003, para que as questões raciais sejam discutidas em sala de aula, para formarmos cidadãos conscientes e engajados na luta contra o preconceito.

Ensino de Língua Portuguesa

A educação necessita ser comprometida com a prática cidadã e priorizar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. A escola é um espaço para ativar constantes reflexões sobre leitura e escrita, contemplando as relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

O professor que atua na educação básica é o principal mediador de leituras e escritas significativas, promotoras do crescimento pessoal e social de cada estudante. É ele quem apresenta o texto que será lido: o livro, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo. É ele quem auxilia a interpretar e a estabelecer significados. Cabe a ele criar, promover experiências e situações novas que conduzam à formação de uma geração de leitores capazes de dominar as múltiplas formas de linguagem e de reconhecer os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana presentes no dia-a-dia.

A sociedade vê a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre o educando e a leitura/escrita. Todo estudante deve ter acesso a ler e a escrever, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada

escolar bem traçada. Independente de sua história, ele merece respeito e atenção quanto às suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade.

À escola, cabe a tarefa de levar o aluno a atrever-se a errar, a construir hipóteses a respeito do sentido do que lê e a assumir pontos de vista próprios para escrever a respeito do que vive e sente, a fim de promover em seus textos um diálogo entre a vida e a escola, entre as diversas áreas do conhecimento humano e o mundo.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, é condição de possibilidade de plena participação social.

Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições de situação comunicativa, nessas incluídas as características individuais e sociais dos envolvidos na interlocução. A interação pela linguagem, nessa perspectiva, significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em uma determinada circunstância de interlocução. Assim, toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa. A importância e a utilização dos usos de linguagem são práticas que ampliam o conhecimento individual e promovem a interação social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001) recomendam à escola uma prática intensa de leitura por entender que o ambiente escolar amplia a visão de mundo e insere o leitor na cultura letrada; estimula o desejo de outras leituras; possibilita a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; permite a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita; aproxima o leitor dos textos e os

torna familiares - condição para a leitura fluente e para a produção de textos; possibilita a produção oral, escrita e em outras linguagens; informa como escrever e sugere sobre o que escrever; e possibilita ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita.

Os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. Eles são entidades sócio-discursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. São, ainda, caracterizados como eventos, dinâmicos e plásticos (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002). Dessa forma, quando a pessoa domina um gênero textual, ela não domina uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Por isso, é necessário o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais para que se possa compreendê-los e produzi-los.

Ler e escrever são tarefas na escola, privilegiadamente na sala de aula, porque a sala de aula é o lugar onde o professor ensina, onde ele mostra, por sua presença e atuação, a importância da leitura: ele traz os livros, apresenta-os, quer que todos escolham o que vão ler, fica sabendo do interesse que se vai formando em cada um, faz sugestões, discute e aprofunda os assuntos, responde perguntas e lê com os alunos. A biblioteca é o lugar de outra vivência.

Ao lado da atividade de leitura orientada pelo gosto, pelo prazer de atribuir sentido a um texto, cada professor, na aula de sua respectiva área (ou dois ou mais professores em trabalho integrado) podem promover a leitura de textos que devem ser aprofundados e todos poderão vivenciar o encantamento da descoberta dos muitos sentidos em textos decisivos para o conhecimento produzido pela humanidade. Essa inserção do aluno no universo da cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com os textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade.

É importante, assim, que cada professor em sua sala de aula vincule através da produção escrita conteúdos e/ou conceitos específicos da área em que atua com a vida de seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos de suas vivências socioculturais, propondo que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos em sala de aula.

Ler e escrever, portanto, implicam redimensionar as práticas e os espaços escolares. Isso leva a uma reflexão sobre a relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula e, no limite, propõe o desencadeamento de novos modos de ser e fazer o ler e o escrever na escola: a formação de cidadãos e cidadãs para um mundo em permanente mudança nas suas escritas, e cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura.

A seleção de textos para leitura e escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à análise linguística.

Nesse sentido, a intervenção do professor e, consequentemente os aspectos a serem tematizados, tanto poderão ser diferentes quanto poderão ser os mesmos, tratados com graus diversos de aprofundamento.

A articulação desses fatores – necessidades de alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – permite o estabelecimento de uma sequenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, sequenciação que considere a representação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão.

À escola e ao professor cabe a tarefa de articular tais fatores, não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas

organizar a sequenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar.

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, à leitura e à produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo. Muitas vezes esse plano é padronizado pelos manuais didáticos e estimula ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribui para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las.

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de 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. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades,

conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre textos já lidos.

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Além disso, se os sentidos construídos são resultados de articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Assim, a tarefa da escola, nesses ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura.

Assim, o papel fundamental da educação no desenvolvimento das

pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, é condição de possibilidade de plena participação social.

Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições de situação comunicativa, nessas incluídas as características individuais e sociais dos envolvidos na interlocução. A interação pela linguagem, nessa perspectiva, significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em uma determinada circunstância de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir uma discussão não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (PCNs, 2001).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2001) a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo na construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema da escrita, etc.

Os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas. Eles são entidades sócio-discursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. São, ainda, caracterizados como eventos, dinâmicos e plásticos (DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2002).

Dessa forma, quando a pessoa domina um gênero textual, ela não domina uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Por isso, é necessário o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais para que se possa compreendê-los e produzi-los.

O texto literário, por se constituir como uma forma peculiar de representação e estilo, em que predominam a força criativa da imaginação

e a intenção estética, contribui para que se entenda a realidade através de um exercício lúdico.

Isso pode ser viabilizado por meio de atividades lúdicas que possibilitem contemplar diversidades de inteligências e de escolaridades e que promovam a auto-estima do aluno, fortalecendo sua confiança, competência, chances e cuidados. O foco de ensino, nessa perspectiva, é centrado no desenvolvimento de habilidades que permitam a comunicação não só através da expressão verbal como também da não-verbal.

Questões étnicas

No início do século XXI, a literatura afro-brasileira passou por uma etapa rica em descobertas, que concederam o aumento de seu corpus, na prosa e na poesia, paralelamente a discussão em benefício de sua consolidação acadêmica enquanto campo específico de produção literária. Desde o começo da década de 1980, a produção de escritores que adotam seu pertencimento enquanto sujeitos unidos a uma etnicidade afrodescente aumenta em volume e principia a ocupação de lugar na cena cultural, ao mesmo tempo em que as demandas do movimento negro se expandem e ganham visibilidade institucional.

A partir de excessiva procura pelo aumento de seu horizonte recepcional, a literatura afro-brasileira ganha muita força, tanto nos cursos de graduação e pós-graduação e nas listas dos vestibulares de universidades públicas e privadas como no ambiente editorial. A série Cadernos Negros superou três décadas de publicação contínua e um romance voltado para o resgate da história não oficial dos escravizados e suas formas de resistência. Não há dúvida de que a expansão da chamada classe média negra, com um número grande de profissionais com formação superior procurando espaço no mercado de trabalho vem colaborando para a criação de um clima adequado a uma presença mais expressiva das artes marcadas pelo pertencimento étnico afrodescendente.

A publicação dos **Cadernos** coopera com intensidade para a forma discursiva de um conceito de *literatura negra*. A série vem trazendo, desde 1978, uma produção marcada principalmente pelo protesto contra o racismo, tanto na prosa como na poesia. Assim se destaca o tema do negro, enquanto individualidade em coletividade, inserção social e memória cultural. Também, a procura de um público afrodescendente, a partir da formalização de uma linguagem que culpa o estereótipo como agente discursivo da discriminação.

É evidente que a afro-brasilidade, dedicada à produção literária enquanto exigência de autoria e marca de origem, caracteriza-se como perturbador complemento de sentido aplicado ao conceito de literatura brasileira, principalmente àquele que a coloca como "ramo" da portuguesa. Mas tão acentuado quanto o "sujeito de enunciação próprio", em que um eu lírico ou um narrador se autodeclara negro ou afrodescendente, é o ponto de vista adotado. Nesse contexto, vê-se no conceito de literatura afrobrasileira uma formulação mais flexível (e mais proveitosa), a envolver a elevação explícita de um sujeito étnico. Por isso mesmo, registra-se como um operador habilitado a abranger melhor, por sua intensidade basicamente compósita, as várias intenções existentes no contorno discursivo do campo identitário afrodescendente em sua fórmula literária.

O tema é um dos motivos que auxilia a caracterizar o pertencimento de um texto à literatura afro-brasileira. Para Octavio Ianni, trata-se de atingir não só o sujeito afrodescendente, no plano do indivíduo, mas como "universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura" (1988, p. 209). Assim, pode observar o desempenho da história do povo negro no Brasil, passando pela denúncia da escravidão e de seus resultados, ou ir à glorificação de heróis como Zumbi dos Palmares. A temática afro aborda até mesmo as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o novo mundo, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito quase sempre à oralidade.

A literatura costuma ser determinada, como linguagem, construção discursiva marcada pela finalidade estética. A linguagem é um dos fatores contribuintes da diferença cultural no texto literário. Assim, o afro torna-se aparente ainda a partir de um vocabulário pertencente aos métodos linguísticos oriundos da África e inseridos no processo em andamento no Brasil. Ou de uma discursividade que lembra ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, atraída muitas vezes num trabalho de ressignificação que contesta sentidos hegemônicos na língua. Termos como negro, negra, crioulo ou mulata, circulam no Brasil carregados de sentidos pejorativos e tornam-se verdadeiros tabus linguísticos no campo da "cordialidade" que distingue o racismo no Brasil.

A concepção de um horizonte recepcional afrodescendente como fator de intencionalidade adequada a essa literatura distingue-a do plano que guia a literatura brasileira em geral. A construção desse público particular, caracterizado pela disputa cultural e pela vontade de afirmação identitária, compõe o aspecto, algo utópico do projeto literário afrobrasileiro. Este impulso à ação e ao gesto político induz à concepção de diferentes espaços mediadores entre texto e receptor: os saraus literários na periferia, os lançamentos festivos, a encenação teatral, as rodas de poesia de rap, as manifestações políticas alusivas ao 13 de maio ou a 20 de novembro, entre outros. Em um conjunto tão adverso, duas tarefas se atribuem: primeiro a de que induzir ao público a literatura afro-brasileira, fazendo com que o leitor tenha contato não só com a desigualdade dessa produção, mas também com novos exemplos identitários; e segundo, o desafio de conversar com o horizonte de expectativas do leitor, combatendo o preconceito e dificultando a discriminação sem tombar no simplismo muitas vezes maniqueísta do panfleto.

Representantes da literatura afro-brasileira

Esmeralda Ribeiro

Jornalista nascida em São Paulo em 1958, Esmeralda Ribeiro faz parte da Geração Quilombhoje, que atua nos movimentos de combate ao racismo e na construção de uma 'Literatura Negra', a partir do resgate da memória e das tradições africanas e afro-brasileiras. Ela participa regularmente de Seminários e de Congressos nacionais e internacionais, sempre apresentando estudos sobre escritoras afrodescendentes, com o objetivo de incentivar uma maior atuação da mulher negra na literatura. Nos anos 80, foi uma das poucas mulheres a integrar as discussões do I e do II Encontros de Poetas e Ficcionistas Negros Brasileiros: "quero falar de 'nós' porque o tempo sempre nos deixou atrás das cortinas, camuflando-nos geralmente em serviços domésticos. Agora, o tempo é outro. É desse tempo que vou falar". (Criação crioula, nu elefante branco, p. 59).

Em texto de 1982 já demonstrava preocupação com o "papel da escola como instrumento de transmissão e de reforço às ideias e práticas racistas", e defendia a inclusão nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de estudos sobre a cultura e a história afro-brasileiras, como forma de combater o branqueamento e estereótipos racistas. A autora citava como exemplo as experiências bem sucedidas realizadas pelo Centro de Cultura Negra, do Maranhão, e pelo Núcleo Cultural Afro-brasileiro, da Bahia.

Por ocasião do centenário da Abolição, Esmeralda Ribeiro publicou o volume de contos **Malungos e Milongas**, em que a condição afrodescendente aflora em toda sua dimensão, com destaque para o tom militante que denuncia a discriminação dos irmãos de cor no contexto da sociedade "cordial" instalada nos trópicos. No momento, é responsável, junto com Márcio Barbosa, pela direção do projeto cultural Quilombhoje e pela coordenação editorial da série **Cadernos negros**, atualmente no

vigésimo sexto ano de existência. A escritora está presente em diversas antologias de prosa e de poesia negras, tanto no Brasil quanto no exterior.

Geni Guimarães

Professora, poeta e ficcionista, nasceu na área rural do município de São Manoel-SP, em 08 de setembro de 1947. Aos cinco anos, mudou-se com seus pais para outra fazenda situada em Barra Bonita, Estado de São Paulo. Começou sua carreira de escritora publicando seus primeiros trabalhos no Debate Regional e no Jornal da Barra. Em 1979, publicou seu primeiro livro de poemas, **Terceiro filho**. No início dos anos 80, começou a fazer parte do grupo Quilombhoje e do debate em torno da literatura negra. Dedicou-se às questões sociais, mais especificamente no que se refere à afirmação da afrodescendência.

Em 1981, publicou dois contos no número 4 de **Cadernos Negros**, assim como seu segundo livro de poesia, fortemente marcado pelos tons de protesto e de afirmação identitária. Ao longo da década, ampliou sua presença no circuito literário brasileiro. Em 1988, participou da IV Bienal Nestlé de Literatura dedicada ao Centenário da Abolição. Neste mesmo ano, a Fundação Nestlé publicou seu volume de contos **Leite do peito**. No ano seguinte, publicou a novela **A cor da ternura**, que recebeu os prêmios Jabuti e Adolfo Aisen.

Os livros mais conhecidos da autora apresentam caráter autobiográfico, dentre eles, Leite do peito. Em uma entrevista à revista americana Callaloo, Geni Guimarães declara: "Escrevi porque eu tinha que registrar a vivência de uma família negra, porque este livro é autobiográfico, eu precisava falar dos meus traumas, das minhas dores e das minhas alegrias, eu tinha que colocar isso pra fora". Através dos relatos do mundo observado pela autora percebe-se o retrato das questões socioculturais no meio rural, como, por exemplo, quando exalta o comportamento de uma família negra que é profundamente marcada pelas ideologias da sociedade

branca. Sua obra poética apresenta elementos distintos da prosa, porém os traços biográficos continuam presentes, o que pode ser observado pela linguagem que reflete a identidade feminina.

Na obra, o leitor encontrará uma acentuação positiva sobre a identidade étnica e de gênero, a partir de uma perspectiva relacionada com a contestação dos valores vigentes, o que está fortemente ligado à produção dos autores afro-brasileiros contemporâneos. Para a autora, escrever é um exercício emancipatório, ou seja, ela se vale do texto também como uma forma de libertar os seus ideais para a coletividade, como uma forma de não deixar que a voz da afrodescendência seja silenciada.

Gênero conto e sequência didática

Bakhtin (2003) afirma que toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem e que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, que podem ser orais e escritos, concretos e únicos, ditos pelas pessoas.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que os enunciados refletem condições específicas e finalidades de cada referido campo não só por seu "conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional". Assim, o autor (Bakhtin, 2003, p. 262) conceitua gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados.

Os gêneros do discurso refletem de modo mais imediato, preciso e flexível as mudanças que transcorrem na vida social. O estudioso (Bakhtin, 2003, p. 269) defende que o discurso só se efetiva na forma de enunciações concretas de determinados falantes, que são os sujeitos do discurso.

O estudioso sustenta que quanto mais o falante dominar os gêneros mais liberdade ele tem de empregá-los.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido modificado, principalmente nas últimas três décadas, em relação à questão da leitura e da escrita. Essas

modificações permitiram repensar as mudanças nas finalidades da educação e pela modificação no perfil social e cultural do alunado.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 2001, p. 23), o ensino de Língua Portuguesa necessita direcionar seu foco para a seguinte concepção:

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), a educação que é comprometida com a prática cidadã necessita criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa. Ainda, em referência à competência discursiva, para o documento (BRASIL,1998, p. 23), ela auxilia o aluno a empregar a língua de modo variado com o objetivo de "produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita".

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23) afirmam, também, que é papel da escola organizar atividades curriculares relativas ao processo ensino aprendizagem da língua e da linguagem. A importância dos diferentes usos da linguagem está determinada historicamente. Na atualidade, a exigência por níveis de leitura e de escrita diferenciados é cada vez mais uma demanda social. Isso faz com que se revisem os métodos de ensino para que o aluno possa ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, de acordo com o documento, a unidade básica do processo de ensino só pode ser o texto. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23) "os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero".

Desse modo, é importante que as atividades de ensino contemplem a diversidade de gêneros textuais pela sua relevância social e também pelas formas diferenciadas que os gêneros apresentam. A exploração da

compreensão oral e escrita e da produção textual auxiliam o aluno a desenvolver capacidades diversificadas.

Também os PCNs (BRASIL, 1998, p. 23) destacam a variedade de gêneros textuais que não cabe à escola abordar todos eles, mas sim priorizar aqueles que asseguram ao aluno o exercício pleno da cidadania e que caracterizam os usos públicos da linguagem.

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais na escola, o documento ressalta que os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

Priorizando a prática pedagógica, optou-se por sequência didática preconizada por Dolz; Noverraz; Scheuwly (2004). A escolha por sequências didáticas no ensino é importante para se entender a sala de aula como um ambiente em que é possível proporcionar múltiplas ocasiões de escrita e de fala para o aluno.

Para os autores Dolz, Noverraz, Scheuwly (2004, p. 97), "sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Também, tal procedimento objetiva auxiliar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, permitindo-lhe escrever ou falar adequadamente em situações de comunicação.

O objetivo da apresentação da situação é disponibilizar ao aluno um projeto de comunicação que será culminado com a produção final. Essa apresentação da situação prepara os alunos para a produção inicial, um primeiro contato com o gênero que será estudado e aprimorado nos módulos.

Após essa etapa, vem a primeira produção, momento em que o aluno tenta elaborar um primeiro texto oral ou escrito. O exercício de produção é

realizado parcialmente pelo aluno, o que permite, ao professor, visualizar as capacidades que o aluno dispõe e suas potencialidades.

A produção inicial pode ser uma motivação ao aluno para realizar a sequência do trabalho. Isso porque ela pode ser desenvolvida a partir de discussões, trocas de experiência, avaliações formativas e soluções coletivas. Essa interação entre professor e aluno será ampliada e delimitada nos módulos. Neles, trabalha-se com os problemas que surgiram na produção inicial e subsidia-se o aluno com instrumentos necessários para superá-los.

Os autores Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) propõem que nos módulos desenvolvem-se os problemas que foram detectados na primeira produção e momento de possibilitar ao aluno subsídios necessários para amenizá-los. Assim, o movimento da sequência didática acontece do complexo para o simples, da produção inicial aos módulos, e culmina com o movimento novamente complexo, o da produção final.

Como preconizam os autores, para o desenvolvimento dos módulos, três questões são desenvolvidas: trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições. A produção final possibilita ao aluno pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

Análise de contos e sequências didáticas

Conto "Desejo esquecido na memória", de Esmeralda Ribeiro

No conto, uma dona de casa que está às voltas com sua condição de inércia na rotina da vida. Todos os incômodos e insatisfações de Bigail ressurgem na imagem de uma barata:

A barata imergia na sujeira e voltava, brincava de escondeesconde. Foi o jogo de esconde sentimentos que Bigail sempre fez com os "amigos" do marido (...). Eles faziam-na sentir-se como se ela existisse só para fritar e servir, servir e fritar. Barata é um ser que o tempo não decifra. Ela farejava os copos sujos dentro da pia, traçando ao mesmo tempo os pensamentos de Bigail que oscilavam nas imagens do farejar de pessoas famintas, ou ainda nela própria, procurando sua representação fotográfica na jarra de suco. (CN 12, 33)

A barata será, aqui, o ponto de embarque das reflexões de Bigail. O inseto asqueroso que representa a sujeira, o desleixo e o abandono realiza-se metáfora da vida de Bigail: uma mulher que abandona seus sonhos para obedecer ao marido, que, em contrapartida, explora-a e desestimula. Bigail busca uma identificação, o reflexo de si em algum lugar do mundo. Ela está à procura de seus desejos esquecidos na memória, sufocados pela exclusão que parte do preconceito do marido, mas também da sociedade que não a representa.

Exausta e levada pelas reflexões, Bigail vai à rua, iniciando um espetáculo de dança solo, buscando a liberdade dos pensamentos e desejos. Reconcilia-se, assim, consigo mesma decidida, agora, a lutar.

Esmeralda Ribeiro tece críticas voltadas, principalmente, ao racismo e ao sexismo. Sua tessitura é estruturada na crítica, por vezes com uso de ironia. Assim, a escritora escoa as mazelas da sociedade nas cenas e cenários constituídos na narrativa.

Conto "Questão de afinidade", de Geni Guimarães

O conto relata as relações afetivas de Magui, uma negra casada com um branco, e o seu amante, Léo. O encontro afetivo com Léo, o amante, tomba para o plano do passado e para a trajetória de vida e de morte do seu avô, que morreu envenenado com cacos de vidro moído. Magui confessa à manicure o sentimento que a integra a Leo: "Nossas energias se identificam e aflora um querer de dentro que nos solidifica. Não sou, nem ele é. Somos.". Magui vê refletida sua identidade no corpo do amante. Depois conta a história de Leôncio, avô de Leo, que teve uma vida agitada. Ele despertava a admiração e inveja, por isso foi envenenado. Leôncio não quer deixar como herança o ódio e a vingança, e prevendo a própria morte, mas

sim os saberes tradicionais ao filho, João Custódio, e transmite a sabedoria dos medicamentos, orações e procedimentos de cura e fé.

A tradição é a corrente de saberes dessa cultura negra que Leôncio detém, e se preocupa em repassar às gerações seguintes: o futuro depende desses saberes, da fé, das orações e da força da memória. Leôncio permanecia vivo nos seus descendentes, nos amigos, nas tradições e na história de sua passagem pela vida. A ligação de Magui e Léo (neto de Leôncio) era identitária. A mulher sentia-se completa ao estar junto da história e herança do amante, tudo que ele representava estava inscrito em seu corpo negro. Na conversa com a manicure, Magui confessa ainda, "(...) Não transamos. Se você não pergunta... (...) Era como se voltasse ao hotel para descobrir o motivo de estar tão completa."

A protagonista tenta explicar a atração que sente por Léo. Não foi na cópula que Magui sentira tal completude, mas na herança ancestral de Léo. Desta forma, a busca identitária de Magui a aproximava de Léo, já que este possuía, em sua história ancestral, pontos de identificação que seduziam e despertavam o desejo de Magui.

Proposições metodológicas

Para abordagem dos contos "Desejo esquecido na memória", de Esmeralda Ribeiro e "Questão de afinidade", de Geni Guimarães, sugere-se o seguinte roteiro de atividades:

Temática:

O papel da mulher na sociedade

Objetivos:

- ler os contos para contatar com o gênero;
- conhecer as escritoras para entender época vivida por elas e estilo utilizado em sua produção literária;

- contatar com a história da literatura afro-brasileira para (re)conhecer características desse estilo e de seus representantes;
- analisar elementos da narrativa para o entendimento do gênero textual conto;
- discutir questões temáticas, relacionadas ao papel da mulher nas sociedade, para evidenciar a condição da mulher negra, pobre e marginalizada;
 - incentivar a leitura de outros exemplos da literatura afro-brasileira.

Atividades:

- 1 Mostrar representantes nacionais e internacionais de autoridades negras, que fizeram história e deixaram (ou deixam) seu legado.
- 2 Levar para a sala de aula vários exemplares dos "Cadernos Negros", para que os alunos possam manusear, ler e conhecer essa publicação que divulga a cultura afro.
- 3 Realizar um momento de leitura dos material para posterior discussão sobre semelhanças entre textos e temáticas.
- 4 Discutir o gênero conto, realizando levantamento dos aspectos que compõem a narrativa, como: personagens, tempo, espaço, foco narrativo e enredo.
- 5 Debater a temática explorada pelos contos, relacionada ao papel da mulher na sociedade.
- 6 Dividir a turma em grupos e elaborar um painel para ser visualizado pela comunidade escolar sobre a literatura afro-brasileira e sobre as escritoras analisadas.

Conclusão

O principal papel da escola já não é mais o de mera transmissão de informações. Hoje, exige-se que ela desenvolva a capacidade de aprender o que subentende o domínio da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa podem ser práticas construídas com a participação das diferentes áreas e nos diferentes espaços da escola. Tal construção se dá pela participação do professor, criação de espaços coletivos para a ação comum e pela utilização de multiplicidade de linguagens e de novos códigos.

Assim, o papel da escola em relação ao ler e ao escrever alterou-se nos últimos tempos, exigindo do educador a compreensão do contexto do mundo contemporâneo, onde a palavra escrita amplia os modos de atingir a população, e exige de todos competências para agir com autonomia e criticidade frente a ela ou impõe-lhes uma atitude massificada e acrítica.

Assim, aliar o conto à sequência didática auxilia o entendimento de gêneros textuais. Optar pela literatura afro-brasileira é uma possibilidade de discutir questões étnicas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.

CADERNOS Negros: Contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 1989. Edição 127, p. 12.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.(As faces da linguística aplicada)

DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura afro-brasileira:** abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

Literafro, Esmeralda Ribeiro. Disponível em: http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/61/dados1.pdf. Acesso em: 24 ago. 2016.	
Literafro. Geni Guimarães. Disponível em: http://150.164.100.248/literafro/data1/autores/68/dadosbiograficosgeni.pdf. Acesso em: 24 ago. 2016.	

O professor/leitor como mediador do acesso a textos e à biblioteca na escola

	*
Luana Teixei	ra Porto
Rogeriio	Migriori

Pagania Mignani

Introdução

É possível estimular o outro a ler se você não aprecia a leitura? No caso da docência, é possível formar um leitor se o mediador de leitura, especialmente o professor, não gostar de ler ou não tiver esse hábito? Qual a influência do professor no processo de aquisição do gosto pela leitura? Essas perguntas que, teoricamente, já têm resposta negativa, já que, conforme Michèle Petit (2008), a relação que o professor estabelece com a leitura influencia os estudantes a gostarem mais ou menos de ler, mostram o quanto é relevante discutir a leitura do ponto de vista da formação do professor-leitor.

Para desenvolver essa reflexão, partimos do pressuposto de que a escola, através de ações docentes, é capaz de promover transformação social e pessoal em seus jovens aprendizes e, como a leitura é crucial para a cidadania, é uma lástima ela não ser efetiva na prática pedagógica da sala de aula e na vida da comunidade escolar, na qual se incluem alunos e professores. Se estes não forem leitores e não conseguirem estimular o gosto pela leitura entre seus estudantes, certamente haverá maiores chances de fracasso escolar e dificuldades para enfrentamento do mundo de trabalho e de interação com a cultura letrada.

Considerando isso, este estudo apresenta reflexões sobre leitura e formação de leitores, buscando discutir a importância de o professor ser um

leitor e não apenas um professor de leitura para instigar o contato com textos em sala de aula e impulsionar a leitura dos estudantes. Com base nessa reflexão, refletimos também sobre a formação do leitor no Ensino Médio e sobre a necessidade de se oferecerem espaços de leitura para docentes e discentes através da adequada infraestrutura das bibliotecas escolares, lugar privilegiado, mas não único na escola para promover a leitura.

O professor e formação do leitor

A leitura é um processo de alfabetização conjunta entre família e escola, embora esta tenha recebido a função de "ensinar a ler" e seja cobrada especialmente dos professores a tarefa de formar alunos leitores e com competência linguística para compreender textos de diversa natureza. Muito se discute sobre como fazer com que a leitura se torne um hábito para os estudantes e ainda o que realizar para que estes desenvolvam o gosto pelo contato com textos.

Segundo os autores Strongenski e Soares (2011), normalmente, gostar de ler é um processo que se inicia em casa com o exemplo dos pais, normalmente, e é fundamental essa prática no seio familiar, pois é um momento inicial para instigar a leitura. Apesar de o primeiro passo para o contato da criança com o texto acontecer no seio familiar, a escola se torna imprescindível nas escolhas de boas leituras e na formação do aluno como leitor, já que, na sala de aula, deve ocorrer uma mediação de leitura voltada para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para que a criança aprenda a manter convivência com textos e passe a interpretá-lo.

Nesse sentido, a participação do professor é fundamental, pois é através do exemplo dele, de seu encantamento pelos textos, do universo de leituras que compartilha que os alunos vão querer fazer da leitura uma prática cotidiana. Se o professor conseguir mostrar a seus estudantes que a leitura dá alimento à imaginação, possibilita a viagem nas histórias, permite

que cada um possa estar sempre bem informado, possibilita compreender melhor a realidade e exercer a criticidade, já terá contribuído para envolver o aluno com os textos, escritor e orais, verbais e não-verbais. Contudo, essa transformação do aluno em leitor, por meio do trabalho docente, depende do perfil do professor como leitor e também como mediador de leitura. Para que o professor possa ser a ponte de acesso dos alunos aos textos, deve, primeiramente, ser leitor.

Para chegar aos alunos com todo encantamento pela leitura necessário para incitá-la em sua interação, o docente precisa explorar materiais de leitura apropriados para a faixa etária da sua turma e estratégias para apresentar esse material aos educandos de forma atraente e significativa. Mas, antes de tudo isso, o professor precisa ler e gostar de ler. O problema é que o professor-leitor não é facilmente encontrado nas escolas brasileiras. As políticas de formação de leitores devem estar atentas para essa questão, para poder garantir, assim, mais finais felizes (CHARÃO, 2015) e professores capazes de atuar como incentivadores de leitura por gostarem de ler e de imergir no mundo imaginários dos textos ficcionais e no mundo real dos textos não-ficcionais.

Um professor-leitor cria um repertório cultural amplo, caracterizado por suas vivências pessoais e suas leituras, o que lhe permite intercambiar experiências que podem ser úteis na construção de saberes e na criação do gosto pela leitura. Além disso, um professor-leitor, adepto da análise linguística e da análise temática dos textos associada a observações sobre contexto de produção textual, pode ainda evidenciar com mais propriedade a relação entre leitura e letramento, este necessário para assegurar ao aluno sua atuação como protagonista de sua vida.

Se, então, por um lado, está claro que o professor precisa ser leitor para motivar a leitura de seus estudantes, por outro, cabe observar que esse perfil docente carece também de investimento formativo e financeiro, pois, conforme Silva questiona:

o que o professor lê? Que acesso tem o professor aos livros de sua área de conhecimento? Quantas visitas faz o professor às bibliotecas, às livrarias? Quantos livros o professor tem condições de adquirir, visando o incremento do ensino e o seu crescimento como pessoa? Que tempo sobra afinal, para a busca e a leitura de textos? E a biblioteca escolar-existe e está funcionando realmente? (1988, p. 13).

Além disso, para o professor, o ensino da leitura como uma tarefa a ele incumbida, impõe desafios que vão desde sua experiência como leitor até a sua formação como professor. Dessa forma, é necessário que o docente seja também alguém habilitado a compreender o texto, para que assim possa tirar suas próprias conclusões sobre as ideias nele veiculadas ou sobre as histórias nele registradas, sejam elas reais ou fictícias, independentemente dos assuntos que o texto apresentar para que o professor-leito se torne um sujeito crítico. Todavia, não há nenhuma garantia de que o professor que atua na área de Letras e que vai ser um dos responsáveis pela mediação de leitura em sala de aula apresentará condições adequadas para exercer esse papel, e isso incluir pensar sobre as leituras que o próprio docente realiza. Dessa forma, quando se pensa em leitura, cabe perguntar: o professor lê textos diversificados ou se restringe à leitura de texto canônicos? Lê apenas literatura ou outros textos de caráter não literário? Enfim, como o professor seleciona suas leituras?

Nessa perspectiva, William Cereja (2005, p.162) questiona a opção de parte dos professores em criar um cânone de leitura, o qual normalmente segue obras literárias consideradas clássicas, e assim ofertar aos alunos apenas uma leitura que se relaciona com a história da literatura, restringindo o acesso a textos não pertencentes ao cânone e a texto que não são literários. Isso reduz a própria compreensão de texto e de leitura, pois esta fica associada apenas à compreensão da palavra escrita em obras apontadas como modelares pela crítica literária especializada.

O ideal seria movimentar os espaços de leitura entre textos já canonizados e aqueles que não fazem parte do conjunto de obras consideradas "exemplares". Fazer com que as obras antigas se relacionem com as contemporâneas, promovendo essa ligação entre ambas,

resgatando origens com o presente momento, deveria ser uma ação docente na mediação de leitura. Promover, por exemplo, a leitura comparada de texto verbal e não verbal, como literatura e cinema pode ser uma forma de mostrar ao leitor que ler significa atribuir sentido aos objetos, independentemente de sua forma. Mas será que isso acontece na sala de aula? E outra pergunta importante: Qual o espaço da leitura nas aulas de língua materna e como ela é ofertada aos alunos? Em que ambientes se promove a leitura na escola e com que objetivos? Essas questões são relevantes para pensar a atuação do professor como mediador de leitura na sala de aula.

O professor, o estudante e a leitura

O estudante será melhor estimulado a ler se tiver acesso a atividades de leitura no ambiente familiar e ampliação do acesso a textos na escola, lugar privilegiado para desenvolver a competência leitora. Todavia, nem sempre é possível formar alunos com boa habilidade de compreensão de textos. Isso porque existem vários fatores que contribuem para que não haja no Brasil uma plena formação de sujeitos letrados e em condições de compreender tudo o que leem. O país ainda possui um número expressivo da população com baixa escolaridade e pequeno acesso a bens culturais, e as escolas ainda dispõem de acesso restrito a materiais de qualidade para instigar o contato efetivo de sua comunidade escolar com livros e textos bem como de formar alunos com reais condições de entender todos os textos que leem e assim desenvolver a prática de leitura de modo a instigar o estudante ser um grande leitor.

Pensando em como ensinar a leitura aos alunos, Fregonezi (2002, p. 33) destaca uma pesquisa realizada com professores:

Perguntando a professores de ensino fundamental o que estavam ensinando naquele bimestre [...] (n)a vez do professor de Língua Portuguesa. A pergunta a ele foi: o que você está ensinando de leitura a seus alunos? Não houve uma resposta objetiva e

categórica. Houve reflexão sobre o tema. Será que leitura se ensina? Se a leitura é "ensinável" o que posso ensinar de leitura? Como ensinar leitura? Será que o modo como os materiais de ensino de Língua Portuguesa encaminham as chamadas atividades de leitura consistem em um ensino de leitura? Geralmente aparecem textos, sobre esses textos são feitas questões de vocabulário, de compreensão, de estrutura. Depois outro texto e os mesmos tipos de questões.

A pesquisa do estudioso sinaliza que há dificuldades de compreensão do professor sobre o que lhe é perguntado, dado que mostra ainda que nem todo professor é bom leitor. Enfim, as deficiências de leitura são bastante abrangentes, pois não envolvem apenas o sujeito em formação, o aluno, mas também o próprio professor, cuja vivência na universidade não sempre é suficiente para torná-lo um bom interlocutor com os textos.

Contudo, apesar de todas essas dificuldades, o Brasil tem melhorado e muito os índices de leitura através da implantação de programas governamentais para estimular o acesso de jovens a textos e livros por meio de distribuição de materiais didáticos e livros às escolas, sendo o Programa Nacional Biblioteca na Escola um exemplo dessa iniciativa. Trata-se de um Programa que ofereceu às escolas públicas brasileiras acervo de textos literários para leitura, fomentando assim o incremento das bibliotecas escolares. Mas, por outro lado, existe a falta de mediadores qualificados para explorar esses materiais e oferecer boas estratégias de práticas leitoras na sala de aula, pois não se pode imaginar que o aumento quantitativo do acervo de livros vai proporcionar, de forma isolada, o aumento qualitativo nas atividades de ler textos.

Isso porque a leitura vai além da simples presença física do livro na escola. Nas palavras de Machado (2012, p. 58-59),

Ler deve ser entendido muito mais do que apenas uma etapa na aquisição de conhecimento acumulado pela espécie- embora também englobe esse aspecto, nada desprezível. Mas é muito mais que isso: é uma oportunidade de se ter contato com a leitura, arte das palavras.

Há de se concordar com o trecho acima e se faz muito importante essa citação, já que ler é muito mais que uma etapa de aquisição do conhecimento, pois a leitura permite viver outras realidades e histórias, proporcionando um horizonte além da que já estamos acostumados na vida cotidiana. Não possibilitar essa vivência aos alunos é uma forma de limiar suas condições de inserção no contexto social e ascensão pessoal.

O estudante que lê constrói uma oportunidade de experiência única e insubstituível, que implica na relação com as outras pessoas, mesmo com toda a diferença entre os seres humanos. Ao ler uma narrativa, por exemplo, o aluno pode transformar-se em outro ser, um personagem dentro dessa narrativa, realizando-se uma interação entre texto e leitor que pode modificar a maneira como este vê a realidade da qual faz parte ou conhecer um mundo distante do seu.

A figura do professor é imprescindível neste processo, pois, para despertar o interesse de leitura dos alunos, o docente precisa atuar como mediador da relação entre a leitura e o aluno, desafiando os educandos a descobrirem os sentidos que o texto escrito ou não-verbal pode proporcionar. Nesse ponto, é necessário voltar a frisar a importância do professor leitor, pois um educador que não tem amor pela leitura não conseguirá cativar seus alunos para ela. Souza (2006, p.36) frisa que

[...] o ensino da leitura baseado numa concepção dialógica exige esse professor mediador, que impulsiona, desafia e guia seus alunos no desvelamento dos sentidos da leitura. Exige práticas que permitam o compartilhar de experiências, troca de impressões, interação entre e o texto e seus diferentes leitores. Exige atividades que possibilitem a recriação dos sentidos do texto, enriquecendo e ampliando os significados daquilo que é lido, através do emergir da biblioteca vivida de cada leitor.

Neste processo de formar leitores, é crucial ter bons e preparados docentes, porém também é necessário que as escolas brasileiras consigam bibliotecas de qualidade, munidas de boas obras e com um funcionamento adequado às necessidades dos professores e às demandas dos alunos. É necessário que todas as escolas consigam ter bibliotecas, o que ainda não é

realidade em todos os educandários brasileiros, e acesso às obras necessárias para a formação dos alunos. Os estudiosos Paiva e Berenblum (2009) salientam que:

A democratização do acesso a obras literárias, esperado a partir da distribuição de livros com um amplo alcance em relação a usuários de diversos segmentos alunos, professores e membros da comunidade e com diversos desenhos escolas e comunidade, kits de livros individuais e coletivos, obras e coleções parece não ter sido alcançada. A disponibilidade de textos literários e de obras de referência na cultura escolar não é suficiente para transformar as práticas pedagógicas privadas e autoritárias instaladas nas escolas visitadas.

Para o sucesso do ensino/prazer da leitura, todos esses fatores precisam conversar e trabalhar em prol de um resultado positivo, que inclui a biblioteca como lugar de leitura e de apreciação a textos e ao compartilhamento de experiências de contato com os textos. Essa vivência na biblioteca torna-se crucial para o professor, que deve ver nela um dos lugares para o prazer d a leitura, e ainda mais necessária para o aluno quando este se encontra no Ensino Médio e precisa demonstrar que conhece e compreende textos em diferentes linguagens porque isso lhe será testado em avaliações como a do ENEM.

A biblioteca para professores e alunos

As experiências de leitura na formação dos professores são fundamentais para que eles possam criar práticas leitoras que favoreçam não só o gosto pela leitura como também o prazer em ler. Se um professor for instigado, durante sua vivência na universidade, a ler por prazer, a registrar suas impressões de leitura sem associá-la à avaliação, por exemplo, e a explorar estratégias para desvendar o sentido dos textos, terá experienciado uma ação norteadora para a mediação de leitura na escola. Mas, para tudo isso ser concretizado no cotidiano da sala de aula, deve ser

antes um professor-leitor, como já foi destacado, e reconhecer a importância da leitura na sua própria vida e na vida de seus discentes.

Além desse traço formativo e dessa experiência de leitura, o professor precisa dispor de uma biblioteca com acerco de livros e outros objetos de leitura adequados à faixa etária dos alunos, aos seus horizontes de expectativa, aos níveis de formação. Isso implica dizer que a biblioteca não deve ser apenas um repositório de livros impressos, mas um espaço para uma diversidade de materiais que possam ser objeto de compreensão e deleite, o que inclui a presença de objetos audiovisuais e tecnológicos que mostram uma abertura da concepção de texto e de leitura. Estes objetos todos podem ser postos em discussão entre os usuários da biblioteca, que passa a ser, nessa perspectiva, centro de convivência em leitura e não um centro de retirada e devolução de livros. Nessa perspectiva, a mediação em leitura dentro da biblioteca pode ser realizada por meio de uma exibição e comentário de filme, exposição de obra de arte, leitura dramatizada, sarau, enfim, ações que ampliem a visão sobre ler e as práticas leituras, o que possibilita a ampliação das condições de letramento.

Dessa forma, a biblioteca da escola pode se tornar o espaço para leitura e discussão de textos central na escola e não um espaço secundário, envolvendo alunos e professores além os demais membros da comunidade escolar. Essa visão sobre o papel da biblioteca mostra que ela não é um apêndice dos educandários, mas um guia da escola, um centro irradiador de aprendizagens e discussões, ou a parte motriz de um projeto pedagógico que assegure um lugar de destaque à leitura por meio das ações da biblioteca, pois esta pode estimular, segundo Leiva Leal, os alunos a despertarem "atitudes de busca, de investigação e de pergunta" (2005, p. 176).

Uma biblioteca aberta a essas possibilidades de interação entre objetos e leitores, tanto alunos quanto professores, pode contribuir para a diminuição da distância entre o mundo letrado e iletrado do qual provêm muitos alunos, especialmente das escolas de periferia. Para isso, no entanto,

é preciso política pública de incentivo à estruturação de bibliotecas, qualificação de seus acervos, formação dos profissionais que nela trabalham e programa de incentivo à leitura abertos à toda comunidade escolar. Realidade que não é frequente nas escolas e bibliotecas de escolas públicas brasileiras que sofrem com a precariedade de qualidade e quantidade de obras, recursos humanos, locais adequados para execução de práticas leitoras.

Se, por um lado, a carência de investimento governamental é um dos fatores da fragilidade das bibliotecas escolares públicas, por outro, é também papel das instituições formadoras a preparação e professores mediadores (e também de bibliotecários) que sejam capazes, por meio de práticas leitoras, de contribuir para a ampliação das condições de acesso do estudante ao mundo letrado e à posição social maior. Mas será as universidades conseguem formar bons mediadores de leitura?

Esta tarefa, segundo Ana Maria Machado (2012), não tem sido realizada com total êxito porque professores e universidades não conseguem romper totalmente o ciclo de acesso limitado a objetos culturais:

Sem dúvida, continuam atuantes os elementos que alimentam o velho círculo vicioso que há tantos anos discutimos e reconhecemos. Famílias com baixa escolaridade e com reduzido (ou inexistente) acesso a bens culturais matriculam nas escolas crianças ávidas por conhecimento e educação. Lá, elas encontram professores muitas vezes oriundos de famílias igualmente com baixa escolaridade e reduzido acesso a bens culturais, despejados num mercado de trabalho que não lhes dá oportunidades, não os remunera condignamente e ainda lhes nega recursos essenciais ao bom desempenho da profissão. A formação do magistério e a formulação de políticas públicas não têm sabido romper e corrigir esse processo contínuo, com a profundidade que ele exige. (2012, p. 58)

Apesar dessa constatação, há de se estimular a leitura na escola, as práticas leitoras nas bibliotecas, o contato com textos dentro e fora da sala de aula, porque a leitura competente garante o acesso à cidadania e ao letramento, indispensáveis no contexto atual.

Considerações finais

Ao realizar a pesquisa bibliográfica, constatou-se que o professor-leitor, sujeito requerido para uma prática leitora mais efetiva na sala de aula, não pode apenas se comportar como um professor de leitura. Enquanto este aplica atividades para compreensão de textos, o professor-leitor envolve-se com o que lê e compartilha leituras de modo a promovê-las em seus ambientes de aprendizagem.

Pelo fato de nem todos os professores serem leitores, é necessário investir em políticas públicas de qualificação docente e em cursos de graduação que estimulem o gosto e a competência na leitura. Isso porque um professor-leitor não nasce leitor, ele se forma leitor, e a universidade em papel fundamental nesse processo, pois produz tanto a formação inicial quanto a continuada, que deve oferecer meios para que o docente desenvolva na escola práticas leitoras adequadas a cada momento sócio-cultural.

Essa formação docente voltada à formação de leitores na escola será melhor sucedida se esta dispuser de boas bibliotecas, entendendo-as com centro vivo de acesso e discussão de textos, nos mais variados gêneros e formas. Por isso, não cabe mais compreender a biblioteca como depósito de livro e sim como espaço de formação de leitores onde se apreciam, discutem e vivenciam leituras.

Referências

CEREJA, William. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHARÃO, C. Formação do professor leitor é o primeiro desafio de políticas de incentivo à leitura nas escolas. **Revista Escola Pública**, n. 47, out/nov, 2015.

FREGONEZI, Durvali Emilio. A Formação do Leitor: objetivos e Estratégias de Leitura. **Revista de Letras**, n. 24, v.1/2, jan/dez. 2002.

LEAL, Leiva F. V. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo escolar. In: RÖSING, Tânia M. R.; BECKER, Paulo R. (Orgs.). **Leitura e animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 168-182.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

PAIVA, Jane; BERENBLUM, André. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) uma avaliação diagnóstica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n.1 (58), p.173-188, jan./abr. 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOUSA, Ana Cláudia. **A formação de professores-leitores**: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura. Dissertação (Mestrado em Educação). 108f, 2006. Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP. Presidente Prudente/SP, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **Criticidade e Leitura:** ensaios. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

STRONGENSKI, J.F.; SOARES, S. Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática. **Revista Ao pé da Letra**, v.13.2, 2011, p.99-113.

Da formação de professores de leitura à preparação de professores-leitores: reflexões sobre prática leitora no Ensino Médio

*
Luana Teixeira Porto
William Calline Hessi

Minéia Carine Huber

Introdução

A leitura e a forma como ela é conduzida na escola são, cada vez mais, alvos de debates e discussões por pesquisadores e professores da área no contexto brasileiro atual. Esse debate se faz necessário, além de outros fatores, por causa de índices negativos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes no Brasil a respeito da sua qualidade de leitura, como indicam resultados do Instituto Pró-Livro, com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), a qual mostra números elevados de analfabetos funcionais no país, ou seja, aqueles que sabem decodificar palavras e escrever, mas não compreendem textos, e isso demonstra que frequentaram a escola, mas não desenvolveram habilidades mínimas de leitura.

E é por reconhecer a importância desse diagnóstico e do debate a respeito da leitura e a forma como ela é conduzida na escola que este trabalho foi construído. Tendo os pressupostos de que, mesmo passando vários anos na escola, muitos alunos não atingem um desempenho mínimo determinado pelos PCNs (1999) na sua competência leitora e de que a tarefa de ensinar a leitura na sala de aula requer compreensão de conceitos inerentes à leitura, este trabalho aborda concepções teóricas de leitura e discute a relevância do domínio teórico e crítico do tema para um trabalho eficiente de mediação de leitura em sala de aula.

Objetiva-se desenvolver um estudo para verificar quais concepções de leitura professores de Língua Portuguesa precisam dominar para fazer da prática leitora na escola uma tarefa eficiente na formação de leitores bem como que estratégias metodológicas podem ser desenvolvidas para uma adequada mediação de leitura dos mais diversos textos para formar leitores mais críticos e reflexivos, não só de textos, mas também da sociedade em que se vive; e busca-se ainda discutir a necessidade de se formarem professores-leitores em vez de professores de leitura.

Esse propósito reflexivo é necessário, pois, se o aluno frequenta a escola durante o Ensino fundamental e o Médio e, mesmo assim, possui falhas em sua formação como leitor, é porque pode haver algo sendo trabalhado na escola por alguns professores de forma equivocada. E isso em grande parte se deve à atividade de prática leitora que o professor realiza em sala de aula, já que ele deve atuar como mediador de leitura e, se essa mediação realmente acontecer, haverá maiores possibilidades de ser formado um aluno com mais capacidade crítica e propenso a ser um bom leitor, de textos e do mundo.

A relevância do trabalho deve-se ao fato de se realizar um estudo a respeito de concepções de leitura que são cruciais para que o professor tenha embasamento teórico acerca das práticas leitoras a desenvolver em sala de aula, já que se parte do pressuposto de que a proposição de atividades de interpretação de texto na escola deve estar amparada em uma perspectiva teórico-crítica acerca da leitura. E pensar sobre a relação entre formação do professor e sua atuação em sala de aula assume uma grande relevância social, uma vez que essa reflexão está diretamente ligada à formação de cidadãos leitores, sujeitos críticos que participam e atuam na sociedade de forma ativa, e não apenas passiva, já que a leitura hoje é uma condição essencial para a vida em sociedade. Se a escola não cativar o aluno a uma leitura crítica, reflexiva e eficiente, esse aluno terá muito mais dificuldades de se inserir no meio e de atuar de forma livre e consciente.

Assim, para desenvolver este artigo, realiza-se uma pesquisa bibliográfica a respeito das concepções de leitura e o professor como mediador de leitura, em uma perspectiva de se fortalecer a cultura de formação de professores-leitores em vez e professores de leitura. As seções apresentadas são "Ensino e leitura", "O processo de leitura" e "Práticas leitoras no Ensino Médio: uma proposição didática", as quais procuram subsidiar uma reflexão sobre a importância do domínio teórico desses temas para um efetivo trabalho com leitura na escola bem como oferecer uma proposição de leitura a ser desenvolvida na sala de aula para incitar um instigante contato de textos e leitores.

Ensino e leitura

A formação de leitores hoje está diretamente ligada às atividades escolares, mesmo que a participação da família e da sociedade como um todo também seja indispensável. Soma-se a isso o fato de que a escola é o ambiente indicado institucionalmente para que ocorra a aprendizagem, é o local em que os alunos passam vários anos de suas vidas, e, no caso de crianças e jovens, é um período crucial para seu desenvolvimento enquanto cidadãos. Isso já é o bastante para caracterizar a responsabilidade que a escola possui perante os seus alunos a respeito da qualidade daquilo que nela será disseminado.

Isso nem sempre foi assim. O processo de ensino ao longo dos anos passou por mudanças. As escolas existentes hoje e que abrigam a todos, com um ensino obrigatório e gratuito, no caso do Brasil, não eram assim democráticas quando do seu surgimento, pois estavam ligadas aos interesses financeiros das elites sociais. Da mesma forma, havia um ensino interligado com a Igreja, na qual o que era ensinado eram conhecimentos ligados aos interesses da Igreja e em manter as pessoas acreditando nos seus preceitos. E, antes disso, o ensino era exclusividade dos nobres, pois podiam pagar professores particulares aos seus filhos e lhes garantir o conhecimento,

de acordo com Manguel (1997). Disso, percebem-se quantos desdobramentos envolvem o processo de ensino na busca pelo conhecimento. Por mais que o ensino seja democrático hoje, não quer dizer que a sua qualidade seja inquestionável.

Esses problemas ligados com a qualidade da educação brasileira são herança de um processo de colonização baseado na exploração, em que muito tardiamente se viveu a possibilidade de independência e de pensar no país de forma autêntica. Além disso, as relações de poder e jogos de interesses ainda fazem parte do cenário brasileiro como um todo e deixam exposta uma realidade triste: manter um povo com pouca ou deficitária educação é tarefa necessária para que esse povo seja dominado, subordinado e não questione o poder vigente, já que este deseja manter-se no poder e desfrutar dos benefícios que a massa lhe oferece com sua mão de obra barata e pouca instrução que lhe permita a luta por mudança, conforme Cavalcanti (2010).

E, nesse processo de ensino e construção de conhecimento, a leitura está presente como um dos pilares mais importantes. É através da leitura que se interpretam, compreendem e se exploram os textos mais diversos. Assim, a leitura, para formar um cidadão que realmente saiba compreender e refletir, deveria ser de qualidade, mas isso não é o que ocorre em muitos contextos escolares brasileiros. Isso leva a uma consequência fora da escola: a existência de sujeitos que leem, mas não são proficientes nessa leitura e muitas vezes não compreendem o que foi lido.

Esses sujeitos que não compreendem o que leem fazem parte da massa populacional. A esse respeito, Cavalcanti (2010) afirma que pesquisas apontam que a leitura adquire significados diferentes dependendo da posição social do indivíduo. A autora explana que a classe dominadora tem na leitura um meio para adquirir conhecimento e uma forma de facilitar as relações pessoais; já a classe dominada, que é a maior parte, reconhece a leitura como uma condição de sobrevivência e uma forma de acesso ao mundo do trabalho.

Percebe-se, assim, a diferença existente para ambas as classes sobre o valor da leitura. Isso leva a um quadro de a leitura ser responsável por mudanças ou não na vida de grande parte da população, e o que irá definir isso será a sua qualidade. Com a leitura vem o processo de escrita. Se não for um leitor proficiente, a aprendizagem da escrita também sofrerá consequências. Nessa linha de raciocínio, afirma Soares:

(...) o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos. (2000, p. 25).

Ou seja, a leitura e a escrita são, para a maioria da população, apenas uma forma mecânica de codificar e decodificar textos. Isso faz com que se tenham aqueles que saibam ler, mas não se tornam leitores, pois não conseguem ler nas entrelinhas, não compreendem o que está implícito, não conseguem estabelecer relações com o que já leram e com o mundo a sua volta.

E nesse jogo entra a figura dos professores de Língua Portuguesa, sobre os quais recai boa parte da obrigação a respeito da leitura na escola e também na vida do estudante depois da sala de aula. Ocorre que há uma lacuna entre o real e o ideal no trabalho de leitura de grande parcela dos professores, o que se deve, em grande parte, ao descaso com a educação e a não valorização da classe docente bem como a existência de cursos precários de formação de licenciados. Além disso, grande parte dos materiais disponibilizados aos professores como instrumento pedagógico, como os livros didáticos, não favorecem o desenvolvimento de algo significativo com a leitura, e, como muitos profissionais são sobrecarregados com excesso de trabalho por necessidades financeiras, não lhes sobra tempo nem há condições físicas de planejarem e prepararem seus próprios materiais de forma a fazer da leitura uma ação social e pedagógica significativo para uma adequada formação leitora.

Entram nesse jogo, também, a promoção de reuniões de formação continuada, implementadas pelo poder público, que, em alguns aspectos, pouco trazem de novo e diferente para o trabalho do professor e a defasagem de sua própria formação, já que muitos profissionais tiveram sua formação em uma época em que o ensino tradicional era o vigente e, por isso, encontram dificuldades para inovar em seu trabalho de hoje. Ensino tradicional aqui entendido como aquele em que o professor apenas fala e o aluno só recebe informação, a organização da sala de aula marcada por classes dispostas uma atrás da outra em linha reta, sem muita possibilidade de realocação física, a utilização dos mesmos livros e manuais por muitos anos e em escolas de realidades diferentes e a leitura entendida apenas como o texto escrito; além disso, as listas de conteúdos a serem vencidos a cada ano, conteúdos que muitas vezes em nada acrescentam ao desenvolvimento do aluno, como a decoreba de nomes de elementos gramaticais.

Além disso, os professores leem pouco, conforme a pesquisa *Retratos* do *Brasil 3* (2012) identificou e, nesse quesito, Zoara Failla aponta o problema da "formação leitora dos professores" (2012, p. 46), ou seja, para superar os níveis ineficientes de leitura dos alunos, em primeiro lugar, devem ser superados os problemas de falta de leitura dos professores, pois estes não terão como cativar e despertar o gosto pela leitura nos alunos se eles também não vivenciam isso.

Esse cenário de professores que leem pouco e com insuficiente embasamento teórico a respeito de concepções de leitura pode não ser tão inocente quanto parece. Isso porque é na escola que se adquire boa parte do conhecimento e através da leitura, e o professor de português tem sido apontado como o grande responsável pelos processos ligados à leitura. Sendo assim, manter esse profissional sobrecarregado, com materiais pouco significativos e que não reflita muito sobre o que faz é viável para perpetuar um ensino que não dê condições de se formarem verdadeiros leitores. Isso leva ao quadro existente hoje, em que boa parte da população, que

frequentou a escola, sabe ler, mas não é leitora e não compreende completamente o que lê.

O processo de leitura

Sendo o professor de português o grande responsável pelo trabalho com a leitura na Educação Básica, já que os PCNs (1999) destacam a atividade de leitura dentro das habilidades de língua portuguesa, é necessário que tenha uma boa formação e saiba conduzir o trabalho com a leitura de forma significativa com os alunos, para assim fazer cumprir o papel da escola e da leitura como formadoras de leitores e de cidadãos críticos e conscientes. Mas, para esse papel se concretizar, o trabalho com a leitura deve levar em conta os diferentes textos, os seus contextos de produção, os autores, também o entendimento que texto é tudo que está a nossa volta e possui uma linguagem, uma significação, abandonando-se uma visão tradicional de texto como algo relacionado apenas à materialização de ideias por meio da escrita. Dessa forma, reitera-se a perspectiva dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, que afirmam que o texto é:

Produto e materialização de uma atividade de linguagem. Um texto é um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, seja ele escrito, falado, pintado, cantado, dançado, etc. Ao mesmo tempo, só encontra tal unidade e ganha sentido na vinculação com um contexto. Assim, o texto é resultado da atividade humana interacional (discursiva), que se dá entre sujeitos com uma interação responsiva (2009, p. 44).

Ou seja, de acordo com o documento, texto não é só o que está escrito na linguagem verbal, mas sim tudo que possui um significado. Além disso, é necessário entender que os textos são resultado das atividades humanas e se situam em um período histórico e social, que por si só já faz

parte do processo de compreensão do texto e que estão sempre vinculados a um contexto e às características desse contexto.

Conforme o mesmo documento citado, o texto é o resultado de uma atividade da linguagem, entendida como "uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo social, participando em interações que integram as diferentes situações encontradas em sua vida" (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 42). Sendo assim, percebe-se a importância do domínio da leitura, uma vez que ela é necessária para compreender textos que fazem parte do resultado de uma atividade de linguagem, que permite ao sujeito participar das interações sociais e agir no contexto social.

Ocorre que há professores que consideram leitura apenas de texto escrito em linguagem verbal, e excluem de seu trabalho qualquer outra atividade com imagem, pintura, vídeo, etc., o que pode levar a um trabalho cansativo para o aluno, e muitas vezes desinteressante, pois não se torna dinâmico e fica distante do que ele presencia todos os dias, que são as manifestações das diferentes linguagens e formas de expressão. A respeito disso, Cavalcanti afirma que:

A grande maioria de nossos estudantes não é motivada a ter uma relação contínua com a leitura e dela obter o máximo de proveito; eles não são estimulados à pesquisa, ao acesso às bibliotecas, à produção e criação de textos. A leitura fica, entre as tarefas escolares, no patamar da obrigação (2010 p, 3).

Esse quadro leva os alunos ao desinteresse pela leitura, o que é ocasionado na própria escola, e, posteriormente, fora dela dificilmente serão leitores ativos. Isso se deve ao ensino fechado, que não estimula o estudante com atividades de seu interesse, restringindo-se apenas a atividades obrigatórias que não fazem muito sentido ao aluno e, consequentemente, não são significativas para ele dentro e fora da escola.

Essa incoerência no trabalho com a leitura vai ao encontro do que afirma Fregonezi (2003), para quem os professores atuam mais como professores de leitura do que como professores leitores. Porém, para estimular

alguém a ler, é necessário ser um leitor, e, se isso não ocorre com o profissional em sala de aula, este não terá ele condições de cativar seu aluno para a leitura e de mostrar-lhe como é bom e importante ler, que a leitura é uma forma de libertação. Quanto a isso, afirma Smith:

As perguntas que me dirigem nas palestras que faço para professores (sobre o tema leitura) são sempre eminentemente 'práticas' – como se deve ensinar a ler, qual o melhor método... Os professores não fazem a pergunta certa. Em vez de perguntarem o que devem fazer, eles deveriam perguntar o que é que eles precisam saber sobre leitura para serem capazes de decidir com independência... (SMITH apud FREGONEZI, 2003, s. p.).

Como já mencionado anteriormente, há professores não agem em uma perspectiva de serem leitores e assim adquirirem condições de decidir com independência sobre o que fazer com a leitura, eles acreditam que existam modelos prontos, estanques, o que não ocorre. Não há, porque a leitura é um processo de interação do leitor com o texto, é aquele que vai dar sentido ao segundo. Sendo assim, os professores deveriam conhecer mais sobre leitura, para assim descobrirem suas muitas formas de ser desenvolvida em sala de aula e tudo o que ela pode proporcionar, entenderiam, também, que ela está diretamente ligada ao contexto histórico e social, da mesma forma que os textos pertencem a determinados contextos, e isso orienta e define os rumos das interpretações e compreensões que a leitura oferece.

Sobre os professores não saberem o que fazer e suas concepções equivocadas, afirma Oliveira (2010) que a teoria é algo com pouquíssima popularidade entre professores de português, no que diz respeito ao que é leitura, ao que é texto, ao que é linguagem. Isso demonstra que grande parte dos profissionais não conhecem aquilo que deveria embasar o seu trabalho e mostra também uma deficiência na formação de professores. Nesse quesito, é possível fazer alusão a alguns cursos de graduação em Letras, que formam professores sem subsídio teórico e cuja fragilidade na formação teórica sobre leitura pode ser simplesmente identificada pela

ausência de disciplinas específicas sobre leitura e teoria de ensino de leitura na grande curricular. Assim, é compreensível entender por que se torna difícil a realização de algo significativo em sala de aula, pois não se conhece sobre o objeto, e, quando não se conhece sobre algo, o trabalho não se realiza por completo.

No caso da leitura, é necessário, primeiramente, ter em mente que ela é uma atividade social e cognitiva, conforme Kleiman (2002), e isso já denota que cada indivíduo possui a sua forma e seu ritmo de leitura. O leitor interage com o texto de acordo com o seu conhecimento prévio e suas experiências de leitura, além disso, a leitura faz parte de atividades sociais, pois o sujeito leitor é capaz de agir e interagir na sociedade com base na leitura realizada.

De acordo com Cavalcanti (2010), o professor deve respeitar o que o aluno traz consigo, todas as suas vivências, sua bagagem. Isso porque cada um traz alguma experiência de leitura e isso deve ser levado em conta durante o processo de aprendizado e formação leitora, pois é necessário valorizar o que o estudante já possui e desenvolver uma ação pedagógica em uma perspectiva de formação de leitores para além da sala de aula, pois "a leitura não tem seu início de aprendizagem, nem tampouco seu fim, dentro da escola. A formação do sujeito leitor será definida a partir das experiências de vida individual, sendo um processo contínuo e gradativo" (2010, p. 4-5). Ou seja, na escola seu gosto, ou não, pela leitura, bem como suas preferências começam a ser delineados e esse processo vai se estender ao longo da vida, não parando com a saída do estudante da escola. Esse é o modelo ideal que deveria existir.

Modelo ideal, pois é aquele em que valoriza o aluno e seus conhecimentos prévios, faz o estudante ser protagonista de sua história e de seu processo de ensino. Esse modelo é ideal também porque mostra ao estudante que o ensino e a leitura são processos contínuos, em que ele chega à escola com uma bagagem, incremente-a, e, após sair da escola, continua o processo. Isso pode levar o aluno a valorizar mais a leitura, pois

ele pode visualizar o depois de sair da escola, no caso do ensino médio, em que já possuem uma capacidade crítica mais aguçada.

Esse trabalho que considera o estudante como sujeito ativo no processo de leitura é o ideal, mas não é totalmente real. Silva (1999) apresenta problemáticas no trabalho com a leitura em sala de aula, as quais se seguem: concepções redutoras de leitura, que desprezam elementos fundamentais; ler para traduzir a escrita em fala, para perceber as entonações e as pausas de pontuação; ler como forma de decodificação, em que se tem um leitor passivo e o desprezo dos docentes pelos interesses dos estudantes; leitura como forma de dar resposta a sinais gráficos, em que se ignora a plurissignificação dos textos; leitura para obter a ideia central, uma forma autoritária de abordar o texto, como se só existisse uma coisa importante a ser explorada; leitura do livro didático, com uma sequência pré-determinada, e questões fechadas, como se os textos fossem ter o mesmo significado para todos; leitura dos clássicos, que são importantes, mas não são os únicos e excluem uma infinidade de outras leituras que também enriquecem o leitor.

Esses apontamentos de Silva (1999) levam a refletir sobre o trabalho com a leitura em sala de aula. Isso corrobora o que propõe Fregonesi (2003): os professores precisam dominar um instrumental teórico que os torne capazes de decidir com independência como trabalhar com a leitura e que esta não seja tratada apenas como de decodificação e identificação, mas sim de compreensão e descodificação. Isso deve levar a um leitor competente, que, de acordo com os PCNs, "é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e outros já lidos" (apud FREGONESI, 2003, p. 34). Ou seja, se a abordagem da leitura for significativa, o leitor formado será aquele que lê além do código e entende o não dito do texto e os implícitos, que para um leitor eficiente serão explícitos.

Fregonesi salienta também que "o professor que trabalha com leitura tem necessidade de uma reflexão sobre o conceito de leitura" (2003, p. 35),

ou seja, não basta levar um texto para a sala de aula, é necessário saber o que é leitura para assim saber como abordá-la. Deve ter ele em mente que leitura não se trata apenas da palavra escrita, mas da palavra e imagem em movimento, dos gestos, das figuras, dos números, etc., e que abarca tudo isso e muito mais. A respeito disso, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul¹ definem o ato de ler como:

(re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato da leitura. Ensinar a ler ou formar leitores significa, portanto, criar oportunidades para a prática de todas essas ações desde as primeiras etapas escolares [...] (2009, p. 39).

Ou seja, a leitura envolve muitas facetas. Isso porque se trata de uma interação entre o leitor e o texto e o reconhecimento de que todo texto foi escrito por alguém que possui um ponto de vista, e escreveu em determinado contexto social e histórico. A identificação desse contexto e do ponto de vista utilizado na escrita é crucial para a compreensão do texto em sentido amplo. Atuar nessa perspectiva em sala de aula faz do professor um mediador de leitura e não um mero reprodutor de conceitos e de textos prédeterminados. O professor, atuando nessa perspectiva, pode levar os alunos a perceber os pontos de vista nos mais variados textos, as entrelinhas e possibilitar que reflitam sobre o que estão lendo.

Segundo Silva (1999), para ser possível um trabalho eficaz com a leitura e que dê conta de abarcar o que pregam os Referenciais, é necessário ter uma concepção interacionista de leitura, que trate o leitor como sujeito ativo e aquele que dará sentido ao texto. Isso leva à reflexão de que ler é

84

¹ A respeito dos Referenciais Curriculares, cada estado brasileiro possui o seu próprio referencial.

interagir, em que o leitor com seu repertório prévio de experiências irá interagir com o texto e assim articular as ideias; ler é produzir sentidos, de acordo com as experiências e a competência leitora de cada um, já que um texto possibilita diversas interpretações; ler é compreender e interpretar, em que há um processo de interpretação e um projeto de compreensão.

Práticas leitoras no Ensino Médio: uma proposição didática

Nas seções anteriores, dissertamos a respeito de concepções de leitura necessárias aos professores de Língua Portuguesa para desenvolver um trabalho eficiente de mediação de leitura em sala de aula. Com base nessas concepções, nesta seção é apresentada uma sugestão de proposição didática para ser desenvolvida com estudantes do Ensino Médio, que leva em consideração todos os aspectos abordados anteriormente e com foco na leitura e todas as suas facetas. A proposta de leitura exposta neste artigo ampara-se em roteiro criado por Ana Lúcia Guterra (2015), em dissertação sobre ensino de leitura e literatura. Nesse estudo, a autora propõe que uma prática leitora deve partir de uma contextualização de tema para motivar o interesse dos alunos pela abordagem temática dos objetos a serem lidos e que deva haver uma clareza quanto a objetivos, habilidades a serem reveladas, atividades desenvolvidas e avaliação para que a mediação de leitura seja possível de ser concretizada com êxito.

Contextualização do tema

A leitura em sala de aula deve ser desenvolvida em uma perspectiva ampla, que considere o texto como toda atividade interacional humana e leve em consideração o conhecimento prévio do aluno, seus interesses, e os contextos de produção dos textos. Nessa perspectiva, a proposta aqui apresentada volta-se para a temática das inquietações do homem frente às

contradições do mundo, às problemáticas da vida, os sonhos que não fazem sentido em uma sociedade cada vez mais rude.

Esse tema foi escolhido por se tratar de uma inquietação constante dos estudantes em nível de Ensino Médio e ser um tema que perpetua ao longo dos anos. Afinal, inquietações do homem quanto a desajustes no mundo perfazem a vida social em diferentes momentos históricos. Torna-se ainda relevante abordar o assunto, pois é necessário que haja uma reflexão sobre o tema na escola, momento em que os alunos podem expor suas ideias, discutir a respeito do que os textos expõem e se posicionar frente à temática. Para desenvolver a proposta, utiliza-se como texto base a canção "Há tempos", da banda Legião Urbana, composta por Dado Villa – Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá.

A canção, de 1989, surge no final de uma década, a de 1980, marcada, no cenário musical brasileiro, pela efervescência de alguns nomes do Rock nacional, como Cazuza e Renato Russo, que tocaram em temas até então não abertamente comentados, ainda mais pelo contexto da Ditadura Militar (1964-1985), como o homossexualismo e as drogas, segundo Morais (2010).

"Há tempos" foi um sucesso da banda Legião Urbana, surgida em 1982, tendo como vocalista e grande compositor Renato Russo. O grupo fez sucesso e suas canções ainda são muito tocadas em grande parte devido as suas letras carregadas de significações e histórias de experiências de vida. O fim da banda, mas não do sucesso, foi em 1996, com a morte de Renato Russo, vítima de AIDS.

As canções de Renato Russo manifestam as aspirações dos jovens da época, ansiosos para expor suas indignações frente ao cenário vivido, de acordo com Gomes (2008). Além disso, suas letras demonstram uma necessidade de expressão dos jovens da época, em um espírito de contestação, o que também está ligado ao lema do Rock, de contestar e se posicionar.

Público-alvo

Estudantes de Ensino Médio

Problematização

A proposta didática, através da leitura e reflexão da canção "Há tempos", busca pensar sobre as seguintes questões norteadoras:

De que forma a leitura de canção pode contribuir na formação crítica e reflexiva do aluno? Que recursos estéticos e temáticos são explorados na canção para a reflexão? De que forma os elementos da língua se manifestam na canção? Como é possível estabelecer relação entre o texto e o contexto de produção? De que forma é possível despertar o gosto pela leitura dos jovens utilizando músicas? É possível desenvolver a habilidade de produção de sentido a partir do que foi lido, considerando a pluralidade do texto?

Objetivos

Instigar o pensamento reflexivo a respeito do tema desenvolvido, que está centrado nas inquietações do homem frente às contradições do mundo, às problemáticas da vida, os sonhos que não fazem sentido em uma sociedade cada vez mais rude;

Refletir sobre os elementos estéticos e estruturais da canção, que auxiliam na significação e nas plurais formas de interpretação;

Identificar as formas de manifestação da língua na canção.

Habilidades e competências a serem desenvolvidas

Interpretar, analisar e identificar temáticas e recursos de linguagem e relacionar com o contexto de produção e recepção de textos;

Relacionar informações textuais com elementos da língua no processo de construção do sentido do texto.

Tempo estimado para a proposta didática

Três horas.

Metodologia

Discussão mediada pelo professor sobre as inquietações dos estudantes a respeito da vida e da sociedade, do que esperam do futuro e se acreditam que seus sonhos podem se concretizar; realizar a leitura da letra, refletindo sobre esta, e assistir ao vídeo da canção "Há tempos"; contextualizando o artista e questionando os alunos sobre o que sabem deste. Reflexão sobre o período de produção da canção, sua forma e conteúdo. Atividades sobre a canção e leitura do poema de Cecília Meireles "Poema da tristeza".

Atividades:

Leia, aprecie e ouça a canção a seguir.

Há Tempos (1989) - Legião Urbana

Parece cocaína mas é só tristeza, talvez tua cidade Muitos temores nascem do cansaço e da solidão E o descompasso e o desperdício herdeiros são Agora da virtude que perdemos Há tempos tive um sonho, não me lembro não me lembro Tua tristeza é tão exata E hoie o dia é tão bonito Já estamos acostumados A não termos mais nem isso Os sonhos vêm e os sonhos vão O resto é imperfeito Disseste que se tua voz tivesse força igual À imensa dor que sentes Teu grito acordaria Não só a tua casa Mas a vizinhança inteira

E há tempos nem os santos têm ao certo A medida da maldade
Há tempos são os jovens que adoecem
Há tempos o encanto está ausente
E há ferrugem nos sorrisos
E só o acaso estende os braços
A quem procura abrigo e proteção
Meu amor, disciplina é liberdade
Compaixão é fortaleza
Ter bondade é ter coragem
(Ela disse)
Lá em casa tem um poço
mas a água é muito limpa

Letra disponível em: https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/ha-tempos.html>. Acesso em: 04 out. 2016.

- 1. Sabemos que cada texto é produzido em determinado contexto social e histórico. Estando ciente de que a canção "Há tempos" é do ano de 1989, poucos anos após o fim do Regime Militar, é possível estabelecer alguma relação entre o conteúdo da canção e o momento histórico, lembrando sempre que o período ditatorial silenciou as vozes, principalmente dos jovens.
- 2. Tendo em vista que a canção é do ano de 1989, é possível identificar se os dilemas nela presentes ainda são recorrentes atualmente ou se são apenas daquela época?
- 3. As conjunções podem ser classificadas em coordenativas e subordinativas de acordo com o tipo de relação que estabelecem na oração. No caso das primeiras, os elementos ligados pela conjunção podem ser isolados sem acarretar a perda de unidade de sentido que cada elemento possui, portanto são aquelas que ligam orações de sentido completo. Uma dessas conjunções coordenativas é a adversativa "mas", que liga duas orações ou palavras expressando ideia de contraste.
- Com base nisso, observe o primeiro verso "Parece cocaína mas é só tristeza" e identifique a adversidade causada pela conjunção "mas".

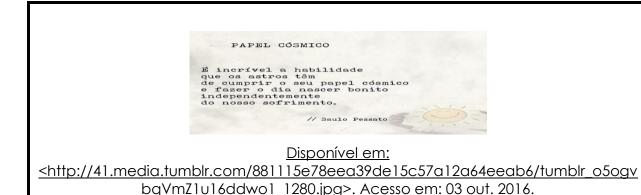
- **4.** A hipérbole é uma figura de linguagem que se caracteriza pelo exagero de uma ideia com o objetivo de expressar intensidade. É construída através do uso intencional de uma palavra ou expressão exagerada em si mesma ou um termo que é exagerado em relação ao contexto. Sendo assim, analise os versos "Teu grito acordaria / Não só a tua casa / Mas a vizinhança inteira" e responda as questões:
- a) Encontre a hipérbole presente nos versos.
- b) Qual a intenção do autor da canção ao utilizar essa figura de linguagem?
- 5. Nos versos "Meu amor, disciplina é liberdade / Compaixão é fortaleza / Ter bondade é ter coragem", o eu lírico da canção atua como um conselheiro, principalmente dos jovens. Com base nisso, responda as questões:
- a) Como é possível interpretar "disciplina é liberdade"? Isso é possível?
- b) Por que "ter bondade é ter coragem"? De que forma é possível entender esse verso?
- c) O que o uso de "Meu amor" pode indicar?
- **6.** Observe os versos de "Há tempos": "E o descompasso e o desperdício herdeiros são Agora da virtude que perdemos" e os versos abaixo:



Disponível em: https://michelechristine.wordpress.com/category/textos-escolhidos/homenagem-dia-nacional-da-poesia-14032010/>. Acesso em: 03 out. 2016.

É possível identificar se a ideia que ambos apresentam a respeito das contribuições do passado é equivalente ou não? Por quê?

7. Nos versos da canção "Tua tristeza é tão exata / E hoje o dia é tão bonito / Já estamos acostumados / A não termos mais nem isso" há uma ideia expressa na construção de "o dia é tão bonito" e "não termos mais nem isso. Agora leia o poema abaixo e observe a construção "o dia nascer bonito / independentemente / do nosso sofrimento":



Ao fazer um comparativo entre as duas construções, é possível identificar se ambas expressam a mesma ideia sobre o dia bonito? Justifique.

8. Leia o poema de Cecília Meireles:

Poema da Tristeza

Sou triste porque sonhei coisas inalcançáveis, que se não devem sonhar... Choram os meus olhos, castigados por se terem erguido para lá dos céus que se veem... Foram punidas as minhas mãos, e sangram, pelo pecado de quererem tocar aquelas flores maravilhosas dos teus vergéis... Morre-me a voz, de cantar-te, ó Eleito, e que eternidades não tem de sofrer esse pobre, esse mísero canto, para chegar do meu coração ao teu!... Sou triste porque a minha alma não quer mais nada, do que tem... Porque a minha alma não pode ter nada mais... Sou triste, sou triste, sou triste porque sonhei coisas inalcançáveis, que se não devem sonhar!...

Disponível em: <.http://poemasmusicasevida.blogspot.com.b r/2010/09/cecilia-meireles-poema-datristeza.html>. Acesso em: 05 out. 2016 O poema de Cecília aborda os sonhos inalcançáveis e, por isso, a tristeza do eu lírico, isso fica evidente em "sou triste, / sou triste porque sonhei / coisas inalcançáveis, / que se não devem sonhar!...". Em "Há tempos" também há referência aos sonhos, como se observa em "Os sonhos vêm e os sonhos vão / O resto é imperfeito".

Escreva a sua interpretação a respeito dos versos citados de cada um dos dois textos e após identifique se a perspectiva a respeito dos sonhos exposta nos versos da canção de "o resto é imperfeito" se aproxima da perspectiva do "inalcançável" de Cecília.

- **9.** Leia os versos: "Há tempos tive um sonho, não me lembro / não me lembro". O que o uso da repetição das palavras nos sugere?
- **10.** A canção através dos versos "E há tempos nem os santos têm ao certo / A medida da maldade / Há tempos são os jovens que adoecem / Há tempos o encanto está ausente / E há ferrugem nos sorrisos" apresenta uma visão pessimista da realidade, uma vez que os jovens que estão adoecendo, os sorrisos enferrujados e ausência de encantamento.

Recentemente o livro A culpa é das estrelas, do escritor John Green, que virou produção cinematográfica também, baseado em uma história real entre dois jovens com câncer, foi uma das produções mais consumidas da atualidade.

Tendo esses pressupostos, elabore um argumento para a popularidade de uma obra que aborda uma doença como o câncer entre os jovens. Após, argumente sobre os versos da canção, lembrando que ela é de 1989, se eles ainda fazem sentido nos dias atuais.

11. Sabendo que um texto não é estanque, que pode apresentar diferentes significações dependendo da experiência de vida e de leituras do leitor, observe os versos "(Ela disse) / Lá em casa tem um poço / mas a água é muito limpa", em que o "Ela disse" nos dá a ideia de um interlocutor

falando com o eu lírico da canção, disserte sobre o uso da conjunção "mas" e na construção do sentido dos versos, relembrando que se trata de uma conjunção que por classificação expressa adversidade.

- **12.** Que outras produções culturais brasileiras, atuais ou não, expressam insatisfação com o tempo ou modo de vida social? Pesquise sobre isso e socialize com sua turma suas descobertas, identificando:
- a) a produção cultural eleita bem como seu conteúdo e tema principais;
- b) contexto de produção;
- c) relevância para a compreensão de um tempo social específico no Brasil ou no mundo;
- d) potencialidade da obra para a ampliação da leitura de mundo.

Avaliação

A avaliação será realizada mediante a observação da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas e a manifestação de sua compreensão frente ao conteúdo desenvolvido, bem como seu crescimento intelectual a respeito do tema e habilidade da leitura ao final da atividade.

Referências

BOUQUET de Cravos & Conchavos. Disponível em: https://michelechristine.wordpress.com/category/textos-escolhidos/homenagem-dia-nacional-da-poesia-14032010/. Acesso em 03 out. 2016.

GOMES, Cristiano Vinicius de Oliveira. **Depois do começo:** as composições de Renato Russo: Modernidade – uma leitura da identidade cultural da geração dos anos 80. Dissertação. 2008. 189f. Programa de Pós-Graduação em História, nivel mestrado, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/GOMES__Cristiano_Vinicius_Olileira.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

YOUTUBE. Há tempos. Disponível emhttps://www.youtube.com/watch?v=8z-fxcdHmDE. Acesso em 28 set. 2016.

MORAIS, Gustavo Henrique de. Rock, poesia e juventude: Análise da relação entre o discurso de Renato Russo e a juventude brasileira a partir do disco As quatro estações, da Legião Urbana. Disponível em:

de-Renato-Russo-e-a-juventude-brasileira-a-partir-do-disco-As-quatro-estacoes-da-Legiao. Acesso em: 03 out. 2016.

PESSATO, Saulo. Papel cósmico. Disponível em:

http://41.media.tumblr.com/881115e78eea39de15c57a12a64eeab6/tumblr_o5ogvbqVmZ1u16ddwo1_1280.jpg. Acesso em: 02 out. 2016.

POEMAS, MÚSICAS E VIDA. Cecília Meireles. Poema da Tristeza. Disponível em: http://poemasmusicasevida.blogspot.com.br/2010/09/cecilia-meireles-poema-da-tristeza.html>. Acesso em: 05 out. 2016.

VAGALUME. Há tempos. Disponível em:

https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/ha-tempos.html. Acesso em: 04 out. 2016.

Considerações Finais

Após essas reflexões e ponderações iniciais, entende-se que a leitura é um processo contínuo e que não se trata apenas do texto escrito, mas tudo o que está em nossa volta. Ou seja, tudo pode ser lido, e é necessária competência leitora para compreender. Isso é adquirido com muito trabalho e esforço que iniciam na escola com a participação do professor atuando como mediador da leitura. Para que isso seja eficaz, o profissional da área de Letras deve saber o que é leitura e ter claras as suas concepções e, o mais importante, ser um professor leitor e não apenas de leitura.

Reconhece-se, assim, a urgência de uma atenção especial nos cursos de formação de professores e propostas de formação continuada de docentes para a consolidação de uma prática de mediação de leitura consistente que possa fazer com que professores que atuam na área de linguagens não sejam apenas mediadores de leitura ou professores de leitura, mas também leitores capazes de estimular o gosto e o hábito de

leitura entre os estudantes. Dessa forma, crê-se na possibilidade de contribuir para a formação de leitores mais competentes e, talvez, capazes de revelar melhores desempenhos em avaliações de leitura.

Nessa perspectiva, seria oportuno desenvolver uma pesquisa de caráter diagnóstico para conhecer o perfil do professor de leitura que atualmente desenvolve atividades de compreensão de texto na sala de aula, investigando de modo especial concepções teóricas acerca de leitura e metodologias de mediação de leitura desenvolvidas por professores de língua portuguesa que atuam na Educação Básica. A ideia de identificar o perfil do professor mediador de leitura coaduna-se com um interesse em propor ações de formação de leitura que envolvam não somente o aluno que deverá revelar a competência leitora, mas também o professor que media essa prática e que também merece ser observado como leitor e promotor de leitura.

A leitura em seu sentido amplo, que leva em consideração tudo que tenha sentido, que seja produto de uma atividade interacional humana, que leva em consideração o tempo e o espaço em que determinado texto foi produzido, que seja significativa ao leitor, no caso o aluno, que desenvolva a reflexão e o senso crítico e proporcione ao leitor uma visão do mundo e da sociedade em que vive, se bem desenvolvida na escola pode contribuir não só com as disciplinas das áreas da linguagem, mas com todas as disciplinas, pois o aluno que tem uma boa desenvoltura na leitura terá mais facilidade para compreender um problema matemático, uma fórmula química, etc, já que tudo envolve interpretação, que está diretamente ligada à leitura.

A proposta apresentada neste trabalho leva em consideração que a leitura é tudo o que está ao nosso redor, que é considerada como uma atividade interacionista humana e que possua sentido. Levou-se em consideração nas atividades o contexto de produção dos textos e a proximidade com o leitor, no caso o estudante do ensino médio. Utilizando esta atividade como exemplo de prática leitora é possível desenvolver outras atividades que estimulem o gosto pela leitura e a atribuição de sentidos ao

lido, sabendo que o texto não é estanque, mas sim significativo dependendo das experiências de vida e de leitura dos leitores.

Referências

CAVALCANTI, Mônica Lima. Leitura, prazer e a formação do sujeito leitor na realidade escolar brasileira. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas:** Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, Maceió: UFAL, 2010. Disponível em: http://dmd2.webfactional.com/media/anais/LEITURA,-PRAZER-E-A-FORMACAO-DO-SUJEITO-LEITOR-NA-REALIDADE-ESCOLAR-BRASILEIRA.pdf >. Acesso em: 8 abr. 2016.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

FREGONEZI, Durvali Emilio. O professor leitor e o professor de leitura. In: _____.

O professor, a escola e a leitura. Londrina: Ed. Humanidades, 2003. p. 23-49.

GUTERRA, Ana Lucia Rodrigues. **Literatura, violência e ensino:** uma proposta de prática de leitura comparatista para o ensino médio. 2015. 143 f. Dissertação de Mestrado em Letras – Literatura Comparada. Frederico Westphalen, 2015.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil.** 4. ed. 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v.17, n. 31, jan./jun. 1999, p. 11 – 19. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213. Acesso em: 9 abr. 2016.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Orgs.). **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.



Análise dos aspectos globais nos gêneros textuais notícia e charge

*
Marinês Ulbriki Costa
Anne Luersen Piaia

Introdução

Um dos maiores problemas relacionados à linguagem é a questão envolvendo a interpretação de textos. Tanto alunos quanto a sociedade em geral parecem não entender o contexto no qual estão inseridos. Não conseguem analisar com afinco, não conseguem ver as entrelinhas, não conseguem entender a notícia real e aplicar a ironia nos textos.

Ironia essa que em alguns casos aparece nas charges, nas crônicas, nas reportagens, cartas ao editor, entre outras. Parece que entendem o texto literalmente, mas não aplicam as demais circunstâncias.

Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável e essarelação não pode estar ausente nas reflexões sobre o fenômeno linguístico. Aslínguas humanas são parte da cultura de um povo, são mecanismos deidentidade. Um povo individualiza- se, se afirma e é identificado em função de sualíngua, segundo Scherre (2005), portanto, ela deve ser entendida nos textos de forma eficaz, para um bom entendimento do próprio texto.

Com base nisso, passa-se agora a analisar o que são gêneros textuais, como interferem na interpretação dos textos e do mundo, e, por fim, analisar uma charge de lotti, e uma notícia escrita por Carolina Bahia, ambas retiradas do Jornal Zero Hora do dia 12 de outubro de 2015, e que tratam do

mesmo tema, embasado na teoria dos aspectos globais do texto, de Antunes (2010).

Os gêneros textuais

Ao pensar no homem e sua evolução histórica não há como fazê-lo sem remeter-se à linguagem. Isso por que a linguagem é intrínseca ao ser humano e faz parte de sua evolução. Ao abordar a linguagem, põe-se em foco todo tipo de manifestação que transmita um significado explícito ou implícito, e uma delas é a manifestação através da linguagem escrita, que ocorre através de gêneros textuais, ou do discurso, segundo Bakhtin (2003) que conceitua gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados. O autor complementa:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Bakhtin (2003) considera importantíssimo o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso para exceder as concepções simplificadas da vida do discurso. Confirma, ainda, que "o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações".

Ainda segundo Bakhtin (2003) "as formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e da sua coerção (normatividade) para o falante." Tais formas são bem mais flexíveis, plásticas e livres. O estudioso sustenta que quanto mais o falante dominar os gêneros mais liberdade ele tem de empregá-los:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicional (BAKHTIN, 2008, p. 289).

Marcuschi (2002) afirma que já está consolidada a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos e que eles contribuem para "ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa".

No entanto, declara que apesar dos gêneros textuais possuírem alto poder preditivo e interpretativo das ações dos homens, em contexto discursivo qualquer, eles não são estruturas estanques e enrijecedoras da ação criativa. Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se, então, de acordo com Marcuschi:

Muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas (MARCUSCHI, 2002, p. 20).

A partir da concepção, adotada por Bakhtin e seguida por Marcuschi (2002), acredita em uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Tal postura teórica insere-se "no quadro da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo".

Assim, é importante que se diferenciem gêneros e tipos textuais para que o trabalho de produção e de compreensão textuais seja efetivado. Marcuschi (2002) define tipos textuais como uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos

lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Ele afirma que os tipos textuais abrangem apenas algumas categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Já para a noção de gêneros textuais, Marcuschi (2002) conceitua como textos materializados que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Concluindo seu pensamento, Marcuschi (2002) ressalta que quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma política e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Marcuschi (2008), em outra ocasião, ao mencionar o domínio discursivo, afirma que, no sentido bakhtiniano, constitui-se muito mais uma esfera da atividade humana do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

Assim, para a noção de tipo, predomina a identificação de sequências didáticas como norteadoras; para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção sócio-histórica. No caso dos domínios discursivos, não lidamos propriamente com textos e sim com formações históricas e sociais que originam os discursos. Eles ainda não se acham bem definidos e oferecem alguma resistência, mas seguramente, sua definição deveria ser a base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos.

Os gêneros textuais charge e notícia

Os textos se materializam em algum gênero textual, e cada um desses gêneros tem característica próprias que devem ser conhecidas ou ao menos percebidas pelo leitor no momento da apreciação do texto para ser possível realizar uma leitura de fato eficaz. Neste trabalho optou-se por estudar textos materializados nos gêneros charge e notícia, ambos com grande relevância social, pois apresentam a informação tal como é, ou em tese, já que não há neutralidade total no jornalismo, e a representação de forma irônica de aspectos sociais pertinentes e de interesse da população. Far-se-á uma contextualização desses gêneros a seguir.

Conforme o dicionário, charge é substantivo feminino, desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas; caricatura, cartum (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2015).

A charge e um gênero textual riquíssimo em intertextualidade, permitindo que o receptor raciocine e analise o que se faz subentender nelas, ou seja, ao ler o leitor aprende e passa a ter uma visão mais crítica sobre o assunto (LENDO EU APRENDO, s.a.).

O termo charge, em seu significado literal é entendido como um desenho de natureza caricatural, de forma satírica e humorística, em que se busca representar pessoa, fato ou ideia. Foi uma maneira encontrada por volta do século XIX, por pessoas que se opunham a governos e queriam se expressar de uma forma inusitada, mas muitos foram reprimidos. Por outro lado, ganhou popularidade com a grande massa, o que contribuiu para que elas continuassem existindo até hoje (LENDO EU APRENDO, s.a.).

O **Dicionário Aurélio** (2015) também define o que é notícia: substantivo feminino, informação a respeito de acontecimento ou mudança recentes; nova, novidade."tenho boas n. para lhe contar". Conhecimento do paradeiro ou da situação (de alguém)."não teve mais n. do amigo.

A notícia deve comunicar o fato e não traçar argumentos sobre ele. O noticiário na TV ou a notícia no jornal deve responder algumas questões, como: 1. Qual é o acontecimento; 2. Onde ele ocorreu: em que cidade, estado, país?; 3. Quando aconteceu: que dia, mês, ano?; 4. Por que aconteceu: o que está por trás? E 5. Quais foram as possíveis políticas? (BRASIL ESCOLA, s.a.).

A notícia relata fatos recentes e exatos, prima pela objetividade, tem compromisso com a verdade, visa a fazer saber, sua finalidade comunicativa é relatar fatos de relevância social. Tem caráter explicativo e obedece a uma ordem de importância na ordenação das informações, de modo a incitar a curiosidade do leitor.

De acordo com Lage (1987, p. 16) a notícia se define como "o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante". O autor enfatiza que no processo de produção do gênero estão implicadas três fases: a seleção, a ordenação e a nomeação dos eventos. O redator da notícia deve primeiro selecionar os fatos conforme sua importância; em seguida ordená-los, sempre o fato principal primeiro e depois os outros eventos; e, finalmente fará a nomeação dos eventos, onde vai escolher os vocábulos mais adequados.

O que são os aspectos globais do texto?

Para ser possível uma boa interpretação de um texto é necessário que haja um entendimento de suas partes e do seu todo. Esse entendimento do todo é o que irá conferir sentido às partes, segundo Antunes (2010). Para a autora, devem ser captadas todas as particularidades e a "compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise" (2010, p. 65). Esses aspectos são sete e serão descritos e explicados a seguir.

O aspecto do universo de referência diz respeito ao fato de o texto pertencer ao mundo real ou fictício, além do campo social-discursivo em

que ele se insere, se é pedagógico, político, religioso, etc. Também fazem parte desse aspecto a adequação contextual do texto, o seu contexto de produção e circulação e os seus destinatários. Ou seja, diz respeito a toda referência que é encontrada no texto que forneça embasamento para o seu entendimento e compreensão, dessa forma implica "reconhecer outros elementos que definem a totalidade dos sentidos expressos" (ANTUNES, 2010, p. 67).

Outro aspecto é a unidade semântica, em que um texto sempre se desenvolve em torno de um tema, um tópico ou uma ideia central. Isso funciona como "um fio, um eixo, que faz cada parte, cada segmento convergir para um centro" (ANTUNES, 2010, p. 67). Aqui se torna importante reconhecer o ponto de vista a partir do qual o tema é tratado, ou seja, qual o ponto de vista assumido pelo autor, pois não há discurso neutro.

A progressão do tema é um aspecto que trata do desenvolvimento do tema ao longo do texto, e do acréscimo de elementos novos ao texto. O resultado dessa progressão deve ser a articulação de todas as partes, segundo Antunes (2010). O propósito comunicativo é um aspecto que diz respeito à finalidade, objetivo do texto, já que todos possuem. Entender um texto supõe "a habilidade de identificar esse propósito e, por vezes, discernir entre o que é o propósito e o que são as estratégias para conseguir esse propósito" (ANTUNES, 2010, p. 70).

Quanto ao aspecto dos esquemas de composição de tipos e gêneros textuais, Antunes (2010) afirma, embasado em Marcuschi, que os tipos textuais são categorias teóricas, que abrangem um conjunto de determinações de natureza política, tais como aspectos lexicais, sequências sintáticas, variação dos tempos verbais, etc; já os gêneros cumprem funções comunicativas específicas, ou seja, realizam-se com propósitos comunicativos determinados e facilmente reconhecíveis pela sociedade em que circulam.

O aspecto da relevância informativa tem a ver com a maior ou menor novidade do texto, seja pela forma ou pelo conteúdo. Dessa forma, quanto mais o texto apresentar novidades, mais ele é relevante, em outras palavras "quanto mais previsível é a interpretação de um texto, menos ele é informativo, menos ele requisita a habilidade interpretativa do interlocutor e, dessa forma, menos suscita o seu interesse" (ANTUNES, 2010, p. 74), o que não quer dizer que todo texto deve ter novidades, isso vai depender de seu contexto de circulação que deve apresentar um grau de informatividade adequado.

Por fim, o aspecto da relação com outros textos aborda a questão da intertextualidade, em que há uma alusão ou referência sobre outro texto. É importante notar que nenhuma "ocorrência de intertextualidade é gratuita ou aleatória" (ANTUNES, 2010, p. 77), ou seja, sempre há algum propósito ao valer-se das palavras do outro. Isso pode ser feito como uma estratégia para algum efeito discursivo, marcar uma determinada forma de posicionamento e dar força aos nossos argumentos.

Análise dos textos segundo os aspectos globais

Na charge apresentada pelo **Zero Hora**, do dia 12 de outubro, o autor lotti ironizou uma situação que está acontecendo há dias no Brasil, relacionado à 107 olítica interna e externa, afinal, Eduardo Cunha, o homem retratado, é deputado federal, presidente da Câmara Federal, e, estava criando meios e subterfúgios de levar a presidente Dilma ao impeachment, isso pertence ao universo de referência do mundo real e no campo político. Neste mesmo momento, é depositado cinco milhões na conta de sua esposa, na Suíça, um dos paraísos fiscais mais conhecidos no mundo todo. A progressão do tema não aparece explícita no texto, mas ela está construída nas entrelinhas na medida que o leitor conhece o contexto político que desencadeou a charge.

Como unidade semântica a charge demonstra um "cara de pau", saindo de um banco suíço, portando um saco de dinheiro, falando: "Não é o que vocês estão pensando?". Se o leitor não estiver acompanhando as

reportagens e jornais diários, não saberá que ele é o atual presidente da Câmara, que está em briga direta com o partido do PT (Partido dos Trabalhadores), tentando tirar a atual presidente do poder, que é um dos denunciantes da Operação Lava Jato, que em seus discursos preza pela transparência dos atos públicos e, principalmente, que, quando encontraram o referido depósito de cinco milhões na conta de sua esposa, disse que estavam tentando incriminá-lo. É nesse ponto que se centra o propósito comunicativo, de alertar as pessoas e ironizar a situação criada por Cunha de pedir algo que ele próprio não é capaz de fazer.

Aqui não cabe analisar se Cunha está dizendo a verdade ou não, mas, soa estranho quando alguém que defende tanto a transparência pública e as benfeitorias do governo, que denuncia a corrupção tenha um valor tão alto depositado em uma conta em um paraíso fiscal. Por outro lado, pode parecer incriminação mesmo, pois, um depósito tão alto desmistifica qualquer vida pregressa bem feita e idealizada, com certeza a partir de então o deputado ficou desacreditado em suas retóricas, e essa é a relevância informativa, o fato de abrir espaço para um conhecimento mais crítico da situação.

Não há uma relação direta com outros textos, mas sim com discursos do próprio Cunha e de tudo que gira em torno de sua pessoa no âmbito da política nacional. Trata-se do gênero charge, em que é facilmente perceptível a ironia e apresenta como tipo textual o argumentativo, na medida em que há um argumento simbólico criado pela combinação de imagem com texto e o descritivo.

ILUSTRAÇÃO 1 – Charge de lotti



Fonte: **Zero Hora**, 12 out. 2015, p. 7

A notícia apresentada pelo **Zero Hora**, do dia 12 de outubro, também traz Eduardo Cunha como protagonista, e a repercussão de suas ações no cenário político. Carolina Bahia, comentarista política do jornal Zero Hora, traz na edição do dia 12 de outubro os desencontros criados pela atitude do presidente da Câmara, o que constitui a unidade semântica do texto, ou seja, o seu tema, a ideia central. O texto pertence ao universo do mundo real, com referência ao campo político.

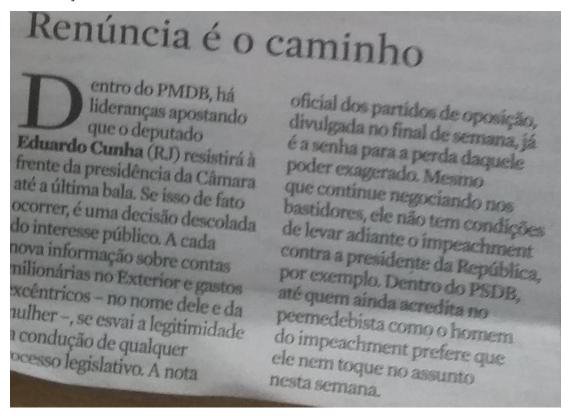
Conhecido até então por brigar de frente com o partido que está no poder, tem sua aura de bom cidadão destruída quando encontram o depósito na conta de sua esposa. Seus aliados políticos até então se voltam contra ele, demonstrando que, na política não há amizade e, o quanto decaiu a popularidade do nobre deputado. Nisso centra-se a progressão do tema, em que novos elementos são acrescentados para dar conta de explicar a situação como um todo.

Ainda, o texto tem como propósito comunicativo abordar a possibilidade de Cunha perder a presidência e ter inclusive os membros de

seu partido voltando-se contra ele. Ou seja, mesmo que o discurso de Cunha seja em prol da transparência e boa administração, seus atos mostraram o contrário e ele perdeu a credibilidade, e é nisso que se centra a relevância informativa, no momento em que se avalia um discurso de um representante político que não cumpre com seu papel e mente descaradamente.

A relação com outros textos também não é visível, como na charge analisada, mas há, de forma intrínseca, uma relação implícita por ser algo construído através de investigações que geram textos e mais textos e diversos discursos. O gênero textual é a notícia, em que é transmitida uma informação precisa, mas com o maior número de detalhes possíveis; e como tipo textual prevalece o narrativo, em que o fato é narrado.

ILUSTRAÇÃO 2 – Notícia



Fonte: **Zero Hora**, 12 out. 2015, p.18

Conclusão

Após a realização deste trabalho, que abarcou o estudo dos gêneros textuais e dos aspectos globais em um corpus constituído pelos gêneros textuais charge e notícia, conclui-se que os gêneros são entidades sociais, culturais e históricas que estão diretamente ligados ao desenvolvimento do homem e suas manifestações através da linguagem.

Percebeu-se, com base no estudo, o quanto é importante realizar uma leitura atenta a todos os detalhes do texto, conforme os aspectos globais do texto, já que a reflexão será bem realizada e o conteúdo entendido e interpretado no momento em que se entende todas as partes, mas também o todo que constitui o texto, e propicia o seu entendimento, ou seja é um jogo de vai e vem, em que todas as etapas devem ser concluídas para um trabalho efetivo, que nesse caso é o estudo aprofundado do texto.

Entendeu-se que a charge é um texto que mistura a linguagem imagética com a textual, aborda um tema atual e de relevância social e ironiza uma situação social, que no caso se trata de um político, o que confere credibilidade ao trabalho do chargista. E a notícia é um gênero mais conhecido e a base do jornalismo em que há o relato de um fato, sem o seu produtor tomar partido, embora seja impossível haver um discurso neutro.

Ao término deste trabalho, conclui-se que se o professor realizar um estudo e exploração de um texto atentando para todos os seus aspectos, com certeza ele terá uma adesão maior dos alunos, pois estes passarão a entender aspectos sociais, políticos e econômicos, pois todo texto apresenta algo assim que leva à reflexão e questionamento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL ESCOLA. **O que é noticia?** Disponível em: http://www.brasilescola.com/redacao/o-jornal-noticia.htm . Acesso 20 out 2015.

CORDEIRO, Glaís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Ferreira ABH. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo, Positivo, 2015.

FOGALI, Adiane Marinello; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. Notícia. In: _____. **Estudo e produção de textos:** gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

IRANDÉ, Antunes. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Mari. **Ler e compreender-** Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. Ler e escrever- estratégias de produção textual. Ed. Contexto, 2009.

LENDO EU APRENDO. Disponível em:

http://lendoeuaprendo.blogspot.com.br/2011/06/genero-charge.html . Acesso em: 20 out. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo, Sp: Educ, Mercado de Letras, 2000.

A presença de gêneros textuais em livros didáticos no Ensino Médio

*
Adriane Ester Hoffmann
Laís Cinéia Bottega

Introdução

Este estudo tem a pretensão de analisar um exemplar de livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, mandado pelo Governo Federal para ser adotado em escolas estaduais.

Para viabilizar o estudo, objetiva-se verificar a presença de gêneros textuais nesse manual, descrevendo os enfoques conceituais de tais conhecimentos. Objetiva-se, ainda, investigar a maneira pela qual o material desenvolve questões atinentes ao desenvolvimento da formação leitora.

Para a realização de tais objetivos, pretende-se realizar pesquisa bibliográfica e documental a partir das concepções propostas por: Marcuschi e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Buscou-se ativar reflexões sobre de que forma o livro didático explora as noções de gêneros textuais e de que forma esses gêneros auxiliam para o entendimento de questões linguísticas e de produção textual.

Gêneros textuais: definição e funcionalidade

Os gêneros textuais estão vinculados à vida cultural e social e contribuem para ordenar, estabilizar as atividades comunicativas no dia-adia. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Estão presentes em vários locais, impressos ou disponíveis em

meios eletrônicos. A cultura eletrônica está em plena fase de denominação, ou seja, a internet é uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação oral e/ou escrita. (MARCUSCHI, 2002 p.19)

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se nas culturas em que se expandem. Eles se distinguem muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais, do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. Foi a partir das tecnologias que surgiram os novos gêneros textuais e estão ligados à área da comunicação.

Com isso, apareceram novas formas discursivas, editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), batepapos virtuais, aulas virtuais, etc. Tais gêneros emergentes criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo (exemplo: e-mails, telegramas, chats), que provoca afinidades entre oralidade e escrita.

A partir dessa concepção, texto é uma entidade concreta materializada em algum gênero textual enquanto discurso é aquilo que um texto produz ao surgir em alguma instância discursiva. (MARCUSCHI, 2002) O discurso se concretiza no texto, gêneros não são entidades formais e sim entidades comunicativas, eles dominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo, composicionalidade.

A expressão "tipo de texto" não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Os gêneros também se realizam em os tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero pode ser compost por dois ou mais tipos. Assim, todo texto é heterogêneo. Em meio às características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem limitados por seus traços linguísticos predominantes. Por conta disso, um tipo textual forma uma sequência e não um texto.

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, pedras, rios e as estrelas, mas são elementos culturais construídos historicamente pelo ser humano. (MARCUSCHI, 2002 p. 30). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (2002), os

gêneros são definidos como modelos comunicativos e servem para gerar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação. Sobre essa questão, é importante destacar a importância dos gêneros textuais para o ensino da lingua materna:

Levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Veja-se como seria produtivo pôr na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: "identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico, e propósitos". É evidente que essa tarefa pode ser reformulada de muitas maneiras, de acordo com os interesses de cada situação de ensino. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora. (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Os professores, ao destacarem aspectos relativos a temática, estilo, propósito comunicativo e estrutura composicional, estão trabalhando de forma significativa o gênero textual no universo escolar.

Linguagens, códigos e suas tecnologias

No contexto do Ensino Médio, o papel da disciplina de Língua Portuguesa é o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes, além da capacitação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem ao aluno o aprimoramento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta:

As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula. Num primeiro momento, por volta dos anos 1970, o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino. (BRASIL, 2002. p. 18)

Se as línguas mudam no espaço e ao longo do tempo, o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, nos diferentes estágios da escolarização, também se modificam. Assim, é importante levar para a sala de aula diferentes gêneros textuais para alcançar os objetivos destinados ao Ensino Médio.

Portanto, o texto passa a ser notado como uma soma que alcança apenas um status pelo trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Os aspectos localizados no processo de produção e/ou recepção dos textos, em seus múltiplos tamanhos, são os seguintes: linguística – com um certo vínculo nos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais); textual – está conjunta à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal); sócio-pragmático-discursiva – aos papéis sociais, aos interlocutores, como também ao momento social e histórico em que se encontram engajados não apenas interlocutores, mas também sujeitos, grupos ou comunidades; cognitivo-conceitual – integrada aos conhecimentos sobre o mundo – objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc.

Ressalta-se que, quanto mais investigar a compreensão desses aspectos, maior vai ser a ideia de que a essência do texto só depende das pessoas trabalharem com ele em algum contexto. É importante identificar e classificar fenômenos linguísticos em um determinado texto em sala de aula, isso porque a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas ligadas às gramáticas pedagógicas tradicionais é uma forma de abordagem do fenômeno textual.

Uma abordagem das principais concepções de língua, linguagem e práticas de ensino, para o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, propõe que:

Tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais

princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constituisujeito. (BRASIL, 2002, p. 23).

Toda essa abordagem aproximou estudiosos que buscam entender os fundamentos da linguagem e os que focalizam os aspectos sociais envolvidos no funcionamento dos sistemas semióticos. Além disso, se é pelas atividades de linguagem que o homem se forma sujeito, apenas por intervenção delas é que conseguirá refletir sobre si mesmo. O sujeito acaba desenvolvendo uma afinidade com a leitura, escrita e fala de si mesmo e do mundo por meio das atividades de compreensão e produção de textos, viabilizando uma significação nova para seus processos subjetivos.

Portanto, a língua é uma das maneiras de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem. Com isso, o homem recorre ao sistema linguístico por causa das práticas orais e escritas de interação, com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Nesse grupo de conhecimentos existe tanto os relativos à própria língua como também os referentes a outro sistemas semióticos presentes no texto, os mesmos decorrentes no desenvolvimento das tecnologias, responsável pelas mudanças sistêmicas nos grupos sociais, são construídos e apropriados pelos sujeitos. Por essa razão, o texto só tem sentido por causa dos recursos linguísticos presentes nele, ou seja, pelos quais esse texto é construído, podendo dizer que o sentido é indeterminado e aparece em um trabalho feito pelos sujeitos. Todos sabem que a escola tem a função de exercer condições para que os alunos pensem sobre os conhecimentos construídos pelo tempo no processo de socialização e possam atuar sobre ele, transformando-os nas suas ações.

Dessa forma, as abordagens interdisciplinares são essenciais em sala de aula, pois tais práticas ajudam no desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação totalmente diferentes, possibilitado pelo papel do ensino de Língua Portuguesa. Sob orientação disso, podem-se escolher estudos sobre as narrativas dos grandes feitos

históricos (locais, regionais, nacionais); as narrativas do universo oral (cultura popular); as narrativas do mundo midiático (imprensa, TV e rádio); as narrativas do universo mítico e as narrativas do mundo bíblico.

A procedência de uma sugestão de ensino e de aprendizagem incide promover letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Somente a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2002, p. 28)

Procurar saber um pouco sobre a vida dos alunos, o dia-a-dia deles, conhecer a sua realidade, buscar um estudo maior sobre o contexto da comunidade em que a escola está inserida, trabalhar, analisar textos diversificados e contextualizados em sala de aula auxiliam para uma melhor compreensão dos alunos nas práticas da linguagem escrita e escuta.

Por meio da concepção de língua(gem) assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e compreendidos nas interações, o trabalho com língua(gem) na escola arremete na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – que pelas quais é impossível atuar, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade.

O aluno traz para o Ensino Médio a história de interações e de letramento, construída em diferentes usos de linguagens (pública e privada):

O perfil do aluno do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa prevê que o aluno, ao longo de sua formação, deva: conviver, de forma não só critica mas também lúdica, com situações de produção e leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora

ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá). (BRASIL, 2002, p.32)

Em forma das ações do Ensino Médio e não restritas ao campo de trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, essas aquisições devem abranger diferentes manifestações da linguagem, como a dança, o teatro, a música, a escultura e a pintura, valorizando assim as inúmeras ideias, culturas e formas de expressão. A coletânea de textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos entre outros precisa ser constituída e trabalhada de forma em que contribuirá para que os alunos se construam de modo consciente e consistente, sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país.

Dessa maneira, as práticas de leitura serão aquelas com que os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, a fim de que eles estabeleçam diálogos com os textos lidos. Busca-se métodos que propiciam a formação humanista e crítica do aluno, que o estimulem à reflexão sobre o mundo, sobre os indivíduos e suas histórias, sobre sua singularidade e identidade. Cândido (1995 p.33) ressalta:

Nessa esteira, deve-se também, criar espaço de vivência e cultivo de emoções e sentimentos humanos, como experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestação da(s) linguagem(ns) para levar a efeito um discurso.

Sob essa lógica, espera-se que o estudante enxergue a fala e a escrita como uso da língua, ainda mais no momento em que se leva em conta práticas de linguagem nascidas da tecnologia digital, sem perder de vista, as práticas sociais de uso da língua escrita pois as mesmas precisam ganhar destaque na orientação do trabalho escolar, em razão do valor social e histórico que têm em nossa sociedade.

É responsabilidade da escola, juntamente com a equipe de professores, transformar os conteúdos em objetos de ensino e de

aprendizagem bem como os métodos, pois só assim se efetivará sua operacionalização, isto é, é de fundamental importância estar previsto em seu projeto pedagógico. Portanto, o que se propõe para os conteúdos é que as escolas tentem organizar suas práticas de ensino por agrupamentos de textos, para que o ensino privilegie procedimentos de produção de sentidos para os diferentes gêneros textuais.

Análise dos objetos

A análise deste estudo está centrada no livro didático **Novas palavras**: nova edição, escrito pelos autores Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio Moreira Barbosa. É um exemplar dedicado ao Ensino Médio, publicado em 2010, mas distribuído em escolas públicas em 2012.

A escolha se deve ao fato de que esse exemplar é muito utilizado nas escolas, pois cada estudante possui o seu exemplar para estudo. A opção pelo volume se justifica, tendo em vista que esse ano retoma muitos conhecimentos do Ensino Fundamental, e, por isso, imaginou-se que seria o mais completo em conteúdo e mais enriquecido de gêneros textuais.

O exemplar analisado é dividido em três partes. Uma dedicada à Literatura; outra, ao ensino da Gramática; e, a terceira, às questões relacionadas à Redação e Leitura. Há um equilíbrio entre as partes, pois cada uma delas possui 10 seções, em que os conteúdos estão distribuídos. Subentende-se que, para os autores desse material, cada parte possui o mesmo grau de importância.

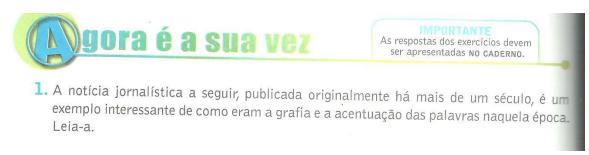
Na parte destinada à Literatura, há somente a inclusão de textos literários. A exploração do conteúdo está centrada nos gêneros lírico, épico (narrativo) e dramático. Mesmo que cada uma das dez partes, que compõem o item Literatura, apresente diversidade de textos, todos eles são literários, que estão relacionados entre si pela temática ou pela estrutura.

Na parte destinada à Gramática, há a presença de diferentes gêneros

textuais, que são denominados com a terminologia adequada. Há referência a: crônicas, contos, notícias, tiras...; diversidade de gêneros sem análise dos aspectos que os compõem. Não aparecem questões que explorem estilo, estrutura composicional e nem propósito comunicativo.

Os aspectos que interessam, na parte da Gramática, são aqueles em que aspectos gramaticais são explorados. Observe o exemplo:

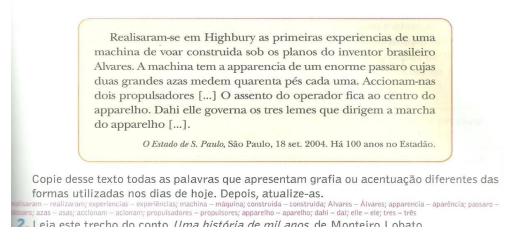
Ilustração 1 – Fragmento de texto



Fonte: Amaral et al (2010, p. 320)

Há a referência que o texto, na sequência, é uma notícia jornalística e há a apresentação dela:

Ilustração 2 – Fragmento de texto



Fonte: Amaral et al (2010, p. 321)

A única questão referente ao gênero notícia, solicitada aos alunos, é a de que eles reescrevam o texto, atualizando sua linguagem.

Outro exemplo refere-se ao gênero tira:

Ilustração 3 – Fragmento de texto



Fonte: Amaral et al (2010, p. 352)

O autor discute questões relacionadas às gerações passada e presente e qual a opinião das pessoas sobre essas duas épocas. Para o aluno do Ensino Médio é solicitado, apenas, que estudem aspectos linguísticos, conforme exercícios abaixo:

Níquel Náusea, de Fernando Gonsales. Folha de S.Paulo, São Paulo, 7 out. 1997.

Ilustração 4 – Fragmento de texto

- a) No primeiro quadro ocorre uma **derivação imprópria**: uma palavra que normalmete faz parte de determinada classe gramatical está empregada em outra. Identifique essa palavra e indique a mudança de classe ocorrida. Trata-se da palavra antigos, que normalmente e a (povos antigos), mas, na fala do personagem, esta de substantivo (nomeia quem vivia na Antiguidade).
- da mesma classe gramatical e tem o mesmo significado? Justifique.

 A classe gramatical é a mesma: adjetivo. O significado é diferente: na primeira ocorrência significa "plana, reta, sem curvatura"; na segunda, graça, monótona, entediante".
- 2. Reveja estas duas falas presentes na tira humorística do exercício anterior e responda aos itens **a** e **b**.
 - "Os antigos pensavam que a Terra era chata [...]"
 sujeito
 - "O homem moderno pensa que a Terra é mais chata ainda." sujeito
 - a) Identifique os núcleos dos sujeitos sublinhados e dê a classe gramatical dessas palavras.

 antigos (substantivo); homem (substantivo)
 - Por que, do ponto de vista das relações morfossintáticas, a palavra **moderno** não poderia, no segundo enunciado, ser núcleo do sujeito?

O núcleo do sujeito é sempre um substantivo (ou palavra substantivada) e a palavra moderno é, nesse caso, um adjetivo.

Fonte: Amaral et al (2010, p. 352)

A concepção de conhecimentos gramaticais dissociados dos conhecimentos textuais são evidenciados, também, na introdução de questões gramaticais. O gênero textual é usado apenas como uma forma lúdica de introduzir aspectos gramaticais. Veja o exemplo:

Ilustração 5 – Fragmento de texto



- Classes gramaticais
- Funções sintáticas
 Substantivo e adjetivo

Introdução

Leia esta tira humorística:





Bill Rechin & Don Wilder. A Legião. Jornal da Tarde, São Paulo, 19 ago. 2000

Nela, os dois interlocutores empregam a palavra celular, mas cada um deles a utiliza com uma finalidade diferente. Veja:

"Por que não usamos meu celular?"

Palavra que dá nome ao próprio aparelho de comunicação.

"Telefones celulares não enviam sinais de fumaça!"

Palavra que atribui uma característica ao nome telefones.

Em cada uma dessas ocorrências, a palavra em estudo tem usos diferentes, por isso tem também dife-

rentes classificações gramaticais: no primeiro caso é substantivo; no segundo, adjetivo. Se reunirmos, em um conjunto, todas as palavras

O que dizem os linguistas

Embora, nas gramáticas do português, o adjetivo e o substantivo sejam considerados como duas categorias distintas, a flutuação categorial entre eles é grande.

Funcionalmente, muitos dos nomes podem ser, conforme o contexto substantivos (termos determinados) ou adjetivos (termos determinantes). Assim, no enunciado um diplomata mexicano, o segundo vocábulo é substantivo e o terceiro, adjetivo; já em um mexicano diplomata dá-se o inverso.[...]

> Maria Cecília P. de Souza e Silva e Ingedore G. Villaça Koch. Linguística aplicada ao português: morfologia São Paulo: Cortez, 1997. p. 40.

que dão nome a algo (ou a alguém), teremos a classe gramatical dos substantivos; reunindo as palavras que servem para atribuir características, temos outra classe gramatical: a dos adjetivos.

344

Fonte: Amaral et al (2010, p. 344)

Esse exemplo evidencia a preocupação com aspectos gramaticais e não textuais. Com isso, depreende-se que o interesse não é formar leitores, mas usuário da língua materna com competência linguística.

Na parte destinada à Redação e à Leitura, os gêneros textuais são motes, inspirações para o trabalho de escrita, de elaboração de produções textuais. Mais uma vez, nesse livro didático, não há exploração dos aspectos oriundos dos gêneros textuais. O exemplo que segue demonstra isso:

Ilustração 6 – Fragmento de texto

Leve em conta esta notícia e privilegie a hipótese dos técnicos, apresentada no final do texto. A partir desses elementos, escreva uma narração em terceira pessoa, caracterizando adequadamente personagens e ambiente. Crie um detetive ou um repórter investigativo que, quando tenta resolver o "crime ambiental", descobre que o ocorrido é parte de uma conspiração maior.

No dia 2 de outubro de 1999, terça-feira, o jornal *Correio Popular*, de Campinas, SP, publicou a seguinte manchete de primeira página, acompanhada de breve texto:

100 mil ficam sem água em Sumaré

Um crime ambiental provocou a suspensão do abastecimento de água de cerca de 100 mil moradores de Sumaré. A medida foi tomada na sexta-feira, quando uma mancha de óleo de aproximadamente 3 quilômetros de extensão surgiu nas águas do rio Atibaia. Anteontem, uma nova mancha apareceu nas proximidades da Estação de Tratamento de Água I, na divisa entre o bairro Nova Veneza e o município de Paulínia. A situação somente será normalizada na quinta--feira. A Cetesb investiga o caso e os técnicos acreditam que o produ-



Vista aérea da Praça das Bandeiras, em Sumaré, 1997.

to (óleo diesel ou gasolina) foi despejado em esgoto doméstico em Paulínia.

Fonte: Amaral et al (2010, p. 479)

A discussão sobre a temática, o propósito comunicativo da notícia, aspectos linguísticos identificadores do gênero, nada disso faz parte da análise. Apenas, ao aluno, é solicitada a elaboração de uma narração em terceira pessoa. Modifica-se o gênero textual e não se solicita que se discuta a questão ambiental, apenas é solicitado que, com a narração, haja a caracterização de personagens e de ambiente.

No encarte do professor, intitulado "Conversa com o professor", a orientação está voltada para a leitura do texto literário. Não há referência à teoria e para a exploração dos gêneros literários. Há orientações explícitas para o ensino de Literatura, para os aspectos gramaticais e para a produção textual. Em nem um momento do encarte há referência que as três partes que compõem o Manual estão interligadas, que se complementam e que auxiliam na formação de leitores e de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Considerações finais

Este estudo analisou um exemplar de livro didático de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, mandado pelo Governo Federal para ser adotado em escolas estaduais. Objetivou-se verificar a presença de gêneros textuais nesses manuais, descrevendo os enfoques conceituais de tais conhecimentos. Objetivou-se, ainda, investigar a maneira que o material desenvolve questões atinentes ao desenvolvimento dos gêneros textuais.

Para a realização de tais objetivos, realizaram-se reflexões sobre a forma que o livro didático explora as noções de gêneros textuais e de que forma esses gêneros auxiliam para o entendimento de questões linguísticas e de produção textual.

Percebeu-se que gêneros textuais, conhecimentos linguísticos, leitura e produção textual são aspectos explorados pelo manual de forma isolada. Não há conexão entre saberes textuais, linguísticos e de escrita.

O trabalho feito com gêneros e tipos textuais faz compreendermos as

características estruturais e sociais, tendo um bom êxito de seu uso. Concluímos que todo texto é um meio de comunicação e que diferem os gêneros e tipos textuais de acordo com sua funcionalidade que é flexível no processo de relacionamento social.

Os textos rodeiam socialmente, é de extrema importância de que o ensino e a aprendizagem levam ao aluno saberes sobre isso, a disciplina de Língua Portuguesa propõem ao aluno o aprimoramento de leitura e de escrita, de fala e de escuta, po isso é interessante utilizar em sala de aula textos conhecidos e notórios na vida social do aluno, realidade que eles vivem, para uma melhor compreensão, não sendo apenas o literário.

Com isso, o professor vai ao encontro com seus conhecimentos e põe em prática o que pretende ensinar, isso vai tornar a aprendizagem ainda mais concreta e significativa. O professor precisa ter espírito criativo para também despertar a criatividade nos alunos, desenvolver a capacidade de pensar de forma mais criativa pode ser compreendida como um desafio ou como uma conquista.

Referências

BAKHTIN, Michel. Os gêneros do discurso. In: ______. Estética da Criação Verbal. 2 a. ed. São Paulo: Martins fonte, 1997. p. 261-306.

BRASIL/SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

_____. PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

_____. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 171 – 193.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.ª Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

SILVA, Jane Q. G.; ASSIS Juliana A.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-45.

AMARAL, Emília. PATROCÍNIO, Mauro F. do. LEITE, Ricardo S. BARBOSA, Severino Antônio M. **Novas Palavras**. São Paulo: FTD, 2010.

Estudo do gênero artigo de opinião: análise dos aspectos globais

Tanise Gob	bi dos	Reis
Marinês L	Jlbrik C	osta



Introdução

A língua é um signo social, histórico, recheada de pluralidades, sendo assim, possibilita ambiguidade semântica da realidade dos falantes que dela se ocupam. Conforme as pesquisas, Marcuschi (2008) afirma que: "a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes" (MARCUSHI, 2008, p. 240). Prendida há um tempo, lugar, requer uma posição diante do mundo, ela identifica quem somos qual a nossa origem, idade, grau de escolaridade, cultura e status social.

Pode-se afirmar, ainda, que a língua é um produto vivo da interação social, sendo totalmente dialógica, pois retoma discursos já ditos anteriormente e, assim, a cada comunicação que fizemos recuperamos teorias anteriores. Por este modo, afirma-se que o texto nunca é neutro, pois sempre irá dialogar com outros jáouvidos ou falados anteriormente, comprovando, de tal modo que nosso discurso repete anteriores, nos baseamos em outros discursos para realizarmos os nossos.

Partindo da teoria de que o texto é definido como qualquer sentença que produz significado, este estudo de cunho bibliográfico e analítico acerca dos gêneros textuais é desenvolvido com base em Marcuschi (2002-2008) que revela que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero. Concebe, também, a língua em seus aspectos discursivos e

enunciativos e não apenas em seus aspetos formais. Os gêneros se multiplicam a cada dia e há um número indefinido de gêneros a nossa volta e estão presentes em toda a parte, tais como: *outdoor*, carros, roupas, corpo humano.

O trabalho abordará o gênero textual artigo de opinião, publicado no Jornal Zero Hora, escrito pelo professor e pesquisador Luís Augusto Fischer e a pretensão é fazer uma análise global do texto a partir de seus aspectos constitutivos.

Assim, a análise do artigo de opinião está embasada em Irandé Antunes (2010). A autora evidencia que a análise dos aspectos globais prevê a compreensão do texto como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e aos segmentos constitutivos. No que tange ao gênero artigo de opinião, as reflexões teóricas abordadas são a partir de Boff, Köche e Marinell (2010). Nas palavras dos autores, o gênero artigo de opinião tem como característica ser monofônico, é de enunciação subjetiva, privilegia a subjetividade, expondo o ponto de vista do articulista.

Para desenvolver a análise dos textos de Luís Augusto Fischer foi selecionado um artigo de opinião publicado por ele no Jornal Zero Hora. Evidencia-se que aliar a leitura do gênero artigo de opinião à análise global de textos, conforme Antunes (2010) possibilita descobrir seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo, suas partes constituintes, aspectos imprescindíveis para compreensão textual e formação de leitores.

Teoria dos gêneros textuais

Criados naturalmente para efeitos de comunicação em seu uso diário, os gêneros textuais são caracterizados como sistemas de controle social, pois o ato de comunicação verbal ocorre através de variados gêneros e, ainda são repletos de heterogeneidade tipológica. Assim, para Marcuschi (2008) "a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros."

(MARCUSCHI, 2008, p. 163). Um gênero se modifica para surgir outro e assim como surgem, desaparecem.

Sabe-se também que eles não são estanques, surgem e evoluem a cada nova forma de comunicação. Conforme Marcuschi (2002, p. 19) "caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos, plásticos". Mas assim como proporcionam uma liberdade de escrita, de escolha e de estilo, variação e criatividade, possuem identidade própria e delimitam essa ação. Assim sendo, o estudo do gênero é uma forma de trabalhar com a língua em seus mais variados usos do cotidiano, dialogando com diferentes áreas. Vê-se o estudo dos gêneros, hoje, como uma análise da língua em funcionamento, por isso se considera uma forma de ação social.

Quanto à sua forma, os gêneros são orais ou escritos, formais ou informais cada um carrega por si só sua forma, conteúdo, função e estilo, contudo, sua especificação se dá essencialmente pela função. Ao dominar um gênero textual domina-se uma forma de realizar linguisticamente.

É imprescindível diferenciar dois conceitos, tais como: gênero e tipo textual. O tipo pode ser argumentativo, descritivo, expositivo, injuntivo, ou narrativo, todavia, essas tipologias textuais podem aparecer em um único texto o que, segundo as teorias, definem de "heterogeneidade tipológica". Já o gênero é a classificação geral, a forma pela qual se dará o texto, alguns exemplos mais vistos hoje são: e-mail, WhatsApp, carta, lista de compras. Entretanto, não há como desagregar um gênero de um tipo textual, uma vez que os dois acontecem simultaneamente.

Todo gênero é veiculado por alguma forma para a sua propagação, esses são os conhecidos suportes. O suporte é fundamental para que o gênero circule, mas é indispensável que se observe que um gênero pode ser modificado conforme seu suporte dando-lhe valor de outro, "mas isso não significa que um suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial." (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Assim, os gêneros textuais se caracterizam enquanto atividade sóciodiscursiva, pois sempre que alguém proferir um texto, seja falado ou escrito, estará vinculado a um suporte. O gênero pode fazer uso de diversos tipos textuais e o discurso será produzido, conforme a situação comunicativa em que se encontram os interlocutores.

Teoria do artigo de opinião

Geralmente publicado em jornais, revistas, blogs entre outros meios de comunicação, o artigo de opinião segundo Köche (2010, p. 33) "consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa.".

Para que o argumento tenha relevância e seu texto seja aprovado pelos leitores é preciso sustentar suas afirmações com base em dados consistentes, por isso a citação de articulistas que entendem do assunto, a apresentação de dados estatísticos, relatos, depoimentos, entre outros são de extrema importância no momento de argumentar.

Assim, o artigo de opinião terá exposto um acontecimento social juntamente com a opinião do autor. De tal modo que esse acontecimento abordará assuntos de natureza política, econômica, social ou cultural. É importante salientar que esse gênero dispensa informações sobre tal fato, porém põe à mostra a opinião do autor tendo como finalidade a adesão do interlocutor quanto as suas ideias defendidas.

Bräkling define o artigo de opinião como um gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes. (KÖCHE, 2010, p. 33).

Quanto ao seu contexto de produção, o artigo de opinião é encontrado no setor à emissão de opinião, a publicação será periódica podendo ser semanal, quinzenal ou mensal. No que se refere à linguagem, o autor pode optar por uma linguagem tanto culta quanto coloquial,

dependendo do público alvo ao qual se pretende atingir como também do suporte a ser veiculado. O artigo, geralmente é escrito em primeira ou terceira pessoa e há citações para dar objetividade aos argumentos. Para que seu texto seja coerente, fica livre a utilização de conjunções, dêiticos, não como regra, mas prevalecem os verbos no presente do indicativo tendo como tipo textual o dissertativo.

Ao escrever um artigo de opinião, é imprescindível que se tenha um problema a ser discutido, bem como a solução ou uma análise dele, para tal a estrutura na construção do artigo obedece a critérios elencados por Köche (2010). Segundo a autora, o primeiro item é a situação problema, é o momento ao qual se contextualiza o tema a ser abordado. O segundo aspecto é a discussão que se refere à exposição dos argumentos e sua opinião quanto à questão mencionada. A terceira parte da estrutura posta pela mesma é a solução avaliação, neste tópico, aprecia-se a resposta à questão defendida pelo escritor.

Além da estrutura do artigo de opinião, é necessário o seguimento de tipos de argumentos especificados pela teoria estudada, tais como: o argumento de autoridade, o qual consiste na citação de teóricos conhecidos ou de autoridades no assunto abordado, para comprovar e reafirmar sua ideia, assim: "vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender" (KÖCHE, 2010, p. 35). Já o argumento de consenso utiliza frases universalmente aceitas como verdadeiras e proposições do senso comum. Em relação ao argumento de prova concreta, é necessário ter como comprovações sobre o fato discutido, tendo base em dados estatísticos, exemplificações e ilustrações para provar sua tese. Quanto ao argumento de competência linguística: exige que o autor faça as necessárias adequações conforme o meio ao qual escreve, bem como para quem "a escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e seu leitor" (KÖCHE, 2010, p. 36).

Teoria da análise global e do artigo de opinião

Apesar de que a análise seja segregar elementos, a compreensão de um texto está no sentido global dele mesmo. Para que haja compreensão é, portanto, necessário fazer uma análise textual, pois permite que aos poucos sejam ligados os elementos coesivos para obter uma interpretação do texto como um todo. A respeito da compreensão global do texto, Antunes (2010) define como o mais importante ato de qualquer análise. Segundo Antunes: "reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise" (ANTUNES, 2010, p. 65).

Para desenvolver a análise global, conforme as teorias de Antunes (2010), o primeiro aspecto a ser observado é quanto ao universo de referência. Nele se analisa um texto enquanto real ou fictício, assim como, seu campo sócio discursivo: jornalístico, religioso, discursivo, político, artístico ou didático. O artigo analisado apresenta a relação entre o ENEM e a BNCC, os documentos sob à responsabilidade do MEC que avalia os conhecimentos na área da linguagem e o outro documento que prevê, normatizar uma base comum. Além disso, aborda um assunto do mundo real, pois o articulista expõe fatos concretos da realidade da educação brasileira fazendo uma crítica ao plano de ensino de Literatura no Ensino Médio. Insere-se no campo social discursivo jornalístico, uma vez que, pertence ao mundo real.

Ainda relacionando com o primeiro fator da análise, precisa-se ter um tema, o qual se desenvolverá ao longo do texto, ou seja, a ideia central. Esse tópico é imprescindível no ato da escrita, pois é ele quem irá selecionar as ideias principais e secundárias, explorando, dessa forma, a compreensão leitora.

O artigo apresentado desenvolve-se em torno da temática a Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio e o ENEM como ingresso às universidades públicas. O articulista possui formalidade ao escrever seu texto, tendo em vista que está sendo veiculado em um jornal de grande articulação. Porém, o autor também se utiliza de algumas expressões próprias da cultura e variação linguística do Rio Grande do Sul, tais como: "depois do pé na porta", "para não ir além das minhas tamancas", "são de lascar", e "ultrapassado na próxima esquina da história". Os destinatários previstos são leitores do jornal **Zero Hora**, no geral pessoas letradas e críticos, professores de Literatura e, além desses, os pais. É possível perceber o uso de expressões típicas da oralidade coloquial tentando uma aproximação do autor com o leitor, como por exemplo: "Ok", "aplauso geral", "e agora", "como?", "não é" e "bem".

Todos os textos possuem seu sentido, assim a unidade semântica refere-se ao sentido que há no texto. Diante de um artigo de opinião, é necessário conhecer o ponto de vista que o autor assume podendo fazer o leitor concordar ou não com a opinião apresentada. Os argumentos precisam estar encadeados entre si tendo em vista à coerência com o tópico em questão. O título "BNCC, aliado ao ENEM" é sugestivo e induz-nos à leitura, trazendo pistas para o leitor acerca do tema a ser discutido, apresenta também suas partes textuais interligadas pelos argumentos do articulista. E com base no seu posicionamento o autor apresenta inúmeros sinais sobre a sua posição em relação à questão debatida, como exemplo: "Ok, aplauso geral. Mas quando se chega na prática..." "Mas as duas outras proposições para este ano, que definem um contorno concreto de conteúdo, são de lascar:" "Mas isso é de um presenteísmo lamentável!". Estes argumentos determinam a posição do articulista em relação à BNCC.

O terceiro tópico prevê discussões acerca da progressão do tema. Esse item exige que o texto apresente avanços sobre o tema em questão, assim o leitor espera que algo diferente seja acrescentado, pois quanto mais o assunto apresentar novidades, melhor será. Conforme Antunes (2010):

Faz parte de nossa competência discursiva alimentar a expectativa de que nosso parceiro de interlocutor não vai ficar, indefinidamente, dizendo o mesmo, ou seja, fixado no mesmo ponto. Esperamos que (...) coisas novas vão sendo acrescentadas. (ANTUNES, 2010, p. 69)

Temos na prática a progressão do tema na seguinte forma: O autor inicia seu texto situando o leitor no contexto educacional, a partir das políticas adotadas pelo Ministério da Educação. Ao usar o verbo na primeira pessoa do plural "Estamos vivendo, na escola brasileira e particularmente no Ensino Médio, o miolo de uma transição lenta, tectônica, entre um paradigma de quase cinquenta anos de vida, definido pelo Vestibular, e outro que mal se apresenta, mas dotado de força política descomunal, o ENEM", o articulista está convidando o leitor a refletir sobre o atual cenário, insere-o na temática em evidência.

Isso nos remete à tese de que ele defende e busca a adesão do leitor. Há inúmeras passagens do texto que evidenciam sua progressão e articulação. Os segmentos do texto estão articulados em torno da temática proposta. A saber: nos 1°, 2° e 3° parágrafos o autor faz comentários acerca do ENEM analisando os aspectos da realidade das escolas do país e conclui que antes o ENEM tinha intuito de avaliar o nível da educação no Ensino Médio, mas hoje se transformou em uma forma de ingresso às universidades.

Somente no 4º parágrafo ele menciona o que realmente irá abordar: a BNCC.Nos parágrafos 5º ao 8º compara os princípios do ENEM ao da BNCC, discutindo com sarcasmo as propostas das disciplinas de História e Artes, afirmando que: "simplesmente não há aulas de Artes no Ensino Médio".

Dos parágrafos 9° ao 15° mostra-se ironicamente o que foi imposto pela BNCC nas aulas de Literatura focando no corte cronológico que há no plano de ensino dessa disciplina nos três anos de Ensino Médio.

Os parágrafos 16° e 17° elencam os equívocos expressos, na opinião dele, na matéria de Literatura, afirmando que "As sugestões do documento BNCC no que se refere ao corte cronológico e à distribuição da Literatura ao largo dos três anos são muito ruins, e conseguem piorar o que tínhamos".

Nos últimos dois parágrafos, Fischer conclui seus argumentos deixando questões para que o leitor continue a refletir sobre a problemática debatida no artigo.

Com base na afirmação da teórica, além dos pontos já citados a respeito do texto, ele possui seu propósito comunicativo "nenhum texto acontece sem uma finalidade qualquer, sem que se pretenda cumprir com ele determinado objetivo." (ANTUNES, 2010, p. 69). Sempre que se escreve ou fala sobre algo, se diz ou escreve em vista a uma finalidade, o convencimento.

Não há um texto que seja totalmente neutro, haja vista que, um se baseia teoricamente em outro para produzi-lo. Conforme Antunes (2010)

Nesse sentido é que se diz que não existe neutralidade nas atividades de linguagem. Ou seja, nada do que se diz é totalmente despojado de alguma intenção, seja ela clara, declarada, seja ela velada. (ANTUNES, 2010, p. 70)

Esta teoria está presente onde o articulista advoga a favor de sua posição que defende. Pretende a partir, de sua tese, a adesão do interlocutor e sua concordância. Fischer critica a organização da BNCC em relação ao campo das linguagens, uma vez que, os proponentes abandonaram a linearidade positiva anterior trabalhada no Ensino Médio e cobrada no Vestibular, em favor de outra, negativa, muito menos propensa a uma perspectiva inteligente para formar o leitor na escola. Segundo o autor, as sugestões do documento BNCC no que se refere ao corte cronológico e à distribuição da Literatura ao longo dos três anos são muito ruins. É categórico ao afirmar que, "Se o destino for generoso conosco, essas propostas serão abandonadas, em favor da boa formação de leitores no Ensino Médio".

Cada texto possui seu esquema de composição o qual se desenvolve conforme sua forma e conteúdo. Para realizar-se, precisa de um gênero e de um tipo textual.

Observando o suporte em que o texto é veiculado, o jornal e publicado à seção de opiniões, conclui-se que o gênero é artigo de opinião. Podemos ter certeza ao analisar a estrutura composicional do texto em que se apresenta: tese, argumentos e posicionamento. O tipo textual é o

dissertativo, pois tece argumentos. Há presença dos tipos argumentativos (opinativo): opinião do articulista sustentado em argumentos convincentes com fundamento na seguinte tese "o ENEM surgiu como um exame para avaliar o Ensino Médio, mas se converteu, no único meio de ingresso para as universidades públicas. E agora o ENEM se faz acompanhar de outra novidade, objetivo de atenção aqui: a Base Nacional Comum Curricular, BNCC". No decorrer do texto, o autor critica o documento em relação às proposições elencadas para a área das linguagens. Segundo ele, sua estruturação, a partir dos três níveis de Ensino Médio, não condiz e, também não suprirá a formação de alunos leitores. E ao afirmar que: "se o destino for generoso conosco essas propostas serão abandonadas, em favor da boa formação de leitores." Os inúmeros argumentos apresentados pelo articulista legitimam a especificidade do gênero artigo de opinião e suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Para que um texto tenha relevância informativaele precisa ter alguma novidade seja ela quanto ao estilo ou quanto às ideias expressas. Quanto mais ele fugir do óbvio e proporcionar imprevisibilidade mais relevante será e, ainda, mais despertará a interação do leitor. Com base em Antunes (2010) "o bom texto, portanto, é aquele que traz um grau de normatividade adequado às suas circunstâncias de circulação" (ANTUNES, 2010, p. 74).

O texto é de extrema relevância para o contexto educacional, haja vista a temática apresentada. O momento requer debates, leitura e sistematização sobre as questões acerca do ENEM e da BNCC no sentido de entendermos o que preconizam as políticas públicas. O conhecimento sobre os documentos permite-nos opinar com propriedade, nos posicionarmos e, até sugerir. O que o professor Fischer pretende é que cada um compreenda que os rumos da educação brasileira precisam ser discutidos com muita serenidade e conhecimento. Ao criticar a BNCC, ele o faz com conhecimento e autoridade, citando autores, obras e épocas. É um ícone da Literatura, portanto merece nosso respeito e apreço.

Revendo que um texto não possui neutralidade discursiva, então há relações com outros textos, no que tange à intertextualidade, não há como se ater em certo assunto sem que se interligue com outro texto ou também com outra área. Conforme Antunes (2010):

Trocando em miúdos: por essa intertextualidade ampla, nenhum texto é absolutamente original, nem pertence por inteiro à autoria de quem o disse ou escreveu. Nossa voz carrega necessariamente as vozes de todos que nos antecederam, tenhamos consciência disso ou não. (ANTUNES, 2010, p. 76).

A relação com outras linguagens é latente no texto. Por conta disso, sua voz, enquanto articulista é permeada por outras vozes que constituem seu texto. Ao reportar-se ao Vestibular, ENEM, BNCC, MEC, as questões históricas e dados apontados, com base em seu conhecimento sobre as universidades renomadas do país, demonstram sua interface com o contexto educacional. As analogias que traça no período literário, autores, obras e épocas com as etapas de escolarização dos alunos do Ensino Médio, também legitimam seu conhecimento e, ao mencionar os teóricos que embasam a formação de leitores, reafirma que é uma autoridade acadêmica no assunto.

Considerações finais

Uma vez que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero. Este trabalho apresentou teorias sobre dos gêneros textuais a fim de conhecer as características gerais que os compõe. Em seguida, relatou aspectos quanto ao gênero escolhido, o artigo de opinião, tendo como subsídio teórico em Köche (2010) destacando para as estruturas que o constitui como tal. Finalizando o referencial teórico, as abordagens foram de Antunes (2010) que é o principal item da pesquisa, já que relata as partes constituintes da análise global.

Todos os itens propostos pela autora Antunes, a saber: o universo de referência, a unidade temática, a progressão do tema, o propósito

comunicativo, os esquemas de composição, a relevância informativa e as relações com outros textos são fundamentais para o exercício de análise da linguagem a partir de suas partes constituintes. Cada uma das partes faz com que se obtenha a compreensão global do texto. É nessa esfera que o sentido do texto se materializa, uma vez que cada parte do texto constitui uma ligação, dando sentido ao todo.

Analisar é divergente de interpretar, pois abrange outras peculiaridades do texto. Analisar é aprofundar os conhecimentos implícitos e explícitos do texto, pois busca desenvolver diferentes competências como: a compreensão textual, as habilidades de escrita e de fala, focandonas compreensão leitora.

Pôde-se observar que os aspectos composicionais da análise de textos, são necessários para a construção de textos claros, coesos e precisos. Aspectos, esses que deveriam ser explorados nas proposições de leitura, durante o percurso do aluno em todos os níveis escolares, deixando para trás a utilização do texto apenas como pretexto para abordar aspectos linguísticos e gramaticais.

Pensa-se ainda que aliar a leitura e a produção de textos às aulas de Língua Portuguesa seja uma das formas de melhor desenvolver os alunos enquanto seres constituintes de suas próprias opiniões, abrangendo uma ampla visão diante do mundo, a fim de defender suas ideologias com complexidade, criticidade e eficiência.

Isso posto, o trabalho foi de grande valia porque aliar conhecimentos específicos do gênero com a análise global, no artigo de opinião, possibilitou observar o quão é fundamental obter argumentos necessários para escrever e defender um ponto de vista. O estudo acerca da análise global teorizada pôde ser vista na prática no artigo "BNCC, aliado do ENEM" de Luís Augusto Fischer, sendo possível identificar os aspectos composicionais no artigo, possibilitando a leitura analítica e a formação de leitores, meta principal do trabalho.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FISCHER, Luís Augusto. **BNCC**, **aliado do ENEM**. Disponível em: www.ZH.clickrbs.com.br/rs/entretenimento/notícia/2015/12/luis-augusto-ficher-literatura-na-bncc-4919103.html

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, AdianeFogali. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

A canção como ferramenta de ensino: novos tempos, novos métodos

Patríci	a Simor	ne Gro	ndo
Мс	arinês Ul	briki C	osta



Introdução

O estudo em curso justifica-se tendo em vista que o trabalho com as canções aproxima a disciplina de Língua Portuguesa, mais especificadamente a gramática, do mundo dos alunos, uma vez que a busca pelo conhecimento parte daquilo que eles conhecem e consideram familiar. Além disso, as canções possuem acesso fácil, pois se encontram disponíveis na *internet* e também tocam nas rádios, isso permite que os jovens a consumam comfacilidade.

Na sociedade atual, com a evolução tecnológica, é possível verificar um aumento significativo da participação da música na vida das pessoas. Neste viés, apresentaremos a Banda *Sujeito Simples*, o projeto desta banda surgiu entre 2007 e 2008, as letras de suas canções ensinam regras gramaticais, com um ritmo muito conhecido e ouvido pelos jovens, o rock in roll.

Para Emanuel (1961) o principal elemento para a difusão da música foi o rádio. Com ele multiplicou-se o público que se interessava por música, pessoas que nunca tinham ouvido um cantor profissional ganham esta oportunidade através desta mídia, que além de proporcionar contato com o mundo musical, tem um custo muito baixo de funcionamento, o que garante o seu alcance a todas as classessociais.

O esboço proposto tem como objetivo verificar as possíveis formas de uso da canção na aprendizagem, e busca responder as seguintes questões:

é possível utilizar a canção como ferramenta para o ensino de gramática? Os alunos que estão hoje nas salas de aula ainda aprendem pelos métodos antigos de ensino? Formasde inovar nas aulas estão ao alcance dos professores? Existem formas de cativar os alunos e ainda assim ensinar as normas gramaticais?

Como metodologia, após o estudo teórico do gênero canção, passouse para a criação de ferramentas didáticas que transformem essa inserção em uma prática. O estudo em questão é de grande valia para a construção da profissão docente, uma vez que abre um espaço amplo de discussão e disseminação de conhecimento, através dos inúmeros caminhos que podem ser traçados, pode-se edificar um aprendizado mais consciente da realidade de cada educando, valorizando seu contexto social e o conhecimento que ele já possui.

Nosso estudo será dividido nos seguintes capítulos: Introdução; Fundamentação Teórica, na qual especificaremos o que são gêneros textuais, partindo para definição e importância do Gênero Canção, da Gramática contextualizada, a Metodologia e sugestão de uso da canção em sala de aula. Na sequência, traremos as Conclusões, que nunca são definitivas, uma vez que o uso da canção em sala de aula pode ser abordado sob inúmeras outras perspectivas, merecendo assim que o estudo tenha continuação e seja cada vez mais incorporado à prática docente.

Gêneros Textuais

Marcuschi (2008) nos apresenta os gêneros textuais como um estudo antigo, que tem origem em Platão na tradição poética e em Aristóteles com a tradição retórica. Atualmente, se tem uma nova visão do assunto pela abundância de fontese perspectivas de análise. Bakhtin (2003), ao se referir à gênero textual aponta para os elementos que o constituem: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional e o propósito comunicativo. O conteúdo temático corresponde ao conjunto de temáticas que podem

ser abordadas por um determinado gênero, nãose entenda aqui conteúdo temático como assunto, mas como um leque de temas que podem ser tratados em um dado gênero; a construção composicional diz respeito à estruturação geral interna do enunciado e o estilo, por sua vez, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada umde nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p.301-302).

É imprescindível citar também o propósito comunicativo, é ele que norteia a construção do gênero, uma vez que, primeiro temos um propósito, um objetivo que desejamos atingir com a nossa fala ou com a nossa escrita, e então partimos para a escolha do gênero que será usado. Em sua concepção original, é o critério mais privilegiado na definição do gênero, determina não somente a sua forma, mas também as escolhas relativas ao conteúdo e ao estilo. Isso quer dizer que o gênero se mantém focalizado em uma determinada ação retórica graças ao propósito comunicativo.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha estreitamente ligado a uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo (\$WALES, 1990, p. 58).

Brait (2002) destaca que, ao trabalhar com os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção, aspectos de grande

importância, uma vez que, explicam porque aquilo é dito daquela maneira e não de outra.

Gênero Canção

De acordo com Costa (2002), o gênero canção é um gênero híbrido, pois possui texto e música, resultado da confluência entre dois tipos de linguagem, a verbal e a musical, ou seja, ritmo e melodia.

A canção está presente no cotidiano da maioria dos indivíduos, para abarcarmos e interpretarmos esse gênero nos apoiamos em duas áreas de conhecimento, a Linguística e a Música. Para Koch (2002), os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produz, bem como às mudanças sociais e até mesmo tecnológicas. Dentro dessa perspectiva, o gênero canção é especialmente interessante para o estudo tanto da forma composicional quanto dastransformações.

Bakthin (2003) corrobora que os significados são entendidos segundo o contexto de elaboração, a situação de produção, os objetivos do autor, as situações de leitura e o momento em que o texto é lido. Sabemos que a canção é um gênero híbrido e devido a essa característica, não se pode desvincular o aspecto textual do aspecto musical. Por esse motivo, a materialidade da canção não se limita aos aspectos linguísticos e discursivos, mas também estará imbricada com seu conteúdo rítmico e melódico.

Por tratar-se de um gênero textual que circula em vários ambientes, a canção tem que ser vista como um recurso didático para o ensino de Língua Portuguesa, um objeto de estudo capaz de aprofundar determinadas temáticas, ampliar o espaço intelectual do educando, sua autonomia e senso crítico. A canção e o ensino de Língua Portuguesa podem se unir em prol do aprendizado.

A música surgiu do canto, e nele, o conteúdo é a poesia declamadamelodiosamente. Ao produzir instrumentos musicais, o homem

procurou imitar a voz.

Mesmo antes do aparecimento do homem sobre a terra, ruídos manifestaram-se através do bramido do mar, da força do vento sobre a vegetação, de rios correndo entre pedras ou mesmo de animais que imitam sons em tentativa de comunicação [...] (SILVA, 1975, p. 7-8).

Ao longo de toda a sua história, a música sempre foi fonte inspiradora. Arazão disso talvez esteja na própria estrutura da mente humana, que, uma vez adquirida a linguagem, elabora o pensamento em termos do discurso, ou seja, da articulação das palavras em frases, para a condução doraciocínio.

A canção é considerada uma forma de texto. Ou seja, canções podem ser utilizadas e interpretadas da mesma maneira que os textos são utilizados em sala de aula. Além disso, a música pode atingir o corpo do indivíduo, fazendo com que o efeito do som haja diretamente sobre as células e os órgãos, e indiretamente sobre as emoções, influenciando vários processos corporais provocando a ocorrência de tensões e relaxamentos em diferentes partes do corpo.

Segundo Moraes (1986), existem três maneiras de se ouvir música: com o corpo, emotiva e intelectualmente. Ouvir a música com o corpo "é misturar o pulsar do som com as batidas do coração, é um quase não pensar" (p. 63). Escutar com emoção é ouvir mais a si mesmo do que a música em si, dependendo é claro, da hora e do momento. É quando por meio dos sentimentos chega-se a um envolvimento o qual se traduz em riso ou choro. Intelectualmente, ouvir música é dar-se conta de que ela tem estrutura, timbre e forma. De acordo com Stefani (1987) a música afeta

[...] as emoções, pois as pessoas vivem mergulhadas em um oceano de sons. Em qualquer lugar e qualquer hora respira-se a música, sem se dar conta disso. A música é ouvida porque faz com que as pessoas sintam algo diferente, se ela proporciona sentimentos, podese dizer que tais sentimentos de alegria, melancolia, violência, sensualidade, calma e assim por diante, são experiências da vida que constituem um fator importantíssimo na formação do caráter do indivíduo. (STEFANI, 1987, p.23).

Na sociedade atual, com a evolução tecnológica, é possível verificar um aumento significativo da participação da música na vida das pessoas. Notamos, no dia a dia, um grande "consumo musical", as pessoas estão entrando cada vez mais em contato com algum tipo de música.

Para Emanuel (1961), o principal elemento para essa difusão, foi o rádio, que fez com que se multiplicasse subitamente o público que se interessava por música, pessoas que nunca tinham ouvido um cantor profissional ou uma orquestrasinfônica, por exemplo, passaram a ter esta oportunidade através deste veículo de comunicação, que além de proporcionar este contato com o mundo musical, tem um custo muito baixo de funcionamento, o que garante o seu alcance às classes de baixarenda.

O que nos leva a refletir a respeito do conteúdo que trazem as letras atuais já que a música revela o contexto, a cultura e pensamento social.

Gramática Contextualizada

Para este estudo é importante visualizar o que dizem os PCNs sobre algumas questões gramaticais, levando em conta que nos apoiaremos no gênero textual canção para criar ferramentais de ensino para a gramática. Eles ressaltam que se deve ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical." (BRASIL, 1997, p. 27), isso demonstra que o trabalho sistemático com a matéria gramatical deve ser feito, mas não pode ser apenas isso.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la (BRASIL, 1997, p. 28).

A função primordial da gramática normativa, que ainda hojepossui preferência no ensino, diz respeito apenas a língua escrita, ela era usada como um manual de regras a serem seguidas para o bem falar. Neste sentido Bagno (2002, p.17) nos diz que:

assim transformada em instrumento de poder e dominação de uma parcela pequena da sociedade sobre todos os demais membros dela, a GT foi avançando, conquistando terreno, impondo seu domínio: a partir de um pequeno setor do universo total da língua, a GT saiu "colonizando" todo o resto.

Costumeiramente, em algumas aulas de Língua Portuguesa, a gramática tradicional tornou-se o modelo único a ser seguido, este é um conceito muito antigo, que já teve tempo de sobra para ser repensado, porém, muitos docentes ainda hoje pautam sua propostacom base na gramática normativa, como se ela fosse a única fórmula para falar e escrever bem.

A presença da língua falada nos gêneros textuais é diferente da língua escrita presente nos textos, poisa fala se atualiza com muito mais rapidez que a escrita. A fala é individual, heterogênea, variável e assistemática, já a língua escrita é social, homogênea e sistemática (BAGNO, 2002).

Aos poucos precisamos abandonar o conceito de que saber uma língua equivale a dominar sua gramática e vice versa. De acordo com Antunes (2007, p.39):

é o que se revela, por exemplo, na fala das pessoas quando dizem que alguém não sabe falar. Na verdade, essas pessoas estão querendo dizer que esse alguém, não sabe falar de acordo com a gramática da suposta norma culta.

O autor mencionado é categórico ao afirmar que não basta, portanto, saber as regras específicas da gramática, apesar de necessária, a gramática normativa não é suficiente (ANTUNES, 2007, p.41).

Ademais, os docentes, protagonistas das práticas linguísticas de vanguarda, inseridos neste novo contexto, devem buscarnovas formas de

ensinar a gramática de forma contextualizada, dinâmica, capaz de atrair os alunos e de sensibilizá-los para que aprendam a gramática através do lúdico, de forma prazerosa.

A prática pedagógica, nas aulas de linguagem deve incitar os alunos para ainterpretação e a produção textuais. A proposição de atividades de reflexão gramatical, com teor metalinguístico, precisam ser o foco do ensino da língua. Assim, "não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem" (BRASIL, 1998, p. 26).

Os conteúdos de análise linguística, conforme determinam Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 29), não podem ter como referência a gramática tradicional. Para o documento (BRASIL, 1998, p. 29), não cabe ao aluno dominar a nomenclatura de forma sistemática. Todavia, o aluno necessita processar e interagir com os aspectos que constituem a superfície textual, as marcas linguísticas, aspectos coesivos presentes nas atividades de leitura de produção textos, atividades essas que precisam ser mediadas pelo professor.

Segundo Travaglia (2000, p. 107), uma proposta para o ensino da gramática leva em conta que oobjetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa. Assegura quea linguagem é uma forma de interação; que o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para o estabelecimento de efeito (s) de sentido numa interação comunicativa; que o domínio da linguagem exige alguma forma de reflexão.

O autor, também afirma que a proposta de ensino de gramática deve ser voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de gramática teórica e normativa. Adverte, ainda que não se pode perder de foco da interação em uma situação específica de comunicação. E acrescenta, o que faz da sequência linguística um texto é a possibilidade de estabelecer um efeito de sentido, uma unidade de compreensão para o texto como um todo.

Ao propor o ensino de gramáticapara o aluno, segundo o autor (TRAVAGLIA, 2000), o professor deverá trabalhar com quatro formas de focalizá-la no ensino: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa.

Para Neves (2004, p. 17) é importante que os professores de Língua Portuguesa deem "um tratamento escolar cientificamente embasado – e operacionável – da gramática do português para falantes nativos, o que representaria dar aquele passo tão proclamado entre o conhecimento das teorias linguísticas e sua aplicação na prática".

Para a autora (2004, p. 18) é imprescindível que os professores valorizem o uso linguístico do usuário da língua, "propiciando-se a implementação de um trabalho com a língua portuguesa – especialmente com a gramática – que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação de 'aprendiz'". Nessa perspectiva, o norte da análise é a construção de sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem, especialmente regidas peça funçãotextual.

Banda Sujeito Simples

A ideia de criar uma banda de Rock que trouxesse em suas letras, conteúdos gramáticas de uma forma inovadora e gostosa de ouvir/estudar surgiu em meados de 2007. Diante de tantos conteúdos complexos para estudar, veio a necessidadede pensar em algo que pudesse ajudar na memorização dos conteúdos. Como já possuíam a habilidade da música, e já realizavam trabalhos profissionais, decidiram gravar alguns tópicos importantes sobre os conteúdos, para depois ouvi-los e assim conseguir com mais facilidade aprender o que erapreciso.

Com este viés, surgiu a possibilidade de fazer música relacionada à Língua Portuguesa e a gramática. A primeira letra a ser gravada foi "Substantivo". No ano de 2008, Marcelo (vocalista) e Jéssica Steil (contrabaixista) estavam trabalhando no projeto das "Músicas Educativas", como decidiram chamá-las. Em 2009, apresentaram a ideia para o amigo e

baterista Adriel Sampaio, que achou interessantíssimo e resolveu participar do projeto. Começaram entãoos ensaios para gravação do primeiro CD da banda, o nome da banda, é claro, tinha que ter haver com língua portuguesa, e, por unanimidade foi escolhido o nome Sujeito Simples.

O primeiro CD versava sobre as 10 classes gramaticais, após projetaram uma revista que contemplava todas as letras compostas já cifradas, o que facilitaria muito para novos aprendizes, pois além de entender o português ouvindo poderiam também tocar as letras e com isso fixar ainda mais a matéria. Partindo de tais trabalhos, a banda começou a desbravar o desconhecido, buscando algum apoio, entrando em contato com editoras e grupos educacionais.

Em 2011, sem ter conseguido apoio de nenhuma empresa, a banda resolveu fazer o clipe da música "Preposição" e postar no youtube. Posterior a isso, prensaram mil CDs e 300 revistas para tentar vender, num valor simbólico, com intuito de divulgar o trabalho. Marcelo também resolveu disponibilizar o CD e a revista para download gratuito no site da banda, com a intenção de ajudar aqueles que não tinham condições de adquirir omaterial.

Em outubro de 2013, Marcelo decide dar um novo olhar para seus ideais e projetos e resolve repensar os caminhos para a idealização dos mesmos: "Sabe-se que buscar o "novo" não é algo fácil, requer força de vontade, dedicação, amor pelo que se faz e estamos aí para isso. Sei que nosso trabalho ajudará e fará a diferença no processo de aprendizagem de muitas pessoas", diz Marcelo¹.

As canções da banda são muito interessantes e podem ajudar muito na construção das aulas de Língua Portuguesa de forma inovadora e produtiva.

-

¹ Informações buscadas no site oficial da banda, disponível no link: http://www.sujeitosimples.com.br/. Acesso em: 20 fev. 2016.

Proposta de ação

Apresentamos uma seguir, uma proposta de aula, na qual a base textual será a letra da canção "Substantivo"² da banda Sujeito Simples:

PLANO DE AULA

TEMA: Classes gramaticais (Substantivos) – Revisão.

PÚBLICO-ALVO: Alunos do 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental

TEMPO DE AULA: 2 de 50 minutos

OBJETIVOS:

Revisar as classes gramaticais com ênfase nosubstantivo;

• Esclarecer dúvidas sobre oassunto;

• Avaliar o desempenho dos alunos durante a execução dastarefas.

METODOLOGIA:

Exposição de CD que possui a música cujo título é "Substantivo", do Banda Sujeito Simples, e resolução de tarefas.

RECURSOS:

Aparelho de som, texto impresso, cd, lousa.

CRONOGRAMA DO TRABALHO:

1º momento:

Passar para os alunos a cópia da letra da música "Substantivo";

• Pôr o CD para que os alunos conheçam a letra e o ritmo damúsica;

 Colocar novamente o CD para que os alunos possam acompanhar ecantar.

² A canção pode ser ouvida no seguinte link:

https://www.youtube.com/watch?v=fzFjZwz5pn8. Acessoem: 07 ago. 2016.

TEMPO ESTIMADO:

15 minutos

2º momento:

- Solicitar que os alunos identifiquem quais as características do substantivo mencionadas na letra dacanção;
- Após a execução da atividade, revisar as características por eles identificadas. Utilizar a lousa para expor exemplos previamente efinidos.
- Substantivo: palavra variável que designa ou dá nome a todos os seres existentes pessoas, objetos, animais, lugares, sentimentos, etc.

Ex.: Ana, casa, bola, cachorro, amor, felicidade.

TEMPO ESTIMADO:

40 minutos

3º momento:

- Solicitar que os alunos façam uma paródia da música "Substantivo" utilizando outra classe gramatical (substantivo, verbo, adjetivo).
- Pedir que os alunos destaquem as características de cada classe
 gramatical presentes nas paródias com cores diferentes, sendo: Verde
 substantivo Amarelo verbo Azul- adjetivo

Verificar se os alunos perceberão as cores da bandeira do Brasil presentes nesta atividade, aproveitando, assim, para avaliar a percepção da turma diante do exposto. 3 - Observar os alunos durante as atividades, orientá-los e esclarecer dúvidas.

TEMPO ESTIMADO:

45 minutos

AVALIAÇÃO:

Levar em conta o desempenho dos alunos individualmente e da turma de forma geral, a fim de acompanhar o seu desenvolvimento e, ainda, julgar se o objetivo foi alcançado.

Considerações finais

Procuramos mostrar os aspectos relacionados com o gênero textual Canção e a importância de seus múltiplos usos em sala de aula com o auxílio de estudiosos como Bakhtin, Marcuschi, Kock, Costa entre outros.

Aqui demonstramos apenas uma forma de usar a canção no ensino, mas sabemos que seu uso é imenso e ainda pouco explorado, ela é uma ferramenta de ensino imensamente válida, pois é capaz de aplicar as regras da gramática em uma linguagem que atrai nossos jovens. Os alunos inseridos no contexto escolarprecisam de métodos inovadores, pois estão inseridos em uma realidade tecnológica e rápida, na qual os métodos tradicionais são 'chatos', pouco atrativos e incapazes de ganhar a atenção e estimular a aprendizagem. Formas diferenciadas são necessárias para cativá-los e a canção é uma dessas ferramentas, além de tudo ela está ao acesso dos professores e com um pouco de criatividade torna-se uma grande aliada na sala deaula.

O estudo comprovou o valor da parceria com os novos gêneros textuais paraa construção da profissão docente, uma vez que abre um espaço amplo de discussão e de disseminação de conhecimento, através dos inúmeros caminhos que podem ser traçados, pode-se edificar um aprendizado mais consciente da realidade de cada educando, valorizando seu contexto social e o conhecimento que ele já possui.

O ensino da gramática precisa vir ao encontro da realidade vivenciada pelos alunos, atender aos anseios de nossos educandos e estar ao seu redor, sabe-se que tornar-se docente é uma decisão importantíssima, pois muitos são os entraves, mas mesmo assim é possível ainda sonhar em

mudar o ensino da nossa língua de uma forma a que todos venham aprender e a valorizá-la, o caminho não é simples, mas também não é impossível de traçá-lo, cabe a nós buscar novos métodos.

Referências

ANTUNES, I.C. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. 1 ed. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

BAGNO, M. etall. **Língua materna**: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

Bakthin. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: HUMANITAS/FFLCH/USP, 2002, p.123-157.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

COSTA, N.B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.

EMANUEL, M. Iniciação à música. Rio de Janeiro: Globo, 1961.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LETRAS. **Substantivo**: Sujeito Simples. s.d. Disponível em: https://www.letras.mus.br/sujeito-simples/substantivo/>. Acesso em: 20 out. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Editora: Parábola, 2008.

MORAES, J.J. de. O que é música? São Paulo: Nova Cultural Brasiliense, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, V.M.de C. **Educação especial para deficientes mentais**. Goiás: Oriente, 1975.

STEFANI, G. Para entender música. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SWALES, J. **Análise Gênero:** Inglês em contextos acadêmicos e de investigação. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Gênero notícia: interferência de modalizadores e construção da argumentação

Claudia Maira Silva de Oliveira Ana Paula Teixeira Porto

	•
	•

Uma discussão sobre o gênero notícia

Este trabalho busca analisar de que forma os modalizadores de leitura contribuem para a compreensão e construção de sentidos dos textos. Para este estudo, foram selecionadas duas notícias: a primeira publicada no mês de marco e a segunda em maio do ano de 2016, momento histórico no qual circularam muitas notícias sobre o Impeachment da Presidente Dilma Rousseff. As notícias foram extraídas dos sites **G1** e **O globo**, por serem veículos de fácil acesso e de grande repercussão entre internautas.

Para a realização deste ensaio, é desenvolvida uma pesquisa bibliográfica acerca da argumentação, dos modalizadores e do gênero notícia, o que dá subsídio às análises, fundamentadas na perspectiva da linguística textual. Para a parte teórica deste ensaio, serão utilizadas as contribuições de Koch, Fiorin, Garcia, entre outros, além de referenciais teóricos e críticos que tratem sobre a importância da discussão desta temática.

Tendo em vista que os suportes virtuais são um dos maiores veículos de disseminação de informação, optou-se pelo estudo de textos publicados neste meio. Conforme explica Manguenau (2001, p. 71), citado po rMarcuschi (2008) na obra **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**, "é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como o seu modo

de difusão: enunciados orais, no papel, nos radiofônicos, na tela do computador etc".

Nesse sentido, conforme destaca Marcuschi (2008), o meio pelo qual o texto é veiculado é de sua importância para que atinja determinada abrangência, bem como o perfil dos leitores. No caso deste estudo, através das notícias veiculadas em sites de amplo acesso, acontece uma difusão ampla das informações veiculadas nas notícias, como as que se referem ao impeachment de Dilma Rousseff. Elas dão uma projeção muito signitivativa às informações que apresentam, já que o número de leitores de notícias on line é bastante significativo, especialemte se for comparado com os leitores de jornais impressos. Logo, as ideias, informações e julgamentos que esses sites veiculam têm uma projeção imediata a um público significativo.

O gênero notícia foi considerado por muito tempo como um tipo textual narrativo que deve contemplar a exposição de fatos verídicos sem a interferência da posição do autor. Rossi e Ramires (2008) apontam que a notícia deve ter compromisso com a verdade e imparcialidade dos fatos, ou seja, não deve exprimir nenhum juízo de valor, precisa também deixar de lado a opinião e ponto de vista de quem escreve. Segundo os teóricos, se o jornalista tomar partido e direcionar o fato de acordo com suas ideologias, estará sendo incorreto para com o compromisso assumido em sua profissão:

A notícia só será confiável se os fatos forem reproduzidos exatamente da maneira como eles são e para isso, as audiências acreditam haver técnicas jornalísticas que consigam extrair a verdade dos fatos. Não obstante a qualidade da notícia estar associada principalmente o conceito de imparcialidade e esta relação estar disseminada também o meio jornalístico[...] (ROSSI, RAMIRES. 2008, p. 5)

Nessa mesma perspectiva de imparcialidade e comprometimento com o fato descrito, Lustosa (1996), apud Boroni (2013), esclarece que a "notícia é a técnica de relatar um fato" ou, ainda, "notícia é o relato do fato, não o fato". Para Lustosa (1996) a notícia tem o objetivo de chamar a atenção do leitor para determinado acontecimento, precisa de uma informação, do contrario é apenas um relato. É importante salientar que esse

gênero textual também exige técnicas e redação jornalística e deve seguir uma estrutura e linguagem característica do gênero.

A notícia traz consigo características sócio-históricas e culturais, exige que o jornalista pesquise e apure os fatos para posteriormente interpretá-los. Conforme defende o autor acima citado, a notícia segue características próprias e rígidas, principalmente quando se diz respeito à estrutura e à imparcialidade, ou seja, descrever somente o fato sem comprometer-se. Além de defender a mesma conceituação de narratividade e neutralidade em relação à notícia, Vanilda Salton Köche (2012) destaca que os textos pertencentes a esse gênero devem apresentar uma linguagem clara e objetiva, períodos curtos e diretos, além de não expor juízo de valor algum diante do assunto exposto.

No entanto, apesar dessas conceituações atribuídas ao gênero notícia, é possível perguntar: ela pode isentar-se de expor uma opinião? Pode apenas mostrar "a verdade do fato"? Existe a possibilidade de excluir marcas da opinião de quem escreve? Ao escrever, não se argumenta em prol de um tema?

Em relação à argumentação, Koch (2010) afirma que a língua é um processo interativo, sendo assim, o locutor, mesmo inconscientemente, deixará suas marcas ideológicas no texto, o que se conduz a concluir que a notícia deixa de ser apenas narrativa e passa a ser um misto de informação e argumentação, que perpassará por toda a atividade discursiva. Logo, é pertinente pensar em como as notícias constroem esse posicionamento e como deixam ser apenas uma narração para revelarem também uma argumentação.

Na obra **Coerência Textual**, Koch e Travaglia (2004) destacam que a argumentatividade é um elemento evidente no texto. Então, quando se reflete sobre o texto da notícia, ela também pode estar associada. Segundo os autores, essa argumentatividade pode acontecer por meio de "uma série de marcas ou pistas", como, por exemplo, tempos verbais, os operadores e conectores argumentativos ou ainda os modalizadores de leitura. Segundo

as teóricas, será através dos indicadores que o leitor poderá compreender o texto e a intencionalidade do locutor.

O texto necessita de uma série de elementos que formam um conjunto, o qual permitirá a compreensão do assunto tratado nele, sendo assim, cabe ao leitor estar atento a todas as manifestações ali presentes. Além dos operadores já mencionados, é necessário também levar em consideração as imagens, que geralmente acompanham as notícias nos meios digitais. É importante observar que uma simples foto, em alguns casos, poderá ser determinante para o entendimento ou então complementar a intensão de quem escreve.

Para Lucia Santaella (2005), a imagem contribui significativamente na construção de sentido visual, para a teórica esta linguagem é tão importante quanto a escrita: anexada intencionalmente à notícia, tem como objetivo completar o sentido do que está sendo tratado. Assim como a linguagem não é neutra, a imagem também carrega consigo aspectos ideológicos, uma vez que possibilita, além de uma leitura mais expressiva, chamar a atenção do leitor para o que está apresentando. Para a autora,

está longe de ser um aparelho inocente. Ela é fruto de um certo de desenvolvimento da visualidadeno ocidente, trazendo consigo caracteres simbólicos consideráveis [...] Muitos tipos de imagens visuais fixas são produzidas artesanalmente, através da mão, o que dá a linguagem gestual um desempenho importante na produção dessas imagens. São, por isso mesmo, linguagens hibridas entre entre o visual e o gestual, ou melhor, o visual guarda em si a marca do gesto de sua produção. (SANTAELLA, 2005, p. 382-383)

Modalizadores: efeitos de sentidos nos textos

Koch (2010) afirma que os modalizadores consistem em adjetivos, advérbios e locuções adverbiais como, por exemplo, talvez, provavelmente, certamente, provavelmente; integram ainda os verbos auxiliares como poder, dever, entre outros; também existem a construção de auxiliar + infinitivo e por fim as orações modalizadas. A partir deste esboço serão

esclarecidos: quais são os modalizadores de leituras? Que funções exercem em relação aos enunciados?

Após as discussões acerca do gênero notícia bem como suas implicações e especificidades, compreende-se que este tipo de texto não só tem o objetivo de descrever a respeito dos fatos, mas também argumentar e atribuir juízos de valor de acordo com as próprias opiniões de quem escreve. As intencionalidades e direcionamentos acontecem, segundo Koch (2010), por meio de "indicadores modais, também chamados de modalizadores, são igualmente importantes na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito" (KOCH, 2010, p. 52). A autora defende que os modalizadores são responsáveis pelo sentido que se atribui ao texto, ou seja, determinam a compreensão do tema tratado, além da intencionalidade do enunciador.

Conforme destaca Fiorin (2000), é por meio dos elementos modais que o enunciador deixará pistas, que serão capazes de contribuir na construção de sentidos dos textos. Além disso, podem também apresentar incompatibilidades e compatibilidades modais, que poderão determinar a intensão e o direcionamento argumentativo e interpretativo de cada enunciado, proporcionando uma tomada de consciência e posicionamento do expectador.

Com base em estudos de Cordeiro e Silva (2016), os indicadores atitudinais revelam o estado psicológico do locutor, por meio dos enunciados que produz. "A atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado pode traduzir-se também numa avaliação ou valorização dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente." (CORDEIRO; SILVA, 2016, p. 53). É através dos modalizadores que se podeentender o ponto de vista do enunciador, pois, de acordo com as autoras, os elementos utilizados poderão definir o posicionamento e opinião de quem escreve.

A argumentação é um dos modos de organização textual que mais explicita e apresenta os modalizadores, sendo que através deles o leitor compreenderá as marcas de opinião do enunciador. Por isso deve-se

preocupar com a função e a credibilidade de quem escreve, pois acabará por influenciar uma série de indivíduos que irão ler tal texto. É por meio de palavras simples e aparentemente inofensivas que o sentido de cada enunciado poderá modificar-se, além disso, permitirá definir opiniões que em muitos casos poderão dirigir seu ponto de vista, como se pode visualizar no fragmento a seguir:

A expressão do ponto de vista do enunciador em relação a um fato é o que chamamos de modalização. Podemos afirmar que a modalização é a projeção, no enunciado, de marcas explícitas da opinião do enunciador. Por ser frequente nos textos em que o enunciador deixa clara sua opinião a respeito do assunto tratado, ela é bastante comum em textos argumentativos (FARACO, 2011, p.182).

Conforme destaca Michel Pêcheux (1995), todo texto traz consigo características sociais e ideológicas presentes na sociedade e no contexto histórico em que é produzido, além disso, é por meio do discurso e da escolha de seus elementos que se torna possível compreender a intenção do interlocutor. É por meio de vários elementos, inclusive as marcas modalizadoras, que se percebe o posicionamento de quem escreve, uma vez que, para Pecheux (1995), as ideologias, pensamentos políticos, econômicos de determinado grupo ficam evidentes através destes dados.

Análise das notícias

Abaixo é reproduziada a notícia, com sua imagem e texto verbal.

Ilustração 1 – Primeira notícia



Dilma

O mandato em jogo

Crime de responsabilidade

Para cumprir as metas orçamentarias a presidente realizouas "pedaladas fiscais". Os beneficiários receberam tudo em dia. Com objetivo de dar uma tregua nas dívidas a presidente utilizou deste dinheiro dos bancos públicos, porém as dívidas aumentaram. Houve a edição de seis decretos, em 2015, que, aumentaram osgastos em R\$ 2,5 bilhões. O pedido também cita a Lava Jato e a situação da Petrobras.

Defesa

A presidente nega que houve atos ilícitos, e que as atitudes tomadas foram para amenizar as dívidas. Ela ainda destaca que os empréstimos foram feitos por outros presidentes, ainda ressalta que as medidas estão de acordo com a constituição.

(Publicado em: 23/03/2016)

Site:http://especiais.gl.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/

A análise da notícia Dilma O mandato em jogo publicada em 23 de março de 2016, no site: http:/ironia/especiais.g1.globo.com/politica/2016/dilma-o-mandato-em-jogo/, será dividida em três momentos: a) primeiramente será feita uma contextualização acerca da notícia; b) será analisado o conjuntodo texto: parte verbal, imagem e produção escrita na construção de sentidos; c) por fim será feita a análise dos modalizadores e operadores argumentativos presente.

"Dilma O mandato em jogo" foi publicada pelo site **G1** em pleno mês de efervescência da possibilidade de Dilma ser afastada da Presidência. Os respectivos créditos da notícia ficam a cargo de: Edição - Clara Velasco,

Rosanne D'Agostino e Thiago Reis (Conteúdo), Leo Aragão (Infografia). Design - Karina Almeida, Roberta Jaworski e Juliane Monteiro. Desenvolvimento - Rogério Banquieri e Fábio Rosa e a foto foi feita por Marcelo Camargo. Ainda é importante destacar que este site é de propriedade da TV Globo, que tradicionalmente é conhecida por contribuir na manipulação da opinião pública através das notícias que veicula e da forma como as constrói.

É oportuno observar que, assim como a notícia em análise, várias outras foram publicadas nesta mesma época e apresentam o mesmo teor crítico em relação ao mandato da presidente e nas quais também se notam aspectos tendenciosos a favor do Impeachment.

A notícia extraída do site **G1** apresenta uma fotografia Dilma, em que se mostram claramente, através de suas feições, o desagrado e a indignação da presidente diante dos processos de acusações, os quais posteriormente lhe renderiam o impeachment. Pode-se observar que a imagem funciona como um complemento ao título "Dilma: o mandato em jogo" e permite a compreensão de que a presidente não está contente, mas sim indignada e furiosa diante das acusações.

Ao se pensar na imagem que integra a notícia, é possível inferir que ela tem uma função: a de mostrar o desagrado e impaciência da presidente diante das acusações. Através das sobrancelhas elevadas da presidente, entende-se que ela está raivosa, e esse ângulo utilizado pelo fotógrafo a desfavorece, pois a apresenta como um "monstro", uma mulher indelicada, raivosa, brava.

Ao se pensar nesse quadro imagético de Dilma, é possível associar algumas ponderações de Santaella (2005), que destaca que as fotografias anexadas aos textos buscam chamar a atenção do expectador. No caso das notícias em análise, pode-se reconhecer que a linguagem visual completa a escrita e a lente da câmera funciona como o olhar do narrador, que mostra a fúria da presidente.

Na primeira e na segunda linha da notícia, pode-se identificar as palavras "fez" e "atrasou": "a presidente fez as chamadas 'pedaladas fiscais'. Os juristas dizem que o Tesouro atrasou repasses para bancos que financiam despesas do governo". Os tempos verbais sinalizam que a presidente já praticou as ações, os verbos "fez" e "atrasou" estão conjugados no pretérito perfeito, o que indica uma ação concluída. Através do tempo verbal das palavras, fica explícita a intencionalidade de quem está narrando os fatos, ou seja, mostrar que Dilma de fato agiu de forma clara com as "pedaladas".

Nesse contexto, é preciso analisar os verbos como categorias semânticas e discursivas que contribuem na construção de sentidos do enunciado, conforme sugere Vargas (2010). Se os verbos não estivessem no pretérito perfeito, poderia haver menos assertividade na afirmação e logo o peso das "pedaladas" poderia ter um efeito menos conclusivo e avaliação não tão penosa.

A notícia em análise é dividida em duas partes: a primeira destina-se à acusação ao mandato da presidente e a segunda, à defesa. No entanto é importante salientar que a primeira parte é maior, além de conter um maior número de argumentos. Esse descompasso, inicialmente em extensão, mas também em aprofundamento de informações, também sugere que há um interesse maior em mostrar o "crime" de Dilma. Isto é, quer-se evidenciar em que a presidente teria pecado.

Na parte dedicada à "defesa", chama a atenção ainda o fato de não haver nenhuma autoridade nomeada. Isso é importante porque, se houvesse esse tipo de argumento, haveria maior credibilidade à defesa. Essa perspectiva é distinta da primeira parte, destinada à acusação, na qual há presença do discurso dos juristas que acusam as ilegalidades cometidas pela presidente, o que confere ao "crime" um valor de confiabilidade. No uso e não uso do argumento de apelo a testemunho de autoridade, também se identifica a posição ideológica do texto: a de reiterar as "falhas" de Dilma.

É possível também identificar que a descrição feita na linha 3 – "despesas do governo (benefícios como o Bolsa Família e o seguro-desemprego)"—, salientam que o Bolsa-Família e Seguro-Desemprego são "despesas" e não investimento ou direito da população. Esses gastos chamados pelo jornalista de "despesas" assinalam que os direitos dos cidadãos brasileiros não são prioridades, mesmo que a sociedade contribua para esta finalidade, como no caso dos trabalhadores. A simples seleção do termo indica que a despesa é um gasto enquanto deveria ser um investimento.

A inserção da conjunção "mas", na linha 7 ("Com isso, o governo registrou um alívio temporário no orçamento, mas a dívida com os bancos cresceu.") tem uma função importante. Nessa notícia funciona como a adição de um argumento e ideia mais relevantes, compreende-se o "mas", além de uma conjunção adversativa, como um operador argumentativo. No texto em análise o "mas" tem como função acentuar algo negativo do governo Dilma, pois a intenção da notícia é a de afirmar que temporariamente a situação do Brasil melhorou, porém a dívida aumentou ainda mais, então se subentende que essa atitude não foi correta.

No decorrer da notícia, pode-se visualizar que o jornalista se utiliza do recurso das aspas em várias expressões, especialmente em: "pedaladas fiscais"; "atos ilícitos"; "de acordo com a legislação" e "não aumentaram as despesas da União". Na primeira expressão, "pedaladas fiscais", pode-se entender que o interlocutor objetiva chamar a atenção para o fato da presidente justificar os empréstimos de bancos públicos para pagar contas do governo, o que é expressamente ilegal, como se essa medida fosse necessária. Já na segunda expressão, "atos ilícitos", a presidente nega ter acontecido fatos errados e criminosos, no entanto, o jornalista os coloca entre aspas para chamar a atenção, pode-se ter o entendimento de que ele acredita que aconteceram coisas erradas.

Na terceira e quarta orações, "de acordo com a legislação" e "não aumentaram as despesas da União", o jornalista sinaliza, através das aspas,

uma crítica e até mesmo um tom irônico, pois o desvio de dinheiro dos bancos públicos é expressamente proibido pela constituição, além disso, dados de pesquisas apontam que o Brasil tem atualmente um índice de dívidas bastante significativo, além da crise que o Brasil encontra-se neste momento.

Após a análise das aspas neste texto, podemos compreender que o jornalista utiliza deste elemento da escrita para dar ênfase em determinadas expressões. Ao encontro dessa afirmação, Ducrot (1987), apud Nascimento (2012 p. 115), afirma que "Alguns recursos são dados para marcar o discurso relatado, como as aspas, travessão, verbos dicendi, dois pontos etc". Nesse caso, nota-se que as aspas, ao serem colocadas na notícia, denotam ironia em relação às expressões destacadas.

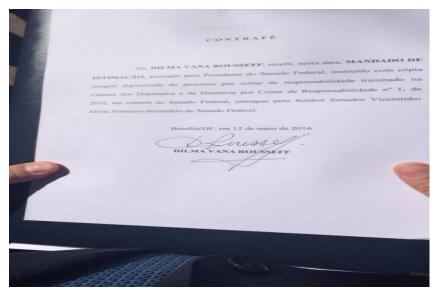
É importante destacar o verbo negar no início do segundo parágrafo, antecedendo a expressão "atos ilícitos". De acordo com o dicionário online de português, este verbo indica o mesmo que afirmar que uma coisa não existe, não é verdadeira; além disso, apresenta como palavras de sentidos correspondentes: contestar, contradizer, desmentir, refutar, retratar, renegar. Sendo assim, na notícia em estudo, o jornalista descreve que a presidente nega, ou seja, afirma que não praticou nenhuma atividade criminosa durante sua administração. No entanto, a escolha deste verbo possibilita aos leitores duvidar em relação ao discurso da presidente. A escolha do verbo tem assim a intenção de pôr em xeque a palavra da presidente.

Após análise da notícia publicada no site G1, percebe-se que através dos modalizadores de leitura, o jornalista posiciona-se a favor do impeachment. Tendo em vista, que essa notícia foi publicada antes do impeachment da presidenta, julga-se importante estudar neste momento uma notícia, mais recente no caso selecion-se a notícia "Dilma é notificada do impeachment no planalto em clima de tristeza", publicada no site **O Globo** no dia doze de maio de 2016, dois meses após os conflitos que motivaram a produção da primeira notícia em análise, "Dilma O mandato em jogo".

A segunda notícia é elaborada da seguinte forma:

DILMA É NOTIFICADA DO IMPEACHMENT NO PLANALTO EM CLIMA DE TRISTEZA Senado aprovou afastamento da presidente na manhã desta quinta-feiraPOR CRISTIANE JUNGBLUT E FERNANDA KRAKOVICS12/05/2016 11:08 / atualizado 12/05/2016 19:45

Ilustração 2 – Segunda notícia



Mandato de intimação assinado por Dilma - O GLOBO

BRASÍLIA - A presidente Dilma Rousseff já foi notificada sobre a decisão do Senado na manhã desta quinta-feira. O ambiente foi de tristeza, segundo fontes do Senado.

Após ser notificada de seu afastamento por 180 dias, por decisão do Senado, <u>Dilma fez um pronunciamento no Palácio do Planalto</u>. Ministros, deputados e senadores do PT e do PCdoB entraram no Salão Leste para acompanhar o pronunciamento.

Dilma estava reunida com ministros no momento da citação. Ela perguntou se precisava assinar algo e foi aplaudida. O ministro Miguel Rossetto gritou "Viva a democracia!".

Estava presente José Eduardo Cardozo, que fez a defesa Dilma nas sessões do impeachment na Câmara e no Senado. O vice-presidente da Casa, Jorge Viana, também acompanhou o recebimento da notificação.

O senador Vicentinho Alves ficou poucos minutos no Palácio do Planalto. Ele entrou de carro pela garagem e usou o elevador privativo, que é restrito à presidente e aos ministros, para subir ao gabinete da presidente no terceiro andar.

Vicentinho chegou quase ao mesmo tempo que Lula. O expresidente, porém, usou os elevadores comuns. Enquanto Dilma assinava a notificação de afastamento, Lula cumprimentava os manifestantes que se concentram na frente do palácio.

A segunda notícia em análise foi extraída do site **O globo**, que publica notícias, vídeos, textos e fotogalerias há exatos 20 anos. Inicialmente esse

meio de comunicação veiculava apenas jornais impressos, porém, com o advento das novas tecnologias, adaptou-se no módulo digital. O site é bastante visitado e conhecido. Ao se ler as notícias, em umaimpressão superficial, percebe-se certa neutralidade em relação ao tema em discussão neste ensaio, no entanto os modalizadores argumentativos denunciam certo posicionamento sobre o impeachment.

Essa segunda notícia trata sobre o clima de tristeza no Planalto no momento em que a presidente foi notificada sobre o seu afastamento, ou seja, neste momento já se percebe que o jornalista se propõe a tratar sobre como foi recebida a notícia oficialmente. Pela forma com que são colocadas as palavras e descrito o fato, compreende-se que a notícia foi recebida de forma pacífica pela governante, isso fica claro na seguinte expressão no terceiro parágrafo: "Ela perguntou se precisava assinar algo e foi aplaudida". Nesse excerto, nota-se que o jornalista destaca a boa educação de Dilma, mesmo em um momento considerado delicado para ela.

Também no mesmo parágrafo, Miguel Rossseto se manifesta, proferindo a seguinte frase: "Viva a democracia!", nessa exclamação feita pelo ministro mostra-se o tom irônico que ele utiliza, uma vez que não foi o povo quem decidiu afastar a presidente em exercício, mas sim alguns ministros da oposição. O ministro do Partido dos Trabalhados (PT) mostra sua indignação, por meio das aspas utilizadas pelo jornalista fica explícito o tom irônico, pois, conforme Ducrot (1987), apud Nascimento (2012 p. 115), as aspas têm uma finalidade, e nesse fragmento é a de ironizar o voto popular que neste caso não foi respeitado.

No título da notícia, identifica-se uma marca modal através da locução adverbial "em clima de tristeza", ou seja, logo no título o jornalista chama a atenção para como o documento de afastamento do presidente em exercício foi recebido por ela e seus ministros. Nesse sentido do clima de tristeza, observa-se que não foram somente os envolvidos diretamente com

a presidente, mas também todo o ambiente tomaram-se por esse sentimento negativo.

A partir da análise, é evidente o fato de o texto não deixar claro seu desagrado diante do fato descrito e mostrar por meio de palavras o descontentamento com o acontecimento. Neste estudo dos modalizadores, compreende-se que a escolha das palavras é de suma importância para a intencionalidade de quem escreve, e neste caso visualiza-se que o jornalista não atribui comentários e palavras em tons desagradáveis e visa a narrar os episódios em tom indireto, como se estivesse assistindo ao que relata na notícia.

A forma como o locutor se posiciona é de extrema importância, no que diz respeito ao sentido do texto, ou seja, se descreve de forma direta ou indireta. Segundo Nascimento (2006), se o discurso for direto, certamente será mais engajado, enquanto se indireto o comprometimento é menor por parte do locutor. Portanto, é importante deter-se a este fator no momento da análise, pois poderá interferir no conteúdo e também na intencionalidade do jornalista ou do veículo, conforme podemos visualizar no fragmento a seguir:

Por esse motivo, a diferença entre o estilo indireto e direto ultrapassa asbarreiras da forma e do conteúdo. Nas nossas investigações a respeito do gêneronotícia – parte das quais estamos publicando neste artigo –, temos verificadoque, em cada um dos estilos, o locutor assume posições diferentes com relaçãoao relato: no direto, o seu comprometimento com o dito é qualitativamente menor. (NASCIMENTO, 2006, p. 06)

A notícia 02, intitulada "Dilma é notificada do impeachment no Planalto em clima de tristeza", mostra ao leitor, a partir da expressão "O ambiente foi de tristeza, segundo fontes do Senado", que o jornalista não presenciou a ocasião a que faz referência, mas se baseou em relatos do Senado. A partir, dessa informação pode-se associá-la ao que afirma Nascimento (2006) quando o autor destaca que há modificação de sentido com a descrição direta e indireta.

Ainda no sentido da frase mencionada no parágrafo anterior a respeito de que a notícia é escrita a partir de um relato, a escritora Gisela Swetlana Ortriwano afirma que o texto produzido com base em um relatos é diferente dos que escrevem diretamente sobre o caso vivenciado. A autora ainda afirma que, a partir do momento em que acontece um relato para a produção de uma notícia, há ao mesmo tempo inferências, ou seja, cada indivíduo que partilha dessa informação contribui de alguma forma para a modificação da ideia e o fato central.

Portanto, compreende-se que a notícia número 02 mostra, através da expressão "segundo fontes do Senado", presente na linha 3, que o jornalista que produziu este texto se baseou em relatos para elaborá-la e procura com isso dar veracidade ao que noticia e se distanciar do que relata.

É importante ainda mencionar que a notícia número 02 apresenta um número reduzido de conjunções, enquanto que na primeira encontra-se um texto recheado delas. Nesse sentido, entende-se que a ausência dessas conjunções é importante para que o texto seja um pouco mais "neutro" que o primeiro. Ou seja, esconde um pouco mais o teor ideológico do texto.

A temática e a forma com que o jornalista escreve a segunda notícia, além do cuidado com as palavras e a utilização de termos mais amenos ao dirigir-se à presidente, mostram que parece não haver um objetivo de apresentá-la negativamente, o que também configura uma posição do texto. Um exemplo disso é o cuidado que o escrito apresenta em evidenciar que a governante recebe a intimação de forma pacífica e ainda se dispõe a assinar algum documento se necessário.

Considerações finais

Pode-se inicialmente concluir que a notícia é "um gênero do discurso cuja principal característica semântico-discursiva é a presença da polifonia de locutores, atuando como uma estratégia modalizadora, algumas vezes acentuada" (NASCIMENTO, p.14, 2006). Diante dessa afirmação, constata-se

que o gênero notícia apresenta um discurso carregado intenções, e, através de termos modalizadores, nota-se o real objetivo do locutor, como na notícia que se analisou neste artigo.

Com base nos referenciais teóricos até então estudados, pode-se compreender que a língua pode ser considerada um instrumento de suma importância no que diz respeito à interação, também é claro que os elementos linguísticos têm como objetivo persuadir, transmitir informações e chamar a atenção para determinados fatos e acontecimentos. Diante disso, compreende-se que a língua é uma arma poderosa quando se pensa em atingir o leitor e atraí-lo para determinado assunto.

Após a análise da notícia Dilma "O mandato em jogo - Crime de responsabilidade", a qual foi extraída do site **G1** no dia 23 de março de 2016, pode-se identificar aspectos tendenciosos através dos modalizadores na notícia, para com a temática central - impeachment da presidente Dilma Rousseff. Também é importante destacar que todas as linhas de argumentações seguidas por este site se aproximam. Isso leva à compreensão de que o fato de o site pertencer a TV Globo apresenta o mesmo ponto de vista da emissora, ou seja, um posicionamento a favor do impeachment.

No texto "Dilma é notificada do impeachment no Planalto em clima de tristeza", nota-se um posicionamento mais favorável à presidente. Esse posicionamento é identificado pela forma com que o jornalista escreve, sempre utilizando palavras amenas e cuidadosas, tentando mostrar Dilma como uma figura gentil e educada, além de dar ênfase à tristeza no ato da intimação de pedido de afastamento que ela recebera. É assim um posicionamento associado à construção de uma imagem positiva dela.

Após a análise das duas notícias e o estudo minucioso acerca dos modalizadores de leitura presentes em cada uma delas, compreende-se que as marcas modais são de fundamental importância para construção da intencionalidade do texto. De acordo com as palavras utilizadas nas notícias, como conjunções e adjetivos, ou até mesmo se o jornalista escreve em

discurso direto ou indireto, constata-se que essas simples palavrinhas, que às vezes passam despercebidas, estão carregadas de subjetividade e intencionalidade. Além disso, entende-se que a intenção de quem escreve e seu posicionamento diante dos temas que se propõe tratar estão imbutidos nessas escolhas lexicais que contribuem para argumentatividade.

Partindo dos conceitos teóricos iniciais a respeito do gênero notícia, os quais afirmavam que o gênero é imparcial e neutro, conclui-se com base nesta pesquisa que essa ideia de neutralidade não se mantém. Segundo estudos feitos por Lustosa (1996), apud Boroni (2013), quando o teórico afirma que: a "notícia é a técnica de relatar um fato" ou, ainda, "notícia é o relato do fato, não o fato", após as análises das notícias, compreende-se que de fato a afirmação é coerente, pois nenhuma notícia poderá ser neutra e imparcial, pois dependerá dos modalizadores e escolha dos termos, que trarão o ponto de vista de quem escreve.

Além desses elementos, também é importante salientar a qual veículo pertence o texto, pois esse é um fator que ainda interfere, pois, se o site ou jornal defendem ideologias e se posicionam, sem dúvida os textos publicados por este meio terão um posicionamento bastante visível e simular ao veículo onde circulam, o que impede o entendimento do gênero notícia como texto neutro e imparcial. A notícia, assim, pode ser caracterizada com um gênero textual também de teor argumentativo, pois, ao relatar fatos, não se exime de contá-los a partir de uma posição ideológica definida e perceptível pela forma como se elabora o texto.

Referências

BARONI, Daniela. O Gênero textual Notícia: do jornal impresso ao on-line. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/ >. Acesso em: 11 abr. 2016.

CORDEIRO, Isabel Cristina. SILVA. Paula Tatiana da. A argumentação e leitura no discurso da propaganda. Disponível em:

http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2007_g/textos/02.htm. Acesso em: 10 mar. 2016.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da Língua ao Discurso. **Revista de linguística**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2000. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/531. Acesso em: 10 mar. 2016.

KÖCHE, Vanilda Santos; MARINELLO, AdianeFogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos**: gêneros textuais do relatar, narrar e escrever. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

Contexto, 2010.

______. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 2011.

______; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Coerência Textual. São Paulo: Editra Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Editora

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A Modalização no GêneroNotíciaJornalística (Themodalization in thediscoursegenrenews). **Revista do GELNE**, João Pessoa, v. 8 n.1/2, 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/12491672/Revista_do_GELNE_Jo%C3%A3o_Pessoa_v._8_n.1_2_2006. Acesso em: 07 mar. 2016.

______. A polifonia delocutores no gênero ata: estratégia semântico-argumentativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8 - n. 2 - p. 112-130 - jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/2918/1985. Acesso em: 07 mar. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual Análises de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORTRIWAN, Gisela Swetlana. A informação no rádio: os grupos de poder e a determinação dos conteúdos. Disponível em: https://books.google.com.br/books. Acesso em: 21 ago. 2016.

PÊCHEUX. Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: Editora Unicamp, 1995.

ROSSI, Michelle; RAMIRES, Mário Marques. A Imparcialidade como Conceito de Qualidade Jornalística. **Comunicação & Mercado/UNIGRAN**, Dourados - MS, v. 01, n. 04, p. 77-83, jan-jul 2013. Acesso em: http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/4/7.pdf >. Disponível em: 22 mar. 2016.

174

SANTAELLA. Lucia. **Matrizes da Linguagem e pensamento:** sonora visual verbal. São Paulo: Iluninuras, 2005.

VARGAS, MariaValriaAderson de Mello. Ensino do Verbo: tempo e aspecto como categoriassemântico-discursivas. **Revista Linha d' Água,** SãoPaulo, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em:

<www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/62347/65151>. Acesso em: 10 maio 2016.

DILMA É NOTIFICADA DO IMPEACHMENT NO PLANALTO EM CLIMA DE TRISTEZA. Disponível em: http://oglobo.globo.com/economia/site-globo-20-anos-inovacao-servico-do-jornalismo-do-leitor-19808534. Acesso em: 19 ago. 2016.

3 Livro didático e tecnologias na sala de aula

Gêneros narrativos na sala de aula: uma análise de práticas leitoras em livros didáticos do Ensino Médio

Claudia	Aline	da	Silva	V	argas
	Luar	na 1	Геіхеіг	a	Porto

	4	
	_	
	- 43	ш.
	_	,-

Introdução

É sabido que a educação é um direito fundamental e essencial do ser humano, e, sendo assim, ela deve e precisa ser tratada por toda a população e governantes com a importância que merece, o que implica receber investimentos humanos e materiais necessários para a formação do sujeito. Por isso, existe necessidade de avaliar desenvolvimento da educação no Brasil, atentando para a grande importância na formação do ser, como também o papel da educação no crescimento econômico, social e cultural do país, já que, por meio das oportunidades de formação escolar e universitária (e a pesquisa que acompanha o ensino superior), é possível desenvolver recursos humanos e criar soluções para problemas que afetam a realidade nacional.

Porém, a péssima condição da educação e os baixos índices de qualidade do ensino, no Brasil,impedem que o país avance em questões econômicas e sociais e, por isso, os resultados de avaliações nacionais e externas da educação brasileira, como as do ENEM e PISA, vêm sendoalvos de muitas discussões e debates por professores e estudiosos da área. Os índices da educação no Brasil são alarmantes como nos revela a pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentada no jornal Estadão no mês de maio de 2015, a qual mostrou que, em um Ranking internacional que avaliou 76 países, o

Brasil é o 60° colocado, tendo um dos índices de desenvolvimento da Educação mais baixos. Ainda segundo a notícia do **Estadão** (2015):

O relatório aponta ainda que o Brasil registrou melhoras "notáveis" na performance dos adultos na última década. No entanto, o relatório ressalta o grande número de estudantes que abandonam a escola e chama a atenção para a qualidade do ensino ofertado.

O fato é que o país se encontra em um momento delicado, caracterizado por uma profunda crise educacional, que pode ser evidenciada pela presença de um grande número de pessoas que não possuem acesso à educação básica ou que frequentam a escola, mas não adquirem conhecimentos considerados essenciais para a formação do cidadão quando se considera, por exemplo, o letramento. Há uma parcela significativa da população que pode ser identificada como analfabeta funcional, ou seja, sabe ler e escrever, mas não possui capacidade de compreender e interpretar um texto.

Conforme os dados apresentados pela pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2015), embora o Brasil tenha aumentado seu percentual de população alfabetizada de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada quatro brasileiros (ou seja, 25% da população) demonstra habilidades de leitura, escrita e matemática. Ainda nessa perspectiva, vale registrar que, apesar de o Brasil ter um notório aumento na escolaridade, já que nos últimos anos o número de pessoas frequentando o Ensino Superior vem se elevando, sofre um déficit qualitativo no que se refere ao nível de compreensão leitora dos alunos nas escolas e nas universidades. Dessa forma, entendemos que o aumento da escolaridade entre os brasileiros tem caráter mais quantitativo do que qualitativo, já que temos mais pessoas alfabetizadas, mas com capacidades reduzidas em questões básicas, como a leitura.

Segundo o relatório PISA (2012), que é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e que produz avaliação comparada de desempenho de estudantes na faixa dos 15 anos em diversos países, a leitura envolve um conjunto de competências que vão além do ato de decodificar

o conhecimento das palavras, suas características e estrutura, pois a formação leitora possui também competências metacognitivas. Estas vão da clareza no ato da leitura e estratégias utilizadas para na compreensão e interpretação do texto à reflexão sobre o seu conteúdo e às experiências anteriormente vivenciadas, o que torna a leitura um processo verdadeiramente ativo.

Embora o primeiro contato com a leitura deva acontecer em casa, antes mesmo de o indivíduo frequentar a escola, é em sala de aula que ocorre o desenvolvimento de habilidades e técnicas para compreensão de textos. E, assim, cabe ao professor a tarefa de aprimorar as habilidades leitoras reveladas no seio familiar e de desenvolver, nos alunos, estratégias efetivas para compreensão de textos, assumindo uma posição de docente como mediador de leitura, o que implica mudança na forma de atuação do professor.

Antigamente, para ser considerado um profissional exemplar, bastava ao docente manusear o giz e o livro didático com destreza e dominar o conteúdo de maneira prática. Hoje essas habilidades já não são mais suficientes, é exigido do professor muito mais do que manusear o giz e o quadro negro, pois o que se espera vai além do conteúdo práticoe daquilo que lhe é oferecido como suporte pedagógico – na maioria das vezeso livro didático. Exige-se do professor atividades criativas, contextualizadas, coerentes como o que determinam os documentos norteadores do ensino brasileiro.

Como já destacado, o professor é o grande mediador do conhecimento e da leitura na escola, a ele é depositada grande parte da responsabilidade de formação do cidadão. O docente possui para lhe servir de apoio pedagógico um grande número de materiais didáticos, sendo o tradicional livro didático o principal, porém, antes de apresentá-lo aos alunos, cabe ao professor analisá-lo, visto que grande parte desse recurso não expõe conteúdos adequados e/ou suficientes para o desenvolvimento das atividades que visam ao ensino de língua, produção textual e leitura.

Considerando isso, apresentamos neste texto uma análise de proposições de leitura presentes em livros didáticos, e selecionamos para estudo os seguintes livros:Novas Palavras, indicado para alunos do 2º ano do Ensino Médio, dos autores Emilia Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio e o livro Português: Linguagens, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, para o 1º ano no Ensino Médio, ambos indicados para uso em 2015, 2016 e 2017 pelo governo federal através do do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). O objetivo trabalhoconsiste em analisar estratégias de leitura, compreensão e interpretação sinalizadas para a abordagem de textos narrativos ficcionais e não ficcionais, como conto e crônica, refletindo sobre a potencialidade de práticas leitoras dispostas sobre gêneros narrativos para formação do leitor e para o desenvolvimento de habilidade de inter-relacionar textos. A partir das informações e considerando que a leitura frequente ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita e as habilidades leituras são desenvolvidas, aprofundaremos o estudo acerca das concepções de leitura.

Leitura e formação do leitor

O hábito de ler faz parte de um processo de desenvolvimento constante. O contato com a leitura deve acontecer desde cedo através da estimulação à contação de histórias às criançasem casa ou fora dela e do contato direto com os livros, e os hábitos positivos de leitura devem incluir oportunidades para ler de todas as formas possíveis, em vários suportes e em todos os locais. Dessa forma, não é adequado pensar que a formação do leitor deve ocorrer apenas da escola ou por meio da ação do professor da disciplina de língua portuguesa.

O ato de ler é uma condição indispensável para se ter acesso ao conhecimento, uma vez que a leitura possui papel insubstituível na formação e transformação de cada sujeito que se permite vivenciar os textos, suas ideias, suas histórias. Conforme reforça Ezequiel Theodoro da Silva, também é

necessário saber ler para conhecer direitos, cobrá-los, ter voz ativa das diversas situações de interação social além de poder reconhecer, pelos textos, deveres como sujeitos sociais. Nas palavras do crítico:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (2003, p. 24)

Além disso, o sujeito necessita do contato com a leitura antes ainda de frequentar a escola. Sendo assim, fica claro que o papel na formação leitora começa em casa, com o incentivo dos pais, de maneira que instiguem a criança a buscar leituras, livros, textos. Além disso, é essencial que o indivíduo entenda o ato da leitura não como uma obrigação, mas como um bemestar, algo que lhe ofereça prazer.

Já na escola, os momentos em sala de aula devem proporcionar aos alunos leituras atrativas e prazerosas que os envolvam com um contexto próximo a sua realidade, pois é através dele que se torna possível o desenvolvimento do gosto pela leitura. As leituras teóricas, normalmente indicadas para leitores mais preparados, não devem ser deixadas no esquecimento durante a formação escolar, mas é importante que o professor saiba a melhor maneira de apresentá-las aos seus alunos de modo a não sugerir que ler é difícil ou cansativo e que teorias não são úteis para a vida social.

A leitura tem o poder de transformar o sujeito, inseri-lo na sociedade permitindo-lhe opinar e questionar sobre a constituição da mesma, buscando satisfazer suas necessidades de maneira a ampliar sua visão de mundo. Diante disso, o ato da leitura permite a inserção e a participação ativa do indivíduo no meio em que vive e, a escola é um elo importante neste processo, pois possibilita ao aluno compreender todos os elementos que estão envolvidos no ato de ler. Nessa perspectiva, Rildo José Cosson Mota destaca que o processo de leitura:

é cognitivo –no sentido de realizado por um indivíduo –e social – porque depende de condições que estão fora do indivíduo, tanto no que se refere aos meios materiais, quanto aos discursos que informam a construção de sentidos em uma sociedade, está centralizado em quatro elementos.

O primeiro deles é o texto que pode ser concebido em termos quase etimológicos como uma tessitura, uma teia de sentidos registrada em signos. O segundo é o autor entendido como o produtor do texto, aquele que propõe a teia para a leitura. O terceiro é o leitor que se apropria do texto para atualizar os sentidos propostos. O quarto é o contexto que se refere aos espaços em que o texto é atualizado, por isso pode ser definido como o espaço que caminha com o texto. (2011, s.p)

A preocupação com o processo de formação do leitor acontece também pelas transformações constantes do mundo, o que desafia o sujeito leitor a aprimorar suas competências não apenas relacionadas ao letramento e à compreensão da escrita. Além disso, é exigido do sujeito o aperfeiçoamento das habilidades de leitura de mundo, as quais vão muito além da decodificação das palavras e da escrita. E isso pode ser confirmado através dos dizeres Paulo Freire, para quem "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (1989, s. p.).

A leitura é essencial para a construção do aprendizado, é a principal forma para o indivíduo entrar em contato com o a sociedade e posteriormente ter acesso a outros tipos de leitura de mundo. Na era da informação, em que tudo acontece e se transforma rapidamente, são necessárias maiores habilidades leitoras que vão além de decodificar as informações, já que esta etapa não influencia na visão de mundo do sujeito, pois ele apenas identifica a informação. Nesse sentido, para ter uma fluência leitora, é preciso ter ainda a habilidade de compreender, interpretar e também reter as informações encontradas e relacioná-las de modo a propor sentido para o que se lê.

Essas habilidades devem ser reveladas pelo aluno através do próprio ato de ler, mas, para que isso aconteça, o estudante deve ser atraído para a leitura e descobrir nela um prazer, um deleite. Em outras palavras, a leitura

deve encantar o aluno e estimular sua imaginação, assim como alerta Regina Zilberman:

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (2008, p.18)

A partir das afirmações da autora, fica evidente a grande contribuição da leitura para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Além disso, a atividade de leitura deve ser incentivada ainda na criança, de maneira que provoque e faça fluir a imaginação. Entretanto, não é o que acontece com a maioria da população, como deixam claro diversas pesquisas, como o estudo Retratos da Leitura no Brasil, que, em sua terceira edição e sob a organização do Instituto Pró-Livro (IPL) em 2015, concluiu que os índices de leitura no Brasil caíram 5% quando comparados ao levantamento realizado em 2007, principalmente entre os jovens. A pesquisa revelou também que parte da população brasileira não tem adotado o hábito da leitura, constatação que é ainda mais preocupante quando as pesquisas abordam o Ensino Médio, pois os índices são ainda mais baixos e isso reflete diretamente no Ensino Superior, e também na pós-graduação. Isso porque os alunos chegam às salas da Universidade com pouca bagagem de leitura e conseguintes dificuldades na redação e compreensão de textos

Outro ponto de destaque na pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2015) é a constatação de que professores não possuem uma boa bagagem de leitura, uma vez que a grande maioria dos docentes entrevistados afirmaram que leem pouco, o que torna menor o poder de mediação de leitura em sala de aula. Diante desse cenário, a pesquisa destaca que, para aumentar o número de jovens leitores, primeiramente deve-se investir na formação de seus professores, pois como o professor conseguirá influenciar

positivamente nos hábitos de leitura de seus alunos se ele não é um sujeito leitor que conhece os prazeres que só a leitura oferece?

Em outra linha de reflexão sobre o ensino de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCN's), que servem como base para o ensino-aprendizagem no Brasil, mais especificamente os de Língua Portuguesa, destacam a importância e a necessidade de apresentar aos alunos a diversidade textual que os rodeia e as diferenças na utilização de cada gênero textual tanto na leitura como na produção de textos. Considerando que é a partir do trabalho com os gêneros textuais que a comunicação é verdadeiramente efetivada, e que por meio dela é possível que o aluno atribua sentido ao texto, passamos a observar o uso de gêneros textuais em práticas de leitura em livros didáticos.

O uso do livro didático no desenvolvimento de habilidades leitoras em sala de aula

Os resultados obtidos através das provas aplicadas em todo o país, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e até mesmo pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos últimos anos, revelam dificuldades alarmantes dos alunos relacionadas às habilidades de leitura. Isso aponta uma grande necessidade de investigar e analisar as causas do fracasso na formação de leitores e promover reflexões sobre a qualidade do material didático a ser explorado na sala de aula quando o objetivo é auxiliar o aluno a interpretar um texto.

Considerando que grande parte do corpo docente brasileiro que atua na Educação Básica adota livro didático como principal recurso pedagógico, torna-se crucial discutir a potencialidade desse instrumento no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Em relação à leitura, não basta apenas examinar os gêneros textuais oferecidos aos alunos para atividade de interpretação, é preciso observar o tipo de questão que é ofertada para a compreensão do texto e se posicionar quanto à pertinência de cada

exercício para a formação do leitor e seu desenvolvimento como sujeito capaz de interagir com os textos, atribuindo-lhes significado.

Sabendo do propósito de criação do livro didático, é possível entender que ele tem grande relação com o ensino de leitura na escola, já que o material didático é o suporte oficial e mais utilizado no ensino-aprendizagem das aulas de língua portuguesa. Já faz muito tempo que o livro didático vem sendo utilizado como um manual de ensino, indispensável em todas as aulas, para os alunos e também para os professores, pois, como afirma Rosaura Maria Albuquerque Leão (2012. p.01), "o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos" e que o livro didático "constitui o centro do processo ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio".

Diante dessas evidências, o livro didático passa ser analisado para identificar qual o foco do ensino de leitura em seu conteúdo, já que possui um grande uso na Educação Básica, ou seja, é um dos principais instrumentos de ensino utilizados atualmente. Para isso, faz-se um exame do tipo de questões de leitura que livros pertencentes ao PNLD apresentam como "meio" para que o aluno possa revelar sua compreensão sobre os textos. O referencial teórico para análise das questões de leitura é baseado na proposta de Luiz Antônio Marcuschi.

As questões de leitura no livro didático: a tipologia proposta por Marcuschi

Sabendo do grande uso do livro didático em sala de aula, torna-se interessante investigar as estratégias utilizadas nas atividades de compreensão disponíveis nesses recursos, como fez o professor e pesquisador Luiz Antônio Marcuschi, da área de linguística com ênfase em Teoria e Análise Linguística, que aprofundou seus estudos e formulou uma tipologia de perguntas para analisar as atividades de compreensão e ensino de leitura

disponíveis nos livros didáticos do Ensino Médio para a disciplina de língua portuguesa. Segundo Marcuschi:

Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos LDP analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria (MARCUSCHI, 2008, p. 270).

Tendo como base "teorias da leitura e compreensão dentro de uma linguista considerada não estruturalista", Marcuschi (2013) apresenta sua tipologia de questões de compreensão/interpretação de textos tal como reproduzido no quadro abaixo.

Quadro 1 – Tipologia das questões do Livro didático de língua portuguesa

TIPO DE PERGUNTA	EXPLICITAÇÃO DO TIPOS
 A cor do cavalo branco de Napoleão 	São perguntas não muito frequentes, que já se autorrespondem em sua própria formulação.
2. Cópias	Atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. São iniciadas por verbos como: copie, retire, transcreva,etc.
3. Objetivas	Indagam sobre conteúdos explícitos no texto, puramente decodificadas.
4. Inferenciais	São mais complexas, exigem conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos e de análise crítica.
5. Globais	Levam em conta o texto como um todo, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Analisa o texto de forma superficial, a resposta fica a critério do aluno, e não há como testá-la.
7. Vale-tudo	Admitem qualquer resposta, a ligação com o texto é apenas um pretexto.
8. Impossíveis	Não possuem quaisquer relações com o texto.
9. Metalinguísticas	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos.

O autor defende que, mesmo com as constantes discussões sobre a grande importância do ensino de leitura, os livros didáticos ainda não

proporcionam um grande auxílio na tarefa de formar indivíduos leitores, já que existem questões pouco inspiradoras ou estimuladoras do processo de leitura e interpretação do texto. Isso é especialmente preocupante quando se considera que o livro didático é o principal, e em alguns casos o único, instrumento pedagógico usado em aulas de língua portuguesa.

Tal preocupação se torna anda mais evidente quando são observados os dados da pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2015), a qual afirma que o livro didático é o gênero mais lido entre os brasileiros, o livro com que os alunos possuem o maior contato, e ainda o instrumento de apoio ao ensino destacando assim a sua importância na formação de leitores e revela ainda que o possui o principal um dos principais papeis na formação indivíduos.

As questões de leitura no livro didático: uma análise de livros didáticos de língua portuguesa no PNLD

O primeiro livro analisado faz parte da coleção Português: Linguagens em Conexão, a qual contém um volume para cada série do Ensino Médio e tem como autores Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, publicado pela editora Leya. Esse livro está indicado como pertencente ao PNLD e pode ser usado nos anos de 2015, 2016 e 2017. Neste trabalho, forma consideradas atividades de leitura do volume destinado ao primeiro ano do Ensino Médio e este livro será referenciado como Livro A. Trata-se de um exemplar bastante ilustrativo e um de seus principais objetivos é "uma viagem pela leitura, compreensão e conexão com o mundo" (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p.03). Composto por 392 páginas, o livro é dividido em três partes, e na primeira há a abordagem do conteúdo referente à literatura e leitura de imagens, depois há exposição e tópicos para ensino da gramática e ao final há estímulo à produção de textos orais e escritos.

Ao se realizar uma análise inicial deste objeto didático, percebemos que ela apresenta uma grande variação de gêneros textuais expostos para análise, contendo crônica, carta, artigos de opinião, entre outros, para

atividades de leitura e interpretação e texto, sendo considerado assim satisfatório quanto à variedade de gêneros para leitura. Em relação ao conteúdo das questões apresentadas para oportunizar debates e o desenvolvimento das habilidades leitoras, é possível encontrar uma grande quantidade de questões dos tipos "objetivas" e "cópias". Para ilustrar isso, tomam-se duas atividades como exemplo.

Depois de ser apresentada a crônica "O home nu", de Fernando Sabino, para leitura e interpretação, os autores propõem a seguinte pergunta: "Qual o enredo e personagens da história?" (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p.51). A questão destacada é considerada do tipo "objetiva", já que não exige estratégias e uma maior concentração dos alunos, poisa resposta é facilmente encontrada no texto após uma breve leitura torna-se possível responder a atividade. Foca-se apenas na reprodução de informações sobre a estrutura do texto e não na interação com o que é narrado. Não há outras questões que poderiam desenvolver uma interação entre aluno-leitor e texto, já que as demais atividades continuam na perspectiva de decifrar estrutura e forma da crônica.

Por sua vez, a outra atividade selecionada tem como tipologia "Cópia" e se refere à crônica "Conversinha mineira", de Fernando Sabino. Dentre as atividades de leitura, os autores sugerem que os alunos respondam a seguinte questão, a qual requer apenas transcrição de expressão do texto a não esforço interpretativo do aluno:

Transcreva em seu caderno a afirmação correta referente ao texto.

a) O comprador esqueceu o nome do objeto que queria comprar.

b) O vendedor conseguiu identificar o objeto. (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p. 29)

Para aprender a interpretar textos e redigir textos, é necessário refletir sobre eles, oportunizar debates e despertar no aluno o interesse de descobrir o que há nas entrelinhas do texto e essas habilidades não são desenvolvidas com êxito se o professor deter a análise dos textos apenas nas questões encontradas no livro didático. As questões indicas nos itens "a" e "b"

claramente não atendem a esse propósito, pois não exigem interação entre texto e leitor, apenas a este é esperado que identifique informações no texto e as reproduza ao transcrever as respostas no seu caderno.

Para realizar a análise, foram selecionados dois capítulos aleatoriamente, que apresentam dois textos cada, e foram analisadas todas as questões contidas na seção de "Nas trilhas do texto", perfazendo um total de 29 questões de leitura nessas duas partes do livro didático.

Quadro 2 - Tipologia das atividades de compreensão de textos no Livro A

Tipos de perguntas	Número de ocorrências
1. Cor do cavalo branco	-
2. Cópias	6
3. Objetivas	11
4. Inferenciais	-
5. Globais	3
6. Subjetivas	2
7. Vale-Tudo	4
8. Impossíveis	-
9. Metalinguísticas	3

Após a análise, é possível afirmar que, por ser uma obra que possui o maior número de perguntas objetivas, tais formas de indagação sobre os textos lidos não são sinalizadores de tanta relevância no processo de compreensão e interpretação do texto, uma vez que apenas propõem o estudo superficial do texto, sem aprofundar a interpretação, não favorecendo uma boa leitura, uma vez que não desenvolvem nos alunos o uso de estratégias e competências consideradas necessárias para a formação leitora.

A segunda obra analisada é a da coleção *Novas Palavras*, dos autores Emilia Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicada pela editora FTD. Elegeu-se o volume 2, destinado aos alunos do 2º ano do Ensino Médio. Essa coleção é mais uma obra disponibilizada pelo Ministério da Educação através do programa PNLD. Aqui se encontra um livro com 400 páginas. Literatura, gramática e redação e leitura, nessa obra didática, são distintamente separadas, sendo que nas duas partes que são destinadas à

gramatica e à leitura não há abordagem significativa referente à interpretação textual e formação leitora.

Nessa obra, que será referenciada como Livro B, a análise está focalizada na terceira parte da obra, a qual é destinada à redação e leitura e tem o objetivo de tornar o aluno "um leitor mais atento e um produtor de textos de qualidade" (AMARAL, FERREIRA, LEITE, ANTÔNIO, 2013. p.312). Foram analisados, como na obra anterior, dois capítulos, que apresentavam dois e três textos, respectivamente, e expostos após as atividades que buscam discutir cada texto individualmente e compará-los, sendo analisadas um total de 18 questões. Neste exemplar, o número de questões é menor comparado ao livro A, porém as atividades demandam uma maior atividade, sendo aceitável por ser exemplar de 2º ano do Ensino Médio.

Quadro 3 - Tipologia das atividades de compreensão de textos no Livro B

Tipos de perguntas	Número de Ocorrências
1. Cor do cavalo branco	-
2. Cópias	-
3. Objetivas	1
4. Inferenciais	6
5. Globais	2
6. Subjetivas	2
7. Vale-Tudo	2
8. Impossíveis	-
9. Metalinguísticas	5

Sobre a análise do livro A, constata-se que possui maior relevância, pois possui apresenta questões do tipo "inferenciais", que são consideradas mais relevantes para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras, já que exigem do aluno mais concentração e análise crítica para chegar a resposta, além de que tais questões não exigem apenas conhecimentos textuais.

A pesquisa nos mostra que os livros adotados apresentam variação de gêneros textuais satisfatória, o que possibilita ao aluno conhecer as funcionalidades dos gêneros e sua relação com os contextos de interação.

As atividades propostas compreendem a variação tipológica dos textos, porém, no livro A, é preciso cuidado com o alto índice de questões do tipo objetivas (apesar de estas muitas vezes serem as mais apreciadas pelo professor no trabalho com a compreensão textual), pois as quais não requerem muita concentração do aluno e por consequência deixam lacunas na formação como um sujeito que interage com o texto e o relaciona às suas próprias experiências de vida.

Já no livro B, as questões metalinguísticas e inferenciais se destacam, mas são apresentadas de maneira complexa e sem uma contextualização, dificultando desta maneira o entendimento e desenvolvimento das atividades. O ideal seria uma apresentação gradativa de vários tipos de questões para propiciar ao aluno-leitor um progressivo contato com o texto e aprofundamento do processo de compreensão e interpretação das ifnoramções e ideias nele contidas.

Considerações finais

A partir dos objetivos traçados para este trabalho que consistiam na análise estratégias de leitura, compreensão e interpretação sinalizadas para a abordagem de textos narrativos ficcionais e não ficcionais, como conto e crônica, em livros didáticos do PNLD, é possível constatar que o impacto de uma formação de leitor baseada apenas nas atividades de leitura dos livros didáticos investigados é negativo. Isso porque, como foi evidenciado, há uma predominância de questões de leitura que não instigam o aluno a esmiuçar o texto e a interagir com ele, pois o estudante é questionado apenas sobre o superficial do texto, sobre informações que podem ser captadas sem intenso esforço intelectual.

Diante dessa observação, cabe ao professor, ao preparar sua aula, avaliar se as atividades apresentadas nos materiais didáticos, como as ilustradas nas análises neste trabalho, são suficientes para considerar as propostas de práticas leitoras satisfatórias quanto ao desenvolvimento do aluno como leitor crítico e reflexivo e como um sujeito que estabelece

interação com o texto. O docente deve estar ciente de que, na maioria dos casos, o planejamento apresentado no livro deve sofrer ajustes, muitas atividades podem ser desconsideradas e muitas outras incluídas, e, ainda, é dever do professor investigar o potencial de sua turma, antes de ajustar seu plano de aula.

Nessa perspectiva, a formação docente também possui papel importante nesse contexto, haja vista que o professor que não possuir uma boa formação também não terá condições de avaliar os materiais pedagógicos antes de apresentá-los aos seus alunos. Portanto, é crucial também que os cursos de licenciatura apresentem disciplinas voltadas para apreciação de materiais didáticos, em especial o livro didático, que é o principal apoio pedagógico disponibilizado nas escolas públicas brasileiras. Sendo assim, é oportuno que os futuros professores sejam preparados, durante sua formação universitária, para avaliar os recursos didáticos de que dispõem e ainda elaborar o seu próprio material pedagógico de forma a oferecer a seus alunos atividades de leitura que possam desenvolver suas habilidades de compreensão e interpretação de texto além de torná-los aptos a interagir com os textos.

Consideramos ainda que o primeiro passo para um trabalho eficaz é o aprofundamento da atividade de pesquisa nesse campo, já que o profissional da área de Letras precisa atentar para os questionamentos pertinentes por ser clara a deficiência acerca da temática de compreensão na escola pública, conforme apresenta pela pesquisa Retratos da leitura no Brasil (2015). Trata-se de uma necessidade de desenvolvimento de pesquisa e prática de análise do material que éoferecido aos professores, pois a avaliação crítica deve ser treinada diariamente não só pelo professor da área de Letras, mas também por todos os professores das demais áreas do conhecimento, uma vez que a o ensino e a prática de leitura devem ser um conhecimento de todos.

Por fim, nesse caso, tendo-se em vista as deficiências das atividades de leitura propostas nos livros didáticos analisados, defendemos também que o

professor deve complementar o trabalho do livro didático, quando não dispuser de tempo suficiente para elaborar o seu próprio material, buscando outras fontes e, sempre que possível, utilizando textos que os próprios alunos trazem de casa, o que tornará a atividade ainda mais rica e atrativa justamente por envolver a bagagem cultural dos estudantes. Em outras palavras, é desejado que o livro didático não seja o único recurso a ser explorado na sala de aula.

Referências

AMARAL, Emília, et al. **Novas palavras:** Língua Portuguesa – 2º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON. Rildo. Literatura: Modos de ler na escola. **XI Semana De Letras**. PUCRS, 2011. Disponível em:

http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf. Acesso em: 15 jun. 2016.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor. Campinas: Pontes, 1989.

LEÃO, Rosaura M. A. A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo. **Linguagem**, São Carlos, n.18, 1° Semestre de 2012. Disponível em:

http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/reflexao.php>. Acesso em: 15 maio 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PALHARES, Isabel. Brasil é o 60° colocado em ranking mundial de educação. **Estadão**, São Paulo, 13 maio 2015. Disponível em:

http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao,1686720. Acesso em: 15 jun. 2016.

PISA. **Relatório Nacional**, 2012. Disponível em:http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SETTE, Maria das Graças Leão. TRAVALHA, Márcia Antônia. BARROS, Maria do Rozário Starling. **Português:** Linguagem em conexão. São Paulo: Leya, 2013.

SILVA, E. T. da. **Ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1981.

SILVA, E. T. da. **Conhecimento e cidadania:** quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: ______. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

Estratégias de leitura: uma análise de livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental

Benise Alba	rello	Rap	oacl	hi
Ana Paula	Teixe	eira	Port	O



Introdução

Todo indivíduo está intrinsecamente capacitado ao ato de ler. Mas o que é ler? Segundo a autora Isabel Solé, "o ato de leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guia sua leitura" (SOLÉ, 1998, p. 22). Levando em consideração que a leitura é um processo muito importante para a formação do aluno e que é uma habilidade a ser explorada em todas as etapas da formação básica, o enfoque dessa discussão gira em torno da leitura.

Neste contexto, trataremos aqui de como são trabalhadas nas escolas as estratégias de leituraque constam no livro didático **Português Linguagens:** 9º anodo Ensino Fundamental, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. O objetivo do trabalho é analisar a potencialidade e fragilidade das atividades de leitura constantes nesses recursos didáticos, tendo em vista a formação do leitor, bem como discutir a adequação das práticas de leitura às orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Assim, interessa discutir sobrequais tipos de atividades o livro didático está dando maior ênfase e se essas atividades condizem com a realidade dos alunos e o correto aprendizado.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa é desenvolvida através do método bibliográfico que permite um maior conhecimento sobre leitura em

uma perspectiva teórica e pelo método documental, pois são consideradas algumas prerrogativas legais que norteiam o ensino da língua na educação básica e serem de parâmetro para se avaliar livros didáticos. A obra de Cereja e Magalhães é discutida a partir de um roteiro básico de análise, apresentado na sequência deste artigo, no qual se procura identificar como a leitura é explorada pelo recurso e que possível elos há entre o que é proposto pelos autores e o que recomendam os documentos oficiais.

Dos muitos desafios que a escola tem de enfrentar, fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente e ainda tenham gosto por isso, com certeza está entre os mais difíceis. Há, logicamente, uma diferença muito significativa entre as pessoas letradas e as que possuem ao menos um pouco do conhecimento da língua, e aquelas que não conseguiram essa aprendizagem.

Por isso, as atividades de leitura nas escolas devem ter uma importância e uma visão preferencial para que os alunos se interessem a aprender e a gostar de toda leitura, seja ela de um simples texto ou charge, até um romance.

É importante destacarmos por que a opção por um livro didático de Cereja e Magalhães. Essa escolha se dá em razão de o material ser trabalhado na maioria das escolas e também o mais vendido, segundo o site do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Além disso, a obra traz várias atividades de leitura, algumas mais complexas para o 9° ano e outras mais acessíveis.

Às vezes, os professoresacabam se valendo do livro didático e deixando de buscar outros textos e outras referênciaspara apresentar em sala, prendendo, assim, a si mesmos e aos seus alunos aolivro escolar como única fonte de conhecimento. Apesar de ter passado por inúmeras mudanças até chegar ao livro que conhecemos hoje - mudanças essas que se basearam na reformulação de conteúdos e também de seu caráter ideológico -, o livro didático tem ocupado um espaço importantíssimo na

vida escolar, vistoque muitos professores se utilizam dele como o único meio deconstrução da sua atuação docente.

Há resultados que são pouco visíveis no espaço escolar, pois notavelmente, quando se sai da esfera acadêmico-científica e entra-se na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, o que se observa ainda é uma predominância de uma prática pedagógica que mantém uma perspectiva reducionista no ensino da língua portuguesa. É comum o estudo da frase descontextualizada através das nomenclaturas e classificações gramaticais, na qual a leitura nem sempre é abordada com a intensidade que merece.

Referencial teórico

O ato da leitura como um meio facilitador no desenvolvimento da pessoa vêm sendo discutido nos diversos segmentos da educação. Saber ler é importante em qualquer área do conhecimento e habilita o sujeito a ser letrado, o que pode lhe trazer oportunidades de ascensão social, de trabalho, de interação. Aqueles que não dispõem dessa habilidade de ler nem sempre têm as mesmas opções, pois a habilidade de leitura está ligada ao desenvolvimento do sujeito.

A grande diferença entre letrados e iletrados permite perceber o valor social de várias formas e usos da leitura. É por meio destas adversidades usuais que podemos determinar as condições do leitor. Dessa forma, mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como linguístico, textual e de conhecimento de mundo, o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 1996, p. 13).

A leitura para cada indivíduo representa uma forma nova e crítica de perceber o mundo. O leitor pode ver tudo que o cerca, mas a verdadeira opção que revela e ao mesmo tempo relaciona, é a linguagem em suas mais varidas formas de expressão. Assim, pode-se afirmar que efetivamente, pela linguagem nos expressamos, nos revelamos, nos relacionamos com

outro e com o mundo. Através da linguagem, criamos, construímos a sociedade, fazemos história. E leitura e escrita são parte importante desse universo criado pela linguagem. (CUNHA, 2000, p.33).

O processo de leitura se caracteriza quando o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que já sabe sobre a língua e características do gênero, do portador ou do sistema de escrita.

Analisando a própria leitura, vai constatar que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza para ler: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias, isto é, de recursos para construírem significados: sem elas, não é possível alcançar rapidez e proficiência. Uma estratégia de leitura é um amplo esquema de obter, avaliar e utilizar informações. Há estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

A construção do leitor é um processo que se dá em duas instituições centrais: família e escola. A família é a primeira instituição que dá início ao processo de leitura mesmo quando ainda não há alfabetização. Em alguns casos, o contato com os primeiros livros é feito no seio familiar, mas no geral estes objetos passam a ser conhecidos de fato pelos alunos quando estes ingressam na escola.

A escola, nos últimos tempos, tem sido sozinha a responsável por todo o processo de formação do cidadão. Essa formação vai além de ensinar a descobrir as letras. Inclui-se nesse processo o desvendar das dimensões imaginárias, coletivas e pessoais. Parte de uma abordagem ampla, pois é uma atividade complexa e exige muito esforço e competência para quem a direciona. Por isso, o professor tem que ser um leitor e a escola deve oferecer subsídios para doar a esses alunos.

Um dos pontos essenciais da leitura no espaço escolar é o trabalho com o texto. Para Marisa Lajolo, "o texto não é pretexto para nada. Ou

melhor, não deve ser." (1982, p. 52). A pesquisadora ainda salienta a relação dos dois sujeitos que se encontram: aquele que escreve e aquele que lê.

Na escola, o papel da leitura nem sempre é fácil, ou seja, a autora explica que geralmente o ato de ler o texto acaba virando pretexto, intermediário da aprendizagem. Diz ainda que o professor deve tomar algumas providências para que o texto trabalhado em aula não vire pretexto: a primeira é assumir juntamente com os alunos, perante o texto, uma perspectiva que o viole o quanto menos:

Texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto de trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor.

Destaca também a importância de o professor ser um bom leitor, praticando essa leitura, se não consequentemente não será um bom professor. Pra Lajolo (1982), mesmo com um texto muito ruim, se pode fazer um bom trabalho, desde que o professor seja um bom leitor. Para a autora, há como se trabalhar com os alunos um texto, mesmo que ele não seja muito agradável, da mesma forma que o contrário é verdadeiro: bons textos nas mãos de maus leitores tornam-se ruins.

E como a leitura de textos aparece em livros didáticos de Língua Portuguesa para Educação Básica? Na produção dos livros didáticos de hoje, há a predominância na abrodagem de textos contemporâneos, munindo-os com a presença de crônicas, artigo de jornal, letras de músicas, etc. O enfoque nesse tipo de texto contemporâneo pode dificultar algum tipo de diálogo, sempre necessário, entre os diferentes registros (linguísticos, históricos, sociais). Fica de fora toda aquela parte de história da língua, por exemplo.

Lajolo (1982) ressalta que ler não é decifrar o sentido de um texto como num jogo de adivinhações, mas atribuir-lhe significação, relacionando um texto com outros, reconhecendo o tipo de leitura que é apresentado pelo autor. Ainda a autora diz que é a partir dos sete anos de idade já se

caracteriza o bom leitor, que o que vem depois é e reforço e terapia (LAJOLO, 1982).

A autora ainda esclarece que outra função frequentemente invocada para justificar a presença de textos na prática escolar é o ensino da história da literatura, que tem seu espaço garantido pelas diretrizes oficias nos últimos anos do antigo segundo grau, hoje ensino médio. Com a linguagem não pode haver pressa (LAJOLO, 1982). Já para Regina Zilberman (1984, p. 11):

As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habitua a segunda. Concebendo-se a alfabetização como um direito do homem, o que justifica sua franca expansão entre os diferentes povos e civilizações do planeta, ela não se concretiza sem o concurso do aparelho escolar, de modo que este se equipa e se estrutura, para atingir aquela meta com eficácia.

Ainda Zilberman salienta que a crise de leitura tem sido interpretada também como uma crise na escola, por isso a importância que se deve ter com as atividades relacionadas à leitura e a sua prática. O ensino descontextualizado, que ainda está presente na esfera escolar, manifesta-se, ora nas práticas docentes, ora em alguns livros didáticos de língua materna, uma vez que o ensino de língua portuguesa ainda está sendo desenvolvido a partir do trabalho proposto pelo livro didático, que geralmente apresenta uma visão fragmentada de seus conteúdos – gramática, leitura, produção textual e vocabulário –, não existindo relação entre esses elementos, ou seja, o que ocorre em geral, ainda, nos livros didáticos, "é a polarização entre o estudo do texto e o estudo da frase, ou então o uso do texto como pretexto para ensinar gramática normativa" (GUIMARÃES, 2003, p. 153).

Conforme Isabel Solé, "a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental." (SOLÉ, 1988, p. 34). O que se espera desse resultado é que os alunos possam ler textos de forma adequada e autônoma de acordo com sua idade. Ler é um hábito poderoso que nos faz conhecer ideias e mundos diferentes. A leitura frequente ajuda a criar familiaridade com o mundo da escrita. A proximidade com o mundo da

escrita, por sua vez, facilita a alfabetização e ajuda em todas as disciplinas, já que o principal suporte para o aprendizado na escola é o livro didático. Também é importante porque ajuda a fixar a grafia correta das palavras.

Aprender a ler não é uma tarefa tão simples, pois exige uma postura crítica, sistemática, uma disciplina intelectual por parte do leitor, e esses requisitos básicos só podem ser adquiridos através da prática. Ao se pensar no contexto atual, ainda é preciso correlacionar leitura com o contexto digital. Para as professoras e escritoras Tania Mariza K. Rösing e Adriana Cybele Ferrari, em sua obra **Biblioteca**, **Inovação e comunidades leitoras**, a leitura digital tem revolucionado a maneira como se participa da vida pública, do mercado e da política em geral (2016, p. 127). Para Rösing (2016),

Ler na tela de um tablete é apenas a maneira atual de ler, desde o ponto de vista da decodificação de símbolos e de interpretação de materiais de leitura em textos escritos ou não. Assim como o livro impresso, a cultura digital é potencializadora da democracia real e com ainda mais ganhos, afinal a cultura colaborativa possibilitada pelas tecnologias serve para aprofundar e dar mais consistência à democracia institucionalizada, representativa.

Em uma reflexão sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras, a escritora esclarece que o ensino tem servido como pretexto para a exclusão de regras gramaticais, valores patrioteiros, dogmas comportamentais, bem como para a memorização de listas de vocabulário de informações convergentes contidas nos textos e obtidas, segundo perguntas fechadas de questionários duvidosos.

Além disso, os alunos não sabem claramente o que se pretende com as unidades de leitura, as finalidades se tornam reducionistas, pois são descontextualizadas, em termos teóricos, e segmentadas, em termos de sequência curricular. Este ato de leitura é um ato puramente mecânico transformado num fim em si mesmo que contribui para a formação de um leitor alienado e passivo, possuidor de conhecimentos compartimentalizados e superficiais.

Análise do livro didático

A obra **Português Linguagens:** 9° ano, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi lançada pela primeira vez em 2006, voltada para o Ensino Fundamental. Aprimeira 1ª edição foi recebida, segundo os autores, com entusiasmo por professores que reconheceram a possibilidade concreta de, com o apoio dela, transformarem sua prática pedagógica. Na 2ª edição, os autores procuraram confirmar ou aprofundar os rumos traçados pela 1ª.

O livro está organizado em quatro unidades, sendo que cada unidade tem um tema principal e comporta vários capítulos que, por sua vez, são desenvolvidos a partir de subitens que estão relacionados ao tema da unidade.

Par proceder ao exame do livro, no quadro abaixo, levamos em consideração os seguintes indicadores de análise do Livro Didático em questão:

Quadro 1 – Critérios de análise do livro didático:

	1.1 Objetivo do livro
1 PROPOSTA DO LIVRO	1.2Concepção de leitura
	1.3 Estratégias de leitura
2 ABORDAGEM DA LEITURA	2.1 Frequência de texto para leitura
	e análise
	2.2 Gêneros textuais
	2.3 Autores
	2.4 Temas dos textos
	2.5 Tipos de atividades: perguntas
	abertas e de múltipla escolha;
	questionamentos ao leitor; estrutura
	do texto; texto como pretexto para
	questão gramatical; leitura
	comparativa; emancipação do
	leitor; interação do leitor com o texto
	2.6 Competências e habilidades de
	leitura conforme os PCNs
3 LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES	3.1 Potencialidades do livro na
	abordagem da leitura
	3.2 Limitações do livro na
	abordagem da leitura

Quanto aos objetivos do livro, este propõe variadas atividades de leitura nos quatro capítulos que compõem este Livro Didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Cada capítulo é dividido em quatro unidades, com um tema específico para cada uma delas, assim nominadas: Unidade I – Valores; Unidade II – Amor; Unidade II – Juventude; e, Unidade IV – Nosso tempo.

Entre as quatro unidades, de forma intercalada entre elas, há o chamado Intervalo, que são projetos que envolvem toda a classe. Essa seção fecha as unidades e tem como objetivo retomar e aprofundar sob diferentes enfoques e linguagens o tema trabalhado na unidade e é organizado de maneira a "quebrar" a estrutura do próprio livro e do andamento das aulas. Além disso, propõe a realização de um conjunto de atividades que diversificam as formas de abordagem do tema da unidade. Cada capítulo está organizado em cinco seções essenciais: Estudo do texto, Produção de texto. Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade, A língua em foco e De olho na escrita.

Já quanto à concepção de leitura, o livro de Cereja e Magalhães não traz especificamente uma abordagem sobre o que é leitura, apenas sugere textos para compreensão e interpretação textual. Dessa forma, seria pertinente se autores destacassem o que seria leitura, ao menos na primeira unidade, que é a parte inicial do ano letivo, e qual sua importância na formação do aluno. Isso se justifica porque o objetivo principal do ensino da Língua Materna é o de oferecer ao estudante diversas maneiras de fazê-lo utilizar a linguagem como fenômeno social, ou seja, garantir uma participação ativa e crítica na sociedade. Essa participação crítica é oportunizada pelo desenvolvimento do processo de letramento dos alunos, que vai além da mera alfabetização.

Sabemos que o uso da linguagem é tão importante que a linha do tempo divide a história entre antes e depois da escrita. O aluno que tiver o domínio da língua terá maiores chances de participações sociais, ou seja,

tendo um comando dessa língua escrita e falada, terá maiores acessos a informações. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao assinalá-las, defende que a escola deve cumprir sua função de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (cf. p. 15). Também é estabelecido nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais):

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitosaprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas deuso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.

Ainda em relação à análise do livro, podemos pontuar que as estratégias de leitura são bem dinâmicas e distribuídas em todos os capítulos. Cada qual inicia com uma leitura de textos, alguns longos outros mais curtos, seguida de questões, que na grande maioria das vezes são abertas, descritivas. Essas estratégias são tradicionais, encontradas em outros livros didáticos de outros autores também. Não há quase nada de inovação ou algum tipo de atividade inédita que não se tenha trabalhado em outras obras.

Na abordagem da leitura, a frequência com que os textos aparecem para análise, chega ao número de 17 ao total, ou seja, ao longo de todo o livro, há 17 momentos em que a leitura é privilegiada. Desses textos que abordam atividades de leitura, 16 têm somente perguntas abertas e um texto tem uma questão de múltipla escolha nas quais se buscam a compreensão e a interpretação textual. Ao final, os autores sempre trazem uma informação sobre o assunto que está sendo tratado no texto principal.

Ao pensarmos no predomínio de questões abertas, é possível concluir que, na sua grande maioria, apresentam ótimos questionamentos, porém as questões de múltipla escolha também são importantes para diversificar a forma do questionamento e não torná-lo tão exaustivo ao aluno. Deve haver

esse acordo, pois ambas formas de questionamento são importantes e contribuem para o interesse e aprendizado do aluno.

Quanto aos gêneros textuais, há variedades. O livro traz textos narrativos (como contos e notícias), poemas, bilhetes, piadas e anúncios, o que mostra uma importante variedade de tipos textuais recomendada pelos PCNs. Também traz imagens com o objetivo de ampliar as estratégias de leitura do aluno, que passa a reconhecer o texto como aquele que pode ser construído com imagens e não apenas com palavras. Trabalhar com imagens também é uma forma interessante de chamar a atenção dos alunos por ser uma forma diferente de leitura, o que não descaracteriza essa atividade.

Os autores dos textos selecionados para leitura também são diversificados, na sua grande maioria contemporâneos, o que mostra uma ênfase distinta ao que normalmente se observa em manuais quando há uma concentração em obras clássicas de escritores já consagrados pela crítica. Além disso, é um fator bom se analisarmos que o estudo da Língua Portuguesa não teve grandes avanços significativos nos últimos anos, então trabalhando um texto escrito mais recentemente, este retratará muitas vezes o mundo em que o adolescente ou jovem está inserido.

Os temas dos textos são todos atuais (amor, violência, juventude, valores). Na sua maioria sobre assuntos relativos à pré-adolescência e adolescência, problemas sociais e de saúde e conflito de gerações. Temas esses pertinentes à idade dos alunos, o que pode constribuir para o interesse discente pela leitura. Acreditamos que todos esses temas estão no contexto de vivência do aluno, alguns inclusive, no convívio familiar.

Quanto às atividades propostas para leitura dos textos, em todo o livro há questões abertas e apenas em um texto há uma questão de múltipla escolha. Há uma grande quantidade de perguntas em cada texto, sendo este bem explorado em toda obra. Também há textos que surgem nas atividades apenas como pretexto para exercícios gramaticais, principalmente as 35 (trinta e cinco) tiras contidas no livro, seguidas de questões abertas.

As competências e habilidades de leitura seguem o indicado pelos PCNs para este último ano do Ensino Fundamental:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico ediscursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pelalinguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizaratividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaçosque não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didáticaque o conte do sofrer; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticassociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Outro fator importante são as potencialidades do livro didático na abordagem da leitura. Tendo como sua principal atividade a leitura, esse livro une os níveis de compreensão e interpretação de textos. Seu objetivo maior é levar aos alunos a desenvolverem habilidades de leitura de forma gradativa, por meio desses exercícios. Propõe promover o estudo da linguagem do texto lido por meio da exploração de aspectos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero e o perfil dos interlocutores envolvidos, os sentidos de certas expressões, a figura de linguagem, o uso correto das palavras, etc.

Quanto às limitações do livro didático em questão, a primeira que nos salta aos olhos, como já mencionado, é a não presença de questões de múltipla escolha em quase sua totalidade. Essa falta pode tornar alguns trabalhos com textos de forma exaustiva, desmotivando muitas vezes o aluno e ainda não os preparando para um tipo de questão comumente usado em provas avaliativas, como ENEM e concursos públicos para os mais variados cargos e níveis de escolaridade.

Outro ponto que merece destaque é o privilégio de textos contemporâneos. Por um lado, é bom ver a presença deles, estimulando conhecer novos autores, no entanto é preciso reconhecer que contemplar textos produzidos em épocas distintas também é necessário. Variações

linguísticas, sociais e históricas podem ser melhor compreendidas se exploradas a partir de textos produzidos em variados contextos.

O predomínio de textos não literários no livro ainda pode aparecer como um ponto limitador por pelo menos duas razões. A primeira delas refere-se ao apagamneto gradativo da literatura enquanto objeto de leitura de interesse dos brasileiros, o que parece ser estimulado quando o livro didático não a coloca em evidência. A outra razão está nas habilidades de leitura que um texto literário pode ampliar e, não o explorando, muito do que a literatura tem a oferecer pode ser relegado.

A composição das questões do livro, amparada em perspectivas já conhecida em tantos outros manuais, parece consolidar uma persepctiva tradicional de ensino da Língua Portuguesa e recusar novas abordagens. Em dias atuais não haveria outras opções de abordagem da língua e da leitura mais condizentes com as novas formas de aprender contemporaneidade? Em pleno século XXI, ainda é plausível ensinar da mesma forma que se fazia no século XX? Perguntas como essas nos mostram o quanto ainda precisamos repensar o ensino da língua portugesa e ainda observar criticamente o que o livro didático tem oportunizado enquanto instrumento escolar.

Considerações finais

Com a apreciação do livro didático pesquisado, pode-se verificar que poucos avanços ocorreram principalmente nas metodologias utilizadas pelos autores da obra analisada. Por outro lado, é preciso reconhecer alguns pontos postivos: textos para leitura que interagem com prováveis interesses discentes, espaço para exposição oral dos alunos, estímulo do pensamento crítico, exposição de opinião.

Porém, ainda existem tradições que estão enraizadas nos planos de ensino e que, apesar de não apresentarem bons resultados na construção de sujeitos leitores, permanecem no livro didático, como textos com

perguntas repetitivas e com transcrição do texto apenas sem contemplar a reflexão sobre o que se lê. Esse tipo de abordagem ainda aparece no livro em questão.

Ao analisarmos um livro de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, ficamos com a certeza de que ainda há muito que se pensar e rever sobre estratégias de leitura na escola. Entendemos que esse ensino deva se apropriar de práticas de análise contextual e linguística, nas quais sejam destacados os efeitos de sentido dos textos, os diálogos que se establecem entre textos, as formas como estes são produzidos, etc. Essas práticas ainda parecem não serem plenamente contempladas no livro de Cereja e Magalhães.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

______. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos – PNLD 2014: Língua Portuguesa – ensino fundamental – anos finais. Brasília, 2013.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: linguagens: 9° ano. 3. ed. reform. São Paulo: Atual, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Leitura, ensino e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1996.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

RÖSING, Tania Mariza K. Biblioteca, inovação e comunidades leitoras. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: ______ (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

Variedades linguísticas nos livros didáticos: uma reflexão sobre práticas de ensino da língua

1
Ana Paula Teixeira Porto
Daniela Tur

Introdução

A aquisição da língua acontece naturalmente nos primeiros anos de vida, à medida que a criança se relaciona com falantes e interage no meio social. Ao chegar à escola, cada criança apresenta uma linguagem própria com características de acordo com o contexto social que está inserida, no qual se inclui o convívio familiar e social. Ao chegar à escola, a aprendizagem da língua continua, e o papel do professor é importante, pois cabe a ele saber trabalhar com a língua para que cada criança possa compreender e ir adquirindo o ato da fala de acordo com uma língua padrão – modalidade da língua que a escola deve ensinar, sabendo se expressar de acordo com cada situação do dia a dia.

Ensinar o uso da língua é uma tarefa nada fácil, uma vez que muitas barreiras fazem com que a maioria das crianças não aprendam de forma adequada. Barreiras estas que estão relacionadas, em alguns casos, com o contexto social de analfabetismo familiar.

O professor não deve "podar" a fala dos alunos e classificar como certa ou errada, mas compreender que a língua existe para a comunicação das pessoas, seja de forma normativa, obedecendo às regas da língua culta, ou de forma coloquial, com menor ênfase na gramática normativa e com características particulares de cada região, por exemplo. Esse processo distinto de uso da língua está relacionado às variações linguísticas, que

consistem nas variações existentes em determinada língua. Para Mauro Ferreira (1992, p. 40), todos os indivíduos que falam determinada língua conhecem sua estrutura e como ela funciona, embora essa estrutura seja constante dentro da língua, sofre variações devido à influência de vários fatores, como a questão sócio-cultural e história, além das diferenças socioeconômicas. As variações, apesar de serem muitas vezes imperceptíveis e outras bem evidentes, recebem o nome de variedades ou variações linguísticas.

Ressaltamos que a variação linguística é uma realidade notória, e o professor irá encontrar este fator não somente nos anos iniciais ou no ensino fundamental, mas também no ensino médio e até no ensino superior. Nesse sentido cabe aos professores

o dever de acolher as diversas linguagens em sua classe, ensinado regras ortográficas e respeitando as diversidades. Desse modo, é esperado que, gradualmente, o aluno possa compreender que sua fala apresenta marcas características de seu contexto social ou geográfico, mas que sua escrita precisa refletir as regras estabelecidas pela Gramática Normativa, para que qualquer leitor possa decodificar o que foi escrito e, a partir daí, interpretá-lo e utilizá-lo a seu modo" (VALENTIN; SILVEIRA, 2015, p. 02).

Levando em conta esses apontamentos, o presente artigo tem como objetivo identificar e analisar como os livros didáticos de língua portuguesa no Ensino Médio abordam o ensino das variedades linguísticas, bem como verificar se a forma de abordagem das variações contribui para um ensino de qualidade, que contemple a reflexão sobre a e o entendimento dos alunos sobre o tema em questão.

Discussão Teórica acerca das Variações Linguísticas e Livro Didático

Este trabalho tem como objetivo analisar o ensino da variação linguística em sala de aula por meio do livro didático, portanto, partiremos para uma reflexão teórica sobre as variedades linguísticas e ensino da língua

de acordo com o PCNs, além de contemplar um breve histórico do livro didático.

Necessitamos compreender que a língua portuguesa encontra-se em constante evolução, os falantes a usam de modo a suprir as necessidades comunicativas, adaptando-a de acordo com o contexto social em que estão inseridos. A sociedade brasileira é complexa, formada por diferentes culturas e grupos sociais. Sendo complexa, apresenta diferentes formas de uso da língua e pessoas com escolaridades diferentes, perpassando pelos mais letrados até os analfabetos. Em função destes fatores ocorrem as variações da língua.

Estas variações não podem ser consideradas como uma forma errada de expressão, o que na maioria das vezes acontece. Bagno (2013 p. 16) afirma não pode ser considerado como preconceito linguístico, e sim "o que existe é um profundo e estranhado preconceito social" que é alimentado diariamente pelos meios de comunicação e pela sociedade, pois para o autor preconceito é algo que passa ser inaceitável. O ato de discriminar as variedades linguísticas se caracteriza como um conflito existente na sociedade, e, de acordo com os PCNs,

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia (BRASIL, 1998, p. 82).

O ensino da língua no Ensino Médio deve preparar o aluno para compreensão das regularidades e diferentes usos da língua. Espera-se que os alunos conheçam as variantes da língua e que combatam os preconceitos praticados por grupos sociais mais prestigiados.

Diante dos fenômenos das variações linguísticas, as escolas e professores devem orientar os alunos para que compreendam que os padrões para o uso da língua escrita e falada são diferentes, é importante que o aluno aprenda novas formas de variações linguísticas e entenda que

todas as formas de variações são legítimas e características de um determinado contexto social.

O conhecimento, a análise e o confronto de opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem devem levar o aluno a respeitá-las e preservá-las como construções simbólicas e representações da diversidade social e histórica. (BRASIL, 2000, p. 9).

O papel do professor é o de estimular e estabelecer relações entre os alunos e as diferentes maneiras do uso da linguagem. Trabalhar as variações linguísticas em sala de aula, utilizando-se do contexto social distinto presente na sala de aula pede ser um começo. O professor precisa acolher as diferentes formas de expressão em sua sala, criando um espaço de interação, um elo entre as variações presentes em sala de aula, uma vez que

na escola o aluno deve compreender a relação entre, nas e pelas linguagens, como meio de preservação da identidade de grupos sociais. [...] deve aprender a respeitar as linguagens. Em lugar de criar fossos entre as manifestações, esta proposta indica criação de elos entre elas (BRASIL, 2000, p. 09).

É importante que os alunos tenham conhecimento em relação aos diferentes tipos e variações, sejam elas geográficas, como distintos sotaques, dialetos, que ocorrem de acordo com o local em que os indivíduos estão inseridos, por meio de diferentes culturas, tradições, hábitos. Sejam elas históricas, que acontecem em diferentes épocas vividas pelos falantes. Ou variações sociais, aquelas que se caracterizam pelos hábitos e culturas de grupos sociais que possuem diferentes conhecimentos, exemplo são as gírias e os jargões. Ou ainda as variações situacionais, que são situações do propósito comunicativo, ou seja, há momentos em que os falantes utilizam a língua formal em situações que requerem uma maior seriedade e em outros a língua informal em situações descontraídas. Nessa perspectiva, é oportuno considerar que

a variação linguística é uma realidade inegável, e cabe aos docentes, principalmente aos alfabetizados, o dever de acolher as diversas linguagens em sua classe. (VALENTIN; SILVEIRA, 2015, p. 02).

Nesse sentido os professores devem desenvolver nos alunos o senso crítico, para que saibam diferenciar e respeitar as diferentes formas do uso da linguagem. Mas como isso é proposto no principal instrumento que a maioria dos professores tem acesso, isto é, o livro didático?

Com o seu surgimento como complemento dos livros clássicos, o livro didático tinha o intuito de auxiliar na alfabetização e expandir o conhecimento. Atualmente o livro didático é um instrumento utilizado para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e passou a determinar de certa forma como o ensino deve acontecer em sala de aula, tornando-se um material necessário de apoio a docentes.

O livro didático surgiu como complemento aos livros clássicos, de modo que seu conteúdo fosse pedagogicamente planejado. Para isso, esses livros vieram com o intuito de auxiliar na alfabetização e propagar conhecimentos de história e outras ciências. (CAMPOS, 2012, p. 22,).

No dia 19 de agosto de 1985, através do decreto n 91.542, foi promulgada a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir desse decreto "o PNLD passa a fazer parte da política publica para educação, com o objetivo de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos de escolas públicas." (MONTOVANI, 2009, p.33).

O PNLD é o mais antigo programa voltado para a distribuição de material didático a alunos da rede pública da educação básica e tem por objetivo a indicação de livros didáticos para professores. O livro didático assume-se muitas vezes como o único acesso a informações por parte de professores que estão inseridos em escolas de extrema pobreza e passa a ser visto como um material necessário para o processo de aquisição do conhecimento.

O programa é executado a cada três anos. Os livros são submetidos a uma avaliação criteriosa pelo MEC (Ministério da Educação), que elabora o Guia do Livro Didático, este guia é disponibilizado as escolas e professores pelo FNDE (Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação). Dessa forma, cada escola escolhe os livros que deseja utilizar, levando em consideração a realidade dos alunos e o planejamento pedagógico.

A criação e adoção do livro didático colaboraram para amenizar a desigualdade existente entre pobres e ricos, além de facilitar a prática em sala de aula dos professores, dispõe de textos, exercícios. A distribuição de livros as escolas, porém contribui para acomodação da grande maioria dos professores, que utilizam o livro didático como única forma de conhecimento. De acordo com Klein (2015, p. 43),

por ser um manual, o conteúdo contemplado pelo livro didático torna o professor um mero repetidor, uma vez que o livro apresenta, de certa forma, um roteiro para o ensino, e não proporciona nenhuma reflexão acerca do ensinado, apenas acontece uma transmissão ao aluno, e este não tem o discernimento de refletir, apenas armazena as informações.

Para o autor o livro didático colabora para que o professor seja apenas um repetidor do que está descrito no livro, sem exigir muito esforço do professor e também dos alunos.

Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Diante disso, partimos para a análise dos livros didáticos do Ensino Médio, e os selecionados são: **Português Linguagens em Conexão** do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros (PNLD 2015 – 2017); **Português Linguagens:** Literatura, Produção de Texto, Gramática, do primeiro ano do Ensino Médio, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (PNLD 2012-2014).

A análise contemplará dois aspectos: Proposta pedagógica do livro e atividades didáticas para ensino das variações linguísticas e será feita separadamente, de acordo com cada livro e coleção. A escolha dos livros didáticos se dá em virtude de o conteúdo das variações estarem sendo propostas nestes livros.

A análise sobre o livro **Português Linguagens:** Literatura, Produção de Texto, Gramática, contempla o 1º ano do Ensino Médio e foi distribuído pela Editora Saraiva de São Paulo. Na segunda página, os autores apresentam o objetivo do livro "resgatar a cultura em língua portuguesa; estabelecer relações e contrastes com o mudo contemporâneo, por meio de diferentes linguagens; analisar os diálogos que a literatura brasileira estabeleceu com outras literaturas" (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 03). Dessa forma o livro estará atendendo à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM.

O método de ensino da obra é o trabalho com diferentes formas de linguagem, verbal e não verbal, trabalhando com texto-atividades-produção. Poucas vezes os autores basearam o ensino da língua por meio de reflexões teóricas. Os textos e atividades são bem explicados e numerados, contribuindo para que o docente saiba como proceder na execução do que é proposto.

É importante ressaltar que a análise irá contemplar apenas no ensino das variações linguísticas e não análise do livro como um todo. No que se refere ao ensino das variações linguísticas, o livro apresenta o estudo no capítulo 03 - Linguagem, comunicação e interação (p. 35 - 46), mais especificamente na página 39. O livro não propõe o trabalho com textos de forma integral, apenas fragmentos de obras, relacionando diversos tipos de gêneros textuais como poemas, reportagens, tirinhas e filmes que apresentam com mais ênfase a questão das variedades no uso da língua. O método de abordagem desses gêneros é fragmentada, por meio de recortes.

No que se refere às atividades de análise e compreensão do conteúdo, o livro inicialmente apresenta uma contextualização e teorização do conteúdo. Posteriormente o aluno é instigado a colocar em prática o que aprendeu por meio de atividades de interpretação que relacionam texto e atividades, ou seja, o livro utiliza-se do texto como pretexto para o aprendizado das variações e de acordo com Lajolo (1984, p. 52) "O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser". A autora pontua que as atividades com o texto devem possuir sentido, significado, levando o texto e manter o seu significado maior.

As atividades para o ensino de gramática por meio de textos induzem para que o aluno aprenda somente a questão gramatical e não é essa a função do texto em sala de aula, pois o trabalho com texto deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento da compreensão, bem como a produção de significados a partir do que se lê. No livro didático em análise, verifica-se que essas atividades na sua maioria conduzem o trabalho do texto como meio para o ensino gramatical, como pode ser observado no exemplo do livro em que é proposta a leitura do texto "O mito e a realidade; o errado e o diferente; o eu e o outro", de Marcos Bagno, após a leitura são propostas atividades que consistem em localizar no texto o conceito de norma-padrão.

Ainda no que tangue às atividades, por meio delas o aluno consegue compreender de forma clara os tipos de variações, sejam geográficas, históricas, sociais, situacionais e suas características, tomando conhecimento que a língua sobre alteração e acordo com o lugar em que é produzida. Isso não possibilita ao aluno saber utilizar as diferentes formas de uso da língua, pois não desenvolve o caráter prático da utilização das variações.

O livro didático mobiliza as competências e habilidades apontadas na Matriz de Referência do ENEM, sendo elas, Competência de área 1, em que os alunos poderão identificar os diferentes tipos e usos da linguagem. Competência de área 5, os alunos ao trabalhar com o livro em análise conseguirão analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos. Competência de área

6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos, reconhecendo a importância do patrimônio linguístico para a preservação da identidade cultural. Competência de área 7, reconhecer em textos de diferentes gêneros, relacionado recursos linguísticos. Além da Competência de área 8, em que os alunos desenvolvem a compreensão do uso da língua portuguesa "como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade" (BRASIL, 2012, p. 04). Nesse sentido o livro possibilita o trabalho com diferentes linguagens, reconhecendo estas como um sistema de comunicação e informação.

Dispõe ainda de atividades de análise e interpretação dos recursos expressivos das linguagens, por meio de relações de textos com seus contextos, o que leva o aluno a compreender as diferentes linguagens como meio de organização e comunicação social, que preserva a memória e a identidade nacional de acordo com cada região. Um exemplo é a atividade que apresenta as diferentes variantes de como o pão francês é conhecido em diferentes regiões do Brasil. No Rio Grande do Sul, a variante é conhecida como "cacetinho", na região norte, "carequinha", no Ceará, "carioquinha", no Rio de Janeiro, "pão de sal" e, no interior do Nordeste, "pão aguado".

O livro mobiliza o trabalho com textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas, as variedades linguísticas sociais, ensinando o aluno a reconhecer os usos da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação, o que permite ao aluno compreender as variações geográficas existentes no nosso país. Um exemplo é a referência ao texto de Simoni Matias, retirado da internet apesar de o livro não apresentar a fonte de onde o texto foi retirado: "O texto retrata várias cenas de assalto, cada uma delas situada em um Estado ou região diferente do país. A fala do assaltante tem sempre o mesmo conteúdo, enquanto o uso da linguagem e o modo como o assalto é conduzido mudam de uma situação para outra". (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 44). Exemplo retirado do livro ilustra essa constatação:

- Assaltante nordestino: Ei, bichim... Isso é um assalto... Arriba os braços e num se bula nem faça muganga... Arrebola o dinheiro no mato e não faça pantim se não enfio a peixeira no teu bucho e boto teu fato pra fora! Perdão, meu Padim Ciço, mas é que eu to com uma fome da moléstia...
- Assaltante mineiro: Ô sô, prestenção... Isso é um assarto, uai... Levanta os braço e fica quetim quesse trem na minha mão tá cheio de bala... Mió passá logo os trocado que eu num tô bão hoje. Vai andando, uai! Tá esperando o quê, uai?
- **Assaltante gaúcho:** Ô, guri, ficas atento... Bah, isso é um assalto... Levantas os braços e te aquietas, tchê! Não tentes nada e cuidado que esse facão corta uma barbaridade, tchê. Passa as pilas pra cá! E te manda a La cria, senão o quarenta e quatro fala.
- Assaltante carioca: Seguinte, bicho... Tu te deu mal. Isso é um assalto. Passa a grana e levanto os braços, rapá... Não fica de bobeira que eu tiro bem pra... Vai andando e, se olhar pra trás, vira presunto...
- Assaltante baiano: Ô, meu rei... (longa pausa) Isso é um assalto... (longa pausa) Levanta os braços, mas não se avexe não... (longa pausa) Se num quiser nem precisa levantar, pra num ficar cansado... Vai passando a grana, bem devagarinho... (longa pausa) Num repara se o berro está sem bala, mas é pra não ficar muito pesado... Não esquenta, meu irmãozinho! (longa pausa) Vou deixar teus documentos na encruzilhada...
- Assaltante paulista: Orra, meu... Isso é um assalto, meu... Alevanta os braços, meu... Passa a grana logo, meu... Mais rápido, meu, que eu ainda preciso pegar a bilheteria aberta para comprar o ingresso do jogo do Corinthians, meu... Pô, se manda, meu...

Essa atividade possibilita que os alunos compreendam que a fala se modifica de acordo com cada região por meio de diferentes culturas e vivências de cada indivíduo. É uma forma legítima de exploração do tópico de estudo da língua.

Ao disponibilizar textos de diferentes gêneros, como poema, reportagens e tirinhas, o livro oferece o cotejo entre textos, uma vez dispõe de aportes teóricos para que os alunos possam compreender de forma mais clara o conteúdo, como é o caso da explicação do autor Luiz Carlos Travaglia sobre a diferença entre a linguagem formar e a linguagem coloquial, apontando aspectos característicos de cada modo de fala. Ao oferecer o estudo por meio de diferentes gêneros, o livro didático apresenta uma abordagem atrativa aos alunos, colorido, diversificado, o que contribui para que o aluno tenha curiosidade em ler e desenvolver as atividades.

Apesar de ter sido publicado no ano de 2010, o livro não explora recursos tecnológicos para aprendizagem e ensino das variações linguísticas,

o que acaba sendo um limitador ao aceso às novas tecnologias e às variações linguísticas que uso dessas tecnologias impõe.

Parte-se para a análise do livro didático **Português Linguagens em Conexão** do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros (PNLD 2015 – 2017). Por pertencerem à mesma coleção e os autores serem os mesmos, a análise será feita em relação aos dois livros, dessa forma serão denominados livro 01, contemplando o 1º ano do Ensino Médio e livro 02, contemplando o 2º ano do Ensino Médio. Os livros, apesar de serem de níveis diferentes, apresentam os mesmos objetivos. Ao utilizar os livros, o aluno irá

apropriar-se dos diferentes recursos que a língua oferece; apreciar e emocionar-se com a arte e a cultura, com as diferentes formas de linguagem; expressar-se em diferentes linguagens; compreender as novas tecnologias. (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 3).

Dessa forma o livro estará atendendo à proposta Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM quando este referencia que os alunos, ao utilizar o livro, irão ter contato com as diferentes formas de cultura, de linguagem, sabendo diferenciar o uso destas de acordo com cada situação. O método de ensino da obra é o trabalho com diferentes formas de linguagem, como explicado nos objetivos. O método de ensino dos livros é texto-atividades-produção do conhecimento.

Há predomínio de textos literários e uma variedade enorme de gêneros. A presença de textos teóricos é mais acentuada no livro 01, os autores disponibilizam textos (fragmentos) do autor Marcos Bagno, referência neste tema das variedades linguísticas. Já no livro 02 não há oferta de textos que possibilitam uma reflexão teórica. As atividades nos dois materiais estão dispostas de forma que o professor tenha facilidade em compreender a forma de aplicabilidade das mesmas para aos alunos.

No livro 01, há uma maior quantidade de textos, tendo no máximo 05 questões cada, ainda os autores trabalham com tirinhas, relacionando

diversos gêneros textuais em que as variações predominam, o método de relação desses gêneros se caracteriza como um complemento para o processo de ensino-aprendizagem, primeiro os autores trabalham com o texto e posteriormente tirinhas e fragmentos de obras para complementar o aprendizado. No livro 02 os autores utilizam como métodos de ensino textos curtos, ou seja, fragmentos, poucas vezes relacionados com outros gêneros. Após cada texto os autores apresentam atividade, que são uma adaptação de questão do ENEM, dos anos de 2005 a 2011.

As atividades nos dois livros se dividem entre compreensão de texto, através do seu sentido e atividades de ensino da língua, utilizando-se como destacado na análise do primeiro livro, o texto como pretexto para ensinar questão da língua e gramática. Ambas as atividades apresentam fatores que contribuem para que o aluno entenda de maneira clara e objetiva o conteúdo, pois levam o aluno a refletir sobre as formas do uso da linguagem, como acontece em um texto ou em um conversa do dia a dia, representada nos livros em forma de tirinhas.

As atividades de interpretação de texto não possibilitam uma leitura crítica, pois na maioria das vezes os textos são utilizados apenas para a compreensão e o ensino da gramática, não exigindo um nível alto de compreensão por parte dos alunos. Os livros 01 e 02 não exploram o uso de recursos tecnológicos para o ensino das variações linguísticas. A proposta é o trabalho com texto, por meio de atividades de compreensão das variações linguísticas no texto. Também não oferecem um aporte teórico sobre o conteúdo das variações, o que predomina são textos literários como poemas e fragmentos de romances, além de textos não literários como reportagens e história em quadrinhos.

Os livros didáticos mobilizam as competências e habilidades apontadas na Matriz de Referência do ENEM, uma vez que possibilitam a identificação das diferentes linguagens, entendendo esta como um recurso que caracteriza a comunicação, levando os alunos a compreender que a comunicação e a fala são um sistema social. Ainda no que tangue a

competência e habilidades, a proposta dos livros 01 e 02 levam o aluno a compreender os "recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção". (BRASIL, 2012, p. 03). Nesse sentido o que é proposto nos dois livros possibilita que os alunos tenham conhecimento que as diferentes linguagens são formas de expressão e comunicação de uma determinada cultura, região ou época e devem ser considerados como "patrimônio linguístico".

De acordo com a Matriz de Referencia do ENEM, os alunos devem saber "identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro". (BRASIL, 2012, p. 04). Nesse sentido os livros em análise contemplam de forma positiva essa matriz, pois disponibilizam o contato com as variações, exemplificando a forma de uso da língua, seja ela padrão ou não padrão. O livro didático 01 apresenta uma abordagem atrativa aos alunos, é colorido, há a presença de imagens, os textos e as atividades são organizados. O livro 02 visualmente não é atrativo, há predomínio de textos e atividades, não possui imagens ou ilustração.

Conclusão

Através da realização do presente trabalho, conclui-se que o ensino das variações linguísticas nos livros didáticos apresenta lacunas. Uma delas é a falta de textos teóricos para explicar de forma mais precisa o conteúdo, pois o aluno aprende o conteúdo das variações linguísticas por meio de informações presentes em fragmentos de textos literários, histórias em quadrinhos, tirinhas, imagens, reportagens, ou seja, utilizando o texto como pretexto para o ensino da gramática. Outro ponto a destacar é a falta de recursos tecnológicos na abordagem das variações, pois o ensino nas escolas deve acompanhar as atualizações que acontecem no meio social.

O fato de não propor a utilização desses recursos faz com que se trabalhe de forma mais tradicional, desmotivando os alunos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho do texto como pretexto para o ensino de gramática ou para outro fim que não seja o de produzir significados ou estimular a interação do leitor com o texto é um fato negativo e importante de destacar, uma vez que não desenvolve no aluno a construção de significados, além de apresentar fragilidades na compreensão leitora, pois não é explorada a leitura do texto. Ao utilizar o texto para desenvolver atividades gramaticais, o professor irá desenvolver apenas o conhecimento da gramática, deixando de lado a compreensão e entendimento do texto.

A análise também colaborou para compreender que o livro didático, no caso os livros em análise, apresenta pontos positivos que devem ser levados em conta. A exploração de diferentes gêneros textuais oferece os alunos o cotejo com diferentes tipos de texto, sejam poemas, reportagens, tirinhas, trechos de livros e leva-os a compreender as características de cada um embora priorizando o ensino de gramática e não destacando tanto as variações no uso da língua que cada gênero textual pode apresentar.

A busca de novos conhecimentos, novos métodos de ensino e ferramentas atualizadas faz com o professor leve a seus alunos um ensino mais dinâmico, atualizado, despertando assim o gosto por aprender. Trabalhar as variações linguísticas de acordo com o contexto dos alunos, utilizando-se de exemplos próximos a eles, irá possibilitar uma integração deste com o ambiente escolar, pois o educando deve ter a consciência que as variações linguísticas estão em todos os lugares e devem ser respeitadas de acordo com as suas individualidades e especificidades. A escola deve ser um espaço integrador, procurando eliminar o processo de exclusão e discriminação que existe no ato da fala, portanto reconhecer, respeitar e saber usar as variações de linguagem é de suma importância na formação escolar.

Referências

BAGNO, Marcos. **A norma Oculta:** Língua e poder na Sociedade Brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Matriz de Referência do ENEM. 2012. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/mat
riz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: maio. 2016

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: abr.
2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares
nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.
Brasília: MEC/SEF (Versão preliminar), 1995.

CAMPOS, Eduarda Lins de Albuquerque. A formação de leitores: análise de livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. 2012. Disponível em: http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3453/3/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20leitores.%20An%C3%A1lise%20de%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20LP%20do%20EM.pdf. Acesso em: abr. 2016.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens, vol. 1. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática:** teoria, síntese das unidades, atividades práticas, exercícios de vestibulares: 2º grau. São Paulo: FTD, 1992.

KLEIN, Jaine André. Leitura e Ensino de Literatura Contemporânea no Ensino Médio: um olhar crítico sobre livros didáticos do PNLD 2015. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Curso de Pós-Graduação Mestrado em Letras Literatura Comparada – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico Westphalen. Frederico Westphalen. 2015. Disponível em:

http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-91.pdf>. Acesso em: abr. 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é Pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura em Crise na Escola.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 164 p.

MONTOVANI, Katia Paulilo. O programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na Qualidade do Ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em:

<file:///C:/Users/dtur.PROTEUS.001/Downloads/O%20programa%20Nacional%
20de%20Livro%20Did%C3%A1tico.pdf> . Acesso em: abr. 2016.

SETTE, Maria da Graça L.; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rozário S. de. **Português**: linguagens em conexão, volume 2. São Paulo: Leya, 2013.

_____. Maria da Graça L.; TRAVALHA, Maria Antônia; BARROS, Maria do Rozário S. de. **Português:** linguagens em conexão, volume 1. São Paulo: Leya, 2013.

VALENTIN, Michele Coelho; SILVEIRA, Victor Luiz da. Variações linguísticas e a formação de docentes das séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 6, n 2, 2015. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/1717/pdf _413>. Acesso em: abr. 2016.

Ensino da língua portuguesa em livros didáticos: a argumentação e a exploração de ferramentas tecnológicas

Todrii de Olivelia silvelia
Ana Paula Teixeira Porto

Tuani do Olivaira Silvaira

\$

Introdução

O ensino médio constitui a etapa final da educação básica e, conforme LDB 9394/96, tem como finalidade consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar o educando para o exercício da cidadania e para o trabalho e compreender os conhecimentos científico-tecnológicos de cada disciplina. Ainda de acordo com a LDB, o ensino médio dará destaque para a educação tecnológica, à língua portuguesa como um instrumento de comunicação e às formas contemporâneas de linguagem.

O professor será o responsável por desenvolver as habilidades e competências que garantirão ao aluno a compreensão da língua portuguesa e para isso deverá fazer uso dos mais variados instrumentos de ensino. Porém, em algumas vezes o ensino da língua acaba restringindo-se ao uso do livro didático.

Esse livro, que deveria ser usado como um dos meios utilizados no processo de aprendizagem, tornou-se em alguns casos a única ferramenta utilizada em sala de aula pelo professor. Dessa forma, os conteúdos que deveriam ser trabalhados de forma contextualizada, acabam limitando-se a exercícios repetitivos baseados na gramática normativa que não levam o aluno a refletir sobre linguagem como está previsto na lei.

A maioria dos livros didáticos presentes nas escolas públicas fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa pertence ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e consiste na distribuição gratuita de livros didáticos para as escolas públicas. A distribuição dos livros acontece a cada três anos em ciclos alternados para ensino fundamental e ensino médio. Os livros são avaliados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e organizados em umguia que é enviado às escolas que fazem a escolha dos livros que desejam utilizar.

O livro didático, assim como a prática o professor, deve estar voltado para a realidade do aluno sendo um recurso, contemplado tanto quanto os recursos tecnológicos, como a televisão, o rádio e a informática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais¹ o ensino médio terá como objetivo entender os princípios da tecnologia da informação e aplicar esse conhecimento na escola, no trabalho e na sociedadeo que torna as questões de pesquisa relevantes para se pensar o ensino da língua portuguesa nessa etapa formativa.

Considerando esse contexto, este trabalho tem como objetivo fazer uma análise de como os livros didáticos de língua portuguesa do terceiro ano do ensino médio contemplam a abordagem do ensino da argumentação, relacionando-o com o uso de ferramentas tecnológicas. Para isso, será feita a análise de dois livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didáticos do ano de 2015. Os livros analisados serão *Português: linguagens* (2013) e *Novas Palavras* (2013).

A análise será feita apenas sobre como os livros didáticos trabalham com a argumentação, já que este se constitui na modalidade de texto exigido nas provas de redação nos vestibulares e no Enem. Além disso, será feita uma reflexão de como esses livros apresentam o trabalho com os recursos tecnológicos em conjunto com o ensino da argumentação, seja como fonte de pesquisa, compreensão oudivulgação dos textos de cunho argumentativo.

_

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000.

Para apresentar a análise e as reflexões feitas sobre argumentação e o uso de recursos tecnológicos no ensino de língua portuguesa, o artigo foi organizado emtrês partes. Na primeira parte será feita uma exposição sobre o ensino da línguaportuguesa na educação básica. Na segunda parte será feita uma reflexão sobre a argumentação e a linguagem. A análise dos livros didáticos ficará na terceira partebem como as considerações sobre o ensino e o livro didático.

Ensino de língua portuguesa na educação básica

O ensino da língua portuguesa constitui-se como componente obrigatório na educação infantil, no ensino fundamental e o ensino médioconforme a LDBEN. A sua obrigatoriedade está relacionada com a importância do domínio da linguagem no mundo contemporâneo, uma vez que esse domínio garante ao indivíduo a participação na sociedade.

Na história do Brasil. os primeiros livros eram exportados de Portugal e tinham como objetivo a alfabetização baseada em um ensino tradicional. Após a proclamação da república, pensava-se em um ensino que provocasse mudanças sociais, no entanto a escola continuou sendo um local destinado às elites. Segundo Jaime Klein, no que diz respeito aos avanços sobre o uso do livro didático, em 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1950 ainda havia o predomínio das cartilhas que além de tradicionais serviam aos interesses da Ditadura Militar ditando regras e orientando comportamentos.

Os anos de 1960 constituem um momento de grande avanço no uso do livro didático como ferramenta no processo de aprendizagem. O momento era de efervescência política e cultural, havia valorização das manifestações culturais, a população urbana havia crescido, surgiram novas profissões, a indústria estava em desenvolvimento e a escola secundária era vista como o caminho para ascensão social. Os meios de comunicação tinham se expandido e a modernidade se evidenciava principalmente nas

artes, no teatro e na música, com a Bossa Nova, o rock e a Jovem Guarda. Essas manifestações eramvias de resistência aDitadura Militar e segundo José Carlos de Azeredo (2007, p. 114)

Essa atmosfera- que incluiu a revisão dos paradigmas culturais, literários e linguísticos como num ressurgimento dos ideais estéticos e do modernismo dos anos 1920 – impele os órgãos e agentes da educaçãoinstitucional a repensar conteúdos, estratégias e objetivos da escolarização. A mais radical consequência da nova mentalidade pedagógica foi a liberdade dos educadores- entre os quais se incluem os autores dos livros didáticos- para selecionar os conteúdos a serem ensinados.

Além disso, a década de 1960 constitui uma etapa de transição na história doensino de português no Brasil. Os livros começam a apresentar atividades de leiturapara o início das aulas, contudo o enfoque era a análise gramatical. Em 1965 é lançada a Antologia *Rio de toda gente*com uma proposta no ensino da língua partindo do texto, na leitura e na análise de processos estilísticos. Para José Carlos de Azeredo (2007, p. 117)

A abordagem ainda era fragmentária e eclética – misturavam-se no mesmo questionário itens relativos a sinonímia, funções sintáticas, figuras de linguagem e formação de palavras, selecionados aleatoriamente -, mas representava o primeiro passo importante na direção de uma pedagogia da língua centrada no texto.

Tem destaque a obra de Magda Soares, Português através de textos, que através dos textos obteve sucesso dentre professores devido ao equilíbrio que apresentava entre o ensino tradicional e a tendência renovadora pautada no texto. Com a lei 5.692 de 1971 a linguagem recebeu uma abordagem eclética com contribuições das concepções da linguística estrutural de Saussure, Roman Jakobson e Jean Piaget. Os estudos sobre o livro didático se prolongam ao longodos anos e em 2006 os livros didáticos passam a ser distribuídos gratuitamente também para o ensino médio.

O empenho das instituições governamentais para tornar o ensino mais eficiente se evidencia na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCNs), no Sistema de Avaliação da Educação Básica(SAEB)e no Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), que de acordo com Irandé Antunes (2003, p. 23) "tem oferecido ótimas pistas para a produção de manuais de ensino". No entanto, em relação à oralidade, a fala do aluno não é explorada como umobjeto de estudo. A fala é vista como um espaço para a violação das regras, dandoênfase para o trabalho com os gêneros informais. Para Irandé Antunes (2003, p. 23)

há) uma generalizada falta de oportunidades de se explicar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadase padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do "falar em público".

No ensino referente à leitura o ensino é centrado em habilidades de decodificação, desvinculadas da função social e da compreensão global do texto. Otrabalho com a gramática também apresenta lacunas e ocorre de forma descontextualizada do uso da língua. O trabalho com a gramática acaba se resumindo a memorização de nomenclaturas e regras que não levam em consideração o valor social da língua. Em relação ao trabalho com a escrita o processo ignora a interferência do sujeito, a escrita acaba sendo centrada nas habilidades motoras de representação, memorização de regras ortográficas, e a prática da escrita se torna artificial e inexpressiva resumindo-se a criação de frases soltas e isoladas sem valor intencional.

Mesmo com todos os avanços na discussão sobre o ensino e o uso do livro didático muitos desafios precisam ser vencidos. A escola é o lugar onde as habilidades e competências nas áreas da linguagem devem ser desenvolvidas, a fim de garantir ao aluno o pleno domínio da língua bem como a sua inserção social. Além disso, a escola deve atender as expectativas do mundo contemporâneo, oportunizando ao aluno o contato com as mais diversificadas tecnologias. Oprofessor deverá proporcionar situações de aprendizagem para que o aluno se aproprie do conhecimento

e saiba usar as ferramentas tecnológicas de forma consciente na resolução de problemas encontrados no cotidiano.

Na Matriz de Referência do ENEM, a competência de área um de Linguagens, códigos e suas tecnologias prevê a aplicação das tecnologias da comunicação einformação nos mais diferentes contextos. Como objetivos as habilidades dessa área propõe o uso dos sistemas de comunicação de forma consciente, compreendendo a função social desses sistemas com o objetivo de resolver problemas sociais. Em relação ao uso dos textos no ensino da língua a competência de área seis traz como habilidades identificar nos textos de diversos gêneros os elementos que garantem a progressão temática, bem como organização, estrutura e a função predominantes nos textos. Na competência de área sete que trata sobre o confronto e opiniões de vista diferentes, as habilidades visam o reconhecimento das estratégias argumentativas no texto, identificando os objetivos bem comorelacionando como outros tipos de textos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 11)

O desenvolvimento da competência linguística do aluno de Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, emsituações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa no ensino médio está relacionado diretamente ao uso social da língua. Assim, as propostas do ensino médio devem ir além do ensino da gramática e do conhecimento da literatura proporcionando a produção de textos tanto no nível da escrita como também na forma oral.

Argumentação e linguagem

A comunicação humana ocorre através dos significados construídos na interação entre as pessoas. Segundo José Carlos de Azeredo "A atividade comunicativa por meio de uma *língua* constitui o *discurso*. E o objetos por meios dos quais essa atividade se desenrola se chamam *textos*." (2007, p. 18) Esses textos "são objetos linguísticos investidos de função social no amplo e complexo jogo das interações humanas." (2007, p. 18)

Dependendo da sua função a escrita os textos vão adquirir uma forma configurando os gêneros textuais. Segundo Koch (2014, p. 15), "todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam e formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo que denominamos gêneros." Assim, qualquer forma de comunicação, oral ou escrita, ocorre através dos gêneros textuais.

Cada gênero textual possui características, que estão relacionadas à forma de composição, um conteúdo temático e um estilo que está ligado ao tema e conteúdodo texto. Exemplos de gêneros textuais são: a carta, o romance, a receita, bula de remédio, telefonema, etc. Um gênero textual pode abranger diversas sequências textuais, ou tipos textuais. Os tipos textuais referem-se à forma de composição do texto são: narrativa, argumentação, exposição, descrição e injunção. Tanto o gênero quanto o tipo textual estão inseridos em um domínio discursivo. Segundo Marcuschi o domínio discursivo "não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados" (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Toda interação comunicativa tem um objetivo e isso torna alinguagem argumentativa. Segundo o dicionário Aurélio um argumento é o raciocínio que se usa para justificar um ato. Para Othon Garcia (1983, p. 370) "Argumentar é em última análise, convencer ou tentar convencer mediante apresentação de razões, em face de evidência das provas à luz de um raciocínio coerente e consistente."

Segundo o autor existem duas formas de argumentação: a informal a formal. Ambas possuem a mesma estrutura: proposição, concordância parcial, contestação ou refutação e conclusão. No entanto a argumentação formal exige alguns cuidados dispensáveis na argumentação informal. Por exemplo, a proposição deve ser feita da forma mais clara e objetiva possível, ainda nesse estágio deve ser feita umaanálise da própria proposição. Os argumentos devem ser apresentados de forma lógica com fatos que os comprovem, podendo ainda utilizar como argumentos, fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e o testemunho. Após esses procedimentos a conclusão ocorrerá de forma natural, não como uma mera repetição de argumentos, mas como comprovação da proposição.

De acordo com Koch existem "certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar ("mostrar") a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam." ¹²Esses elementos são os operadores argumentativos que funcionam a partir da escala argumentativa e da classe argumentativa. Para tratar desse assunto Koch retoma as noções formuladas por Ducrot que define escala argumentativa quando dois ou mais enunciados de umargumento indicam para a mesma conclusão.

Para estabelecer uma hierarquia nessa escala deve ser feita a análise dos tipos de operadores argumentativos indicada por Koch (2010, p. 30):

Quadro 1 - Tipos de operadores

Tipos de operadores	Expressões	
Estabelecem hierarquia de argumentos	até, mesmo, até mesmo, inclusive, etc.	
Introduzem argumentos.	Ao menos, pelo menos, no mínimo.	
Somam argumentos.	E, também, ainda, nem (= e não), não só, mastambém, tanto, além como, além de, além disso, a par de, etc.	

Introduzem uma conclusão para argumentos apresentados anteriormente.	
Introduzem argumentos alternativos	Ou, ou então, querquer, quer seja, etc.
Estabelecem relação de comparação.	Mais que, menos que, tãocomo, etc.
Introduzem justificativas.	Porque, que, já, já que, pois, etc.
Contrapõem argumentos.	Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, etc.
Introduz conteúdos pressupostos.	Já, ainda, agora, etc.
Indicam escalas opostas: um afirma para a totalidade e outro para a negação total.	•

O conhecimento e o domínio desses tipos de operadores permitem dentro da argumentação compreender os significados dos enunciados. No entanto, na maioria das vezes, o ensino da língua portuguesa restringe o ensino apenas à memorização de expressões, sem avaliar o significado e o valor argumentativo que essas conferem aos mais diversificados enunciados. Para Ingedore Koch esses elementos

(...) têm merecido pouca atenção nos livros didáticos e nas aulas de língua portuguesa, já que pertencem às classes invariáveis (advérbios, preposições, conjunções, locuções adverbiais, prepositivas, conjuntivas) ou, então, são palavras que, de acordo com a N.G B. (Nomenclatura Gramatical Brasileira), não foram incluídas em nenhuma das dez classes gramaticais, merecendo, assim, "classificação à parte" (em várias gramáticas, são denominadas palavras denotativas oudenotadoresde inclusão, de exclusão, de retificação, etc.). (2010, p. 40)

No entanto o conhecimento e o uso adequado desses mecanismos garante a interpretação correta dos enunciados, a compreensão da força argumentativa de cada enunciado, bem como o uso consciente da língua. Existem ainda, outros elementos linguísticos que indicam pressupostos como os verbos que indicammudança ou permanência deestado, verbos que se complementam pela enunciação de um fato, alguns conectores

circunstanciais. Outros elementos importantes são os indicadores modais que são as expressões: necessários/ possível, certo/ incerto, duvidoso e obrigatório/ facultativo e alguns advérbios, locuções adverbiais e construções com verbos auxiliares modais. Existem também os indicadores atitudinais, índices de avaliação e de domínio que indicam atitude ou estado psicológico do locutor nos seus enunciados, bem como o modo como ele é formulado.

O livro didático e a argumentação

Um dos itens de estudo nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio é o texto dissertativo-argumentativo. Esse é o texto exigido nas provas de seleção de vestibulares e também nas provas do Enem. O fato desse tipo de texto fazer parte de processos de seleção para o ensino universitário mudou as propostas de redação, principalmente no ensino médio, que antes se resumiam apenas a criar um título e escrever sobre determinado assunto. As propostas de produção textual passaram a vir acompanhadas de outros textos exigindo do aluno, além da capacidade de escrita, a capacidade de leitura e interpretação.

Além disso, além de produzir textos com significado espera-se que o aluno ao sair do ensino médio seja capaz de interpretar os mais diversos textos, sejam eles na forma impressa ou presentes nas novas formas tecnológicas de informação. Afim de avaliar o trabalho proposto pelos livros didático será feita a análise de como são as propostas das produções textuais, como são as atividades voltadas ao ensino da argumentação e como é estabelecida a relação com os recursos tecnológicos.

O primeiro livro analisado é o livro *Português: linguagens*do terceiro ano do ensino médio que engloba em um único volume o ensino da língua portuguesa e daliteratura. O livro foi organizado em quatro unidades divididas em média em dez capítulos. Cada unidade aborda um momento literário, estudo dos gêneros textuais e estudos gramaticais. Na terceira

unidade o capítulo nove é dedicado para o estudo e avaliação das competências e habilidades do Enem. A questão da argumentação está na quarta e última unidade do livro no segundo capítulo.

No início do capítulo nove sobre as competências e habilidades do Enem é exposto um quadro sobre as competências quatro, cinco e seis e suas respectivas habilidades indicadas pela Matriz de referência de Linguagens, códigos e suas tecnologias com exemplos de como estas habilidades são exigidas nas questões do Enem. Após a exemplificação são propostas atividades para identificar nas questões as habilidades e competências exigidas em cada questão.

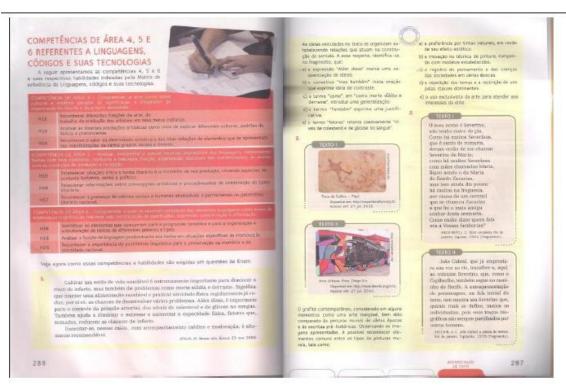


FIGURA 1 – Atividades sobre o ENEM

Fonte: Português: linguagens, 2013, p. 286-287

No item "Em dia com o vestibular" são propostos exercícios de vestibulares sobre Literatura e Estudos de Linguagem. No final do capítulo há um projeto intitulado "Caia na rede!" que orienta sobre a realização de um debate envolvendo alunos e professores de outra disciplina com o tema

"Internet para o bem ou para o mal?". Na explicação da atividade o livro orienta que os alunos conversem com o professor sobre como realizar um debate, definir as regras para o debate, organizar a divulgação e filmar o evento para ser avaliado após a sua realização.





Fonte: Português: linguagens, 2013, p. 295

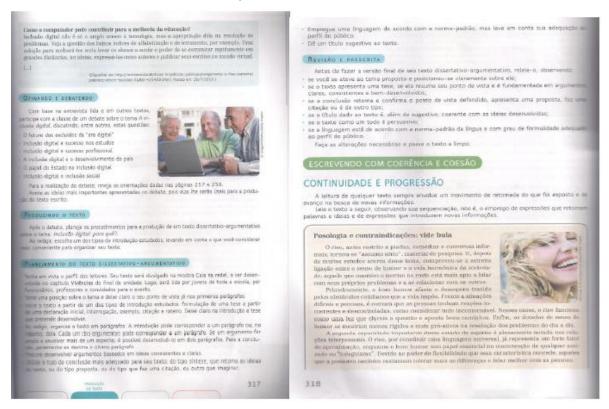
A unidade quatro do livro inicia com o assunto literatura contemporânea e o segundo capítulo é destinado ao texto dissertativo-argumentativo. No início do capítulo é feita a apresentação do texto dissertativo-argumentativo como o texto exigido nas redações de vestibulares e nas provas do Enem. O texto trabalhado no capítulo foi retirado do site da FUVEST, eé apresentado na sua forma original como uma das melhores redações do vestibular do ano de 2011. Após a apresentação

dotexto são propostas nove questões de interpretação sobre a estrutura e o desenvolvimento do texto. São apresentados os tipos de introdução do texto argumentativo com exemplos e reflexões sobre cada citação. O mesmo procedimento é adotado para explicar os tipos de argumento do texto e para os tipos de conclusão do texto dissertativo - argumentativo. A proposta de produção do texto é sobre as ferramentas digitais:

As ferramentas digitais estão sempre presentes, atualmente, em todas as áreas das atividades humanas. Assim, será que um jovem pode hoje viver bem sem ter acesso a essas ferramentas? Ele poderá competir em igualdade de condições no mundo da escoa e do trabalho? Qual é o papel do Estado em relação aos milhares de jovens que inda estão excluídos da "era da informática"?. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 316)

O texto base para a produção textual é uma entrevista com uma pioneira no uso da informática na escola e está disponível no site da *Revista Escola*. São propostas diversas questões para um debate que auxiliará na produção textual. O livro propõe a divulgação dos textos em uma mostra chamada de "Caia na rede!". Esta mostra é proposta no capitulo *Vivências* e consiste em um sarau que abrange poesia, música, e cinema.

FIGURA 3 – Proposta de redação



Fonte: Português: linguagens, 2013, p. 317-318

Antes do fim do capítulo são apresentados itens para a revisão do texto e outro texto para o trabalho sobre coerência e coesão com exercícios sobre um texto com problemas nos aspectos de progressão e continuidade.

O livro propõe atividades com base em apenas um texto argumentativo apresentado integralmente. Não é feita uma relação de textos em que a argumentação predomina e não há referência sobre os fatores importantes da argumentação como tipos de argumentos, modalizadores e operadores argumentativos. O livro didático mostra os diferentes tipos de introdução, argumentos e conclusão, mas não traz atividades para que o aluno compreenda como ocorre esse processo de construção. As atividades de interpretação dão ênfase para aspectos estruturais do texto não possibilitando a leitura crítica dos textos argumentativos.

Nas atividades sobre o texto argumentativoé trabalhada a competência de área seisda Matriz de Referência do Enem e dá ênfase

para as habilidades H18 (Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização de textos de diferentes gêneros e tipos.) e H19 (Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.). Porém a argumentação não é contextualizada como sendo apenas uma das possibilidades de organização textual.

As atividades do capítulo oito permitem a identificação das competências e habilidades nas questões do Enem. Aabordagem utilizada no livro chama atenção dos alunos por se tratar de um assunto do Enem e dos exames vestibulares dandoênfase para os textosescritos. Tanto no capítulo oito sobre o Enem e no capítulo dois sobre o texto dissertativo-argumentativo, não há um referencial bibliográfico e digital para a ampliação dos conhecimentos sobre argumentação, ou mesmo sobre o assunto do debate proposto como atividade.

O texto foiretirado do site da FUVEST, mas o site não é indicadocomo uma ferramenta de pesquisa para os alunos que no terceiro ano do ensino médio estão sendo preparados para o vestibular e o Enem. Os recursos como fóruns, chats, videoaulas ou outros recursos tecnológicos não são explorados na proposta didática. No entanto, as propostas de debate e produção textual se aproximam das práticas sociais atuais. A associação entre os conhecimentos teóricos leitura e interpretação de textos argumentativos ocorre nas atividades do livro, porém de uma forma muito superficial.

Ao trabalhar a estrutura do texto dissertativo-argumentativo são usados recortes de vários textos proporcionando uma visão fragmentada do desenvolvimento da argumentação. A proposta de produção textual é extremamente adequada, contudo não é feita uma contextualização para implantar o tema. A proposta da mostra "Caia na rede!" é significativa, porém restringe a área de pesquisa dos alunos apenas para a poesia, cinema e música.

Ao analisar a proposta de redação a mostra" Caia na rede!"poderia estar vinculada aos tipos de ferramentas digitais a que os alunos têm acesso, como elas influenciam na formação de alunos mais críticos e como o seu uso auxilia na formação para o mundo do trabalho. Outra forma do uso dos recursos tecnológicos seria a criação de um blog para a divulgação dos textos dissertativo-argumentativos produzidos em aula. Além dos exemplos dos textos citados no livro poderiam ser usados exemplos da argumentação em programas de televisão, rádio e vídeos explicativos sobre o assunto. Essas ferramentas fazem parte do universo do aluno e auxiliariam em uma melhor compressão dos processos de argumentação.

O segundo livro analisado é o livro *Novas Palavras*, que é dividido em ensino de Literatura, Gramatica e Redação e Leitura. O item Redação e leitura aborda apenas o texto dissertativo-argumentativo.

O primeiro e segundo capítulo do item Redação e Leitura abordamespecificamente o texto dissertativo. A primeira análise ocorre sobre fragmentos de textos que revelam pontos devista deseus autores. São apresentados os principais tipos de dissertação: a dissertação expositiva e a dissertação argumentativa, classificando seus elementos fundamentais como tema, assunto e argumentação. As atividades propostas no primeiro capítulo dão ênfase para as questões estruturais do texto dissertativo. Há uma proposta de texto e de um debate sobre tema de uma redação do Enem: "Cidadania e participação social".

Agora você vai participar e um debate inspirado na proposta do Enem.

Reúna-se com seus colegas e discuta com eles o tema **Cidadania e participação social.** Depois, individualmente e por escrito, selecione e organize os argumentos, fatos e opiniões apresentados que achou mais contundentes e use-os em defesa de seu ponto de vista para apresentar sua **proposta de ação social.** (AMARAL, 2013, p. 15)

O livro sugere no item "Navegar é preciso" que os alunos assistam ao documentário *Garota Zona Sul* e apresenta um resumo sobre os itens abordados no capítulo. No final do capítulo no item "Critérios de Avaliação

e Reescrita" é feita outra proposta de produção textual om base em fragmentos que falam sobre a importância da escrita.

No segundo capítulo é retomada a ideia de descrição e de como delimitar o tema no texto dissertativo. É apresentado o texto "Os corpos descarnados das passarelas", é feito o trabalho com o vocabulário do texto e são apresentadas questões de interpretação. Os períodos interrogativos são apresentados como procedimentos retóricos ou persuasivos, os procedimentos descritivos são apontados como responsáveis pela progressão do texto e é explicado como fazer a delimitação do tema do texto.

Como virros. "Os carpas desamados da pasaedas" é uma desertação apoida am sizinantos describers.

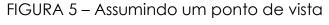
A virbos actras de serão permãs absenur que e gricogli dator de compresion más provincia da a propulção da contra de compresion más provincia da a propulção da compresion de poder provincia da a propulção da compresion de poder presentario, de como cere de compresion de securido como a trator de electrosico, de caracterio de compresion de como a trator de electrosico, de como cere de compresion de

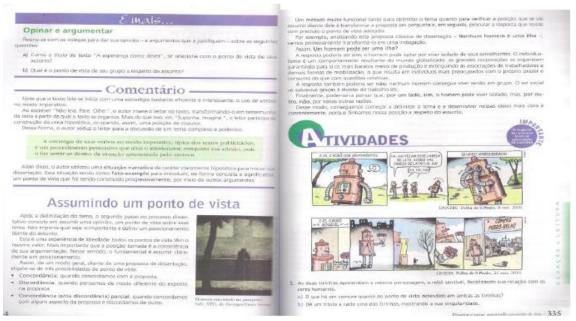
Figura 4 - Procedimentos retóricos ou persuasivos.

Fonte: **Novas palavras**, 2013, p. 321-322

No terceiro capítulo é feita uma análise de como é assumido o ponto de vista na construção do texto dissertativo e como os elementos narrativos contribuem na argumentação do texto. Novamente, é apresentado um texto inicial com atividades de interpretação. É proposto um exercício oral de argumentação sobre o texto lido, é feito um comentário sobre o uso dos

verbos o modo imperativo como elemento persuasivo e são apresentados os três tipos de ponto de vista em uma proposta dedissertação: a concordância, a discordância e a concordância (e/ou discordância) parcial.





Fonte: **Novas palavras**, 2013, p. 334-335

O último exercício docapítulo está no item"Critérios de avaliação ereelaboração" e propõe uma atividadesobre linguagem formal e informal e coerência. No quarto capítulo é abordada a argumentação causal e a importância dos exemplos no processo de argumentação. Uma das propostas de produção textual é uma carta argumentativa.

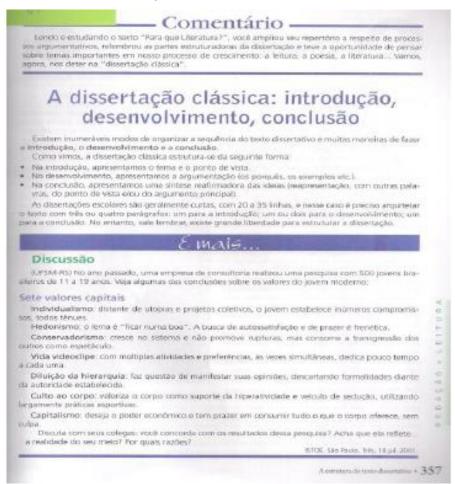
FIGURA 6 – A carta argumentativa



Fonte: **Novas palavras**, 2013, p. 351-352

A questão da estrutura do texto dissertativo e abordada no quinto capítulo. A explicação sobre a estrutura do texto ocorre de forma sintética sem exemplificações. Logo após é apresentada uma proposta de discussão.

FIGURA 7 – Dissertação clássica



Fonte: Novas palavras, 2013, p. 357

No capítulo sete são trabalhadas as estratégias lógico-expositivas exemplificadas pela definição, comparação, citação histórica, exemplo, estatística, resumo e pergunta. Esses exemplos são feitos apenas com o uso de expressões apresentando trechos de textos apenas nas atividades. No sétimo capítulo é feita uma revisão de todos os aspectos do texto dissertativo-argumentativo trabalhados no livro.

A maioria das atividades propostas pelo livro didático são feitas com base emtextos apresentados integralmente. Ao longo dos capítulos o livro didático relaciona gêneros textuais em que a argumentação predomina principalmente nas atividades de interpretação. São apresentadas atividades de análise e compreensão dos recursos usados na argumentação, associando conceitos importantes ao uso desses recursos.

Porém, em nenhum momento são apresentados os modalizadores e operadores argumentativos. O livro apresenta um número significativo de atividades que possibilitam a análise da estrutura do texto, bem como a leituras crítica dos textos argumentativos. Essas atividades possibilitam o exercício para o cotejo entre os textos argumentativos de diferentes gêneros, a apropriação de conceitos teóricos e a sua inter-relação com práticas concretas de produção textual.

A ênfase da argumentação ocorre nos textos escritos, mas háatividadesque proporcionam o uso da argumentação no texto oral, como nos debates. O livro recorre a uma aproximação do ensino com práticas sócias atuais, explora recursos como filmes e documentários, mas indica o uso da internet apenas para pesquisa. Em relação ao Enem o livro apresentam atividades que dão ênfase para as competências da áreaseis (Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação)e sete (Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas). O livro contempla uma associação entre os conhecimentos teóricos, leitura e interpretação de textos argumentativos e produção textual, porém o uso dos recursos tecnológicos poderia ser mais explorado contribuindo para uma melhor compreensão dos recursos de argumentação.

Considerações finais

Os livros trabalham com o texto dissertativo-argumentativo, porém não desenvolvem a ideia de escala argumentativa, um dos pontos fundamentais para a compreensão do texto. Outro ponto negativoé a fragmentação dos conteúdos e retomada de textos propostos em capítulos anteriores, como ocorre no livroPortuguês linguagens, e pode causar nos alunos o distanciamento do assunto que está sendo trabalhado naquele capítulo. Além disso, o uso das novas tecnologias restringe-se apenas a pesquisas na

internet, ignorando as outras ferramentas disponíveis aos alunos como programas de televisão e de rádio de cunho argumentativo.

No livro Novas palavras há mais capítulos destinados do estudo do texto dissertativo-argumentativo, porém os exercícios propostos são repetitivos e não proporcionam a reflexão do estudo dos operadores argumentativos. Os recursos tecnológicos, como blogs e o uso de chats são ignorados pela proposta do livrorestringindo o uso da internet apenas para a pesquisa de textos e documentários, bem como filmes. Um dos pontos positivos apresentados no livro é o item "Critérios de avalição e reelaboração" que permite o aluno reavaliar os textos. Para Irandé Antunes (2003, p. 59)

(...) a qualidade, por vezes, pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles revejamesses textos. A prática das "redações" escolares – normalmente realizada num limite escasso e tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos do que simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, a inda semuma diligente revisão e busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar.

O espaço para a revisão dos textos só está presente em um dos livros analisados, contudo as propostas de redação são feitas de forma contextualizada, expondo objetivos e fornecendo informações sobre o assunto de cada texto. Os dois livros didáticos ainda trazem, mesmo que forma reduzida, indicações de leitura para que os alunos possam aumentar os conhecimentos sobre os temas propostos nas redações. Essas indicações, segundo Irandé Antunes, e os debates propostos como atividades aumentam as informações sobre os temas e a capacidade de argumentar.

As palavras são apenas mediação, ou material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam ideias, se falta a informação, vão faltar palavras. Daí que a nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas.

Ao final desse artigo conclui-se que as habilidades relacionadas no ensino da argumentação podem ser melhor desenvolvidas nas propostas do livro didático. É importante que além de compreender os processos da construção da estrutura dotexto, os alunos sejam capazes de construir argumentos fazendo a leitura crítica dos textos. Além disso, os livros analisados apresentam lacunas no uso dos recursos tecnológicos. Cabe o professor analisar as propostas presentes nos livros e propor atividades na sua prática que abordem mais recursos tecnológicos para um ensino mais próximo da realidade. O mesmo procedimento deveser usado no que diz respeitoà omissão da existência dos operadores argumentativos nos livros didáticos. O professor deverá proporcionar o estudo desses elementos no texto argumentativo, lembrando que o livro didático constitui apenas um dos recursos disponíveis como ferramentas para o processo de aprendizagem em sala de aula.

Referências

AMARAL, Emília, et al. Novas palavras: 3° ano.São Paulo: FTD, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português:** fundamentos, percursos, objetos.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens, 3.9.ed. São Paulo: Saraiva 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa. 5**. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna: aprenda** a escrever, aprendendo a pensar.11 ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1983.

KLEIN, Jaime André. **Leitura e ensino de literatura contemporânea no ensino médio:** um olhar crítico sobre livros didáticos do PNLD 2015. Frederico Westphalen, 2015,131f.Dissertação de Mestrado em Letras – Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-relação pela linguagem.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. **Matriz de referência Enem**. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais.**2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em 14 de março de 2016.

Tecnologias no ensino da língua portuguesa: como são exploradas em livros didáticos?

	*
Ana Paula Teixeira	Porto
	310110

Emanaeli Rallin Picalatta

Introdução

A didática utilizada pelo professor no ambiente escolar está aos poucos sendo reestruturado. Antes bastava que o professor manuseasse com destreza o quadro negro, o livro didático e o conteúdo, pois já era o suficiente para ministrar uma aula. Mas hoje essa didática está, aos poucos, se modificando, pois, além de um profissional que tenha domínio de turma e bons subsídios teóricos, é preciso estar atento com as diferentes tecnologias que vêm surgindo, muitas já dominadas pela grande maioria dos alunos.

Essa constatação já está ratificada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao salientarem que é preciso utilizar instrumentos tecnológicos no ambiente escolar para que os alunos estejam atualizados em relação às novas tecnologias. De acordo com Garcia (2013) através das tecnologias há um melhor processo de ensino-aprendizagem, ocasionando assim novas maneiras de ensinar e aprender. Ao mesmo tempo em que se compartilha com essa ideia de que é preciso inserir as tecnologias, o pontochave parece ser o de quais usar e como usar.

O professor, por sua vez, encontra na gama de ferramentas e aplicativos um suporte a mais para trabalhar na Educação Básica, como citar exemplos do que existe. Sabe-se que explorar esses recursos proporciona algo diferente, inovador e ainda possibilita um amplo acervo de ferramentas, que podem ser utilizadas de acordo com a necessidade de

cada turma. Além disso, é uma forma a mais de chamar a atenção do aluno, que em meio a uma era totalmente tecnológica, manuseia e utiliza as tecnologias quotidianamente, possuindo mais facilidade e interesse em participar das aulas.

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo desse estudo é identificar como aparece o uso das novas tecnologias no livro didático, que é um material de apoio disponibilizado e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em escolas públicas, no qual o professor pode utilizar para planejar suas aulas. É ainda em muitos contextos a principal fonte de referência para o professor e o único material ao aluno. Nessa investigação busca-se dar enfoque em como a utilização das novas tecnologias acontece no ambiente escolar, como instrumento pedagógico para incentivo ao hábito de leitura. Assim os livros a serem analisados serão de diferentes editoras, autores, e do 2º ano do Ensino Médio.

A pesquisa desenvolve-se através de análise dos livros didáticos, buscando mostrar quantas vezes aparecem abordagens referentes ao uso das Tecnologias de Informação (TICs), como ferramentas de auxílio na prática leitora. Textos como os de Kenski, Levye outros diversos autores, contemplam o referencial teórico-crítico do trabalho, que se constitui basicamente sobre tecnologia e ensino, assim como recursos tecnológicos para se trabalhar com a leitura na Educação Básica.

Para alcançar o objetivo desse estudo, o trabalho será dividido da seguinte forma: primeiro uma contextualização sobre a importância de aliar a educação e as tecnologias na sala de aula, em seguida haverá a análise dos livros didáticos, mostrando como acontece a abordagem das ferramentas tecnológicas no formato de apoio impresso, para então chegar as considerações finais.

Educação e Tecnologias

Antes de se adentrar na relação entre educação e tecnologias, cabe uma contextualização de como surgiu o meio virtual, e quem nos traz subsídios teóricos acerca dessa era inicial é Pierre Lévy, que em seu livro **As tecnologias da Inteligência**, publicado 1993, traça um panorama das tecnologias, como era e como se encontra atualmente esse meio. O autor ainda identifica como a tecnologia aparece nos diferentes contextos da sociedade.

Com seu surgimento em 1945, os primeiros computadores nasceram na Inglaterra e nos Estados Unidos, e naquela época ninguém imaginava que essa ferramenta fosse se expandir gradativamente com o passar dos anos. No início eram considerados frágeis, servindo somente para cálculos científicos à disposição de grandes empresas, seu custo era elevando, assim quem o tinha possuía uma situação financeira favorável.

Hoje essa máquina evoluiu muito, e a cada dia que passa está surpreendendo mais com os diversos aplicativos e funções que pode realizar, trata-se de uma tecnologia que está a nosso favor e utilizada de maneira adequada pode ocasionar grandes vantagens. Conforme destaca Lévy (1993) a informática, nessa nova era, tem a função de modificar o destino da escrita:

Usada primeiro para cálculos, estatísticas, a gestão mais prosaica dos homens e das coisas, tornou-se rapidamente uma mídia de comunicação de massa, ainda mais geral, talvez que a escrita manuscrita ou a impressão, pois também permite processar e difundir o som e a imagem enquanto tais. A informática não se contenta com a notação musical, por exemplo, ela também executa a música. (LÉVY, 1993, p.117).

De acordo com o autor, essa máquina veio aos poucos tomando seu espaço bem mais rápido que outras ferramentas, como a escrita manuscrita e a impressão. Como consta no exemplo trazido por Levy, não há limite para os avanços que ainda estão por vir, pois a cada dia surge algo novo, capaz de suprir o que já fora inventado.

Aliando essa ferramenta tão importante a práticas quotidianas, cabe destacar como é importante a utilização de aplicativos, ferramentas e demais softwares provenientes dessa era tecnológica para a educação, pois trazer essas tecnologias para o ambiente escolar, por exemplo, é uma maneira de trabalhar uma metodologia diferenciada e ainda chamar a atenção do aluno, que está em contanto com essa virtualidade diariamente em tempo integral.

No livro **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**, publicado em 2012, Vani Moreira Kenski traz apontamentos acerca da utilização das novas tecnologias em sala de aula, afirmando que escola e professores precisam ser reestruturados. Para ela, muitas vezes os professores não possuem conhecimento para lidar com determinados softwares, que podem ser ferramentas difíceis de manusear. Já a escola pode não ter um espaço adequado, com computadores que disponham de acesso à internet e de softwares úteis para fins educacionais.

Muitos sãos os desafios encontrados diariamente para se trabalhar de maneira diferente no contexto escolar. Existem dificuldades, como falta de estrutura e de materiais de apoio disponibilizados pela escola, como o livro didático que nem sempre apresenta muitas sugestões para instigar tanto professor quanto aluno a trabalhar com ferramentas tecnológicas. Essa falta de apoio e conhecimento por parte do docente acaba ocasionando certo desleixo na atualização de práticas de ensino, pois ele encontra dificuldade em produzir um material didático que utilize uma ferramenta tecnológica como meio de fomentar a aprendizagem.

Se trabalhadas de maneira adequada, as novas tecnologias podem modificar, de maneira positiva, a aprendizagem do aluno. De acordo ainda com Kenski (2012) elas são capazes de redimensionar o espaço escolar em, no mínimo, dois aspectos:

O primeiro diz respeito aos procedimentos realizados pelo grupo de alunos e professores no próprio espaço físico da sala de aula. Nesse ambiente, a possibilidade de acesso a outros locais de aprendizagem – bibliotecas, museus, centros de pesquisa, outras

escolas etc. – com os quais os alunos e professores podem interagir e aprender modifica toda a dinâmica das relações de ensino e aprendizagem. Em segundo aspecto, é o próprio espaço físico da sala de aula que também se altera. (KENSKI, 2012, p.50).

Conforme destaca a autora, trabalhar com a tecnologia aliada ao ensino traz vantagens para a prática docente do professor tanto na maneira como os alunos irão receber o conteúdo, como no próprio espaço escolar, que, com uma metodologia diferenciada, será moldado de maneira diferente, fazendo até com que os alunos se sintam mais motivados a aprender e buscar o conhecimento. Considerando que vivemos em uma era totalmente tecnológica, então certamente atividades que utilizem esses equipamentos trarão mais benefícios para a aprendizagem do discente.

Muitas são as vantagens no que diz respeito ao ensino vinculado às novas tecnologias, e uma das razões disso é a importância de quebrar paradigmas, pensando em por que não incluir softwares diferenciados para ajudar ainda mais na aprendizagem do aluno? Certamente poderá haver uma aula mais significativa, incluindo as voltadas para a aprendizagem da língua.

De acordo com Valadares (2012) atividades sobre o ensino de língua portuguesa, por exemplo, aliadas às tecnologias, têm a capacidade de ampliar o processo de leitura, de escrita e ainda, em relação ao aluno, "o gabarita a produzir uma autonomia que não se encontra nos suportes tradicionais" (VALADARES, 2012, p.74). Por isso, nota-se a importância de se trabalhar com essas ferramentas, pois, além de chamarem mais a atenção dos alunos, fazem com que eles conheçam e aprendam a manusear diferentes tecnologias.

Pensando nessas premissas, um ponto importante para reflexão do ensino associado a tecnologias está relacionado ao olhar de livros didáticos, em geral o principal instrumento de aporte nas escolas brasileiras. Como os livros didáticos de língua portuguesa exploram as tecnologias? Que resultados podem trazem a esse ensino? Em busca dessas respostas, a

próxima seção traz algumas reflexões acerca da livros de língua portuguesa para o Ensino Médio.

Análise dos Livros Didáticos

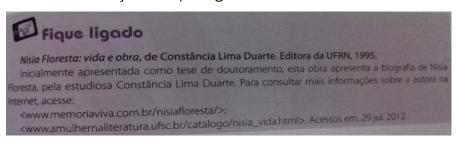
O primeiro livro a ser analisado faz parte da coleção **Português: Linguagens em Conexão**, do 2º ano do Ensino Médio, tem como autores Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling e é publicado pela editora Leya. A obra faz parte dos inúmeros livros que são autorizados pelo Ministério da Educação para fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Foi publicado em 2013 e com indicação de uso para os anos de 2015, 2016 e 2017. Trata-se de um exemplar bastante ilustrativo e um de seus principais objetivos é "compreender as novas tecnologias e seus impactos nas mudanças da língua e da linguagem" (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, p.03). Composto por 352 páginas, distribuídas em 37 capítulos, o livro é dividido em duas partes, e na primeira há a abordagem do conteúdo referente à literatura, depois o espaço é destinado ao ensino da gramática.

Ao se realizar uma análise inicial desse objeto, pode-se destacar que, em um primeiro momento, o livro parece ser atualizado em relação às novas tecnologias, até pelo fato de um de seus principais objetivos fazer referência a essas ferramentas de auxílio. Porém após uma minuciosa avaliação, é possível constatar que, quanto às atividades com recursos tecnológicos presentes na parte do ensino de literatura, em 14 vezes foi citado algum recurso tecnológico, mas não há nenhuma atividade utilizando ferramentas.

A referência à apropriação tecnológica no livro consta da seguinte forma: Dicas de site (duas vezes); dicas de curta-metragem (uma vez); dicas de vídeo (uma vez); dicas de biblioteca virtual, (uma vez); dicas de música (uma vez); dica de entrevista online (uma vez); dicas de obras em formato digital (duas vezes); dica de site para baixar obras (três vezes); e por fim, dicas de livro game (duas vezes).

Todas essas sugestões estavam presentes, geralmente, no final dos capítulos, numa aba em destaque, nomeada "Fique ligado", a qual remete para que os alunos, ao chegarem à casa, depois da aula, acessarem os links disponibilizados nessa caixa. Ou seja, está implícito que o recurso é algo optativo ao aluno e não ao processo de sala de aula com exploração mediada pelo professor. Em nenhum momento, é referida alguma atividade que pode ser feita a partir desses comentários extras. A aba "Fique ligado" pode ser visualizada:

Recorte 1 – Seção "Fique ligado"



Fonte: SETTE, TRAVALHA, BARROS (2013, p. 307)

Em relação à parte da gramática, os resultados são ainda mais assustadores quanto à inserção de TICs. Há seis sugestões, assim distribuídas: informação sobre autores (uma vez); sugestões de site para pesquisa (uma vez); obras disponíveis para download (três vezes) e sugestão de documentário (uma vez). As propostas seguem a mesma estrutura das de literatura, uma diferença é que aqui há menos da metade de sugestões de links em relação à outra.

Quando observamos que tipo de recursos são citados, constatamos que estes não estão de acordo com as leis impostas nos PCNs, pois não encontramos atividades relacionadas ao uso das TICs, mas sim sugestões de sites, que podem ou não ser explorados pelo professor. Esses links se encontram em uma aba do livro no final dos capítulos, remetendo que, se o aluno quiser pesquisar mais sobre a aula, pode acessar em outro ambiente, fora da sala de aula. Esse tipo de orientação, enfim, pouco ajuda na construção de aulas mais produtivas e diferenciadas.

O segundo livro a ser analisado compõe a coleção Novas Palavras, publicado pela editora FTB no ano de 2013, mas com indicação para 2015, têm como autores Emília Amaral, Mauro Ferreira do Patrocínio, Ricardo Silva Leite, Severino Antônio Moreira Barbosa, a obra corresponde também ao 2º ano do Ensino Médio, e é dividida em duas partes: primeiroliteratura e posteriormente ensino da gramática. Possui 400 páginas, divididas em oito capítulos, e ao termino dos oito capítulos, há uma aba nomeada "Conversa com o Professor", por se tratar do livro do professor, onde contem 112 páginas destinadas a orientações acerca das aulas a serem ministradas, assim como sugestões de leituras para que o professor consulte antes de ministrar/preparar suas aulas.

O livro possui duas abas especificas, nomeadas "E mais..." e "Navegar é preciso", nesses locais aparecem, raramente, algumas sugestões de links, sites, para que o aluno, com ou sem o professor pesquise um pouco mais. Vale destacar que essas opções aparecem no final dos capítulos o que remete também, que se trata apenas de sugestões de conteúdos adicionais, que muitas vezes não merecem muita atenção para professores e alunos. As abas podem ser visualizadas:

Recorte 2 – Seção "E mais..."

	Emais
Leitura e debate	
Leia a nota preliminar de Me guesa, e discuta com seus coleg	ensagem, de Fernando Pessoa, um dos maiores poetas da lí as as questões apresentadas.

Fonte: AMARAL, FERREIRA, LEITE (2013, p.157)

Recorte 3 – Seção "Navegar é preciso"



Fonte: AMARAL, FERREIRA, LEITE (2013, p.119)

Conforme já explicado, na aba "Conversa com o Professor", há também o objetivo de cada seção, o que cada uma irá apresentar, e a importância desta para professor e aluno. Quando citado o item "E mais..." a explicação é a seguinte: "Destacamos nesse **E mais...** com algumas atividades de bastante interesse, tendo em vista as demandas educacionais em destaque em nosso tempo" (AMARAL, PATROCÍNIO, LEITE, BARBOSA, 2013, p. 03). Como podemos observar o objetivo desse espaço é trazer atividades interessantes, que estejam de acordo com a nossa realidade. Outro item importante é o "Navegar é preciso", sobre ele destaca-se:

Já a seção **Navegar é preciso** tem por finalidade estimular a experimentação de práticas culturais – filmes de ficção, documentários, entrevistas, espetáculos de dança etc. – que permitem a degustação e a desescolarização dos conteúdos. Assim, o aluno poderá enriquecer seu repertório de saberes por meio do contato com produções de relevante valor cultural, disponíveis nas novas mídias. (AMARAL, PATROCÍNIO, LEITE, BARBOSA, 2013, p. 03).

Aqui se busca oferecer aos alunos vários repertórios culturais para que ambos conheçam diferentes manifestações artísticas que estão presentes nas mídias. As mídias, nesse sentido, aqui são vistas apenas como uma forma para se encontrar determinada manifestação cultural. Nessa apresentação do livro, em nenhum momento é levantada a questão da utilização das tecnologias de ensino no auxílio de alguma atividade.

Após uma minuciosa análise, nessa obra, concluiu-se que as únicas vezes que aparece algo sobre tecnologias, está vinculado a links com sugestões de poemas, adaptações de obras, coreografias, documentários,

filmes, curtas nacionais, debates. Todas essas sugestões estão na aba "Navegar é preciso" que conforme o nome diz trata-se de um lugar onde os alunos terão que navegar para buscar um maior conhecimento.

Nenhuma atividade relacionada com meios tecnológicos foi encontrada aqui, o que mais uma vez nos leva há um questionamento. Por que os PCNs, que consistem no principal documento para a Educação Básica, pregam uma coisa e os livros escolhidos pelo PNLD apresentam outra? A comunicação, os critérios de escolha entre quem elabora o documento, que são os mesmo que escolhem os livros didáticos precisa ser repensada, pois há uma falha nesse meio que precisa com urgência ser arrumada.

O próximo livro a ser analisado é também do 2º ano do Ensino Médio, denominado **Português: língua e cultura**, de Carlos Alberto Faraco. Publicado pela editora Base em 2013, corresponde ao PNLD 2015. Com 304 páginas, divididas em 13 capítulos e três apêndices, nesse livro encontramos apenas o ensino da língua portuguesa, voltado para a gramática, aqui não aparece nenhum conteúdo sobre literatura.

A apresentação nesse livro está mais voltada para o aluno, o autor explora de maneira motivadora como será o percurso do aluno até o termino do livro, o quão ele irá degustar da língua portuguesa a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer dessa obra. Vale destacar que o autor acentua que "[...] a coleção oferece um conjunto de informações e reflexões sobre as línguas em geral e sobre a língua portuguesa em especial" (FARACO, 2013, p. 03).

Essa informação, no entanto, é, em partes, errada, pois, quando ele coloca o termo "línguas em geral", está se referindo a vários tipos de linguagem e dentre elas pode-se destacar a linguagem tecnológica, digital, porém, no decorrer do livro, não existem atividades ou sequer sugestões para se trabalhar com esse tipo de linguagem. A única vez que aparece algo relacionado com a tecnologia é um link em uma aba denominada

"Para ir mais longe" onde há uma sugestão de site para pesquisa superior aos alunos, como pode ser visualizado a seguir:

Recorte 4 – Seção "Para ir mais longe"

Para ir mais longe:

Visite o site: <www.procarnivoros. org.br>, da Associação Pró-Carnívoros, ONG que atua na proteção do lobo-guará e de outros grandes carnívoros brasileiros.

Fonte: FARACO, 2013, p.50.

Esse item "Para ir mais longe", aparece no final de todos os capítulos, com sugestões diversas, entre indicações de livros, leituras complementares e uma única vez uma indicação de site para pesquisa. Outra coisa que aparece relacionado com o meio digital é uma figura com o nome "Conteúdo digital", conforme consta no início do livro, toda vez que aparecer essa imagem o significado será o seguinte: "Este ícone sinaliza a presença de objetos educacionais digitais" (FARACO, 2013, p. 09).

Recorte 5 – Seção "Conteúdo Digital"



Fonte: FARACO (2013, p.09).

A partir da análise, parece haver uma falha do autor, o ícone aparece diversas vezes durante o livro. No entanto nenhuma vez fora encontrado algum objeto digital. Mais uma vez, visualizamos aqui um material didático, escolhido e aprovado pelo PNLD, mas que não condiz com o que é

estipulado nos documentos educacionais. No caso desse livro os resultados ainda são mais catastróficos, pois nem sugestões de sites são encontradas, somente uma única vez visualizamos essa alternativa.

O quarto livro a ser analisado é dos autores Lília Santos Abreu-Tardelli, Lucas Sanches Oda, Maria Tereza Arruda Campos e Salete Toledo, tem como nome **Português – Vozes do mundo 2:** literatura, língua e produção de texto, fora publicado pela editora Saraiva em 2013, mas também corresponde ao PNLD 2015. Aqui mais uma vez encontramos um livro dividido, mas agora em três partes: primeiro literatura, depois ensino da língua e por último uma parte destinada a produção de textos.

O livro analisado é o livro do professor, dessa forma no final há um espaço nomeado "Manual do professor", onde aparecem, além da proposta da coleção, sugestões de atividades, modos de avaliação e um breve capítulo nomeado "O uso de recursos tecnológicos em sala de aula". Em relação a proposta do livro cabe destacar que o autor busca auxiliar os alunos no desenvolvimento e nas habilidades voltadas para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Antes de apontar o que o capítulo "O uso de recursos tecnológicos em sala de aula" traz, cabe apresentar quais são as atividades relacionadas as tecnologias que aparecem na obra. Aqui, mais uma vez, encontramos os já tradicionais ícones, denominados "Na rede" e "Som na caixa". O primeiro com sugestões de links para visitas virtuais, documentários, minisséries, storyboards (organizadores gráficos), concursos para poesia, vídeos etc. Já o segundo "Som na caixa" possui também links, mas agora de músicas, conforme consta nas imagens a seguir:

Recorte 6 – Seção "Na rede"



Fonte: TARDELLI, ODA, CAMPOS, TOLEDO, 2013, p.27.

Recorte 7 – Seção "Som na caixa"



Fonte: TARDELLI, ODA, CAMPOS, TOLEDO (2013, p.168)

Feito esse levantamento inicial constatamos que mais uma vez não houve nenhuma atividade utilizando alguma ferramenta ou recurso tecnológico. No capítulo "O uso de recursos tecnológicos em sala de aula", que contém um apanhado de sugestões para os professores, é possível entender nas palavras dos autores que não deve haver um ensino de língua portuguesa desvinculado com as novas tecnologias disponíveis, eles acrescentam que é preciso trazer para o espaço da sala de aula o uso das tecnologias por dois objetivos principais: "o primeiro diz respeito aos desenvolvimento de competências para o letramento digital" e o segundo "[...] diz respeito à dinâmica em sala de aula" (TARDELLI, ODA, CAMPOS, TOLEDO, 2013, p.418).

Conforme destacam os autores o uso das tecnologias no ambiente escolar é importante por estimular nos alunos competências relacionadas ao meio digital e tecnológico e ainda faz com que as aulas se tornem mais dinâmicas, assim fazendo com que chame mais a atenção do aluno. Essas afirmações levantadas pelos autores, de fato, se forem colocadas em prática certamente trarão resultados significativos. Porém na sua obra não é bem isso que acontece, pois como observamos não aparecem atividades relacionadas ao uso das tecnologias, mas somente indicações de sites, conforme afirmam os autores:

Mas os trabalhos que envolvem meios digitais propostos na obra (indicações de vídeos, sites, músicas, áudios para pesquisa em ambiente virtual) podem dar uma contribuição expressiva sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de critérios quanto à relevância das informações. (TARDELLI, ODA, CAMPOS, TOLEDO, 2013, p.418).

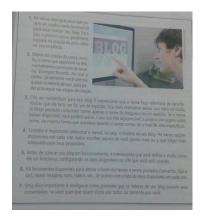
Os próprios autores estão conscientes da maneira com que trazem os recursos tecnológicos para o livro didático, deixado claro que esse modo de trabalhar trará benefícios para os alunos. De fato, pode até trazer, porém se for mesmo acessado, o que nem sempre acontece, pois, essas abas estão localizadas no final dos capítulos, o que remete a algo opcional para os alunos. Atividades mesmo, não foram citadas nenhuma nesse material de apoio, o que mais uma vez demonstra a falta de conhecimento de quem aprova livros que não condizem com as leis impostas.

O quinto e último livro a ser analisado é *Língua Portuguesa*, publicado pela editora Positivo em 2013, aprovado pelo PNLD em 2015 e escrito por Roberta Hernandes Alves e Vima Lia Martin, e com apoio de um vasto time de ilustradores: Ana Raquel, Camila Lagoeiro, Denis Freitas, DKO Estúdio, Guto Dias, Rafael Antón. Com 369 páginas divididas em 20 capítulos, literatura e gramática são abordadas juntas, porém o maior enfoque é dado para o ensino de literatura e dos gêneros textuais.

Diferente do outro livro analisado, aqui não existe nenhum tipo de ícone/ aba com sugestões de links, não há também nenhum objetivo

explicitado pelas autoras em relação à utilização das tecnologias. O que o difere da obra anterior é que esse possui uma atividade tecnológica, cuja proposta é a construção de um *blog*, conforme consta na imagem a seguir:

Recorte 8 - Atividade sobre Blog



Fonte: ALVES, MARTIN (2013, p. 300)

Como é possível perceber as autoras trazem detalhadamente o roteiro para produzir um *blog*, desde a criação da conta até as dicas de *layout*, modo de funcionamento, entre outras opções. O que falta nessa atividade é um direcionamento sobre o conteúdo que os alunos devem publicar na ferramenta, pois não vão produzir uma conta para não utilizarem. No roteiro da atividade, ainda há a opção de os alunos produzirem a atividade em grupos ou individual, e, por se tratar do livro do professor, ainda há um roteiro de avaliação dos *blogs* que foram confeccionados.

Diferente do outro livro, este trouxe uma atividade, utilizando uma ferramenta tecnológica. Sua forma de execução não foi totalmente correta, mas já é um começo, aqui houve uma preocupação, mesmo que pequena, e única, de trabalhar com atividade que utilizem ferramentas tecnológicas e não apenas com sugestões de sites e links. A aprendizagem do aluno, em relação as novas tecnologias, só será de fato consumida se os professores colocarem em prática diferentes tipos de atividades com os diversos tipos de ferramentas, pois se eles não colocarem em prática o que está no papel nunca irão aprender.

A partir das análises desses materiais didáticos que serão trabalhados com alunos do Ensino Médio, podemos questionar: osautores conseguiram cumprir um dos objetivos propostos pelos PCNs, que é compreender o uso das tecnologias aliadas ao ensino da língua e da linguagem? Certamente não, pois nessa investigação cinco livros foram analisados e apenas um apresentou uma atividade relacionada às ferramentas tecnológicas. Em outros termos, existe uma enorme carência em atividades voltadas à efetiva utilização de softwares diversificados, ocasionando, dessa forma, uma grande lacuna na aprendizagem do aluno.

Nessa perspectiva, ainda podemos nos questionar: será que é possível compreender as novas tecnologias, visualizando links, sem que uma contextualização referente àquele vídeo ou obra, que ali está sendo sugerido, seja feita? Mais uma vez não, pois os alunos precisam ter, no mínimo, uma noção referente a determinando tema que estejam estudando, pedir para que eles visualizem estes links sem ao menos uma contextualização ou até propor uma atividade sem ter trabalhado com determinado assunto é no mínimo assustador.

Considerações finais

A partir da análise desses cinco objetos, é possível constatar que ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se pensa na efetiva utilização de recursos tecnológicos para ensino da língua. Uma primeira constatação é de que parece não existir diálogo entre os órgãos públicos para a elaboração do material de apoio que será distribuído e utilizado pelos alunos da rede pública de ensino e os PCNs— construídos pelo poder público federal — os quais pregam a necessidade de as tecnologias estarem inseridas no contexto de aprendizagem e ensino.

De acordo com os PCNs alguns quesitos, em relação à utilização das novas tecnologias na sala de aula, devem ser levados em consideração, dentre eles: "Elaborações inventivas com materiais, técnicas e tecnologias

disponíveis na sociedade humana (PCNs, 2000, p. 49)"; "Inclusão da informática como componente curricular (PCNs, 2000, p. 58)"; "obtenção e utilização de informações, por meio de computador, e sensibilizar os alunos para a presença das tecnologias no cotidiano" (PCNs, 2000, p. 61).

Alguns desses itens, listados acima, estão sendo abordados nos livros didáticos analisados? Exceto as duas atividades que foram mencionadas na obra Viva: Português: ensino médio, nenhum dos autores corresponde a esses objetivos propostos pelos PCNs, porque parece haver uma falta de vontade e de conhecimento dos profissionais que elaboram e planejam o livro didático. É possível supor que esses materiais não estão em conformidade com as leis que estão estipuladas nos PCNs, além disso, há erro também por parte de quem escolhe esse tipo de material que é considerado incompleto, por não estar de acordo com as regras vigentes.

Mesmo havendo orientações que pontuam que o ensino esteja vinculado com diversas ferramentas tecnológicas, nem mesmo a principal ferramenta impressa disponível nas escolas trabalha com essa concepção. Consequentemente aquilo que é definido, por lei inclusive, acaba não sendo colocado em prática. Assim os alunos ficam prejudicados, e posteriormente muitos professores deixam de ministrar aulas diferentes, com suportes diferentes por não possuírem o conhecimento adequado, ou até por não terem contato com esse tipo de planejamento utilizando algum recurso tecnológico, sendo que nem mesmo no livro didático traz atividades nesse contexto.

É possível perceber que esses recursos que se dizem tecnológicos e estão presentes no livro didático são meros "complementos" e não são usados efetivamente nas atividades de ensino, pois, na maioria dos casos, o que aparece são apenas sugestões de sites no final dos capítulos e não atividades adequadas que condizem com a realidade dos alunos. Assim se torna cada vez mais difícil trabalhar de forma diferenciada na sala de aula, tendo em vista que nem a principal ferramenta de consulta do professor e aluno, o livro didático, traz essas mudanças.

Referências

ALVES, Roberta Hernandes. MARTIN, Vima Lia. **Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2013.

AMARAL, Emília. PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. LEITE, Ricardo Silva. BARBOSA, Severino Antônio Moreira. **Novas Palavras**. São Paulo: FTD, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 06 abr. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura.** Curitiba: Base Editorial, 2013.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importâncias do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação a Distância**, Batatais-SP, v.3, n. 01, p. 25-48, jan./dez. 2013. Disponível em: https://boletimacademicoppgedu.wordpress.com/2015/05/31/revista-educacao-a-distancia-centro-universitario-claretiano-batatais-sp/. Acesso em: 06 abr. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

SETTE, Maria das Graças Leão. TRAVALHA, Márcia Antônia. BARROS, Maria do RozárioStarling. **Português:** linguagem em conexão. São Paulo: Leya, 2013.

TARDELLI, Lília Santos Abreu. ODA, Lucas Sanches. CAMPOS, Maria Tereza Arruda. TOLEDO, Salete. **Português:** Vozes no mundo 2: Literatura, língua e produção de textos. São Paulo: Saraiva, 2013.

VALADARES, Flavio Bliasutti. Ensino de Língua Portuguesa, Hipertexto e uso de Novas Tecnologias. **Revista Sinergia**, São Paulo, v.13, n.1, p. 71-76, jan./abr. 2012. Disponível em:

http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2012_n1/pdf s/segmentos/artigo 08 v13 n1.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.

Jogos digitais na aprendizagem da Língua Portuguesa: qual o valor dessa ferramenta tecnológica?

Bruna Gabriela Ozelame dos Santos Ana Paula Teixeira Porto

\$
\$

Introdução

Vivemos em um mundo rodeado por tecnologia e respostas rápidas, e esse contexto também está presente nas escolas. Diante disso, surge uma nova demanda: o aluno nativo digital. Ele faz várias tarefas ao mesmo tempo em que estuda e procura em cada uma algo instigante, desafiante, e ainda tem plena familiaridade com dispositivos tecnológicos, embora nem sempre os utilize para fins de aprendizagem. Para esses alunos muitas vezes a escola não dispõe de um ambiente adequado especialmente por explorar metodologias e recursos muito diferentes dos que os nativos digitais estão habituados.

A cultura digital traz diversos recursos que podem ser incluídos nas práticas pedagógicas para auxiliar o sistema de ensino. Dentre esses, foi selecionado para essa pesquisa o jogo digital como recurso a ser analisado. Nesse processo de inclusão de jogos digitais como recurso didático para aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental, o professor assume papel de mediador, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos e proporcionando aos discentes a prática e o desenvolvimento de competências, a construção de sentidos e a contextualização de experiências.

Porém, é preciso discutir se o uso de jogos digitais acarreta a aprendizagem da língua. Seriam os jogos instrumentos eficazes? Trazem

oportunidades inovadoras para o ensino da língua nas escolas? Considerando tais questionamentos, essa pesquisa tem por objetivo analisar a aplicabilidade de dois jogos digitais que estão disponíveis no Portal do Professor¹ como ferramentas de apoio às aulas de língua portuguesa no ensino fundamental, relacionando com as competências de aprendizagem previstas nos PCNs e na Matriz de Referência do Ensino Fundamental.

Justificando a abordagem da pesquisa, observa-se que muitos autores discorrem sobre a implementação de recursos tecnológicos como apoio à aprendizagem, mas falta descobrir em que medida a utilização desses recursos promove efetivamente o aprendizado da língua materna pelos alunos. Conforme sugere Tezani (2006, p. 14) "Nesse sentido, importa analisar os jogos como estratégias de ensino, por meio das quais, ao agir, a criança projeta seus sentimentos, vontades e desejos, buscando, assim, a afetividade na aprendizagem".

A ideia central da investigação está alicerçada na busca por uma identificação de potencialidades e limitações dos jogos voltados à língua portuguesa, propondo uma discussão sobre o desenvolvimento desses recursos didático-tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem da língua, tal como propõem os documentos oficiais norteadores.

Nas próximas páginas, são apresentadas concepções sobre o ensino de língua portuguesa, abordando os PCNs e as ferramentas de avaliação, bem como a Matriz de Referência do Ensino Fundamental como norteadora do processo de aprendizagem; após, uma revisão teórica sobre ensino e tecnologias digitais e os jogos na aprendizagem; a análise dos jogos e a descrição do corpus são subsequentes. Finalizando a pesquisa, são apresentadas as considerações finais.

¹Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br

Ensino de língua portuguesa

Conforme orientação da LDB em seu art. 32, parágrafos I, II e III, é necessário desenvolver no Ensino Fundamental a formação do estudante, atentando para o domínio pleno da leitura como um dos meios básicos para a aprendizagem, a compreensão de assuntos variados e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, considerando a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Nesse sentido, é importante ressaltar a relevância do aprendizado do ensino de língua portuguesa pelo aluno, visto que a compreensão da língua materna é essencial para o desenvolvimento das outras competências curriculares. Isso requer um trabalho voltado tanto para leitura quanto para escrita.

O domínio da leitura e escrita (habilidade requerida pela LDB) é uma atividade inerente a todas as disciplinas, porém o foco do ensino de língua portuguesa tem papel fundamental: exercitar práticas de leitura e escrita para formar leitores, que poderão apresentar um aprendizado satisfatório em todas as outras áreas. Ao indagar sobre isso, como essa construção pode ser efetivada, é preciso pensar em formas e métodos de ensino propostos para o currículo de língua portuguesa.

Os PCNs e as ferramentas de avaliação

Ensinar não é apenas repassar conteúdo, é preciso certificar-se de que o aluno de fato aprendeu e consegue aplicar os conceitos aprendidos. Para isso se faz necessária a utilização de métodos de avaliação específicos, não com o objetivo de dar notas a erros e acertos, mas para mensurar aquilo que o aluno aprendeu efetivamente.

Os PCNs trazem critérios de avaliação que devem ser utilizados pelos professores para nortear a avaliação de aprendizagem dos discentes. Para cada critério é possível desenvolver atividades específicas de investigação,

nas quais o objetivo é identificar as dificuldades do aluno e proporcionar a recuperação durante o processo de ensino, possibilitando, dessa forma, medir o aprendizado do estudante com maior precisão.

As competências que devem ser consideradas como critérios de avaliação de acordo com os PCNs de língua portuguesa do Ensino Fundamental II são:

- Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.
- Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.
- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística. (BRASIL, 1997, p. 94-98)

Com isso, os docentes devem proporcionar atividades que desenvolvam tais habilidades, utilizando todos os recursos que forem possíveis e adequados à prática do ensino.

Matriz de referência do ensino fundamental como norteadora do processo de aprendizagem

Outro documento que traz considerações importantes a respeito das competências que devem ser desenvolvidas pelas práticas de ensino é a Matriz de Referência do Ensino Fundamental.

Nesse documento existem seis tópicos relacionados com as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos e cada tópico traz descritores que determinam essas habilidades.

Os tópicos relacionam-se com as competências de leitura, interpretação, identificação de relações, sentido e marcas linguísticas, conforme expõe os descritores 17, 18 e 19 (pertencentes ao tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido):

- D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Dessa forma, a intenção é trabalhar em língua portuguesa a construção de sentido e a formação do pensamento crítico do estudante, não como uma série de regras a serem decoradas, mas sua aplicabilidade na composição da linguagem e a diferenciação de sentido que podem causar.

Ensino e tecnologias digitais

Diante do cenário atual, é plenamente aceitável e necessária a integração da tecnologia com a escola, visto que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além de repasse de conteúdos e utilização de livros didáticos: requer pesquisa para construção de pensamento crítico.

Como forma de incentivar essa integração, todos os documentos aqui citados (LDB, PCNs e Matriz de Referência do Ensino Fundamental) trazem uma característica comum: a presença da tecnologia como recurso a ser explorado em cada área do conhecimento.

Considerando esses aspectos, cabe mencionar que existe um distanciamento entre o exigir e o fazer, entre o que é idealizado e o que é realizado nas escolas. A lei de uma forma geral traz a orientação do que se deve fazer, porém a escola, muitas vezes, não sabe como fazer, como colocar em prática as orientações legais. Nesse sentido Moran afirma que:

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas a escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos, currículos. A maioria das instituições superiores se distancia velozmente da sociedade, das demandas atuais. Elas sobrevivem porque são os espaços obrigatórios para certificação. Na maior parte do tempo, os alunos frequentam as aulas porque são obrigados, não por escolha real, por interesse, por motivação, por aproveitamento. (MORAN, 2013, p. 12).

A discussão gerada por essa análise é de que a escola como espaço de aprendizagem deve proporcionar um ambiente o mais próximo possível da realidade do aluno, incluindo em seu método de trabalho as atividades que os discentes façam porque gostam não porque são obrigados, tampouco pelo fato de obter uma certificação.

Nesse sentido, a inclusão das tecnologias de ensino vem se tornando uma ferramenta de apoio para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, "O uso das novas tecnologias de informação e de comunicação implica uma partilha renovada de saberes e um alicerçar de competências que fomente o sucesso da implementação do processo ensino/aprendizagem mais adequado." (MELÃO, 2010, p. 85).

Na busca pela inserção de recursos tecnológicos no ensino da língua portuguesa, é possível pensar em jogos digitais, dada a sua facilidade de acesso e de interação, bem como o apreço de estudantes por games de uma forma geral.

Jogos e aprendizagem

Diversas ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para apoiar o ensino, como a internet, os blogs, recursos visuais como vídeos e filmes, recursos interativos como jogos e simulações. Cada uma dessas ferramentas deve ser adequada e possibilitar complemento ao aprendizado do aluno, uma vez que o discente aprende mais quando é estimulado a buscar o conhecimento que lhe interessa.

Moran (2013) afirma que a aprendizagem se dá quando é possibilitado viver, experimentar e sentir, fazer relações criando novos sentidos; quando existe interação e interesse (ou necessidade); quando são criados hábitos em função da repetição de processos, e mais: "Aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem" (MORAN, 2013, p. 29). O autor cita que o jogo pode ser um processo prazeroso, que deve despertar o interesse da pessoa para construir o aprendizado e complementa que:

Os jogos digitais estarão cada vez mais presentes nesta geração, como atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégia, estimulantes e com etapas e habilidades bem definidas. (MORAN, 2013 p. 33).

O uso de tecnologias, conforme afirma Masetto (2013), instiga uma discussão sobre a forma de utilização e a importância da mediação do docente no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, o debate a respeito de mediação pedagógica insere uma questão importante: a postura do professor em função do emprego das ferramentas tecnológicas e a orientação ao aluno sobre seu aproveitamento.

Os jogos digitais devem servir como fontes de fixação de aprendizagem e ainda instigar a curiosidade e promover a reflexão do aluno acerca do assunto estudado, visto que os PCNs trazem a habilidade de "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para

adquirir e construir conhecimentos" (PCN, p. 8) como um dos objetivos de aprendizado do Ensino Fundamental. Nesse sentido, Masetto (2013) complementa:

as técnicas só poderão colaborar para o desenvolvimento das pessoas quando empregadas numa perspectiva de aprendizagem, em que o aprendiz é o centro do processo, que se realiza num clima de confiança e parceria entre alunos e professor, que também estão imbuídos de uma mesma proposta de aprendizagem cooperativa. (MASETTO, 2013, p. 169).

Dessa forma, envolver o aluno no processo de aprendizagem como sujeito ativo provoca uma mudança de comportamento e consequentemente permitirá um desenvolvimento constante desse.

A ideia de utilização de jogos digitais em sala de aula permite criar um intercâmbio entre os três agentes do processo: jogo como ferramenta de aprendizagem, professor como mediador, e aluno como aprendiz, resultando em um aprendizado interativo, colaborativo e eficiente, no qual docentes e discentes constroem o conhecimento e desenvolvem de fato as habilidades requeridas.

Para tanto, os jogos devem trazer em sua essência, fatores que incentivem os aprendizes a jogar e buscar o conhecimento. O fato é que, conforme Alves (2008), existe um alto custo envolvido na produção de jogos educativos com interface que conquiste os alunos, pois ainda não há indústrias especializadas nessa produção, dependendo, portanto, do apoio governamental.

Por esse motivo, o autor salienta que isso "tem levado à produção de jogos com baixa qualidade que buscam enfatizar conteúdos curriculares, sem se preocupar com a interface, com a qualidade das imagens, jogabilidade e interatividade." (ALVES, 2008, p.4), gerando games com custos mais baixos, porém, que podem não despertar nos aprendizes a curiosidade e o interesse, fazendo com que a ferramenta tenha desempenho insatisfatório e não cumpra seu papel nesse processo.

É necessário, portanto, discutir acerca da produção de jogos e de sua finalidade. Jogos para a aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental devem contemplar os requisitos exposto nos Parâmetros curriculares e na Matriz de Referência da disciplina. O que se sugere aqui é uma análise das características dos jogos digitais para ensino da língua materna da relação que apresentam com os requisitos de aprendizagem dos documentos norteadores da educação básica.

Análise dos jogos digitais

Os objetos de análise nessa pesquisa são dois jogos digitais que fazem parte dos recursos multimídia disponíveis no Portal do Professor, uma plataforma on line que tem por objetivo "fornecer materiais didáticos para suporte e incremento das ações educacionais, respeitando, sempre, as diferenças regionais e especificidades das escolas", conforme descrito na apresentação da ferramenta criada pelo governo federal.

Descrição do corpus

O corpus da pesquisa é composto por dois jogos digitais doravante denominados "Jogo A" e "Jogo B".

Jogo A – Game da Reforma Ortográfica²

De acordo com a ficha técnica do recurso disponível desde setembro de 2009, o objetivo e a descrição do jogo são:

Objetivo: o jogador deve responder às questões propostas a fim de avançar "casas", como em um jogo de tabuleiro, até atingir a casa final.

Descrição: jogo interativo que traz, em suas perguntas, conteúdos que abordam as regras do acordo ortográfico da Língua Portuguesa.

² Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=22048

Jogo B – Causos e Falas – episódio 1: Hora de festar³

De acordo com a ficha técnica do recurso disponível desde maio de 2011, o objetivo e a descrição do jogo são:

Objetivo: Verificar a compreensão dos temas apresentados no episódio 1 ("Hora de festar!") do programa de vídeo "Causos e falas daqui e dali" e desenvolvidos nos textos e nas atividades correlacionados. Permitir que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre esses temas.

Descrição: Na Fazenda Boa Sorte haverá uma festa para comemorar os 40 anos de casamento de Seu Raimundo e Dona Josefa. Na varanda da casa, além do casal, estão seus netos Zeca e Belinha e a mãe deles, Auxiliadora. Estão ali também alguns convidados que chegaram cedo para a festa – Seu Antonio e sua esposa Dona Joana – e as empregadas – Dona Maria, Dona Socorro e Das Dores. As personagens fazem perguntas relativas aos temas tratados no vídeo e desenvolvidos nos textos e atividades. O objetivo do jogo é obter vestimentas e acessórios para preparar o avatar para a festa. É preciso responder corretamente a um conjunto de perguntas para ganhar peças de vestuário e acessórios. O jogo é composto por perguntas de múltipla escolha referentes a seis temas interdependentes.

Critérios de análise

Para a análise dos jogos em questão foram utilizados critérios baseados em roteiros de análise de objetos educacionais propostos por outros autores, possibilitando adequar os critérios de acordo com os objetivos dessa pesquisa e criar um roteiro adequado, o qual foi elaborado em três grupos:

- I. Análise geral do jogo
- II. Análise da interface e jogabilidade
- III. Análise do ensino da língua através dos jogos

³ Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=33514

Os três grupos compõem duas tabelas: a primeira delas é composta pelos grupos I e II, os quais apresentam perguntas fechadas em forma de afirmativas, que devem ser respondidas marcando "sim" ou "não"; a segunda tabela apresenta perguntas abertas e um espaço para uma resposta descritiva da análise. Essas tabelas aparecerem nas análises de cada jogo, conforme visualizado na sequência deste trabalho.

Análise pedagógica dos objetos

Essa seção apresenta a análise dos objetos pesquisados a partir dos critérios estabelecidos e, posteriormente, são destacadas algumas considerações gerais sobre as potencialidades e as limitações de cada jogo.

QUADRO 1 – Roteiro de análise dos jogos

	I Em goral o iogo:		Jogo A		Jogo B	
	l - Em geral o jogo:	Sim	Não	Sim	Não	
1	Aparece como uma ferramenta atrativa para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto atual.	x		x		
2	É embasado em alguma perspectiva de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.			x		
3	Atende à proposta curricular para o ensino básico explicitada em documentos oficiais (PCN e LDBEN).		x	x		
4	Prioriza questões gramaticais com regras para o uso da língua.	om x			x	
5	Prioriza questões em que o uso da língua aparece de forma contextualizada.		x	x		
	II - Interface e jogabilidade:		Jogo A		Jogo B	
		Sim	Não	Sim	Não	
6	Contém recursos audiovisuais atrativos.	x		x		
7	Contém recursos que permitem que o usuário escolha qual etapa/fase do jogo quer jogar.		x	x		
8	Existe exploração da interatividade entre o jogador eo jogo.	x		x		
9	Existem regras (tutoriais) para orientar o jogador.	x		x		
10	Apresenta autocorreção.	x		x		
11	Possibilita que, a partir de erros anteriores, o jogador reflita e crie novas estratégias para vencer o desafio.	x		х		
12	Apresenta a causa do erro do jogador.		x	х		
13	Possibilita a escolha de níveis de dificuldade distintos.		x		x	
14	Apresenta inicialmente as questões mais fácies para gradativamente chegar às mais complexas.		x		x	
15	Proporcionam uma aprendizagem prazerosa da língua portuguesa.		x	x		

	III atro	- Ensino da língua Ivés dos jogos	Jogo A	Jogo B
		O jogo contempla qual abordagem específica referente à aprendizagem da Língua Portuguesa?	Domínio de regras, especificamente a Reforma ortográfica	
	Abordagem	Essa abordagem da língua se difere em alguma perspectiva do que comumente se encontram nos livros didáticos tradicionais?	didáticos o estudo da gramática é contextualizado, o	A abordagem é a língua em uso, em situações concretas, com relação à literatura. Nesse sentido difere da didática tradicional, que muitas vezes não faz essa relação.
	Competências	Que competências são desenvolvidas pelo jogo, considerando os PCNs?	da competência: "Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades	textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles; — Compreender
Fusing da	מחם	A língua, enquanto instrumento de interação social, é priorizada nos jogos?	conjunto de regras	O jogo prioriza a língua

	A língua é explorada na sua modalidade oral e escrita nos jogos?		O jogo explora a oralidade e a escrita, pois trabalha com diálogos dos personagens.
	A língua culta é a variedade priorizada nos jogos ou outras variações são contempladas?	Somente a língua culta, pois apresenta diversas palavras que podem não ser do vocabuário coloquial dos alunos.	Tanto a língua culta quando a coloquial são trabalhadas no jogo, bem como variações linguísticas regionais.

A partir desse levantamento objetivo inicial, o qual objetiva fazer uma leitura panorâmica dos jogos, é possível identificar algumas potencialidades e limitações dos games, considerando os indicadores de análise acima apontados nos quadros.

Jogo A - potencialidades e limitações

O jogo de tabuleiro inicialmente apresenta-se como uma ferramenta atrativa, pois apresenta um tutorial, informações adicionais sobre a elaboração do jogo e a função "jogar". Mas ao analisar a jogabilidade, essa impressão inicial vai sendo alterada.

A perspectiva que embasa o jogo é o ensino de regras ortográficas, mas não apresenta uma contextualização, apenas uma relação de uso: escolha da forma correta da grafia da palavra de acordo com uma determinada situação.

O jogo apresenta uma pergunta e três opções de resposta, fazendo com que o jogador pense qual delas é a correta. Cada resposta correta orienta o jogador a avançar uma casa no tabuleiro, que dá a possibilidade de continuar escolhendo perguntas para avançar casas.

Cada resposta errada possibilita que o jogador responda novamente até acertar e então avançar uma casa. Nesse ponto foi observado que não

há comentário sobre o erro, ponto negativo, pois o aluno fica sem saber o motivo de seu raciocínio não estar correto.

O tabuleiro é composto por 25 casas e o cartão de perguntas apresenta 50 questões surpresa, no qual podem ser escolhidas aleatoriamente pelo jogador. Todo o decorrer do jogo é acompanhado por uma música contínua, porém, não há sons diferenciando os erros e os acertos.

Não apresenta uma pontuação e o temporizador é mal aplicado, pois não marca o tempo de todo o jogo, mas de cada questão e possibilita que o jogador continue jogando de onde parou, mesmo que o cronômetro tenha acabado o tempo máximo permitido. Ao finalizar, o software apresenta uma mensagem parabenizando o jogador que agora é um "conhecedor das regras ortográficas".

Em geral o jogo não é estimulante, uma vez que, respondidas as 50 questões, o jogador não terá mais desafios, visto que elas não são modificadas. Dessa forma, pode ser comparado a uma questão de múltipla escolha em um livro didático, corrigida pelo professor, pois não traz ferramentas que diferenciem o processo.

Analisando as competências requeridas pelos PCNs, visualiza-se uma grande carência de desenvolvimento do jogo, pois foi possível elencar apenas uma competência, que não será totalmente desenvolvida. Para que essa competência pudesse ser de fato realizada, seria necessário que o jogo trouxesse uma proposta de criação de texto com as palavras ou conjunto de palavras que o compõe, ou atividade semelhante, que desafie o jogador a aplicar o conhecimento adquirido.

Em síntese, o jogo não proporciona um aprendizado efetivo, é um repasse de informação. Nesse sentido, essa ferramenta deve ser aprimorada para que produza um aprendizado efetivo e possa promover uma melhor qualificação do ensino da língua materna.

Jogo B - potencialidades e limitações

O jogo faz parte do programa "Causos e falas daqui e dali" e é composto por três episódios, sendo que o escolhido para a análise foi o "episódio 1: Hora de Festar!". Esse conjunto de episódios faz parte do projeto Conexão Linguagem, em que são utilizadas ferramentas de áudio e vídeo com o objetivo de trabalhar alguma competência da língua portuguesa.

O episódio do programa em questão é composto pelo vídeo inicial, que deve ser apresentado aos alunos e posteriormente, realizadas as atividades propostas: leitura de textos e realização de exercícios. Ao final do trabalho, a utilização do software permite que os alunos explorem aquilo que foi estudado através do jogo, o qual trabalha questões da língua em uso de acordo com o episódio. Todas as orientações referentes ao uso dessa ferramenta estão disponíveis no guia do professor, um arquivo de texto que acompanha o software.

Os temas abordados no jogo são a variação linguística, os elementos das narrativas, a verossimilhança, a oralidade e a escrita e o combate a preconceitos. É possível que o aluno jogue sem ter tido acesso às outras etapas do programa, com base em seus conhecimentos prévios e utilizando os comentários do próprio jogo para aprender.

O jogo, por ser uma ferramenta de apoio a um contexto já trabalhado, faz referência à história do vídeo, apresentando o cenário de uma fazenda, onde irá ocorrer uma festa de casamento, com diversos personagens que estão ali para a festa.

A ideia é que o aluno participe da festa, mas utilize roupas adequadas, então a proposta do jogo é fazer com que o aluno responda questões para ganhar pontos (que são representados por peças de roupas e acessórios), quanto mais questões acertar, mais pontos conseguirá.

O Guia do Professor⁴ traz uma explicação mais detalhada sobre o funcionamento do jogo:

Quadro 2 – Explicação sobre o jogo

O jogo é composto por um conjunto de perguntas de múltipla escolha. Assim que o aluno opta pela alternativa que lhe parece correta, recebe um comentário, indicando se ele acertou ou errou. Em caso de acerto, o comentário contém uma breve informação adicional sobre o tema. Em caso de erro, a observação é mais longa, explicando por que a alternativa selecionada não contém a resposta adequada e apresentando a solução da questão. Em ambos os casos, o aluno decide se quer continuar respondendo às questões feitas por aquela personagem ou se prefere passar para outra figura.

Cada personagem pode fazer até cinco diferentes perguntas sobre um mesmo tema, mas o aluno precisa responder corretamente a apenas uma dessas perguntas para concluir o jogo. Entretanto, para estimulá-lo a responder mais de uma pergunta, diferentes prêmios são recebidos a cada acerto.

Em todos os momentos, o aluno pode checar no armário quantos e quais objetos obteve, descobrindo se já está em condições de vestir-se e mudar de fase.

Sempre que desejar, o aluno pode abrir um relatório, que retoma seu percurso no jogo. O relatório apresenta as perguntas feitas e as respostas dadas, bem como a avaliação recebida a cada resposta, indicando se ela era correta ou errada. Ao final do jogo, esse relatório deve ser impresso e entregue ao professor. Ele pode funcionar como avaliação do desempenho do aluno nos temas abordados, complementando ou substituindo uma prova tradicional.

É possível perceber que essa ferramenta didática contempla uma aprendizagem de língua portuguesa, visto que está amparada em um contexto e permite a realização de um trabalho bem elaborado pelo professor.

Apesar da atividade fundamental do jogo ser perguntas de múltipla escolha, o aluno tem a possibilidade de pensar sobre a utilização da língua naquela ou em outras situações, pois as questões são estruturadas em textos e os comentários em cada um são complementares.

⁴Guia do Professor / Causos e Falas / Hora de festar! / Márcia Abreu, Tania Alkmim, Vandersí S. Castro. Disponível em:http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=33514

Assim como em outras modalidades de jogos, a possibilidade de acumular pontos instiga o estudante a continuar para conseguir uma maior pontuação. Como fator negativo, pode-se considerar que o jogo não apresenta nenhum tipo de som nem temporizador, que poderiam ampliar a interação do jogador com o dispositivo.

A utilização desse jogo permite associar o descritor D18 da Matriz de Referência, que traz como competência "Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão" ao aprendizado dos alunos, visto que trabalha com as questões de produção de sentido.

Sendo assim, a análise do jogo B permite perceber que essa ferramenta é útil e pode ser utilizada pelos professores na produção de suas aulas, pois colabora com o desenvolvimento de algumas competências previstas no PCN e na Matriz de Referências.

Considerações finais

A partir do que foi exposto na pesquisa e nas análises, foi possível identificar em que situações os jogos digitais em sala de aula são ferramentas úteis.

A utilidade dessas ferramentas depende do contexto em que estão inseridas, da finalidade de cada uma e das competências que possibilitam desenvolver, o que conduz à conclusão de que para algumas situações são adequadas e para outras não. Assim como os jogos lúdicos ou as dinâmicas de grupo, os jogos digitais precisam antes ser pensados, analisados e debatidos entre os professores para que seu uso seja pertinente.

Podem ser ferramentas úteis e promover o aprendizado da língua, possibilitando promover um ambiente mais próximo da realidade do aluno nativo digital, mas precisam estar inseridas em um contexto adequado, desenhado por professores e programadores em conjunto, deve ter característica de jogo, instigar a curiosidade e à vontade do aluno, e ainda

promover o ensino da língua materna. Dessa forma fica evidente a importância de se investir na produção dessas ferramentas para um melhor aproveitamento e desenvolvimento de aprendizado pelos estudantes.

Referências

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Educação, Formação & Tecnologias,** v.1(2), p. 3-10, nov. 2008. Disponível em:

http://www.lynn.pro.br/admin/files/lyn_artigo/6030abd204.pdf. Acesso em: 18 jun. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação. 3**. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78).

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência** – Língua Portuguesa – 8° série do ensino fundamental. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CASTRO, Vandersí Sant'Ana, et. al. "Hora de festar!" (relativo ao episódio 1 do programa de vídeo Causos e falas daqui e dali). Arquivo flash 21.13 MB. 2011. Disponível em:

http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=33514. Acesso em: 16 jun. 2016.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender:** sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KASTRUP, Virgínia. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, Nize Maria Campos. PELLANDA, Eduardo Campos. (org.) **Ciberespaço:** um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 38-54.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.141-171.

MELÃO, Dulce Helena. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). **Exedra**, n. 3, p. 75-90, 2010. Disponível em: http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06ADulce-melao_pp_75-90.pdf. Acesso em: 18 abr. 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.11-72.

PRADO, Maria E. B. B. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria E. B. MORN, José Manuel (Org.) **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 54-58.

RETOQUE Comunicação. Game da Reforma Ortográfica. Arquivo flash3.013 MB. 2009. Disponível em:

http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnica.html?id=22048 Acesso em: 12. mar. 2016.

SANTOS, Bettina Steren dos. PACHECO, Cristina de Oliveira. A informática no cotidiano escolar: Relato de uma experiência didática. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos. (org.) **Ciberespaço:** um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 222-250.

TEZANI, Thaís Cristina. O jogo e os processos de aprendizagem edesenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em Revista**, Marília,v.7, n.1/2, p. 1-16, 2006. Disponível em: http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/603/486. Acesso em: 12 maio 2016.

SOBRE OS AUTORES

Adriane Ester Hoffmann

Mestra em Letras pela PUCRS e docente da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen.

Ana Paula Teixeira Porto

Graduada em Letras pela UFSM, mestra e doutora em Letras pela UFRGS e docente da graduação e pós-graduação na URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Anne Luersen Piaia

Graduada em Letras e Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela URI – câmpus de Frederico Westphalen. Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Benise Albarello Rapachi

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Letras pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Bruna Gabriela Ozelame dos Santos

Bacharel em Administração, Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pela UFSM e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Professora de Língua Portuguesa no SENAC.

Cláudia Aline Vargas

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Cláudia Maira de Oliveira

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Letras pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Daniela Tur

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Letras pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Emanoeli Ballin Picolotto

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Letras pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

larana de Castro Gigoski

Especialista em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Educação pela URI, Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Laís Cinéia Bottega

Graduada em Letras e Especialista em Metodologia do ensino de Língua Portuguesa pela URI, Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Luana Teixeira Porto

Graduada em Letras pela UFSM, mestra e doutora em Letras pela UFRGS e docente da graduação e pós-graduação na URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Manoela Magalhães

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Letras pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Marinês Ulbriki Costa

Graduada em Letras pela URI e Mestra em Letras pela Universidade Católica de Pelotas. Professora do Departamento de Linguística, Letras e Artes da URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Minéia Carine Huber

Graduada em Letras – Língua Portuguesa, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e mestranda em Letras pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Patrícia Simone Grando

Graduada em Letras e mestranda em Letras (Literatura Comparada) pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

Rogenio Mignoni

Graduado em Letras – Língua Portuguesa e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Tanise Gobbi dos Reis

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen.

Tuani de Oliveira Silveira

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Professora na Educação Básica.

A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Century Gothic, formato e-book, PDF, em abril de 2017.