

# Travellers' Journeys

**N. 17**  
Vol. 9, 2019  
ISSN 2236-7403

# Travessias Interativas

N. 17, Vol. 9, 2019

## CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Afonso Henrique Fávero – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dr. Álvaro Hattner – UNESP/São José do Rio Preto, Brasil  
Prof. Dra. Anna Patrícia Zakem China – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil  
Prof. Dr. Antônio Donizeti Pires – UNESP/Araraquara, Brasil  
Prof. Dr. Antonio Ponciano Bezerra – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dr. Arturo Casas – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Fernandes Netto – FATEC/Bebedouro, Brasil  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dra. Christina Bielinski Ramalho – UFS/Itabaiana, Brasil  
Prof. Dra. Clarissa Loureiro Marinho Barbosa – UPE/Petrolina, Brasil  
Prof. Ma. Cláudia Parra – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil  
Prof. Dra. Cristiane Rodrigues de Souza – UFTM/Três Lagoas, Brasil  
Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dra. Elis Regina Fernanda Alves – UFAM-IEAA/Humaitá, Brasil  
Prof. Dra. Fani Miranda Tabak – UFTM/Uberaba, Brasil  
Prof. Dra. Flávia Danielle Sordi Miranda – UFU/Uberlândia, Brasil  
Prof. Dr. Henrique Marques Samyn – UERJ/Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dra. Leilane Ramos da Silva – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dr. Leonardo Vicente Vivaldo – UNIESP/Sertãozinho, Brasil  
Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche – UFRRJ/Seropédica, Brasil  
Prof. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro – IFSP/Capivari, Brasil  
Prof. Dra. Mariana Bolfarine – UFMT/Rondonópolis, Brasil  
Prof. Dr. Matheus Marques Nunes – UNIP/Ribeirão Preto, Brasil  
Prof. Dra. Milca Tscherne – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Me. Nicolas Totti Leite – UFSJ/São J. Del-Rei, Brasil  
Prof. Me. Paulo Ricardo Moura da Silva – IFMG/Ouro Preto, Brasil  
Prof. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi – UFS/São Cristóvão, Brasil  
Prof. Dr. Wilton James Bernardo dos Santos – UFS/São Cristóvão, Brasil

## EDITORIA

- Alexandre de Melo Andrade – *Editor-chefe*
- Cláudia Parra – *Editora-adjunta*

## ORGANIZADORES DESTA EDIÇÃO

- Denise Porto Cardoso - UFS
- Isabel Cristina Michelan de Azevedo - UFS
- Sandro Marcio Drumond Alves Marengo - UFS

## NORMALIZAÇÃO

- Paulo Bomfim – *Biblioteconomia/UFS*

## PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO

- Julio Gomes de Siqueira – *Design Gráfico/UFS*

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca Central - Universidade Federal de Sergipe

Travessias Interativas, Universidade Federal de Sergipe,  
Departamento de Letras Vernáculas. N. 17, Vol. 9 (2019) -  
São Cristóvão : UFS, 2019 -

Semestral

ISSN 2236-7403 (online)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade Federal de Sergipe.  
Departamento de Letras Vernáculas.

CDU 8(051)



**Universidade Federal de Sergipe – UFS**  
**Departamento de Letras Vernáculas**

Av. Marechal Rondon, s/n – Rosa Elze – São Cristóvão

Fone: (79) 3914-6730

E-mail: [travessiasinterativas@yahoo.com.br](mailto:travessiasinterativas@yahoo.com.br)

<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias>

## INDEXADORES:



**SUMÁRIO**

<b>EDITORIAL</b>	<b>5</b>
Os Organizadores	
<b>A COMPREENSÃO LEITORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LP THE READING UNDERSTANDING IN THE LP TEACHING BOOK</b>	<b>9</b>
↳ Késia Suyanne Pinheiro LIMA - Patrícia Mônica Bastos da ESCÓSSIA	
<b>LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS TEACHING BOOKS: A REFLECTION ON PROPOSALS TO READ TEXTS</b>	<b>28</b>
↳ Ana Paula SAHAGOFF	
<b>QUANDO O EXERCÍCIO DE LEITURA NÃO ENSINA A LER: ATIVIDADES DE LEITURA NO LD PARA ANOS INICIAIS DA ESCOLA DO CAMPO WHEN READING EXERCISES DO NOT TEACH HOW TO READ: READING ACTIVITIES IN THE EARLY GRADES' TEXTBOOK OF THE SCHOOL IN THE COUNTRYSIDE</b>	<b>45</b>
↳ Rita Maria Decarli BOTTEGA - Jaqueline de Alencar SCHLINDVEIN	
<b>A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A DIVERSIDADE DE LEITURAS POSSÍVEIS THE CONSTRUCTION OF SOCIOCULTURAL INFERENCES IN FUNDAMENTAL EDUCATION: THE DIVERSITY OF POSSIBLE READINGS</b>	<b>59</b>
↳ Iderlânia Costa SOUZA - Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO - Sandro Marcio Drumond Alves MARENGO	
<b>HISTÓRIA EM QUADRINHOS: FERRAMENTA PARA LEITURA E ESCRITA DE TEXTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMICS: TOOL FOR READING AND WRITING OF TEXT IN THE CLASSROOM OF PORTUGUESE LANGUAGE</b>	<b>84</b>
↳ Denise Porto CARDOSO - Maria de Lourdes Oliveira ALMEIDA	
<b>ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA ADVERTISING AT SCHOOL: A PROPOSAL FOR CRITICAL READING</b>	<b>101</b>
↳ Ângela Maria de Araújo MENEZES - Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO	
<b>GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES DAS TECNOLOGIAS NO DISCURSO DE LIVROS DIDÁTICOS TEXT GENRES FROM TECHNOLOGIES IN THE DISCOURSE OF TEXTBOOKS</b>	<b>120</b>
↳ Josiane Brunetti CANI	
<b>LEITURA DE MINICONTOS E SUGESTÕES PARA ATIVIDADES EM SALA DE AULA READING FLASH FICTION AND SUGGESTIONS FOR CLASSROOM ACTIVITIES</b>	<b>142</b>
↳ Júlio César de Carvalho SANTOS - Vânia de MORAES	
<b>A PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA TEXT PRODUCTION FROM GENRES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE COURSEBOOK: A CONTRASTIVE ANALYSIS</b>	<b>162</b>
↳ Karla Simões de Andrade Lima BERTOTTI - Sandra Maria de Lima ALVES	

- 
- O ENSINO DA ORTOGRAFIA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**  
**THE TEACHING OF SPELLING IN PORTUGUESE TEXTBOOKS FOR THE ELEMENTARY SCHOOL** 177
- ↳ Clarice Cristina CORBARI - Liliane Ieda Dresch TOMASI
- 
- RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE DO LD NOVO GIRASSOL SOB A PERSPECTIVA DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA**  
**RELATIONSHIP BETWEEN ORALITY AND WRITING: AN ANALYSIS OF NEW SUNFLOWER UNDER THE PERSPECTIVE OF PHONETICS AND PHONOLOGY** 193
- ↳ Joyce dos Santos LIMA - Vanessa Gonzaga NUNES
- 
- A CAPA DO LIVRO PARADIDÁTICO: DISCURSOS EDITORIAL E DIDÁTICO EM UMA OBRA DA FTD**  
**THE SUPPLEMENTAL EDUCATIONAL MATERIAL BOOK COVER: EDITORIAL AND DIDACTICAL DISCOURSES IN A WORK OF FTD** 209
- ↳ Flávia Furlan GRANATO - Matheus Nogueira SCHWARTZMANN
- 
- PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO: GÊNERO TEXTUAL OU GÊNERO DISCURSIVO**  
**TEXTUAL PRODUCTION IN THE TEXTBOOK: TEXTUAL GENRES OR SPEECH GENRES** 226
- ↳ Rafele Almeida SOARES

## EDITORIAL

**Apresentação**

O Dossiê “Texto, discurso e livro didático” destina-se a contribuir com as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa que estejam preocupados em qualificar as propostas de ensino desenvolvidas na educação básica. Nesse sentido, foram reunidas reflexões realizadas em diferentes partes do Brasil com o intuito de colocar em destaque a diversidade das pesquisas em Educação e Letras em curso no território nacional.

O leitor deste número especial da revista Travessias Interativas terá, então, a oportunidade de conhecer as discussões e sugestões de professores, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores que têm se dedicado ao estudo de aspectos relacionados ao trabalho com leitura, conforme as atividades propostas por livros didáticos ou a partir de práticas organizadas por professores para as turmas nas quais atuam. Também encontrará alternativas para realizar ações didáticas com base em histórias em quadrinhos, em anúncios publicitários, em minicontos e com gêneros textuais emergentes. Além disso, poderá aprofundar a compreensão acerca do papel do livro didático no ensino de língua portuguesa, especificamente em relação às atividades de produção de texto, de ensino de ortografia e de trabalho com a oralidade.

Os artigos que têm o livro didático como objeto de investigação, alinham-se às pesquisas realizadas no Brasil desde a década de 1960, em diferentes campos (Letras, Educação, Linguística Aplicada, História, entre outros), e enfrentam a complexidade que essa tarefa impõe, não no sentido de ser difícil ou complicado, mas por exigir a assunção de um ponto de vista epistemológico que se diferencie de uma lógica da totalidade, uma vez que constata a multiplicidade de perspectivas de compreensão dos conceitos mobilizados pelos manuais escolares e a variedade das ações de professores que atuam em diferentes segmentos de ensino. Agrega-se a esse esforço a preocupação relativa às funções dos livros didáticos na sociedade e observação do impacto das demandas sociais em relação a um material que também é considerado um produto de consumo.

Outro aspecto que merece destaque é que os autores dos artigos se preocuparam tanto com a perspectiva docente quanto discente, ou seja, os textos articulam os propósitos dos professores aos resultados alcançados pelos estudantes, o que reforça a impossibilidade de um material ser considerado perfeito ou válido per se, visto que as práticas pedagógicas precisam estar, necessariamente, alinhadas aos diversos contextos educacionais.

Trata-se, assim, de publicações que convidam à leitura de análises e à partilha de experiências que estão circunscritas às pesquisas proporcionadas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), financiado pela CAPES, bem como de pesquisas desenvolvidas em outros Programas de Pós-Graduação, que querem colaborar com a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem em todo o território nacional.

Késia Suyanne Lima e Patrícia Escóssia, em *A compreensão leitora no livro didático de LP*, mostram como é tratado o ensino de Língua Portuguesa, por meio da leitura, em atividades de compreensão textual em um livro didático de Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental em compreensão leitora no livro didático de LP. As autoras investigaram a categorização das perguntas nos exercícios de leitura, à luz da matriz de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a fim de saber se eles contribuem para a formação de um cidadão mais crítico e socialmente participativo.

A discussão relativa à pertinência das atividades de leitura de livros didáticos tem seguimento com o artigo *Livros didáticos: uma reflexão sobre propostas de leitura de textos*, de Ana Paula Sahagoff. Com foco no alinhamento das atividades aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a autora avalia a alusão a algum gênero discursivo e a explicitação das condições de produção a fim de compreender o lugar da dimensão discursiva/comunicativa na leitura de textos. A análise realizada aqui indicou que as propostas estão alinhadas aos PCN, permitem o diálogo do estudante com os textos, uma vez que as experiências do leitor podem ser associadas às informações fornecidas por cada material.

O artigo *Quando o exercício de leitura não ensina a ler: atividades de leitura no livro didático para anos iniciais da escola do campo*, Rita Bottega e Jaqueline Schlindvein apresentam a análise de atividades de leitura de um texto de um livro didático do 3º ano do ensino fundamental, usado em uma escola do campo de um município do oeste do Paraná. O trabalho em tela apontou, entre outras coisas, discrepância entre a proposta da unidade e do texto e desorganização em relação aos níveis de leitura.

Na sequência, Iderlânia Souza, Isabel Azevedo e Sandro Marengo, no artigo *A construção de inferências no ensino fundamental: a diversidade de leituras possíveis*, propõem colaborar com a construção de inferências socioculturais por estudantes do 7º ano ensino fundamental. A pesquisa realizada no âmbito do Profletras permitiu aos estudantes compreender os sentidos de exemplares de diferentes gêneros textuais, conforme os resultados comparativos obtidos em um pré-teste e um pós-teste, aplicados antes e depois de realização de uma oficina elaborada pela professora. Constatou-se ainda que o desenvolvimento desse tipo de trabalho requer a consecução de atividades específicas, que, ao partir dos conhecimentos prévios dos discentes, possibilitam ampliar o entendimento de textos.

Denise Cardoso e Maria de Lourdes Almeida, à luz de uma perspectiva que busca integrar leitura, escrita e avaliação, materializam em *História em quadrinhos: ferramenta para leitura e escrita de texto na sala de aula de língua portuguesa* a construção de propostas didáticas que trabalhem leitura e escrita a partir de HQs, no ensino fundamental, como possibilidades de articulação dos conhecimentos de elementos linguísticos com os de textualização e pragmáticos.

Em *Anúncio publicitário na escola: uma proposta de leitura crítica*, Ângela Maria Menezes e Taysa Damaceno, do Profletras da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristovão, apresentam a elaboração de uma proposta de intervenção, tendo como suporte um Caderno Pedagógico, com a intenção de conduzir os alunos a uma leitura mais consciente e crítica desses de anúncios publicitários.

Em seguida, o artigo *Gêneros textuais emergentes das tecnologias no discurso de livros didáticos* analisa a evolução do espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e sua utilização no livro didático de língua portuguesa do Brasil mais adotado no ensino fundamental, propondo uma reflexão para o uso desses gêneros, desde a concepção original à sua aplicação em atividades educacionais. A autora Josiane Cani pauta seu artigo nos estudos dos multiletramentos, nos gêneros como ação social e nos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais.

No artigo *Leitura de minicontos e sugestões para atividades em sala de aula*, o gênero discursivo miniconto é apresentado como instrumento em atividades de leitura para alunos do ensino fundamental e médio. Júlio César Santos e Vânia de Moraes desenvolvem um estudo sobre o gênero miniconto com vistas à sua utilização em atividades de leitura privilegiando uma abordagem sociocognitiva.

O trabalho com a produção textual no livro didático de português a partir dos gêneros textuais é o tema de *A produção de texto a partir de gêneros no livro didático de língua portuguesa: uma análise contrastiva*. Este artigo de Karla Bertotti e Sandra Maria Alves busca perceber as abordagens teórico-metodológicas para o tratamento da produção de textos em livros didáticos de língua portuguesa.

No artigo *Relação entre oralidade e escrita: uma análise do LD novo girassol sob a perspectiva da fonética e da fonologia*, Joyce Lima e Vanessa Nunes analisam o livro didático de língua portuguesa do 1º ano da coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo (PNLD), adotado em todas as escolas dos povoados do município de Laranjeiras – estado de Sergipe, no que concerne à consciência fonológica, tendo em vista sua relevância nas séries iniciais.

*A capa do livro paradidático: discursos editorial e didático em uma obra da FTD* também é tema de reflexão, no artigo de Flávia Granato e Matheus Schwartzmann, autores. As autoras afirmam que a capa de um livro pode ser entendida como a materialização de um

ponto de contato entre um enunciador complexo e um enunciatário-leitor pressuposto, marcado por valores editoriais, escolares e mercadológicos. Neste artigo, são analisadas as estratégias discursivas e os recursos verbo-visuais que modalizam o enunciatário-leitor por um querer fazer, reconhecido, no nível do discurso, como um querer ler.

Ao finalizar este número especial, o artigo Produção textual no livro didático: gênero textual ou gênero discursivo, escrito por Rafele Almeida Soares, compara as propostas de produção textual escrita em dois livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental - *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* e *Projeto Teláris: Português* – a fim de investigar como os gêneros são trabalhados com relação ao campo da comunicação discursiva, aos interlocutores e às suas condições específicas (conteúdo temático, construção composicional, estilo). Os resultados apontaram que não há coerência teórica-metodológica nos livros didáticos analisados, embora possam ser encontrados indicativos de esforços voltados a um trabalho com gêneros discursivos.

Esperamos que esse conjunto de artigos possa ser mais uma forte contribuição no diálogo voltado para as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa e que sigamos nesse diálogo de aproximação da Universidade com a educação básica. Que tenham todos uma boa leitura!

Os Organizadores

## A COMPREENSÃO LEITORA NO LIVRO DIDÁTICO DE LP

## THE READING UNDERSTANDING IN THE LP TEACHING BOOK

Késia Suyanne Pinheiro LIMA<sup>1</sup>Patrícia Mônica Bastos da ESCÓSSIA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo mostra como é tratado o ensino de Língua Portuguesa, através da leitura, em atividades de compreensão textual propostas em um livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental proposto pelo PNLD. Sob uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, investigamos a categorização das perguntas nos exercícios de leitura de Língua Portuguesa, à luz da matriz de referência do (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) SAEB. A partir dos descritores preconizados para o ensino de Língua Portuguesa, problematizamos como esses exercícios contribuem para o desenvolvimento da competência leitora do aluno e se contribuem para a formação de um cidadão mais crítico e socialmente participativo, de acordo com o que prelecionam os referenciais teóricos. Fundamentamo-nos primeiramente na perspectiva de Kleiman (1999, 2002), Koch (2009), e Koch e Elias (2006), para tratar dos conceitos de concepções e estratégias de leitura. E posicionamo-nos na releitura desses elementos, tendo como foco os estudos de Antunes (2003, 2009, 2010), que redimensionam esses conceitos, aplicando-os ao ensino de língua materna. Os resultados apontam na direção de que os descritores para o entendimento mais linear são contemplados, mas para questões mais complexas são desconsiderados.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura, livro didático, formação leitora, matriz de referência.

**SUMMARY:** The present article shows how Portuguese language teaching is treated, through reading, in textual comprehension activities proposed in a textbook of Portuguese Language of Elementary Education proposed by PNLD. Under a qualitative and bibliographical research, we investigated the categorization of the questions in the Portuguese language reading exercises, in the light of the reference matrix of the National System of Evaluation of Basic Education (SAEB). Based on the recommended descriptors for Portuguese language teaching, we discuss how these exercises contribute to the development of student reading competence and contribute to the formation of a more critical and socially participatory citizen, according to what the theoretical references refer to. We focus first on the perspective of Kleiman (1999, 2002), Koch (2009), and Koch and Elias (2006), to deal with concepts of reading conceptions and strategies. And we position ourselves in the re-reading of these elements, focusing on the studies of Antunes (2003, 2009, 2010), which reshape these concepts, applying them to the teaching of mother tongue. The results point in the direction that the descriptors for the more linear understanding are contemplated, but for more complex questions are disregarded.

**KEYWORDS:** reading, textbook, reading training, reference matrix.

---

1. Mestranda do Profletras, Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, kesiapinheiro@gmail.com. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-5673-6629>.

2. Mestranda do Profletras, Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil, patriciambescossia@yahoo.com.br. ORCID : <https://orcid.org/0000-0003-0527-9170>.

## Introdução

O livro didático, que é editado somente para a prática escolar, é um dos principais instrumentos para a apropriação do conhecimento nas escolas por parte dos alunos. Este material acaba sendo o responsável pelo que se ensina e como se ensina, sendo decisivo para o aprendizado. O livro didático de português (LDP) é, em geral, norteador das leituras realizadas pelos alunos em nossas escolas. Apesar disso, vem sofrendo críticas, tomado como um material com erros conceituais, superficialidade dos assuntos abordados, falta de contextualização, com pouca valorização do cotidiano do aluno, entre outros. Consideramos, por isso, que o estudo sobre os conteúdos veiculados no LDP é necessário.

Observando que o LDP é um material de apoio tão importante e sabendo da necessidade de compreender como este desenvolve o trabalho com textos, pretendemos desenvolver neste presente trabalho a análise das atividades de compreensão leitora apresentadas por um livro didático, verificando as questões e itens a partir da proposta teórico-metodológica da matriz de referência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A compreensão leitora não é uma atividade meramente linguística ou cognitiva, é uma forma de agir sobre o mundo, na interação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. O leitor constrói e não apenas recebe um significado para o texto, para atingir o seu objetivo. As práticas de leitura se desenvolvem independentemente da escola, mas esta acaba sendo, numa sociedade como a nossa, a principal instituição responsável pelo seu ensino.

Ao verificar a importância do livro didático na formação dos nossos alunos como um público leitor proficiente e crítico, e capaz de contribuir com uma formação social mais consciente e participativa, surgem a ideia e intenção de produção desse trabalho monográfico. A escolha do tema surgiu a partir da própria experiência docente, uma vez que se pode observar, em sala de aula, a resistência dos alunos quanto à leitura, o que geralmente está atrelado a sua dificuldade em ir além da decifração da escrita.

Diante de tal quadro, objetivamos, por meio de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, realizar uma investigação de categorização das perguntas de compreensão textual presentes no material didático de Língua Portuguesa de 7º ano do ensino fundamental, a partir dos descritores contidos na matriz do (Sistema de Avaliação da Educação Básica) SAEB, para verificar quais os descritores predominam nas atividades de leitura do livro didático, quais não são apresentados e quais descritores poderiam ser abordados, mas foram omitidos, para, assim, compreender o entendimento do livro didático acerca da questão da compreensão leitora a partir da proposta teórico-metodológica da matriz.

O livro que analisamos, *Português: linguagens*, William Roberto Ce-reja e Thereza Cochar Magalhães, 7º ano, foi sugerido no PNL D (Programa Nacional do Livro Didático) de 2013. Para a tarefa de analisá-lo, adotamos os seguintes questionamentos:

As atividades de compreensão leitora do livro didático contribuem para o desenvolvimento da competência de interpretar texto dos alunos, de acordo com o que propõe a matriz de língua portuguesa do SAEB?

Ao adotar estratégias de pergunta-resposta no tratamento da compreensão, o livro didático estaria contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz diante dos textos que ele recebe para seu uso na vida diária?

Essa opção metodológica deu-se pela hipótese de que o livro didático quanto à questão da compreensão leitora e suas estratégias para a formação de um leitor proficiente, ainda não responde por tais aspectos.

Por isso, tantos estudos acadêmicos e debates já foram travados em torno desse tema, embora não se verifique um estudo mais acurado no que se refere à relação do trabalho das atividades do livro didático de língua portuguesa com as matrizes de referência para as avaliações de grande porte sugeridas pelo MEC, o que pretendemos verificar.

## 1. Leitura

Iniciaremos apresentando as concepções de leitura desenvolvidas no decorrer dos estudos linguísticos ao longo da história. Abordaremos ainda o quanto o desenvolvimento da competência leitora é imprescindível para a formação de um leitor consciente do seu papel como sujeito sócio-histórico e culturalmente ativo.

Pretendemos, com isso, embasar o leitor para a discussão posteriormente travada, em que problematizaremos as atividades de leitura trazidas pelo livro didático sob os descritores de operações cognitivas propostos pelo Ministério da Educação (MEC).

Para entendermos o que é linguagem humana, é preciso antes termos a concepção de linguagem, pois o conceito de texto depende do que se entende por linguagem, tanto no momento de produção quanto no de recepção.

De acordo com Koch (2009), no primeiro momento da linguística, a linguagem era vista como representação do pensamento. Nesta teoria, a linguagem representaria o pensamento da pessoa. Tal concepção traz consigo o conceito de leitor passivo, que apenas decodifica o que está presente no texto. Por essa perspectiva, o leitor precisaria apenas extrair do texto o significado que o produtor deixou no texto.

Já no segundo momento da linguística, a linguagem passa a ser instrumento de comunicação, assim, a língua é vista como um código a ser repassado pelo emissor para o receptor. Neste momento ainda temos uma provável perspectiva da leitura como decodificação, o leitor ainda é essencialmente passivo. Apesar de já ser possível a visualização do provável receptor da mensagem, a ênfase ainda é dada na mensagem a ser transmitida do emissor para o receptor, como diz Koch (2009).

A autora acrescenta, no terceiro momento, ou seja, na atualidade, a concepção de linguagem é como forma de interação, ou seja, trata-se de um processo de interação entre o texto, o leitor, o produtor, as condições sociais, culturais, econômicas e discursivas do texto. O leitor passa a ser um sujeito ativo que completa os sentidos dos textos através de seus conhecimentos linguísticos, conhecimentos prévios de mundo, sua história de vida, sua cultura, sempre em interação com o texto e o contexto social e discursivo de produção do texto. A linguagem é, assim, o lugar de interação entre os interlocutores do texto.

O leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente, da forma mais clara possível, organizando e deixando pistas formais a fim de facilitar a consecução do seu objetivo (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Embora possamos traçar inúmeras estratégias para uma leitura significativa, o fato é que a melhor forma de se aprender a ler é mesmo lendo, assim vamos estabelecendo nossas próprias estratégias e regulando o que de melhor pode ser feito para a nossa própria compreensão textual. Em outras palavras, “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva” (SOLÉ, 1998, p. 117).

Ao lermos nosso cérebro poderá reagir de diferentes formas, pois nele está o mundo organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência e da cultura por nós vividas, o mundo integrado em um todo coerente, como resultado de uma permanente aprendizagem. Possuímos uma teoria sobre como é o mundo, base de todas as nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio e criatividade. A teoria do mundo é a fonte do entendimento ou compreensão.

Koch e Elias (2006) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das ideias do autor, cabendo ao leitor

apenas captar as intenções do produtor. Quando o foco da leitura está no texto impresso, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas decodificar o produto (texto) de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, o sentido do texto é construído na interação. A leitura é uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos. O processo de leitura se dá não somente entre o sujeito leitor e o texto lido.

A leitura, além de requerer conhecimentos prévios, é também um dos meios de o indivíduo manter-se informado e aprender em todas as esferas do interesse humano. A palavra escrita tem características que a distinguem de outros meios de informação audiovisual, por sua flexibilidade e capacidade de transmitir grande quantidade de informações, de estimular a imaginação e, especialmente, de ser controlada pelo leitor, sujeito ativo que processa o texto por meio de suas habilidades de raciocínio, conhecimentos, experiências e esquemas prévios (SOLÉ, 1998).

Como preleciona Travaglia (2009), competência textual é a capacidade de produzir e compreender textos, valendo-se de capacidades como: capacidade formativa (o que possibilita a um usuário da língua produzir e compreender um número ilimitado de textos, dentro da língua em uso), capacidade transformativa (poder modificar de diferentes maneiras um texto e julgar se o resultado é adequado), capacidade qualificativa (poder dizer a que tipo de texto pertence um dado texto, segundo determinada tipologia).

Para se ler um texto é necessário que haja muito mais do que somente conhecimento linguístico compartilhado entre os interlocutores. O leitor precisa utilizar uma série de estratégias sociocognitivas quando lê, para preencher as lacunas e participar ativamente na construção do sentido. Estas estratégias mobilizam uma série de conhecimentos que temos armazenados na memória. “Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH; ELIAS, 2006 p. 39).

Para compreender o texto, o leitor faz uso dos seus conhecimentos de mundo, aliados aos conhecimentos do texto, que vai orientá-lo para a reorganização das informações textuais no nível semântico e, intencionalmente, deve resultar em um processo de extração das ideias principais (macroestrutura).

Com a interação dos diversos tipos de conhecimento: linguístico, textual, conhecimento de mundo, o leitor vai conseguindo construir o sentido do texto, por isso diz-se que a leitura é um processo interativo.

Geralmente, se lê para atingir algum propósito, caso a leitura não tenha essa motivação, ela sequer pode ser considerada leitura. “A capacidade de se estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento” (KLEIMAN, 2002, p. 34), o que não acontece na escola.

É esperado que o leitor elabore hipóteses para o que vai ler, e vá confirmando ou refutando-as à medida que vai lendo. “Assim, para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Tais hipóteses vão ajudando o leitor a inferir, a reconhecer frases ou palavras, para não sobrecarregar os seus mecanismos de processamento inicial (memória imediata).

A possibilidade de antecipar o que poderá acontecer na leitura de um texto escrito ocorre graças à previsão, que é a eliminação antecipada de alternativas improváveis. É uma espécie de adivinhação que ocorre dentro de um contexto provável e compatível com a teoria de mundo, pois, à medida que vamos lendo vamos criando expectativas sobre o que iremos ler em seguida. “A leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 116).

Embora em nível inconsciente, à medida que vamos fazendo uma leitura, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos, e ficamos alertas quando aparecem possíveis incoerências ou desajustes (SOLÉ, 1998). Se nossas previsões forem se confirmando, estamos compreendendo o texto, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas. Portanto, é preciso treinar várias formas de leitura e diversificar as estratégias de leitura.

O texto, pode ser visto como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

Acompanhando Koch e Elias (2006), existem quatro sistemas de conhecimento responsáveis pelo processamento textual: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou de mundo e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico trata do conhecimento do léxico e da gramática, responsável pela escolha dos termos e da organização do material linguístico na superfície textual, inclusive dos elementos coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos adequados. Já o conhecimento enciclopédico ou de mundo compreende as informações armazenadas na memória de cada indivíduo. O conhecimento de

mundo compreende o conhecimento declarativo, manifestado por enunciações acerca dos fatos de mundo e o conhecimento episódico e intuitivo, adquirido através da experiência, ambos estruturados em modelos cognitivos. Isso significa que os conceitos são organizados em blocos e formam uma rede de relações, de modo que um dado conceito sempre evoca uma série de entidades.

O conhecimento interacional relaciona-se com a dimensão interpessoal da linguagem, ou seja, com a realização de certas ações por meio da linguagem. Divide-se em: *conhecimento ilocucional*, *conhecimento comunicacional*, *conhecimento metacomunicativo* e *conhecimento superestrutural*.

O conhecimento ilocucional nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação de interação; já o conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto. Diz respeito ainda à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa. Relacionado ao conhecimento ilocucional, diz respeito aos meios adequados para atingir os objetivos desejados.

O conhecimento metacomunicativo é aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual. Refere-se aos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação.

O conhecimento superestrutural corresponde ao conhecimento acerca de superestruturas ou modelos textuais globais: permite aos usuários reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo, bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

A retomada de uma informação é feita através da referência textual, de modo a formar cadeias coesivas que contribuem para produzir o sentido do texto. Remete não a referentes textualmente expressos, mas a conteúdos de consciência que, a partir de pistas dadas pelo texto, são reativados por inferenciação, e são denominados de *anáfora semântica* ou *anáfora profunda*. As inferências são estratégias cognitivas que ligam o material linguístico aos conhecimentos prévios ou partilhados, através delas podemos reconhecer os conhecimentos implícitos do texto.

De acordo com Koch (2000), as relações entre as partes do texto ocorrem em vários níveis:

1. No interior do enunciado, através da articulação de tema e rema (progressão temática). O uso de um tipo ou outro de articulação, tema e rema, tem a ver com o tipo de texto, com a modalidade, com os propósitos e atitudes do produtor.

2. Entre orações de um mesmo período ou entre períodos dentro de um parágrafo (encadeamento), por meio dos conectores interfrásticos,
3. Entre parágrafos, sequências ou partes inteiras do texto, por meio dos articuladores textuais ou por mera justaposição.

## 2. Leitura em sala de aula

Na escola, o objetivo maior é formar alunos letrados, não somente alfabetizados, que possam ir além da mera decodificação de informações. É importante que sejam capazes de, não somente compreender o texto lido, mas também ter uma visão crítica sobre o que está sendo colocado e associá-lo aos seus demais conhecimentos.

Além disso, a escola deve ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os conhecimentos existentes, pois, somente quando se consegue fazer ligações com significado entre objetos, fatos e conceitos, podemos considerar que houve aprendizado. Os aprendizados articulam-se, em redes construídas social e individualmente, e estão permanentemente se atualizando. A leitura é a prática social mais eficaz para esse fim. E é através da partilha desse conhecimento que a escola contribui para a diminuição da injustiça social, fornecendo a todos oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade. “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25).

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta), quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc) são objetos do estudo sistemático na escola.

Para a perspectiva discursivo-interacionista, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

Daí a importância de promover-se o desenvolvimento, no aluno, da capacidade de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

O sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender (e produzir) textos orais e escritos, adequados às situações de comunicação em que atua, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler (e escre-

ver) produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura, articulando respostas significativas em variadas situações de comunicação. Esta visão traz em seu cerne que a leitura e a compreensão se constituem em um ato social e não uma atividade individual.

As *Diretrizes Nacionais Curriculares* (2013) trazem a escola como elemento fundamental para selecionar e transformar os conhecimentos escolares em um conjunto de conhecimentos possíveis de serem ensinados, bem como servirem de elementos para a formação dos princípios éticos, estéticos e políticos dos alunos. A esse processo, em que se modifica o conhecimento de diferentes áreas em conhecimento escolar, chamamos de transposição didática. “O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (BRASIL, 2008, p. 112).

A escolha dos textos a serem lidos em uma aula de leitura exige que o professor conheça o aluno. Essa escolha não pode ser feita antes de saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola, quais são os seus interesses. É um contrasenso estabelecer, antes do início do ano letivo, os textos a serem lidos nas aulas de leitura.

Considera-se texto qualquer trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define o texto não é a sua extensão (pode eventualmente ser uma só palavra, uma frase, um diálogo, períodos correlacionados na escrita), mas o fato de que é uma unidade de sentido em relação a uma situação. O texto só existe quando é atualizado em situação comunicativa e envolve quem o produz e quem o interpreta. Ele é o foco principal do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e também desta proposta de investigação.

A interação pela linguagem significa saber dizer alguma coisa para alguém, de determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. No contexto de leitura e produção, o processo é semelhante: o leitor/produtor deve reconhecer as condições em que o discurso é realizado – as finalidades e intenções do locutor, suas opiniões e idéias, as escolhas do gênero em que o discurso se atualizou, os procedimentos de estruturação e seleção dos recursos etc. –, enfim dar sentido para os diferentes textos, indo além da sua decodificação. O leitor deve compreender o texto como unidade significativa global e não como um amontoado de palavras e frases.

O texto, portanto, tem os limites da sua situação comunicativa, de seus objetivos, de seus interlocutores, que definem seu gênero, composição, estilo, com-

plexidade. Sendo algo presente e único em cada situação comunicativa, não há um texto igual a outro.

Sempre que possível, o texto será o ponto de partida para a formulação dos itens, evitando-se o uso de textos como pretexto para se fazer alguma pergunta de conhecimento específico, que não precise necessariamente do texto para ser respondida.

O texto é único em cada situação discursiva e, quando utilizado em um instrumento de avaliação, perde sua função original. Mas, as teorias sobre a diversidade de textos incluem classificações como seus usos sociais ou esferas de circulação, seus formatos, seus tipos, seus gêneros etc.

Geralmente, os textos que são utilizados no livro didático de língua portuguesa procuram variar de acordo com o grau de complexidade que supostamente possa ser atingido pelo leitor, variando de acordo com a faixa etária do leitor típico; a atualidade do assunto e tema tratados; o contexto de produção e recepção; a época de produção; as escolhas sintático-semânticas; o vocabulário; a disposição e ordem das ideias e assuntos; os recursos expressivos utilizados; as estratégias textuais utilizadas na composição; as determinações do gênero. E deveriam variar de acordo com a proximidade do assunto e tema com o meio cultural e o conhecimento de mundo do leitor, mas não há como contemplar esse item, tendo em vista que o livro é escrito para uso em larga escala.

De acordo com Kleiman (2002), a leitura, normalmente, surge da necessidade de se chegar a um propósito. Quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo uma atividade mecânica, que pouco tem a ver com construção de sentido.

Toda leitura ocorre de uma motivação antecedente. As práticas de leitura não são somente escolares, elas ocorrem diariamente. Mas, na nossa sociedade, as práticas de leitura são escolarizadas, sendo a escola a principal instituição responsável por seu ensino. De acordo com Solé (1998), podemos ler com diversos objetivos: para buscar algum dado de interesse, para seguir instruções na busca de um objetivo concreto, para saber do que trata o texto, para aprender o conteúdo abordado, para revisar algo anteriormente escrito, por prazer, para repassar um conteúdo etc, mas qualquer uma dessas práticas parte de uma motivação.

Na escola, a leitura é imposta ao aluno, não escolhida, selecionada por ele para o cumprimento de um objetivo, ou mesmo para lazer, além disso os textos levados para a sala de aula através do livro didático, em sua grande maioria, não são produzidos para serem lidos na escola, para fundamentarem as atividades de ensino de leitura. Esses textos, literários ou não, passam por um processo de

apropriação didática, são resumidos, destacados, retirados do seu contexto e não têm relação alguma com o público a que se destina. Isso significa que eles são lidos na escola de modo diferente de como são lidos fora da escola.

O professor de português, de acordo com o que preleciona Antunes (2003), deverá promover uma participação cooperativa do aluno/leitor na interpretação e na reconstrução do sentido pretendido pelo autor, para isso, há uma série de implicações pedagógicas pelas quais pode se orientar.

A escola deve se afastar dessa perspectiva nomeadora e classificatória de que fala Antunes (2003), com exercícios que apenas tratam da análise morfológica e sintática, como se estas existissem onde não há comunicação, onde não há um uso social da língua.

O movimento deve ser o contrário, primeiro se estuda o texto, para que esse conduza nossa análise e em função dele se recorra às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras e se perceberá que os nomes das funções sintáticas ou gramaticais não têm tanta importância. No texto, a relevância dos saberes é de outra ordem.

Só assim a leitura deixaria de ser praticada como se fosse uma atividade artificial, somente voltada para a prática escolar, e seria vista como uma forma de integração do aluno/leitor com o seu meio social, criando-se oportunidades diárias para que o aluno possa construir, analisar, discutir, levantar hipóteses a partir da leitura de diferentes gêneros textuais, permitindo ao aluno a compreensão de como a língua que ele fala funciona.

Deve-se buscar a formação de um sujeito competente no domínio da linguagem, capaz de compreender textos orais e escritos e se posicionar criticamente acerca desses. É preciso, através dessas leituras, não só dominar habilidades intelectuais, mas se tornar capacitado para viver em sociedade.

### 3. O livro didático de língua portuguesa

O livro didático (LD) já ocupa um papel institucionalizado no contexto escolar brasileiro, a importância desse material para a prática de aula do professor de língua é inquestionável. Com tal destaque, esse material se transformou num objeto de análise e questionamentos de várias pesquisas acadêmicas e ainda do próprio professor de línguas. “É voz corrente e antiga que o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus do ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio” (CORACINI, 1999, p. 34).

Uma apreciação a que chegamos é a de que o LD direciona as aulas a tal ponto de termos uma crença de que os próprios professores é que são adotados pelo livro e, por esse motivo, não são autores de suas aulas, são apenas mediadores das metodologias, atividades e propostas pedagógicas apontadas pelos autores dos LDs. Isso promove uma dependência perigosa para o profissional que está em sala de aula.

Há ainda pesquisadores que consideram que o grande problema do ensino são os livros didáticos. Para eles, com o desaparecimento desse material didático, haveria uma mudança nas práticas de ensino; romperíamos o paradigma do professor (aquele que dá aulas e repete) para o de professor-pesquisador (aquele que questiona, se posiciona, constrói conhecimentos) e, enquanto pesquisador, o professor poderá ser o autor de seu próprio material didático. Como corrobora Antunes (2003, p. 45), “O professor precisa ser visto (inclusive pelas instituições competentes) como alguém que, *com* os alunos (e não *para* os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende.”

É muito provável que a situação sócio-econômica e histórica do professor e as suas condições de trabalho dificultem seu acesso à categoria de um professor-pesquisador, a ponto de produzir seu próprio material de trabalho com a colaboração de seus alunos. Esse ideal, pelo menos nas próximas décadas, nos parece uma utopia de estudiosos que permanecem apenas nos bancos das universidades, sem conhecer as verdadeiras condições de trabalho em que ocorrem as práticas educativas em nosso país.

Em nossa pesquisa, trabalhamos para colocar em discussão e ajudar a compreender melhor a relação entre a prática social proposta pelos autores/professores de Língua e esse material didático, então, nosso foco está presente no LDP.

Os livros didáticos de português são avaliados por especialistas da área, através de critérios propostos pelo MEC (BRASIL, 2004). Em seguida é feita uma síntese das avaliações, em forma de resenha, para orientar os professores na escolha do LDP. Apenas os livros aprovados nos critérios são repassados para que os professores façam a seleção de seu material didático.

Os autores de LDP procuram se adequar às exigências dos processos oficiais de avaliação empreendidos pelo MEC, através dos programas nacionais de distribuição do livro didático. Contudo, o peso das práticas tradicionais de ensino de língua materna ligadas a pedagogias transmissivas e descontextualizadas ainda parece ser unânime a se concretizar nas páginas de atividades dos LDPs, desarticulado com as reais necessidades dos alunos.

O professor e o LDP, como porta-voz daquele, necessitam inovar nas práticas de ensino. A partir desse quadro, uma das implicações de nosso trabalho é contribuir com a discussão sobre a qualidade de ensino de língua portuguesa, não apenas com evidência no material didático, como um suporte muito importante, mas também sobressaindo a discussão sobre a relação entre esse material e o ensino de leitura, pelo atendimento aos descritores de língua portuguesa propostos pela matriz do SAEB (Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica).

Os “novos” livros para o ensino fundamental aparentemente estão alinhados à nova proposta de ensino de língua materna, orientada a partir das provas de grande porte estipuladas para o ensino fundamental, com base na matriz de referência, pois neles há uma diversidade de gêneros textuais, inclusive com comparações entre textos de diferentes gêneros, uma crescente variedade de cores e multiplicidade de atividades.

No entanto, ainda mostram, nas atividades de compreensão e em propostas de produção de textos, dentre outros problemas, que não contemplam a maioria dos descritores presentes na matriz de referência exigidos para o aluno de determinado nível. A escola, via LDP, restringe a metodologia de ensino a uns poucos descritores.

A concepção de linguagem que está subjacente aos PCN (BRASIL, 1998) não é a da simples codificação, mas de um fenômeno profundamente social, histórico e ideológico, numa relação direta com a construção do sujeito, que se constitui na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro, numa permanente (des) construção dos objetos discursivos.

Nesse sentido, identificar as competências e habilidades dos alunos é imperativo aos professores e especialistas interessados em promover o bom ensino e aproveitar os resultados da avaliação.

A Prova Brasil e o SAEB são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Nos testes, aplicados ao quinto e nono anos do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura. As médias de desempenho nessas avaliações são utilizadas para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

O IDEB é um indicador criado pelo INEP em 2007, que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, do Saeb e da Prova Brasil.

A realização de uma avaliação com amplitude nacional exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. “De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2002).

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na prova. As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens.

O termo matriz refere-se a uma maneira de apresentar relações entre duas variáveis de naturezas distintas, mas intimamente associadas quando tratamos dos processos de aprendizagem. No sentido vertical da matriz, os conteúdos das áreas, objetos de conhecimento, apresentam-se de forma hierarquizada, organizados por temas e assuntos em uma sequência lógica ou em temas específicos relacionados aos diferentes objetos do conhecimento.

No sentido horizontal, as competências cognitivas envolvidas e os níveis dessas operações mentais, das quais os alunos farão uso para adequada construção do conhecimento, são apresentados em níveis crescentes de complexidade.

O “cruzamento” dos conteúdos com as competências (operações mentais) envolvidas, em seus diferentes níveis de complexidade, gera as associações desejadas e em cada uma delas temos a indicação das habilidades.

Para construção de uma matriz de referência para a avaliação do rendimento escolar, é necessária a identificação dos conteúdos ou objetos do conhecimento necessários para o desenvolvimento cognitivo próprio da faixa etária dos alunos nas diferentes etapas do currículo.

#### **4. Descritores da língua portuguesa**

Em relação à Língua Portuguesa, por exemplo, foi considerada a escolha de gêneros textuais mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Ou seja, apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz de 3ª série do ensino médio, os itens

construídos para os testes de 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e para os de 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano do ensino fundamental requerem processos cognitivos mais simples para sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas etárias e escolaridade menos avançadas.

Isso significa que, de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Assim, os conteúdos, competências e habilidades são diferenciados, para que se possa detectar o que o aluno sabe, resolvendo os itens do teste, em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento.

O descritor é o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise. Esses descritores são expressos da forma mais detalhada possível, permitindo-se a mensuração por meio de aspectos que podem ser observados.

Os descritores são divididos em blocos, de acordo com a habilidade que desenvolvem. Temos V blocos de descritores utilizados na matriz de referência do 7<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental: I. Procedimentos de leitura (D1 ao D5), II. Implicações do suporte do gênero e/ou do enunciado na compreensão de um texto (D6 ao D9), III. Relações entre textos (D10), IV. Coesão e coerência no planejamento do texto (D11 ao D13), V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido (D14 ao D15).

A fim de desenvolver as competências necessárias para todos os descritores, o professor deverá possibilitar ao aluno o acesso a uma gama de gêneros textuais, de acordo com o nível de complexidade necessário ao patamar em que o aluno se encontra.

No entanto, diariamente, nas aulas de língua portuguesa, o professor utiliza o livro didático de português para orientar as suas práticas educacionais, a questão maior que pretendemos alavancar com o nosso estudo é até que ponto esse livro didático de língua portuguesa vem, em seus exercícios de leitura, orientando para os descritores postos na matriz curricular das avaliações de grande porte.

## Considerações finais

Esse trabalho monográfico trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Tomamos como nosso objeto de estudo as perguntas de compreensão textual presentes no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamen-

tal, especificamente as unidades didáticas destinadas ao ensino de compreensão textual, tendo como método avaliativo a comparação com a matriz de referência proposta pelo SAEB para o ensino de língua portuguesa. Tomamos como categorias de análise os descritores para língua portuguesa propostos pelo SAEB que predominam nessas perguntas.

Essa opção metodológica deu-se pela hipótese de que o livro didático quanto à questão da compreensão leitora e suas estratégias para a formação de um leitor proficiente, ainda não responde por tais aspectos.

Por isso, tantos estudos acadêmicos e debates já foram travados em torno desse tema, embora não se verifique um estudo mais acurado no que se refere à relação do trabalho das atividades do livro didático de língua portuguesa com as matrizes de referência para as avaliações de grande porte sugeridas pelo MEC, que é o que pretendemos verificar.

O livro que analisamos, *Português: linguagens*, William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 7º ano, foi sugerido no PNL D de 2013. Ele divide-se em 4 unidades, cada uma delas subdivide-se em 3 capítulos e cada capítulo inicia-se com um ou dois textos e suas respectivas atividades de compreensão leitora, ou seja, temos um total de 12 atividades de compreensão leitora no livro em estudo. Dos três capítulos de cada unidade, dois trazem textos verbais e um sempre apresenta a leitura de um texto não verbal, que variam entre pinturas e fotografias, um aspecto que consideramos positivo do livro.

Analisamos 187 itens, retirados de 12 unidades das seções de atividades de compreensão e interpretação textual da coleção *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2012).

Os dados da nossa pesquisa apontam na direção de que ler e compreender são processos que requerem não apenas “o simples conhecimento da língua” (MARCUSCHI, 2005; KOCH e ELIAS, 2009; ANTUNES, 2003), nem a “reprodução de informações” (MARCUSCHI, 2005). A análise aponta ainda que estas são questões a serem superadas, mas: “Isso só será superado quando a compreensão for tida como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI *apud* DIONÍSIO e BEZERRA, 2005, p. 114).

Os dados da nossa pesquisa nos permitem assumir o pensamento de Marcuschi (2005) sobre o processo de compreensão textual. A técnica da pergunta-resposta é adequada para o exercício da compreensão textual, porém, não é a única forma de tratar a questão e, não é ideal se for somente um questionamento essencialista, objetivo e repetidor, tal como nos apresenta o livro que analisamos. Pior ainda se for a única alternativa praticada.

A análise nos permite concluir que os autores propuseram as atividades de leitura do LDP em estudo privilegiando o conceito de leitor passivo, que apenas decodifica o que está presente no texto, precisando apenas extrair do texto o significado que o produtor deixou no texto.

Nossa pesquisa evidencia ainda que o posicionamento do LD, contudo, contraria o que propõe a matriz curricular para língua portuguesa do SAEB, que solicita do aluno o conhecimento da linguagem como forma de interação, ou seja, leitura e compreensão são processos de interação entre o texto, o leitor, o produtor, as condições sociais, culturais, econômicas e discursivas do texto. Por essa perspectiva, o leitor não é um sujeito passivo que reproduz informações lidas, mas um sujeito ativo que completa os sentidos dos textos através de seus conhecimentos linguísticos, conhecimentos prévios de mundo, sua história de vida, sua cultura, sempre em interação com o texto e o contexto social e discursivo de produção do texto.

A sala de aula contribui para que busquemos a formação de leitores conscientes do seu papel social de cidadãos, que possam desenvolver conhecimentos e habilidades que os permitam fazer leituras críticas. O papel da escola, portanto, define-se por organizar o ensino e formar alunos praticantes da língua no sentido mais amplo, ou seja, para que saibam produzir e interpretar textos de uso social. A aquisição destes conhecimentos e habilidades é fundamental e necessária para o alcance das competências exigidas na educação básica.

Encontramos dados que nos permitem dizer que as atividades propostas pelo LD não estão próximas do que é solicitado pela matriz de referência e, por via de consequência, ao que é cobrado nas avaliações de larga escala.

Verificamos, assim, que as atividades de leitura do livro didático sob análise não trabalham os descritores a contento, visto que faz uso apenas de alguns deles, em sua maioria, de modo muito incipiente, possibilitando ao aluno pouco sucesso nos exames nacionais que fazem uso dessa matriz para avaliá-los.

Pudemos perceber que, embora a matriz já traga o descritor 14 (Reconhecer efeitos de ironia ou humor), não contempla, ainda, o reconhecimento de marcas de diversidade cultural ou regional nos textos, uma falta verificada na matriz. Poderia também trazer algum descritor que exigisse o reconhecimento da presença de discurso político ou religioso, mas a matriz deixa essas questões a parte. Sugerimos esses como um estudo posterior a ser feito a partir do nosso estudo, por entendermos que não se encontra aqui conclusa a questão e por entendermos ser a nossa análise uma base para estudos posteriores.

Estamos certos de que esse trabalho ajuda a refletir sobre a prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, além de ajudar professores e outros profissionais da educação na tarefa de refletir sobre a linguagem, seus conceitos e usos sociais, inclusive, seus usos no contexto escolar. Esperamos que ele possa contribuir para o engrandecimento de trabalhos futuros, uma vez que consideramos não estar aqui concluso tal estudo.

Acreditamos, por fim, que nosso estudo possa ser contributo a outros mais amplos sobre descritores, que possam contemplar análise de toda uma coleção de um livro didático. Ou mesmo a um estudo que ofereça um comparativo entre volumes de uma mesma série de diferentes coleções ou de outras séries do Ensino Fundamental, além da que pesquisamos, e que o nosso estudo possa funcionar como apoio para um estudo comparativo.

É notável que há ainda a carência de estudos específicos sobre as avaliações de grande porte e sobre como estas enfocam a aprendizagem da leitura na escola. A maioria dos estudos encontrados se detêm somente na aprendizagem da leitura. Esperamos fornecer essa contribuição.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Item 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia para elaboração de itens de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/Inep/Daeb, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: edições UFC, 2011.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português linguagens, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012.

CORACINI, Maria José. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p. 33-43.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). (2005) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 48-61.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

**LIVROS DIDÁTICOS:  
UMA REFLEXÃO SOBRE PROPOSTAS DE LEITURA DE TEXTOS****TEACHING BOOKS:  
A REFLECTION ON PROPOSALS TO READ TEXTS**Ana Paula SAHAGOFF<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo verificar se os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LD) seguem as orientações expressas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), de língua portuguesa, em relação às atividades de leitura. As questões são analisadas, considerando os seguintes critérios: alusão ao gênero discursivo, às condições de produção, à função social do gênero e à dimensão discursiva, sendo esse último foco principal. O propósito da análise é verificar se e como a atividade discursiva e/ou comunicativa é contemplada nas propostas de leitura de textos. E, mais especificamente, se nessas propostas há espaço para a interlocução leitor/ texto. Trata-se de um recorte da pesquisa da dissertação “Os gêneros nos parâmetros curriculares nacionais” (2010). Neste artigo, apresenta-se a análise das questões de leitura de quatro textos, dos trinta e dois textos que compõem o *corpus* da dissertação. A pesquisa ancora-se nos documentos que orientam o ensino e em obras de Mikhail Bakhtin para tratar de gênero e discurso. Apresenta-se, inicialmente, os documentos norteadores do ensino e, na sequência, a reflexão sobre as propostas de leitura dos livros baseado nas questões mencionadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dimensão Discursiva. Gênero. Livros didáticos. Parâmetros Curriculares Nacionais. Texto.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to verify if the Portuguese Language Didactic Books (LD) follow the guidelines expressed in the National Curriculum Parameters of Portuguese (PCN) in relation to reading activities. The questions are analyzed, considering the following criteria: allusion to the discursive genre, the conditions of production, the social function of the genre and the discursive dimension, being this last main focus. The purpose of the analysis is to verify if and how the discursive and / or communicative activity is contemplated in the texts reading proposals. And, more specifically, if there is space for the reader / text interlocution in these proposals. It is an overview of the article “The Genders in the National Curricular Parameters” (2010). In this article, the analysis of the questions of reading of four texts, of the three and two texts that compose the corpus of the presented article. The research anchors itself in the documents that guide the teaching and works of Mikhail Bakhtin to deal with gender and discourse. It presents, initially, the documents guiding the teaching and, next, the reflection on the proposals of reading of the books based on the mentioned subjects.

**KEYWORDS:** Discursive Dimension. Genre. Didactic books. National Curricular Parameters. Text.

---

1. Doutora em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. anasahagoff@gmail.com. Bolsista Pós-doc PNPd/CAPES. <https://orcid.org/0000-0001-9818-7229>.

## Introdução

O presente artigo trata-se de um recorte da dissertação “Os gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (2010). O objetivo específico da pesquisa consiste em verificar se os livros didáticos contemplam o que está proposto nos PCN em relação ao trabalho escolar com textos, mais especificamente, se e como a atividade discursiva e/ou comunicativa é contemplada nas propostas de leitura. Neste artigo, são apresentadas as análises das propostas de leitura de quatro textos de diferentes gêneros: reportagem, poema, artigo e crônica, dentre os trinta e dois que compõem o *corpus* da dissertação.

Para ver se as propostas de leitura contemplam a dimensão discursiva, algumas questões devem ser levantadas: quem geralmente escreve esse tipo de texto? Com que objetivo escreve? Onde circula esse tipo de texto? Quando? Como? Quem escreveu o texto em estudo? Baseado em quais informações? A quem se dirige o texto? Quem são os possíveis leitores? Quem lê esse gênero? Por que lê? Onde esse gênero aparece? Que respostas o leitor pode dar ao texto? Que influência pode causar o texto no leitor? Essas questões orientaram a definição das categorias de análise das propostas de leitura, que foram definidas a partir de aspectos próprios da teoria discursiva de Bakhtin que dá suporte ao trabalho: 1) gênero discursivo (construção composicional, conteúdo temático e estilo); 2) condições de produção (referência aos interlocutores: quem escreve? Para quem escreve? De que lugar social?); 3) função social do gênero (que tipo de relação se estabelece entre os interlocutores?); 4) dimensão discursiva (possibilidade de diálogo com o texto, interlocução efetiva). O foco da análise é verificar se as propostas de leitura seguem o que foi orientado pelos PCN possibilitando uma compreensão ativa do texto e, assim, a interlocução efetiva.

## 1. Documentos institucionais

Em 1929 foi criado um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático (LD). Ao longo dos anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes denominações e diferentes formas de execução. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o ensino fundamental (PLIDEF). Após algumas alterações, em 1985 o PLIDEF dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz algumas mudanças como, por exemplo, a indicação do LD pelos professores e sua reutilização, o que implica o aperfeiçoamento do livro, já que não é mais descartável. A escolha do livro passa a ser, então, das escolas. O PNLD é o programa mais antigo voltado à distribuição de obras didáticas para o ensino fundamental público.

Devido a fatores econômicos, em 1992 a distribuição dos livros fica comprometida e em 1995 a distribuição dos livros volta a atender às necessidades da rede pública de ensino. No ano de 1996 inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNL D para a utilização no ano seguinte. Em 1997 a responsabilidade pela política de execução do PNL D é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A partir desse momento, o programa é ampliado e o Ministério da Educação (MEC) passa a adquirir (de forma continuada), livros didáticos para todos do ensino fundamental público.

O PNL D compreende as seguintes etapas e ações: inscrição das editoras; avaliação dos livros e elaboração de resenhas dos LD aprovados; disponibilização do Guia de Livros Didáticos. São excluídos desse guia os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. Os LD analisados pelos diretores e professores são adquiridos após uma negociação com as editoras. Cada aluno tem direito a um exemplar, que deve ser utilizado por três anos consecutivos. A distribuição é feita pelas editoras às escolas entre outubro e o início do ano letivo. Distribuição de livros em Braille são feitas desde 2001 e a distribuição de livros para a educação especial é feita desde 2004.

No guia de livros didáticos a avaliação dos livros é feita por uma comissão. Os princípios que regem essa avaliação dividem-se em princípios amplos e centrais. Os princípios amplos dizem respeito à leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem. Os princípios centrais correspondem ao processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem escrita e oral; à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária (literatura brasileira); ao desenvolvimento de competências, atitudes e habilidades que envolvam a variação linguística; ao domínio de normas urbanas de prestígio (norma culta) e à prática de análise e reflexão sobre a linguagem. O guia ressalta que as práticas de uso da linguagem, ou seja, “as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos” (BRASIL, 2008, p. 12).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) surgiram no ano de 1998, publicados pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC). Esses parâmetros foram elaborados com a finalidade de “criar referências nacionais comuns”, ou seja, padronizar de certa forma o ensino. Como o próprio nome já diz, os parâmetros devem servir como uma orientação para a organização do ensino. Os PCN são uma proposta da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educa-

ção e do Desporto como uma tentativa de reorganizar o ensino. São referenciais que servem para nortear os currículos, para orientar e organizar o ensino.

Segundo o documento introdutório dos PCN, ao mesmo tempo em que se respeitam as diversidades regionais, culturais e políticas existentes, se constroem referências nacionais, ou seja, “pontos comuns” entre todas regiões brasileiras. Foi produzido um documento para cada área de conhecimento.

Os *Referenciais Curriculares* para as escolas estaduais gaúchas foram criados em 2009 e partem do princípio do que é primordial na escola: “o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente” (MELLO, 2009, p.11). Os referenciais devem servir como princípios norteadores, no entanto, a orientação é a de que a escola tem a função de transformar esse documento em “currículo em ação”, ou seja, colocá-lo em prática.

Segundo Mello (2009, p.11), uma das autoras responsável pelo documento, quando se aprovaram os PCN, os sistemas de ensino público (estaduais/municipais) consideraram esse documento um material pronto e suficiente para orientar as escolas e os professores. A autora entende que os PCN foram formulados em nível nacional, num país com grande diversidade e, além disso, não trazem recomendações práticas. Por serem amplos demais, seriam “insuficientes para estabelecer a ponte entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula” (MELLO, 2009, p. 11).

Percebe-se que esse referencial mantém uma proposta semelhante a dos PCN, no entanto, traz orientações mais práticas. Além disso, faz um contraponto entre a escola do século XIX e XX com a escola que se quer construir no século XXI. Percebe-se que o trabalho com o texto permanece como o ponto chave do ensino de língua portuguesa e a questão da interlocução efetiva do aluno como leitor ativo do texto é um fator fundamental nessa proposta.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, recentemente criada, serve como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as redes de ensino do país. Com o objetivo de criar uma base comum curricular que integre as redes municipal, estadual e privada, a Secretaria Estadual de Educação criou a BNCC, que começa a ser implantado neste ano de 2019.

## 2. Linguagem, Texto e discurso

Segundo concepções que embasam os PCN, a linguagem deve ser entendida como um processo de interlocução entre as pessoas, orientada por finalidades específicas de diferentes grupos da sociedade e em diferentes momentos da his-

tória. É através da linguagem que o indivíduo tem a possibilidade de expressar suas ideias e pensamentos, é através dela que se estabelecem relações e que se pode influenciar e ser influenciado pelo outro.

A realização de uma atividade discursiva ocorre quando se diz alguma coisa a alguém, num determinado contexto, de uma determinada forma e em determinada circunstância de interlocução. Portanto, significa dizer que as escolhas que se faz ao produzir um discurso não são aleatórias, mas resultado das condições em que o discurso é realizado. A escolha do gênero utilizado também ocorre levando em consideração a intenção da comunicação, ou seja, as escolhas que o falante faz para produzir o seu discurso não são aleatórias.

Para que o aluno aprenda a pensar e refletir a respeito da própria linguagem é necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os recursos utilizados pelo autor de determinado texto, mas também sobre o porquê das escolhas feitas. Para os parâmetros, a reflexão inclui pensar sobre os recursos utilizados que refletem determinadas condições de produção e restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (onde os textos são produzidos). Ao possibilitar uma reflexão maior a respeito do uso da língua e da linguagem, a escola tem condições de possibilitar ao aluno o desenvolvimento da competência discursiva, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de falar, escutar, ler e escrever adequadamente, de acordo com a exigência da situação.

Nos PCN de língua portuguesa o trabalho com textos é visto como algo essencial. O texto é considerado uma “unidade de ensino” importantíssima, pois ele serve como um instrumento fundamental para a aprendizagem. No entanto, a ideia mais significativa que aparece nesses parâmetros não está no uso do texto em si, mas na forma de explorá-lo, na maneira de trabalhá-lo, considerando os diferentes gêneros e suas finalidades no processo de comunicação.

Segundo Rojo (2005), em consequência do desenvolvimento de estudos linguísticos, houve uma virada discursiva ou enunciativa na concepção de trabalho com textos em sala de aula: o enfoque passa a ser o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de leitura. Essa virada, embora já tivesse força em outras propostas estaduais, passou a ecoar nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCN de língua portuguesa.

De acordo com os PCN, o texto é o produto da atividade discursiva que forma um todo significativo que pode ocorrer de forma oral ou escrita, portanto o texto é a manifestação linguística do discurso e deve ser considerado a unidade básica do ensino de Língua Portuguesa. Assim, a escola deve organi-

zar-se para trabalhar com recepção e produção de textos contemplando escrita e oralidade. O ensino de gramática só se justifica se estiver articulada com essas práticas de linguagem.

### 3. Análise das questões de leitura

De acordo com os PCN, as propostas de leitura devem propiciar uma compreensão ativa por parte do leitor, as atividades propostas devem ter por objetivo desenvolver no aluno a capacidades de compreender textos diversificados e de assumir a palavra, produzindo textos de acordo com a exigência da situação. As atividades devem levar os alunos a refletirem sobre a linguagem, para que possam compreendê-la e utilizá-la de acordo com o propósito definido. As propostas de leitura devem possibilitar ao aluno que se torne um leitor crítico e saiba adequar sua linguagem quando for assumir a palavra de acordo sua a situação e a intenção de comunicação.

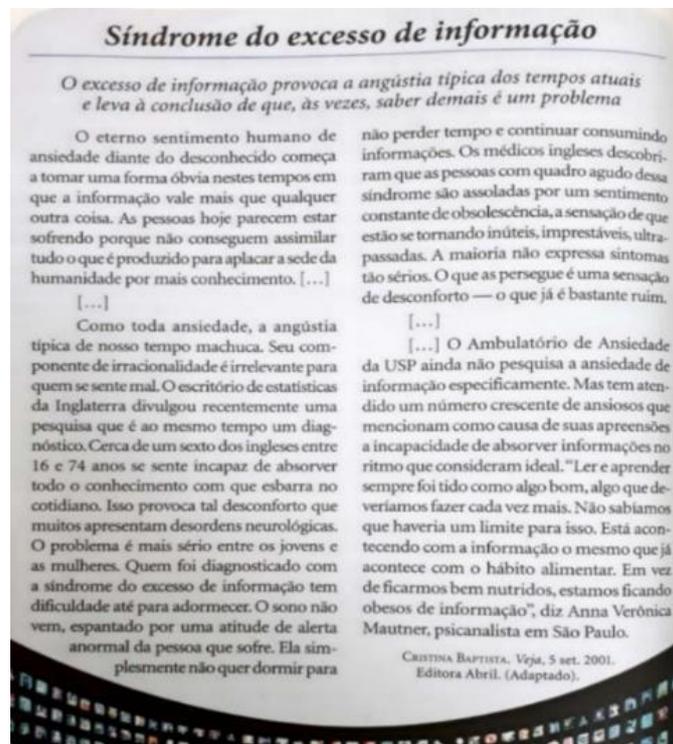
Para isso, a escola deve exercitar diferentes usos e situações de linguagem, com diferentes finalidades comunicativas. A sala de aula é o espaço para o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos, portanto esse local deve oferecer condições para que o sujeito desenvolva a sua competência discursiva e aprenda a conhecer e reconhecer textos variados. Para o presente estudo, escolheu-se quatro textos de diferentes gêneros, portanto com diferentes finalidades comunicativas.

O uso de determinado gênero varia de acordo com a intenção de quem fala ou escreve. Possuímos um rico repertório de gêneros e aprendemos a moldar a nossa fala “dentro” de gêneros. A seleção do gênero é determinada de acordo com a especificidade de uma esfera da comunicação, portanto o intuito discursivo do locutor irá se adaptar, se ajustar à forma do gênero escolhido. Segundo Bakhtin (1992c), o intuito de um enunciado, para que se realize, necessita de uma ou de várias orações e essa composição é definida pelo gênero escolhido.

Podem compor a prática de análise linguística, segundo os PCN, o reconhecimento da organização dos diferentes gêneros de texto (conteúdo temático, construção composicional e estilo); o reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gênero de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores e os procedimentos que privilegiam e a intertextualidade, explícita ou não; a identificação do suporte e espaço onde o texto circula e o levantamento das restrições que esses impõem à estruturação de determinado texto; a análise das sequências discursivas que predominam no texto e a identificação dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada

texto. Para refletir sobre as questões de leitura, apresenta-se o texto e as questões de leitura propostas pelos livros didáticos. Vejamos o primeiro texto:

Figura 1 – Página do livro didático: *Português: leitura, produção, gramática*



#### QUESTÕES DE LEITURA EXTRAÍDAS DO LD:

- O texto de Cristina Baptista é uma reportagem. Quanto à estrutura, que características ele apresenta?
- Que relações podem ser estabelecidas entre:
  - o primeiro e o segundo parágrafos?
  - o segundo e o terceiro parágrafos?
- A informação passou a ter, desde o século XX, um valor especial, e esse fato vem gerando alguns problemas.
  - Segundo o texto, a informação vale mais do que qualquer outra coisa. O que você pensa sobre isso?
  - A obsessão das pessoas em se manterem constantemente informadas trouxe que consequências de acordo com o texto?
- A dedicação ao saber sempre foi admirada pela maioria das pessoas que, em diversas épocas, empenham-se em aprender cada vez mais.
 

Explique por que, hoje, a procura por informação vem acarretando problemas.
- Grande parte das pessoas não consegue absorver as informações com que esbarra no dia-a-dia, como ocorre na Inglaterra. Essa dificuldade causa desconforto e pode gerar problemas neurológicos.
  - Em sua opinião, por que as pessoas desejam tanto ter mais informações?
  - Segundo o texto, as mulheres e os jovens sentem maior desconforto, por não terem como acompanhar todas as informações diárias. Por quê?
- A síndrome por informação é capaz de tirar até o sono de muitas pessoas, preocupadas em aproveitar todo o tempo possível.
 

De acordo com o seu ponto de vista, quais foram as causas da disseminação da busca por informação em todo o mundo?
- Apesar de a leitura e de a aprendizagem serem tão importantes, diante dessa situação, tornou-se necessária a criação de limites para ler e aprender.
  - O que você acha que acontecerá em um futuro próximo, se a humanidade continuar a agir dessa forma descontrolada, obcecada por informação?
  - Na sua opinião, uma pessoa bem informada é mais valorizada na sociedade atual? Por quê?
- Explique a comparação feita pela psicanalista Anna Verônica Mautner entre o hábito alimentar e a síndrome de informação.

Fonte: Sarmiento (2006, p. 94).

O texto “Síndrome do excesso de informação” trata-se de um texto do gênero reportagem. De acordo com os PCN, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. O gênero é definido pelas intenções comunicativas. Portanto, é o uso social da linguagem que determina a forma que o texto vai assumir. Os gêneros são determinados historicamente. São formas “relativamente estáveis” e caracterizam-se por três elementos: conteúdo temático; construção composicional e estilo.

As questões de leitura abordam características do gênero, por exemplo, “o texto de Cristina Baptista é uma reportagem. Quanto à estrutura, que características ele apresenta?”. As questões também exploram o conteúdo temático como, por exemplo, “segundo o texto, as mulheres e os jovens sentem maior desconforto, por não terem como acompanhar todas as informações diárias. Por quê?”.

Para a leitura de textos escritos são previstos pelos PCN diferentes tipos de leituras. Esses diferentes tipos de leitura sugerem que se perceba no texto forma e conteúdo, características do gênero (do autor e do suporte). A leitura pode ser não-linear, ou seja, pode avançar ou retroceder no texto em busca de informações, levar a formular e reformular hipóteses antes e durante a leitura, a consultar outras fontes de informação, por exemplo, o dicionário. Há neste texto, questões que exploram a leitura não-linear, solicitando ao aluno que estabeleça relações entre determinados parágrafos do texto. É importante ensinar ao aluno que existem diferentes tipos de leitura e que a escolha vai depender dos objetivos da leitura.

As questões deixam espaço para que o aluno possa opinar como “segundo o texto, a informação vale mais do que qualquer outra coisa. O que você pensa sobre isso?”. A questão apresenta uma afirmação e pede para que o aluno se posicione. Algumas questões focam o ponto de vista do aluno a respeito do assunto, por exemplo, “de acordo com o seu ponto de vista, quais foram as causas da disseminação da busca por informação em todo o mundo?”. Questões desse tipo possibilitam respostas diferentes, de acordo com a vivência de cada aluno e do conhecimento prévio que tem sobre o assunto. Conforme os PCN, a escola deve formar um leitor ativo, que dialoga e participa da construção de sentidos do texto.

As questões também marcam a contextualização. A questão seguinte faz uma afirmação sobre algo que ocorreu em diversas épocas e pede ao leitor que analise esse acontecimento na época atual: “a dedicação ao saber sempre foi admirada pela maioria das pessoas que, em diversas épocas, [...]. Explique por que, hoje, a procura por informação vem acarretando problemas.”. Outra questão possibilita ao aluno trazer informações que já possui, do seu conhecimento prévio para opinar: “na sua opinião, uma pessoa bem informada é mais valorizada na sociedade atual? Por quê?”. Faz o aluno refletir a partir de noções que possui da sua realidade.

O segundo texto trata-se de um poema. De acordo com os PCN, é preciso elaborar questões de leitura que contemplem a finalidade do gênero de texto trabalhado na sala de aula, pois não se pode explorar diferentes gêneros com um roteiro único de questões. O reconhecimento de um gênero geralmente é fácil, pois há nele elementos que sinalizam a que espécie pertence, e geralmente esses elementos estão ligados às funções principais ou às ações realizadas pelos gêneros. A própria estrutura do texto já possibilita o reconhecimento do gênero. Vejamos o poema:

Figura 2 – Página do livro didático: *Português: linguagens*

**Toada de ternura**

*Para Leonardo, um menino meu amigo*

Meu companheiro menino,  
perante o azul do teu dia,  
trago sagradas primícias  
de um reino que vai se erguer  
de claridão e alegria.

É um reino que estava perto,  
de repente ficou longe;  
não faz mal, vamos andando,  
porque lá é nosso lugar.

Vamos remando, Leonardo,  
porque é preciso chegar.  
Teu reino ferindo a noite  
vai construindo a manhã.  
Na proa do teu navio,  
chegaremos pelo mar.

Talvez cheguemos por terra,  
na poeira do caminhão,  
um doce rastro varando  
as fomes da escuridão.  
Não faz mal se vais dormindo,  
porque teu sono é canção.

Vamos andando, Leonardo.  
Tu vais de estrela na mão,  
tu vais levando o pendão,  
tu vais plantando ternuras  
na madrugada do chão.

Meu companheiro menino,  
neste reino serás homem,  
um homem como teu pai.  
Mas leva contigo a infância,  
como uma rosa de flama  
ardendo no coração:  
porque é da infância, Leonardo,  
que o mundo tem precisão.

(Thiago de Melo. *Faz escuro mas tu canto*. Rio de Janeiro: Record, s.d. p. 27-8.)

**flama:** chama.  
**pendão:** bandeira, estandarte ou símbolo que vai à frente de tropas.  
**primícias:** primeiras coisas de uma série; começos, prelúdios.  
**toada:** canto, cantiga.

#### QUESTÕES DE LEITURA EXTRAÍDAS DO LD

1. O eu lírico do poema se dirige a um interlocutor, identificando como "companheiro menino".  
a) O que essa expressão revela quanto aos sentimentos do eu lírico em relação ao menino? b) O que você entende pela imagem "azul do teu dia", do 2o. verso?
2. O eu lírico traz ao menino as "primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria". No entanto, esse reino, que estava perto, ficou longe. Levante hipóteses:  
a) O que pode ser esse reino? b) O que pode ter tornado o reino distante de repente?
3. O eu lírico menciona três meios de chegar ao reino de claridão e alegria. De que modo se pode chegar a ele, de acordo:  
a) Com a 3a. estrofe? b) Com a 4a. estrofe? c) Com a 5a. estrofe?
4. Observe esses versos do poema:  
"Teu reino ferindo a noite vai construindo a manhã." "Um doce rastro varando as fomes da escuridão." "Tu vais de estrela na mão"  
a) O que há em comum ente eles? b) O que a escuridão e a luz representam no poema? c) Que palavra da 5a. estrofe sugere que o menino está vencendo "as fomes da escuridão"?
5. O pendão é frequentemente usado para identificar uma tropa ou um exército em campanha de guerra. Na 5a. estrofe do poema:  
a) O pendão anuncia guerra? b) O que o menino leva em sua jornada?
6. Segundo a última estrofe do poema, no novo reino Leonardo será homem como o pai, mas com diferenças, pois carrega consigo a infância.  
a) Interprete: Qual a diferença entre o reino de Leonardo e aquele em que vive seu pai? b) A infância é comparada à "rosa de flama ardendo no coração". Como você explica essa imagem? c) Por que, segundo os versos finais, o mundo precisa da infância?
7. O título do poema é "Toada de ternura".  
a) Justifique o título com as ideias do poema. b) Com base no poema lido, responda: Com seu canto, os poetas também podem participar da construção do reino da alegria? Se sim, como?

Fonte: Cereja e Magalhães (2006, p. 68).

Na primeira questão, o enunciado menciona que o “eu lírico do poema se dirige a um interlocutor”. A questão possibilita ao aluno perceber que o texto está sendo escrito para alguém, ou seja, que está sendo direcionado a um interlocutor (que pode ser real ou fictício). Porque todo texto é escrito para alguém, todo discurso possui um interlocutor.

Há questões que trabalham com o levantamento de hipóteses a respeito do conteúdo temático apresentado no texto, por exemplo, a questão que transcreve um trecho do poema “primícias de um reino que vai se erguer de claridão e alegria” e pede ao aluno que levante hipóteses: “o que pode ser esse reino?”. O levantamento de hipóteses é uma das orientações dos PCN, porque faz com que o aluno participe ativamente do texto e crie sentidos através daquilo que está posto, mas também daquilo que ele vai criar. Levantar hipóteses, ir além do dito, perceber elementos subentendidos é importante para a compreensão textual.

Há questões que exploram a estrutura do texto. É solicitado ao aluno que leia algumas estrofes e busque a ideia de cada uma, vejamos a questão, “o eu lírico menciona três meios de chegar ao reino de claridão e alegria. De que modo se pode chegar a ele, de acordo: com a 3a. estrofe? Com a 4a. estrofe? Com a 5a. estrofe?”. Questões desse tipo propiciam ao leitor fazer uma releitura do texto e, como menciona os PCN, fazer uma leitura não-linear, buscar no texto informações, formular e reformular hipóteses durante a leitura. Dessa forma, também é possível trabalhar a síntese de ideias.

Os sentidos das palavras também são abordados: “que palavra da 5a. estrofe sugere que o menino está vencendo ‘as fomes da escuridão?’”. A questão possibilita ao aluno perceber que a palavra não tem um sentido único, pois ela adquire um significado no contexto em que está inserida, conforme Bakhtin (1992a). Além disso, a questão faz com que o leitor perceba que as escolhas feitas, no momento da construção de um discurso, não são aleatórias, mas são consequências das condições em que é realizado o discurso, que quem escreve o texto o faz sob um determinado ponto de vista. Assim, é possível que o aluno perceba que as escolhas feitas pelo locutor não são aleatórias, o que segue orientações dos PCN, perceber que o texto é organizado de acordo com as intenções de quem escreve.

Levar em consideração a dimensão discursiva da linguagem significa, também, levar em consideração elementos subentendidos, implícitos e visuais. Vejamos a questão seguinte: “o pendão é frequentemente usado para identificar uma tropa ou um exército em campanha de guerra. Na 5a. estrofe do poema: o pendão anuncia guerra?”. A questão trabalha com um elemento visual e o significado

dele, solicita ao aluno que relacione o conceito estabelecido socialmente com o sentido construído no contexto. Conforme Bakhtin (1992b, p. 93), o interlocutor tem a função de decodificar a mensagem, “o essencial dessa tarefa não é reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, numa enunciação particular”. Decodificar a língua não é simplesmente saber o significado de palavras isoladamente, mas entendê-las em contextos específicos. Não existe um interlocutor abstrato, mesmo que não haja um interlocutor real no momento, ele será “substituído” por um grupo social. O interlocutor assume uma “atitude responsiva ativa” com o discurso que lhe é dirigido, pois ele não fica indiferente ao que lhe é dito.

A construção de imagens é explorada: “a infância é comparada à rosa de flama ardendo no coração”. Como você explica essa imagem?”. Para responder questões dessa natureza, o aluno precisa perceber a relação de sentido que o autor estabelece e fazer suposições, inferências, perceber o que está além do dito.

O terceiro texto trabalha com o gênero artigo. Apresenta questões direcionadas ao assunto, ao leitor e aos objetivos do texto.

Figura 3 – Página do livro didático: *Português: leitura, produção, gramática*

**Salvemos a água do mundo!**

O Brasil, que possui nada menos do que 18% do total de água doce do planeta, não pode ficar de fora das campanhas para a preservação de nossas águas. As crianças podem e devem ajudar na hora de economizar, além de cuidar também dos nossos rios e lagos. Para se ter uma idéia do desperdício que muita gente pratica, uma torneira pingando, por exemplo, consome 46 litros de água por dia o que, num mês, se transforma em 1.380 litros.

Quase toda a água do planeta está concentrada nos oceanos. Apenas uma pequena fração (menos de 3%) está em terra e a maior parte desta está sob a forma de gelo e neve ou abaixo da superfície (água subterrânea). Só uma fração muito pequena (cerca de 1%) de toda a água terrestre está diretamente disponível ao homem e aos outros organismos, sob a forma de lagos e rios, ou como umidade presente no solo, na atmosfera e como componente dos mais diversos organismos.

Existem dois tipos de despejos que contaminam a água: o lixo orgânico — proveniente de excrementos humanos e de animais e do descarte das partes fibrosas de vegetais colhidos e não consumidos — e o lixo industrial, gerado pelos processos industriais e pelo descarte que, cedo ou tarde, se faz dos produtos fabricados pelas indústrias. O ideal seria não jogar nada na água, mas isso não acontece. Materiais como um chiclete jogado numa lagoa demora, em média, cinco anos para se decompor, e uma latinha de refrigerante se decompõe somente em 100 anos.

Algumas regiões brasileiras sofrem com a escassez da água, como é o caso do Nordeste, que todos os anos enfrenta o problema da seca. A palavra do momento é economizar, afinal, cada gota economizada é um ponto a mais na luta para que o planeta água não seque.

Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 mar. 2005. Encarte Gurilândia, p. 3.



LUCIANO CARLOS/RENO

**QUESTÕES EXTRAÍDAS DO LIVRO DIDÁTICO**

1. Quase todas as coisas vivas existentes na Terra precisam de água para viver. Assim mesmo, o ser humano polui as fontes de água de forma irresponsável.
  - a) Segundo o texto, as crianças podem e devem ajudar a economizar água. Na sua opinião, qual deve ser a participação das crianças no combate ao consumo exagerado de água? b) Releia o segundo parágrafo e explique por que nem toda a água existente no planeta está diretamente disponível ao ser humano e a outros organismos?
2. Releia o segundo parágrafo e explique por que nem toda água existente no planeta está diretamente disponível ao ser humano e a outros organismos.
3. Segundo artigo publicado em abril de 2005 no site <http://www.adital.com.br>, o consumo de água no mundo dobrou entre 1961 e 2001 enquanto as fontes, como o Rio Nilo, no Egito, e o Colorado, nos EUA, estão secando ou se deteriorando. Na China, na Índia, no México e na África, os lençóis freáticos registram queda de 1 metro por ano. Relacione essas informações às informações apresentadas no texto *Salvemos a água do mundo!* E conclua: por que é importante que todos os países do mundo contribuam igualmente para salvar a água do mundo?
4. Segundo o texto, o despejo de lixo industrial não tratado e de esgoto nos sistemas hídricos contribui também para a escassez de água. Converse com seus colegas: em sua comunidade, ou em outras comunidades de que você tenha notícia ocorre esse tipo de despejo?
5. Se o consumo de água continuar nos níveis atuais, estima-se que, por volta de 2025, duas em três pessoas não terão água suficiente para suas necessidades básicas. O que o texto sugere para que isso não ocorra?
6. No texto, o autor refere-se a dois tipos de lixo que contaminam a água. Quais são eles? Copie em seu caderno as alternativas que se referem a lixo industrial.
  - sucatas metálicas - embalagens - sobras de alimentos - pesticidas - pilhas e baterias - casca de coco - óleo usado
7. Compare as ideias dos quadrinhos de Quino com as desse texto. O que elas têm em comum?
8. O texto que você leu é um artigo. Qual seria o principal objetivo da produção desse texto? Considerando a resposta anterior, você diria que esse texto é narrativo ou argumentativo?
9. Após ler o texto, você teve mais alguma ideia a respeito de como salvar a água?

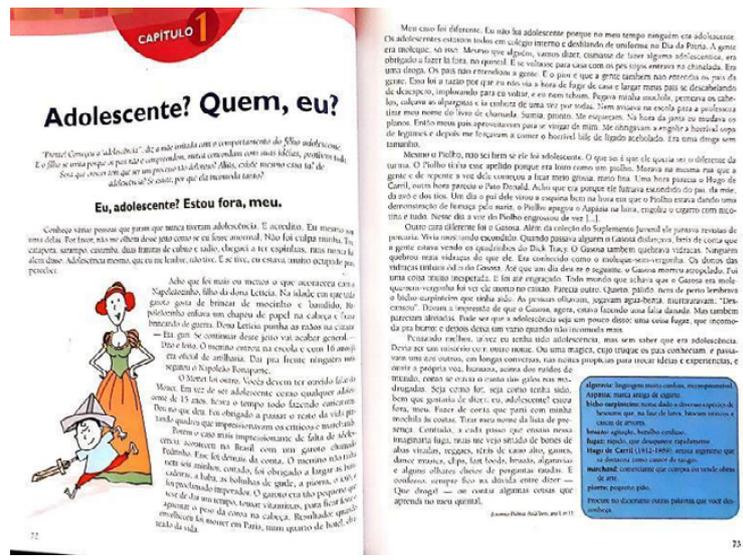
Fonte: Sarmento (2006, p. 61).

As respostas para algumas questões são referentes ao conteúdo temático, por exemplo, “se o consumo de água continuar nos níveis atuais, estima-se que, por volta de 2025, duas em três pessoas não terão água suficiente para suas necessidades básicas. O que o texto sugere para que isso não ocorra?”. A unidade trabalha mais com questões voltadas ao leitor. Vejamos um exemplo: “segundo o texto, o despejo de lixo industrial não tratado e de esgoto nos sistemas hídricos contribui também para a escassez de água. Converse com seus colegas: em sua comunidade, ou em outras comunidades de que você tenha notícia ocorre esse tipo de despejo?”. A questão convida o leitor a participar, a pesquisar, a relacionar o assunto lido no texto com questões vividas por ele e pela comunidade onde vive.

A questão seguinte explora a função do gênero e o tipo textual predominante: “o texto que você leu é um artigo. Qual seria o principal objetivo da produção desse texto? Considerando a resposta anterior, você diria que esse texto é narrativo ou argumentativo?”. O questionamento faz com que o aluno perceba que o texto tem um objetivo. Outra questão relaciona o texto lido a outro artigo, fortificando a ideia da composição e da finalidade do gênero. Além disso, a questão mencionada no início do parágrafo trabalha com a noção de tipos textuais:

sequências linguísticas com traços predominantes. Talvez fosse interessante acrescentar na questão a ideia de que o texto não é apenas narrativo ou argumentativo, mas há o predomínio de uma sequência de base argumentativa. O último texto deste estudo é do gênero crônica. Vejamos o texto abaixo:

Figura 4 – Página do livro didático: *Português: linguagens*



- QUESTÕES EXTRAÍDAS DO LIVRO DIDÁTICO**
1. Na introdução do texto, o narrador afirma que, no passado, teve catapora, sarampo, caxumba, fraturas de ossos, mas adolescência não. Portanto, ele situa a adolescência em qual desses campos semânticos: fases da vida, doenças ou relacionamentos?
    - a) Quais são essas pessoas? b) Que efeitos produzem, no contexto, os diminutivos Napoleãozinho e Pedrinho? Por quê? c) Ao se comparar com essas pessoas, o narrador afirma que seu caso é diferente. Explique: Em que o caso dele é diferente?
  3. O narrador afirma que, na sua época de menino, “ninguém era adolescente”. Eram todos moleques e passavam o dia no colégio interno. Diz ainda que se alguém “cismasse de fazer alguma adolescentice, era obrigado a fazer lá fora, no quintal”.
    - a) O que você acha do ponto de vista do narrador? Na sua opinião, não havia mesmo adolescência naquela época? Justifique sua resposta. b) Qual é o sentido da palavra adolescentice no contexto?
  4. O narrador faz referência ao seu relacionamento com os pais?
    - a) Como era esse relacionamento? b) O que fugir de casa representava para ele? Justifique sua resposta.
  5. O narrador menciona e descreve dois amigos daquela época: Piolho e Gasosa.
    - a) Que mudança física de Piolho podia ser observada naquele momento? b) Compare os três amigos. Que semelhança eles apresentam quanto ao comportamento? c) Essa semelhança pode ser vista como uma característica própria dos adolescentes? Por quê?

6. No penúltimo parágrafo, o narrador esboça uma definição do adolescência: "uma coisa fugaz, que incomoda pra burro: e depois deixa um vazio quando não incomoda mais". Considerando o contexto, responda:

a) A quem a adolescência incomoda: ao próprio adolescente ou às pessoas que convivem com ele? b) Como você interpreta o "vazio" mencionado na definição?

7. No último parágrafo, reformulando seu ponto de vista inicial, o narrador admite que pode ter tido adolescência. E afirma: "Seja como for, seja como tenha sido, bem que gostaria de dizer: eu, adolescente? Estou fora, meu".

a) A forma verbal gostaria está no futuro do pretérito do indicativo. O que ela expressa quanto à existência da ação verbal: certeza, dúvida ou possibilidade, ou ordem ou pedido? b) Ao empregar esse tempo verbal, o narrador leva a sério a hipótese de não ter tido adolescência. Por quê? c) O que a presença de bonés de abas viradas, reggaes, tênis de cano alto, etc. representa para ele hoje?

8. No final do texto, o narrador revela uma dúvida que tem ao ver os jovens de hoje: dizer "Que droga!" ou contar algumas coisas que aprendeu no seu quintal. Interprete:

a) Por que diria "Que droga!?" b) Que tipo de coisas poderia contar aos jovens atuais? c) Contar coisas aos jovens atuais significaria confirmar ou negar a existência da adolescência?

9. Ao longo do texto, o narrador muda seu ponto de vista sobre a possibilidade de ter tido adolescência.

a) O que foi narrado entre o início e o fim do texto? b) Logo, que papel cumpre esse relato que retoma fatos vividos no passado?

Fonte: Cereja e Magalhães (2006, p. 72).

As questões exploram o gênero; a estrutura do texto (narrador, parágrafo) e o conteúdo temático, por exemplo, "o narrador menciona e descreve dois amigos daquela época: Piolho e Gasosa. Que mudança física de Piolho podia ser observada naquele momento?". Há questões que exploram o sentido de determinadas palavras no contexto, por exemplo, "qual é o sentido da palavra adolescente no contexto?". Outra questão explora o uso do diminutivo como recurso de produção de efeito de sentido: "que efeito produzem, no contexto, os diminutivos Napoleãozinho e Pedrinho? Por quê?". A questão seguinte faz uma contextualização de elementos do tempo em relação à época em que vivemos: "o que a presença de bonés de abas viradas, reggaes, tênis de cano alto, etc. representa para ele hoje?".

A unidade trabalha com diversas questões que enfatizam o papel do locutor. A questão seguinte explora o ponto de vista do narrador: "ao longo do texto, o narrador muda seu ponto de vista sobre a possibilidade de ter tido adolescência. O que foi narrado entre o início e o fim do texto?". A questão possibilita ao aluno perceber que quem escreve o texto o faz sob um determinado ponto de vista. Assim, é possível que o aluno perceba que as escolhas feitas pelo locutor não são aleatórias, o que segue orientações dos PCN: perceber que o texto é organizado de acordo com as intenções de quem escreve.

Na sequência da questão também é abordada a finalidade do texto, vejamos: “[...] logo, que papel cumpre esse relato que retoma fatos vividos no passado?”. Novamente, a questão explora a intenção comunicativa. Para os parâmetros, um dos objetivos do ensino é fazer com que o aluno perceba e leve em consideração a intenção ou a finalidade do locutor. As questões também exploram a dimensão discursiva, deixam espaço para que o aluno concorde ou discorde do ponto de vista do locutor, por exemplo, “[...] o que você acha do ponto de vista do narrador? Na sua opinião, não havia mesmo adolescência naquela época? Justifique sua resposta”. Dessa forma o leitor pode realizar um trabalho ativo, opinando a partir do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o locutor, sobre a linguagem, o que é, segundo os PCN, formar um leitor ativo, que participa da construção de sentidos do texto.

São abordados elementos gramaticais, neste caso, o verbo. A questão solicita ao aluno que atente para a forma verbal utilizada e para a intenção desse uso, exemplo: “a forma verbal gostaria está no futuro do pretérito do indicativo. O que ela expressa quanto à existência da ação verbal: certeza, dúvida ou possibilidade, ou ordem ou pedido?”. A questão possibilita uma reflexão a respeito das formas verbais, mas isso não de forma descontextualizada. Segundo os parâmetros, o ensino da gramática não deve estar desarticulado das práticas de linguagem, pois o estudo de tópicos da gramática não garante que os alunos se apropriem dos elementos gramaticais e saibam utilizá-los em suas produções textuais.

### Considerações finais

Conforme já mencionado anteriormente, o propósito deste artigo foi verificar se os livros didáticos seguem as orientações dos PCN e, mais especificamente, se e como a atividade discursiva e/ou comunicativa é contemplada nas propostas de leitura. Sabe-se que o texto escrito (de qualquer natureza) não está pronto com um sentido único, pois é durante a leitura que o leitor constrói sentidos, articulando as informações novas com outras que já possui. Trata-se, pois, de um processo dialógico que se estabelece entre leitor e texto. Portanto, é importante que as questões de leitura estejam bem formuladas para que possam contemplar essa compreensão.

Com a análise deste *corpus* limitado, percebe-se que, de modo geral, as propostas de leitura dão espaço para que o aluno dialogue com o texto. Percebe-se que há, sim, uma preocupação com a dimensão discursiva. Em relação aos nossos critérios de análise, o trabalho dos LD parece dar conta das orien-

tações que emanam dos PCN, portanto, que as questões propostas oportunizam ao aluno um diálogo efetivo com o texto. Percebe-se a preocupação com a contextualização dos textos, fornecendo informações sobre o autor, sobre o assunto, sobre o gênero, mas ao mesmo tempo faz com que o leitor participe ativamente, relacionando o texto com a sua experiência, com o seu conhecimento, opinando e se posicionando.

Por tratar-se de um artigo não foi possível apresentar a análise das questões de leitura dos 32 textos. Constatou-se nas coleções selecionadas a presença de textos do cotidiano do aluno: contos, histórias em quadrinhos, cartas, e-mails, diários, blogs, artigos, crônicas. Acredita-se que o trabalho com gêneros presentes no cotidiano do aluno possa despertar no aluno maior interesse pela leitura.

Vale ressaltar que as coleções selecionadas nesta pesquisa abordam uma diversidade de gêneros em suas obras, possibilitando ao aluno conhecer e reconhecer textos variados, conforme orientam os parâmetros. A preocupação em diversificar os textos e, conseqüentemente, as questões de leitura diferenciadas de acordo com a exploração de diferentes foi constatada na análise dos livros. Como sugerem os PCN, “a diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (BRASIL, 1998, p.26).

O trabalho com o texto em sala de aula tem por objetivo fazer com que, ao longo dos anos, o aluno possa ir ampliando a sua competência discursiva. A sala de aula é o espaço para o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos, portanto esse local deve oferecer condições para que o sujeito desenvolva a sua competência discursiva e aprenda a conhecer e reconhecer textos variados.

Pode-se concluir que as questões de leitura dos LD analisados seguem as orientações dos PCN em relação à dimensão discursiva. No entanto, devido à limitação do *corpus* não podemos afirmar que o mesmo ocorre em todas as coleções de LD de língua portuguesa. Além disso, a pesquisa limitou-se em analisar a dimensão discursiva presente nas questões de leitura, mas outras questões poderiam ser focadas.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992a. p.110-127.

\_\_\_\_\_. Língua, fala e enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992b. p.90-109.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992c. p. 277-326.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEC, 1998. 106p.

CEREJA, Wiliam Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6a. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

\_\_\_\_\_. *Português: linguagens*, 7a. série. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

BRASIL. Ministério de educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: língua portuguesa*. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldport07.pdf). Acesso em: 23 jan. 2009.

MELLO, Guiomar Namó de. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21. In: *Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p.11-24.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=)>. Acesso em: 19 mar. 2009.

REFERENCIAL CURRICULAR DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acaol](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acaol)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: \_\_\_\_\_. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-209.

SARMENTO, Leila Lauar. *Português: leitura, produção, gramática*, 5a. série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. *Português: leitura, produção, gramática*, 7a. série. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

## QUANDO O EXERCÍCIO DE LEITURA NÃO ENSINA A LER: ATIVIDADES DE LEITURA NO LD PARA ANOS INICIAIS DA ESCOLA DO CAMPO

### WHEN READING EXERCISES DO NOT TEACH HOW TO READ: READING ACTIVITIES IN THE EARLY GRADES' TEXTBOOK OF THE SCHOOL IN THE COUNTRYSIDE

Rita Maria Decarli BOTTEGA<sup>1</sup>

Jaqueline de Alencar SCHLINDVEIN<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva expor a análise de atividades de leitura de um texto de um livro didático destinado ao 3º ano do ensino fundamental, de uma escola do campo de um município do oeste do Paraná. O livro faz parte de uma coleção destinada às escolas rurais e está vinculado ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático – Campo), adotado para o triênio 2015-2018. A partir dos conceitos de leitura vinculados à concepção interacionista de linguagem (GERALDI, 1991; 1997) e Riolfi (2008), defende-se as atividades de leitura-estudo-de-texto tendo como parâmetro a necessidade de atendimento dos níveis de leitura, propostos por Menegassi (2010): decodificação, compreensão, interpretação e retenção. As análises das atividades de leitura do livro didático apontaram várias incongruências, entre elas a discrepância entre a proposta da unidade e do texto, desorganização em relação aos níveis de leitura, fragmentação do texto e omissão dos dados de produção original do texto. Neste caso, o trabalho de autonomia do docente é fundamental no encaminhamento das questões de leitura, cujo objetivo é estudar o texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Livro didático. Nível de leitura.

**ABSTRACT:** This paper aims to present the analysis of Reading activities of a text removed from a textbook developed for the third year of Elementary School, from a countryside school located in a county in the West of Paraná. The book belongs to a collection destined to rural schools and it is linked to the NTP (National Textbook Program – Countryside), adopted for the triennium 2015-2018. Parting from reading concepts linked to the interactionist conception of language (GERALDI, 1991, 1997) and Riolfi (2008), the text-reading-studies activities are advocated having as parameter the need for reading levels, proposed by Menegassi (2010): decoding, comprehension, interpretation and retention. The analysis of the textbook activities pointed out several inconsistencies, among them, the discrepancy between the proposal of the unit and the text, disorganization in relation to the reading levels, fragmentation of the text and omission of the original production data of the text. In this case, the work of teacher autonomy is fundamental in the referral of reading questions, whose aim is to study the text.

**KEYWORDS:** Reading. Textbook. Reading Level.

---

1. Doutora, docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - Paraná - Brasil. E-mail: ribottega@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7675-3936>.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel - Paraná - Brasil. E-mail: [jaque.schlin@hotmail.com](mailto:jaque.schlin@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5104-8114>.

## Introdução

A prática da leitura a ser trabalhada em sala de aula, segundo Geraldi (1997a [1984]) e Antunes e Oliveira (2013), deve ser entendida enquanto um ato interlocutivo, dialógico, resultante de um trabalho do produtor do texto e do leitor. Nos anos iniciais, ler se torna um caminho para a familiarização dos alunos com textos de diversas esferas sociais, o que contribuirá para que eles iniciem o processo de diálogo com textos diferentes e comecem a interpretar os implícitos presentes nos materiais trabalhados. O professor, enquanto mediador, possui papel relevante nessa trajetória de desenvolvimento da leitura dos alunos. Para isso, deverá planejar as atividades de leitura de acordo com as possibilidades de sentido que o texto permite e o livro didático poderá se tornar um aliado do professor no planejamento e execução dessas atividades. Há, pelo menos, dois pontos de vista contrários quando se aborda o uso do livro didático em sala de aula. Por um lado, está a posição de que o livro, assim como o sistema escolar, configura-se como mecanismo de dominação e de construção da submissão dos sujeitos dominados, já que a instituição escolar é entendida como aparelho ideológico do estado (BONAZZI; ECO, 1980; NOSELLA, 1981). De outro lado, há a admissão de que o livro didático é um recurso material de ensino e, como tal, é um instrumento que deve ser avaliado e utilizado da melhor forma pelo professor, atendendo aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem (FREGONEZI, 1997). Como o objetivo do presente texto não é ampliar a discussão entre os pontos de vista, enfatiza-se a possibilidade de uso do livro didático em sala de aula, mas com análise da pertinência do que está proposto. Como material ou recurso pedagógico, é relevante que haja uma análise do que está sendo oferecido ao aluno, a fim que o docente possa promover alterações, supressões e acréscimos, quando for o caso. Tanto para a leitura, quanto para a produção textual, é importante que o material apresente atividades vinculadas à concepção de linguagem prevista pelo professor e pelo estabelecimento de ensino.

Nessa perspectiva, espera-se que o contexto de produção e circulação do texto se alinhem ao planejamento de atividades sobre leitura, já que

[...] é sabido que a escola é o espaço onde a leitura deve acontecer a todo momento, não somente em aulas de Língua Portuguesa, mas também nas demais disciplinas. E essa leitura não pode ser realizada de qualquer forma. O ambiente escolar precisa propiciar aos alunos, antes de tudo, uma leitura orientada de perto pelo professor, objetivando que eles alcancem o maior grau de compreensão possível (ANTUNES; OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Assim, a seleção de textos para se levar em sala de aula deve acontecer de forma a respeitar os níveis de leitura dos alunos, partindo do mais simples, para então o docente oferecer textos cada vez mais complexos, que possibilitem ampliar as leituras dos educandos, em qualquer disciplina escolar, uma vez que ensinar a ler não é compromisso somente do professor de Língua Portuguesa (KLÜSENER, 2011). Alcançar o maior grau de compreensão possível de um texto, nos anos iniciais, dependerá em muito do trabalho realizado pelo docente, no sentido de intermediar as atividades de leitura.

No entanto, apesar das inúmeras publicações sobre o tema, projetos de formação, ainda há práticas pedagógicas de leitura que são artificiais, quando “na escola não se leem texto, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos e isso nada mais é do que simular leituras (GERALDI, [1984]1997a, p. 89-90).

O livro didático, enquanto material de leitura, pode colaborar ou não com essa artificialidade, com a simulação de leituras. Textos muito longos ou curtos demais, abordados de forma simplista, desvinculados de atividades de leituras e de análise linguística eficientes facilitam a realização de uma leitura mecânica e têm relação com a aprendizagem da língua, pois

na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial. [...] Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. [...] Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um “tu” da fala do aluno, na dinâmica de trocas eu/tu. [...] Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua (GERALDI, 1997a [1984], p.89, grifos do autor).

Assim, ao confrontarmos a perspectiva de que há a presença constante da artificialidade no processo da formação do leitor (GERALDI, 1997a [1984]) com as considerações expostas por Riolfi (2008), de uma concepção de leitura como trabalho, personificada por uma constante ida e vinda ao texto lido, é relevante um trabalho docente que pressuponha a necessidade de esforços sistemáticos para a construção de um percurso interpretativo para a leitura realizada pelo aluno. Não raramente, as atividades de leitura são conduzidas a partir do que está proposto no livro didático, em função de que ele fornece a portabilidade, ou seja, a facilidade de acesso, uma vez que todos os alunos possuem um exemplar, fornecido por programa nacional de distribuição de livros didáticos. No entanto, ter acesso ao material de leitura não é garantia de que o que será desenvolvido com ele seja uma leitura entendida como trabalho e sem vincular-se à artificialidade.

Conhecer como o livro didático propõe as atividades de leitura, neste sentido, é útil para que o docente possa interferir nas proposições didáticas, reelaborando-as ou substituindo-as, quando for o caso.

O objetivo, neste trabalho, é investigar como o livro didático *Novo Girasol: Saberes e Fazeres do Campo*, de Isabella Carpaneda e Agiolina Bragança, destinado ao 3º ano de escolas do campo e adotado para o triênio 2015-2018 em uma escola do campo de um município do oeste do Paraná expõe as atividades de leitura, quando o objetivo é o de estudar ou interpretar o texto. Para tanto, há exposição de algumas considerações sobre o conceito e os níveis de leitura, apresentação e análise das questões referentes ao texto e as conclusões. Espera-se com a análise, contribuir com as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, especificamente no que se refere aos exercícios de leitura que estão propostos no livro didático.

## 1. Sobre a leitura

Em relação ao entendimento do que seja leitura, Riolfi (2008) enfatiza que é importante, em sala de aula, o aluno estar envolvido com uma prática de uma leitura sistematizada, em que ele possa retomar e perceber as pistas presentes no texto, permitindo-o explorar as possibilidades de interpretações. Deste modo, a autora defende que a leitura precisa transcender o “ler fragmentado” costumeiro do discente, já que este apenas resulta em um efeito de estilhaçamento na compreensão de um enunciado e não se volta a uma leitura concebida de modo provocante, capaz de alterar a forma do aluno ler mais eficiente.

Anteriormente às propostas da autora, Geraldi (1997b [1991]), vinculado à concepção interacionista de linguagem e, conseqüentemente, de leitura, propõe atitudes produtivas para o momento de leitura em sala de aula, para que se encontrem sentidos reais para a sua realização. Assim, a leitura, para o autor, deixa de ser apenas objeto de leitura vozeada ou de fixação de sentidos para configurar-se como processo de construção de sentidos no qual o leitor, a partir das pistas do texto deixadas pelo seu produtor, consegue construir um sentido. No momento da leitura, é que se dá o encontro entre o leitor e autor, mediado pelo texto. Não se trata do sentido previsto pelo autor (como se existisse uma relação automática entre sentido previsto e sentido atribuído) e nem aquele que o leitor decide atribuir: trata-se de construção de sentidos, de trabalho do leitor a partir das pistas presentes no texto, escolhidas pelo autor.

Além disso, a presença do texto em sala de aula pode atender a diferentes interesses, com distintos objetivos, conforme destaca o autor: a) Leitura-busca-de-informação; b) Leitura-estudo-do-texto; c) Leitura-pretexo e d) Leitura-fruição. Como o objetivo do presente trabalho é a análise de como as atividades de leitura estão propostas em atividades de um livro didático, as considerações expostas terão como foco a leitura na modalidade voltada ao estudo do texto por parte do aluno, caracterizada por Geraldí, ainda em 1984, como “leitura-estudo de texto”. Esse tipo de leitura é denominado como tal porque o objetivo primordial é o estudo do texto, a escrutinação do texto, a fim de entender quem disse, o que disse, por qual forma e com qual objetivo do que foi dito no texto. Em suma, trata-se do texto cujo foco é o próprio objeto de leitura. Comumente, em sala de aula, esta modalidade de leitura é apresentada em forma de leitura silenciosa ou oral e de proposições de questões, com o intuito de levar o aluno a entender melhor o texto.

Nesse sentido, a leitura de textos em sala de aula não precisa ser realizada somente por obrigação ou para o aluno responder questões, configurando-se, talvez, como processo artificial e simulado, mas propiciar formas pelas quais o aluno possa ler e encontrar sentido no que foi lido, conseguir compreender melhor o que leu e ser capaz de articular uma posição responsiva diante do texto. Assim, a leitura se legitima enquanto interlocução em sala de aula. As proposições de questões a serem respondidas é, portanto, uma estratégia para que o aluno seja capaz de realizar uma leitura de estudo do texto. É importante que elas possam contemplar os diferentes níveis de leitura do texto, do mais simples – decodificar – até o mais complexo – entender as sugestões do texto, os implícitos e relacioná-los à situação de produção do texto e à situação do momento de leitura e, ainda, explorar a análise crítica do texto. A isso é possível perceber como percurso interpretativo de leitura, conforme prevê Riolfi (2008).

A partir do exposto, pode-se verificar que as atividades de leitura, se bem elaboradas, tendem a possibilitar ao aluno o contato com o texto para que ele compreenda suas entrelinhas e interaja com os demais colegas a ponto de poder refletir sobre o texto, tendo como base os diferentes pontos de vista, tanto o seu, dos colegas e docente e do produtor do texto. Por isso, como forma de auxiliar nesse processo, é interessante o que Menegassi (2010) descreve em seu trabalho *O leitor e o processo de leitura*, em que especifica o que vem a ser os níveis de leitura denominados como decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

Sob a perspectiva das etapas de leitura propostas pelo autor, há a possibilidade de proporcionar aos alunos a oportunidade de ampliar o letramento, oferecendo-lhes o contato com diferentes práticas de leitura e escrita; aos professores,

por sua vez, as etapas possibilitam a observação de como as experiências anteriores de leitura dos alunos influenciaram no processo de significação dos textos trabalhados. Sabe-se que a proposição de questões de leitura como metodologia para estudar o texto está muito presente em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, uma vez que as questões proporcionam a retomada do texto por parte do aluno e conduzem a diferentes reflexões sobre o material de leitura. As etapas de leitura podem ser, portanto, um “caminho” para o estudo e entendimento do texto, configurando-se em alternativa de um percurso de leitura que provocará a fuga às questões aleatórias.

A etapa da decodificação se enquadra no primeiro nível, abarcando a compreensão do código, pois diz respeito ao “Reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido do texto” (MENEGASSI, 2010, p. 44). Especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, este nível é muito importante, pois se refere ao momento em que o aluno ainda está em processo de compreensão do código escrito, realizando as tentativas de leitura do material estudado, compreendendo normalmente o 1º, 2º e 3º anos<sup>3</sup> que corresponde, conforme legislação vigente, ao processo de alfabetização. Sem uma boa decodificação do texto, todas as etapas posteriores poderão estar comprometidas. Por isso, esta etapa é a primeira e é de suma importância, porque trata da compreensão da linearidade e da superficialidade do texto.

Na sequência, há o nível de compreensão. “Compreender um texto é captar sua temática; é resumi-lo [...] é ‘mergulhar’ nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais” (MENEGASSI, 2010, p.45, grifos do autor). Nesse nível, o leitor é capaz de relacionar os seus conhecimentos prévios com o exposto no texto, produzindo uma nova informação (MENEGASSI, 2010, p. 55). Para que o nível da compreensão se efetive em sala de aula, o aluno precisa dominar as regras da língua, reconhecer as ideias principais do texto e as características próprias do gênero textual que está sendo lido. Nesse nível, a linearidade do texto está muito presente, ou seja, do aluno, espera-se que consiga recuperar o que está no texto, localizando suas partes o que está presente em cada uma e entendê-las de acordo com o que está sendo exposto no texto. O leitor pode interpretar um texto a ponto de conseguir verificar que ele apresenta uma intencionalidade e uma temática que possa não estar explícita no texto, mas que se encontra nas entrelinhas. Logo, nos anos iniciais, observa-se a importância da aquisição desse processo por parte dos alunos (a identificação das defesas e pontos de vista presentes nos textos), nem que seja a partir de maior ou menor dependência do professor.

---

3. O fato de estabelecer os anos em que cada nível se enquadra não significa que o nível especificado não possa se estender nos anos seguintes.

Na interpretação, etapa posterior, o leitor vai além do perceptível pelo leitor anterior, pois é uma “Etapa de utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010, p. 50), envolvendo o “[...] julgamento sobre a nova informação, produzindo-se um novo texto” (MENEGASSI, 2010, p. 55). É um nível de grande relevância na formação do leitor, porque supera a fase do mero entendimento do texto para que o aluno possa perceber o que está exposto com uma visão crítica, analítica e diz respeito ao entendimento do que o texto expõe em relação às defesas de pontos de vista, podendo o aluno, nos anos iniciais e depois, após decodificar e compreender, estabelecer relações entre o que está exposto no texto com o que as suas vivências lhe oferecem. Assim, este leitor, estando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, poderá ser capaz de observar, refutar e verificar, por meio de seu conhecimento e vivências, a pluralidade de significações e criar novos significados àquilo que está lendo, percebendo que aquilo que até o momento era considerado verdade para si, não é necessariamente verdade para o outro, abrindo um leque de possibilidades de interpretações e significações ao que está sendo discutido, a partir de uma análise crítica.

Por fim, na etapa denominada retenção, o foco é a presença das informações do texto na formação de conhecimentos prévios do leitor, pois

uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor, não somente com o acréscimo de informações textuais novas, mas, sim, com acréscimo de informações resultadas de um julgamento realizado pelo leitor, [...] altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto (MENEGASSI, 2010, p. 54).

Neste nível, espera-se que os conhecimentos apresentados pelos textos trabalhados, bem como os novos que foram produzidos nos níveis anteriores, tornem-se parte dos conhecimentos prévios que os alunos armazenarão em suas memórias e que irão subsidiar a sua formação de leitura para outros e novos textos.

Será apresentada a análise de uma unidade de leitura de um livro didático de 3º ano do nível fundamental, utilizado em escolas do campo da rede municipal de ensino de um município do oeste do Paraná. A análise terá como referência a concepção e os níveis de leitura apresentados. Há a expectativa de que as questões do livro didático devam contemplar diferentes níveis de leitura, do mais simples (especialmente por se tratar de anos iniciais), aos níveis mais complexos, independentemente da nomenclatura que possa ser utilizada, a fim de que o objetivo de formar leitores proficientes seja atingido.

## 2. Questões de leitura no livro didático

A coleção da qual o livro didático faz parte tem como propósito assegurar ao professor das escolas rurais – denominadas escolas do campo - um material que o auxilie na integração do aluno do campo e sua família com os conteúdos e atividades escolares. A coleção é seriada e está composta por capítulos e unidades, elaborada de acordo com as seguintes áreas de conhecimento: Letramento e Alfabetização, Geografia e História. Estas disciplinas (Língua Portuguesa, História e Geografia) fazem parte de um volume e as disciplinas de Matemática e Ciências, fazem parte de outro volume intitulado: Alfabetização Matemática e Ciências.

O livro didático analisado é o volume que aborda o Letramento e Alfabetização, Geografia e História. Direcionado a turmas de 3º ano, intitula-se *Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo*<sup>4</sup> e faz parte da coleção direcionada exclusivamente às escolas rurais, a partir de um projeto do Ministério da Educação (MEC) de valorização da cultura, dos saberes e dos fazeres das pessoas que vivem no campo. Desta forma, este material organiza-se de acordo com as propostas das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (2004), que propõem valorizar e direcionar um novo olhar à educação advinda da tradição popular.

A coleção foi selecionada por professores dos anos iniciais de escolas do campo e por integrantes da Secretaria Municipal de Educação, a partir do da lista de livros disponíveis para fornecimento pelo Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD - Campo), adquirido e enviado às escolas por meio do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), no ano de 2015. O início do trabalho com o material em sala de aula se deu a partir do ano de 2016 e o material será utilizado até o final de 2018, quando acontecerá a escolha do próximo livro didático para ser utilizado nos três anos seguintes (2019-2021).

O volume de *Letramento e Alfabetização*, de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, é composto por quatro unidades, divididas em dois capítulos cada uma, sendo que cada unidade apresenta como abertura uma seleção de imagens e perguntas referentes ao assunto a ser discutido, seguida da seção intitulada “Leitura”, que objetiva abordar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, como forma de estimular a leitura do texto que será apresentado na sequência.

---

4. As escolas públicas localizadas na área rural de uma cidade do Oeste do Paraná, desde 2013, começaram a receber livros didáticos escolhidos a partir do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e que foram produzidos especificamente às escolas rurais. (FONTE: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35175>).

Para que haja qualidade no trabalho com a leitura em sala de aula, esta obra propõe, na versão destinada aos professores, atender a duas condições fundamentais

A primeira condição para se realizar um trabalho adequado com a leitura é compreender que, o ato de ler não equivale à ação de converter letras em sons, como se a compreensão fosse uma consequência natural desta operação. A segunda condição, igualmente importante, é oferecer aos alunos textos “de verdade”, ou seja, textos autênticos, que circulam em diferentes esferas (literárias, jornalística, de divulgação científica, publicitária e cotidiana) e que representam a variedade de gêneros textuais (BRAGANÇA; CAPANEDA, 2014, p.209, grifos das autoras).

No que se refere às atividades consideradas eficientes para o exercício da leitura, este material sugere que se elabore “perguntas com o intuito de questionar o aluno sobre o que pensa do que está enunciado no texto ou sobre o que sentiu com a leitura”, além de propor ao professor “orientar os alunos em suas justificativas, auxiliando-os a dizer por que pensam daquela forma ou a identificar o que, no texto lido, despertou certas emoções” (BRAGANÇA; CAPANEDA, 2014, p. 210).

Entendendo o livro didático como um instrumento pedagógico no encaminhamento das atividades de leitura, será analisada uma proposta de estudo de texto, composta pelo texto e pelas questões que a ele se seguem, cujo objetivo é o de estudo de texto. Posteriormente, as questões serão analisadas.

## 1. Análise das atividades de leitura

Exemplo – gênero textual “Fábula”.

**Unidade 1 - Um planeta de todos.<sup>5</sup>**

**Capítulo 2**

**As histórias que eu gosto**

**Seção: Leitura**

- Quais são suas histórias preferidas?
- Normalmente, qual inseto é considerado trabalhador: a cigarra ou a formiga? Por quê?

**1. Acompanhe a leitura do professor:**

**A Cigarra e a Formiga**

O bosque parecia em festa naquela manhã.  
Uma brisa suave balançava os ramos das árvores, cobertas de folhagens verdes.  
Animando todos os bichos do bosque com sua viola e a sua bela voz, a cigarra estava feliz:

5. Transcrito conforme versão original.

- Pode haver coisa mais linda do que uma manhã de primavera tão bela e colorida? - perguntou ela à formiga, que não parava de trabalhar, carregando enormes pedaços de folha e pequenos insetos para dentro do formigueiro.

- Sim - respondeu ela -, tudo é realmente muito bonito, mas não podemos deixar de trabalhar!

- Eu prefiro cantar: na primavera, para essa bela natureza; no verão em homenagem ao sol; e no outono, para elogiar os frutos maduros... Só no inverno é que não dá: faz muito frio e não há ninguém para ouvir minha viola...- disse a cigarra.

[...]

Um dia chegou o inverno: as árvores perderam as folhas e o vento tornou-se frio e cortante.

Não se via um único bichinho no bosque. Todos estavam recolhidos às suas casas.

As formigas, quentinhas e bem alimentadas, conversavam animadamente no formigueiro e faziam planos para a próxima primavera.

De repente, elas ouvem três tímidas batidas em sua porta:

- Socorro, amiga formiga, estou morrendo... Posso entrar?

Era a cigarra que já quase não podia andar, gelada e fraca de frio e de fome.

- Vá para sua casa! - respondeu a formiga, sem abrir a porta.

- Eu não tenho casa nem comida, porque fiquei cantando o tempo todo.

- Pois cante agora!

[...]

Suely Mendes Brasão. **Fábulas de ontem e de hoje.**

Ave Maria Edições. São Paulo: 1991.p.12-13.

## 2. Responda oralmente.

○ que você achou da atitude da formiga? Justifique.

## 3. Responda.

- De acordo com a fábula, para que as formigas guardavam comida durante o verão?
- A cigarra fez o mesmo? Por quê?
- E que consequência isso trouxe para ela?

## 4. Marque a resposta adequada. Essa fábula ensina que:

- ( ) cantar não é importante.
- ( ) é importante trabalhar para garantir o próprio sustento.
- ( ) às vezes, é preciso ser egoísta.

São quatro as questões de leitura referentes à fábula. A questão 1 é apenas uma indicação de procedimento, uma vez que, dirigindo-se ao aluno, o livro solicita que o estudante “Acompanhe a leitura do professor”. Para o 3º ano, há o

entendimento de que a leitura oral do professor seja interessante para a compreensão do texto, pois os alunos estão ainda em fase de incorporação do código escrito e a leitura do professor garantirá a entonação e a dicção necessárias para a compreensão do texto. Na questão 2, por sua vez, a solicitação é de um posicionamento crítico, quando solicita que o aluno exponha sua opinião sobre a atitude da formiga e justifique-a. Ora, não há menção na atividade em relação à decodificação, que seria o primeiro nível para a leitura do texto e que poderia facilmente ser associada à leitura realizada pelo docente. Exploração sobre as características da fábula (seu uso, quem diz, quando, por qual razão), a observação das características dos personagens para evidenciar a situação exposta no texto, a cigarra que pede socorro e da situação confortável da formiga no formigueiro fazem parte deste nível.

A fábula é muito antiga e foi reescrita diversas vezes. No entanto, os dados relativos à elaboração do texto (autor, data, número de edições) não estão sendo abordados no trabalho de leitura, nem como questão ao aluno, nem como sugestão ao docente.

Da mesma forma, a ordem dos acontecimentos é relevante para o entendimento do texto. Há uma percepção de que a simples leitura do professor garantiria o entendimento da linearidade do texto, das palavras desconhecidas (vento cortante, por exemplo). Ignorando este nível e suas decorrências, a questão 2 solicita já a tomada de posição do aluno, no sentido de expressar concordância ou discordância com a atitude do personagem. Essa questão, de acordo com os níveis de leitura apresentados, é de interpretação, momento em que o aluno é solicitado a realizar uma análise crítica sobre o que leu. Neste caso, esta análise apenas supõe a opinião do aluno em relação à atitude da formiga: “O que você achou da atitude da formiga? Justifique” e não provoca uma reflexão sobre as consequências de tal atitude e nem sobre a forma pela qual o “canto” – a arte - é vista no cenário da floresta, ou seja, pelo texto, o artista é penalizado com a morte, pois não produziu suprimentos necessários aos tempos “inverno”.

A terceira questão, por sua vez, retoma elementos da textualidade, recuperando informações relativas à decodificação e à compreensão. As letras a), b) e c) solicitam que o aluno localize informações em relação ao fato das formigas guardarem comida e a cigarra não, expondo as consequências práticas para cada um dos animais. Para o desfecho trágico, as mudanças que caracterizam alterações climáticas são relevantes, linguisticamente marcadas como árvores sem folhas, vento cortante e bosque sem a presença de animais.

Já a questão 4 solicita que o aluno marque o que a “fábula ensina”, ou seja, qual é o ponto de vista que está sendo defendido no texto, escolhendo uma das três alternativas. No entanto, as duas últimas poderiam se aplicar ao texto, já que é possível inferir que o texto expõe tanto que “é importante trabalhar para garantir o próprio sustento” e ter aconchego no inverno, como “às vezes, é preciso ser egoísta”, dizendo não a quem não foi precavido. Ora, para um aluno de 3º ano, ter duas opções possíveis de resposta é um grande problema, porque caso a resposta que tenha escolhido não seja condizente com a aquela esperada pelo docente, ela será considerada incorreta, mesmo tendo relação com o texto. Trata-se de uma questão ambígua que coloca a resposta do aluno à mercê daquela que é considerada a resposta correta e não porque ela o é a partir dos argumentos do texto. Nesta questão, está presente o nível da compreensão e a ambiguidade pode colaborar para insegurança do aluno no levantamento de dados do texto.

### Considerações finais

Em relação ao texto, a ordem das questões merece atenção: inicialmente, há questões introdutórias à leitura “Quais são suas histórias preferidas? Normalmente, qual inseto é considerado trabalhador: a cigarra ou a formiga? Por quê?”. Elas deveriam servir como estímulo à curiosidade para o texto que seria lido a seguir. No entanto, as respostas dos alunos não são levadas em conta em outro momento, e nem na relação entre o que foi respondido sobre as suas histórias preferidas e aquela proposta. Na segunda questão (inseto considerado trabalhador) aciona-se o conhecimento de mundo do aluno, conhecimento este reiterado no texto. Após a leitura do texto pelo professor (questão 1) são expostas outras três questões, mas elas se encontram fora de ordem: interpretação, decodificação/compreensão e compreensão. Há outro elemento que merece destaque: o nível da interpretação é aquele destinado à análise crítica do texto e, neste caso, há um direcionamento para reiterar a postura que é defendida na fábula, que é enaltecimento do trabalho e punição para a arte.

Outro aspecto que merece destaque são as partes do texto que foram retiradas e marcadas com [...]. Isso promove o estilhaçamento do texto pois a retirada de partes interfere na construção de sentidos do texto. Talvez a justificativa para tal procedimento seja o encurtamento do texto, adaptando-o ao 3º ano. No entanto, isto é um engodo: encurtar o texto original lhe subtrai informações e empobrece o contato do aluno com ele. Apresentar textos completos é, no mínimo, garantir ao aluno o acesso, sem empobrecimentos. Silva (1998) expõe de forma

incisiva considerações sobre isso: o estilhaçamento “[...] refere-se ao caráter fragmentário e desintegrado do ensino de língua portuguesa em nossas escolas. Essa fragmentação ocorre no currículo de uma mesma série (horizontal) ou de uma série para outra (vertical)” (SILVA, 1998, p. 73).

Ainda, há o apagamento da situação de produção do texto, como se a fábula (muito antiga, pertencente ao imaginário de muitas gerações) tivesse sido elaborada pela autora citada ao final do texto, em 1991. Ora, há aqui o falseamento da situação de produção do texto, que não cita a data e a versão original da fábula, que embasou a versão atual, presente no livro.

A Unidade 1 do material está intitulada “Um planeta de todos”, sendo o texto analisado pertencente ao Capítulo 2 – “As histórias que eu gosto”. O texto, em relação ao título da unidade está contraditório, uma vez que se há a defesa de um planeta de todos, não deveria haver exclusão, como a que está presente no texto. Ainda, o tema do capítulo não se efetiva no texto, pois não há um levantamento efetivo das histórias que os alunos gostam, pois a questão introdutória é meramente informativa.

Como já exposto anteriormente, as autoras buscam “orientar os alunos em suas justificativas, auxiliando-os a dizer por que pensam daquela forma ou a identificar o que, no texto lido, despertou certas emoções”. Este é um conceito de leitura que não objetiva estudar o texto, apenas exteriorizar emoções e justificar por quais razões pensam o que pensam. Nas questões analisadas, há a solicitação de opiniões e justificativas, mas entender o texto é mais do que exteriorizar posições. Talvez tais conceitos de leitura expliquem as dificuldades dos alunos no momento de interpretar os textos.

Percebe-se, portanto, que as atividades de leitura destinadas ao estudo do texto estão bastante limitadas, assim como as sugestões aos professores, as quais poderiam abordar outras formas de contato com a fábula, nas suas diferentes versões, por exemplo. Ensinar a ler é muito mais do que localizar informações ou emitir opiniões e sensações sobre o que foi lido e responder a algumas questões, uma delas com ambiguidade. Silva (1996), em uma reflexão sobre aspectos que estão relacionados à produção, circulação e consumo de livros didáticos, destaca a importância da tecnologia na educação e alerta para o fato de que “(...) esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores” (SILVA, 1996, p. 11). Resta, então, a reiterada possibilidade de que o trabalho do professor seja o de utilizar o livro didático como instrumento apenas, e não como direcionador do trabalho de leitura em sala de aula. Para isso, a formação docente é que garantirá o encaminhamento de leituras proficientes, por meio da autonomia do professor.

## Referências

- OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 63-79.
- BONAZZI, Marisa; ECCO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.
- BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. *Novo girassol saberes e fazeres do campo: letramento e alfabetização: geografia e história, 3º ano. -1 ed.* São Paulo: FTD, 2014.
- FREGONEZI, Durvali Emílio. Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão. In: GREGOLIN, M. R. V; LEONEL, M. C. M. (Orgs.). *O que quer o que pode esta língua?* Araraquara: UNESP/FCL, 1997. p. 127-45. n. 1.
- GERALDI, João Wanderlei. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997a [1984]. p.88-103.
- \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b [1991].
- KLÜSENER, Renata. Ler, escrever e compreender matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES; SOUZA, et al (Org.). *Ler e escrever na escola: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 181-195.
- MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p. 35-62.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 10 ed. São Paulo: Moraes, 1991.
- RIOLFI, Claudia; ROCHA, Andreza; CANADAS, Marco A.; BARBOSA, Marinalva; MAGALHÃES, Milena; RAMOS, Rosana.. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, p. 11-13, jan./mar. 1996.
- \_\_\_\_\_. *Elementos de pedagogia de leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS SOCIOCULTURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A DIVERSIDADE DE LEITURAS POSSÍVEIS

### THE CONSTRUCTION OF SOCIOCULTURAL INFERENCES IN FUNDAMENTAL EDUCATION: THE DIVERSITY OF POSSIBLE READINGS

Iderlânia Costa SOUZA<sup>1</sup>

Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO<sup>2</sup>

Sandro Marcio Drumond Alves MARENGO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo é um recorte do relatório final decorrente do Mestrado Profissional em Letras o qual enquadra-se em um trabalho de pesquisa-ação que está voltado a responder ao questionamento: Quais atividades de leitura podem colaborar para a construção de inferências que possibilitem a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do CEAB em Muribeca-SE? Diante desse questionamento, o objetivo geral da pesquisa é contribuir com as práticas docentes que estão direcionadas à construção de inferências por parte de estudantes do ensino fundamental. Diante desse escopo, a pesquisadora/professora promoveu atividades variadas, organizadas em oficinas, que contribuíram para a consecução de inferências, especificamente as socioculturais, para que o estudante fosse capaz de compreender os sentidos dos textos lidos em sala de aula e também em outros contextos. Frisa-se neste artigo, duas etapas de todo o processo desenvolvido que são o pré-teste e a primeira oficina desenvolvida, intitulada oficina piada, para fazer uma análise comparativa entre essas etapas. A partir do resultado da análise comparativa, notou-se que os estudantes, no pré-teste, apresentaram dificuldade em fazer inferência, mesmo a partir da leitura de textos simples, no entanto, essa situação mudou significativamente no decorrer da aplicação da oficina piada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Compreensão leitora; Inferência sociocultural.

**ABSTRACT:** This article is a cut-off from the final report from the Professional Master's Degree in Literature, which is part of an action research project that is aimed at answering the following questions: Which reading activities can contribute to the construction of inferences that enable reading comprehension of the students of the 7th year of CEAB in Muribeca-SE? Faced with this questioning, the general objective of the research is to contribute with the teaching practices that are directed to the construction of inferences by elementary students. Faced with this scope, the researcher / teacher promoted varied activities, organized in workshops, which contributed to the

---

1. Mestre pelo Proletras, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão em 2019. Professora da rede pública de Sergipe. E-mail: iderlaniacostasouza@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0001-9929-1060>

2. Doutora em Letras e professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Proletras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: icmazevedo2@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

3. Doutor em Estudos Linguísticos. Professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Proletras da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: smda@oi.com.br - <https://orcid.org/0000-0003-4658-004X>

achievement of inferences, specifically sociocultural, so that the student was able to understand the meanings of texts read in the classroom and in other contexts. It is highlighted in this article, two stages of the whole developed process that are the pre-test and the first workshop developed, entitled joke workshop, to make a comparative analysis between these stages. From the result of the comparative analysis, it was noticed that the students, in the pre-test, presented difficulties in making inference, even from reading simple texts, however, this situation changed significantly during the application of the joke workshop.

**KEYWORDS:** Reading; Reading comprehension; Sociocultural Inference.

## Introdução

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto. Para que o leitor consiga compreender o texto, é preciso que haja o uso concomitante de alguns conhecimentos textuais (fônico, léxico, sintático) e de conhecimento de mundo para que a compreensão se concretize. Pode-se dizer, então, que a leitura é uma prática social e cognitiva que exige a ativação de habilidades de decodificação e o entrelaçamento de conhecimentos prévios do indivíduo. Associado a isso, são estabelecidas as expectativas e os objetivos de leitura que permitem realizar o processo de previsão e a construção de inferências continuamente.

Os documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), exigem que a escola forme leitores autônomos e críticos. Nesse contexto, ressalta-se que cabe ao professor instigar o estudante a fazer o uso da leitura e da escrita, dentro e fora do ambiente escolar, demonstrando por meio dessas práticas que a linguagem não está alicerçada somente em mecanismos linguísticos, mas, na compreensão dos diversos gêneros e na articulação dos conhecimentos de mundo. Com base na experiência docente da professora-investigadora, Iderlânia C. Souza, construída em diferentes anos/séries, nota-se que as dificuldades enfrentadas por estudantes do ensino fundamental no processo de comunicação (oral ou escrita) encontram-se vinculadas a falhas na compreensão leitora.

Compreender também é inferir e a inferência se dá a partir do que está registrado no texto (aspecto linguístico) em relação ao que não está dito (aspecto contextual). Assim, é uma operação realizada pelos leitores enquanto estão lendo. Para compreender um texto, o leitor tem que interagir com ele, quer dizer, precisará decodificar os códigos que o compõem e também atribuir diversos significados ao material em circulação na sociedade. Esses dois procedimentos são necessários para haver a decodificação, compreensão textual e atribuição sentidos ao texto, requerendo, assim, a atividade inferencial de relacionar o dito ao não dito.

Neste trabalho, fruto da pesquisa realizada no âmbito do Profletras/UFS, *campus* São Cristóvão, financiado pela CAPES, parte-se do seguinte problema: quais atividades de leitura podem colaborar para a construção de inferências que possibilitam a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do CEAB em Muribeca-SE?

Se a compreensão leitora só ocorre quando o leitor, no caso o estudante, percebe que os sentidos dos textos não estão prontos em sua superfície linguística, entende-se ser essencial que se possa associar simultaneamente a superfície linguística do texto a seus conhecimentos socioculturais para que possa reconhecer os elementos implicados no processo de leitura, como os objetivos e as hipóteses, tendo em vista a verificação e refutação de ideias, o estabelecimento de relações entre as causas e consequências dos fatos.

Para discutir os resultados da efetivação desse processo em uma classe do sexto ano do ensino fundamental (EF), este artigo está organizado em três partes. Após a apresentação da etapa prévia, que serviu como uma sondagem, apresenta-se um comparativo entre os resultados de um pré-teste, aplicado no final do ano letivo de 2017, e um teste final, realizado com a mesma turma em 2018, quando os estudantes já estavam matriculados no sétimo ano do EF. Por fim, são reunidas as informações que permitem considerar o valor do trabalho com inferências na educação básica.

## 1. Método e resultados iniciais

Após a realização de uma sondagem organizada a partir dos níveis de proficiência da Prova Brasil, notou-se que os estudantes conseguiam ser proficientes nas questões que abrangem os níveis baixos (de 0 e 1), ou seja, localizaram as informações explícitas no texto, mas no tocante às questões de inferência associadas aos níveis mais altos (4, 5, 6, 7, 8 e 9) os estudantes apresentaram certa dificuldade no estabelecimento de sentidos para palavras e expressões e do humor.

### 1.1 O pré-teste

Como orientação para o desenvolvimento do pré-teste, utilizou-se como referência principal o trabalho de Dell' Isola (2001, 2014) no que tange à inferência sociocultural, selecionada como o tipo a ser privilegiado na pesquisa. No *Glossário Caele: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*, a autora explica:

*Inferência* é o resultado de um processo cognitivo por meio do qual uma assertiva é feita a respeito de algo desconhecido, tendo como base uma observação. [...] A *inferência* revela-se como uma

conclusão de um raciocínio, uma expectativa, fundamentada em um indício, uma circunstância ou uma pista. Assim, fundamentando-se em uma observação ou em uma proposição são estabelecidas algumas relações – evidentes ou prováveis – e chega-se a uma conclusão decorrente do que se captou ou julgou (DELL'ISOLA, 2014, versão *web*).

No livro *Leitura: inferências e contexto sociocultural*, Dell' Isola (2001) já destacava que no processo de construção de sentido na leitura ocorrem processos inferenciais, decorrentes de um processo cognitivo no qual ocorre a conclusão de um raciocínio. Assim, pode-se dizer que as inferências ocorrem na mente do leitor e se desenvolvem durante ou após a leitura, ou seja, o texto estimula a geração de inferências.

Assim, as atividades que constituem o pré-teste foram organizadas a partir de três tipos de perguntas, recomendadas por essa autora, a saber: perguntas objetivas, que abordam as questões da superfície textual; perguntas inferenciais, que visam à geração de inferências, ou seja, ao entrelace das informações textuais às de conhecimento sociocultural do estudante; perguntas avaliativas, em que os estudantes julgam as informações presentes no texto.

Na composição do material, também foram seguidos os modelos de exercícios propostos por Colomer e Camps (2002), pois as autoras sugerem alguns exercícios interventivos que favorecem o desenvolvimento da compreensão leitora e a construção de inferência, como, por exemplo:

- a separação entre informações relevantes e não relevantes (considerando os objetivos da leitura);
- o levantamento de hipóteses e a configuração de previsões (considerando as conclusões);
- a relação entre as partes do texto (considerando a construção composicional dos gêneros);
- a relação entre conhecimentos prévios;
- a relação de causa e consequência;
- a identificação de conectores de ideias etc.

Portanto, na elaboração do pré-teste foram utilizadas questões que estimulam o levantamento de hipóteses e a confecção de previsões, a relação de causa e consequência e a representação de um texto em um diagrama, o que ressalta a inferência relativa às características das personagens.

Como os estudantes da turma selecionada para o estudo apresentam defasagem entre a idade e a série, foram elaborados dois tipos de pré-testes, intitulados A e B, aplicados em janeiro de 2018 com duração de uma hora/

aula. O pré-teste A continha uma fábula de Esopo que está presente no livro didático – *Português Linguagens: 6º anos* (CEREJA, COCHAR, 2015) – utilizado em sala de aula, intitulada “O Vento e o Sol”, já no B optou-se pela fábula “O coveiro”, de Millôr Fernandes.

A escolha por trabalhar com dois textos diferentes, porém do mesmo gênero, se deve ao fato de as idades oscilar entre 10 e 19 anos, o que caracteriza uma turma com experiências bastante diferentes. A fábula “O Vento e o Sol” tematiza o universo do imaginário e do fantástico, bem apropriado para os estudantes com faixa etária de 10 a 13 anos (grupo A), já o texto o “Coveiro” inclui personagens humanos, com descrições que solicitam o uso do senso crítico, ajustando-se a um trabalho com estudantes de 14 a 19 anos (grupo B).

Apesar de haver diferença textual, as questões aplicadas seguem o mesmo padrão e foram elaboradas com objetivos comuns. Em um total de 31 estudantes da turma, 25 deles estavam presentes no dia que foi aplicado os pré-testes: 13 estudantes com idades entre 10 e 13 anos responderam ao pré-teste A e 12 estudantes com faixa-etária entre 14 e 19 anos responderam ao B.

## 1.2 Dos resultados iniciais

Em síntese, observa-se que os estudantes têm dificuldades para inferir, mesmo em textos curtos e com temáticas que fazem parte do seu cotidiano escolar e/ou da sua realidade social, como se vê a seguir.

**Quadro 1** – Resultados do pré-teste (ver anexo 1 e 2)

	TURMA A	TURMA B
<b>Questão 1</b> (geração de hipóteses)	8 dos 13 estudantes conseguiram responder às duas partes da questão: a primeira relativa à geração de hipóteses a partir do título, antes da leitura; a segunda voltada à verificação das hipóteses condizentes ao texto. 4 estudantes fizeram apenas a primeira parte da questão e 1 estudante somente a segunda.	8 dos 12 estudantes criaram as duas hipóteses solicitadas, 2 não responderam e 2 reproduziram o título. Na segunda parte da questão, 5 responderam de forma proficiente, pois refutaram e verificaram suas hipóteses iniciais; porém 7 não conseguiram depreender o que foi solicitado na questão e só 5 estudantes responderam às duas partes da pergunta.
<b>Questão 2</b> (extração de informações)	13 estudantes conseguiram localizar no texto a informação solicitada na questão.	Apenas um estudante respondeu com uma informação aleatória, que não estava presente no texto, 7 estudantes responderam satisfatoriamente, 2 fizeram cópias de fragmentos textuais que não condiziam com a resposta possível e 2 não responderam.
<b>Questão 3</b> (inferencial)	13 estudantes foram proficientes na elaboração da inferência relativa à situação vivida pelas personagens, identificando ser uma aposta.	4 estudantes responderam adequadamente, 3 inferiram algo a partir de seus conhecimentos individuais, 3 afirmaram o contrário do que constava no texto, talvez por incompreensão da questão, e 2 não realizaram a tarefa.

<b>Questão 4</b> (causa e consequência)	10 estudantes estabeleceram relações entre os fatos mencionados e as ações decorrentes delas e 3 estudantes não responderam.	5 estudantes conseguiram estabelecer a relação de causa e consequência gerando inferências, mas 5 não conseguiram responder e 2 preencheram com informações aleatórias que não constavam no texto.
<b>Questão 5</b> (extração de informações)	12 estudantes identificaram quem ganhou a aposta e somente um não respondeu.	6 estudantes inferiram de forma adequada, 3 não responderam, 2 resolveram a questão fazendo cópia de qualquer trecho do texto, que não condiziam com uma provável resposta, e 1 respondeu algo que não condizia com as informações encontradas no texto.
<b>Questão 6</b> (inferencial)	Embora variadas, todos apresentaram duas características pertinentes a cada personagem (sol e vento).	8 estudantes não conseguiram inferir as características das personagens e 4 propuseram características adequadas aos personagens.
<b>Questão 7</b> (inferencial)	5 estudantes expuseram que a "violência não leva a nada", por isso o vento perdeu; 4 responderam que o motivo do Vento não ganhar foi pelo "frio que faz"; os demais estudantes não conseguiram construir a inferência.	8 estudantes extraíram a informação solicitada de forma condizente, 3 não resolveram o questionamento e 1 copiou um trecho do texto que não respondia ao que foi perguntado.
<b>Questão 8</b> (avaliativa)	Apenas 1 estudante não conseguiu responder à questão, 7 só expuseram o significado do termo solicitado e 5 julgaram de forma pertinente a moral, como ainda entenderam o sentido da palavra destacada.	3 estudantes conseguiram julgar a moral, como também inferir o sentido da palavra no contexto textual, 6 não responderam, 1 fez cópia de um trecho aleatório e 2 responderam parcialmente à questão, não avaliando a moral.

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que as questões propostas nos pré-testes foram formuladas com perguntas em três níveis (objetiva, inferencial e avaliativa), conforme Dell'Isola (2001), com a finalidade de avaliar se os estudantes conseguiriam fazer inferências de caráter sociocultural. O modelo de exercícios, com vistas à construção de inferências, seguiu as proposições de Colomer e Camps (2002).

A descrição dos dados indica que, no grupo A, com relação às questões objetivas (questões 2 e 5), 92,3% dos estudantes não apresentam dificuldades em localizar informações explícitas no texto. Contudo, no grupo B, no que se refere às questões objetivas, (perguntas 2 e 7), percebe-se que cerca de 41,6% e 33,3%, respectivamente, não localizaram as informações solicitadas. Essa diferença indica que o grupo B tem dificuldades em extrair informações do texto, sendo preciso realizar um trabalho específico, por isso a escolha de um Módulo Didático, composto também com questões em nível de extração informações para que os estudantes possam avançar ao nível inferencial.

Com relação às perguntas inferenciais do pré-teste A (questões 3 e 7), nota-se que os discentes desse grupo conseguem fazer inferências socioculturais, uma vez que se nota associações entre as informações dadas pelo texto e os seus conhecimentos de mundo, por isso 100% dos estudantes acertaram a pergunta 3

e 69,23% responderam satisfatoriamente à questão 7. No grupo B, as perguntas em nível inferencial foram as questões 3 e 5. Com relação à pergunta 3, nota-se que 33,33% dos estudantes seguiram as pistas textuais e conseguiram fazer a inferência requisitada, como também 25% deles construíram outras inferências, com base em seus conhecimentos (sociais, culturais, etc.), que também foram consideradas respostas possíveis.

Na pergunta avaliativa do pré-teste A (questão 8), verifica-se que 61,53% dos estudantes não responderam à questão ou responderam parcialmente, o que evidencia a dificuldade deles em examinar e julgar uma informação. Na pergunta do grupo B (questão 8), tem-se que 75% dos estudantes não responderam à questão ou a responderam parcialmente, reforçando o déficit no quesito avaliação.

Com relação à questão 1 dos pré-testes A e B, é perceptível que tem o mesmo objetivo: exige do estudante a antecipação de informações antes da leitura para promover a geração de hipóteses, para, posteriormente, comparar com as informações obtidas após a leitura. No grupo A, 8 dos discentes (61,53%) responderam às duas partes da questão e, no grupo B, somente 5 (41,66%) geraram e verificaram suas hipóteses.

Na questão 4 dos pré-testes A e B, foi solicitado aos estudantes que estabelecessem a relação entre causa e consequência, por meio de indicações presentes na questão. A maioria dos estudantes do grupo A, 10 estudantes (76,92%) estabeleceram relação entre as partes do texto, demonstrando que consegue compreender a relação semântica do texto, o que ajuda a gerar inferências. No grupo B, somente 5 dos discentes (41,66%) ligaram as causas às suas devidas consequências e/ou as consequências às suas respectivas causas, isso indica que eles não estabelecem relações entre as partes do texto, o que prejudica a construção de inferências.

A questão 6 tem como base um esquema para que os estudantes preencham os espaços vazios com as características das personagens dos textos. Todos os participantes do grupo A, 100% dos estudantes (13) atribuíram aspectos pertinentes ao perfil dos personagens, já no grupo B 33,33% do total (4) propuseram características adequadas aos personagens, ou seja, só esse percentual conseguiu inferir.

Ao analisar os resultados, nota-se que há uma discrepância entre os dois grupos. O grupo A, com estudantes de 10 a 13 anos, consegue localizar e extrair informação no processo da leitura, como ainda apresenta um bom desempenho em questões inferenciais; por sua vez, o grupo composto de estudantes entre idades de 14 a 19 anos apresenta uma maior dificuldade em todos os tipos e níveis de perguntas, sendo preciso um ensino diferenciado.

Em função disso, foram necessárias orientações da professora relativas ao gênero focalizado nos testes, sua tipologia, observações das relações entre ideias, debates sobre compreensão leitora, especificamente, no âmbito inferencial, para que a proposta didática obtivesse os resultados que passam a ser descritos.

## 2. Módulo didático e resultados alcançados

Como última etapa, no ano letivo de 2018, com o 7º ano do ensino fundamental, foi aplicada uma sequência de atividades que compõe um Módulo Didático (MD), dividido em três etapas. Em cada etapa, as atividades têm duas temáticas diferentes, isto é, a turma foi dividida em dois grupos, o grupo A com faixa etária de 12 a 14 anos e o grupo B de 15 a 19. As atividades estão divididas sempre em dois tipos, que incluem textos diferentes adequados a faixa etária de cada grupo e pertencentes a um mesmo gênero textual, apesar disso todos os textos serão submetidos à mesma metodologia de trabalho.

A escolha pelo trabalho com textos diferentes para as faixas etárias descritas acima justifica-se também pelo objeto de pesquisa em foco: as inferências socioculturais. Em função dessa decisão, os textos têm que ser adequados aos aspectos cognitivos, social e cultural dos grupos. Os gêneros escolhidos para compor as etapas do MD foram: provérbio, piada, crônica e fábula. Neste artigo, optou-se por mostrar os resultados da etapa inicial da pesquisa, o pré-teste, para comparar com os resultados da primeira oficina aplicada no desenvolvimento do Módulo Didático, a oficina do gênero piada, visando mostrar o desenvolvimento dos estudantes no que se refere a construção da habilidade de fazer inferências socioculturais.

Nessa oficina, a primeira delas, foram trabalhados exercícios que desenvolveram a habilidade em fazer inferência pelos estudantes. Logo de início foram analisados os conceitos fundamentais sobre o gênero piada (as temáticas possíveis, a construção composicional e seu suporte), bem como uma breve discussão sobre inferência. A piada foi escolhida por ser um gênero que está no cotidiano dos estudantes estando vinculado às suas práticas sociais da comunidade escolar. As duas piadas selecionadas são de autores desconhecidos e circulam nos suportes digitais, como Whatsapp, Facebook, e no contexto de sala de aula.

As piadas foram retiradas do *site* Piadas curtas. A primeira aborda questões familiares encabeçada por Joãozinho, personagem infanto-juvenil típico de várias piadas brasileiras. A segunda apresenta como personagem uma figura política, não nomeada, em uma praia. As temáticas das piadas selecionadas estão presentes na realidade social dos estudantes, sendo pertinentes para serem

trabalhadas no Módulo Didático. A piada de Joãozinho é destinada ao grupo A, por abordar questões do nível familiar, incluindo uma figura infante-juvenil para problematizar questões familiares. A piada do político é indicada ao grupo B, por tratar de uma questão relacionada a uma problemática social e ainda ao contexto político em que o Brasil está inserido na atualidade. É importante ressaltar que todos os alunos responderam tanto os exercícios destinados ao grupo A quanto ao B com o intuito de fazer um comparativo entre as respostas dadas em cada oficina e responder ao questionamento: temáticas diversificadas envolvendo a realidade social dos envolvidos ajudam ao desenvolvimento da inferência sociocultural?

Para Ávalos *et al.* (2008), um texto é um entrelaçamento, um todo relacional no qual nada é “neutro” e as relações precisam ser identificadas pelo leitor, pois o texto fornece pistas para o leitor inferir, por exemplo, os significados lexicais, os relacionamentos causas, as consequências, as comparações e os contrastes temáticos. Desse modo, o desvio do leitor em relação às pistas textuais resultam em interpretações fracionadas, não pertinentes ou incongruentes. Assim, as análises que seguem visam demonstrar como as oficinas aplicadas foram relevantes para que os estudantes envolvidos desenvolvessem a habilidade de fazer inferências, como também descrever os problemas enfrentados pelos alunos e suas possíveis causas.

A oficina 1A, com a temática destinada ao grupo A (anexo 3), foi aplicada no dia catorze de setembro de 2018, com duração de 1 hora/aula (50 minutos), na qual participaram 13 estudantes com idades entre 12 e 14 anos. A questão 1 se refere à extração/localização de informação do texto, de cunho objetivo, indicou que todos os alunos conseguiram localizar a resposta sendo que 11 (84,7%) parafrasearam o trecho do texto, alcançando a resposta esperada, o que demonstra a competência de síntese das ideias. Apenas 2 alunos não fizeram isso (15,3%), no entanto, a resposta estava correta, o que evidencia o uso de sinônimos uma vez que, os estudantes disseram que se tratava de questões que envolvia dinheiro, ou seja, eles usaram um sinônimo de “rico”, fazendo referência à palavra dinheiro para generalizar sua resposta, sendo esta pertinente ao contexto. E isso demonstra que o conhecimento prévio do aluno e as pistas textuais ajudaram a obter tal resposta.

Com relação ao grupo B, dos 12 alunos que responderam à atividade da oficina em um universo de 13. Observou-se que 9 (75%) parafrasearam o fragmento do texto para dar a resposta dizendo que o motivo para o pedido que Joãozinho era “Para ficar rico”, 1 (8,3) respondeu que era para “ficar com a herança”, 1 (8,3%) “pelo dinheiro” e 1 (8,3%) não entendeu o enunciado relatando que “era morrer” ou “dormir”. Os estudantes que responderam “herança” e “dinheiro” seguiram as pistas textuais e generalizaram suas respostas visto que,

ficar rico, no contexto do texto, era preciso conseguir a herança com a morte da personagem “Avô” ou ainda obter dinheiro.

É possível observar que a maior parte dos estudantes entendeu a questão proposta. Isso também é visto na questão 2, que é de cunho inferencial, já que é solicitado ao estudante a compreensão de expressão popular *quando você fechar os olhos*. Do grupo A, 9 (69,5%) associaram a expressão à morte, possivelmente, por relacionarem as pistas do texto com seu conhecimento prévio, uma vez que tal expressão é bastante usual. Apenas 1 aluno (7,6%) afirmou que a expressão estava relacionada a “sonhar” e 3 (23,0%) a dormir, indicando que os mesmos analisaram a expressão fora do contexto do texto, por isso tal expressão adquire múltiplos sentidos e dentre eles os expostos pelos alunos, o que não chega a estar errado, uma vez que é uma inferência possível.

No grupo B, 6 alunos (50%) disseram que a expressão significa “morrer”, 5 alunos (41,6%) marcaram o vínculo com dormir e 1 (8,3%) copiou o último trecho em que aparece a expressão citada. Com relação ao aluno que copiou o seguimento posterior à expressão, percebe-se que o aluno não compreendeu o enunciado ou inferiu erroneamente. Sobre essa cópia equivocada, Álvaro *et al.* (2008), em sua taxonomia, afirma que é frequente os estudantes copiarem segmentos próximos (anteriores ou posteriores) à palavra-chave, mesmo não sendo pertinentes.

Na questão 3, foi solicitado que cada estudante pensasse em: *Quais os sentidos possíveis para a expressão “fechar os olhos” dita pela mãe?* Todos os integrantes do grupo A foram unânimes em afirmar que a mãe de Joãozinho ao falar tal expressão queria que o pai morresse para ficar rica. Nota-se que os estudantes conseguiram inferir um único sentido para a expressão, motivados pelo segmento posterior de texto, o qual diz “nós vamos ficar ricos”, associando a isso o que está explícito no texto com uma expressão tipicamente popular. O grupo B não foi tão diferente em sua resposta, pois também afirmaram que significava morrer e ainda ressaltaram que poderia ter o sentido de dormir. Talvez os alunos que destacaram a relação da expressão com “dormir” percebessem que a mãe não quisesse que o pai morresse e fosse um equívoco de interpretação de Joãozinho.

Na questão 4, os estudantes tinham que preencher os espaços em branco com as respectivas causas ou consequências dos fatos mencionados. Como resultado, obteve-se que todos os estudantes do grupo A estabeleceram relações entre os fatos/as ações determinadas satisfatoriamente, assim como os estudantes do grupo B. Para o aluno construir uma relação de causa e consequência do texto, foi preciso que ele conseguisse integrar as informações e controlar a construção da compreensão. Sobre o assunto, Colomer e Camps (2002, p. 49) afirmam que:

“para processar o conjunto do texto, o leitor elabora o que os autores chamam de macroestrutura mental do texto. Esta corresponde à descrição semântica abstrata de seu conteúdo, ao resumo mental que o leitor efetua do tema e das ideias principais”. Ainda em relação à questão 4, é notório que os estudantes estabelecem relações entre as partes do texto, conseguem hierarquizar as ideias, sendo este um mecanismo para representar a estrutura interna do significado do texto.

Por sua vez, na questão 5, é solicitado que os estudantes deem duas características psicológicas aos personagens, tal questão é de natureza inferencial e avaliativa, pois teriam que julgar fatos a partir dos atos das personagens, descritos no texto. O grupo A descreveu que Joãozinho era “esperto”, “curioso” e “inocente”, já o avô foi caracterizado como “ingênuo”, “inocente” e “burro”, excetuando um aluno ao afirmar que o tanto Joãozinho quanto sua mãe queriam a morte do avô. Por fim, em relação à mãe de Joãozinho, marcaram ser “interesseira”, “inteligente”, “esperta”, “sábia”, “ruim”, “malvada” e “gananciosa”. As características que os alunos deram aos personagens mostram coerência com as pistas encontradas no texto e indicam o exercício da inferência e avaliação com base no contexto textual.

Com relação ao grupo B, os estudantes afirmaram que Joãozinho era “inocente”, “maldoso”, “curioso”, “esperto”, “brincalhão”, “legal” e “bom”. Para o avô, ressaltaram que era “feliz”, “alegre”, “desconfiado”, “carente”, “bom”, “inocente”, “inteligente” e “legal”. E, para a mãe, indicaram ser uma pessoa “má”, “interesseira” e “esperta”. É importante ressaltar que um estudante entendeu que a mãe não passava de uma “brincalhona”, pois não era possível que uma filha quisesse o pai morto, e dois estudantes frisaram ainda que a mulher era muito gananciosa, inferência pertinente em função das pistas dadas pelo texto e das associações com as vivências diárias. Segundo Allende e Condemarín (1987),

[...] a compreensão se facilita, quando os temas são interessantes para o leitor (quando caem na área de interesses e trazem conhecimentos e novas perspectivas), juntam-se ao seu patrimônio de conhecimentos (não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor), cumprem uma função proveitosa para o leitor (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 135).

Ao relacionar os resultados obtidos ao que foi exposto acima pelos autores, pode-se dizer que os temas interessavam aos estudantes do 7º ano do EF, o que favoreceu a compreensão leitora e a geração de inferências visto que foram unidos novos conhecimentos adquiridos na leitura aos conhecimentos prévios, cumprindo com isso uma função proveitosa para o leitor entre tantas outras possíveis quando se lê uma piada: função recreativa ou instrumental etc.

A questão 6 interpela os estudantes: *A piada causou risos em você? Por quê?* A questão é de nível avaliativo e inferencial, uma vez que os alunos teriam que entender o contexto como também o “gatilho” que originou o riso. Como respostas do grupo A obteve-se 5 estudantes (38,4%) afirmando que a piada causou risos e 8 (61,5%) com a resposta negativa. Assim, pode-se afirmar que alguns alunos conseguiram inferir a expressão falada por Joãozinho (quando o senhor fechar os olhos) e o não entendimento foi a razão do riso para outros. No grupo B, 4 (33,3%) responderam que sim e 8 (66,6%) responderam que não acharam graça na piada. Pelas respostas dadas, percebe-se que o não gostar da piada não depende do desconhecimento do gatinho que causou o riso, mas decorre da avaliação negativa da atitude da personagem mãe. Eles avaliaram e julgaram negativamente a mãe de Joãozinho e o próprio personagem central do texto por desejarem a morte de um familiar, no entanto, a inferência que eles desenvolveram é uma possibilidade interpretativa. Somente 1 do grupo B (8,3%) não entendeu o gatilho do humor.

Como afirmam Allende e Condemarín (1987), os fatores linguísticos, assim como o componente referencial de um texto (o conteúdo), influenciam na compreensão do texto. No caso citado acima, o que parece ter influenciado o erro dos estudantes foi o fator linguístico, ou seja, o não entendimento do gatilho que gerou o humor.

Quanto à questão 6, percebe-se que a compreensão do texto depende também dos códigos que o estudante maneja e o não conhecimento deles pode gerar a incompreensão do texto. Assim, o grau de domínio do código linguístico pelo discente é fundamental para haver compreensão.

Com relação à oficina 1B (anexo 4), aplicada no dia catorze de setembro de 2018, com duração de 1 hora/aula, a piada propõe questões do universo da política, visto que o grupo ao qual se destina é votante em sua maioria, daí a escolha da temática. A primeira análise observam-se as perguntas, a resposta esperada e as respostas dadas pelos estudantes do grupo A; e em seguida, em um segundo momento, faz-se o mesmo com as respostas dadas pelos estudantes do grupo B, para ser possível elaborar o comparativo entre as respostas obtidas pelos grupos A e B, como se fez anteriormente.

Na questão 1, voltada à extração/localização de informação do texto, de cunho objetivo, observou-se que 11 alunos (84,6%) conseguiram localizar e 2 (15,4%) copiaram um trecho que não era condizente com a resposta. Com relação ao grupo A, observa-se que 10 estudantes conseguiram localizar a informação, 1 estudante, além de localizar a informação deixou claro seu posicionamento sobre o que foi perguntado, pois afirmou que o político além do banho de sol estava

fazendo “política”. Apenas 2 estudantes apresentaram respostas não esperadas, pois copiaram um segmento que não condizia com o que foi solicitado. Com relação ao grupo B, 8 estudantes (66,7%) responderam satisfatoriamente, extraindo a informação condizente ao que foi solicitado, somente 4 (33,3%) fizeram cópia de trechos não pertinentes ao contexto.

Comparando as respostas do grupo A e B, percebe-se que 4% do grupo A e 33,3% do B não conseguiram localizar a informação esperada, talvez pelo fato de os estudantes não entenderem o enunciado ou devido à não compreensão global do texto, pois não atentaram para a restrição contida na questão 1 na extração do que foi solicitado. É importante ressaltar ainda que 1 estudante do grupo A além de localizar e extrair conseguiu inferir algo pertinente ao contexto. Nota-se, assim, que a temática da piada selecionada em função do perfil do grupo B foi melhor compreendido pelo grupo A.

Quanto à questão 2, de cunho inferencial, foi solicitado ao estudante inferir sentidos diferentes, mas possíveis dentro do contexto gerado pela pergunta “Olá, o que o senhor faz por aqui?”. Do grupo A, 12 (91,7%) responderam satisfatoriamente, visto que apresentaram em suas respostas sentidos possíveis associando o contexto do texto aos seus conhecimentos sobre o mundo da política. Apenas 1 estudante (8,3%) não conseguiu depreender outros sentidos, afirmando que o político literalmente estava “Roubando raios do sol”, ou seja, não houve a construção de outros significados.

No grupo B, todos os estudantes (100%) responderam satisfatoriamente ao que foi solicitado na questão 2, pois conseguiram inferir novos sentidos. É importante destacar que ao analisar as respostas do grupo B, pode-se perceber que 2 estudantes (15,3%) se atentaram ao fato de os políticos não frequentarem as mesmas praias que a população frequente, demonstrando que para eles os “importantes” não utilizam os mesmos ambientes frequentados pelas “pessoas comuns”, ou seja, a resposta revela o conhecimento dos alunos da existência de uma divisão social.

Sobre os dados descritos na questão 2, Dell’Isola (2001, p. 103) afirma que as “[...] inferências são geradas de um conhecimento prévio de mundo que, por sua vez, nasce do conjunto de vivências, experiências e comportamentos sociais de cada indivíduo”. Dessa maneira, o desenvolvimento das inferências pelos alunos só foi possível porque eram conhecedores da temática do texto.

Na questão 3, foi solicitado que os estudantes refletissem sobre a expressão “ar conquistador”. Foram variadas as respostas do grupo A, mostrando que os estudantes inferiram informações pertinentes ao contexto e outras que não eram condizentes. Considerando o conjunto, 7 responderam satisfatoriamente (58,3%),

no entanto, uma das respostas chamou atenção pelo fato de o estudante citar uma expressão bem típica da região sergipana: “se amostrando”, que nada mais é que conquistar alguém de maneira exibicionista, tentando em certos contextos conquistar alguém, ou seja, o estudante a partir dessa expressão usual conseguiu associar seu conhecimento prévio ao contexto do texto de maneira pertinente. Os outros 6 estudantes do grupo A (41,7%) não conseguiram inferir de forma pertinente, pois associaram “ar conquistador” à humildade, a um tipo de sotaque e estabeleceram relações não condizentes com as pistas textuais.

Com relação às respostas do grupo B, 6 estudantes (50%) conseguiram inferir diversos sentidos alinhados às pistas textuais, associando o “ar conquistador” a ser “cavalheiro”, “poético”, “educado”, “conquistador”, sendo que alguns evidenciaram que esse ato era para conquistar votos, inferência esta propícia ao contexto. Os demais do grupo, 6 alunos (50%), responderam à questão 3, seguindo estratégias diversas como: copiar trecho próximo à expressão destacada, entender a veia poética utilizada para “roubando raios de sol” e perceber o uso irônico da expressão utilizada pelo político. Os que reconheceram a ironia do político apontaram uma leitura possível, associada à resposta dada pelo personagem, todavia o que foi requerido na questão era somente os sentidos da expressão “ar conquistador”, ou seja, ampliaram o escopo da questão.

Alliende e Condemarín (1987) reforçam que vários fatores influem na compreensão leitora, dentre eles o conteúdo do texto. Para os autores, “nas etapas avançadas da compreensão, o conteúdo dos textos passa a ser um dos principais fatores que influem nela”. Isso quer dizer que “a compreensão dos referentes não depende tanto do conhecimento do objeto representado em si, mas de suas características como entidade semântica incluída num texto” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 1987, p. 137). Associando o que relata os autores aos dados obtidos na questão 3, observa-se que a metade dos estudantes não conseguiu desenvolver uma resposta pertinente ao que foi solicitado, pelo fato de o referente não ser algo significativo para ele.

Na questão 4, é solicitado que os estudantes estabeleçam o sentido da expressão “vocês, políticos, sempre trabalhando”. Como respostas do grupo A, 12 (84,6%) afirmaram que “os políticos sempre roubam ou trabalham roubando”, sendo esta resposta satisfatória e condizente com as pistas textuais. Já 1 estudante (7,7%) afirmou que o político “estava trabalhando”, possivelmente por não conseguir inferir o sentido irônico da expressão, a qual faz referência aos políticos em um contexto no qual eles trabalham roubando. Destaca-se ainda a resposta de 1 estudante (7,7%) ao afirmar que “como não cumpriu com sua palavra foi comprar

voto”, nesse caso o aluno afirma que a expressão refere-se à compra de votos por um político, que provavelmente por não cumprir sua palavra durante o período de campanha precisou apelar aos votos comprados para uma possível reeleição. Assim, essa resposta remete ao fato de o estudante não ter seguido as pistas dos textos e ter se voltado exclusivamente para os seus conhecimentos de mundo sobre o universo da política.

Com relação ao grupo B, 10 estudantes (83,3%) foram bem precisos em suas respostas ao afirmarem que os políticos estão roubando, sendo esta inferência pertinente ao contexto. Somente 2 estudantes (16,7%) não conseguiram inferir com propriedade o sentido da expressão, pois afirmaram que “os políticos sempre estão trabalhando até na praia” e “ele só pensa em trabalhar”, indicando que não depreenderam a ambiguidade da expressão utilizada ironicamente.

Com relação à dificuldade dos estudantes em inferir expressões ou palavras no texto, Ávalos *et al.* (2008, p. 85, tradução nossa) explicam que:

Inferir o significado de uma palavra em um determinado texto, considerando o contexto e com base no conhecimento prévio, é uma operação particularmente complexa dada a acumulação frequente de traços semânticos nas palavras e a incapacidade do adolescente para julgá-los adequadamente. A tão falada “imprecisão” do vocabulário torna-se, entre outras coisas, a falta de conhecimento das características semânticas que, simultaneamente, podem estar presentes nas construções verbais em uso<sup>4</sup>.

Confirma-se, mais uma vez, que inferir o sentido de expressão ou palavra no contexto textual é uma “operação” complexa, por isso é importante o professor saber escolher os textos para serem trabalhados em sala de aula, e levar em consideração a maturidade cognitiva de seus alunos, como também os conhecimentos prévios deles. Isso justifica o fato de, na questão 4, a maior parte dos estudantes conseguir associar as informações do texto ao seu contexto atingindo, com isso, o objetivo da questão.

Com relação à questão 5, que solicita a construção da relação de causa e consequência do texto, observou-se que todos os estudantes do grupo A e B estabeleceram relações entre os fatos/as ações determinadas coerentemente. Para Colomer e Camps (2002), a descoberta dessa estrutura está na base da com-

---

4. No original: “Inferir el significado de una palabra en un texto dado, considerando el contexto y apoyándose en el conocimiento previo, es una operación particularmente compleja dada la frecuente acumulación de rasgos semánticos en las palabras y la inhabilidad del adolescente para adjudicarlos de manera adecuada. La tan mentada “imprecisión” de vocabulario devine, entre otras cosas, del desconocimiento del haz de rasgos semánticos que simultáneamente pueden o suelen estar presentes en las construcciones verbales en uso”.

preensão leitora, porque é o tipo de relação que orienta os leitores à interpretação global do texto.

Na questão 6, solicita-se que os estudantes deem duas características psicológicas aos personagens, por isso é de natureza inferencial e avaliativa, uma vez que os estudantes teriam que julgar a partir dos atos descritos no texto como seriam para eles os personagens. O grupo A descreveu que a Mulher era “esperta”, “inteligente”, “curiosa”, “engraçada”, “ignorante” e “intrusiva”. Já o Político foi considerado “ladrão”, “esperto”, “conquistador”, “irônico”, “enrolado”, “engraçado” e “inteligente”. As características que os estudantes destacaram para as personagens mostram coerência com relação às pistas encontradas no texto e indicam as inferências construídas em função da avaliação do contexto textual.

No grupo B, os estudantes afirmaram que a Mulher era “desconfiada”, “inteligente”, “engraçada”, “esperta”, “doida”, “feliz”, “brincalhona”, “curiosa”, “preocupada”, “boazinha”, “vítima” e “indefesa”. Salienta-se que as características “vítima” e “indefesa” chamaram atenção em virtude de os alunos inferirem que no texto a Mulher estava sendo prejudicada pelos atos do Político. Com relação às características do Político, os estudantes marcaram como: “corrupto”, “ladrão”, “esperto”, “brincalhão”, “conquistador” e “inteligente”.

A questão 7 solicita que os estudantes expliquem o que provocou o riso em relação à piada, isto é, solicita a identificação das razões que justificam o humor. A questão é de nível avaliativo e inferencial, uma vez que os alunos teriam que entender o contexto, bem como o “gatilho” que originou o riso. Como respostas do grupo A, 9 estudantes (75%) afirmaram ter achado graça no texto e 4 (25%) negaram isso. Ao analisar as respostas dadas por eles, pode-se afirmar que 6 (46,1%) dos que consideraram o texto engraçado conseguiram identificar exatamente o que gerou risos: a ambiguidade na expressão falada pela personagem Mulher (“Ah... vocês, políticos, sempre trabalhando...”), sendo essa o gatilho para o humor da piada. Os demais, 7 estudantes (53,9%), não conseguiram identificar o motivo e ainda declararam que a piada não causou risos.

No grupo B, 8 (66,7) disseram considerar a piada engraçada e 4 (33,3%) deles não viram humor no texto, mas somente 50% apontaram exatamente o motivo do humor na piada. Os demais, 50% não conseguiram inferir o sentido da expressão que causava graça e não avaliaram a situação de forma pertinente.

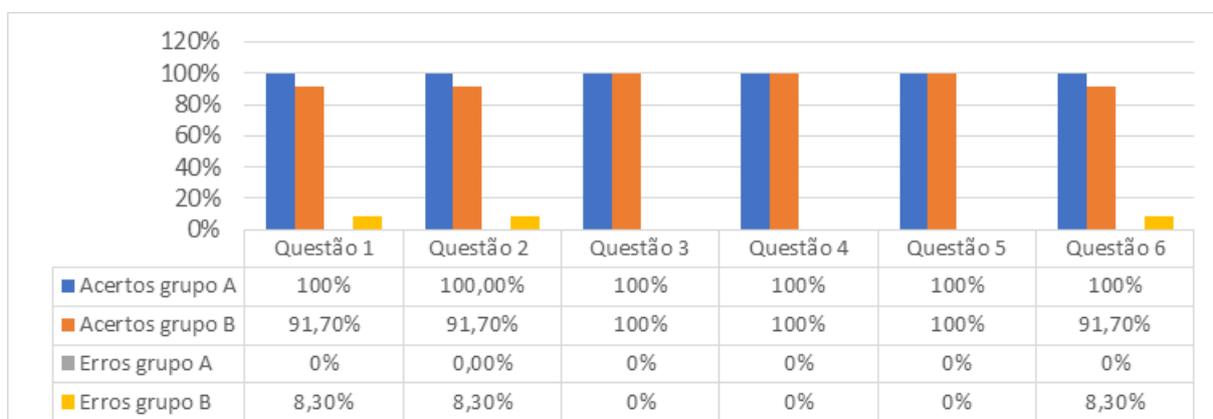
Em relação às questões inferenciais e avaliativas, como a questão 7, Dell’Isola (2001, p. 220) confirma que “as inferências [...] referem-se à prontidão do leitor para abordar o texto de modo ativo, sem se deixar dominar por ele. As inferências [...] envolvem emoção, retrospectivas e perspectivas, e quanto a avalia-

ção baseiam-se em julgamentos de inferências avaliativas, envolvem o pensamento crítico”. Assim, para a gerar inferências, é preciso que o leitor se envolva com o texto, e isso promove uma percepção afetiva e avaliativa e, conseqüentemente, um julgamento social.

Ao analisar o desenvolvimento dos estudantes dos grupos A e B na primeira oficina, 1A e 1B, foi perceptível ser muito mais fácil o trabalho pedagógico com temáticas conhecidas pelos alunos, o que favorece a participação deles nas discussões em torno dos textos. Na comparação entre acertos e erros, nota-se que na oficina 1A, cuja temática destina-se ao público infanto-juvenil, a grande maioria do grupo A acertou tanto as questões de localização como aquelas referentes à inferência e as apoiadas na relação de causa e consequência. O gráfico 1, a seguir, mostra que 100% dos estudantes que fizeram as questões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 responderam com êxito, o que indica que os estudantes conseguem inferir e avaliar as situações solicitadas nas questões.

Com relação aos acertos e erros do grupo B, percebe-se que os estudantes desse grupo, em sua maioria, conseguiram obter êxito no desenvolvimento das questões. Salienta-se que 100% dos alunos responderam satisfatoriamente às questões de número 3, 4 e 5. Contudo, nas questões que solicitavam inferência e relação entre causa/consequência (número 1, 2 e 6), 91,7% dos estudantes conseguiram localizar a informação, inferir e avaliar satisfatoriamente o fechamento do texto, restando somente 1 (8,3%) que não obteve êxito nas questões talvez pelo não entendimento do enunciado ou pela falta de conhecimento sociocultural. Assim, os estudantes do grupo A e B conseguiram desenvolver a inferência sociocultural e avaliar os fatos com base em suas experiências.

Gráfico 1- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 1A

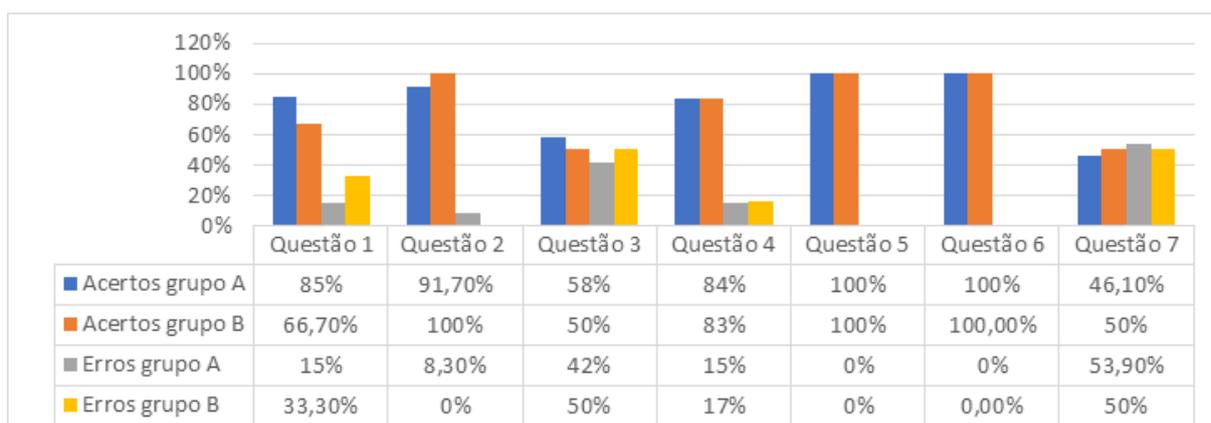


Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 2, por sua vez, mostra os acertos e erros dos estudantes dos grupos A e B na oficina 1B. Com relação aos acertos do grupo A, nota-se que nas questões 5 e 6 referentes à relação causa/ consequência e de natureza inferencial, 100% dos estudantes acertaram as questões, nas de número 1, 2 e 4, a grande maioria, respectivamente, 84,6%, 91,7% e 84,6%, obtiveram êxito, ou seja, conseguiram localizar uma informação específica e inferir o que foi solicitado.

As questões 2 e 7 foram as que os alunos tiveram mais dificuldades obtendo um desempenho baixo em relação às demais, 58,3% de acertos na questão 3 e 46,1% de acertos na questão 7. Tais questões são de cunho avaliativo, o que pode ter dificultado o desenvolvimento da inferência, pois os estudantes do grupo A são mais jovens e menos próximos às questões de política.

Gráfico 2- Comparativo de acertos e erros dos grupos A e B - OFICINA 1B



Fonte: Dados da pesquisa.

No tocante ao grupo B, evidencia-se que nas questões 2, 5 e 6 todos os estudantes (100%) acertaram o que foi proposto demonstrando condições para produzir inferências. Na questão 4, 83,3% inferiu corretamente o sentido da expressão, mas em relação à questão de número 1 ficou claro que os estudantes não entenderam o enunciado, pois somente 6,7% acertaram. Assim como aconteceu no grupo A, o grupo B também teve um déficit nas questões 3 e 7, apesar da temática ser mais próxima deles, e notou-se um interesse por parte dos alunos em expor seus pontos de vista acerca do contexto político que estavam vivendo, ou seja, os conhecimentos de mundo se sobrepuseram às pistas textuais.

Ao fazer uma análise comparativa entre os resultados obtidos no pré-teste e na oficina voltada ao estudo da piada, pode-se perceber que os estudantes do grupo A, no pré-teste, conseguiram localizar e extrair informação no processo da leitura, como também apresentaram um bom desempenho em questões infe-

renciais. No entanto, os estudantes do grupo B apresentaram uma maior dificuldade em todos os tipos e níveis de perguntas. Com relação aos resultados da oficina 1A e 1B, nota-se que houve participação de grande parte dos estudantes nas discussões sobre o texto e bom desempenho da maioria nas respostas às questões propostas, uma vez que tanto os alunos do grupo A quanto os do grupo B conseguiram responder com êxito às questões de localização, às referentes à geração de inferências e às avaliativas.

### Considerações finais

Este artigo teve como objetivo contribuir com as práticas docentes que estão direcionadas à construção da inferência por estudantes do ensino fundamental (anos finais). A professora-investigadora elaborou uma proposta metodológica que em primeiro plano pretendeu que os estudantes desenvolvessem/atualizassem a capacidade de construir inferência, especificamente, a inferência sociocultural. O trabalho, embasado principalmente nos pressupostos de Dell’Isola (2001, 2014) e Colomer e Camps (2002), favoreceu a aplicação de atividades que compuseram um Módulo Didático, organizado com base em temáticas diferentes, na tentativa de enfrentar a distorção série-idade dos estudantes. Para Tomlinson (2005), o ensino diferenciado se baseia em um diagnóstico do docente e visa ser proativo, além de atender às necessidades dos estudantes por meio de um planejamento flexível a possíveis adaptações.

O trabalho realizado revelou a sensibilidade da professora em tentar compreender as necessidades dos seus estudantes, bem como o empenho em criar exercícios, discussões e trabalhos que possibilitassem alcançar os objetivos pretendidos e contribuir com um material de ensino que servisse a outros professores.

Em suma, em relação aos resultados reunidos neste artigo, pode-se afirmar que a experiência envolvendo o desenvolvimento de inferências em sala de aula promoveu o avanço dos estudantes no que se refere à compreensão leitora e à habilidade de relacionar diferentes informações e temáticas.

### Referências

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Tradução de José Cláudio de Almeida de Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ÁVALOS, Magdalena V. de (Org.) *et al. Comprensión Lectora: dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue, 2008.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. *Produção de conhecimentos no Mestrado Profissional em Letras* – Como elaborar cadernos pedagógicos e módulos didáticos? 2018 (documento interno).

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. *Português: Linguagens. 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2015.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Art-med, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

\_\_\_\_\_. Inferência na leitura. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

TOMLINSON, Carol Ann. *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

## ANEXOS

### ANEXO I- Pré-teste A

#### O Vento e o Sol

O Vento e o Sol discutiam para ver quem era o mais forte. Ficou estabelecido que ganharia aquele que conseguisse arrancar o casaco de um viajante. O Vento começou: pôs-se a soprar violentamente e, como o homem segurasse o casaco com força, ele redobrou os ataques. Transido de frio, o viajante pôs um segundo casaco, de modo que o Vento, desencorajado, deu a vez ao Sol. Este a princípio brilhou moderadamente e o homem tirou o segundo casaco. O Sol lançou então seus raios mais fortes e, assim, sem suportar mais o calor, o viajante tirou a roupa e se jogou num rio próximo.

**Moral:** Conseguirás o que queres pela persuasão, não pela violência.

Você sabe o que é fábula? É uma história em que os personagens são animais que agem como se fossem seres humanos. No final, sempre há um ensinamento inspirado pela história e que é chamado "moral". Essa fábula é de Esopo, e ele é considerado um dos maiores escritores de fábulas que já existiu.

1. Preencha o quadro abaixo.

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. Por que o Vento e o Sol discutiam?

---

3. O vento e o Sol fizeram uma aposta, do que se tratava?

---

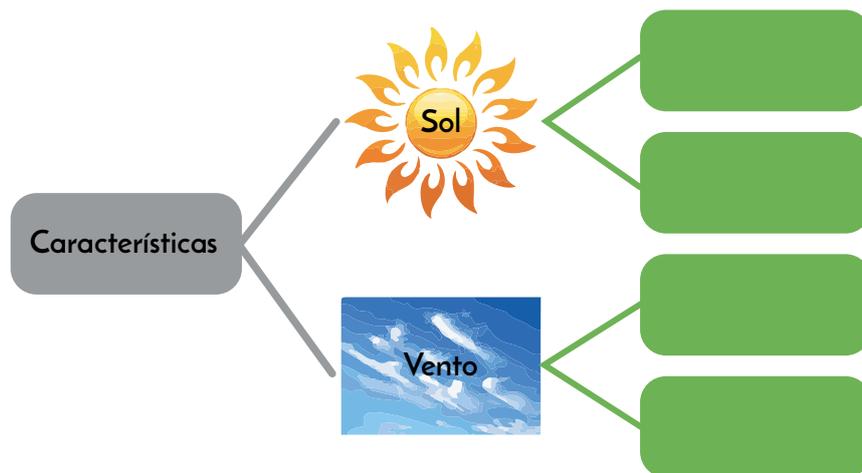
4. Complete o quadro com as ações do texto

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
<input type="checkbox"/> vento e o sol discutiram 	
	<input type="checkbox"/> viajante colocou o casaco
<input type="checkbox"/> sol brilhou moderadamente	
	<input type="checkbox"/> homem tirou a roupa e se jogou no rio.

5. Quem ganhou a aposta?

---

6. Dê duas características das personagens abaixo



7. Por que o vento não venceu pela violência?

---

8. No final da fábula tem a moral. Você concorda que só venceremos com persuasão? O que é uma pessoa persuasiva?

---

## ANEXO 2- Pré-teste B

### O COVEIRO

Millôr Fernandes

Ele foi cavando, cavando, pois sua profissão – coveiro – era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que sozinho não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite. Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouvia um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coaxes naturais do mato. Só pouco depois da meia-noite é que lá vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: “O que é que há?”

O coveiro então gritou desesperado: “Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível!” – “Mas, coitado!” – condoeu-se o bêbado. – “Tem toda a razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho!” E, pegando a pá, encheu-a de terra e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

**Moral:** Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem apela.

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/fabulas/4327185>

#### Vocabulário:

**Enrouqueceu:** Tornar a voz menos nítida, menos pura, mais grossa, mais grave (em consequência de doença, afeção, cansaço).

**Esbravejar:** Expressar-se aos berros, com fúria.

**Pipilar:** Produzir som semelhante à voz das aves.

Você sabe o que é fábula? É uma história em que os personagens são animais que agem como se fossem seres humanos. No final, sempre há um ensinamento inspirado pela história e que é chamado “moral”.

1. Preencha o quadro abaixo.

Considerando o título, do que trata o texto?	Ideias conhecidas antes da leitura	Ideias conhecidas depois da leitura
Hipótese 1		
Hipótese 2		

2. Por que o coveiro gritou?

---

3. O cemitério não estava vazio por quê?

---

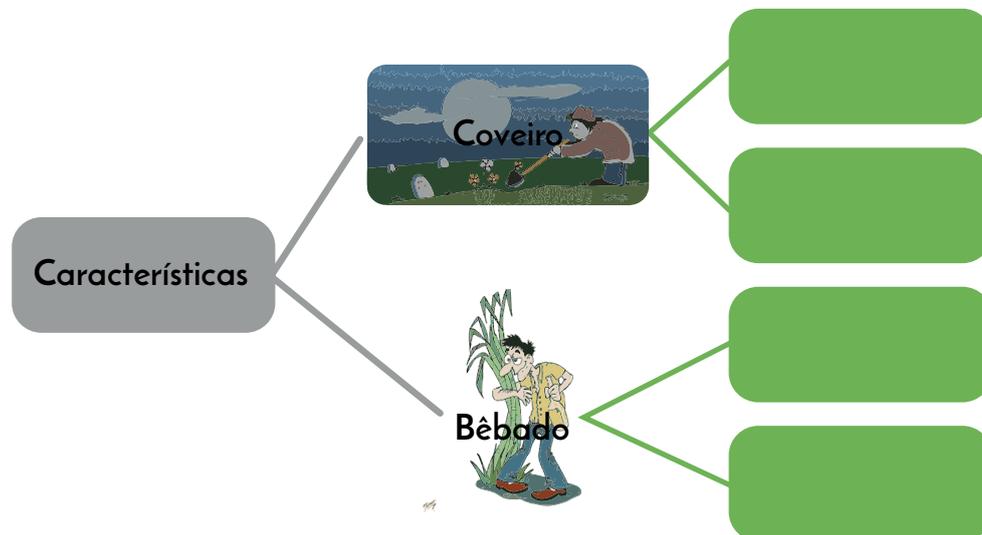
4. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
<input type="checkbox"/> coveiro cavando e cavando mais	
	<input type="checkbox"/> coveiro sentado no fundo da cova aflito.
<input type="checkbox"/> coveiro ouviu uns passos	
	Encheu a cova de terra.

5. O que aconteceu com o coveiro? Justifique

---

6. Dê duas características das personagens abaixo.



7. Por que o bêbedo encheu de terra o local onde o coveiro estava?

---

8. No final da fábula tem a moral. Você concorda que é preciso verificar a quem apelamos? O que é apelo?

---

### ANEXO 3

O Joãozinho aproxima-se da cama do avô e pede:

- — Vovô! Feche os olhos, um pouquinho!
- — Mas por quê?
- — Porque a mamãe falou que quando o senhor fechar os olhos, nós vamos ficar ricos!

<https://www.piadascurtas.com.br/>

1. Qual o motivo de Joãozinho em pedir para o avô fechar os olhos?

---

2. Para você, o que significa a expressão “quando você fechar os olhos”?

---

3. Quais os sentidos possíveis para a expressão “fechar os olhos” dita pela mãe?

---

4. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
Joãozinho se aproxima da cama.	
	O avô questiona Joãozinho
O garoto fala ao avô o que a mãe disse.	

5. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	Joãozinho		
	Avô		
	Mãe de Joãozinho		

6. A piada causou risos em você? Por quê?

---

## ANEXO 4

Um político está tranquilamente tomando sol na praia, quando uma bela senhora se aproxima:

— Olá, o que o senhor faz por aqui??

O homem, querendo mostrar que políticos também podem ter veia poética, responde com ar conquistador:

— Roubando raios de sol... 😏😏

A mulher, sorrindo e balançando a cabeça, diz:

— Ah... vocês, políticos, sempre trabalhando... 🙄🙄🙄

<https://www.piadascurtas.com.br/>

1. O que o político estava fazendo na praia?

---

2. Apresente dois sentidos diferentes para a pergunta da mulher ao político?

---

3. O narrador descreve que o político respondeu a senhora com um “ar conquistador”. O que isso quer dizer?

---

4. O que a mulher quis dizer com “vocês, políticos, sempre trabalhando”?

---

5. Complete o quadro com as ações do texto.

CAUSA	CONSEQUÊNCIA
O político na praia.	
	A mulher, sorrindo e balançando a cabeça.

6. Dê duas características das personagens abaixo:

Características psicológicas	Político		
	Senhora		

7. A piada causou risos em você? Por quê?

---

## HISTÓRIA EM QUADRINHOS: FERRAMENTA PARA LEITURA E ESCRITA DE TEXTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

### COMICS: TOOL FOR READING AND WRITING OF TEXT IN THE CLASSROOM OF PORTUGUESE LANGUAGE

Denise Porto CARDOSO<sup>1</sup>

Maria de Lourdes Oliveira ALMEIDA<sup>2</sup>

**RESUMO:** À luz de uma perspectiva que busca integrar leitura, escrita e avaliação, este estudo busca apresentar a importância do trabalho com histórias em quadrinhos (HQ) para o aflorar do potencial criativo do discente do ensino fundamental. Do ponto de vista teórico, realça pesquisas como as de Antunes (2003), Cagliari (1990; 2009), Passarelli (1995;2011), Ramos (2011) e outros, que defendem uma abordagem reflexiva no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Metodologicamente, prioriza o planejamento e a aplicação de uma sequência didática, a qual fora testada numa turma de 6.º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, em Aracaju/SE. Ancorada numa abordagem processual, tal sequência primou por: i) apresentar a estrutura e as características das HQ; ii) solicitar a leitura e a escrita desse gênero pelos alunos; iii) observar os níveis de leitura e escrita dos alunos por meio de teste de entrada e saída, a partir de critérios estabelecidos em um barema proposto a esse fim. De maneira geral, a sequência se revelou como uma prática de ensino que possibilita aos discentes conhecimento de elementos linguísticos, de textualização e pragmáticos, necessários ao desenvolvimento da habilidade de escrita exigida pela sociedade letrada do século XXI.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias em quadrinhos. Leitura. Escrita. Sequência didática.

**ABSTRACT:** In light of a perspective that seeks to integrate reading, writing and evaluation, this study seeks to present the importance of working with comics (HQ) to the emergence of the creative potential of elementary school students. From the theoretical point of view, it highlights researches such as Antunes (2003), Cagliari (1990; 2009), Passarelli (1995; 2011), Ramos (2011) and others, who defend a reflexive approach in reading writing. Methodologically, he prioritized the planning and application of a didactic sequence, which had been tested in a 6th grade class at the State School of Vitória de Santa Maria, Aracaju / SE. Anchored in a procedural approach, this sequence was characterized by: i) presenting the structure and characteristics of the HQ; ii) request the reading and writing of this genre by the students; iii) to observe the levels of reading and writing of the students by means of entrance and exit test, based on criteria established in a

---

1. Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora Titular da Universidade Federal de Sergipe (UFS). denipoc@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/000-0003-4591-7210>.

2. Mestre em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora de Língua Portuguesa do Estado, em Aracaju, Sergipe, Brasil. marlu.o.almeida@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5215-7219>.

barema proposed for this purpose. In general, the sequence has proved to be a teaching practice that enables students to acquire knowledge of linguistic, textual and pragmatic elements necessary for the development of the writing skills demanded by the literate society of the 21st century.

**KEYWORDS:** Comics (HQ). Reading. Writing. Didactic sequence.

## Introdução

No dia a dia de sala de aula, nota-se cada vez mais o desinteresse por parte dos discentes pela leitura e pela escrita, que somente as fazem por obrigação e em troca de notas. Uma das alternativas que têm colaborado para a diminuição dessa realidade é a inclusão de leitura e produção de história de quadrinhos em sala de aula, na medida em que os alunos costumam sentir um interesse espontâneo por ler e por escrever, sem maiores condições de troca e/ou premiação. Eis um dos pontos sobre o qual falaremos no transcurso deste artigo.

Entendemos que a leitura é ferramenta indispensável para a educação de qualquer indivíduo, pois “... é um meio indiscutível para o acesso ao saber, contribuindo para dar sentido à vida escolar, social e profissional. Mas também é um meio de transportar o leitor para outros mundos, de aguçar sua imaginação” (PASSARELLI, 2011, p. 34). Da mesma sorte, a escrita está presente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Para uma boa escrita, a leitura é o ingrediente indispensável, pois, à medida que a leitura amplia o repertório vocabular, aguça a imaginação criativa e colabora para a proficiência na produção escrita. Em outras palavras, defende-se, aqui, uma perspectiva processual de escrita, segundo a qual esta atividade requer prática e envolve esforços, os quais são mediados pela leitura e por outras ações de natureza cognitiva. Foge-se, então, de ideias referendadas por um longo período de tempo, como a de que escrever seria mais inspiração que transpiração.

Assim concebida, deve o professor trazer metodologias que facilitem o contato do aluno com o universo multifacetado da escrita, a fim de que os alunos sejam mais produtivos quanto ao uso da língua e, claro, fiquem mais bem ambientados e aptos a lidar com um cenário de múltiplos letramentos. A par desta necessidade, buscou-se dar vez a um trabalho centrado na produção de histórias em quadrinhos (HQ). Tal proposta foi motivada pela natureza lúdica desse gênero, sobretudo pelos recursos linguísticos utilizados como elementos constitutivos, entre eles, os balões, as onomatopeias, os sinais de pontuação, além da relação dialógica entre imagem e texto verbal, a qual provoca uma maior aproximação com a leitura e a escrita.

Não fossem apenas esses peculiares, a utilização de quadrinhos em sala de aula abre inúmeras possibilidades de discutir e praticar a leitura e a escrita, de modo a fomentar o processo criativo dos alunos na produção de suas próprias HQ. Por essa razão, foi pensada uma sequência, que teve como parâmetro o modelo de Schneuwly e Dolz (2004), e fora desenvolvida em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Vitória de Santa Maria em Aracaju/SE, onde foram abrigadas atividades vinculadas projeto Histórias em Quadrinhos na sala de aula, desenvolvido no âmbito do Profletras-SE, unidade de São Cristóvão.

## 1. O que dizem os documentos

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997, sobre o domínio da língua e o acesso aos saberes linguísticos necessários aos alunos do ensino fundamental, enfatizam que os alunos tenham “plena participação social” que lhes garanta “o acesso a saberes linguísticos necessários para o exercício pleno de sua cidadania” (BRASIL, 1997, p. 23).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) apresentam as cinco grandes experiências curriculares, gradativas e crescentes do Ensino Fundamental: 1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; 2) a consecução plena da alfabetização, entendida tanto como performance e desempenho como apreensão do significado social e político do conhecimento de novos códigos sociais, suportes da interlocução com o mundo; 3) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, das tecnologias, das artes e das culturas, tendo como base os direitos humanos que fundamentam a sociedade; 4) o desenvolvimento das capacidades de observar fenômenos, computar dados, problematizar situações, analisar processos e funções e, portanto, conhecer por interlocução e experiência, o que leva à formação de novas atitudes e valores; 5) o fortalecimento dos vínculos de família, em seus variados formatos contemporâneos, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Como afirmado no Parecer CNE/CEB no 11/2010 (que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), o conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos. Além disso, tem relação com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo.

A Constituição Federal do Brasil (1988) tem como objetivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e a promoção do bem de todos sem preconceitos, o sistema nacional de educação. Portanto, a Constituição também enseja contribuir tanto para o desenvolvimento econômico e social quanto para a diminuição das desigualdades sociais e regionais.

Em contínuo diálogo com a LDB, DCN e PCN, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), homologada em dezembro de dois mil e dezessete (2017), enfoca que se enfatizem as competências gerais e específicas de cada área do conhecimento. No tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa, destacamos a competência que compreende a língua como patrimônio: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem”. Ao adotar o enfoque no desenvolvimento das competências, a BNCC indica o que os alunos devem “saber” e “saber fazer”, considerando a construção de conhecimentos / mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Essas orientações asseguram definições para aprendizagens essenciais.

Um dos grandes desafios das aulas de Língua Portuguesa é apresentar aos alunos o misterioso mundo da leitura e fazê-los ter prazer e necessidade por ler. Mostrar-lhes que por intermédio da atividade leitora se descobre literalmente uma nova pessoa dentro de si, muitas vezes inertes ou adormecidas. A “...aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 33).

Então, a leitura é a principal atividade que a escola deve ensinar aos alunos, ela será a herança que o ser humano carrega consigo por toda a vida. Podemos dizer que a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas (CAGLIARI, 2009).

Para despertar o gosto e o compromisso com a leitura, ao professor compete lidar com estratégias de envolvimento e convencimento. “A leitura continua a ser tida como atividade fundamental na escola, mas ainda carece de pedagogias eficazes” (PASSARELLI, 2011, p. 21). Tais pedagogias devem servir de alicerce para a prática leitora e precisam ser interessantes e desafiadoras, algo que, se aprendido, dará autonomia e independência. Se a leitura é libertária, ela requer esforço, de forma que para aprender a ler é necessário ler, e esse processo se realiza ‘lendo’.

Para Solé (1998), há dois modelos no processo da leitura, o ascendente (*bottom up*) e o descendente (*top down*). O primeiro processa os componentes do texto: letras, palavras, frases etc. de maneira sequencial, para levar à compreensão do texto. Esse modelo tem foco na decodificação do texto, porém para a autora “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (SOLÉ, 1998, p.52). No segundo, o leitor com conhecimentos prévios faz uma leitura com antecipação do assunto de forma a possuir opiniões já construídas sobre o tema. O leitor não lê letra por letra, mas de maneira global, em decorrência de habilidades anteriores.

A escrita sem a leitura não tem sentido, pois esta existe com o propósito de ser lida e interpretada, ou seja, a leitura completa a atividade da produção escrita. Muito do que se extrai de uma leitura é embasada em conhecimentos prévios (ANTUNES, 2003). Diante das ideias dos autores chegamos à conclusão de que numa leitura não bastam os elementos gramaticais, é necessário que o leitor tenha uma bagagem, que o ajude na compreensão das ideias propostas.

No trabalho com a leitura, cria-se uma situação favorável para o desenvolvimento de estratégias e a assimilação de novos recursos linguísticos e discursivos, cujo conhecimento e utilização auxiliam o aluno em suas produções e nas interpretações textuais. Conforme sugerem os PCN (BRASIL, 1997, p. 96), “espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados [...] consideradas as especificidades do gênero no qual o texto se organiza e do suporte”.

Até meados do século XX, alfabetizado era todo indivíduo capaz de escrever o próprio nome. Ainda nesse mesmo século, a definição de alfabetização segundo a UNESCO ampliou-se para aquele que é capaz de ler, escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana. Na medida em que o analfabetismo é superado, um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, concomitantemente a sociedade se torna mais centrada na escrita. Percebemos um novo fenômeno, não basta aprender a ler e a escrever, é necessário incorporar a prática da leitura e da escrita, para adquirir competência para usá-las e envolver-se com as práticas sociais de escrita (SOARES, 2016).

Aprender a escrever é uma tarefa que requer esforço por parte dos alunos e do professor, para que o aprendizado vá além da simples tarefa de assinar o nome, que era considerado critério necessário e suficiente para dizer que um brasileiro sabia escrever. A principal meta da escola no que diz respeito ao ensino de português deve ser ensinar aos alunos a escrever para inseri-los de vez nas práticas e nas situações de letramento existentes em nossa sociedade.

## 2. Histórias em quadrinhos como recurso

As histórias em quadrinhos apresentam um caráter lúdico e artístico, misturando texto e imagem, o que contribui para o desenvolvimento de capacidades envolvidas na leitura e na produção de textos que utilizam diferentes linguagens. Segundo Vergueiro (2007, p. 31), “as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal.” Sendo assim, os códigos visual e verbal não podem ser pensados separadamente, uma vez que para uma leitura e compreensão eficaz das HQ é necessária a interação entre as linguagens.

Esse gênero, além de entreter, pode contribuir para o aprendizado de outros conteúdos escolares como das áreas de Geografia, História, Ciências e, principalmente, conteúdos e habilidades relativos à Arte, à Língua Materna e Estrangeira. Por fim, trata-se de um gênero que tem grande potencial de mobilização junto aos alunos, já que a leitura e, sobretudo, a produção de HQ demandam uma atitude protagonista da parte deles. Para Schneider (2011, p. 24):

O trabalho interdisciplinar com os quadrinhos decorre da ligação produtiva entre as artes visuais, como a criação de personagens e as expressões fisionômicas. Já a leitura e escrita do texto residem na tentativa de transmitir conhecimentos ao leitor, enquanto participa do processo de criação e produção dos quadrinhos de forma bem humorada e explicitando neles questões cotidianas.

A inclusão das HQ em sala, nesse caso nas aulas de Língua Portuguesa, possibilita a cada aluno desenvolver, principalmente, sua capacidade de leitura intersemiótica (ler e relacionar imagem e texto), a percepção de efeitos de sentido decorrentes de escolhas feitas em vários níveis (e nas várias linguagens), a capacidade inferencial. Tal condição imprime a necessidade do trabalho com letramentos multissemióticos, os quais são entendidos como

[...] leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [...], corporal e do movimento [...], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos (ROJO, 2009, p. 119-120).

O emprego das histórias em quadrinhos é reconhecido pela LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases), pelos PCN/98 (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e BNCC/2017 (*Base Nacional Comum Curricular*). No Brasil, após a avaliação do Ministério da

Educação, muitos autores de livros didáticos passaram a incluir em suas produções a linguagem dos quadrinhos com o objetivo de diversificar a linguagem de textos informativos. Com isso, observamos o uso cada vez mais frequente dos quadrinhos por professores e alunos, evidenciando benefícios para o ensino e garantindo sua presença nas práticas pedagógicas.

A inserção dos quadrinhos, como gênero textual nos livros didáticos, ocorreu de maneira tímida. Todavia, a constatação dos bons resultados obtidos com a utilização dos quadrinhos fez com que autores e editoras incluíssem as HQ com maior frequência nos materiais escolares.

Nas HQ, a narrativa se organiza em forma de diálogo, construído por meio de balões, criando uma comunicação mais imediata entre as personagens e o leitor. A localização dos balões e os contornos são elementos imprescindíveis na narrativa. O balão é um dos principais componentes de uma HQ, pois é nesse espaço que estão as falas das personagens que em junção com as imagens irão transmitir a ideia para o leitor. “O balão é a interseção entre imagem e palavra” (VERGUEIRO, 2008, p. 56), é a ferramenta que traz o contorno do pensamento. Como mais de uma personagem pode falar no mesmo quadro de uma HQ, o rabicho é um prolongamento do balão até o personagem para indicar quem está falando. A ordem das falas a serem lidas é da parte superior esquerda até a parte inferior direita, tais convenções são necessárias para facilitar e uniformizar a leitura dos textos (VERGUEIRO, 2008).

Nas histórias em quadrinhos, a mensagem a ser passada não é somente transmitida via fala dos personagens ou texto dos balões, há também os sons das cenas (quadro) caracterizados nas narrativas por meio das onomatopeias. O uso das onomatopeias ocorre também dentro dos balões, para indicar que o ruído foi emitido por determinada personagem (RAMOS, 2011). A forma como as letras estão grafadas pode conotar gritos, nos casos em que elas estão em negrito ou em fonte grande.

Dessa forma, a utilização dos quadrinhos em sala de aula abriu inúmeras possibilidades de discutir e praticar a leitura e a escrita, com o fomento do processo criativo dos alunos para produção de suas próprias HQ. Para isso, foi necessário que se ensinassem as técnicas de criação e que a partir daí os alunos dominassem os elementos composicionais de uma história em quadrinhos. Esses elementos são argumentos, roteiro, esboço de páginas, lápis, arte final, letreiramento e colorização. A seguir, informações sobre a metodologia aqui endossada.

### 3. Metodologia

A proposta ora em evidência foi desenvolvido no Colégio Estadual Vitória de Santa Maria, localizado no bairro Santa Maria, na cidade de Aracaju, estado de Sergipe. A escola oferece ensino regular do 6º ano do Ensino Fundamental (EF-2) a 3ª série do ensino médio (EM), sendo este último ofertado na modalidade integral em dois turnos (matutino e vespertino) e na modalidade regular no turno da noite.

A matrícula inicial para o ano letivo de dois mil e dezessete foi de 1086 alunos, sendo 515 do Ensino Fundamental, distribuídos em dezesseis turmas, e 571 do Ensino Médio distribuídos em dezenove turmas (12 do ensino médio convencional e 07 do ensino integral). A escola apresentou um resultado de 3,2 de média nas avaliações do IDEB no ano de 2015, já no ano de dois mil e dezessete 2017 obteve média 3,0, ou seja, teve um declínio nas notas. A meta atualmente para a escola é de 4,3, média ainda considerada baixa, pois, esperava-se atingir 6,0 (IDEB/INEP, 2017). Esse resultado corrobora com a situação diagnosticada na produção escrita dos estudantes da série em estudo.

O corpo docente da escola é formado por professores com nível superior, graduados em suas respectivas áreas, alguns com mestrados, outros com especialização. A turma selecionada para esta pesquisa é composta por 36 alunos, sendo 23 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, matriculados para cursar o 6º ano do (EF-2), no turno matutino. Quanto ao quesito idade/série, os estudantes estão dentro da regularidade prevista no sistema educacional brasileiro.

A sequência de atividades foi realizada em julho de dois mil e dezoito, durante dez aulas, como ferramenta que favorecesse ao aluno o aprendizado da leitura e da escrita de maneira lúdica. Partimos de discussões socioambientais sobre a temática “o uso consciente da água”.

Quadro 1 - Sequência Didática para elaboração de HQ

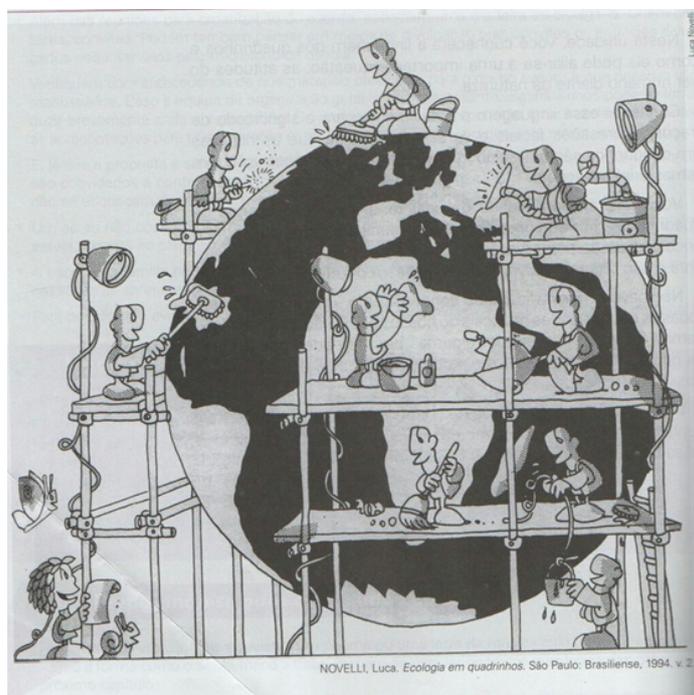
Módulos (Aulas)	Atividades	Utilizados Recursos	Duração média
Atividade Diagnóstica	- Aplicação de um questionário oral sobre HQ. - Escolha do livro didático tema para produção das HQ. - Leitura inicial sobre o tema proposto.	Cópias da atividade diagnóstica. Livro de história em quadrinhos.	50 minutos
Da Imagem à Escrita	- Atividade para leitura de imagens. - Produção de textos a partir de imagens. - Explicação sobre conteúdos ortográficos e gramaticais.	Cópias de histórias em quadrinhos sobre a natureza.	150 minutos

Análise da produção textual	- Verificação relação temática imagem - escrita. - Análise de cada quadrinho. - Revisão dos erros ortográficos cometidos	Material utilizado em aula anterior.	50 minutos
Leitura de outras HQ	- Leitura de outras HQ. - Revisão de erros nas histórias.	Livros de histórias em quadrinhos.	100 minutos
Produção de HQ	- Produção de HQ sobre o uso consciente da água. - Apresentação de todas as atividades desenvolvidas.	Folhas em branco. Lápis colorido, régua.	150 minutos

Fonte: Autoria própria.

Nas duas primeiras aulas, realizou-se a contextualização das HQ, foi selecionada, no livro didático, a história em quadrinhos de Novelli. Ecologia em quadrinhos, página 196, por trabalhar com a linguagem visual o tema da preservação ambiental.

Figura 1 - Ecologia em quadrinhos

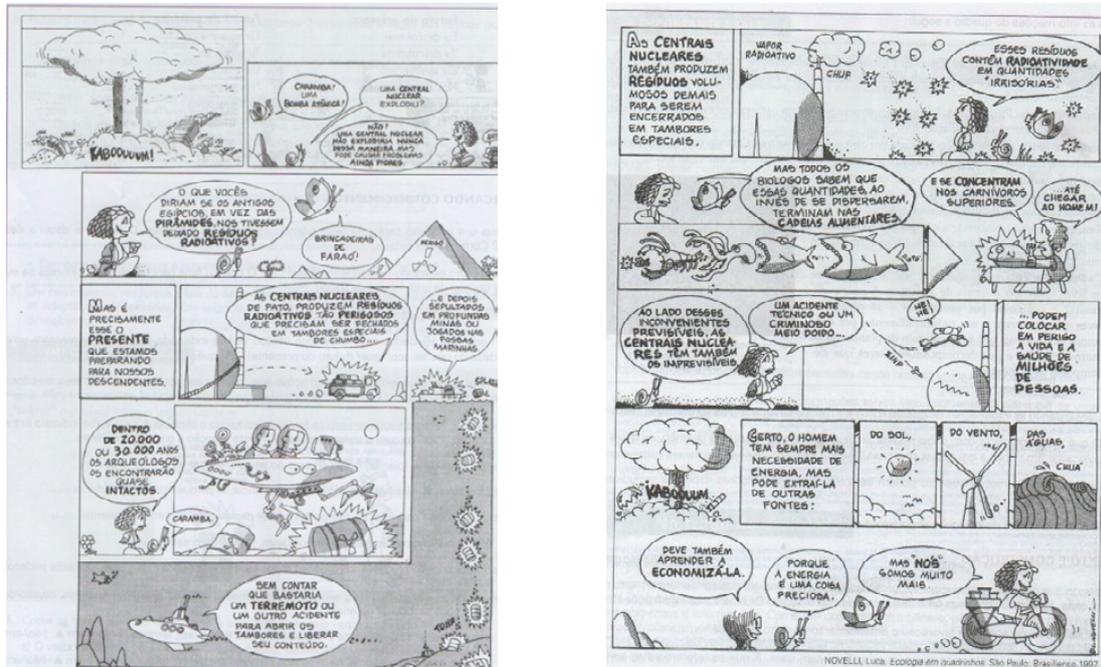


Fonte: Novelli (1994)

A análise do texto foi iniciada com as seguintes perguntas orais: *O que é possível ver na imagem? Qual(is) ações se realizavam? Se eram ações positivas ou negativas? Que ideia a imagem de fato representava? E que atitude se esperava dos alunos?*

A seguir, houve a leitura de outra HQ – Ecologia em quadrinhos, também criação de NOVELLI, selecionada, no livro didático nas páginas 204 e 205.

Figura 2 - Ecologia em quadrinhos - 2



Fonte: Novelli (1994)

Esse texto serviu de motivação para mostrar a importância da leitura imagética na produção das HQ. As imagens provocam no aluno o poder de relacionar, selecionar, interpretar. Inicialmente, explorou-se a diferença/semelhança com o primeiro texto analisado, com as perguntas: *Qual a ideia central? As informações foram expostas em ordem de sequência? A exposição do personagem favoreceu o entendimento do texto? Por quê? Na história em quadrinhos, apareceram palavras que representam sons? A que se referem esses sons, na história?*

Depois dessas atividades, nas duas aulas seguintes, aplicou-se o “TESTE DIAGNÓSTICO”. Era uma montagem de nove (09) quadros, cujas imagens dialogavam com o tema “NATUREZA”, temática abordada nos quadrinhos de Novelli, trabalhados inicialmente na apresentação.

Foi solicitado que os alunos fizessem uma leitura silenciosa das imagens. Em seguida, foi escrita na lousa a consigna com os passos para a produção da narrativa, a partir dos elementos composicionais das histórias em quadrinhos. O teste foi realizado individualmente, seguindo os seguintes critérios de avaliação: i) atendimento ao tipo de texto e desenvolvimento do tema; ii) escolha adequada do título; iii) seleção e organização das informações; iv) progressão textual; v)

unidade de sentido; vi) pontuação; vii) ortografia; viii) escolha/adequação lexical; ix) aspectos gramaticais (concordância nominal /verbal); x) propósito comunicativo; xi) consideração dos possíveis interlocutores.

Nas aulas 04 (quatro), 05 (cinco) e 06 (seis), retomou-se a questão proposta para verificar se os alunos perceberam a relação temática no texto adaptado para a produção que serviu como teste diagnóstico. Priorizou-se a oralidade como estratégia e, através de perguntas/respostas, o aluno era envolvido numa atitude de sujeito que tem voz, ponto de vista e direito a colocar sua opinião.

- **Quadrinho 1:** Qual sentido você atribui à imagem? Onomatopeia, o que é, e qual a importância dessa figura de linguagem para as histórias em quadrinhos?
- **Quadrinhos 2/3:** Apresentam uma relação com algum outro quadrinho?
- **Quadrinhos 4/5/6:** As imagens poderiam ser trocadas pelas onomatopeias para criação de sentido dos efeitos da natureza?
- **Quadrinhos 7/8/9:** A disposição desses quadros contribuiu para o entendimento do texto?

Nas aulas 07 (sete) e 08 (oito), foram distribuídas revistinhas de “Chico Bento”, da Turma da Mônica, de Maurício de Souza. Os alunos liam buscando os pontos de semelhanças e diferenças entre as HQ. Destacavam a relação temática, as características dos personagens e os elementos linguísticos, tais como pontuação, variedade linguística, tanto na história de Chico Bento como nas de Novelli.

Nas aulas 09 (nove) e 10 (dez), foi iniciada a produção de HQ e o Teste de saída. A produção das historinhas se deu individualmente, com o propósito de verificar o resultado da intervenção. Assim, a turma foi orientada para a construção das HQ, observando a temática “Preservação do meio ambiente” – Água, nossa de cada dia. Para elaborar uma história, era necessário que os alunos se apropriassem dos recursos estruturais e estilísticos do gênero, e para essa apropriação foram apresentados, através de material xerocado, todos os elementos: tipos de balão, de letras, onomatopeias, pontuação.

Inicialmente, os discentes diagramaram os quadros para a produção das historinhas em quadrinhos. Escolheram os personagens, cenário, colorido/ou não, história, título, tipo de balão, tipo de letra, pontuação, onomatopeias. Foram distribuídos os materiais necessários: papel, régua, lápis de cores, revistinhas. A turma foi organizada e individualmente a produção de histórias começou a ganhar forma. Foi uma atividade muito produtiva, principalmente no que tange ao

companheirismo. O processo de aprender a ser, aprender a conviver ficou muito evidenciado. Todos se ajudavam e animavam uns aos outros. Está-se na sociedade do compartilhamento, por isso houve partilha de tudo: medos, vergonhas, seguranças, frustrações. Mas, o objetivo principal foi atingido: conseguiram produzir as historinhas. Os alunos deveriam utilizar a maioria dos elementos constitutivos das HQ abordados ao longo das aulas anteriores. Para isso, foi-lhes dado um modelo para a escrita dos quadrinhos.

Com a monitoração do professor nesse processo de elaboração do texto escrito, o aluno teve a chance de ser crítico de si mesmo. Ele foi provocado a refletir sobre seus escritos. Entender os elementos organizacionais de um texto escrito. Saber o que e para que escrever. Como dizer o que na escrita? O conhecimento e as habilidades para a construção do texto escrito são processuais, adquire-se a fazer de forma progressiva e, assim sendo, exige do professor planejamento e aplicação. Por otimização espaço-temporal, destaca-se abaixo apenas a capa do livro que fora produzido pelos alunos.

Figura 3 - Capa do livro produzido pelos alunos



Fonte: Almeida (2019)

É mister enfatizar que toda essa produção obedeceu a uma sequência de ações cuja culminância se deu com os diferentes tipos de *feedback*, conforme propõe Soares (2006). A seguir, registra-se o quadro que fora validado para orientação da escrita das HQ.

## Quadro 2 - Orientação da escrita das HQ

<p>Na lousa foram desenhados alguns quadros com os principais itens para escrever uma história em quadrinhos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual o público leitor do texto?</li> <li>2. Qual linguagem empregar no texto?</li> <li>3. Qual a estrutura que o texto vai ter?</li> <li>4. Onde o texto vai circular?</li> <li>5. Identificar e caracterizar as personagens.</li> <li>6. Decida se haverá ou não personagem protagonista (personagem principal).</li> <li>7. Construa a história em quadros, definindo seu formato e sua disposição.</li> <li>8. Planeje para que sua história seja organizada em nove quadros por página.</li> <li>9. Escolha se produzirá os quadros em branco e preto ou em cores.</li> <li>10. Crie um título de acordo com o conteúdo da história.</li> </ol>	<p>Avaliação: eu crítico de mim mesmo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Retome os itens do quadro de planejamento e da lista de orientações.</li> <li>b) Revise o texto quanto à ortografia e pontuação.</li> <li>c) Observe se a montagem dos quadrinhos com seus balões permite a construção de sentido ou se há trechos que não foram contemplados na sequência e usos dos recursos próprios da linguagem de HQ.</li> <li>d) Defina as cores, ocupação do espaço em cada quadrinho, harmonia visual da página.</li> <li>e) Verifique a legibilidade dos textos dos balões.</li> </ol>	<p>Avaliação: Reescrita Autores - texto - professor Observar se todos os itens foram devidamente checados para que o texto siga para a arte final</p>
---	---	---

Fonte: Almeida (2019)

A produção escrita dos alunos foi analisada como meio de promover a aprendizagem significativa e não apenas para a atribuição de um valor numérico. A escrita, geralmente, é entendida como ato de codificação de palavras, ou seja, um produto, atividade mecânica desvinculada da dimensão social e cognitiva.

Tratar a escrita enquanto atividade processual implica envolvê-la num movimento dialógico entre o aluno e o professor. Esse diálogo permite ao autor do texto (aluno) reavaliar sua escrita, levando-o a perceber e a dominar os diferentes processos de interligação dos textos. E para que essa atividade de escrita se realize, o aluno precisa ativar os conhecimentos prévios, enciclopédicos, linguísticos e textuais a fim de produzir textos ligados aos elementos composicionais do gênero, observando forma e conteúdo.

Para a análise das produções de entrada e saída, foi elaborado um barema, tomando como modelo o que fora utilizado nas aulas da disciplina Ensino da escrita: didatização e avaliação, em 2018.1. Esse Barema serviu de ferramenta de verificação/avaliação dos textos escritos pelos estudantes. Essas atividades tinham o objetivo de verificar se os educandos compreenderam as nuances do gênero trabalhado, sobretudo, se descobriram as possibilidades que a escrita oferece de praticarem a criatividade, a autonomia e a criticidade.

Quadro 3 - Barema de avaliação das HQ dos alunos

PARÂMETROS	NÍVEL 0	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3
<b>1</b> <b>ELEMENTOS LINGUÍSTICOS</b> - Onomatopeia; - pontuação; - ortografia;	O aluno desconhece as normas de aplicação dos elementos linguísticos.	O aluno valida estruturas rudimentares, sendo seu texto marcado por graves problemas de gramática, com estruturas sintáticas impróprias à série que estuda e frequentes desvios de pontuação e registro.	O aluno lança mão de alguma organização sintática, mas compromete o texto com seleção pouco adequada do léxico, desvios de ortografia, de pontuação e usa onomatopeias de forma inadequada ao contexto.	O aluno, de modo geral, demonstra seleção/adequação do léxico, da ortografia, da pontuação, e usa onomatopeias de maneira adequada ao contexto de produção.
<b>2</b> <b>ELEMENTOS DE TEXTUALIZAÇÃO</b> - atendimento ao tipo de texto; - atendimento à temática; - progressão textual; - unidade de sentido (coerência).	O aluno não atende ao tipo de texto proposto e não articula informações.	O aluno usa elementos de outros tipos de texto, destacando informações que não colaboram para a progressão textual, demonstrando ainda inadequação à temática proposta.	O aluno, embora faça uso de certa progressão textual, ainda demonstra dificuldade em organizar as ideias. Prejudica a unidade de sentido, mas ele atende à temática proposta.	O aluno desenvolve texto apropriado ao tema e tipo propostos, com articulação de sentido e progressão textual.
<b>3</b> <b>ELEMENTOS PRAGMÁTICOS</b> - propósito comunicativo; - adequação ao tipo de texto; - consideração dos possíveis interlocutores.	O aluno não deixa claro o seu propósito comunicativo, nem atende ao tipo de texto, nem considera os eventuais leitores imediatos (professor e colegas).	O aluno já demonstra ter noções de como anunciar seu propósito comunicativo, mas não consegue adequá-lo ao tipo de texto solicitado, nem considerar o tipo de leitores (professor e colegas).	O aluno destaca o propósito comunicativo com relativo atendimento ao tipo de texto solicitado e já antevê o tipo de leitores de seu texto (professor e colegas).	O aluno apresenta o propósito comunicativo de seu texto com propriedade, obedece às particularidades do tipo solicitado e considera os leitores/interlocutores imediatos (professor e colegas).

Fonte: Almeida (2019)

Os resultados obtidos mostraram pontos positivos e negativos. Para a maior parte dos alunos, houve reflexão e tomada de atitude nos quesitos ‘melhorar a leitura para ampliar a habilidade de escrita’, ‘adequar-se às regras da escrita padrão da língua portuguesa’. Esse grupo de alunos reconheceu que a escrita não é uma transcrição da fala, e que é preciso adequar tanto a fala quanto a escrita a diferentes contextos da vida social. Com a atitude desse grupo, a meta de intervenção da sequência didática foi parcialmente alcançada, mas não conseguimos alcançar todos. Alguns não sentiram a mesma motivação, e por isso não aceitaram as orientações, optaram por continuar no mesmo lugar, sem reconhecerem suas de-

fasagens quanto ao processo progressivo das práticas de leitura e de escrita. Inclusive, não produziram as historinhas em quadrinhos para a publicação na revista, descumprindo a proposta feita na apresentação do projeto. A seguir apresentamos de maneira comparativa os resultados obtidos nos testes de entrada e saída.

Tabela 1 - Comparativa dos resultados obtidos – Teste de entrada e saída

Nível 0	Nível 1		Nível 2		Nível 3	
	Entrada/Saída		Entrada/Saída		Entrada/Saída	
Parâmetro 1	0%	0%	34,37%	34,62%	62,5%	53,78%
Parâmetro 2	3,13%	0%	43,75%	7,7%	46,87%	80,70%
Parâmetro 3	0%	0%	37,5%	11,6%	59,37%	76,8%

Fonte: Almeida (2019)

Os resultados finais mensurados em números percentuais na tabela acima refletem o longo caminho que se tem a percorrer enquanto professor de língua materna, o meio e o como alcançar o final desse caminho já foram desenhados com a aplicação desse trabalho. O fomento à leitura e à escrita como processo deve ser o instrumento primeiro para as práticas de sala de aula, no tocante ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e suas convenções formais. O resultado dessa análise corrobora para a quase/total ausência da prática de leitura e escrita no dia a dia das aulas de Língua Portuguesa (LP).

### Considerações finais

As práticas de leitura e de escrita estão defasadas, os alunos cada vez mais leem (principalmente) menos. Nessa problemática, a sequência didática visou a novas estratégias para que o alunado aumentasse o interesse por ler e escrever, porém de maneira lúdica, animada e dinâmica. Dessa forma, encontramos a HQ como ferramenta primordial para alcançar tal objetivo.

Os documentos oficiais que trazem as diretrizes e leis, ou seja, a fundamentação legal para o desenvolvimento do estudo, incentivam ao uso das HQ. A prática de leitura é condição indispensável para que os alunos desenvolvam um bom letramento, não há outra maneira que não seja por intermédio desse hábito. É ferramenta que firma a base escolar. Paralelamente, há o trabalho processual com a escrita, entre outras coisas, pertinente na redução dos erros ortográficos e eficiente na melhora do desempenho dos alunos não só na disciplina de língua portuguesa mas também nas demais.

As histórias em quadrinhos foram instrumentos usados na execução da sequência, por isso foram apresentados suas principais características e seus elementos estruturais a fim de que os alunos se tornassem capacitados a produzi-las. Os resultados da atividade revelam a importância das práticas de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de auxiliar os alunos a perceberem a relevância da leitura para que desenvolvam a habilidade de escrita nos padrões convencionados pela língua materna. A observância dessas práticas didáticas se faz necessária para a formação do cidadão capaz de atender às demandas exigidas pela sociedade letrada do século XXI.

O ensino de LP pautado na leitura de texto, no caso HQ, precisa ter espaço na formação básica, pois, sabe-se que para muitos alunos da rede pública, o único acesso possível para leitura é o oferecido nos manuais didáticos. As leituras dos textos adaptados para o suporte do livro didático são recortes de capítulos que muitas vezes não produzem sentido algum, os quais são usados, praticamente, para análise dos elementos linguísticos de identificação de nomenclaturas.

Pensar o ensino a partir da tríade leitura, escrita e avaliação em permanente diálogo professor-aluno-professor exige dos sujeitos envolvidos no processo uma dinâmica interativa capaz de romper com o modelo até então instituído e legalizado pela escola tradicional brasileira. Ou seja, o aluno escreve para obter uma nota, sem nenhuma avaliação formativa, que vise sua melhoria constante. Logo, é necessário que o educando saiba reconhecer as dificuldades presentes nos erros e reveladas como termômetro para orientar o ensino aprendizagem (PASSARELLI, 1995).

Executar essa sequência torna o professor conscientes do caminho que tem de percorrer no sentido de transformar as aulas de língua portuguesa num lugar onde a leitura e a escrita sejam a mola propulsora capaz de auxiliar os alunos no desenvolvimento adequado da língua materna em todas as situações de interação oral ou escrita.

## Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Oliveira. *Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras). São Cristóvão, Sergipe, 2019.

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. *Resolução n. 2*, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

\_\_\_\_\_. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02>>.pdf. Acesso em: 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2017. Acesso em 10 mai. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1990.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Linguística*. 11 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

IDEB/INEP. Disponível em: <<https://is.gd/Zqq9VB>>. Acesso em 01 set. 2018.

NOVELLI, Luca. *Ecologia em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *História em quadrinho*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

OLIVEIRA, Tania Amaral. [et al.] *Língua Portuguesa: 6º ano*. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PASSARELLI, Lilian Chiuro. Leitura como letramento: para além da alfabetização. In: CINTRA, Anna Maria Marques (Org.). *Leitura e produção de textos*. São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_. A relação interativa versus o desafio do professor avaliar. *Revista da APG Associação dos Pós-Graduandos da Pontifícia Universidade de São Paulo*. Ano IV, n. 7. São Paulo, p. 218-227, 1995.

RAMOS, Paulo. Recursos de oralidade nos quadrinhos. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 79-101.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, na escola e inclusão*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEIDER, Elinéia Fernanda Cordeiro. *História em quadrinhos em sala de aula*. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Mídias Integradas na Educação, da Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2xAwuIw>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual*. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VERGUEIRO, Waldomiro. RAMOS, Paulo (Org.). *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9º arte*. São Paulo: Devir, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 31-64.

## ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE LEITURA CRÍTICA

### ADVERTISING AT SCHOOL: A PROPOSAL FOR CRITICAL READING

Ângela Maria de Araújo MENEZES<sup>1</sup>

Taysa Mércia dos Santos Souza DAMACENO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Alunos de uma escola da rede pública estadual de Aracaju apresentavam dificuldades na compreensão textual de anúncios publicitários que circulavam na escola. A partir dessa constatação, foi elaborada uma proposta de intervenção, tendo como suporte um caderno pedagógico, criado por essa pesquisadora, com a intenção de conduzir os alunos a uma leitura mais consciente e crítica desses textos. A referida proposta foi baseada no modelo tridimensional de Fairclough e nos postulados da Análise do Discurso Crítica (ADC). Nosso aporte teórico fundamentou-se em pesquisadores como: Bakhtin, Carvalho, Marcuschi, Freire, Kleiman, entre outros estudiosos da linguagem. Utilizamos da metodologia pesquisa-ação, tendo como objeto da pesquisa a ação/reflexão/ação, numa construção dos parceiros professor/aluno. Dos 22 alunos avaliados, 17 apresentaram desempenho positivo em leitura crítica de textos publicitários, configurando que trabalhar com a perspectiva crítica discursiva, em leitura, é um caminho a ser seguido para ampliar a consciência leitora dos educandos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Crítica. Prática discursiva. Anúncios Publicitários. Metáforas. Material Didático.

**ABSTRACT:** Students at public state schools of Aracaju municipaly have been difficulties in textual comprehension by advertising that was spreading at own school. From this finding, an intervention was proposed having as support by pedagogical notebook, made by the autors with the intention of leading students to a more conscious and critical reading of these texts. The proposal was based in a tridimensional model suggested by Fairclough and postulates of Critical Speach Analysis (CSA). Our theoretical support was based on scholars such as: Bakhtin, Carvalho, Marcuschi, Freire, Kleiman, and others scholars of language research. We use the research-action methodology, having reasearch object the action / reflection / action, in a construction of the teacher / student as partners. Of the 22 evaluated students, 17 presented a positive performance in critical reading of advertising texts, configuring that working with the critical discursive perspective, in reading, is a way to be followed to broaden the reading awareness of the students.

**KEYWORDS:** Critical reading. Discursive practice. Advertisings. Metaphores. Courseware.

---

1. Mestre em Letras, do Programa Profissional em Letras, Departamento de Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: gelamari1957@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2185-2352>.

2. Doutora em Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil. E-mail: taysa\_damaceno@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8209-9291>.

## Introdução

O mundo contemporâneo estabelece-se como um convite à leitura. Enxergamos o mundo atual não só através dele, mas também por meio das telas dos aparelhos digitais, cartazes, outdoors etc. Somos atraídos a todo instante a uma leitura rápida, onde além dos elementos verbais, imagens saltam aos nossos olhos, como que alargando as significações que os textos escritos não puderam alcançar. A escola, como agente transformador da sociedade, tem o dever de contribuir para que essa leitura torne-se uma prática social, que leve os educandos a usarem a língua de forma proficiente e crítica.

Avaliações em larga escala sinalizam fragilidades no ensino da leitura no Brasil, pois quando o assunto é a assimilação do código escrito, os resultados não são animadores. O resultado do PISA 2015, em pesquisa divulgada em 29.12.2016, no site do INEP, mostra que, em leitura, 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2, numa escala de 1 a 5, o que demonstra precariedade na compreensão leitora dos nossos estudantes.

Partindo para uma realidade mais particular e não menos crítica, o que se observa com os alunos da 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental (EJAEF), 8º ano, turma B, do CREJAPSU (Centro de Referência para Educação de Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa), é que os mesmos sabem ler e escrever, porém, alguns ainda possuem dificuldades em localizar informações explícitas em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, apreender o tema do texto, habilidades básicas exigidas para um bom desempenho em leitura e que já deviam estar internalizadas desde o ensino fundamental, anos iniciais.

Consciente do exposto, a nossa pesquisa teve como objetivo apresentar uma proposta de trabalho, em leitura, dentro da perspectiva crítica discursiva, com alunos do ensino fundamental, para que eles pudessem analisar os recursos linguísticos (metáforas conceituais); o conteúdo semântico e a composição estrutural dos anúncios publicitários; compreender a importância das estratégias linguísticas para a construção de sentido nos referidos anúncios; bem como perceber as concepções ideológicas subjacentes às linguagens verbal e não verbal nesses textos e desnaturalizá-las.

Para tanto, trouxemos um gênero da esfera publicitária para leitura na perspectiva discursiva crítica, com o intuito de proporcionar aos discentes, não apenas um contato com a superfície textual, mas também uma leitura mais profunda, preocupada com efeitos ideológicos de sentidos sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores e identidades que é a preocupação da Análise Crítica do Discurso (ACD), (RAMALHO; REZENDE, 2011), concepção esta que foi a tônica deste trabalho.

O estudo dos gêneros textuais contempla os livros didáticos em todas as séries do ensino fundamental II, por constituir-se exigência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, PCN (BRASIL, 1998), porém, muitas vezes, utilizam-se do gênero textual para o ensino da gramática normativa, e para uma análise superficial dos textos estudados.

Nosso trabalho teve como norte o modelo tridimensional de Fairclough, as concepções de gêneros discursivos e textuais de Bakhtin e Marcuschi e outros estudiosos da linguagem: Ramalho e Resende (2011), Solé (1998), Kleiman (2003), Freire (1996, 2011, 2016), Rojo (2009, 2012), Brandão (2011), Leffa (1996), Pedrosa (2008), Lerner (2002). Esse referencial teórico nos auxiliou na compreensão da natureza do problema de leitura que foi investigado, contribuindo para minimizá-lo.

Criamos um caderno pedagógico, dividido em três módulos, em que trabalhamos a leitura de textos publicitários na perspectiva crítica discursiva proposta por Fairclough (2001).

Valemo-nos, nesta empreitada, da pesquisa-ação (ENGEL, 2000), tendo como objeto da pesquisa a ação/reflexão/ação, numa construção dos parceiros professor/aluno.

A pesquisa possibilitou ao professor uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, suscitou novas posturas e ainda estabeleceu entre professor/aluno a possibilidade de juntos caminharem em busca do conhecimento de maneira autônoma e reflexiva.

## **Aporte Teórico**

Nesta seção, traremos a fundamentação teórica que norteia o nosso trabalho, quanto aos aspectos de texto, gêneros textuais, multimodalidade e letramento, numa perspectiva crítica de leitura.

## **Texto, Leitura e Perspectivas**

Na segunda metade do século XX, estudos conduziram o texto como objeto de análise linguística, vários são os saberes e as teorias que o coloca como elemento de estudo. Nas reflexões de Bakhtin e do Círculo (1959 – 1961), o texto é considerado um enunciado concreto, interativo, muito além das relações linguísticas; na linguística textual - Marcuschi (2011), Fávero e Koch (1983), o texto é considerado além das relações textuais internas, também como atividade cognitiva, interacional e linguística; na análise do discurso - Pêcheux (1990), ele é considerado como prática

de linguagem em meio a heterogeneidades discursivas; o texto na semiótica discursiva francesa - Greimas (1966), a produção de sentidos decorre da materialidade linguística e de outras linguagens para fazer veicular conteúdos discursivos; na análise do discurso crítica - Fairclough (2001), analisa-se o texto nos seus aspectos linguísticos com vistas ao estudo da natureza dos processos e relações sociais (ideologia e poder) (cf. BATISTA, 2016). O grande diferencial das teorias que analisam o texto na atualidade é que elas o entendem não apenas como materialidade, mas, sobretudo, como uma produção carregada de sentidos (BRAIT, 2006).

Essas teorias podem e devem ser colocadas em prática, saírem das academias e percorrerem os corredores das escolas, repercutirem na educação básica, para que o desempenho preocupante que demonstram os alunos brasileiros, em relação à leitura, possa ser minimizado. Assim, e percebendo que na escola os alunos tratam o texto como fardo, por não conseguirem extrair dele algo significativo, é que nos propomos trabalhar com anúncios publicitários, gênero textual que circula no meio social do aluno, trazendo para a pesquisa fundamentos teóricos científicos que nos auxiliaram na busca de um leitor mais consciente.

Os processos envolvidos no ato de ler são complexos: passam desde a decodificação até os esquemas cognitivos mais elaborados. Quando lemos, o que acontece em nossa mente está abaixo da superfície da consciência, as tarefas são executadas de modo rápido e automático que se convencionou chamar de processamento em paralelo (LEFFA, 1999). Nosso cérebro não é mais visto como uma caixa preta, indecifrável. Os processos mentais e a mente foram reabilitados como objetos de investigação e seu estudo tornou-se objeto das ciências cognitivas, que vieram trazer notáveis contribuições à ciência linguística, quanto ao processamento do ato de ler (KOCH, 2008).

Sabemos que a aprendizagem ocorre através do funcionamento biológico, por motivações ambientais e interacionais. As contribuições da neurociência e vygotskyanas contribuem para esse entendimento:

[...] Vygotsky desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real (NDR) da criança, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento proximal (NDP), ou seja, aquilo que ela faz com a ajuda do outro. Nessa visão, os outros são considerados agentes culturais de desenvolvimento através da interação, que levam as crianças à elaboração de funções psicológicas que estavam próximas de se completar e que, se completando, levam a novas aprendizagens (DAVIS, 2005 *apud* BORBA 2015, p. 286).

E ainda, Vygotsky (1987 *apud* BEZERRA, 2009, p. 38) reconhece a importância da escola no acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade, além da formação dos conceitos cotidianos. Ressalta que ao interagirmos com esses conhecimentos, novas formas de pensamento, de inserção e atuação no meio social são possibilitadas ao indivíduo. E ainda, “que se o meio não proporcionar desafios, exigências, estímulos ao intelecto do indivíduo, ele pode não conquistar estágios mais elevados de raciocínio”. Para a eficácia dessa interação, o professor servirá de ponte ao novo conhecimento.

### **Anúncio publicitário, Gênero Textual e Escola**

A sociedade na qual nos inserimos, com suas inovações tecnológicas, encontra-se densamente semiotizada e a escola não pode ficar alheia a essa constatação. Com isso, faz-se necessário trazer as diversas linguagens presentes no meio social, ao universo escolar, para que o aprendiz possa lidar como os discursos diversos que permeiam o mundo do trabalho e fora dele “não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais” (ROJO, 2009, p. 89).

Anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover um produto de uma marca ou uma empresa, ou ainda de promover uma ideia (CARVALHO, 2014). A linguagem dos anúncios publicitários adapta-se ao perfil do público ao qual eles se destinam e a um suporte ou veículo em que eles são publicados. A escolha do gênero anúncio publicitário para trabalhar com a turma citada, deve-se ao fato dos mesmos possuírem diferentes linguagens, serem visualmente atrativos e ainda apresentarem textos relativamente curtos, porém não menos complexos.

O gênero anúncio publicitário apresenta-se em textos multimodais – combina diferentes modos semióticos – abrindo possibilidades para estudos de letramento, trazendo para o educando mais possibilidades interpretativas e novos olhares para a construção do sentido. Deixá-lo alheio a esse aspecto denuncia vulnerabilidade social e baixo empoderamento (VIEIRA, 2015).

Cada indivíduo, no ato de ler, faz as suas inferências, constrói sentidos, e para que esses sentidos não se tornem inapropriados, devemos observar as pistas que nos apresenta o texto, e um desses sinais, segundo Coscarelli e Novais (2010) é a noção de gênero que auxilia o leitor quanto à função do evento comunicativo.

Na leitura, o conhecimento de mundo também contribui para apreensão dos sentidos do texto, pois “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Quando estudamos os gêneros textuais vamos incorporando mentalmente que as diversas esferas de comunicação exigem gêneros distintos, e essa internalização favorece os esquemas que vão facilitar o ato de ler, tendo em vista que “quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido como em forma de uma intenção discursiva individual” (BAKHTIN, 1997, p. 308).

O estudo do gênero publicitário na escola favorece a percepção dos alunos quanto aos efeitos que a publicidade exerce “que vão desde a simples aquisição do produto anunciado à adesão e assimilação da ideologia social que o produz. À ação comercial se acrescenta uma ação ideológica e cultural” (CARVALHO, 2014, p. 21), por isso, uma educação para a publicidade é dever da escola.

### **Dimensões de Leitura Crítica: texto, prática discursiva, prática social**

O objetivo do nosso trabalho foi trabalhar com gêneros textuais não só restringindo-os aos seus aspectos estruturais ou formais, mas também aos aspectos comunicativos, interacionais, críticos e ideológicos para que o aluno perceba o texto como uma forma de entender a sociedade.

A democratização do poder passa pela linguagem, pois a partir do momento que o ser humano não domina os gêneros mais complexos de uma determinada esfera social, ele não se sentirá participante daquele meio. Para Bakhtin:

São muitas as pessoas que dominando magnificamente a língua sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem na prática as formas de gênero de uma dada esfera (BAKHTIN, 1997, p. 303).

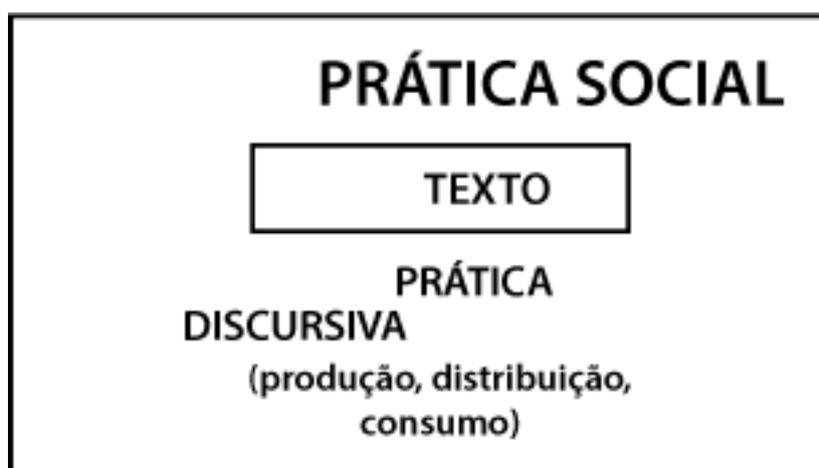
Desse modo, é de extrema importância que o aluno da escola pública ao ter acesso a esses gêneros, tenha um mediador fundamentado numa concepção teórica firme, para que a compreensão leitora não possa “desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos que o aluno” (KLEIMAN, 1998, p. 61).

Destarte, “é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 2011, p.108).

Assim fundamentados, e com o objetivo de democratizar o saber e despertar o senso crítico nos alunos, aderimos neste projeto interventivo aos postulados da Análise Crítica do Discurso ACD, de Fairclough (2001). Na perspectiva sócio discursiva da ACD, a linguagem é parte irreduzível da vida social o que pressupõe relação interna e dialética da linguagem-sociedade, em que questões sociais, são, na maioria das vezes, questões discursivas, e vice versa (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999 *apud* RAMALHO; REZENDE, 2011, p. 13).

A concepção de linguagem como prática social e como instrumento de poder é o ponto de partida para a compreensão da proposta teórica e metodológica da ACD, proposta por Fairclough, teoria que subsidiará este trabalho interventivo em busca de um leitor proficiente. Abaixo, síntese do modelo tridimensional de Fairclough (2001).

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Discurso e Mudança Social, Fairclough (2001)

Na perspectiva faircloughiana, o texto não está desvinculado das práticas sociais, ambos inter-relacionam-se, num jogo mútuo de influências. Nessa relação os discursos emergem e com eles as ideologias que naturalizam as relações de poder, evidenciando crenças, valores e comportamentos. Para Fairclough (2001, p. 117): “as ideologia embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de “senso comum”. Desnaturalizar as ideologias que fazem perpetuar “poderes” é o objetivo da teoria faircloughiana e do nosso trabalho, pois “remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas” colabora para gerar sujeitos mais conscientes e, em consequência, uma sociedade mais justa. Ao trabalhar com o texto publicitário, neste trabalho interventivo, trouxemos a concepção de gênero de Fairclough (2001), que é con-

siderado como um “conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado” (FAIRCLOUGH, 2001, p.161).

Ao trazermos essa concepção para o ensino da leitura, direcionamos nossa proposta para a percepção das características do gênero e de seus propósitos, no intuito de que em leituras futuras, esquemas mentais sejam ativados, colaborando para encurtar os caminhos da compreensão leitora dos alunos. Pois percebemos que no ambiente escolar, os alunos dominam os gêneros mais simples, aqueles que circulam como organizadores da vida social: contas de água, luz, atestados, formulários, documentos etc. são os gêneros, segundo Marcuschi (2011), “minimalistas” que são repetitivos em seu formato e pouco criativos. Se considerarmos a afirmação de Kress (2003, p. 87 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 24) que “gênero é uma categoria que orienta a atenção para o mundo social” não poderemos deixar o nosso aluno à margem da sociedade. Deveremos trazer para a sala de aula, gêneros que circulam no meio social dos discentes, que exigem uma forma de compreensão mais apurada, a fim de contribuir para uma formação crítica e autônoma.

Ademais, é sabido que as instituições de maneira geral e a escola em particular “adestram” e “fabricam” indivíduos para que se ajustem às necessidades do poder, às suas ideologias, através de práticas discursivas institucionalizadas (FOUCAULT, 1987, p.145), gerando uma cegueira coletiva. Os princípios que norteiam a ACD, através de técnicas de vigilância e de uma consciente vinculação entre discurso e poder contribuirão para levar os cidadãos à autorreflexão e a uma consciência crítica.

Na escola o papel do professor é de articulador da aprendizagem, um mediador que junto com o aluno, colhe sentidos ao que ler, entendendo que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29).

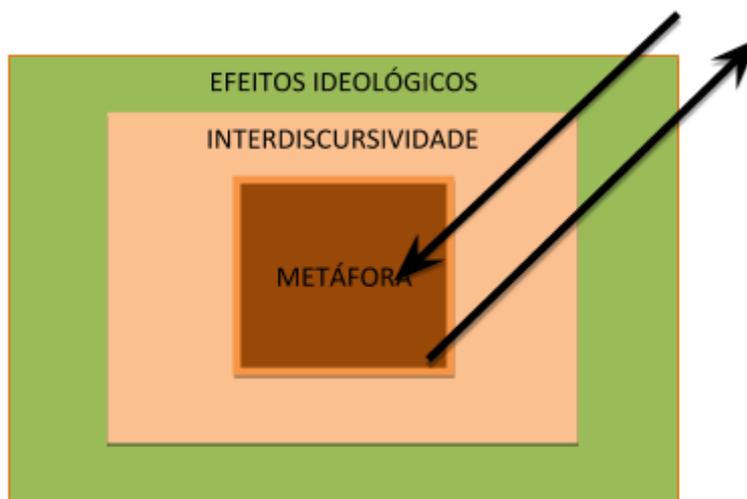
Assim sendo, a leitura na perspectiva crítica discursiva contribuirá com esse objetivo, por entender o discurso como sendo um momento integrante e irreduzível das práticas sociais, que envolvem a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material (RAMALHO; REZENDE, 2011).

### **Delimitando a pesquisa**

Ao trazer o modelo tridimensional de Fairclough (2001) para subsidiar este trabalho de leitura crítica, enfatizamos na dimensão prática discursiva a interdis-

cursividade presentes nos textos, na prática social, as ideologias que permeiam os discursos publicitários e na dimensão textual, trouxemos as metáforas conceituais.

Figura 2 - Modelo Tridimensional de Fairclough



Fonte: Adaptado pela autora de Fairclough (2001)

Na dimensão da prática discursiva, ao analisar a situação de produção, circulação e consumo desses textos, focalizamos a interdiscursividade presente nos textos publicitários e como essas vozes ecoam, colaborando na interpretatividade desses textos, trazendo ao aluno-leitor a oportunidade de enxergar o texto além da materialidade textual.

Na dimensão da prática social do modelo tridimensional de Fairclough (2001), o aluno teve a chance, na leitura dos textos publicitários, de desvelar as ideologias que naturalizam as relações de poder em nossa sociedade, constituindo-se em um leitor crítico, ao tentar desnaturalizar esses discursos hegemônicos.

Na dimensão textual, trouxemos para o nosso trabalho as metáforas conceituais, como artifícios de linguagem, que colaboram na compreensão dos textos publicitários.

### **Metáforas Conceituais: um fenômeno cognitivo linguístico**

O anúncio publicitário é um gênero textual que tem como característica convencer o leitor a uma ação com o objetivo de alcançar adesão do interlocutor daquilo que é anunciado. Para favorecer o seu propósito, utiliza-se de recursos linguísticos que se apresentam como molas propulsoras para que se alcancem os intentos desejados.

Entre esses recursos linguísticos, presentes em textos publicitários, encontramos as metáforas, não as metáforas como figura de linguagem, como aspecto da linguagem literária, mas as *metáforas da vida cotidiana ou conceituais*, aquelas que estão presentes em nossos discursos, que constroem a nossa realidade “e estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241).

Vale aqui ressaltar, que o conhecimento a respeito das metáforas conceituais restringiu-se a esta pesquisadora, auxiliando-a nos direcionamentos das leituras em sala de aula, bem como na elaboração das atividades propostas. Ao aluno foi dada a oportunidade de perceber as ideologias que carregam essas metáforas, sem contudo serem expostos à teoria. Esse conhecimento, por parte desta pesquisadora, motivou perguntas de cunho crítico e reflexivo.

## Metodologia

Para implementarmos este trabalho interventivo, criamos uma sequência de atividades com o objetivo de proporcionar o letramento crítico com alunos da terceira etapa (8º ano), turma B, do CREJAPSU, que não conseguiam ler, de forma crítica, os atrativos anúncios que circulavam na escola.

Assim, para que a leitura não se mostrasse desarticulada dos propósitos que lhe dão sentido, trouxemos textos reais, palpáveis que atendessem a necessidade real de leitura observada em sala de aula.

Para iniciar as atividades didático-pedagógicas foi aplicado um pré-teste para averiguar o grau de compreensão leitora dos alunos sobre o gênero em estudo, com perguntas de ordem textual, discursiva e de texto como prática social, que foram recolhidos pela pesquisadora para análise futura.

Para que o leitor tenha uma visão global, a seguir, apresentamos o quadro síntese da abordagem didática e logo abaixo, algumas considerações sobre os módulos trabalhados.

Quadro 1 – Módulos da Abordagem Didática

MÓDULOS	SUPORTE PEDAGÓGICO	PROCEDIMENTOS	ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS
Módulo I	Filme: “Do que as Mulheres Gostam”	- Exibição do filme	Discussão oral e de um questionário sobre o filme exibido.

Módulo II	Anúncios trazidos pelos alunos e pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar a temática, os objetivos de cada anúncio e os aspectos linguísticos.</li> <li>- Socialização da leitura através da troca dos anúncios.</li> <li>- Questionário escrito (atividade em dupla)</li> </ul>	<p>Busca coletiva das respostas mais apropriadas. Mediação do professor.</p> <p>Respostas das duplas/classe</p>
Módulo III (3 etapas)	<p>Datashow</p> <p>Anúncios publicitários que circularam na escola.</p> <p>Questionários</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura coletiva dos anúncios publicitários veiculados na mídia, divulgados em diversos suportes. (sala de vídeo)</li> <li>- Foco: texto, prática discursiva e social.</li> <li>- Leitura e interpretação dos questionários</li> <li>- Foco: texto, discurso e prática social</li> </ul>	<p>No momento da interação classe/ professor e através de um questionário escrito.</p> <p><i>Feedback oral e escrito.</i></p> <p><i>Feedback oral e escrito</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

### Desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas

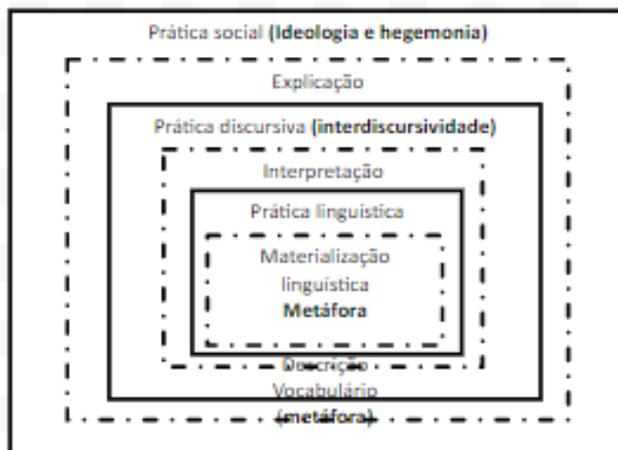
Como vimos, práticas de leitura(s) envolvendo o gênero anúncio publicitário, permearam a sequência didática, desenvolvida em três módulos onde estabelecemos uma atividade motivadora, favorecemos a leitura de vários anúncios, em forma de panfletos e também veiculados em meios de comunicação e também trabalhamos, nas atividades, a concepção tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2001): texto, prática discursiva e prática social, numa compreensão de que essas três dimensões deverão estar sempre articuladas.

As atividades, que permearam a sequência de atividades, foram embaladas pelas orientações de Lerner (2002), que orienta que devemos possibilitar que o aluno tenha a oportunidade de validar por si mesmo suas interpretações, elaborar argumentos, e buscar indícios para verificar ou rejeitar diferentes interpretações produzidas em sala.

### Resultados e análise de dados

Na sequência didática apresentada neste trabalho, analisamos os eventos linguísticos constantes em anúncios publicitários. Neles observamos as condições de produção, distribuição e consumo desses textos, as metáforas conceituais e as ideologias que carregam (conforme a representação abaixo).

Figura 3 – Modelo Tridimensional de Fairclough - 2



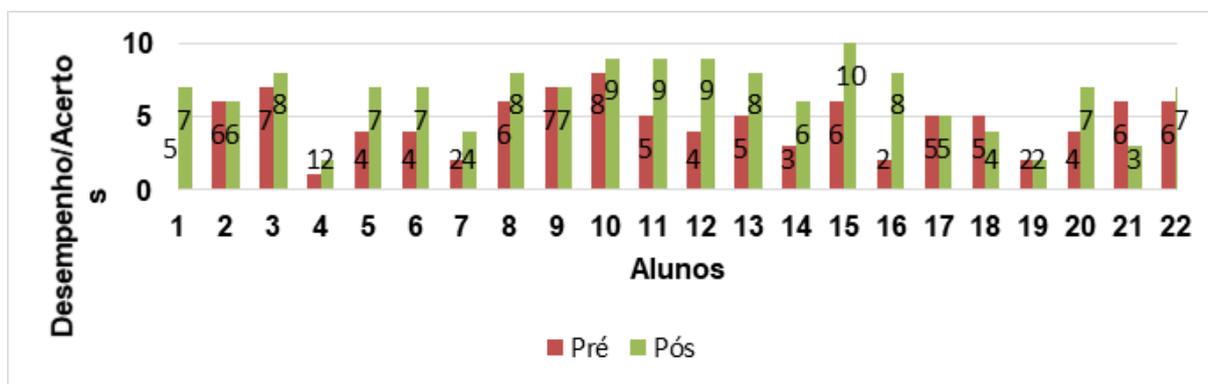
Fonte: Fairclough *apud* Meurer (2005), adaptado pela autora para a sequência didática.

Ao escolhermos as metáforas para serem analisadas na dimensão textual (descritiva) assumimos uma posição menos rígida entre conteúdo e forma. Assumimos a posição faircloughiana de que os sentidos dos textos são interligados com a forma dos textos e os aspectos formais são investidos ideologicamente.

Dentro dessa perspectiva, orientamos nosso trabalho, em oito aulas.

Os resultados dessa intervenção foram medidos comparando o pré-teste com o pós-teste. Ambos possuíam dez questões e tinham como objetivo sondar a conhecimento e a compreensão leitora dos alunos a respeito do gênero anúncio publicitário. Adiante, apresentamos o gráfico que demonstra o desempenho dos 22 alunos que participaram do pré e pós-testes.

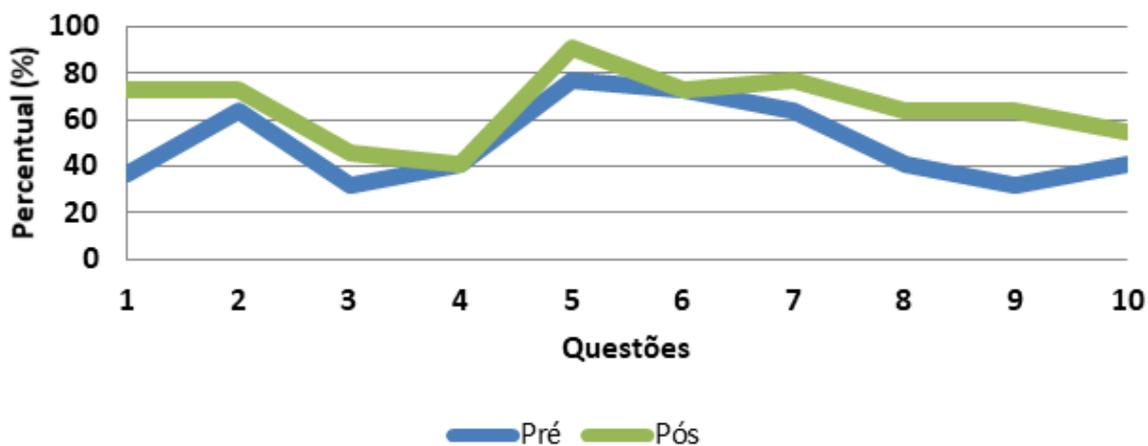
Gráfico 1 – Pré e pós-testes – desempenho por aluno



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 1 nos mostra que 17 alunos apresentaram desempenho positivo. Destaque para o aluno nº 15 que acertou todas as questões no pós-teste, tendo uma evolução em sua competência leitora de 40%, seguindo de muitos outros que tiveram o seu desempenho em leitura aumentado consideravelmente.

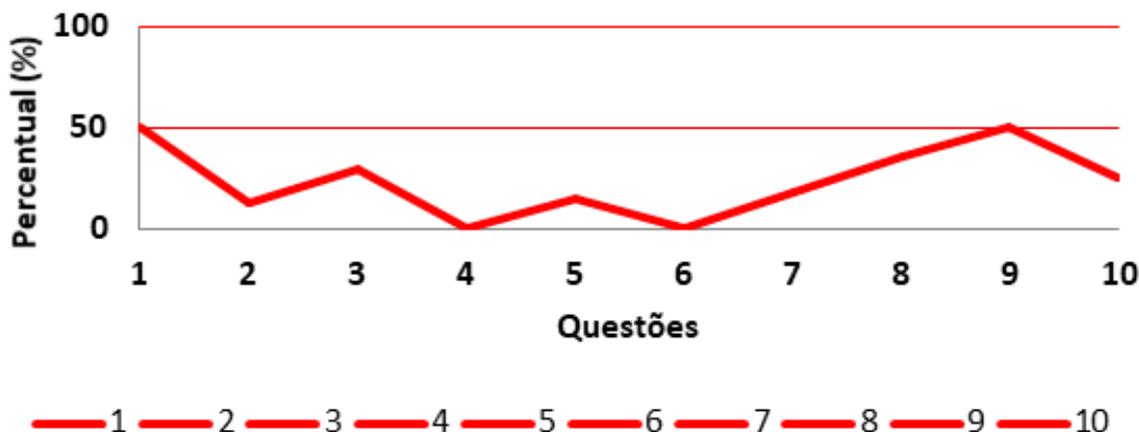
Gráfico 2 – Pré e pós-testes – desempenho (evolução) por pergunta



Fonte: Dados da pesquisa

Excetuando-se as questões 4 e 6, as demais questões do questionário aplicado apresentaram evolução no número de acertos entre o pré-teste e o pós-teste, levando-nos a supor que trabalhar os gêneros textuais numa perspectiva crítico-discursivo é um caminho que poderá ser seguido por profissionais que trabalham com a língua e o seu funcionamento.

Gráfico 3 - Evolução por pergunta – pré e pós-testes



Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 3 demonstra a média de rendimento dos alunos por pergunta, em termos percentuais. Desempenho observado comparando os testes de entrada e de saída, aplicados antes e depois da sequência de atividades didáticas. Os comentários de todas as questões, envolvidas na pesquisa, encontram-se no trabalho<sup>3</sup> que deu origem a esse artigo. Aqui, comentaremos as questões 9 e 10 dos testes, como forma de demonstrar o propósito e o direcionamento pedagógico do nosso trabalho.

Os anúncios publicitários, escolhidos para trabalhar nas atividades em sala de aula, circularam no ambiente escolar, contudo, o anúncio a seguir, utilizado nas questões do pré e pós-testes, foi escolhido pela razão contrária, justamente para detectar, com mais clareza, a percepção do aluno a respeito do gênero estudado, quanto aos aspectos de circulação, produção e consumo desse texto.

Figura 4 - Anúncio utilizado em atividades de leitura da sequência didática



Fonte: Dados da pesquisa.

3. Trabalho originalmente apresentado como dissertação de mestrado do PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 2018.

**Questão 9** - “Colo de Mãe” é o nome dado ao hotelzinho/berçário. Considerando o sentido que a expressão em destaque pretende transmitir, a palavra ‘colo’ só não poderia ser substituída por:

- |              |              |
|--------------|--------------|
| a) aconchego | c) ternura   |
| b) carinho   | d) desamparo |

Ao perceber o item ‘d’ como a correta, o aluno conseguiu agregar à sua resposta a carga semântica, culturalmente estabelecida, trazida pelo vocábulo mãe e associou-a ao sentido da palavra colo. A partir dessa conexão, os alunos consideraram os aspectos de produção, circulação e consumo desse texto (que foi o propósito desta pesquisadora) ao compreenderem que o nome escolhido para o hotelzinho/berçário tem o propósito de atingir um público específico e impactá-lo, agregando ao seu produto todos os qualificativos inerentes à expressão “colo de mãe”: aconchego, carinho e ternura.

**Questão 10** - Ter condições de deixar seus filhos em hotelzinho/berçário é sempre uma realidade das mulheres mães brasileiras? Comente!

Muitos alunos não perceberam a carga semântica trazida pelos vocábulos ‘hotelzinho’, ‘berçário’ no contexto utilizado. Foram confundidos com a palavra ‘creche’, termo comumente usado para designar estabelecimentos públicos, gratuitos, que cuidam de crianças de 0 a 3 anos e que não dispõem da mesma estrutura oferecida pelo hotelzinho em questão. Nos textos, escolhas lexicais carregam sentidos e “os aspectos formais dos textos em vários níveis podem ser investidos ideologicamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 119). Nesta questão, 40% dos discentes, no pré-teste responderam corretamente: informando que deixar filhos em hotelzinho/berçário não é a realidade de muitas mães brasileiras, pois muitas não possuem recursos para tal fim. No pós-teste, o número de acertos alcançou 55%. A razoável evolução no número de acertos entre o pré e pós-testes, nos traz um alento, mas confirma a necessidade de se trabalhar os textos, cada vez mais, explorando as suas várias dimensões, concebendo-o como um elo de comunicação entre as práticas discursivas e sociais.

Se o texto é uma prática discursiva que responde a uma prática social, compreender a natureza dos gêneros nos faz avançar na compreensão dos textos, pois os gêneros advêm de uma exigência social. O leitor busca significado em pistas que o texto fornece, e também vai buscar sentidos fora dele. Ao situar o texto dentro de um contexto sócio-histórico, o leitor traz para a leitura ideologias que subjazem ao texto, tornando-se um sujeito social transformador, capaz de remodelar e reestruturar as práticas sociais.

Nessa concepção conduzimos o nosso trabalho. O resultado positivo, ora apresentado, sugere um caminho a ser seguido, porém somos sabedores que o desenvolvimento da capacidade de inferir, por parte dos discentes, é gradual e depende do embasamento teórico por parte dos docentes, da motivação para aprender por parte dos alunos e de políticas educacionais mais claras e eficazes.

Contudo, a participação dos alunos nas aulas da sequência didática aqui apresentada, as discussões suscitadas, as reflexões, o aprender a aprender já validam essa pesquisa. Os resultados alentadores, estabelecidos nos gráficos, são pontuais, mas a eficácia social estabelecida é real e de grande monta, por oferecer aos alunos da escola pública a possibilidade de tornarem-se cidadãos críticos, conscientes e transformadores.

Sabemos que os resultados apresentados não esgotaram o problema crítico em leitura, observado na turma em questão, pois alcançar níveis elevados de compreensão leitora requer tempo e sistematização.

Contudo, no decorrer das atividades propostas, percebemos que os alunos, à proporção que tiveram conhecimento sobre o mundo da publicidade e mantiveram contato com vários textos dessa realidade, colocaram-se, paulatinamente, como leitores mais conscientes e críticos.

### **Considerações finais**

Atendendo exigências do Profletras, trouxemos para este trabalho uma proposta de ensino de leitura numa perspectiva crítica discursiva, a partir do gênero anúncio publicitário, compreendendo que ler não é apenas decifrar códigos, é buscar sentido neles, para conhecer o mundo e dele fazer parte.

Na proposta apresentada, gerada a partir de uma necessidade de leitura observada, elaboramos uma sequência de atividades, em três módulos, que teve como objetivo analisar o texto em três dimensões: materialidade linguística, texto como prática discursiva e texto como prática social.

Dessa maneira, os alunos, imbuídos no propósito de ler criticamente os textos que circularam na escola, conseguiram enxergar função para sua leitura e, no caminhar da sequência de atividades, foram se colocando nos textos de maneira crítica e reflexiva.

Assim, a experiência mostrou-se produtiva, pois dos 22 alunos que participaram da pesquisa, 17 conseguiram evoluir em sua compreensão leitora.

Dessa forma, fica evidente que o professor aparelhado por conhecimentos teóricos científicos torna-se um profissional mais qualificado para transmitir

conhecimentos, viabilizando-os a partir das demandas encontradas em sala de aula. Unir teoria à prática concretiza ações educacionais eficazes.

Vislumbramos que essa experiência concreta de sala aula possa conduzir o leitor a outras reflexões e posturas pedagógicas produtoras, para que os nossos alunos da escola pública, ao compreenderem o que leem, tornem-se cidadãos conscientes e críticos e que possam enxergar o mundo com lentes de longo alcance.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). *O Texto e seus Conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 142.

BORBA, Valquíria C. M. Aquisição da Linguagem, Cognição, Memória e Aprendizagem. *Revista das Letras*, Vitória da Conquista, v. 7, n.2, p. 26-290. 2015.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2oGw7VG>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*. Prova Brasil: ensino fundamental - matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2008.

CARVALHO, Nely. *O Texto Publicitário na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSCARELLI, Carla V.; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set.2010.

DIAS, Anair V. M.; MORAIS, Claudia G.; PIMENTA, Viviane R.; SILVA, Walleska B. Minicontos Multimodais. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial 2012. p. 75-94.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Revista Educar*, Editora da UFPR, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Discurso, mudança e hegemonia*. In: PEDRO, Emilia R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1977. p. 77-103.

FÁVERO, Leonor.; KOCH Ingedore. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução: L.P.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987,

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática para a liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREIMAS, Algirdas J. *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1973.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KOCH, Ingedore V; ELIAS, Vanda M.. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre, RS: Sagra DC Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas no estudo da leitura - Texto, leitor e interação social*. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Org.) *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas, RS: Educat, 1999. p. 13-37.

LERNER, Délia. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 72-102.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido*. In: FELTES, H. P. de M. (Org.). *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. Caxias do Sul: Educ, 2003. p. 239-261.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 296.

MEURER José Luiz. *Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough*. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editora, 2005. p. 80-106.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso*. In: GADET, Françoise, HAK, Tony (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução B. S. Mariani et al. Campinas: Editora UNICAMP, 1990. p. 61-161.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

RAMALHO, Viviane.; RESENDE, Viviane. M. *Análise de Discurso (Para a) Crítica: O Texto como Material de Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial 2012. p. 11-31.

SANTOS, Záira Bomfante; MEIA, Ana Clara G. A. A. Produção de textos multimodais: A articulação dos modos semióticos. *RevLet - Revista Virtual de Letras. Minas Gerais*, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/15.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SERGIPE. Governo do Estado. *Referencial curricular*. Rede Estadual de Ensino de Sergipe, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2Jji6eh>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Tradução Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Org.). *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

VIEIRA, Josenia. *O Papel das Metáforas Visuais no Discurso*. In: VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda (Org.). *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015. p. 75-92. Disponível em: <<https://bit.ly/2JrRMh1>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES DAS TECNOLOGIAS NO DISCURSO DE LIVROS DIDÁTICOS

### TEXT GENRES FROM TECHNOLOGIES IN THE DISCOURSE OF TEXTBOOKS

Josiane Brunetti CANI<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo desta pesquisa é analisar a evolução do espaço e da utilização dos gêneros textuais digitais no livro didático de língua portuguesa mais adotado no Ensino Fundamental II, no Brasil, propondo uma reflexão acerca de sua concepção original à sua aplicação em atividades educacionais. A análise pautou-se nos estudos dos multiletramentos, nos gêneros como ação social e nos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais. Assim, entrecruzando o referencial teórico, utilizou-se uma análise qualitativa sobre as atividades educacionais em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa aprovada no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em duas versões: triênio 2014-2016 e sua versão reformulada para o triênio 2017-2019. Para tanto, foram levantados e analisados os materiais coletados de ambientes digitais, considerando aspectos como a concepção de ensino-aprendizagem, língua e texto envolvidos nas atividades. A pesquisa aponta que os materiais apresentam uma evolução quanto à discussão, nos textos de interpretação, sobre as tecnologias digitais, sites de leitura complementar e algumas atividades de produção textual, no entanto, ainda requer trabalhos diversificados para o uso desses gêneros em virtude de sua ampla manifestação em contextos de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livros didáticos; gêneros textuais digitais; TDICs.

**ABSTRACT:** The objective of this research is to analyze the evolution of space and use of the digital textual genres in the Portuguese language textbook most adopted in elementary school II, in Brazil, proposing a reflection about its original conception to its application in educational activities. The analysis was based on the studies of Multiletramentos, in genres as social action and in the textual genres emerging from digital technologies. Thus, intertwining the theoretical framework, we used a qualitative analysis on the educational activities in a collection of textbooks of Portuguese language approved in the National Plan of the Didactic Book (PNLD), in two versions: Triennium 2014-2016 and its reformulated version for the 2017-2019 triennium. Therefore, the materials collected from digital environments were surveyed and analyzed, considering aspects such as the conception of teaching-learning, language and text involved in the activities. The research points out that the materials present an evolution regarding the discussion, in interpretation texts, on digital technologies, complementary reading sites and some textual production activities, however, still requires diversified works for the use of these genera because of their wide manifestation in communication contexts.

**KEYWORDS:** Textbooks; digital text genres; TDICs.

---

1. Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. josican1@gmail.com - <http://ORCID.org/0000-0001-6560-484X>.

## Introdução

A reflexão pretendida neste estudo coaduna com Todorov (1980, p. 47) que discute a importância dos estudos sobre os gêneros pela perspectiva de que: “persistir em se ocupar dos gêneros pode parecer atualmente um passatempo ocioso, quiçá anacrônico. Todos sabem que nos áureos tempos dos clássicos havia baladas, odes, sonetos, tragédias e comédias – e hoje?”. Como, então, pensar os gêneros que surgem em meio às tecnologias digitais e se renovam a todo instante?

A noção de gênero tem sido objeto de reflexão por inúmeras escolas e vertentes teóricas, que vão desde a “Escola de Sidney à de Genebra, da nova retórica à abordagem sistêmica-funcional, da linguística de corpus à reflexão bakhtiniana” (ROJO, 2008, p. 76). Para nossa discussão, citamos estudiosos da vertente digital dos gêneros. Iniciamos com Marcuschi (2010, p. 15), quando afirma que “gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social”, considerando sua versatilidade e, principalmente, sua competitividade de igual importância para as atividades comunicativas, ao lado da do papel e do som. Hoje, ousamos dizer que, na sociedade da informação, a internet tem se encarregado de apresentar um comportamento comunicativo como força suficiente para sobrepor-se ao papel.

O que chamava atenção nos livros, como formato de letras, fotografias e desenhos, foi se transformando em novas experiências de textos que exploram as diferentes linguagens, os quais se caracterizam por uma natureza cada vez mais multissemiótica. Nesse cenário, é preciso atenção especial, porque muitas vezes a leitura necessária ao texto é desviada pela presença de uma imagem atraente, para entendermos o que subjaz à junção de tantos recursos. No panorama educacional, essa celeridade das transformações tecnológicas não poderia deixar de provocar alterações, impondo uma revisão nos processos que emergem do trabalho com os textos.

Nos últimos anos, a popularização dos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais, decorrente da expansão do acesso às tecnologias, potencializa seu reconhecimento, e especial atenção é dada ao ensino e à aprendizagem escolares. Isso tem motivado a educação a olhar com outros olhos os gêneros textuais digitais. Entretanto, essas apropriações que intencionam práticas pedagógicas nem sempre são utilizadas adequadamente e, tampouco ao propósito de suas funções. Ou seja, estruturas comunicacionais, como anúncios publicitários e propagandas digitais transpostas para o papel, são usadas nos materiais didáticos quase sempre como pretextos apenas para análise gramatical.

As relações humanas vêm sofrendo forte influência da internet e dos gêneros que surgem a partir dela, tanto no exercício da cidadania quanto na vida diária e na educação (PAIVA, 2010). Nesse contexto, o aparecimento desses gêneros precisa estar a serviço do aluno, para que este saiba ler e interpretar de forma autônoma e consciente, sob uma perspectiva que envolva todos os recursos e aspectos relevantes para o aprimoramento de um indivíduo criticamente letrado.

Nesse contexto de inclusão das ferramentas tecnológicas em situações discursivas diárias e, principalmente, sua inserção nas práticas escolares, discutimos, neste artigo, a importância dos Livros Didáticos (LDs) como suporte para os gêneros textuais de grande significado, em virtude de sua unanimidade como material mais utilizado em sala de aula<sup>2</sup>. Inúmeras pesquisas relacionadas à natureza e às funções dos gêneros digitais têm se destacado, considerando a relevância do tema. Entre elas, apontamos o trabalho de Marcuschi (2010), que descreve e analisa características de um grupo de gêneros digitais; Araújo-Júnior (2008), que analisa propostas de atividades didáticas com gêneros digitais em LDs de espanhol; Paiva (2010), que diferencia e-mail e correio eletrônico, apresentando suas vantagens e desvantagens para a sociedade contemporânea; Araújo (2010), que investiga o estatuto do bate-papo digital como gênero que transmuta para a web a conversação diária; Braga (2013), que discorre sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto de aprendizagens, entre outros. Embora não tratem diretamente da inserção desses gêneros nos LDs, esses estudos se interessam pela discussão a ser levada para as escolas.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva analisar a evolução do espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e de sua aplicação no LD de língua portuguesa do Brasil mais adotado no Ensino Fundamental II. Propomos uma reflexão sobre o uso desses gêneros, desde a concepção original à sua aplicação em atividades educacionais, sobretudo porque, ao considerarmos a inserção dos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais nos recursos pedagógicos, contribuimos para explorar formas de comunicação que se expandem e se fazem cada vez mais presentes nas relações em sociedade.

Os pressupostos teóricos estão pautados pelos estudos dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2006 [1996]); dos gêneros (BAKHTIN, 2011 [1979]; BAZERMAN, 2011), os gêneros como ação social (MILLER; DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2012), nas reflexões sobre ambientes digitais (BRAGA, 2013; BUZATO,

---

2. O site *QEduc: aprendizado em foco*, página da web elaborada pela Meritt e a Fundação Lemann, apresenta dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em que 98% dos professores utilizam os LDs como principal recurso em sala de aula (IG SÃO PAULO, 2013).

2006) e nos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais (MARCUSCHI, 2010; ARAÚJO, 2010). Este estudo analisa o uso desses gêneros em atividades educacionais, em uma coleção de LDs de língua portuguesa aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) na versão dos triênios 2014-2016 e 2017-2019. Coletamos materiais de ambientes digitais, nas seções de produção de texto, e analisamos o trabalho com eles desenvolvido, considerando as concepções de ensino-aprendizagem, língua e texto envolvidas na atividade e a ela subjacentes, assim como os elementos multimodais presentes nesses textos.

## 1. Multiletramentos, gêneros e novas tecnologias

A comunicação e a informação transbordam da internet, e as novas formas de ser, discursar, se relacionar, aprender e se comportar vão tomando uma espiral em torno do ponto central: as tecnologias digitais. Nesse contexto, a proposição da pedagogia dos multiletramentos, do Grupo de Nova Londres, nos ajuda a refletir sobre os gêneros digitais nas escolas: “O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes em geral? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (NEW LONDON GROUP, 2006 [1996], p. 10).

Esses questionamentos apontam para dimensões, conforme suas duas multiplicidades: a de culturas e a de linguagens. A primeira aborda as demandas sociais e culturais nas escolas, sob a perspectiva das inúmeras experiências vivenciadas nos ambientes digitais. Em meio a inúmeros suportes e gêneros, o que se vê é a interação que se sustenta por meio de textos diversos, de todos os tipos: narrativos, discursivos, injuntivos, expositivos e descritivos. Quanto à segunda, as tecnologias se encarregam dos inúmeros recursos semióticos presentes em linguagens e mídias.

Nos mais diversos campos da atividade humana associados ao uso da linguagem, convivemos com gêneros multissemióticos, multiculturais e multimodais. Em sua multiplicidade, a linguagem se adapta a gêneros que se organizam entre formas e funções, sejam orais ou escritas, com a finalidade de uma construção composicional. A seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e, nos últimos anos, semióticos, determinará o campo da comunicação e o indivíduo ao qual se quer atingir.

Para o campo da comunicação, Volochinov e Bakhtin (2006, p. 113) percebem que “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”, ou seja, a comunicação é a materialização da língua, o processo da relação com o outro, e

isso só existe pela dinâmica da interação verbal e/ou discursiva. Ainda, segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 262 – grifos nossos), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

Quanto ao papel do indivíduo que se deseja alcançar, começamos pela linguagem que, conforme Bakhtin (2011 [1979]), tem no sujeito o papel de destaque em situações de interação, visto que é a partir dele que se concretizam as relações sócio-históricas de uma sociedade. Por essa visão da linguagem, o autor concebe o conceito de dialogismo, que consiste no fato de que toda fala perpassa e é perpassada por outras falas, e que nossa voz se consolida pela voz do outro. Sendo assim, todo gênero é um diálogo, que pode ser monofônico ou polifônico. Na perspectiva bakhtiniana, os textos são dialógicos, pois resultam da manifestação de várias vozes, porém, quando o diálogo é encoberto e apenas uma voz se faz ouvir surge a monofonia; quando todas ou algumas dessas vozes se fazem presente, os textos produzem efeito de polifonia. No caso deste estudo, trataremos do polifônico, seguido a perspectiva da presença semiótica dos textos.

Bakhtin (2011 [1979]) já abordava, em 1992, a heterogeneidade dos gêneros discursivos com sua inesgotável possibilidade de variação das múltiplas formas da atividade humana, que propiciam o crescimento e a diferenciação do discurso à medida que surgem novos fenômenos de enunciação. “A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições de gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 268). Desse modo, podemos dizer que, pelas práticas discursivas nas relações sociais, construímos ou renovamos novos gêneros representativos das dimensões histórica, cultural, social e, hoje, principalmente, tecnológica e digital.

Apresentando um viés antropológico, Bazerman (2011) destaca que é por meio dos gêneros que distinguimos as particularidades da situação social e institucional, havendo uma evolução ininterrupta de textos que emergem dos processos sociais por uma interação coordenada de condutas do ser humano. Assim, ao reconhecermos um texto pertencente a um ou a outro tipo familiar, identificamos algumas características textuais que nos sinalizam o tipo de mensagem a ser transmitida; porém, é preciso cuidado com essas visões, alerta o autor, pois não podemos ignorar o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos.

É preciso compreender os gêneros como “*fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (BAZERMAN, 2011, p. 32, grifo nosso). Os gêneros, segundo o autor, são reconhecidos pelas pessoas por usos nos atos de fala que emergem de processos sociais, em

que um se faz compreender por meio de atividades e significados de seus pontos de vista. Assim, em cada época, o tom dos gêneros do discurso é dado pelo diálogo que ocorre em sua construção, ou seja, o enunciador, o enunciado e o contexto social se inter-relacionam para materializar os gêneros que, cada vez mais, caem em desuso pelo surgimento de outro ou se renovam por meio de um novo suporte. E isso requer de seus usuários o domínio do discurso em diferentes esferas sociais. Conforme Bakhtin,

[...] quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), 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 (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 285).

Desse modo, é importante ao falante dominar não apenas a forma da língua em uso, mas também as formas dos gêneros do discurso, pois se há um conhecimento claro do que se quer comunicar, o campo de visão do enunciador e do enunciado também é influenciado pelo meio ambiente onde ocorre a interação. Para abordar a natureza dinâmica e evolutiva dos gêneros, recorreremos a Miller (2012, p. 99), ao se referir à “exigência recorrente enraizada no *kairós*<sup>3</sup> do final dos anos 1990”. Para a autora, por apresentarem raízes em práticas sociais, “os gêneros mudam, evoluem e decaem” (MILLER, 1984, p. 163), sendo por meio deles próprios que as mudanças são contidas e controladas. Os gêneros ancestrais auxiliaram na percepção de marcas que já não mais atendem a uma exigência recorrente do *kairós* para uma negociação e uma acomodação que propiciarão mudanças.

Sobre essa perspectiva, Marcuschi (2010) reconhece que a evolução das tecnologias permitiu o surgimento de novos gêneros textuais, porém não como inovações absolutas, exatamente como observado por Bakhtin ao definir a relação do discurso como um encontro de falas de interlocutores: “O falante não é um Adão bíblico” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 300), perante objetos virgens ainda não designados. O fato é que o uso da internet se materializa no comportamento discursivo que circula por nossa sociedade, sendo necessários estudos acerca dessa revolução nas relações humanas protagonizada pelas novas tecnologias.

Torna-se indispensável, então, compreendermos a inclusão das novas tecnologias para o ensino e a aprendizagem como processo social. Araújo-Júnior (2008, p. 36), ao referir-se ao uso da internet, destaca: “Há atualmente uma ten-

---

3. De origem grega, significa “momento certo” ou “oportuno”, relativo a uma antiga noção que os gregos tinham sobre o tempo.

dência a que se estude a internet e os gêneros que nela emergem, muito mais do ponto de vista de seu impacto social, em especial no que se refere à linguagem, do que do ponto de vista puramente tecnológico”. Isso Marcuschi (2010, p. 16) já observava, ao afirmar que o impacto das tecnologias digitais mostra força suficiente para construir ou devastar a vida contemporânea.

Propondo uma análise sobre os efeitos do uso das novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nas novas tecnologias, Marcuschi apresenta três aspectos importantes sobre os gêneros digitais:

(1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado; (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2011, p. 16).

De tal modo, reconhecendo a fala do autor como o momento propício para analisar os efeitos das tecnologias na linguagem e o papel que desempenham, apresentamos algumas reflexões acerca dos ambientes digitais.

## 1.1 Gêneros Textuais e Ambientes Digitais

Os estudos que tratam da língua portuguesa no século XXI possuem raízes importantes, que submergiram do passado com marcos históricos da presença de textos de circulação no meio digital. Para essa compreensão, propomos Bunzen (2007), que observa as mudanças a partir de: (a) as Leis 5.672 e 5.692, de 1971 alteraram o nome da Língua Portuguesa para “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, com um ensino voltado para as várias linguagens, e a presença de gêneros da comunicação de massa e da mídia nos livros didáticos, como história em quadrinhos e notícias; (b) os estudos da Teoria da Comunicação, na década de 1970, abriu espaços para análise textual, além dos literários, e a língua tornou-se um instrumento de comunicação, com objetivos pragmáticos; (c) o texto se configura como unidade de ensino, a partir dos anos 80, aproximando a sala de aula da vida cotidiana; (d) os estudos críticos do letramento e dos gêneros do discurso, nos anos 90, relacionam os textos a práticas sociais situadas, apresentados como elementos centrais nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, por conseguinte, nos livros didáticos; e (e) o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, a partir de 1995, legitima a presença de textos autênticos em gêneros variados nos LD de português considerando quatro elementos centrais “a) diversidade

de gêneros, contextos sociais de uso, de suportes, de registros e dialetos etc.; b) temáticas e abordagens; c) autores e variedades e representatividade; e d) aspectos da textualidade” (BUNZEN, 2007, p. 46).

Esses textos apontam com clareza o entendimento dos gêneros como unidades de ensino e discutem as vertentes teóricas da noção de gênero. Bronckart (2012) assevera que a manifestação de um tipo de texto pode estar arrolada ao aparecimento de inovações sociais, novas situações de comunicação ou até mesmo ao surgimento de novos suportes. Relacionamos, então, a origem dos gêneros digitais às ideias supracitadas, atreladas aos avanços tecnológicos.

O advento das novas tecnologias trouxe mudanças em nossa relação com as formas de comunicação. Surgiram, dessa transformação, novos (ou poderíamos chamar de adaptados?<sup>4</sup>) gêneros textuais, os gêneros textuais digitais, abrangendo domínios de produção e de processamento textual que os diferenciam de gêneros comuns. Marcuschi (2010, p. 33) afirma vivermos à época de uma proliferação dos gêneros digitais, chamando a atenção para o cuidado no levantamento exato da quantidade de gêneros que poderiam ser identificados na mídia virtual, pois há o risco de se invalidarem as ideias expostas, devido à velocidade do avanço tecnológico.

Diante dessas questões, questiona-se o papel da escola diante desse mundo virtual e, indo mais além, o autor indaga: “pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversa?” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Reportando-se à educação e à tecnologia, Buzato (2006) discute as práticas escolares e a rotina de ensinar e aprender, principalmente o que se espera do professor e da escola. O autor advoga ser preciso:

- ter autonomia na construção de projetos pedagógicos que utilizem a internet de forma significativa;
- conhecer maneiras de ensinar o aluno a fazer o mesmo em relação a seus próprios interesses e necessidades de formação;
- saber compatibilizar materiais e recursos da sala de aula e do mundo “*off-line*” com os objetos simbólicos e as formas de interação típicas do mundo “*on-line*”;
- negociar e compatibilizar mecanismos institucionais ainda muito necessários (frequência, avaliação, certificação, [*sic*] etc.) com as possibilidades da aprendizagem assistida por computador e do ensino a distância;
- envolver-se ativa e criticamente na implantação, manutenção e renovação da infra-estrutura [*sic*] tecnológica da escola (BUZATO, 2006, p. 3).

---

4. Ver Marcuschi, 2012, p. 33.

Além dessa contribuição, Buzato trouxe uma reflexão importante sobre a ausência de duas grandes necessidades na lista anterior intimamente relacionadas à formação do professor. A saber:

a necessidade que esse professor tem e terá de *conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos trazem para a escola quando chegam do seu cotidiano on-line e off-line*, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e alunos, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais. Falta também um item relativo a como compatibilizar um papel de professor construído historicamente sobre a premissa de que ele tinha o conhecimento que o aluno vinha buscar, com a necessidade de admitir que agora *ambos precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando* (BUZATO, 2003, p. 3, destaques do autor).

Essas necessidades ainda são motivo de discussão nos ambientes escolares. Parece que as mudanças nos modos de ler e escrever ainda causam estranhamento para entender a natureza e as consequências dos “novos” gêneros que surgem. E mudar, buscando inovações, é uma ação que causa desconforto, já que interfere no sistema acomodado, mesmo que os resultados possam ser diferentes e melhores (BRAGA, 2013, p. 134).

Mudanças são, sem dúvida, necessárias, em meio à evolução tecnológica acelerada dos últimos 30 anos, como os gêneros textuais digitais, foco deste artigo, cujo suporte são os LDs. Pensar os gêneros sempre nos remete ao conceito de linguagem como uma das faculdades cognitivas que mais se adaptam às inúmeras transformações sociais, culturais, políticas e comportamentais refletidas pela natureza criativa do ser humano. Os gêneros emergentes das tecnologias, embora relativamente variados, apresentam similaridades tanto na modalidade oral quanto na escrita (MARCUSCHI, 2010). Porém, conforme o autor nos adverte, sem que sejam consolidados, tais gêneros já provocam polêmicas quanto à sua natureza e ao impacto na linguagem e na vida social, em virtude da versatilidade dos ambientes digitais, que competem com outros eventos comunicativos.

Reconhecemos, pois, a relevância dos estudos sobre os propósitos comunicativos dos gêneros emergentes das tecnologias para compreender os hábitos sociais e linguísticos que se propagam e se diversificam vertiginosamente pelas redes sociais. Afirmando desconhecer levantamentos exatos sobre o número de gêneros do meio digital, Marcuschi (2010) apresenta algumas tentativas de de-

signar os gêneros emergentes e suas contrapartes preexistentes<sup>5</sup>. Considerando as características de cada gênero, o que requer uma análise em particular, vamos nos arriscar na construção de um quadro que apresente os estudos dos gêneros digitais, mesmo que isso signifique a necessidade de mudanças em prazo bem curto. A priori, é preciso deixar claro que, mesmo que um gênero possa representar uma contraparte de outro, isso não significa seu fim pela existência do outro e, além disso, embora uns se renovem pelo suporte, sua configuração se altera pelas possibilidades tecnológicas.

Quadro 1 - Gêneros textuais emergentes das tecnologias

Gênero textual	Gênero textual digital
Carta pessoal/bilhete/carta aberta/memorando	E-mail Carta aberta digital (recursos semióticos)
Conversações/encontros/aulas presenciais	Chat
Propaganda	Anúncio publicitário digital
Receita	Vídeo culinário
Tutorial	Tutorial digital
Notícia	Notícia digital
Reportagem	Reportagem digital
Entrevista	Entrevista digital
Histórias em quadrinhos	HQs digitais
Contos	Hipercontos digitais
Diário	Blog
Endereço postal	Endereço eletrônico
Conferência/reunião	Fórum

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010, p. 37).

Assim, como afirma Marcuschi, nem sempre há uma projeção clara de um gênero e sua contraparte; observa-se uma adequação e uma evolução pelo uso frequente das tecnologias, e essas possibilidades se tornam cada vez mais reais diante da velocidade da internet. E é o fascínio causado por esse mundo virtual que nos faz considerar esses “novos” gêneros como instrumentos pedagógicos em sala de aula. O ensino/aprendizagem, por esse viés, aproxima os multiletramentos citados mediante interação, trazendo luz a novas descobertas, com força suficiente para transformar uma perspectiva tecnicista em um contexto mais social.

5. Ver Marcuschi (2010, p. 37), “Gêneros textuais emergentes na mídia virtual suas contrapartes em gêneros preexistentes”.

A escrita ainda é uma habilidade não dominada por muitos e, tal como ela, as tecnologias digitais também se configuram como forma de exclusão em contextos sociais (BUZATO, 2010). O mundo transformou-se e a sala de aula tem se deparado com textos hipermodais. Sendo assim, é importante que os professores se apropriem de uma posição que permita conectar alunos e escolas (BRAGA; PAIVA, 2014). Essas autoras apresentam a língua como um meio de agência, sendo utilizada para agir e alterar nosso ambiente, mas, por outro lado, também passa a ser influenciada pelo ambiente e comportamento comunicativos.

## 2. Contextualizando o estudo

Apoiando-nos em Richardson (2007), o presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa, interpretando as concepções de ensino-aprendizagem, língua e texto, assim como os elementos multimodais presentes nos gêneros textuais emergentes das tecnologias presentes nos LDs.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e sua aplicação em uma coleção de livro didático do 9º ano, Ensino Fundamental II, selecionado nos editais de 2014 e 2017 do PNLD, propondo uma reflexão sobre o uso desses gêneros, desde sua concepção original à sua aplicação em atividades educacionais. Para atingir esse objetivo, foram realizados os seguintes procedimentos:

- 1) Apresentação, em um quadro, dos espaços dedicados a esses gêneros nos materiais didáticos, na seção de produção de texto. A intenção é identificar quais são esses gêneros e que espaço ocupam, e compará-los com outros gêneros textuais não digitais.
- 2) Análise da aplicação dos gêneros, identificando se (a) há fidelização quanto à sua natureza ou (b) se os gêneros virtuais digitais servem como pretexto das contrapartes preexistentes (MARCUSCHI, 2010, p. 37).
- 3) Abordagem dos gêneros segundo as concepções de ensino-aprendizagem e língua envolvidas na atividade, e os textos subjacentes a tais concepções, assim como os elementos multimodais neles presentes e o trabalho desenvolvido com eles.

Segundo o PNLD<sup>6</sup> de 2017, seis coleções de língua portuguesa foram escolhidas para adoção no país, totalizando quase 11 milhões de livros distribuídos, conforme o quadro a seguir:

---

6. Disponível em: <[bit.ly/2i8yOSy](http://bit.ly/2i8yOSy)>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Quadro 2 - Coleções de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD 2017

Coleções	Quantidade
Português: linguagens	5.792.929
Singular & plural - leitura, produção e estudos de linguagem	1.108.198
Para viver juntos português	1.099.009
Projeto Teláris Português	1.023.306
Tecendo linguagens	1.017.914
Universos língua portuguesa	745.592
TOTAL	10.786.948

Fonte: PNLD (BRASIL, 2017)

Para nossa análise, optamos pela coleção mais adotada em 2017, *Português: linguagens*, representando 53,7% de todos os livros escolhidos. Recorremos também à versão anterior da mesma coleção, do PNLD de 2014, que obteve 25% de aceitação, embora o número de livros aprovados tenha sido o dobro em relação a este ano, ou seja, 12 coleções de livros em 2014 contra 6 em 2017. A coleção também se destaca por sua aceitação nas escolas. Analisamos, então, o espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e sua aplicação nas duas versões, além de detectarmos e apontarmos a evolução do livro na versão do triênio 2017-2019, conforme o avanço das tecnologias digitais nesse intervalo de três anos.

Nossa análise se restringe a um segmento da coleção, no caso, o LD do 9º ano. Essa escolha ocorreu por dois critérios: por considerarmos que, dentre os gêneros textuais digitais apontados no Quadro 1, grande parte deles se encaixa na grade curricular desse segmento; segundo, por ser o final de uma trajetória do aluno em direção a uma possível autonomia da produção textual adquirida ao longo de sua formação do Ensino Fundamental.

No entanto, mesmo que a escolha tenha sido por apenas um segmento, nossa intenção foi possibilitar categorias de análise que viabilizassem não só a coleta nos materiais propostos, mas que o experimento possa se repetir nos demais livros adotados pelo PNLD. Assim, para categorizar nossa fidelização à natureza dos gêneros, buscamos suporte teórico em Marcuschi (2010) e Pinheiro (2005), verificando as práticas sociais, o domínio discursivo e seu suporte.

Figura 1 - Categorização dos gêneros textuais digitais nos LDs



Fonte: Elaboração própria com base em Marcuschi (2010) e Pinheiro (2005).

Entendemos como *domínio discursivo* o que Marcuschi apresenta como “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana [...] em que os textos circulam” (2007 [2002], p. 23-24). Esse domínio não se configura em textos ou discursos, mas em pontos diversos que permitem o aparecimento de discursos específicos, como o jornalístico, os acadêmicos, o religioso etc.

Para discutir as *práticas sociais*, apoiamo-nos em Pinheiro (2005) por ensinar as novas tecnologias como espaço de mudanças de práticas sociais de leitura e escrita, considerando ser a comunicação alterada pelo acesso às informações. Quanto ao *suporte*, vez que nossa análise enfoca os gêneros textuais emergentes das tecnologias, pressupõe-se que seja a tela digital o principal suporte, porém apontamos diversos outros dentro da própria tela.

Prosseguimos com a abordagem de análise segundo as concepções de ensino-aprendizagem, língua e texto. Pela existência de diversas correntes teóricas que tentam explicar o processo de aquisição dessas concepções, discutimos apenas aquelas que se manifestam nas análises propostas, considerando a exiguidade do espaço neste artigo para contemplar todas as teorias em detalhe.

A abordagem multimodal é explorada por meio dos recursos semióticos inseridos na composição dos gêneros, investigando, principalmente, (1) o porquê de sua utilização; (2) o modo como se articulam os gêneros e os recursos semióticos; e (3) a contribuição dos recursos multimodais para permitir a comunicação.

### 3. Análise dos gêneros digitais nos LDs

Conforme estabelecemos no contexto da pesquisa, a análise dos gêneros textuais emergentes das tecnologias digitais e sua aplicação nos LDs será orientada pelos procedimentos citados. Inicialmente, a intenção foi identificar os espaços dedicados aos gêneros textuais emergentes das tecnologias nos LDs, porém comparando-os com outros gêneros textuais não digitais.

Para balizar as análises, utilizamos os gêneros textuais das seções dos livros denominadas “Produção de texto”, cabendo a observação de que, se em algum outro espaço há referência a gêneros digitais, o trabalho com ele não se acomoda em uma produção textual.

Os livros analisados propõem, em sua abertura, uma seção chamada “Fique ligado! Pesquise!”. Nela, encontramos sugestões de filmes, livros, músicas e sites para pesquisas de textos relacionados aos temas. No entanto, não há indicações no livro de que os textos da internet serão trabalhados posteriormente ou se servem apenas para uma leitura adicional.

O quadro seguinte apresenta os gêneros discutidos nas coleções.

Quadro 3 - Seção de produção de gêneros textuais

	Coleção 2014	Coleção 2017
Gêneros textuais impressos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagem<sup>7</sup></li> <li>• Editorial</li> <li>• Conto</li> <li>• Debate regrado público</li> <li>• Texto dissertativo-argumentativo<sup>8</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Editorial</li> <li>• Conto</li> <li>• Texto dissertativo-argumentativo</li> </ul>
Gêneros textuais digitais	Não há referência a nenhum gênero digital no material impresso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reportagem</li> <li>• Debate regrado público</li> </ul>

Fonte: Cereja e Magalhães (2012, 2015).

É importante mencionarmos que, embora os livros apresentem objetos educacionais, nos pautamos pela produção textual, considerando que, mesmo

7. Nesse segmento da produção de texto, o LD faz referência à elaboração de um jornal cujo tema será a comparação entre o momento em que vivemos atualmente e a década de 1960; porém esse material se configura em material escrito, sem referência ao digital.

8. O tipo textual aparece na seção de produção de texto sem referência a gênero, mas a um tipo de texto argumentativo frequentemente solicitado em escolas, exames e concursos.

pela transposição didática em que o gênero abandona as práticas sociais ao chegar à sala de aula, é preciso envolver o aluno em uma situação de comunicação real. Mesmo que na versão de 2017 as duas produções apontadas (reportagem e debate regrado público) tenham como sugestão a digitação, diagramação do texto e publicação no blog, ainda assim não há uma fidelização por sua natureza digital, ou seja, o destaque se encontra na escrita usando a ferramenta digital apenas como pretexto para inserir tecnologias.

### 3.1 Versão 2014 VS. Versão 2017

O trabalho de produção de textos, na versão de 2014, se desenvolve 100% em torno de gêneros textuais não digitais, ou seja, todas as propostas apresentam o papel como suporte. Até mesmo na sugestão de formar um jornal utilizando os gêneros reportagem e editorial, no projeto que se intitula “Intervalo”, o suporte é o jornal impresso. Nessa versão, embora apareça a sugestão em um box: “observar, por meio de um vídeo, uma reportagem televisiva”, todas as propostas de produção textual incidem no suporte de papel, isto é, em cadernos e folhas avulsas.

Não era do nosso interesse analisar a aplicabilidade das tecnologias nos LDs selecionados, além da produção textual. Contudo, em virtude de o *corpus* documental dessa versão não servir para embasar as categorias de análise determinadas no referencial teórico, resolvemos expandir a leitura do material para o uso da internet. Para isso, tentamos adaptar o que foi proposto com o que observamos em outras seções do livro que não as de produção textual.

Identificamos, então, que, dentre os 170 gêneros textuais propostos no LD, seja para leitura e interpretação ou produção textual, 158 tinham como suporte livros, jornais, revistas e outros materiais impressos, e apenas 12 traziam a internet como suporte.

Pesquisas como a de Coscarelli e Santos (2009) apontam algumas mudanças inseridas no PNLD de 2007. No entanto, o que observamos na escolha dos LDs para o triênio 2014-2016, supondo uma provável reformulação dos livros, foi que a inserção dos gêneros digitais ainda é incipiente.

A versão de 2017 apresenta uma mudança em relação à versão anterior: na divisão de suas unidades, excluiu-se a repartição “Valores” e foi incluída a seção “Caia na rede!”.

Quadro 2 - Seção de produção de gêneros textuais

	Coleção 2014	Coleção 2017
Unidade 1	"Valores"	"Caia na rede!"
Unidade 2	"Amor"	"Amor"
Unidade 3	"Juventude"	"Ser jovem"
Unidade 4	"Nosso tempo"	"Nosso tempo"

Fonte: Cereja e Cochar (2012, 2015).

Na seção "Caia na rede!", discutem-se temas como *selfies*, blogs, WhatsApp e redes sociais em textos introdutórios. Para a produção de textos, há a solicitação de reportagens e editorias, ao longo da Unidade 1, para montar um jornal que será finalizado no projeto chamado "Jovem: o que você quer?". Com todo o material reunido, o livro orienta a produção do jornal de modo artesanal ou por meio de um programa de edição de textos. Além desses gêneros trabalhados, há a sugestão de crônicas, entrevistas, críticas de livros e filmes, ilustrações, cartuns, quadrinhos etc., sem uma proposta de trabalho com os gêneros digitais. Dessa forma, a multimodalidade insere-se mais como recurso de ilustração do que uma contribuição propriamente dita de análise textual.

Importante é lembrar a contribuição de Kress sobre o assunto (2003), na qual destaca ser a linguagem imagética tão ou, quiçá, mais importante que a linguagem verbal.

A segunda Unidade, que aborda o tema "Amor", traz o conto como gênero textual. O suporte final para reunir todo o material produzido pelos alunos é o papel, mesmo que o livro apresente como sugestão sofisticar o modo de produção com um editor de textos, projeto gráfico e impressão.

A terceira Unidade, com o tema "Ser jovem", começa sua seção de produção textual com o debate regrado público. Após a configuração do debate de forma oral, os autores sugerem a participação de um debate pela internet estimulando a produção de um texto argumentativo no qual os alunos poderão manifestar seu ponto de vista sobre um tema e enviar para blogs e fóruns da internet. O artigo de opinião também faz parte dessa unidade, e o livro simula o convite de um blog para que os alunos escrevam com base no tema: *Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens*. A proposta é que o aluno represente os adolescentes diante de médicos, pais, professores, entre outros.

A quarta Unidade, "Nosso tempo", trabalha o texto dissertativo-argumentativo, sugerindo a produção de textos que serão expostos no mural da escola, com o papel como suporte. Como nesse caso não há uma forma de texto carac-

terizada por um gênero, seu domínio discursivo se esvazia diante da produção, ou seja, sua preocupação são os exames ou concursos, sem que se cumpra uma função social, assunto importante a ser abordado em outra pesquisa e para a qual sugerimos Silva e Silva (2013, p. 84), que chamam a atenção para a escrita sem um leitor, alertando que “numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficiência de que somos testemunhas”.

Conforme já apontado, o livro *Português: linguagens* tem se destacado, e sua adoção sempre supera em quantidade significativa os outros livros aprovados. O trabalho com a linguagem nos dois livros aponta para atividades de interação tanto em relação à oralidade quanto à escrita, considerando as relações sociais e históricas envolvidas no ato de comunicação de seus usuários: os alunos.

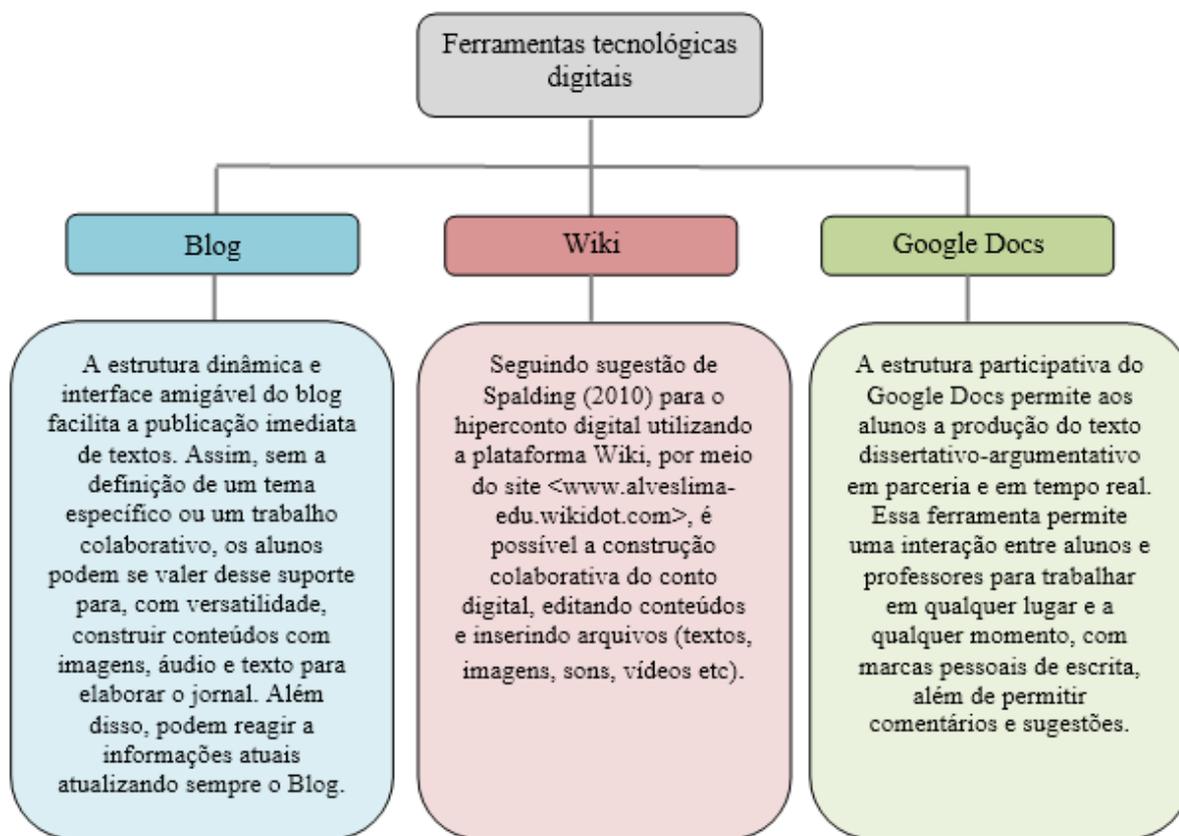
Quanto ao domínio discursivo, as duas versões mantêm a mesma proposta, o que nos fez retroagir um pouco mais e pensar sobre uma edição anterior, a de 2011-2013. As propostas de produção textual são assim apresentadas de 2011 a 2019: (a) Unidade 1: reportagem e editorial; (b) Unidade 2: conto; (c) Unidade 3: debate regrado público e texto dissertativo-argumentativo; e (d) Unidade 4: texto dissertativo-argumentativo. Os gêneros textuais têm se mantido durante quase duas décadas nesse segmento, ou seja, o trabalho jornalístico e literário por meio do conto. Parece um trabalho bastante engessado para a produção textual, considerando as mudanças ocorridas nesse tempo. Mesmo que a versão nova apresente algumas mudanças, como as sugestões de escrita em blogs e fóruns, o trabalho do professor, para criar atividades em outros gêneros, exigirá uma atenção para além do material didático, e isso preocupa, considerando ser este seu principal recurso pedagógico. Ou seja, como a carga horária do professor é quase exclusivamente dedicada ao LD, ele não arrisca outras incursões em materiais extras.

### 3.2 Os gêneros textuais digitais e sua aplicação em atividades educacionais

Este artigo, além de seu objetivo principal, propõe uma reflexão sobre o uso desses gêneros em atividades educacionais que utilizem tecnologias digitais como mediadoras do conhecimento. Para as propostas de gênero apontadas no Quadro 2, acreditamos ser possível acrescentar atividades utilizando transversalmente as tecnologias, adaptando os gêneros já existentes aos emergentes do meio digital, conforme sugere Marcuschi (2010).

A ilustração a seguir apresenta uma breve sugestão de trabalhos com os gêneros digitais a partir das propostas dos livros:

Figura 2 - Sugestão de trabalhos com tecnologias digitais



Fonte: Elaboração própria com base em Marcuschi (2010).

Do entrecruzar da tecnologia com os conteúdos surgem oportunidades expressivas de ensino, mas é preciso um cuidado com as ferramentas tecnológicas digitais, pois é importante que elas sejam realmente significativas, e não apenas “uma máscara” para camuflar o ensino tradicional, sendo dispensáveis nas atividades. Assim, para utilizar as tecnologias no ensino de gêneros, é preciso enxergar a potencialidade das ferramentas digitais, adequando-as ao currículo e familiarizando-as com sites, programas, enfim, com a internet.

Embora o LD versão 2017-2019 apresente, de forma tímida, os gêneros digitais, o Guia de LDs<sup>9</sup> (GDL) iniciou, em 2014, uma trajetória em direção aos *objetos educacionais digitais* (OED) junto às coleções didáticas. OED são recursos que dão suporte à prática pedagógica por meio de jogos, animações, videoaulas e outras propostas digitais. No entanto, esse desafio ainda foi uma opção para autores e

9. O Guia de Livros Didáticos é um programa do Ministério da Educação (MEC) que apresenta aos professores as coleções didáticas aprovadas para as escolas.

editores na montagem dos livros: nas coleções Tipo 1<sup>10</sup>, mantiveram-se apenas as coleções impressas, e nas coleções Tipo 2, recorreu-se aos OED, por meio de DVDs por volume/ano e ao portal do MEC, no site <www.mec.gov.br>. No entanto, conforme apontaremos, embora direcionem as atividades em seus suportes, os OED apresentam concepções próximas às atividades tradicionais de ensino da língua.

Quanto ao direcionamento para os objetos educacionais, o livro *Português: linguagens*, coleção Tipo 2, apresenta 15 indicações, sendo: (a) 5 vídeos, 3 sobre textos e 2 sobre questões gramaticais; (b) 6 infográficos, 1 sobre texto e 5 de assuntos gramaticais; e (c) 4 jogos, 1 sobre objetos artísticos e 3 sobre análise gramatical. Dos 15 trabalhos desenvolvidos nos objetos educacionais, 10 correspondem a questões gramaticais, ou seja, 75% da abordagem está comprometida com a descrição da língua com foco no texto, o que significa que a presença dos gêneros digitais são mero pretexto para tomar a língua como objeto de ensino.

### Considerações finais

O século XXI demanda, por parte de todos os envolvidos em educação, atenção especial à inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação nas escolas. Nosso objetivo de analisar o espaço dedicado aos gêneros textuais digitais e sua utilização nos LDs aponta a importância desse material como suporte para professores e orientação para os alunos. Rojo (2008) assinala os autores de LDs e os editores como protagonistas decisivos para didatizar os objetos de ensino e, automaticamente, elaborar os conceitos a serem ensinados.

Ainda que nossa intenção precípua não tenha sido comparar o que encontramos na internet nos LDs, quando se trata dos multiletramentos, precisamos admitir que a oferta educacional necessita de muitos investimentos para acompanhar a evolução tecnológica. Para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), proposta pelo MEC, o material didático precisa atender às práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação. O mais novo edital do PNL (BRASIL, 2017), referente aos anos finais do Ensino Fundamental, apresenta como princípios e critérios de avaliação para o componente curricular de língua portuguesa o pleno acesso ao mundo da escrita, com a proficiência de gêneros discursivos e tipos de texto representativos das diferentes esferas da atividade social.

---

10. Segundo o PNL (BRASIL, 2017), "a coleção Tipo 1 é composta por doze volumes, sendo quatro Livros do Estudante impressos, quatro Manuais do Professor impressos e quatro DVDs dos Manuais do Professor Multimídia. A coleção Tipo 2 é composta por oito volumes impressos, sendo quatro Livros do Estudante e quatro Manuais do Professor.

A incidência dos gêneros digitais nos livros analisados contribuem, timidamente, na versão 2017, para aproximar a sala de aula aos contextos digitais. Em que pese a editora ter oferecido materiais digitais, verificamos que não há aprofundamento nos estudos dos gêneros emergentes das tecnologias. Ademais, o pouco que se observa de sua presença ainda se pauta pelo uso do computador para diagramar o jornal, elaborar o blog ou participar de um fórum, além das sugestões propostas aos gêneros nos boxes sobre sites. Mesmo que na coleção do triênio 2017-2019 possamos observar uma tímida tentativa de aproximar o aluno do mundo digital, espaço intrínseco da sociedade contemporânea, o foco ainda sobrevém quase que prioritariamente nos gêneros textuais impressos. Se as concepções evoluem pela necessidade de se aderirem aos contornos de linguagem contemporânea, principalmente pela condescendência das novas tecnologias, é preciso uma prática interativa com o universo digital.

Conforme apontamos, o LD se configura como o principal, e mais próximo, material didático do professor em sala de aula. No entanto, ainda apresenta problemas no que tange à inclusão de gêneros emergentes das tecnologias. Nesse contexto, pontuamos dois cuidados para o uso desse material em sala de aula: o exercício da autonomia apontado por Buzato (2006), ou seja, alertar o professor sobre a importância de inserir em seu planejamento as práticas de leitura e produção digitais, de forma a caminhar junto com o avanço tecnológico da comunicação, possibilitando ao aluno um trabalho autônomo; o segundo diz respeito aos cuidados futuros para configurar esse material, levando em consideração que o livro já tem nove edições. Almejamos que os conteúdos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem –, avaliados pelo PNL D, possam aproximar as tecnologias de sua composição trabalhando com os gêneros textuais digitais.

Assim, para experimentar e criar linguagens e meios de comunicação nessa sociedade midiática, é importante apresentar situações de leitura e de escrita que interajam com os meios tecnológicos mais conhecidos. E, mais ainda, que as ferramentas digitais, ou até mesmo a transposição dos gêneros digitais para os LDs, sejam desenvolvidas não apenas por profissionais especialistas em recursos digitais, mas também por professores e pedagogos qualificados em cada área do conhecimento.

## Referências

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 109-134.

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. *Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. 126 p. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: [bit.ly/2xzO4tH](http://bit.ly/2xzO4tH). Acesso em: 13 out. 2017.

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês de Michel Lahud e outros. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929-1930]. Disponível em: [bit.ly/2i8ilOe](http://bit.ly/2i8ilOe). Acesso em: 13 out. 2017.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *GLD – Guia do Livro Didático*. 2014. Disponível em: [bit.ly/2zmBIr2](http://bit.ly/2zmBIr2). Acesso em: 29 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD – Plano Nacional do Livro Didático*. 2017. Disponível em: [bit.ly/1FxlZok](http://bit.ly/1FxlZok). Acesso em: 29 fev. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e questionamento epistemológicos. In: \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 2012. p. 91-103.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne Bezerra Cavalcante (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 20-34.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Fundação Telefonica, 2006. p. 81-86.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. *et al.* (Org.) *Linguagem tecnologia e educação*. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 53-63.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; SANTOS, Else Martins dos. O livro didático como agente de letramento digital. In: VAL, Maria da Graça Costa. *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale/FaE, 2009. p. 171-188.

IG SÃO PAULO. 98% dos professores de escolas públicas usam livros didáticos. Último Segundo, [S.l.], 27 fev. 2013. Disponível em: [bit.ly/2g8y6jM](http://bit.ly/2g8y6jM). Acesso em: 13 out. 2017.

KRESS, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London; New York: Routledge, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, Abingdon, v. 70, n. 4, p. 151-176, 1984.

MILLER, Carolyn R.; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. Tradução dos textos para o português de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEW LONDON GROUP. Pedagogy of multiliteracies: design social futures. In: COPE, Bill; KALATZIS, Mary (org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge, 2006. p. 60-92 [1996].

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 68-90.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. Blogging: agency, mindset and literacy. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, Florianópolis, n. 66, p. 75-100, jul. 2014. ISSN 2175-8026. Disponível em: <bit.ly/2gCJ7uh>. Acesso em: 19 dez. 2016.

PINHEIRO, Regina Cláudia. Estratégias de leitura para a compreensão de hipertextos. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. (Org.) *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 131-146.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite da. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 81-96.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 155-177.

SPALDING, Marcelo. O hiperconto e a literatura digital. *Digestivo Cultural*, [S.l.], 8 abr. 2010. Disponível em: <bit.ly/2yJqZcS>. Acesso em: 13 out. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

## LEITURA DE MINICONTOS E SUGESTÕES PARA ATIVIDADES EM SALA DE AULA

### READING FLASH FICTION AND SUGGESTIONS FOR CLASSROOM ACTIVITIES

Júlio César de Carvalho SANTOS<sup>1</sup>

Vânia de MORAES<sup>2</sup>

**RESUMO:** O tema desta pesquisa é o gênero discursivo miniconto, como instrumento em atividades de leitura para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Este trabalho tem como objetivo desenvolver um estudo sobre o gênero miniconto com vistas à sua utilização em atividades de leitura. Do ponto de vista teórico, este trabalho se fundamenta a partir dos estudos da abordagem sociocognitiva de leitura. O gênero miniconto apresenta aspectos sociais e textuais que são adequados para análise em aulas de leitura, principalmente, por esse gênero ser encontrado em redes sociais muito acessadas pelo público jovem, como o *Facebook* e o *Twitter*. Assim, conclui-se que este estudo contribui para a divulgação do gênero miniconto em atividades de leitura e subsídios para que o professor tenha suporte teórico e metodológico ao inserir o miniconto em sua prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos. Minicontos. Leitura.

**ABSTRACT:** The theme of this research is the discursive genre flash fiction, as an instrument in reading activities for elementary and middle School students. This work has as objective to develop a study on the genre flash fiction with a view to its use in reading activities. From the theoretical point of view, this work is based on the reading Sociocognitive Approach. The genre presents social and textual aspects that are suitable for analysis in reading classes, mainly due to this genre can be found in social networks that are very accessible to young audiences such as Facebook and Twitter. Thus, it is concluded that this research contributes to the dissemination of the flash fiction genre in reading activities and subsidies so that the teacher has theoretical and methodological support when inserting the mini-center into their practice.

**KEYWORDS:** Discursive Genres. Flash fictions. Reading.

### Introdução

O tema desta pesquisa é o gênero discursivo miniconto como instrumento em atividades de leitura para alunos do ensino fundamental e médio. Este tra-

---

1. Doutorando em Educação (USP), Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU), Campinas - São Paulo - BR jucercarvalho@usp.br ORCID: 000-0002-3372-1643.

2. Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), Mestre em Linguística Aplicada (UNITAU), Taubaté - São Paulo - BR vania.unitau@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1095-8234>.

balho tem como objetivo geral desenvolver um estudo sobre o gênero discursivo miniconto com vistas à sua utilização em atividades de leitura. Como objetivo específico, visa-se a propor sugestões de atividades de leitura de miniconto que colaborem para o uso do gênero nas aulas de leitura. Com a apresentação das características discursivas do gênero miniconto, assim como as sugestões para atividades de leitura oferecidas nesta pesquisa, espera-se colaborar com o trabalho do professor de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, buscar atender as necessidades dos discentes com relação à interpretação desse gênero.

A pesquisa teve como fundamentação teórica o estudo do gênero discursivo miniconto e as concepções de leitura. Para realizar este trabalho, foram selecionados minicontos retirados da internet, principalmente, das redes sociais, pois esses meios são o que alunos mais utilizam para leitura do gênero.

Para fins organizacionais, o artigo apresenta, inicialmente, as teorias que envolvem os conceitos de gêneros discursivos, miniconto e as concepções de leitura. Em seguida, traz uma abordagem sobre a leitura de minicontos, destacando as estratégias, os aspectos verbais e não-verbais, a reflexão crítica e finaliza com propostas de atividades de leitura.

## 1. Fundamentação teórica

O miniconto é um gênero discursivo composto por narrações produzidas com poucas palavras. Para Spalding (2008, p. 59), o miniconto pode ser considerado como “uma narrativa nuclear de poder e efeito semelhante aos da bomba atômica: tudo está condensado em seu núcleo e é dali que deve partir a história projetada, explodida no ato de leitura”. Sua brevidade textual o caracteriza e, de algum modo, o estabiliza em sua composição de gênero discursivo, contudo, essa não é a única particularidade do miniconto a ser considerada.

De acordo com Bakhtin (2011), para se compreender um gênero discursivo é salutar levar em consideração os seus elementos estáveis e suas variáveis. Essas variações são compostas pelo contexto sócio-histórico em que o gênero se apresenta. Desse modo, analisar o miniconto apenas por um viés estruturalista deixa-se de lado a oportunidade de observar como o gênero circula em seus aspectos sociocomunicativos. Assim como relata Santos e Moraes (2019, p. 62):

A investigação do enunciado, ao contrário da forma estruturalista, prestigiará situações como: as condições de produção e circulação, o propósito comunicativo, as formas linguísticas e o estilo. Estudos focados em teorias que não permitem analisar o dinamismo que a produção textual carrega, revelam um déficit investigativo.

O miniconto teve início, em 1959, com o miniconto O Dinossauro do guatemalense Augusto Monterroso. No Brasil, com Dalton Trevisan na coletânea de Alfredo Bosi: O conto brasileiro contemporâneo, década de 70. Destaque também para escritores como: Maria Lúcia Simões, *Contos contidos* (1994); as narrativas de João Gilberto Noll, *Relâmpagos* (1998); Luiz Arraes, *A luz e a fresta* (1999) e *Os cem menores contos brasileiros do século*, uma coletânea de minicontos elaborados por autores, como: Millôr Fernandes, Moacyr Scliar, Manoel de Barros e Dalton Trevisan, organizada por Marcelino Freire, em 2004 e *Cem Toques Cravados* de Edson Rosatto (2012). Na internet, encontram-se diversas produções de autores anônimos.

### 1.1 Inferências: conceitos e considerações

O processo de leitura exige uma interação entre o texto e o leitor. Essa interação é necessária para que o leitor possa compreender o propósito do texto e atribuir a ele significados. Solé (1996) enfatiza a importância de se direcionar ao ato de ler inserções inferenciais, para que o texto possa ser bem explorado e compreendido.

A partir desse processo interativo, o leitor poderá adquirir conhecimento, aumentando a sua capacidade cognitiva. Assim, justifica-se o que Coscarelli (2002) afirma quando menciona que para a compreensão textual é necessário haver uma combinação entre a informação exposta no texto e o conhecimento do leitor.

O texto leva o leitor a articular o seu conhecimento prévio para preencher determinadas “lacunas” em seu contexto. Esse procedimento que muitas vezes, é conhecido como os meios implícitos textuais são direcionados ao conceito de inferência, contudo, conforme Vargas (2015):

A noção de lacunas a ser preenchida ainda não contempla uma visão plenamente interativa da leitura e do processamento da informação, uma vez que o foco ainda se encontra no texto e, assim, não se nota uma visão na qual o leitor e texto atuam em igualdade de condições na construção de significados (VARGAS, 2015, p. 315).

Inferências, de acordo com Coscarelli (2002, p. 2), “são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Embora o conceito de inferência esteja atrelado ao processo de compreensão, ainda assim, há situações divergentes nesse processo, pois cada leitor poderá realizar uma inferência, de acordo com o conhecimento e expectativas que o conteúdo lhe convier.

Desse modo, o significado do texto, também, é construído pelo leitor, através daquilo que ele traz de conhecimento e do que ele pretende com a leitura. Contudo, apesar de haver uma relativa liberdade para as inferências, Coscarelli (2003) defende que as inferências feitas pelo receptor do texto devem ser permitidas pelo contexto, caso contrário, poderão surgir leituras contraditórias do que foi proposto pelo autor.

Vargas (2015) discute que o procedimento de leitura inferencial não pode ser apenas sancionado com a prioridade de tentar compreender o texto acionando o conhecimento prévio do leitor e, a partir dele, ser capaz de entender o que o autor quis articular em suas ideias. A interatividade se faz essencial para se atribuir significado ao texto. Se não houver interação, as inferências realizadas na leitura não serão, de fato, instrumentos para a compreensão textual.

Outro aspecto sobre o conceito de inferência são os critérios apresentados por Coscarelli (2003) sobre o que seria de fato uma inferência. O primeiro viabiliza o procedimento de inferenciação quando o leitor acrescenta informações que não foram inseridas na composição textual; o segundo, quando o leitor tem a opção de inserir uma informação, se a informação for obrigatória perderá o valor inferencial.

A inferência é um procedimento do leitor quando este articula com o texto, depositando nele seu conhecimento de mundo para obter um significado às informações não explicitadas. A partir do significado obtido pelo leitor, ele será capaz de estabelecer compreensão e conseguirá interagir com a proposta pretendida pelo autor, contudo, conforme exposto, essas inferências não podem extrapolar o contexto exposto no texto para não ocorrerem leituras contraditórias.

## 1.2 A abordagem sociocognitiva de leitura

De acordo com Marcuschi (2008), a língua é vista como um conjunto de atividades sociais e históricas. Ela não pode ser regida como um sistema fechado, ignorando suas manifestações de uso. Desse modo, analisar a língua em um estudo dirigido a seus valores morfológicos ou sintáticos, por exemplo, tende a ser uma maneira generalizada, deixando de lado o contexto em que a língua é utilizada, as diversas situações de comunicação e a influência do contexto social e histórico em sua constituição.

A linguagem é mediada por indícios que colaboram para expor as manifestações culturais e situar o leitor em um determinado cenário. Segundo Koch

(2005b), a linguagem medeia uma interação entre o mundo considerado biológico e o que é referenciado no mundo sociocultural. Perante a isso, a linguagem está preenchida de valores que não são apenas característicos de um determinado tipo de texto, ela transcende a composição estrutural do texto para exemplificar os seus meios ideológicos. Marcuschi (2008) discute que para haver uma compreensão bem-sucedida de um texto, o conceito do ato de compreender deve envolver o posicionamento ativo do leitor.

Outro fator importante a retratar refere-se ao conhecimento carregado pelo leitor que acentua a compreensão e a receptividade perante ao texto. Em uma abordagem cognitivista, o conhecimento é estruturado na mente do indivíduo com a finalidade de resolver situações vivenciadas no ambiente. Ambiente que é analisado e representado internamente, como mencionado por Koch (2005a). A autora, todavia, ressalta a importância da atuação do indivíduo na sociedade, propondo-se a elucidar o que se faz necessário:

Uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo baseia-se no fato de que grande parte dos processos cognitivos acontece na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Essa visão, efetivamente, tem se mostrado necessária para explicar tanto os fenômenos cognitivos quanto culturais. (KOCH, 2005a, p. 98-99).

Tendo a língua e a linguagem, em uma abordagem sociocognitiva, inseridas em um ambiente social e histórico, o texto, por sua vez, é constituído por valores e não poderá ser avaliado de forma procedimental, eximindo as referências que traz em seu contexto. Logo, o texto é visto como um exemplar de gênero discursivo, e não como uma identificação simplória, estipulando a que tipologia textual se enquadra.

Segundo Koch (2005a), o contexto passa a ser construído pela interação entre sujeitos. O leitor articula os ideais propostos no contexto do texto, agindo de forma ativa, expondo seu conhecimento e inserindo inferências nas marcas de interpretação não especificadas claramente. Essa interatividade entre os interlocutores, como mencionado pela autora, permite uma ação dialógica entre os sujeitos, sendo que o leitor, além de identificar a parte organizacional e mobilizar o seu conhecimento, interage com o que lhe é exposto.

## 2. A leitura de minicontos

Com o objetivo de fornecer subsídios para que o professor possa utilizar o miniconto como proposta de leitura, esta análise destaca, inicialmente, a importância da elaboração de questões que visem atender às expectativas de compreensão do texto e não apenas decodificar informações explícitas.

A partir das contribuições de Lopes-Rossi (2005), será apresentada uma sugestão de como o professor poderá se organizar para realizar um estudo sobre o gênero miniconto, antes de incluí-lo como atividade de leitura e, por último, serão expostas algumas sugestões de propostas de leitura de minicontos visando a uma leitura crítica do gênero.

Ensinar a ler é um desafio que se inicia desde o processo de alfabetização. Dadas as devidas circunstâncias de aprendizagem, em cada momento da vida escolar, a leitura se aprofunda, concomitantemente, ao acúmulo de conhecimento que os alunos vão adquirindo. Isso pode ser notado pela seleção de textos encontrada nos livros didáticos, que vai trazendo ao longo de cada volume, produções mais elaboradas e com certo grau de dificuldade.

Todavia, consoante Marcuschi (2013), as questões inseridas nos livros didáticos, com a finalidade de propor leitura e interpretação, carregam problemas de compreensão por abordarem questionamentos ineficientes e descontextualizados. Tratando-se de um gênero pouco trabalhado na escola, os critérios utilizados pelo livro didático não atenderão às informações importantes e essenciais à compreensão textual. Solé (1996) atribui que o conceito de leitura é um procedimento de interações entre o leitor e o texto; desse modo, uma interpretação superficial e pouco reflexiva não permite que haja essa interação exposta pela autora.

Sem essa interatividade, o estudante será conduzido a uma leitura meramente decodificadora, cujo objetivo será apenas reconhecer informações explícitas do texto ou responder a exercícios descontextualizados ao tema proposto. Para ilustrar uma atividade em que o gênero miniconto foi selecionado somente como um mero exercício, sem valorizar o assunto principal do texto, foi escolhida uma atividade de um site destinado a professores de língua portuguesa. O exemplo visa demonstrar como as atividades que não aprofundam a leitura do texto tornam a análise do miniconto superficial.

## Quadro 1 - Exemplo de atividade de leitura

**Colégio Novo**

*A criança roda e roda e roda procurando uma outra com pernas iguais às suas. Encontra risos e cochichos. Para de rodar e pede que a empurrem de volta para casa.*

Marcelo Spalding

**Possibilidades**

Há a possibilidade do professor fazer com que o aluno complete a história. Desta maneira, tornando o Miniconto, um Conto. Servindo como introdução para o gênero Conto. Caso o professor prefira, é interessante que o aluno já conheça o gênero Conto, fazendo o caminho inverso.

Fonte: Site Educador Criativo

Fonte: <<https://bit.ly/2JjOcXu>>. Acesso em 15 de fev. 2018.

As atividades propostas, além de conterem erros gramaticais consideráveis, não permitem que o professor conduza uma aula de leitura em que o aluno tenha contato com a temática proposta do texto, ou seja, falar sobre a situação de mobilidade da criança e o comportamento dos colegas em razão de sua condição de vida. Observa-se que há informações no texto que revelam significados pertinentes para o leitor e que podem, até mesmo, propor discussões em sala. Alguns questionamentos seriam pertinentes para a investigação desse miniconto, abordando perguntas que colaborassem para que o aluno entenda o texto e possa dialogar com ele, como:

- \* identificação do personagem;
- \* ambiente em que circula a história;
- \* o comportamento dos alunos diante de um novo colega cadeirante;
- \* reconhecimento dos implícitos do texto;
- \* discussão de temas, como: inclusão, bullying, entre outros.

Se a proposta de análise desse miniconto for apenas essa sugerida pelo site, o aluno não lerá o miniconto observando os implícitos e não terá a dificuldade de compreender o que o texto diz, pois o ato de utilizar o miniconto como introdução para a produção de um conto não necessariamente introduz o aluno ao gênero. O que o exercício propõe é utilizar o miniconto apenas como um recurso para uma atividade de produção textual.

Na elaboração de minicontos, os autores se valem de algumas estratégias de produção que exigem uma participação do leitor. Como afirma Rossatto (2012, p. 225), “o autor conta com a participação ativa do leitor na criação da história”. Assim, muitas vezes, em minicontos mais curtos, o autor contará com as inferências do leitor para que haja compreensão, portanto, uma análise superficial do texto não destacará esse recurso importante à criatividade do gênero.

No intuito de apresentar uma proposta de leitura de minicontos, destacam-se as contribuições de Lopes-Rossi (2005) em seu artigo: *A formação do leitor proficiente e crítico a partir das características específicas dos gêneros discursivos*. A autora sugere quatro estratégias de leitura que permitem a compreensão do texto por meio das especificidades do gênero discursivo, sendo elas:

- 1) ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e circulação do gênero e no assunto específico daquele texto-, por meio de leitura global; 2) estabelecimento de objetivo(s) de leitura em função do assunto e das características do gênero discursivo a que pertence o texto a ser lido; 3) leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal para a construção dos objetivos estabelecidos; 4) reflexão crítica sobre o texto, a partir de critérios pertinentes ao gênero discursivo (LOPES-ROSSI, 2005, p. 4).

Para a análise dessas quatro estratégias propostas pela autora, inicialmente, serão expostas informações importantes que precisam ser verificadas pelo docente, antes de serem criadas atividades de leitura adequadas aos alunos. As quatro estratégias serão examinadas a partir da leitura de minicontos retirados de livros, das redes sociais (Twitter ou Facebook) e de sites ou *blogs*.

### 3. Estratégias de leitura

Para que o professor visualize como o gênero miniconto pode ser inserido como uma proposta de leitura e interpretação, serão apresentadas as considerações feitas por Lopes-Rossi (2005), a partir de quatro estratégias de leitura. Essas estratégias visam colaborar com o trabalho realizado em sala de aula.

As duas primeiras estratégias de leituras, sugeridas por Lopes-Rossi (2005), referem-se ao conhecimento prévio do leitor a partir das condições de produção e circulação do gênero e o estabelecimento de seus objetivos de leitura. Na primeira estratégia, a autora sugere que sejam realizadas algumas questões que apresentem as características discursivas do gênero, respondendo às possíveis perguntas:

Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na sociedade? (LOPES-ROSSI, 2005, p.4)

Em se tratando de um gênero pouco explorado para fins didáticos, algumas dessas respostas precisam ser mediadas pelo professor, pois apesar de os minicontos serem considerados de grande divulgação entre o público estudantil, pode haver aqueles que desconheçam o gênero. Caso não haja o reconhecimento por parte do aluno sobre os aspectos discursivos do miniconto, o aluno terá limitações ao estabelecer inferências à leitura, conforme Lopes-Rossi (2005, p.5), “Se o leitor conhece o gênero discursivo a que pertence o texto, associa as informações de suas condições de produção e pode melhor formular hipóteses e estabelecer inferências [...]”.

Desse modo, para que essa etapa seja concluída satisfatoriamente, é necessário que o aluno tenha conhecimento dos aspectos sociocomunicativos do miniconto. A compreensão do texto se torna mais adequada quando o leitor é capaz de reconhecer como o gênero se estrutura e a partir disso inferir informações que o ajudem a entender o texto e sua proposta.

#### Quadro 2 - 1ª estratégia de leitura (Ativação do conhecimento prévio do leitor)

<b>Questionamentos para abordagem inicial à leitura do miniconto:</b>	<b>Respostas à primeira abordagem de leitura para minicontos:</b>
1. Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo?	1. Os minicontos podem ser escritos por qualquer pessoa que se interesse pelo gênero.
2. Com que propósito?	2. Chamar a atenção do leitor a uma história construída em poucas palavras.
3. Onde? Quando? Como?	3. Os minicontos são encontrados em sites específicos, em redes sociais ou em coletâneas publicadas em livros. As primeiras produções de miniconto no Brasil ocorreram na década de 70 com Dalton Trevisan, hoje os leitores desse gênero podem ter acesso com mais facilidade na internet.
4. Com base em que informações? Como o redator obtém as informações?	4. Geralmente, os minicontos relatam informações do cotidiano. Essas informações são obtidas a partir dos acontecimentos que envolvem o cenário cultural, social e político do autor.
5. Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na sociedade? (LOPES-ROSSI, 2005, p. 4).	5. Os minicontos podem ser escritos por autores conhecidos ou anônimos. Leitores de diversas faixas etárias. Para o entretenimento. O miniconto é encontrado na internet. O leitor pode se identificar na história ou reconhecer a importância do tema. O gênero é construído a partir de temas do cotidiano, assim como no exemplo, retratar sobre o tema: solidão.

Fonte: Elaboração própria.

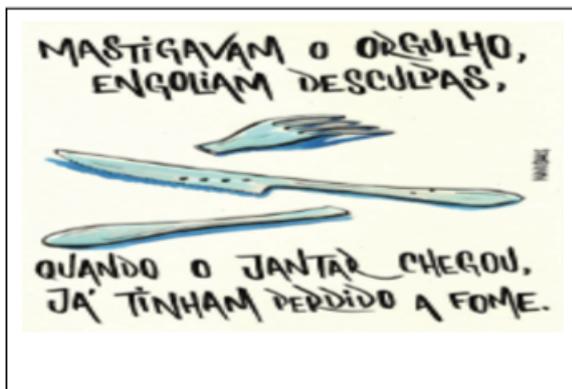
Quanto à segunda estratégia, não há como identificar um objetivo específico para a leitura de um miniconto, após a leitura global do gênero. Isso se deve, principalmente, à brevidade textual e às diversas temáticas e formas que o miniconto pode conter.

Os minicontos, ao contrário de outros gêneros de caráter narrativo, não trazem uma característica textual específica que os identifiquem. Em narrativas de aventura, por exemplo, o leitor almeja encontrar um herói em seu contexto; em uma crônica, espera-se que a história seja desenvolvida a partir de uma situação do cotidiano. Já nos minicontos essas características textuais específicas não aparecem.

#### 4. Leitura dos aspectos verbais e não-verbais

Os aspectos verbais e não-verbais do miniconto dizem muito sobre a construção do texto e da sua intencionalidade. Devido à quantidade limitada de texto, os aspectos não-verbais são pouco evidenciados no gênero, contudo, alguns autores utilizam desse recurso para enaltecerem a proposta sugerida pelo contexto. Nos exemplos que seguem, o autor utilizou-se de um aspecto não-verbal para consolidar a ideia pretendida pelo contexto.

**Figura 1** - Aspectos não-verbais do miniconto - 1



Fonte: <<https://bit.ly/2JkiYzn>>. Acesso em 13.fev.2018.  
Autor: Manussakis

**Figura 2** - Aspectos não-verbais do miniconto - 2



Fonte: <<https://bit.ly/2JkiYzn>>. Acesso em 13.fev.2018.  
Autor: Manussakis

Nas figuras 1 e 2, o autor usou imagens para ilustrar os acontecimentos evidenciados no texto. Na primeira figura, a imagem do garfo quebrado reforça a situação conflitante entre os integrantes do jantar. Na figura 2, a imagem da lágrima representa o sofrimento do marido quanto ao divórcio, enquanto a

imagem do diamante demonstra a verdadeira intenção da esposa com o rompimento do casamento.

Quanto aos aspectos verbais, o leitor precisa ficar atento com a seleção de palavras e sua intencionalidade no texto. Conforme mencionado, o miniconto é um gênero que possui uma quantidade limitada de palavras, sendo assim, o autor precisa se valer de recursos que possam colaborar para a criatividade de seu texto (SANTOS, 2016). O uso de polissemias, de discurso direto, de pontos de exclamação e interrogação são alguns recursos utilizados na produção de minicontos. No quadro 3, serão apresentados alguns aspectos verbais que possam ser observados em uma leitura mais detalhada do gênero.

Quadro 3 - Análise dos recursos verbais utilizados em minicontos

Exemplos	Recursos verbais
<p><i>Tem um real, moço?</i> <i>Tenho sim, mas não vou dar!</i> <i>Preferia as mentiras quentes às verdades frias.</i></p> <p>(ROSSATTO, 2012, p. 27)</p>	<p><b>Discurso direto.</b> Os acontecimentos são demonstrados a partir de um diálogo entre as personagens sem a necessidade de uma introdução na história. O autor já apresenta a partir das falas uma situação de conflito.</p>
<p><b>Duzentos mil acessos!</b> <i>Seu blog foi o mais visto naquele dia.</i> <i>Entretanto, não tinha para quem contar.</i></p> <p>(ROSSATTO, 2012, p. 61)</p>	<p><b>Pontuação.</b> A frase exclamativa é um recurso utilizado pelo autor, para exprimir a ideia de popularidade ao referido blog, mesmo que no decorrer do texto isso não seja muito significativa à vida solitária da personagem.</p>
<p><b>Polissemia</b> <i>O relatório tinha mais de trinta páginas. Chegou cedo à reunião para entregá-lo e ainda explicar os pontos principais e tirar alguma dúvida, se houvesse.</i> <i>Na saída, o colega a alcançou.</i> <i>_ Não entendo como você pode trabalhar tanto. Seu relatório ficou tão detalhado e tão longo. Parabéns. Mas vem cá, trabalhando desse jeito você ainda tem tempo pra namorar? Ela levou um susto_ Namorar? Mas eu sou casada! Ah... você quer dizer...</i> <i>Ambos riram.</i> <i>Levou um segundo até que ela se deu conta da polissemia.</i> <i>_ Namorar? A gente acha tempo, né?</i> (Stella Bortoni)<sup>1</sup></p>	<p><b>Semântica:</b> O uso da polissemia no texto já se evidencia pelo título. O valor polissêmico da palavra: namorar é o que faz com que o leitor compreenda a real intenção da pergunta feita pelo colega de trabalho.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

Não se pode afirmar que apenas são estes os recursos verbais utilizados por autores de minicontos, os exemplos citados servem como parâmetros para as variadas possibilidades de aspectos verbais que se encontram no gênero. A escolha

do léxico e o uso de variantes linguísticas também são encontrados como uma forma de explanação do miniconto. Em produções presentes em redes sociais, por exemplo, são produzidos minicontos que contêm termos comumente usados por usuários da internet e que se tornaram comuns no repertório de escrita do aluno, assim como no miniconto abaixo:

Bem-sucedido, neto de imigrantes europeus q fugiram da Guerra e aqui fizeram fortuna, hoje ele acredita q refugiados são parasitas da nação<sup>3</sup>.

O uso suprimido da palavra que sugere um repertório textual desprovido da norma-padrão da língua e mais próximo do vocabulário utilizado por usuários da internet em redes sociais, como o Twitter. Embora não seja a forma mais comum a ser trabalhada em sala de aula, vale a intenção do texto em se aproximar dos possíveis leitores de sua página no Twitter que estão mais interessados no contexto do miniconto do que com a maneira como é escrito.

Os aspectos verbais e não-verbais de um gênero são de extrema importância para compreender como ele foi criado, destacando sua intencionalidade e criatividade textual. Nos questionamentos apresentados, optou-se por investigar como essa construção contribui para uma análise mais construtiva do texto. Contudo, as observações descritas devem ser mediadas pelo docente para que o aluno não tenha dificuldades em sua leitura.

É importante destacar que os procedimentos apresentados devem ser observados pelo docente antes de serem aplicadas as atividades de leitura, uma vez que esses recursos, principalmente os verbais, se não forem compreendidos pelo aluno podem dificultar o entendimento do texto.

## 5. Reflexão crítica sobre o gênero

Depois que são utilizadas as estratégias de leitura anteriores, Lopes-Rossi (2005) considera relevante que sejam apresentadas as impressões que o leitor obteve em contato com o gênero. Essa reflexão é viável para que o professor possa verificar se foi atingindo seus objetivos com a leitura de minicontos, pois é nesse momento que o aluno vai expor sua opinião a respeito do gênero.

Rossatto (2012) alerta sobre a necessidade de a escolha do miniconto ou microconto corresponder ao conhecimento prévio do leitor, sem levar isso em conta, não haverá a compreensão do texto, e a proposta de trabalho ficará prejudicada. Desse modo, o professor precisa ter bem claro o objetivo com a leitura de

---

3. Fonte: <<https://twitter.com/minicontos>>. Acesso em 13 de fev. 2018. (autor desconhecido)

minicontos, mediar as possíveis dificuldades de compreensão e conhecer os seus alunos para que esse gênero seja um instrumento de aprendizagem.

Desse modo, o que se torna primordial para que a atividade de leitura de minicontos seja uma atividade eficiente é o cuidado na escolha de textos compatíveis ao repertório dos alunos. Como o miniconoto pode ser considerado um gênero novo para as aulas de leitura e interpretação, deve-se levar em conta a maneira como será o seu processo de aprendizagem. Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que os objetivos de uma sequência didática exigem uma adequação às capacidades e limitações dos alunos envolvidos. Para isso, os autores sugerem que os procedimentos didáticos sejam abordados por meio de um processo gradual. Assim, destacam:

1. adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. avaliar as transformações produzidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 46).

Minicontos mais extensos e que possuem características narrativas mais acentuadas são mais fáceis de serem compreendidos e podem ser trabalhados para as séries mais jovens ou como elemento introdutório para as mais avançadas. Os minicontos a seguir, por exemplo, podem ser utilizados para esse início das atividades com o gênero.

#### **Andragogia<sup>4</sup>**

Quando terminamos de assistir ao filme – Bambi, falei para meu filho de quatro anos: - Muito triste, pois a mãe morre no início da história. Ele me abraçou e respondeu: - Não mãe, é só voltar para o início que ela está lá.

(Ana Mello)

---

4. Ensino para adultos. Fonte: <<https://bit.ly/2pgnOER>>. Acesso em 15 de fev. 2018.

**Uma boa história**

Toda terça nos encontrávamos na parada do ônibus. Ela me olhava e sorria como se fosse dizer algo, temia em perguntar qualquer coisa com medo que ela não me deixasse fazer mais nada durante todo o trajeto. Um dia ela perguntou se eu realmente era uma escritora e respondi que sim. Então ela disse que tinha uma história para contar, igual a tantos outros que querem ver suas histórias magicamente escritas e publicadas - pensei. E ela contou por mais de mil viagens sem parar e eu sempre pedia mais, querendo que as viagens nunca terminassem.

(Ana Mello)<sup>5</sup>

Nos exemplos, encontram-se características bem marcadas de textos narrativos: personagem, enredo, tempo, espaço e narrador, além disso, as autoras não utilizaram expressões ou subentendidos que exijam um conhecimento específico para que sejam compreendidos. Iniciar a leitura de minicontos com a leitura de exemplos como esses permite que o aluno tenha contato com o gênero, percebendo que é possível contar uma história por intermédio de poucas palavras.

Com a prática de leitura e a mediação sempre essencial do professor, o aluno gradativamente poderá ser exposto a textos mais curtos e com especificidades que omitem determinados trechos da história, contando com o conhecimento prévio do leitor e de suas inferências. Para se chegar a esse nível, o aluno deve corresponder inicialmente, conforme mencionado, a textos mais simples e depois ter contato com textos mais complexos.

Os minicontos a seguir de Rossatto (2012) foram construídos para leitores que sejam capazes de reconhecer algumas expressões e contextos sociais indispensáveis à compreensão do texto. Observe-se que pela própria análise do autor, ele já sugere qual seria o público específico para cada texto.

#### Quadro 4 - Categorias possíveis de público-leitor de minicontos

*Classificado: Troco meu império jornalístico por kit com trenó de neve e telefone de Orson Welles.*

**Público específico:** pessoas que assistiram ao filme Cidadão Kane, de Orson Welles. O personagem Kane possuía um império jornalístico e esse trenó é uma peça-chave na história do filme. (ROSSATTO, 2012, p. 240).

*Monarquista convicto, subiu na Pedro II e desceu na Anhangabaú. Desembarcar na República nem pensar.*

**Público específico:** cidadãos da cidade de São Paulo. Pedro II, República e Anhangabaú são nomes de estação de metrô dessa cidade. (ROSSATTO, 2012, p.240)

5. O dois textos de Ana Mello retirado do site:<<https://bit.ly/30k6BsO>>. Acesso em 15 de fev. 2018.

*Pensou em Bia e tuitou "Amo você!". Também te amo!", respondeu Ana...e Sara...e Vera... e Rose...*

**Público específico:** usuários do Twitter. Quem não tem familiaridade com essa rede social não compreenderá o verbo neologista "tuitar" (ROSSATTO, 2012, p. 240-241)

*Madame Ana faz e desfaz qualquer trabalho...Após várias ligações, a correção na placa: Menos TCC.*

**Público específico:** acadêmico. Quem não está familiarizado com assuntos de universidade não sabe que TCC são as iniciais de Trabalho de Conclusão de Curso. (ROSSATTO, 2012, p. 241)

*Classificado: Procuo filho desaparecido. Visto pela última vez em 1968 em passeata da UNE.*

**Público específico:** familiarizados com história brasileira. A partir da década de 1960 até a década de 1980, muitos integrantes da UNE - União Nacional dos Estudantes - desapareceram misteriosamente ao questionar o regime militar vigente. (ROSSATTO, 2012, p. 241).

Fonte: Rossato (2012).

O critério de escolha dos minicontos torna-se essencial para que a leitura detalhada seja coerente. Minicontos que não atendam à faixa etária dos alunos, possivelmente, não despertarão interesse e podem não ser compreendidos. Daí surge a importância de serem escolhidos minicontos que os alunos possam entender as propostas de análise e reconheçam os temas abordados.

## 6. Propostas de atividades de leitura

A partir das estratégias de leitura mencionadas por Lopes-Rossi (2005), serão apresentadas algumas propostas de atividades de leitura de minicontos, considerando os aspectos sociocomunicativos e linguístico-textuais do gênero.

Inicialmente, o leitor é instigado, por meio de uma leitura global do texto, a elencar alguns aspectos que devem ser verificados apenas no início da atividade de leitura de miniconto, já que independentemente do texto essas indagações não se diferenciam. Posteriormente, serão destacados meios que promovam uma leitura mais detalhada do gênero, buscando ilustrar informações mais específicas do texto.

O primeiro procedimento busca despertar o conhecimento prévio do leitor sobre o gênero. Desse modo devem ser levantadas questões que visem despertar o que aluno sabe sobre o gênero que será trabalhado na aula. Seguem perguntas que possam ser realizadas para se atingir esse objetivo.

1. O que são minicontos?
2. Como se considera um texto como miniconto?

3. Qual a finalidade de se produzir um miniconto?
4. Quais assuntos / temas podem ser abordados em um miniconto?
5. Quais os autores conhecidos de minicontos?
6. O que diferencia um miniconto de um conto?
7. Onde os minicontos são publicados?
8. Como geralmente essas histórias são construídas?
9. Por que os minicontos atraem tantos leitores?

O segundo procedimento refere-se aos objetivos de leitura. Como abordado, os minicontos, por sua variedade de temas e formas, não permitem que seja traçado um objetivo específico de leitura, contudo, o professor pode apresentar quais são as suas expectativas com essa atividade, demonstrando ao aluno o porquê da escolha desse gênero nas aulas de leitura.

O terceiro procedimento trata da leitura detalhada do gênero, nessa etapa serão elencadas informações do texto que são necessárias para a sua compreensão. No intuito de exemplificar como esse procedimento poderá ser executado na leitura de minicontos, são propostas algumas perguntas que não impedem outros questionamentos específicos que possam ser abordados pelo professor.

1. Do que se trata o miniconto?
2. Como os personagens são identificados no texto?
3. Que fato(s) sugere(m) o momento de tensão da história?
4. Qual a situação de conflito na história?
5. Há termos que revelam como é o ambiente da história?
6. Existem termos ou expressões que revelem a intencionalidade do autor? Se sim, qual a importância para a compreensão do texto?
7. O final do texto atende às expectativas iniciais? O que ficou subentendido?

Para exemplificar melhor o uso desses questionamentos em uma leitura detalhada do gênero, seguem minicontos analisados a partir das perguntas elaboradas.

#### **Exemplo 1**

No parquinho, negros, brancos... Todos com daltonismo social. Quando crescem, infelizmente se curam (ROSSATTO, 2012, p.70).

## Quadro 5 - Leitura detalhada (Exemplo 1)

<b>Questões</b>	<b>Possíveis respostas</b>
1. Do que se trata o miniconto?	Sobre o relato de uma cena com crianças negras e brancas em um parquinho.
2. Como os personagens são identificados no texto?	Trata-se de crianças pelo ambiente mencionado no texto: no parquinho.
3. Que fato(s) sugere(m) o momento de tensão da história?	O fato de o narrador questionar crianças brancas e negras brincando no mesmo parquinho.
4. Qual a situação de conflito na história?	Quando as crianças crescem, começam a perceber a diferença social entre raças.
5. Há termos que revelam como é o ambiente da história?	No parquinho.
6. Existem termos ou expressões que revelem a intencionalidade do autor? Se sim, qual a importância para a compreensão do texto?	Sim, "Todos com daltonismo social". O termo é essencial para a postura crítica do narrador, pois remete à ideia de que somente quando somos crianças não somos capazes de perceber a diferença social, de acordo com a cor da pele das pessoas.
7. O final do texto atende às expectativas iniciais? O que ficou subentendido?	Sim, o narrador ao mencionar que: "Quando crescem, infelizmente se curam", revela que o daltonismo social é curado na vida adulta, quando se percebe a discriminação existente entre as raças.

Fonte: Elaboração própria.

**Exemplo 2 - Vida em duas vias**

Vida leve, leve como a fumaça de um cachimbo, como os dedos ágeis e os pés ligeiros que agarram a bolsa da senhora em uma fuga alucinada. Vida dura, dura como chão gelado e mal cheiroso em que dormia, como a grana curta para o pão ou o feijão que quase nunca ele comia. Dura como a bala do PM que cruzou o seu caminho.

(André Rafanhin)<sup>6</sup>

## Quadro 6 - Leitura detalhada (Exemplo 2)

<b>Questões</b>	<b>Possíveis respostas</b>
1. Do que se trata o miniconto?	Sobre a vida e o fim trágico de um morador/menino de rua.
2. Como os personagens são identificados no texto?	Há apenas um personagem descrito como morador de rua, ladrão e usuário de drogas.
3. Que fato(s) sugere(m) o momento de tensão da história?	O texto já se inicia com um momento de tensão que resultará em seu desfecho, quando o personagem descrito rouba a bolsa de uma senhora.

6. Fonte: <<https://bit.ly/2XYopME>>. Acesso em 27 set. 2017.

4. Qual a situação de conflito na história?	A representação dos dilemas sociais em que o personagem transita.
5. Há termos que revelam como é o ambiente da história?	O ambiente é representado pelas condições de moradia do personagem: [...] chão gelado e mal cheiroso em que dormia.
6. Existem termos ou expressões que revelem a intencionalidade do autor? Se sim, qual a importância para a compreensão do texto?	Sim, expressões como: leve como a fumaça de cachimbo (representando o consumo de drogas) e Dura como a bala do PM (representando o fim trágico do personagem).
7. O final do texto atende às expectativas iniciais? O que ficou subentendido?	Sim, apesar de o texto não detalhar precisamente os atos do personagem, nota-se a representação de como é a vida dos usuários de drogas e o fim trágico de suas vidas.

Fonte: Elaboração própria.

Os minicontos apresentados buscam exemplificar uma proposta de atividade de leitura que vise contemplar os aspectos do gênero discursivo e fazer com que o aluno consiga compreender o texto. Como ressaltado, o professor, além das questões, aqui apresentadas, poderá utilizar outras que possam se adequar à realidade dos seus alunos e à sua proposta pedagógica.

O quarto procedimento trata de uma análise sobre o resultado da atividade de leitura com minicontos. Lopes-Rossi (2005) relata que após os procedimentos anteriores, o leitor seja capaz de avaliar os textos e emitir opiniões sobre ele.

Essa reflexão crítica permite ao professor identificar quais foram os pontos positivos e negativos na construção de seu projeto de leitura e rever a sua prática pedagógica. Perguntas, como as que seguem, podem contribuir para obtenção desses resultados.

1. Você gostou de ler minicontos?
2. O que mais chamou a sua atenção nos textos propostos para leitura?
3. Você teve alguma dificuldade na compreensão dos textos? Em que textos? Quais foram as suas dificuldades?
4. Após a explicação do professor, você conseguiu superar suas dificuldades ou ainda há algo que não ficou claro para você? Comente.

Assim como as outras questões propostas nesta pesquisa, o professor poderá formular perguntas que sejam adequadas ao seu cenário. Contudo, o importante é poder, por meio das respostas obtidas pelos alunos, ter um parâmetro de como a atividade foi efetivamente produtiva para eles e, a partir desse

resultado, conseguir obter informações que auxiliem o trabalho docente para projetos futuros com o gênero.

### Considerações finais

As propostas aqui elaboradas tiveram como meta não permitir que a análise do miniconto seja feita como alguns livros didáticos vêm explorando outros gêneros. Os questionamentos expostos tiveram como objetivo mostrar para o professor que a leitura de minicontos deve instigar o aluno a lê-los cada vez mais, deve despertar o seu conhecimento prévio dos temas abordados para que ele possa expressar sua opinião a respeito e conseguir perceber os implícitos que os autores trazem nessas construções.

Com as sugestões demonstradas neste trabalho, abre-se uma oportunidade de estudos posteriores trabalharem com o gênero sob outras perspectivas, como produção escrita de minicontos ou trabalhos multidisciplinares com o gênero. Espera-se que este estudo tenha colaborado para que os professores tenham interesse em utilizar o gênero em suas aulas e que se despertem mais leitores desses pequenos textos.

### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53]. p. 261-306.
- COSCARELLI, Carla. V. Reflexões sobre as inferências. *Anais do VI CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002*.
- \_\_\_\_\_. *Inferência: Afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG. Maio, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/32crPKN>>. Acesso em 25 abr. 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, N.S.; NAME, M.C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a. p. 96-97.
- \_\_\_\_\_. A construção dos sentidos do discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigação*, Recife, v.18, n.2. p. 9-38, 2005b.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. *Intercâmbio*. São Paulo: PUC/SP, vol. 14, 2005. CD-Rom.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROSSATTO, Edson. *Cem toques cravados*. São Paulo: Editora Europa, 2012.
- SANTOS, Júlio Cesar de Carvalho. O gênero miniconto por uma perspectiva bakhtiniana. *Pesquisa em Discurso Pedagógico*. Rio de Janeiro, v. 2, 2016.

SANTOS, Júlio Cesar de Carvalho; MORAES, Vânia de. Os aspectos sociocomunicativos, composicionais e dialógicos do gênero miniconto. *Polifonia*. Cuiabá- MT, v. 26, n.41, p. 61-83, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 21-24.

SPALDING, Marcelo. *Os Cem Menores Contos Brasileiros e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea*. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VARGAS, Diego da Silva. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação de leitura. *Ciências & Cognição*, v. 20, n. 2, p. 313-330. 2015. Disponível em: <<https://ciencia-secognicao.org>>. Acesso em 08 jun. 2017.

## A PRODUÇÃO DE TEXTO A PARTIR DE GÊNEROS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA

### TEXT PRODUCTION FROM GENRES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE COURSEBOOK: A CONTRASTIVE ANALYSIS

Karla Simões de Andrade Lima BERTOTTI<sup>1</sup>

Sandra Maria de Lima ALVES<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo está relacionado à compreensão do trabalho com a produção textual no livro didático de português a partir dos gêneros textuais. Como fundamentação teórica sobre gêneros textuais e sua relação com o ensino de língua materna, baseamos nossas discussões em Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2016), Guedes (2009) e Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015). Nosso corpus é composto pelos volumes destinados ao 9º Ano do Ensino Fundamental de duas coleções de livros didáticos, nos quais buscamos perceber suas abordagens teórico-metodológicas para o tratamento da produção de texto. Nosso procedimento metodológico inicial foi apresentar a estrutura dos livros escolhidos e indicar quantitativamente os gêneros abordados especificamente em atividades de produção textual. Como primeiro resultado, identificamos as maneiras propostas nos dois volumes para produção de texto por meio dos gêneros. De maneira global, revelou-se uma prática de ensino que possibilita aos discentes conhecimentos linguísticos e textuais próprios para atuação reflexiva em diversas atividades interativas, com uma prática de produção textual reflexiva, com base em textos autênticos, que circulam socialmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção de texto. Gênero textual. Livro didático.

**ABSTRACT:** The objective of this article is related to the comprehension of the work with textual genres production in the Portuguese coursebook. As a theoretical basis on textual genres and their relationship with mother tongue teaching, we based our discussions on Antunes (2003), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2016), Guedes (2009) and Ferrarezi Jr. and Carvalho (2015). Our corpus consists of the volumes destined to the 9th Year of Elementary Education of two collections of textbooks, in which we seek to perceive its theoretical-methodological approaches for the treatment of text production. Our initial methodological procedure was to present the structure of the chosen books and quantitatively indicate the genres specifically addressed in textual production activities. As a first result, we identified the ways proposed in the two volumes for text

---

1. Doutoranda e Mestre em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Bolsista da CAPES. Professora EBTT de Língua Portuguesa do Colégio Militar do Recife (CMR), em Recife, Pernambuco, Brasil. karla.bertotti@hotmail.com. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2107-9614>

2. Doutoranda e Mestre em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Bolsista da CAPES. Professora titular de Língua Portuguesa do Centro Universitário Estácio de Sá, em Recife, Pernambuco, Brasil. Sandralima1944@hotmail.com, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8432-5651>.

production through genres. In a global way, it has proved a teaching practice that allows students to have linguistic and textual knowledge for reflective work in various interactive activities, with a reflexive textual production practice, based on authentic texts that circulate socially.

**KEYWORDS:** Text production. Textual genre. Coursebook.

## Introdução

A preocupação com a qualidade dos livros didáticos a serem produzidos no país, dentro da nova perspectiva de ensino de língua portuguesa no final do século XX, levou o Governo a pensar em estabelecer diretrizes para a produção desses materiais.

Com o advento de uma nova proposta de ensino, o letramento, a década de 1990 traz consigo o surgimento dos PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e, com eles, vieram as diretrizes para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Essas diretrizes ressaltavam a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, como práticas discursivas que, combinadas com a reflexão sobre as estruturas da língua, deviam ser priorizadas no trabalho com a língua materna.

Esses parâmetros visam mostrar como o trabalho com o ensino de língua portuguesa deve ser desenvolvido, pois encontramos neles referências de como isso deve ser oferecido aos indivíduos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, um conhecimento necessário para interagir produtivamente com seus pares em diferentes eventos discursivos.

Essas novas orientações defendem que as diversas situações sociocomunicativas devem ser levadas em consideração na execução da proposta de ensino-aprendizagem, em um espaço cujas práticas de linguagem, efetivadas por meio dos gêneros textuais em circulação, tornam-se um dos principais mecanismos para se atingirem os objetivos nas práticas de ensino de língua portuguesa na escola.

Ao propor essa nova percepção de ensino da língua portuguesa, objetiva-se que o aluno consiga ampliar suas habilidades discursivas nos mais variados eventos comunicativos, no intuito de possibilitar sua inclusão efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

A partir dessa nova abordagem no ensino de LP, espera-se que os alunos adquiram conhecimento em relação à linguagem, que lhes possibilite a resolução de problemas cotidianos, como podemos observar:

[...] expandir o uso da linguagem e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas [...]; utilizar diferentes registros, inclusive os mais

formais da variedade linguística valorizada socialmente [...]; conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado [...] (BRASIL, 1997, p. 28).

Dessa forma, promover o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais proporcionará o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas aos discentes, a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais. Essa abordagem será fundante para que eles consigam perceber a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça suas necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 1997, p. 20).

Identificamos, dessa forma, que os autores dos PCN entendem que a interação pela linguagem compreende a efetiva concretização das práticas sociais. A Língua Portuguesa é apresentada, nesse documento, como um campo de conhecimento em transformação. Nesse sentido, no que se refere ao trabalho didático, é sugerido que deixem de lado o excesso de regras gramaticais, estrutura e memorização de rol de casos, e a tradicional função do texto: ser apenas um pretexto para trabalhar aspectos linguísticos ou exemplares de usos adequados da língua.

Assim, espera-se que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDLP) ensinem seus alunos a utilizar-se da linguagem na leitura e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender às múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, este trabalho busca analisar duas coleções de livros didáticos pertencentes ao catálogo de uma mesma editora, comparando suas abordagens teórico-metodológicas no que diz respeito ao tratamento dado à análise linguística a partir da dos gêneros textuais trabalhados em cada Livro Didático (doravante LD).

A partir disso, fizemos um recorte temático para o trabalho, debruçamo-nos sobre nosso *corpus* com as seguintes questões: Como é trabalhada a questão dos gêneros textuais nas duas coleções? O foco é o mesmo? A proposta de produção textual é abordada de que forma? Os comandos para a produção textual interagem com o gênero trabalhado ou é apresentada de forma descontextualizada?

Nos limites dessa abordagem, o objetivo geral deste trabalho é compreender como é realizada a produção textual, proposta por cada LD, a partir das teorias dos gêneros textuais e das orientações dadas pelos PCN através dos LDLP, como fator de vinculação escolar com as práticas sociais. Como objetivos decorrentes desse, elegemos como específicos: expor a discussão acerca dos gêneros textuais e suas implicações para o ensino de língua materna, através da bibliografia de referência; investigar o tratamento dado à produção de texto a partir dos gêneros textuais nas duas coleções selecionadas; e, por fim, identificar a proposta de cada coleção ao trabalhar o mesmo gênero textual em seu LD.

### O livro didático no processo educativo

Proporcionar ensino de qualidade pressupõe um processo de ensino eficaz e atuante, com uma prática que consiga trazer a realidade como instrumento pedagógico e que também consiga utilizar os materiais didáticos disponíveis, incluindo o livro didático, de forma apropriada e devidamente contextualizada no processo ensino-aprendizagem.

Nesse conjunto de recursos de apoio, tomam corpo os instrumentos de produção de saber empregados pelos alunos em suas incursões diárias, tanto para fazer quanto para resolver problemas, ou seja, para se comunicar. É nesse contexto que vemos o LD como um importante instrumento pedagógico. A despeito disso:

Como já se sabe, ainda é muito grande a propagação do livro didático como importante instrumento pedagógico. Trata-se de um fato histórico. Durante muito tempo este foi o único ou o mais importante instrumento do qual os professores podiam se valer tanto para adquirir conhecimento (formação), quanto para organizar o seu cotidiano escolar. Esse material tem ainda, o papel de difundir no interior das escolas os conhecimentos básicos de diversas disciplinas, ainda que tenha sido, durante muito tempo, alvo de duras críticas (AMARAL E SILVA, 2012, p. 21).

Corroborando com as ideias de Silva (2012), Mantovani (2009, p.16), por exemplo, adverte-nos que “durante muito tempo, o livro didático foi entendido como uma produção inferior, e, por conta disso, era desconsiderado tanto por historiadores como bibliógrafos.

Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá. Des-

de então, a história dos livros e das edições didáticas passou a constituir um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento (CHOPPIN, 2004, p. 549).

Apesar dessa ideia de conceito menor tratado por tantos anos como nos explica Choppin (2004), percebemos que, ultimamente, os estudos feitos acerca dos LD intensificaram-se, pois o mercado editorial fez incrementar muitas transformações ao longo dos anos, em que se incluem alinhamento pedagógico às propostas dos PCN, emprego de muitos gêneros discursivos correntes na realidade urbana, bem como *links* com a internet e apoio de recursos de vídeo e de som. Também em função dessa nova realidade, o LD ainda estabelece uma função fundamental à formação dos discentes, agindo como mediador na construção do conhecimento (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

A preocupação em investigar esse material de apoio surge em função de, muitas vezes, o livro didático ser a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor das estratégias de ensino, como, por exemplo, na possibilidade de oferecer:

Exercícios ou atividades que, [...] visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

O livro didático nada mais é que um dispositivo de ensino, um instrumento através do qual o professor e seus alunos passam a dispor de um conjunto de textos e exercícios com base nos quais a aula, o ensino e o aprendizado podem prosseguir. Do ponto de vista dos alunos, ele é mais que isso: é, sim, o material que lhes permitirá acompanhar e registrar as aulas, mas é também o recurso que lhes permitirá estudar em casa com autonomia e, para muitos, será dos poucos materiais escritos, base de práticas letradas, que terão em casa.

Assim, o livro torna-se um importante “suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades” (CHOPPIN, 2004, p. 553) para o ensino, servindo como orientação para as atividades de produção e reprodução de conhecimento.

### **Gêneros textuais e ensino da língua portuguesa**

A discussão sobre a língua, hoje em dia, perpassa pela questão dos gêneros textuais; pois, a partir deles, ela se atualiza, manifesta-se, concre-

tamente, em textos orais e escritos e não no estudo formal de palavras isoladas, como faz pensar a escola tradicional ainda dominante na sociedade. O estudo da língua centrado na análise de palavras e frases isoladas, de uma situação concreta, precisa abrir espaço para as experiências com as realizações empíricas da língua. Assim, Marcuschi (2008) define gênero no âmbito específico da linguagem como:

Uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instrução de uso, outdoor, etc. (MARCUSCHI, 2008, p. 43).

Tal definição aponta para o fato de que o ensino tradicional jamais trabalhou com a noção ampla de gênero textual, razão pela qual os alunos, quando se deparam com a variedade de textos que os interpelam à interação, ao domínio deles, veem-se incapacitados de usarem a língua conforme sua demanda sociointeracionista. Estuda-se durante muitos anos, para não se aprender o relevante: a produção e o manejo dos textos reais.

Ainda é muito comum nas escolas brasileiras o trabalho com a língua no espaço privilegiado da sala de aula ser reduzido à escrita de redações com finalidade apenas de se passar no vestibular – gênero textual que carece de importância sociocomunicativa fora da escola. Segundo Antunes (2003), após o ingresso no ensino superior, o aluno volta a sentir profundas dificuldades diante das demandas de escrita, leitura e letramento.

Pode-se afirmar, diante de tal situação, que o ensino tradicional não auxilia na função de formar alunos “letrados”, conscientes e críticos capazes de autonomia e desenvoltura linguística. Aí surge a ocasião de olharmos para as práticas textuais como fundamentais na construção do sujeito que se quer cidadão. Soares (2004, p. 5) orienta a respeito da função do ensino de língua, sintetizada nos tópicos abaixo:

- a) integrar práticas de oralidade e escrita;
- b) desenvolver habilidades de uso da escrita em situações diversificadas
- c) desenvolver habilidades de ouvir e produzir os gêneros textuais em sua diversidade real;

- d) criar oportunidade de reflexão e discussão sobre os gêneros trabalhados de forma contextualizada;
- e) desenvolver habilidades de interação oral e escrita em função do letramento.

Nesse sentido, quando se fala, portanto, em gêneros textuais, devemos ter em mente que eles constituem formas de discurso socialmente consolidadas ao longo do tempo. Assim, podemos afirmar que por meio deles é que somos inseridos na cultura e também no controle das situações sociais. Ao mesmo tempo, eles são essenciais no processo de interlocução entre sujeitos de discurso.

A partir do momento em que entramos no jogo social de trocas e intercâmbios, somos introduzidos pelo processo socializador numa espécie de mecanismo sociodiscursivo que nos direciona a práticas e modos regulados de comportamento. Os gêneros nesse contexto se destacam como um dos mecanismos mais poderosos de controle de nossas ações simbólicas. Quando precisamos ou, até mesmo, desejamos exercer algum poder sobre o mundo exterior, é por meio dos textos que operamos.

Toda a vida humana em sua reconhecida complexidade está relacionada às práticas linguísticas. Cada tipo de evento social se molda a um ou alguns gêneros textuais, e nos familiarizamos com tal fenômeno desde o início da fala. Isso mostra, portanto, que o uso de determinado gênero está condicionado aos costumes da respectiva cultura.

Neste sentido, a questão dos gêneros textuais e de sua enorme variedade se articula com os conceitos elaborados pela sociolinguística e com o processo identitário. O professor com formação sociolinguística tem as condições de lidar com a heterogeneidade encontrada em sala de aula, de forma a respeitar as equivalências funcionais das variações linguísticas decorrentes das diferenças socio-culturais dos alunos.

A linguagem, na verdade, atualiza-se em gêneros textuais, o que significa trabalhar em sala de aula com a maior variedade possível deles, abre caminhos produtivos dos alunos: ensina a valorização da diversidade. Compete, portanto, ao professor revelar que os gêneros sempre se relacionam ao contexto sócio-histórico em que são ou foram produzidos. Dessa maneira, os alunos podem atuar conscientes e críticos como agentes da sociedade, usando as ferramentas discursivas, posicionando-se como sujeitos.

A partir desse viés, os PCN tratam que a prática de ensino de Língua Portuguesa deve ser desenvolvida por meio dos gêneros textuais e, portanto, recomendam que os livros didáticos de Língua Portuguesa tragam em seu conteúdo

uma grande diversidade de gêneros textuais e que, para tanto, possa oferecer aos alunos uma proposta pedagógica com as mais diversas experiências de leituras e vivências do mundo.

Dessa forma, promover o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais proporcionará o desenvolvimento de diferentes habilidades comunicativas aos discentes, a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais. Essa abordagem será fundante para que eles consigam perceber a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida social.

É nessa perspectiva que nossa pesquisa foi desenvolvida; pois, como nos afirma Marcuschi, os gêneros textuais são formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Para este autor, “Gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2002, p. 25).

### Constituição do *corpus*

Para esta análise utilizamos, para a coleta de dados, a pesquisa bibliográfica. Selecionamos duas coleções de uma mesma editora de forma aleatória e ambas destinadas ao mesmo ciclo. A primeira coleção foi escolhida a partir das opções oferecidas pelo PNLD 2008 – *Português* - uma proposta para o letramento, de Magda Soares, e a segunda coleção – não consta na lista dos livros aprovados pelo PNLD 2008 – *Português* - Leitura. Produção. Gramática, de Leila Lauar Sarmiento, ambas para 6° ao 9° ano, publicadas pela editora Moderna.

Para essa análise, seguiremos os seguintes aspectos:

- Como se baseia a estrutura do LD analisado;
- Qual o direcionamento metodológico dado ao ensino e aprendizagem da produção de texto a partir dos Gêneros Textuais;
- A formulação e intencionalidade de cada autor ao trabalhar o mesmo gênero textual em seu LD.

### Visão geral das coleções

#### Coleção 1

*Português* - uma proposta para o letramento, de Magda Soares, é uma coleção constituída de quatro volumes destinada aos alunos do 6° ao 9° ano do EF,

a divisão dos capítulos de cada volume mostra os princípios norteadores da coleção, além de apresentar toda a estrutura do LD e sua bibliografia.

A coleção 1 divide cada livro em 4 capítulos e esses capítulos rodam e trabalham o mesmo tema, embora trabalhe com diversos gêneros, como podemos verificar, no mesmo capítulo ela pode tanto iniciar com um poema, ou mesmo outro gênero, partindo para notícia, reportagem, crônica, reportagem, conto entre outros e sempre se preocupando em trazer a funcionalidade do gênero além de trabalhá-lo enquanto texto escrito ou oral.

Percebemos claramente ao manusear essa coleção seus objetivos quanto ao ensino-aprendizagem da produção de texto, fundamentando-se sempre nas concepções do Letramento, criando situações em que o aluno tenha oportunidade de refletir sobre textos que se remetem a situações do dia a dia, desenvolvendo habilidades de interação social através da dos gêneros que sua coleção aborda.

## **Coleção 2**

*Português: Leitura. Produção. Gramática*, de Leila Lauar Sarmento, é uma coleção constituída de quatro volumes destinada aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada LD é formado por quatro unidades temáticas compostas por dois capítulos.

Na Coleção 2, cada unidade é iniciada sempre com um texto visual, normalmente uma obra artística, e logo em seguida a autora trabalha em cada capítulo dois ou até mesmo três textos, mudando o gênero textual de uma unidade para outra. O trabalho, voltado à parte gramatical e à produção textual, está identificado por meio seções especificadas, o que deixa claro quando termina uma parte e quando começa a outra.

Notamos uma grande diversidade de gêneros selecionados pela autora para sua proposta didática. O trabalho de produção textual é bastante numeroso, porém é feito inúmeras vezes de forma mecânica e descontextualizada. Conseguimos identificar que o gênero é trabalhado quando este aparece pela primeira vez. Se em outro momento esse mesmo gênero for trazido nas atividades de produção textual, ele acaba sendo utilizado apenas como modelo para o que está sendo solicitado na atividade.

## **Identificando os Gêneros nos Livros Didáticos**

Por meio da análise dos livros, podemos perceber as teorias que norteiam o trabalho do professor e as concepções de linguagem e ensino de

língua que estão sendo a base das aulas de língua portuguesa. Isso porque o LD ganhou espaço nas salas de aula e hoje cabe a ele um papel que anteriormente cabia ao professor.

A partir da preocupação com a contextualização que hoje encontramos nos LD, fez-se necessário partir para uma nova realidade nos LDLP. Desta feita, passaram a incorporar em seu acervo textual diversos gêneros a serem trabalhados na escola com o intuito de trazer a realidade e os diversos textos que circulam na sociedade. Segundo Marchuschi (2008), “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros” (p.163)

Para tanto, antes de começarmos uma análise acerca da abordagem dos gêneros em cada LD, figurou-se um levantamento quantitativo, a fim de identificarmos a incidência de cada gênero nos LD e em seguida foi feita uma breve caracterização de cada gênero abordado.



Fonte: Elaborada pelas autoras



Fonte: Elaborada pelas autoras

A fim de melhor apresentar o formato trabalhado por cada LD escolhemos, dentre os tantos gêneros identificados nos dois volumes analisados, dois gêneros textuais: artigo de opinião e reportagem. Além de os dois pertencerem ao mesmo campo, midiático, a reportagem é percebida com bastante representação em ambos os LD. Quanto ao artigo de opinião, esse aparece apenas uma vez no LD1 e com maiores incidências no LD2.

## Análise do *Corpus*

### Livro didático 1

O quarto volume da coleção *Português - Uma proposta para o Letramento Gramática*, de Magda Soares, destinada ao nono ano do ensino fundamental, divide-se em quatro unidades temáticas (1ª UD – tema: Somos Sós no Universo, 2ª UD – tema: Tempo Você, 3ª UD – tema: O Homem Lobo do Homem, 4ª UD – tema: A Língua que Eu Falo), derivando dessas unidades um conjunto de cinco ou mais subunidades, apoiadas por gêneros e tipos textuais. Os textos apresentados em cada unidade estruturam-se num eixo de leitura, produção de texto, linguagem oral e reflexões sobre a língua portuguesa.

Os textos literários, jornalísticos e publicitários são trabalhados de forma abrangente pela autora. Percebe-se uma preocupação específica quanto ao trabalho com os gêneros textuais, buscando através das atividades propostas, estabelecer diferentes estratégias cognitivas, a fim de que o aluno consiga apropriar-se das características dos gêneros e dos tipos textuais, reconhecendo sua finalidade.

A proposta de desenvolvimento de usos da língua está ancorada num trabalho consistente de reflexão e de construção de conhecimentos sobre a língua. A abordagem da leitura, dos conhecimentos linguísticos e da produção de textos é realizada de maneira articulada e equilibrada, sem que se privilegie uma habilidade em detrimento das outras.

A seleção de textos contempla variedade de autores, de tipos e gêneros de texto, e é voltada para o desenvolvimento de habilidades de leitura, análise linguística e produção de diversificados gêneros e tipos textuais. A presença de textos com registros e variedades diferentes ressalta o caráter heterogêneo da língua. Há uma presença significativa de textos literários, que representam a maioria dos textos do volume. O contexto social também é bastante diversificado predominando textos da imprensa, literatura, ciência e música.

O volume apresenta uma temática única em cada unidade, a obra expõe os conteúdos de forma harmônica, deixando que o desenvolvimento do trabalho possa ser bem construído pelo docente. Os assuntos se misturam no intuito de trabalhar a língua como um todo, retirando aquele formato tradicional: texto, interpretação, gramática e produção. O ensino da produção textual está sempre entrelaçado aos demais eixos.

As propostas de produção textual aparecem sempre após a seção destinada à Interpretação e Escrita, em que o LDI retoma o tema trabalhado desde o início de cada unidade, trazendo questionamentos a serem refletidos pelo aluno, solicitando que se identifique como se enquadram os textos lidos nos gêneros abordados.

Na seção destinada à produção de texto, existe uma preocupação constante do LD1 em resgatar as anotações feitas anteriormente, confrontando os argumentos trabalhados no decorrer da unidade, dando um suporte ao aluno na construção do texto a ser desenvolvido.

## Livro didático 2

O quarto volume da coleção *Português – Leitura. Produção. Gramática*, de Leila Lauer Sarmiento, destinada ao nono ano do ensino fundamental, divide-se em quatro Unidades temáticas e cada uma delas é dividida em dois capítulos, esses giram sempre em torno do tema central da Unidade ao qual pertencem; todas elas apresentam atividades de leitura, produção de texto e conhecimentos linguísticos.

Este volume está voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura, redação, assim como para a descrição gramatical do Português. Seus pressupostos teórico-metodológicos baseiam-se em concepções tradicionais de língua, gramática e produção de texto.

A sua seleção textual é bastante diversificada, a autora trabalha em sua obra diversos gêneros textuais, enfatizando alguns em detrimento de outros, percebemos ainda que alguns gêneros são meramente ilustrativos, aparecendo apenas como modelo para uma proposta de produção textual.

Antes de iniciar o trabalho de produção propriamente dito, o aluno já sabe o que vai escrever, para que e para quem vai escrever, ou seja, é apresentado a ele o contexto de produção como elemento base para essa ação, pois mostra as orientações necessárias para o desenvolvimento do texto.

Nesse sentido, observamos que o direcionamento dado ao ensino de produção de texto, neste LD2, demonstra apoiar-se nas novas tendências que Bronckart (1999) e Koch (2002), assim como nas orientações contidas nos PCN, as quais fazem referência ao ensino-aprendizagem da produção textual atrelado às condições ou mesmo a um contexto de produção.

No transcorrer do LD2, percebemos também que sempre há a ocorrência de uma segunda proposta de produção textual na seção **Oficina de produção**, em que não necessariamente aparece um texto motivador e, quando ocorre, são fragmentos de textos, apenas para retomar a produção do gênero anterior.

No caso da segunda proposta de produção do gênero analisado, percebemos que os comandos destinados ao aluno são os mesmos já trabalhados anteriormente:

- Tome uma posição sobre o assunto
- Pense sobre
- Reúna as ideias mais importantes
- Empregue a linguagem mais formal
- Exponha as opiniões com clareza
- Siga os mesmos passos da avaliação.

Essa estrutura relatada é recorrente nas demais vezes em que os gêneros analisados aparecem no LD2.

### Considerações finais

Sob a visão da teoria dos gêneros textuais incorporada aos PCN, a prática de ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais se mostra uma importante ferramenta para a construção de conhecimentos relativos às manifestações reais da linguagem em nossas relações nas atividades sociais.

É nesse sentido que os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental reiteram a função da escola de promover condições para que os alunos reflitam sobre conhecimentos linguísticos construídos acerca dos gêneros ao longo de seu processo de socialização e possam agir sobre (e com) eles, transformando-os, continuamente, nas suas ações, conforme as demandas trazidas pelos espaços sociais em que atuam.

Esta pesquisa possibilitou identificar como é feito o trabalho com os gêneros textuais nos livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa como uma referência que pode passar a formar parte da “base de conhecimento” para o trabalho do (a) professor(a) como profissional ao ensinar as questões relacionadas à língua portuguesa, principalmente no tocante à produção textual. Não se propõe uma “receita” para analisar os livros, e sim uma referência a mais dentre outras.

Convém destacar não ter sido objeto de nossa investigação o livro didático como um todo, mas sim a abordagem dada por ele no que tange à proposta de produção textual através dos gêneros textuais e que efeito essa abordagem produziria na prática social do aluno.

Os dois LD apresentam um trabalho significativo com os gêneros, embora de forma bastante distinta. O LD1 apresenta uma proposta condizente com o que é proposto pelos PCN, trabalhando o gênero em todos os eixos, conseguindo didatizá-lo, isto é, fazendo com que o aluno não só entenda a sua função, mas também possa ser capaz de produzi-lo.

O LD2 também trabalha os quatro eixos básicos, porém não vemos uma convergência com o estudo do gênero. A obra desenvolve o gênero tanto em sua essência e funcionalidade, como também como pretexto para uma análise interpretativa. Em sua seção de produção textual, inicia o trabalho com um texto motivador, e logo após mostra as características essenciais àquele gênero montando, em seguida, um roteiro de produção sugerindo ao aluno a forma de construir o texto. Porém, a forma é mecânica e não reflexiva como é visto no LD1, no qual percebemos a preocupação com a construção do texto no desenrolar da Unidade, passo a passo, sugerindo a produção apenas no fim da unidade e não a cada trabalho com um gênero, como é feito no LD2.

Desta forma, o uso de gêneros textuais, como ferramentas norteadoras de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, possibilitará aos professores levar para a sala de aula não só atividades que serão utilizadas como meios de mostrar as diferentes práticas sociais.

Quanto maior for a vivência dessas práticas comunicativas na sala de aula, maior será a capacidade do aluno de refletir sobre suas produções textuais em contextos reais de comunicação e, conseqüentemente, sobre valores ideológicos que as perpassam, o que também contribui, de forma eficaz, tanto para a capacitação dos professores de Língua Portuguesa como para a melhoria do Ensino Básico, e, portanto, para o aperfeiçoamento do exercício da cidadania dos sujeitos além do contexto escolar.

## Referências

- AMARAL E SILVA, Cristiana V. A., *O Livro didático de alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita*, 2012, 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português encontro e interação*. Rio de Janeiro, Parábola, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHOPPIN, Alain. A História dos livros e das coleções didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 03. São Paulo: set/dez., 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2MRoPuQ>>. Acesso em 05 mai. 2018.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Revista do Programa da Pesquisa*, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2JkmLg6>>. Acesso em 06 mai. 2018.
- KOCH, Ingedore. *Gêneros do Discurso*. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, Katia Paulilo. *O programa nacional do livro didático – PNLD impactos na qualidade do ensino público*, 2009, 126f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SARMENTO, Leila Lauer. *Português: leitura, produção, gramática - 6º ao 9º ano*. 3ed. São Paulo: Moderna, 2009.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento - 6º ao 9º ano*. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

## O ENSINO DA ORTOGRAFIA EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

### THE TEACHING OF SPELLING IN PORTUGUESE TEXTBOOKS FOR THE ELEMENTARY SCHOOL

Clarice Cristina CORBARI<sup>1</sup>

Liliane Ieda Dresch TOMASI<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo constitui um recorte de investigação com o objetivo de verificar a forma como é abordada a ortografia em uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Com base em pressupostos teórico-metodológicos propostos por autores como Cagliari (1995; 2002), Morais (2003), Morais e Silva (2007) e Melo (2007), que defendem uma abordagem reflexiva do ensino-aprendizagem de ortografia, faz-se um levantamento de como a ortografia é abordada na coleção “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães (2015), amplamente utilizada em escolas públicas da região Oeste do Paraná, buscando verificar se o material propõe atividades baseadas em uma perspectiva de reflexão sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica ou se ainda está vinculado a uma abordagem tradicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Portuguesa. Livro didático. Ortografia.

**ABSTRACT:** This paper constitutes part of an investigation aiming at verifying the approach of spelling in a textbook collection for teaching Portuguese in the Elementary School. Based on theoretical-methodological principles proposed by authors such as Cagliari (1995; 2002), Morais (2003), Morais and Silva (2007) and Melo (2007), who advocate a reflexive approach of the teaching-learning of spelling, we investigate how spelling is addressed in the collection “Português: linguagens”, by Cereja and Magalhães (2015), which is widely used in state schools in the West of Paraná, in order to examine whether the material proposes activities based on a perspective of reflecting on the regularities and irregularities of spelling or it is still linked to a traditional approach.

**KEYWORDS:** Portuguese. Textbooks. Spelling.

### Introdução

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa se pauta, em âmbito nacional, nas orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998), e no Estado do Paraná, nas Diretrizes Curriculares da Educação

---

1. Doutora em Letras. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, Brasil. e-mail: ccorbari@yahoo.com.br.

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Docente da rede pública estadual de ensino em Santa Helena, Paraná, Brasil. e-mail: lilianetomasi75@gmail.com.

Básica: Língua Portuguesa (doravante DCE) (PARANÁ, 2008), que focalizam o trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva de desenvolver competências de uso da língua em diversas situações de comunicação. É a partir dos gêneros, portanto, que se direciona todo o trabalho com a língua, incluindo a análise linguística, assumindo-se que o ensino orientado pela gramática tradicional não mais atende às novas necessidades da sociedade, dado que essa visão considera a língua meramente como um sistema de regras – privilegiando-se a norma padrão – e desconsidera as variedades linguísticas e contextuais, ou seja, a língua em uso.

Há algum tempo atrás, os livros didáticos não contemplavam gêneros variados e nem questões reflexivas de estudo do texto (geralmente, tratava-se de questões que exigiam a localização de informações pontuais no texto); as atividades de produção textual não passavam de exercícios descontextualizados de escrita (redação escolar); e a gramática era trabalhada de forma isolada nas unidades, em que se repetiam exercícios de completar lacunas ou classificar palavras ou partes das sentenças (classes de palavras, funções gramaticais etc.). Porém, com a emergência da teoria dos gêneros textuais, a noção de texto foi efetivamente ampliada, e os materiais, que costumavam apresentar textos “didatizados” para o ensino de determinado conteúdo, passaram a contemplar textos autênticos, que pertencem a uma esfera de circulação real e possuem um interlocutor real. Esse novo contexto passou, portanto, a exigir de professores e de autores de materiais didáticos uma nova visão de língua e de ensino para a realização de um trabalho pautado nas teorias vigentes. No entanto, no que tange ao trabalho de análise linguística, é possível verificar lacunas em muitos materiais didáticos, especialmente por ainda apresentar vínculos com a abordagem tradicional.

Com relação à abordagem da ortografia, que é o objeto deste artigo, os PCN postulam que

É possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfosintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

Os PCN propõem desenvolver estratégias de ensino que privilegiem tanto a regularidade quanto a irregularidade das formas ortográficas. Para o referido documento, é importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos, a saber:

- o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
- a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 1998, p. 57).

Nas DCE, por sua vez, a referência ao trabalho com a ortografia aparece negligenciado, limitado à orientação para que o professor considere, no trabalho com a escrita, questões normativas como “[...] as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação” (PARANÁ, 2008, p. 70) ou “[...] ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem” (PARANÁ, 2008, p. 80). Ou seja, as DCE não propõem qualquer reflexão sobre a norma ortográfica, mas apenas sugerem observar a correção ortográfica na produção textual.

Neste artigo, pretende-se problematizar a forma como uma coleção de livros didáticos adotada em escolas públicas do Paraná, especialmente na região Oeste, aborda o ensino da ortografia. Com base em leituras de autores como Cagliari (1995; 2002), Morais (2003), Morais e Silva (2007) e Silva (2010), busca-se verificar se o material propõe atividades baseadas em uma perspectiva de reflexão sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica ou se ainda segue uma perspectiva tradicional, pautada principalmente na memorização de regras. Além disso, busca-se verificar se o material é abundante em exercícios de sistematização da norma ortográfica.

## 1. Norma ortográfica e ensino

A norma ortográfica é uma convenção que unifica a grafia das palavras. Conforme Morais (2003, p. 19), “a forma correta das palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente”. A função da ortografia é padronizar a escrita e neutralizar as variações linguísticas, de modo a permitir “[...] uma circulação da escrita em diferentes épocas e lugares, sem que os leitores tenham que se preocupar com as pronúncias dos autores” (CAGLIARI, 2002, p. 12).

É função da escola ensinar a norma ortográfica. Segundo Morais (2003, p. 17-18), “[...] a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com eles sobre as dificuldades da língua”. Para esse autor, a ortografia é uma importante fonte de fracasso escolar e de discriminação so-

cial. Nesse sentido, “[...] ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua” (MORAIS, 2003, p. 24). Silva (2010) afirma que a não familiarização com a norma ortográfica torna o usuário da língua vítima de estigma e de preconceito linguístico-social, pois sua natureza normativa não permite transgressões (a não ser quando a transgressão está a serviço da produção de sentidos).

Morais e Silva (2007) apontam três maneiras distintas de abordar a ortografia no ensino de Língua Portuguesa: a) tradicional (por meio de memorização); b) progressista ou espontaneísta; c) reflexiva. O ensino tradicional da ortografia, calcado no estudo descontextualizado e na memorização de regras, não preocupado com a formação de alunos leitores e produtores de texto, teve o rechaço de um considerável número de pesquisadores e professores, o que levou a outro extremo: a aquilo que Moraes (2003, p. 23) chama de “[...] uma atitude de negligência e de preconceito para com o ensino de ortografia”. Como consequência, “[...] alguns professores passaram a adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino-aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo ‘naturalmente’, através do contato com livros e outros materiais escritos” (MORAIS, 2003, p. 23).

Morais (2000; 2003), Melo (2007) e Moraes e Silva (2007) acreditam na possibilidade de ensinar ortografia em uma perspectiva construtivista. Segundo Moraes (2003, p. 24), “[...] um ensino sistemático, que pouco a pouco leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, ajudará a criança exatamente a se tornar melhor escritora”. Essa seria uma alternativa ao fracasso da abordagem na perspectiva progressista, em que “[...] deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica. Não assumindo nem uma nem outra posição, consideramos uma terceira perspectiva, segundo a qual a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão” (MORAIS; SILVA, 2007, p. 61-62).

Cagliari (1995; 2002) e Moraes (2003), entre outros pesquisadores do tema, defendem a importância de equilibrar duas vertentes: produzir textos e dominar a ortografia. Para isso, o indivíduo que está no processo de aprendizagem precisa compreender a ortografia como uma convenção que tem por objetivo uniformizar a escrita e facilitar a comunicação escrita.

Os erros ortográficos têm naturezas diferentes, envolvendo regularidades e irregularidades. De acordo com Moraes (2003, p. 21): “Em muitos casos há regras, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia

correta. Em outros casos, é preciso memorizar. Ao ensinar ortografia, o professor precisa então levar em conta as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica.”

Ainda segundo esse autor,

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a idéia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras (MORAIS, 2003, p. 28)

Melo (2007) também entende que

[...] a ortografia da nossa língua apresenta dificuldades regulares e irregulares e, sendo assim, é importante que o professor ajude o aluno a superar, progressivamente, as questões ortográficas para as quais existe uma regra que pode ser compreendida e a perceber que, em certos casos, não há regras e que é preciso memorizar a forma correta (MELO, 2007, p. 78).

Nos casos que envolvem regularidades, é preciso ajudar os alunos a compreender (e não decorar) as regras subjacentes. Como exemplos de regras que o aluno precisa compreender para escrever conforme a norma padrão, destacam-se dois tipos: a) palavras cuja grafia é definida pela localização do som no interior da palavra (regularidade contextual); b) palavras cuja grafia é relacionada a sua natureza gramatical (regularidade morfológico-gramatical) (MORAIS, 2003). Em termos práticos, no primeiro caso, o aluno precisa saber, por exemplo, que, para marcar um som de “r” forte entre duas vogais, como em “torre”, ele precisa grafar “rr”; no segundo caso, para decidir se usa “s” ou “z” em palavras como “magreza” e “delicadeza”, ele precisa aprender que, em substantivos derivados de adjetivos, usa-se “z”.

Porém, quando não há regra que ajude o aprendiz, é preciso consultar modelos autorizados (como o dicionário) e memorizar, tendo em mente que “[...] a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras [...]”, de modo que “[...] a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual” (MORAIS, 2003, p. 35). As explicações para as irregularidades ortográficas de determinadas palavras

geralmente remetem à etimologia ou à tradição de uso, daí não existirem regras que possam ser inferidas quando é preciso escrever uma palavra que não se conhece ou cuja grafia não é lembrada no momento de escrever.

No que diz respeito à abordagem da ortografia no livro didático, Morais e Silva (2007) apontam alguns critérios a serem explorados pelo professor:

[...] examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem; realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia; examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia; analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica; observar se existem atividades que exploram a segmentação de palavras; analisar como a acentuação de palavras é abordada (MORAIS; SILVA, 2007, p. 128).

Tradicionalmente, o ensino da ortografia é mais intenso nas séries iniciais da escolarização, já que o aluno precisa consolidar o código escrito. No entanto, o trabalho com a ortografia deve percorrer todas as séries escolares, pois se observa que um número considerável de alunos chega aos anos finais do Ensino Fundamental com acentuadas dificuldades de leitura, interpretação e produção de gêneros discursivos. As lacunas são de diversas naturezas, e entre elas está o domínio precário da norma ortográfica.

Sobre a abordagem da ortografia em livros didáticos, Silva (2010) destaca

[...] o esforço de desconstruir uma concepção de ensino de norma ortográfica restrita somente às séries iniciais, como se esse período fosse suficiente para o aprendizado da norma ortográfica. Questionamos a ideia de que tal objeto de conhecimento linguístico seria um produto acabado, cujo aprendizado se encerraria em um período curto, em um espaço definido no processo de escolarização. Contrariamente a essa perspectiva, concebemos que o ensino de ortografia deve ser contínuo, explicitado em todas as etapas da vida escolar (SILVA, 2010, p. 83).

Nessa perspectiva, os livros didáticos destinados às etapas finais do Ensino Fundamental também devem contemplar o ensino de ortografia de maneira abrangente e sistematizada.

## 2. Metodologia

Este estudo pauta-se no objetivo de analisar o tratamento dado ao estudo da ortografia em uma coleção de livros didáticos destinada às séries finais do Ensino Fundamental. Constitui o *corpus* deste estudo a coleção *Português: linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Editora Saraiva (2015). Esse material consta do guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017-2019 e vem sendo utilizado em escolas da rede estadual de ensino na região Oeste do Paraná, o que justifica a análise de seu conteúdo, pois o estudo pode contribuir para a avaliação da coleção por parte dos professores das escolas públicas da região. Neste artigo, analisa-se mais detalhadamente o volume destinado ao 6º ano, procedendo-se a uma descrição mais breve dos volumes posteriores (7º, 8º e 9º anos).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em análise interpretativa dos dados, uma vez que as pesquisas realizadas na área da educação, com foco no ensino de língua, e, mais especificamente, sobre o livro didático, situam-se nesta perspectiva (LUDKE; ANDRÉ, 1986; VASCONCELOS, 2002). Para a coleta e tratamento de dados, utiliza-se a técnica da análise documental, de cunho interpretativo. Lüdke e André (1986) consideram a análise documental uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja para completar informações obtidas por outras técnicas, seja para desvendar aspectos novos de um tema ou problema. A opção por trabalhar com a pesquisa documental está relacionada ao fato de que os documentos são fontes naturais de informações que propiciam encontrar evidências capazes de fundamentar achados no decorrer da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise dos materiais se baseia em critérios analíticos, com vista, principalmente, a identificar se as atividades propostas seguem procedimentos pautados nas seguintes categorias:

- a) atividades de memorização: de caráter mais tradicional, envolvem questões cujos comandos são identificar palavras ou letras, circulá-las ou grifá-las, preencher lacunas, copiar um grupo de palavras para memorizar sua grafia, entre outros;
- b) atividades de reflexão: fazem o aluno refletir sobre a grafia das palavras e não apenas memorizá-las ou identificá-las, a partir de questões cujos comandos envolvem realizar pesquisas, comparar e diferenciar escrita e enquadrar palavras em grupos a partir de uma constatação analítica do princípio gerativo (ou regra);
- c) atividades de sistematização: possibilitam que o aluno, após uma série de outras atividades, de memorização ou reflexivas, consolide a regra explorada em determinada unidade didática.

Esses critérios guiaram o levantamento das atividades propostas no material didático em relação ao tópico “ortografia”. Mais especificamente, para guiar a análise, elaborou-se um conjunto de questões, com base em Morais e Silva (2007) e Silva (2010):

1. O que o manual do professor revela sobre a abordagem da ortografia?
2. Há um ensino sistemático de ortografia ao longo das séries?
3. Há diferenciação de abordagem em relação às regularidades e irregularidades ortográficas no material?
4. Há um momento voltado à segmentação e à acentuação de palavras?
5. O material prioriza uma abordagem tradicional (baseada na memorização) ou uma abordagem reflexiva (baseada em reflexão sobre a regra)?
6. O material propõe atividades de sistematização do que foi aprendido?

### 3. Análise do *corpus*

A coleção *Português: linguagens* é pautada, segundo anunciam seus autores, na perspectiva sociointeracionista da língua: “[...] pensamos que o ensino de português, hoje, deve abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais sob uma mesma perspectiva de língua – **a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275, grifos nossos)<sup>3</sup>.

Cada volume da coleção é dividido em quatro unidades, com três capítulos cada, divididos em seções, mais um capítulo extra (no final de cada unidade) denominado Intervalo, em que se propõe um projeto coletivo da classe. Ressalta-se que as seções não são uniformizadas nas unidades, nem em relação ao número de seções (entre três e seis cada capítulo), nem em relação à ordem em que aparecem. Abrem as unidades, além do título e imagens relativas ao tema desenvolvido, algumas sugestões de filmes, músicas, sítios eletrônicos e materiais de leitura sobre o tema. Os capítulos se iniciam com um texto, seguido da seção “Estudo do texto” (compreensão/interpretação e análise da linguagem do texto etc.) e/ou “Produção de texto” (prática de escrita de um gênero). Às vezes, há uma seção adicional com o trabalho de escrita (“Para escrever com expressividade”, “Para escrever com adequação”, “Para escrever com coerência e coe-

---

3. As citações de Cereja e Magalhães (2015) apresentadas neste texto foram extraídas do volume do 6º ano, exceto indicação contrária.

ção”, “Para escrever com técnica” etc.). A seção “A língua em foco” (geralmente a penúltima) destina-se ao trabalho com a gramática. Ocasionalmente, segue a seção “De olho na escrita”, que trabalha questões como fonema e letra, divisão silábica, acentuação, ortografia etc. Finaliza cada capítulo, invariavelmente, a seção “Divirta-se”, com uma atividade lúdica.

O Manual do Professor: Orientações Didáticas, no final de cada volume, contém: introdução; pressupostos teórico-metodológicos sobre o trabalho com a leitura, produção de texto, oralidade e gêneros orais, gramática (denominada “ensino da língua”), recursos complementares e articulação com outras áreas do conhecimento; avaliação (sobre o que avaliar em cada item – leitura, produção textual e gramática); estrutura e metodologia da obra (descrevendo o teor das unidades, capítulos e seções, com orientações sobre como explorá-los); cronograma; plano de curso, discriminando objetivos e conteúdos e indicando sugestões de estratégias; livro digital e multiletramento (sobre a tecnologia na escola).

Em uma análise mais geral da obra, verifica-se que, de fato, ela incorpora muitas das discussões teórico-metodológicas mais recentes nas áreas afetas ao ensino de Língua Portuguesa. Entre os aspectos observados no material, citam-se: a exposição abundante de gêneros variados; a proposição de atividades de compreensão de texto que não se restrinjam à localização de informações pontuais, mas incluam questões que promovem reflexão; o fornecimento de contexto para a produção escrita, com base em uma sequência de práticas anteriores destinadas ao estudo do texto que abre cada capítulo até chegar às atividades de produção de texto propriamente ditas (ressalva-se que a produção de texto não é a parte final do capítulo, mas precede outras seções).

Conforme já mencionado, a ortografia é abordada na seção “De olho na escrita”. O Manual, ao fazer referência a essa seção, traz apenas a seguinte nota ao professor:

Nesta seção, os problemas notacionais da língua – ortografia e acentuação, por exemplo – recebem uma atenção especial, com trabalho contínuo e sistematizado. Em dois ou mais capítulos de cada unidade didática, o aluno desenvolve, pelo método indutivo, uma atividade relacionada ao assunto, inferindo as regras a partir das recorrências e pondo-as em prática (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 305).

A partir dessa breve descrição, pode-se identificar que os autores pretendem uma abordagem reflexiva, como propõem Moraes (2003), Moraes e Silva (2007) e Melo (2007). Uma crítica que se pode fazer, no entanto, é em relação à

atenção que se dá ao trabalho com a ortografia. Constatase, já no Manual, uma diferença em relação a outros tópicos apresentados: enquanto as orientações para o trabalho com os demais tópicos do ensino de Língua Portuguesa são acompanhadas de referencial teórico e sugestões de ampliação da atividade do capítulo, o trabalho com ortografia aparece sucintamente referido. Na mesma linha segue o tratamento no decorrer dos capítulos, como se verificará mais adiante: a abordagem da ortografia é exígua. Embora se afirme, no Manual, que o material dá “atenção especial” ao trabalho com ortografia, verifica-se, por exemplo, no livro do 6º ano, que, em um total de doze capítulos, há apenas sete momentos destinados à ortografia, com cerca de três páginas de exposição, exemplificação e exercitação da norma ortográfica.

As seções “De olho na escrita” se estruturam da seguinte maneira: a) apresenta-se um texto ou fragmento de texto de algum gênero textual; b) propõem-se algumas questões para trabalhar as características do gênero e/ou análise do conteúdo e questões que destacam palavras relacionadas ao tema da seção para análise de sua estrutura ou para inferência das regras; c) explicitam-se as regras e oferecem-se exemplos de uso; d) propõem-se novas questões para aplicação das regras.

No primeiro capítulo do volume do 6º ano, a referida seção focaliza a distinção entre fonema e letra. É proposta uma atividade que, ao ser comparada às demais que tratam da ortografia, distingue-se positivamente, pois parte de um anúncio do Masp e apresenta um trabalho inicial de reconhecimento do gênero, questionando a interlocução e a informatividade do texto, para depois abordar as relações entre sons e fonemas no texto verbal do anúncio. Para exemplificar, propõe a reflexão sobre a quantidade de letras e a respectiva quantidade de sons das palavras “conta” e “que”; na questão seguinte, sugere a comparação entre o som da letra s nas palavras “Masp” e “visite”, que também fazem parte do anúncio.

Na sequência, há uma explanação sobre o conceito de fonema e sua representação. Seguem essa parte exercícios que exploram: a) a quantidade de letras e fonemas em palavras presentes em uma tira de Ziraldo (incluindo pares de letras que representam um único fonema); b) a identificação da vocalização do “l” em final de palavras no português brasileiro; c) as correspondências fonêmicas da letra “x”; d) o reconhecimento da realização do fonema /s/ na escrita. Destaca-se o último exercício, reproduzido a seguir, que promove reflexão sobre a relação entre fonemas e letras:

6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os fonemas e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões:

- a) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.
- b) Uma letra pode representar diferentes fonemas.
- c) Um fonema será sempre representado por uma única letra.
- d) Uma letra só pode representar um fonema.
- e) A letra **x** pode representar dois fonemas: /ks/. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 31, grifos dos autores).

Uma crítica que pode ser feita é com relação ao uso do texto como pretexto, tanto no caso do anúncio do Masp quanto no caso da tira de Ziraldo, para isolar elementos visando à análise, mas reconhece-se a dificuldade de abordar a ortografia sem isolar os elementos para focalizá-los na perspectiva de sua estrutura interna.

O trabalho com a ortografia não é proposto nos três capítulos seguintes, só reaparecendo no segundo capítulo da unidade 2. Nessa parte, verifica-se um conflito em relação à abordagem por meio de gêneros textuais, pois traz, em uma página inteira, um trecho de entrevista (gênero que ainda não foi apresentado aos estudantes até o momento nesse volume) e a utiliza apenas para retirar alguns vocábulos a fim de explicitar e exemplificar as noções de encontro consonantal e dígrafo, caracterizando-se, novamente, o uso do texto como pretexto. Nos três exercícios de fixação que seguem, são resgatadas algumas palavras do texto lido para identificação de encontros consonantais e dígrafos.

No capítulo 3 dessa mesma unidade, são apresentados os encontros vocálicos, e, para tal, faz-se uso de um poema de Paulo Netho. Novamente, o gênero fica relegado a fornecedor de palavras para análise de encontros vocálicos. Apresenta-se uma explanação sobre os conceitos de vogal, semivogal, hiato, ditongo e tri-tongo. Os exercícios propostos não privilegiam a reflexão ou a sistematização dos conteúdos, pois solicita do aluno, em dois dos três exercícios, a mera identificação e classificação de encontros vocálicos em palavras localizadas em um texto fornecido (texto informativo sobre a bússola). No último exercício, solicita-se que o aluno converse com os colegas sobre o modo de funcionamento e a utilidade da bússola.

Na unidade 3, os capítulos 2 e 3 apresentam propostas de trabalho com ortografia, sendo abordada, no capítulo 2, a divisão silábica, e no capítulo 3, a identificação de sílabas átonas, tônicas e a classificação das palavras quanto à tonicidade. O segundo capítulo usa uma curiosidade para explicar a separação de sílabas ao final da linha e novamente faz uso de um poema para exemplificar questões ortográficas. Para fixação do conteúdo ortográfico, há apenas um exer-

cício que parte de uma tirinha e que está completamente descontextualizado dos três gêneros apresentados ao iniciar a discussão. Trata-se de uma lista de palavras aleatórias, que estão separadas em sílabas, em que há um vocábulo com as sílabas separadas em desacordo com as regras e que precisa ser identificado pelo aluno.

No capítulo da unidade 3 que aborda, conforme já referido, as sílabas tônica e átona, bem como a classificação das palavras, na língua portuguesa, de acordo com a tonicidade, a abordagem se inicia a partir de uma tira de Adão Iturrugarai, em que aparece uma personagem revoltada com as normas ortográficas da língua portuguesa, questionando: “Por que ‘tudo junto’ se escreve separado e ‘separado’ se escreve tudo junto?” e “E a palavra ‘palíndromo’ deveria ser uma palíndromo”. Primeiramente, solicita-se que o aluno identifique a sílaba mais forte de algumas palavras extraídas dessa tira, e, num segundo momento, propõe a discussão: “O que justifica a ortografia da língua?”. Há também uma questão sobre a caracterização do “palíndromo”. Após a explanação sobre palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, são propostos exercícios de fixação com base em um pequeno texto informativo sobre a água. O primeiro exercício explora o conteúdo do texto; os dois seguintes solicitam identificar a sílaba tônica de palavras extraídas do texto e classificar essas palavras em relação à tonicidade; e o último exercício solicita que o aluno, analisando as palavras estudadas nos exercícios anteriores, identifique a predominância da acentuação na pronúncia das palavras do português.

No capítulo 1 da unidade 4, aborda-se a acentuação de oxítonas, proparoxítonas e monossílabos tônicos. Nesse capítulo específico, os autores mostraram preocupação em elaborar questões que levem os estudantes à reflexão sobre os motivos de determinadas palavras levarem acento gráfico e outras não. Observa-se, nesse caso, uma abordagem indutiva da gramática, em que o aprendiz, a partir da análise dos elementos linguísticos, é capaz de inferir as regras. Na sequência, há boxes explicitando as regras de acentuação das oxítonas, dos monossílabos tônicos e das proparoxítonas, com a apresentação de exemplos. É interessante observar que tais regras são anunciadas da seguinte forma: “Conheça algumas regras de acentuação gráfica de acordo com a norma-padrão escrita” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 223). Seguem-se três exercícios, que propõem: a) justificar o acento gráfico ou a ausência dele em palavras que aparecem em uma tira (“têm” e “vem”); b) completar frases com os verbos “conter”, “manter”, “deter” e “reter” na terceira pessoa (singular e plural) do presente do indicativo; e c) acentuar palavras em um texto, das quais foram retirados os acentos gráficos.

A ortografia volta a ser abordada no capítulo 3 dessa unidade, ainda trazendo como tema a acentuação das palavras, agora das paroxítonas. As atividades contemplam questões de identificação das paroxítonas em uma tira e de destaque daquelas que são acentuadas. Segue-se a explanação da regra de acentuação das paroxítonas, com exemplos, e mais três exercícios em que os alunos precisam acentuar adequadamente as palavras.

Nos demais volumes<sup>4</sup> da coleção *Português: linguagens*, são abordados os seguintes tópicos: a) no volume do 7º ano: emprego do “g” e do “j” (em duas seções), acentuação dos ditongos e hiatos, uso do acento diferencial, emprego do “há” e do “a”, uso do “mal” e do “mau”, e uso do “mas” e do “mais”; b) no volume do 8º ano: o emprego da letra s (em duas seções), ortoépia e prosódia, emprego da letra “z”, uso do “x” e do “ch”, e emprego do “porque” / “por que” / “por quê” / “porquê” (em duas seções); e c) no volume do 9º ano: plural dos substantivos compostos, plural dos adjetivos compostos, adjetivos pátrios, uso de “tem” e “têm” / “vem” e “vêm”, emprego de “c” / “ç” / “ss”, emprego de “e” ou “i” / “o” ou “u”, e emprego do pronome demonstrativo (em duas seções).

Nesses volumes, a abordagem da ortografia mantém-se similar à verificada no volume do 6º ano. Observa-se que o trabalho com ortografia continua se limitando a poucos exercícios, alguns contextualizados com os gêneros do capítulo, e outros, completamente isolados do restante da unidade e dos gêneros nela abordados. Com frequência, são utilizados gêneros textuais para trabalhar meramente questões ortográficas, sem, contudo, propor uma reflexão sobre o gênero em questão, suas esferas de circulação, interatividade ou interlocução, limitando-se à proposição de algumas questões sobre o conteúdo ou à mera extração de palavras do texto, isolando-as para estudo. As questões ortográficas no decorrer dos volumes se apresentam alternando questões de memorização de regras e outras que levam o estudante a refletir sobre o uso de uma ou outra forma gráfica.

Algumas vezes, prioriza-se uma abordagem indutiva, partindo de textos (na maioria das vezes, uma tira) para analisar o emprego das palavras em foco no texto, mas há momentos em que o material propõe uma abordagem dedutiva (das regras para os exercícios), como ocorre, por exemplo, no livro do 7º ano, na segunda seção destinada a tratar do uso de “g” e “j”, em que se começa direto com as regras de uso do “g”.

---

4. Conforme já anunciado, não é foco deste estudo a análise dos volumes destinados às demais séries (7º, 8º e 9º anos), mas descreve-se brevemente seu conteúdo com o intuito de verificar quais aspectos da ortografia são abordados e se a abordagem do trabalho com a ortografia se mantém similar à verificada no volume do 6º ano.

Um exemplo de trabalho contextualizado e reflexivo se verifica na abordagem do emprego de “há” e “a”, no volume do 9º ano, que parte de uma tira em que a personagem olha para uma foto de quando era jovem, e diz: “... Eu, há vinte anos atrás”; na sequência, olha para o espelho e, ao ver refletida uma face mais envelhecida, diz: “... Eu, daqui a vinte anos”. As questões relacionadas trabalham com a interpretação do conteúdo e a inferência da regra de uso de “há” e “a”.

Outro exemplo digno de nota é quando se aborda, no mesmo volume, o uso do “e” e “i” / “o” e “u”. Não se trabalha a partir de exercícios mecânicos sem correspondência nenhuma com a realidade, mas se propicia refletir sobre a diferença entre a realização fonológica e a norma ortográfica:

Na língua portuguesa, nem sempre há correspondência entre os sons que produzimos na fala e as letras que os representam na escrita. É o caso, por exemplo, das vogais e e o, quando elas são átonas, a tendência da língua oral é transformar o e em i e o o em u. Assim, é comum a pronúncia **mininu** em vez de **menino**, **mágua** em vez de **mágoa**, **ólio** em vez de **óleo**, etc. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 195, grifos dos autores)<sup>5</sup>.

De um modo geral, conforme se pôde observar na coleção como um todo, e mais especificamente, no volume destinado ao 6º ano, a abordagem feita à ortografia não corresponde exatamente ao que o documento norteador de ensino (PCN) propõe, e tampouco recebe a “atenção especial” que o Manual do professor afirma que terá. Há poucas atividades que promovem a reflexão sobre as normas ortográficas, são raras as que sistematizam as regras e há lacunas com relação a outros tópicos relacionados à ortografia que deveriam ser também abordados – por exemplo, não se encontra nenhuma atividade relacionada à segmentação não convencional das palavras.

### Considerações finais

Após a observação do material em questão, anuímos com Morais (2003) quando afirma que o ensino de ortografia não evoluiu nos últimos anos quando comparado a outros aspectos do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, essa estagnação não deve ser atribuída apenas ao trabalho do professor ou à elaboração de manuais didáticos, pois tem, certamente, íntima relação com a falta de pesquisas e debates nessa área. Em eventos científicos e acadêmicos, raras são as

---

5. Citação extraída do volume do 9º ano.

referências ao tema, na atualidade, e mais raras ainda são publicações que apresentem teorias e novas abordagens metodológicas para que os docentes possam pautar sua prática nesse sentido.

É urgente que se tente reverter tal negligência com relação ao tema, pois, se, por um lado, a crença de que a aprendizagem da ortografia se daria naturalmente não se concretizou, por outro lado, a prática de sala de aula tem comprovado que o desconhecimento ortográfico ultrapassa os limites das produções escolares, propagando-se, por exemplo, em postagens de redes sociais e, inclusive, em notícias de jornais digitais com autores já adultos e suficientemente escolarizados. Fatos como esses exigem da escola e dos livros didáticos uma resposta, na perspectiva do que afirma Moraes:

Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras (MORAIS, 2003, p. 23).

Embora se possa afirmar que haja avanços no material, como, por exemplo, a abordagem indutiva em muitos momentos e o esforço direcionado para a inferência das regras e o entendimento do uso dessas regras pelo aluno, pode-se constatar, por outro lado, que a abordagem proposta pelo manual didático em questão não atende totalmente ao postulado pelos PCN. O próprio documento (PCN) avalia que “infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas” (BRASIL, 1998, p. 85), e algumas dessas estratégias foram observadas no material didático analisado.

Acredita-se que as atividades de reflexão exigem sempre do aprendiz uma postura ativa em seu processo de aprendizagem ou aquisição ortográfica, levando-os a pensar diante das questões que lhe são propostas. Por essa razão, devem ser priorizadas no trabalho com a norma ortográfica.

Além disso, há necessidade de maior debate acerca do tema no meio acadêmico, pois, assim como nos materiais didáticos e no próprio fazer pedagógico dos professores de Língua Portuguesa, o estudo referente ao ensino da norma ortográfica tem ficado à margem das discussões.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43 -58, 2002. Disponível em: <[ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2097](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2097)>. Acesso em: 2 jun. 2018.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015. 4 v.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Kátia Leal Reis de. Refletindo sobre a ortografia em sala de aula. In: MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94. Disponível em: <<https://bit.ly/30l4V1X>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso investigar? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, p. 59-71, 2000.

\_\_\_\_\_. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_; SILVA, Alexsandro da. Ensinando ortografia na escola. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; MELO, Kátia Leal Reis de. (Org.). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76. Disponível em: <<https://bit.ly/30l4V1X>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

SILVA, Jorge Luís Lira da. O livro didático de Português pós-PNLD: como anda o ensino de ortografia? *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 35, p. 81-107, jan./abr. 2010.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez; PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.

## RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UMA ANÁLISE DO LD NOVO GIRASSOL SOB A PERSPECTIVA DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA

### RELATIONSHIP BETWEEN ORALITY AND WRITING: AN ANALYSIS OF NEW SUNFLOWER UNDER THE PERSPECTIVE OF PHONETICS AND PHONOLOGY

Joyce dos Santos LIMA<sup>1</sup>  
Vanessa Gonzaga NUNES<sup>2</sup>

**RESUMO:** O livro didático é uma ferramenta de apoio pedagógico de suma importância para professores e alunos. Neste sentido faz-se necessário que este esteja em consonância com o que está proposto nos documentos norteadores da educação no Brasil e com as novas exigências educacionais. O presente artigo analisa o livro didático de língua portuguesa do 1º ano da coleção *Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo*, adotado em todas as escolas dos povoados do município de Laranjeiras – estado de Sergipe, através do PNLD Campo para os anos de 2016, 2017 e 2018, no que tangencia à consciência fonológica, tendo em vista sua relevância, principalmente nas séries iniciais. Objetivamos com tal pesquisa investigar como se apresentam as propostas das sequências didáticas para esta etapa de letramento e alfabetização, se há pistas de atividades que contemplem relações entre a fala e a escrita e, sobretudo, conscientizar os profissionais da educação, que diante da ausência de tais vieses há a necessidade de buscar outros materiais de suporte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático. Consciência Fonológica. Letramento.

**ABSTRACT:** The textbook is a pedagogical support tool of great importance for teachers and students. In this sense it is necessary that this is in line with what is proposed in the guiding documents of education in Brazil and with the new educational requirements. This article analyzes the Portuguese - language textbook of the 1st year of the *Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo* collection, adopted in all schools in the municipalities of Laranjeiras - Sergipe state, through PNLD Field for the years 2016, 2017 and 2018, in what concerns the phonological awareness, considering its relevance, especially in the initial series. We aim to investigate how the teaching sequences are presented for this stage of literacy and learning schooling, if there are clues to activities that contemplate the relationship between speech and writing and, besides that, to make education professionals aware that, due to the absence of such biases there is a need to seek other supporting materials.

**KEYWORDS:** Didactic Book. Phonological Awareness. Literacy

---

1. Mestranda do Programa Profletras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: joycesl85@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-7800-1255.

2. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFS). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa Profletras da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: vanessagnunes@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0003-2364-4194.

## Introdução

Comumente observamos que as crianças imaginam que a escrita é a representação da fala e isso implica em algumas questões relacionadas a desvios ortográficos e problemas de escrita, notadamente motivados pela prática oral. Por outro lado, a escola e seu métodos didáticos, muitas vezes, ignoram tais interferências e tratam o processo de letramento tão somente como uma aquisição de um código que viabiliza a leitura e a produção escrita. Observa-se que apesar da ampla discussão sobre os pilares dos letramentos, pouco se investe no desenvolver de uma consciência fonológica que viabiliza a manipulação dos sons da língua e colabora para uma formação mais reflexiva. O presente estudo discute a importância do livro didático, compreendendo a importância do caráter de um material para uma aprendizagem situada como principal ferramenta de subsídio para o trabalho do professor.

Para tal, elegemos analisar se a proposta adotada pelo livro didático (doravante LD) de língua portuguesa do 1º ano da coleção *Novo Girassol* – Saberes e Fazeres do Campo, adotado pelas escolas do Povoado Pedra Branca (Laranjeiras – SE) está alinhada ao que é proposto nos documentos norteadores a exemplo da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). O objetivo principal é mensurar como as propostas de consciência fonológica vêm sendo apresentadas nos materiais de suporte pedagógico para as séries iniciais, tendo em vista que estas são amplamente exploradas pelas avaliações nacionais. A discussão faz-se necessária porque no 1º ano o/a educando/a está na fase inicial de aquisição da linguagem oral e escrita e este período é considerado cognitivamente propício ao recebimento de estímulos que irão evitar que determinados processos fonológicos venham acarretar futuros “erros de ordem ortográfica”. Buscamos com essa pesquisa estimular as discussões sobre as propostas herméticas trazidas pelos livros didáticos no campo do letramento e da alfabetização, bem como contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores no tocante à importância das atividades de consciência fonológica para o processo de ensino-aprendizagem.

### 1. A perspectiva histórica dos métodos

Numa perspectiva histórica é importante destacar o papel que os métodos têm na condução do fazer pedagógico e como cada professor compreende o processo de alfabetizar e/ou letrar. Sabendo que o processo de alfabetização não acontece de maneira involuntária ou inconsciente e que deve ser apresentado de forma organizada e dirigida, é que adotou-se no Brasil métodos de condução no

processo de letramento. Há tradicionalmente dois tipos de métodos bastante difundidos: os **analíticos** (palavração, sentencição e o método global) e os **métodos sintéticos** (alfabéticos, silábicos e fônicos).

Na contramão da defesa ou da adoção deste ou daquele método, encontramos na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da língua escrita*, um marco para a educação inicial, por indicar que as crianças passam por processos de alfabetização e que nesse caminho criam diferentes hipóteses que desencadearão a construção de conhecimento. As autoras classificam as hipóteses levantadas pelas crianças nos níveis: **pré-silábico**, **silábico**, **silábico-alfabético** e **alfabético**, entendendo que a aquisição segue um percurso previsível até a alfabetização. Na década de 1990, em meio a efervescência dessas novas teorias, evidenciava-se também a negação aos métodos ditos tradicionais. Essa confusão entre ter ou não ter método e diante da dúvida sobre as possibilidades metodológicas, Soares (2017, p. 127) se posiciona afirmando que se deve ter coragem de afirmar um método, desde que ele seja um método em seu conceito verdadeiro, ou seja:

[...] resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez sobretudo) social e política; que seja, ainda o resultado da opção pelos paradigmas conceituais (psicológicos, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa teoria (SOARES, 2017, p. 127).

A discussão sobre métodos amadureceu e nas últimas duas décadas observamos que a literatura da área da educação e, conseqüentemente, os documentos oficiais passam a discutir o conceito e a entender o processo de letramento como algo mais amplo, com foco na construção do conhecimento.

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (SOARES, 2017, p. 18).

Significa dizer que a combinação do ato de ler e escrever compreende a compreensão e expressão desse código escrito, com vistas a uma aprendizagem significativa para a sociedade na qual esse ser está inserido. De acordo com estudos realizados pela pesquisadora supracitada, o processo de alfabetização é um conjunto de habilidades multifacetadas, que referem-se às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística.

Entende-se que a alfabetização não deve ser apresentada totalmente dissociada do letramento, sob pena de voltarmos ao antigo ensino dos métodos de alfabetização, tão condenados na atualidade por professores e especialistas, uma vez que não contemplam uma aprendizagem significativa.

Dentro desta perspectiva de evolução no modo de ensino e aprendizagem, destacamos a inserção do desenvolvimento da consciência fonológica, que trata da manipulação das letras e dos sons na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Sabendo que o período de aquisição da escrita alfabética é de suma importância para o sucesso na alfabetização, faz-se necessário um trabalho consistente com vistas à manipulação dos sons da língua. Portanto, trabalhar a consciência fonológica, que é a habilidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, é imprescindível para uma alfabetização exitosa, e está em consonância com a BNCC que afirma que “[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc.[...]” (BRASIL, 2018, p.88).

As contribuições da fonética e da fonologia, principalmente nas classes de alfabetização (momento da aquisição do código escrito), tem um papel muito significativo para a compreensão de determinados processos fonológicos que tendem a se fossilizar, gerando desvios correlatos de ordem ortográfica, caso não seja feito um trabalho de consciência nas referidas séries. De acordo com Scliar Cabral (2009):

A consciência fonológica insere-se na consciência metalinguística. Elas decorrem da capacidade de o ser humano poder se debruçar sobre um objeto, no caso, a língua, de forma consciente, utilizando uma linguagem. No caso da consciência fonológica, o objeto sobre o qual você se debruça conscientemente são os fonemas, e a linguagem utilizada é o alfabeto. Uma primeira distinção a fazer é entre conhecimento não consciente dos fonemas para o uso e o seu conhecimento não consciente dos fonemas. Todo o falante-ouvinte nativo, alfabetizado ou não tem conhecimento não consciente dos

fonemas e os utiliza com prioridade: quando escuta ou quando fala sabe a diferença entre /'bala/ e /'mala/. Já o conhecimento consciente dos fonemas se desenvolve com a aprendizagem do sistema alfabético da respectiva língua (SCLIAR CABRAL, 2009, p. 35).

Reforçando a importância de desenvolver habilidades de consciência das relações grafemas-fonemas, o *Referencial Curricular do Estado de Sergipe*, pautado nos documentos de maiores instâncias, prevê onze competências gerais para o 1º ano do ensino fundamental, dentre as quais destacamos as de nº 4 e 5, que correspondem a aquisição de consciência fonológica e fonêmica, respectivamente. Como habilidades a serem desenvolvidas, o documento sugere: identificar a intensidade dos sons produzidos no seu cotidiano, bem como a repetição de rimas, parlendas e trava-línguas; identificar, discriminar e produzir os 31 fonemas da Língua Portuguesa, relacionando os fonemas (sons) e grafemas (letras); juntar e separar fonemas para compor e decompor palavras; desenvolver atividade que explorem o princípio segundo o qual as palavras são formadas por símbolos (grafemas ou letras); relacionar letras a fonemas (sons); extrair o som das palavras a partir das letras escritas. (SERGIPE, 2011, p.24).

Observa-se portanto, que os documentos oficiais, em consonância com as abordagens mais atuais que os subjazem, preconizam a consciência fonológica como base do aprendizado de língua materna. Portanto, os livros a serem sugeridos e adotados através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático deveriam contemplar tais eixos de ensino.

## 2. O PNLD e o processo de adoção de livros didáticos

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (doravante PNLD) avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa. As orientações e serviços prestados, nesse sentido, devem ocorrer de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. De acordo com as diretrizes do programa, a escolha do LD a ser adotado pelas escolas deve acontecer a cada três anos e os educadores podem avaliar alguns exemplares que são enviados às instituições de ensino credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) e que participaram do censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o portal do MEC, <http://portal.mec.gov.br/>, página do Ministério da Educação na internet:

a execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Desse modo, significa dizer que em função do possível aumento no número de matrículas no ano seguinte, é enviado às escolas uma remessa complementar para estes novos alunos. Esta medida se faz necessária, até porque em decorrência de mudança de residência, evasão escolar ou abandono, os livros distribuídos para estes alunos não são devolvidos, ocasionando um *déficit* no ano seguinte.

O PNLD é responsável não apenas pela distribuição do livro didático e literário (antes distribuído pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE), mas também por outros materiais de suporte pedagógico a exemplo de obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar. Esta medida foi posta em prática a partir do decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.

Ainda de acordo com o portal do MEC, “a compra e distribuição dos materiais e livros didáticos escolhidos pelo Ministério da Educação, em relação a área da Secretaria de Educação Básica (SEB), compete ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a quem também é atribuído a responsabilidade de abastecer e remanejar os materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.”

Em consonância com as premissas dos documentos que norteiam a educação no país e entendendo que o processo de aprendizagem deve buscar aproveitar e legitimar o conhecimento da comunidade, surge o PNLD Campo.

O PNLD Campo foi implementado no ano de 2013 e compreende material didático específico para estudantes de escolas do campo, ou seja, com vistas a abordar a realidade social, cultural, ambiental, política e econômica da população das áreas rurais. As obras compreendem Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia.

Para fazer parte do PNLD campo é necessário que a escola pública rural tenha até 100 alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental, ou ter mais de 100 alunos e não ter escolhido os livros didáticos no meio do ano. Usufruem dos livros, professores e alunos, sendo que aqueles não precisam serem devolvidos ao término do ano letivo. A cada triênio a escola recebe uma nova remessa, acontecendo nos anos intermediários a sua reposição.

Isso posto, o livro *Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo*, objeto de nosso estudo, foi adotado no ano de 2016 pelo município de Laranjeiras para as escolas localizadas nas áreas rurais, a exemplo do Povoado Pedra Branca. De autoria de Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança, o referido livro é proposto para o 1º ano do ensino fundamental e compreende duas etapas: a primeira denominada de *Letramento e Alfabetização* e a segunda denominada *Alfabetização matemática*. Como nosso foco de estudo está atrelado às questões fonéticas e fonológicas, focaremos na primeira etapa.

### 3. Metodologia

O objeto de estudo desta pesquisa é a coleção *Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo - Língua Portuguesa - 1º ano*, de autoria de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança. Trata-se de um livro adotado por escolas de Laranjeiras (SE), nem todas consideradas campestres, como é o caso da Escola Municipal Dom Pedro II, localizada no povoado Pedra Branca, que nos servirá de apoio para a análise do LD e sua adoção. Deste modo investigamos: (i) se o LD Campo adotado está em consonância com os métodos atuais e com os documentos oficiais; (ii) se dá subsídios a atividades de consciência fonológica, previstas para as séries iniciais de alfabetização e letramento; (iii) se há formação ou um suporte ao professor no intuito de auxiliá-lo na execução das atividades; (iv) quais as principais pistas que o distingue de um LD não destinado ao campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de dados, realizando uma análise comparativa entre o que dizem os documentos norteadores, bem como estudos atuais sobre e conteúdo do material didático propriamente dito.

### 4. Resultados e discussão dos dados

Começamos a nossa análise por aspectos extracurriculares que dizem respeito ao processo de adoção e autoria. Como já foi dito anteriormente, o PNLD avalia e disponibiliza obras didáticas de apoio à prática educativa e o PNLD campo está destinado a orientar, de forma especializada, a adoção de livros às escolas rurais. O processo para a escolha e adoção do referido livro na escola da Escola Municipal Dom Pedro II foi feito da seguinte forma: em um primeiro momento, as editoras entregaram os livros às escolas juntamente com alguns folhetos explicativos sobre a dinâmica do LD. Na sequência, as aulas foram dispensadas para

que os docentes e o coordenador pedagógico avaliassem os manuais. Cada professor das turmas do 1º ciclo do ensino fundamental escolheu três opções que foram enviadas para a secretaria de educação. No entanto, o LD que a escola recebeu não condiz com nenhum dos títulos da lista tríplice enviada pelos professores.

Apesar desta comunidade ter sido elevada à categoria de bairro, o livro que foi adotado nas escolas do Povoado Pedra Branca é o *Novo Girassol - Saberes e Fazeres do Campo*. O MEC ainda não fez este reconhecimento, e, sendo assim, o município continua apostando em materiais voltados a educação campestre, indo de encontro com o que defende Moita Lopes (2006) que afirma que o sujeito não pode estar desvinculado de seu mundo, pois os seus significados se constroem e se estabelecem na sua realidade sócio-histórica. Sobre essa aprendizagem situada, Signorini (1998) também contribui dizendo que as estratégias devem cada vez mais fazer referência a um falante real, inserido em práticas reais e específicas.

Não se tem a informação se a escolha do município segue a demanda da maioria das escolas, sendo adotado o livro mais requisitado ou se trata-se de um padrão estadual. É importante ressaltar que, para esta escola, não foi fomentado o debate para a escolha dos exemplares, tampouco os educadores foram orientados a optarem por um livro campestre. Após a chegada dos livros na escola, também não houve formação para explicações no que concerne à metodologia subjacente ou para a realização de atividades deste LD, que foi adotado para as classes de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, intui-se que essa escolha é uma mera formalidade.

Para além, evidenciamos a falta de informação sobre a formação das autoras, principalmente sobre suas atuações e experiências em educação no campo. Segundo Souza (2015) que também analisou a mesma coleção, ambas as autoras possuem especializações em administração escolar e seus lattes não foram encontrados na plataforma do CNPq. A autora se apoia em Cartaxo (2012) para afirmar que “Por reconhecer a expressividade que o livro didático tem tido nas escolas torna-se relevante pensar em quem é o seu autor e que espaço ele ocupa/ocupou dentro das escolas” (CARTAXO, 2012 *apud* SOUZA, 2015, p. 45).

Ainda girando em torno do contexto situacional, chamamos a atenção para o título do LD em análise que é *Letramento e Alfabetização*, que nos leva a crer que a proposta metodológica esteja voltada para os usos sociais da língua falada e escrita. No entanto, a análise que faremos a seguir demonstra que as atividades apresentam lacunas em relação às teorias contemporâneas de letramento, parecendo não haver espaços para práticas dialógicas de leitura, escritas situadas, promovendo interação e reflexão sobre o mundo onde estamos inseridos. Ao longo do manual do professor, paralelamente às atividades, encontramos em notas em

cor diferenciada que dão algumas orientações ao professor, mas a maioria muito superficial e pouco elucidativa sobre a proposta do caminho a ser trilhado.

No que se refere a sua estrutura, a parte referente a alfabetização e letramento está dividida em quatro unidades, todas permeadas de muita ilustração e pequenos textos da tradição oral, como parlendas, cantigas de roda, entre outros. Percebemos ainda, uma grande exploração de rimas e aliterações, em toda a extensão do material, seguindo, portanto, o que está proposto na BNCC e que é amplamente explorado nas avaliações nacionais conforme observamos na Figura 1 que ilustra um exemplo de questão referente a prova do programa mais alfabetização para o 1º ano do ensino fundamental.

Figura 1 - Questão 5 da avaliação somativa de Língua Portuguesa

 **Veja a figura: TAPETE.**



 **Faça um X na figura que o nome começa com a primeira letra do nome da figura que você viu.**









BL04PC1

Fonte: Programa Mais Alfabetização, p. 4, ano 2018.

Verificamos que logo na primeira unidade as autoras apresentam o alfabeto composto por 26 letras, destacando 21 consoantes e apenas 5 vogais, o que implica em ignorar, por exemplo, o caráter distintivo de vogais médias, presentes em palavras como avô e avó ou sede (subst.) e cede (verbo). Também não mencionam a diferença entre vogais orais e nasais, o que tem revelado, em pesquisas desenvolvidas em turmas usuárias do LD, altos índices de erros ortográficos em palavras que apresentam consoantes nasais em posição de coda silábica. É interessante notar que apenas uma folha é dedicada ao estudo das vogais, e que estas

são trabalhadas apenas na sua forma maiúscula, diferentemente das consoantes que serão tratadas nos exercícios posteriores (ver Figura 2).

Figura 2 - Apresentação do alfabeto do português  
(com destaque para as vogais na sua forma cursiva e maiúscula).



Fonte: Carpaneda e Bragança (2014, p.15).

Apresentado o alfabeto, o livro parte para o estudo das palavras a partir da letra em destaque em um quadro na parte superior da folha. Diferentemente do que é praxe nos livros da educação infantil e séries iniciais, à exemplo de Carpaneda e Bragança (2008), percebemos que este exemplar não trabalha as famílias silábicas, apresentando características semelhantes ao método analítico, uma vez que parte do todo (palavra) para as unidades menores. A dinâmica adotada é sempre semelhante para todas as unidades. Parte-se de um texto e deste são extraídas palavras e sílabas até que se chegue nas letras. Para trabalhar a letra “S”, por exemplo, abordada logo na primeira unidade como primeira letra a ser aprendida, as autoras investem na parlenda “Sapo-cururu”, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3 - Apresentação da parlenda Sapo-cururu (como gatilho para a aprendizagem da letra 's').

1. CANTE COM OS SEUS COLEGAS E O PROFESSOR.



**SAPO-CURURU**

SAPO-CURURU  
NA BEIRA DO RIO,  
QUANDO O SAPO CANTA,  
Ó MANINHA,  
É PORQUE TEM FRIO.

(FOLCLORE)

Fonte: Carpaneda e Bragança (2014, p.20).

Na sequência, sugerem que os alunos recordem de “canções de ninar” de modo geral e “canções de ninar que falem de sapo” e apresentam atividades que pedem: que a criança copie a palavra ‘sapo’, circule nas palavras apresentadas as sílabas ‘sa’, desenhem algo que comece com a sílaba em questão, escrevam o nome desta figura desenhada e separem a palavra sapo em sílabas, sequência que podemos conferir na Figura 4.

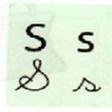
Figura 4 - Sequência de atividades propostas para a aprendizagem da letra 's'.

1. LEIA E COPIE NA LINHA ABAIXO.



**S A P O**

SAPO



2. OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO TÊM UMA PARTE IGUAL. CIRCULE.

Peça aos alunos que leiam o nome das figuras em voz alta, batendo palmas a cada parte pronunciada. Escreva na lousa a palavra SAPO, releia e pergunte: Qual é a primeira parte da palavra sapo? As palavras têm alguma parte igual? Qual? É importante desenvolver a habilidade de perceber a estrutura sonora das palavras faladas, reconhecendo-as como uma sequência de fonemas e/ou sílabas. Isso favorecerá a aprendizagem da leitura e da escrita. Com a letra termina a palavra



**S A P O**



**S A P A T O**



**S A B ã O**

caso os alunos respondam que SAPO termina com U, informe que existem palavras que são pronunciadas como U, mas escritas com O. Use os nomes de alunos da turma para exemplificar esse fato: MAURÍCIO, LUCIANO, BERNARDO, JULIANO.

3. VOCÊ CONHECE ALGUMA PALAVRA QUE COMECE COMO SAPO? DESENHE O QUE ELA REPRESENTA E ESCREVA, COMO SOUBER, ESSA PALAVRA.

Sugestões de respostas: sacola, saco, sabonete, solame, sapoti, sala, sabiá, samambaia, saúva.

4. LEIA A PALAVRA ABAIXO. DEPOIS ESCREVA UMA PARTE DELA EM CADA QUADRINHO.

**S A P O**

□ □

CADA PARTE QUE VOCÊ ESCREVEU CHAMA-SE SÍLABA.



Fonte: Carpaneda e Bragança (2014, p.21).

De acordo com Seara *et al* (2015), é preciso refletir sobre o grau de dificuldade no processo de alfabetização e letramento para que se bole estratégias que tenham certa hierarquia, ou seja, que partam de elementos mais produtivos na língua, símbolos-som mais simples para alcançar gradativamente estruturas mais complexas. No LD em questão, as palavras apresentam prioritariamente o tipo silábico CV e em número bem menor CVV, o que nos leva a crer que as autoras entendem que há uma complexidade na sílaba e optam, por trazer um tipo mais simples e recorrente. No entanto, não há essa gradação uma vez que não contemplam mais tarde ou na sequência, os tipos silábicos CVC ou outros mais complexos, o que pode ser uma lacuna no processo de letramento. Inferimos que não há uma preocupação em reunir as consoantes por grau de dificuldades. Não observamos, por exemplo, uma sequência lógica na apresentação das letras. A primeira unidade, por exemplo, dedica-se as consoantes “S”, “N” e “C”. De acordo com Corrêa (2003), deve-se partir das consoantes biunívocas, ou seja, um grafema representando apenas um fonema, (no PB são consoantes biunívocas: “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”) a fim de facilitar a compreensão e a conversão dos fonemas em grafemas.

De acordo com Carvalho (2005) “[...] Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto correspondente a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.” Ainda de acordo com a autora supracitada, a abordagem inicial por letras que têm relações mais simples entre seus grafemas e fonemas é importante para um período de consolidação de entendimento sobre o mundo ideal da escrita e esta fase deve preceder a apresentação das demais consoantes.

Considerando que o primeiro passo do alfabetizando em sua compreensão do sistema da escrita é o entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, vamos deixá-lo explorar essa hipótese por um curto espaço de tempo (CARVALHO, 2005, p. 26).

Sobre as consoantes, é relevante dizer que as letras “H”, “Q”, “K”, “W” e “Y” não são contempladas, embora estas sejam apresentadas no alfabeto logo no início do livro e que as três últimas tenham voltado a fazer parte do sistema alfabético com o acordo ortográfico de 2009, com prazo de até 2010 para serem reintegradas nos livros didáticos. As letras “S” e “R”, “L”, “M”, “N” serão trabalhadas apenas no início da palavra junto a uma vogal. Letras como “C”, “G”, “J” e “X” são apresentadas apenas com correspondência aos fonemas /k/, /g/, /Z/ e /S/, respectivamente.

Nota-se que apesar do LD contemplar amplamente a consciência fonológica no âmbito de rimas, aliterações e pares mínimos (duas palavras com significados diferentes, mas que tem uma cadeia sonora igual, menos em um segmento que ocupe a mesma posição na estrutura, como em **bala** e **mala**), as autoras se eximem de questões recorrentes em sala de aula como os processos fonológicos usuais, a exemplo de vozeamento, apagamento e palatalização. Estudos como de Mendonça *et al.* (2005) indicam que fenômenos como de apagamento são recorrentes no início da aquisição da escrita alfabética e que por isso deveriam ser previstos nos livros didáticos. A única pista que encontramos a respeito de vogais nasais é através do diacrítico ~ sobre a vogal “A”. A abordagem de “M” e “N” apenas em posição de ataque limita a discussão acerca dos grafemas AM/AN, EM/EN, IM/IN, OM/ON e UM/UM em correspondência a vogais nasais.

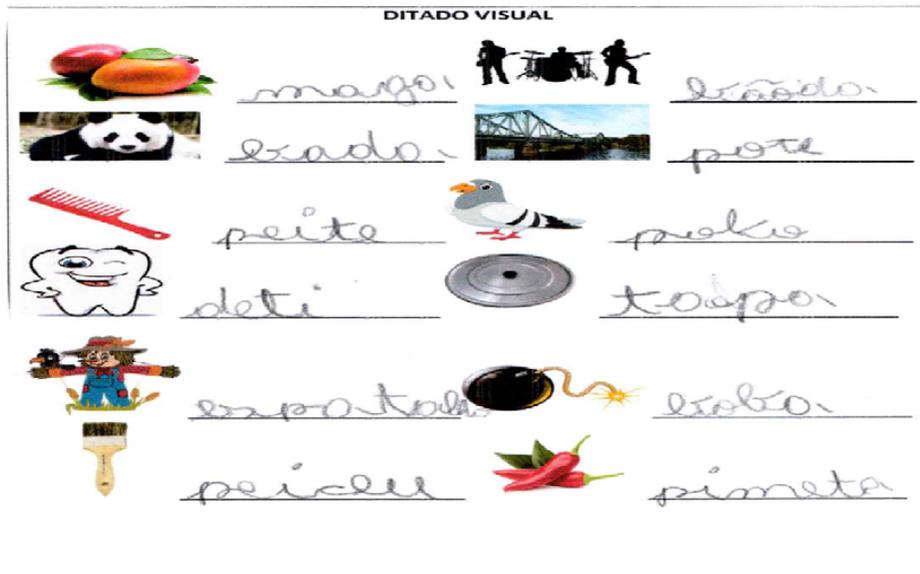
Apesar das lacunas referentes as relações grafemas-fonemas, algumas atividades exigem dos alunos a decodificação de sons que não lhes foram apresentados. O trecho a seguir, retirado da página 95 do LD em questão, é uma proposição de leitura que apresenta consoantes nasais e “L” em posição de coda, como em “manjerona”, “espalham” e “mil”, encontros consonantais como em “gengibre” e “alecrim”, dígrafos como em “salsinha” e “alho-poró”, R fraco (ou tepe) como em “tempero” e C com correspondência de fonema /s/ como em “cebola”.

*MANGERONA E GENGIBRE  
ALECRIM E CEBOLINHA  
ALCAPARRA, ALHO-PORÓ  
O COMINHO E A SALSINHA  
SÃO TEMPEROS QUE ESPALHAM  
MIL PERFUMES NA COZINHA.*

(OBÉID, 2009 p.35 *apud* CARPANEDA E BRAGANÇA, 2014, p.95)

Em uma atividade realizada com os alunos da referida série, verificamos que a ausência de exercícios que contemplam consoantes nasais nesta posição ou a falta de reflexão sobre a representação ortográfica de vogais nasais pode trazer implicações no processo de escrita. Para uma atividade que consistia em um ditado visual (ver Figura 4), observamos alto índice de apagamento da consoante nasal em posição de coda silábica, o que indica que os alunos não têm referências para escrever palavras de tipo silábico CVC nasal.

Figura 5 - Atividade “ditado visual” aplicado à turma do 1º ano



Fonte: Dados da pesquisa.

Na página 42, quando a lição trata da letra “D”, encontramos a única menção à produção oral. Em um momento “dica ao professor”, as autoras ressaltam a importância de chamar a atenção dos alunos para as pronúncias de “e” e “o”, em posição final de palavra, que “dependendo da região do país” se realizam como “i” e “u”, respectivamente. A explicação que atribui tal pronúncia à variação regional é um tanto que limitada e não propõe, por exemplo, atividades que instiguem os alunos a perceberem suas produções orais e as correlações com a escrita.

### Considerações finais

Após a análise realizada sobre o livro didático *Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo*, percebemos que as atividades propostas contemplam a consciência fonológica, em sua maioria, no nível de rimas, aliterações e pares mínimos. As autoras não apresentam uma sequência alfabética ordenada e nem explicam ao professor, em seus momentos dialógicos, a escolha da ordem de apresentação. Não há menção sobre a distinção entre vogais orais e nasais ou sobre a presença de consoantes nasais em posição de coda silábica. Não encontramos possíveis pontes para a produção oral, através, por exemplo, de processos fonológicos recorrentes na fala das crianças, que poderiam fazer refletir sobre as diferenças entre a fala e a escrita. Algumas consoantes não são contempladas, bem como não são apresentados padrões silábicos complexos, mas altamente recorrentes

no português. Não observamos o trabalho diretamente com as famílias silábicas o que mostra uma prevalência do método analítico. Salientamos que apesar das lacunas no eixo que analisamos, é bastante positiva a forma como apresenta os textos da tradição oral, resgatando os valores culturais, ainda que apresente carências nas proposições de práticas sociais. Assim, respondemos a nossas duas primeiras indagações.

As atividades propostas no livro se coadunam em partes com o que é cobrado nas avaliações nacionais e com as orientações pelos documentos e apenas algumas atividades dão subsídios a um trabalho de consciência fonológica, mas nada sobre relações grafemas-fonemas ou manipulação de sons.

A experiência relatada confirma que o apoio ao professor se limita às notas apresentadas ao longo do LD e não há pistas que o caracterizem como um material destinado ou pensado para um público do campo. Uma breve análise comparativa entre esse e outros métodos, também propostos pelo PNLN, mostram que os livros destinados ao público que não é do campo parece ser mais completo, uma vez que contempla, por exemplo, todas as consoantes e tem uma organização mais lógica.

Destacamos a importância do professor se manter sempre atualizado e buscando outros subsídios de apoio pedagógico para uma alfabetização exitosa e significativa. Sugerimos aos pesquisadores da área de letramento e alfabetização que investiguem em livros didáticos diversos sobre a presença de atividades que contemplem o viés fonológico para que se possa não apenas relatar as lacunas dos métodos, mas que também possamos partilhar atividades que supram essa necessidade tão pungente nas séries iniciais.

## Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, 2ª versão. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- LAMPRECHT, Regina Ritter e outros. *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAMPRECHT, Regina; BLANCO-DUTRA, Ana Paula (Org.). *Consciência dos sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SCLIAR CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português no Brasil*. Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. *Consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. Educação a Distância Tupy: SOCIESC, 2009.

SERGIPE. SEED. *Referencial Curricular do Estado*. 2011.

SIGNORINI, Inês. *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização: a questão dos métodos*. 1. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

## A CAPA DO LIVRO PARADIDÁTICO: DISCURSOS EDITORIAL E DIDÁTICO EM UMA OBRA DA FTD

### THE SUPPLEMENTAL EDUCATIONAL MATERIAL BOOK COVER: EDITORIAL AND DIDACTICAL DISCOURSES IN A WORK OF FTD

Flávia Furlan GRANATO<sup>1</sup>

Matheus Nogueira SCHWARTZMANN<sup>2</sup>

**RESUMO:** Admitindo o fato de que, grosso modo, uma obra de caráter paradidático deva valer-se de procedimentos semióticos diversos que promovam a aproximação entre enunciador e enunciatário-leitor, podemos inferir igualmente que a sua capa é um dos elementos que mais claramente evidencia esse processo de aproximação. A capa, assim, pode ser entendida como a materialização de um ponto de contato entre um enunciador complexo, construído graças à projeção de valores editoriais, científicos e didáticos, e um enunciatário-leitor pressuposto, marcado, por sua vez, por valores editoriais, escolares e mercadológicos, em outras palavras, como o lugar da própria realização do contrato fiduciário. Partindo desse pressuposto, e elegendo os paratextos capa, orelhas e contracapa da obra 'O poeta que fingia', nosso objetivo é analisar as estratégias discursivas e os recursos verbo-visuais que modalizam o enunciatário-leitor por um querer fazer, reconhecido, no nível do discurso, como um querer ler. Para dar conta desse objetivo, nos apoiaremos nos pressupostos da semiótica discursiva, das contribuições de uma semiótica plástica e da reflexão sobre os níveis de pertinência da análise semiótica, como proposta por Jacques Fontanille, e, de outro lado, das reflexões de Gérard Genette sobre a noção de paratexto editorial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Prática Editorial. Prática Didática. Livro Paradidático. Semiótica.

**ABSTRACT:** Admitting the fact that, *grosso modo*, a work of supplemental educational material feature should draw upon semiotic procedures that promote closeness between enunciator and enunciatee-reader, we can equally infer that its cover is one of the elements that most clearly shows this process of closeness. The cover, therefore, can be understood as the materialization of a contact point between a complex enunciator, constructed due to the projection of editorial, scientific and didactic values, and a presupposed enunciatee-reader, marked, on the other hand, by editorial, school and market values, in other words, as the place of the actual realization of the fiduciary contract. From this assumption and by choosing the cover, book flap and the back cover of the work *The Poet who pretended*, our goal is to analyze the discursive strategies and the verbal-visual resources that modalize the enunciatee-reader to wanting-to-do, recognized, in the discourse level, as a wanting to read. To fulfill this objective, we will rely on the presuppositions

---

1. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP de Araraquara (FCLAr), S.P., Brasil, e-mail: flaviafurlang@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4863-8452>

2. Professor do Departamento de Linguística da UNESP de Assis (FCLAs) e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP de Araraquara (FCLAr), S.P., Brasil, e-mail: matheus.schwartzmann@unesp.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2887-357>

of discursive semiotics, the contributions of a plastic semiotics and the reflection on the levels of pertinence of the semiotic analysis, as proposed by Jacques Fontanille, and, on the other hand, from Gerard Genette's reflections on the notion of editorial paratexts.

**KEYWORDS:** Discourse. Editorial practice. Didactic practice. Supplemental educational book. Semiotics.

## Introdução

Para se pensar atualmente o ensino de leitura e de literatura, parece-nos cada vez mais importante discutir a própria presença do livro impresso em sala de aula. Diante da pluralidade de suportes de leitura aos quais os alunos têm acesso, o livro impresso vem deixando de ser o objeto de predileção não apenas dos alunos, como também de muitos professores, graças à mobilidade e à gratuidade dos documentos disponíveis *online*, e à celeridade com que podem ser compartilhados.

Segundo Daniel Pinsky (2009, p. 5), “o livro impresso, como concebido atualmente, tem cerca de cinco séculos” e a sua difusão foi responsável por democratizar e organizar o ensino. Essa hegemonia de 500 anos sofreu seu primeiro grande impacto a partir da década de 1980, quando o processo de produção de livros se tornou mais barato e mais eficiente graças aos procedimentos de digitalização. Um segundo grande impacto foi o advento da *internet* que, de um lado, popularizou as livrarias digitais (que vendiam e vendem ainda livros físicos) e que, de outro lado, criou uma nova indústria dos livros, então digital.

No entanto, a despeito de muitas profecias que previam o fim do livro impresso, ele permanece, ainda que muitas vezes tenha que se reinventar. Para Pinsky (2009) é importante lembrar que “a indústria do livro é dividida em setores muito diferentes entre si” e que “livros didáticos são afetados pelas novas tecnologias de maneira diferente de romances, que diferem de religiosos, que são afetados de maneira distinta de infantis” (PINSKY, 2009, p. 9).

Outra perspectiva importante para se pensar a presença dos livros e dos textos literários como material didático em sala de aula é a que reflete a nova *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) em seu documento, como se pode ver a seguir:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema

e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2017, p. 491).<sup>3</sup>

E ainda se complementa que:

A atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que suponham apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade (BRASIL, 2017, p. 492).

Como se pode ver, há um interesse que se mantém ainda bastante atual em se propor uma maior presença da literatura em sala de aula, assim como aprimorar as produções a partir de uma maior complexidade dos textos e suas estruturas.

O livro paradidático, assim como chamado no Brasil, presentificou-se nas escolas a partir da década de 1970. O termo *paradidático* fora adotado para se definir os livros de leitura infanto-juvenis. Segundo Jaime Pinsky, historiador e editor, esse formato tem um caráter comercial, como podemos observar a seguir:

Do ponto de vista das editoras, paradidático é uma concepção comercial e não intelectual. Então, não interessa se é Machado de Assis, se é dicionário, se é não-sei-o-quê, o que interessa é o sistema de circulação. Os editores leram Marx, se não leram entenderam mesmo sem ler, quer dizer, eles sabem o que define realmente o produto é a possibilidade de circulação desse produto. Então, se esse produto circula como paradidático – ou como diriam vocês, acadêmicos, “enquanto” paradidático –, ele é um paradidático. Ele pode ser um romance, pode ser um ensaio, pode ser qualquer coisa; então, essa é a definição de paradidático nos meios editoriais. Então é muito fácil, não tem absolutamente nenhuma dificuldade nessa definição. Ora, há certos temas que o livro didático não dá conta, e você precisa, às vezes, verticalizar alguns temas. Então, esse foi o objetivo (PINSKY *apud* MUNAKATA, 1997, p. 102).

Atualmente, a partir de um breve levantamento feito nos *sites* das editoras Ática/ Scipione, FTD, Moderna e Saraiva, as pioneiras na edição de livros dessa natureza, o termo *paradidático* foi substituído simplesmente pelo termo *literatura*.

---

3. Disponível em: <<https://bit.ly/2skbClS>>. Acesso em 10 mar. 2018.

Trata-se certamente de uma estratégia discursiva, com fins mercadológicos, que reconfigura a sua natureza e a sua dimensão genérica. Ainda que nosso interesse recaia sobre os problemas colocados pelas estratégias editoriais que visam o mercado, neste trabalho, reconhecendo a importância dessa discussão, não vamos tratar dos valores e feitos de sentido que as escolhas “literatura” e “paradidático” implicam.

Quanto à presença desse formato de livro na sala de aula, adotado como um “verticalizador” de determinados temas, independentemente do modo como as editoras o classifiquem, devemos estender a reflexão para o problema da obrigatoriedade da leitura na sala de aula *versus* o prazer de ler. Despertar o fascínio pela leitura e pela literatura ao longo da infância e da adolescência é um papel que se divide, basicamente, entre pais e educadores. Porém, a partir do momento em que a escola passa a cobrar leituras de seus alunos, a obrigatoriedade se revela: o que antes poderia partir de uma experiência de leitura modalizada por um *querer* ler passa a uma experiência de um *dever* ler. Saem de cena a curiosidade e o prazer estético, entram em cena os conteúdos escolares e o saber formalizado.

É a partir dessa ótica que assumimos que o trabalho das editoras, ao organizarem livros e coleções cada vez mais atrativos, parte da premissa de que é preciso atenuar o caráter da obrigatoriedade da leitura do texto literário, especialmente, por meio de estratégias diversas. Essas estratégias, longe de serem apenas recurso publicitário, são construções discursivas, marcadas por posicionamentos valorativos e ideológicos, que são, por meio das linguagens verbal e não-verbal, enunciados no próprio texto. Nesse sentido, a capa do livro pode ser entendida como um suporte bastante propício para que se promova esse apagamento e, por conseguinte, se instaure uma estratégia de manipulação convertida em um convite ao prazer da leitura. A capa, assim como outros paratextos que acompanham a obra paradidática, será o lugar, portanto, do entrecruzamento de práticas e estratégias diversas, tais como a editorial, a didática, a mercadológica, entre outras.

Tendo em vista esse panorama é que escolhemos analisar os paratextos capa, orelhas do livro *O poeta que fingia*, de Álvaro Cardoso Gomes, pertencente à coleção “Meu amigo escritor”, editado pela FTD, com ilustrações de Alexandre Camanho.

A obra sugere, em sua narrativa, retratar parte da vida e da obra do poeta português Fernando Pessoa através do diálogo com um garoto chamado João Fernando, ou seja, um interlocutor que dividirá com o poeta suas aflições e sonhos. Para isso, o autor da obra utiliza-se de muitas citações diretas e indiretas, de um vocabulário diferenciado (com palavras próprias do dialeto português europeu), assim como transcrições de poemas, cartas e demais materiais ligados ao poeta. O livro ainda nos traz, no final, uma seção de vocabulário, uma fotocronologia da vida e da obra de Fernando Pessoa e as referências bibliográficas que referenciam a pesquisa de Gomes.

Vê-se, logo de início, que não se trata de uma obra paradidática comum, nem muito menos, parece-nos, detentora de uma linguagem simplificada, como se quer fazer crer em sua apresentação: “tinha como meta acabar com um velho tabu: o de que Pessoa é um poeta difícil, um poeta complicado e, portanto, inacessível ao comum dos leitores, principalmente aqueles mais jovens” (GOMES, 2010, p. 12).

De imediato, vê-se na obra de maneira bastante evidente o entrecruzamento de pelo menos dois discursos ou, como preferiremos abordar, práticas semióticas: a didática e a editorial. Para darmos conta da análise a que nos propusemos, seguiremos na direção de detectar as marcas da enunciação no próprio enunciado que foram utilizadas pelo macro-enunciador do que vamos chamar, portanto, de prática editorial, a fim de descrever os procedimentos de atenuação do caráter obrigatório da leitura, por meio da confluência das estratégias editorial e didática, transformando o processo de leitura dessa obra em uma experiência convidativa e prazerosa.

No que concerne especialmente à abordagem da capa e da contracapa, buscaremos apontar: (1) de que maneira o valor estético é convocado na construção da atenuação da obrigatoriedade; (2) que valores são veiculados pelo enunciador, tanto na dimensão verbal quanto na visual e (3) que imagem de enunciatário-leitor é construída a partir dessas estratégias.

### **Da natureza do objeto: o livro, a capa do livro e os mecanismos de produção do sentido**

Segundo Chartier (2011), não se deve confundir a produção de textos com a produção de livros. A primeira, remeteria aos elementos resultantes da escrita que visam definir o sentido desejado pelo autor a fim de aproximar o leitor da obra e; a segunda, seria um entrecruzamento com a primeira e que pertence à impressão, como formas, tipografias, divisão de texto, ilustrações entre outras instruções sob a responsabilidade de um editor-livreiro que poderá sugerir diferentes leituras de um mesmo texto. O autor, dessa forma, sugere que o estudo das impressões seja conduzido com atenção, pois esses elementos de organização traduzem uma intenção editorial.

Reconhecer como um trabalho tipográfico inscreve no impresso a leitura que o editor-livreiro supõe para seu público é, de fato, reencontrar a inspiração da estética da recepção, mas deslocando e aumentando o seu objeto. Ao centrar sua atenção apenas na relação autor/leitor e nas obras com estatuto literário, essa forma de crítica textual limita duplamente seu enfoque de leitura. De um lado, ignora os efeitos produzidos pelos dispositivos de produção de livros

na recepção dos textos, portanto, na construção de sua significação através do ato da leitura. [...] Por outro lado, e este é um segundo problema, a estética da recepção hesita entre duas perspectivas: seja considerar que os dispositivos textuais impõem necessariamente ao leitor uma posição relativa à obra, uma inscrição do texto em um repertório de referências e de convenções, uma maneira de ler e compreender; seja reconhecer a pluralidade das leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores (CHARTIER, 2011, p. 100).

Ou seja, ao tratar de uma capa de livro – ou mesmo do livro como um todo – estamos indo além do que se poderia chamar de texto, especialmente no seu sentido em semiótica, entendemos a obra paradidática (assim como qualquer outra obra de caráter similar) como objeto complexo, multifacetado, que reúne em si processos enunciativos e discursivos oriundos de instâncias diversas (os níveis de pertinência), mas que convergem na direção de um único enunciatário.

Ao adotarmos a proposta de Jacques Fontanille sobre os níveis de pertinência da análise semiótica devemos entender que o objeto “capa de livro” deve ser entendido inicialmente como objeto de inscrição dos textos-enunciados. Estes são, por sua vez, constituídos pelas práticas editoriais e didáticas, tendo, na sua base, um objetivo estratégico de manipulação. O esquema a seguir permite entender como se dá, para a semiótica de linha francesa, a hierarquização entre os níveis do objeto, do texto-enunciado e das práticas, bem como se organizam as estratégias que vão hierarquizar a produção do sentido.

Quadro 1 - Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização

TIPO DE EXPERIÊNCIA	INSTÂNCIAS FORMAIS	INSTÂNCIAS MATERIAIS
(1) Figuratividade	<i>Figuras-signos</i>	Propriedades sensíveis e materiais das figuras
(2) Interpretação	<i>Textos-enunciados</i>	Propriedades sensíveis e materiais dos textos
(3) Corporeidade	<i>Objetos</i>	Propriedades sensíveis e materiais dos objetos
(4) Prática	<i>Cenas predicativas</i>	Propriedades sensíveis e materiais das cenas
(5) Conjuntura	<i>Estratégias</i>	Propriedades sensíveis e materiais das estratégias
(6) Ethos e comportamento	<i>Formas de vida</i>	Propriedades sensíveis e materiais das formas de vida

Fonte: Fontanille (2008, p. 20).

No que concerne ao nível do objeto, conforme indica o esquema, trata-se da dimensão em que residem as experiências formais e materiais, que dão forma à “capa de livro”. Nesse sentido, a capa pode ser entendida como suporte formal de inscrição, como nos esclarece Fontanille (2005), que seria a estrutura de acolhimento das inscrições, portadoras de um conjunto de regras topológicas de orientação, de dimensão, de proporção e segmentação que determinam e orientam a significação dos caracteres inscritos.

No que concerne ao texto-enunciado propriamente dito, de início ele é fruto das coerções do objeto (gramatura da capa, espacialidade que ela cria, recurso à linearidade e à bidimensionalidade etc). Num segundo momento, devemos entendê-lo também como um texto sincrético, em que as linguagens verbal e visual se reúnem para produzir o enunciado. Estamos diante, como se pode ver, de uma enunciação sincrética na qual as práticas editorial e didática atribuem significados através das escolhas enunciativas de composição do texto nesse objeto que, por sua vez, depende de um leitor-interpretativo que apreende sentidos através do reconhecimento das linguagens e das práticas de leitura que a própria obra projeta.

### **Construção do discurso na capa: prática editorial, prática de leitura e imagem do enunciador**

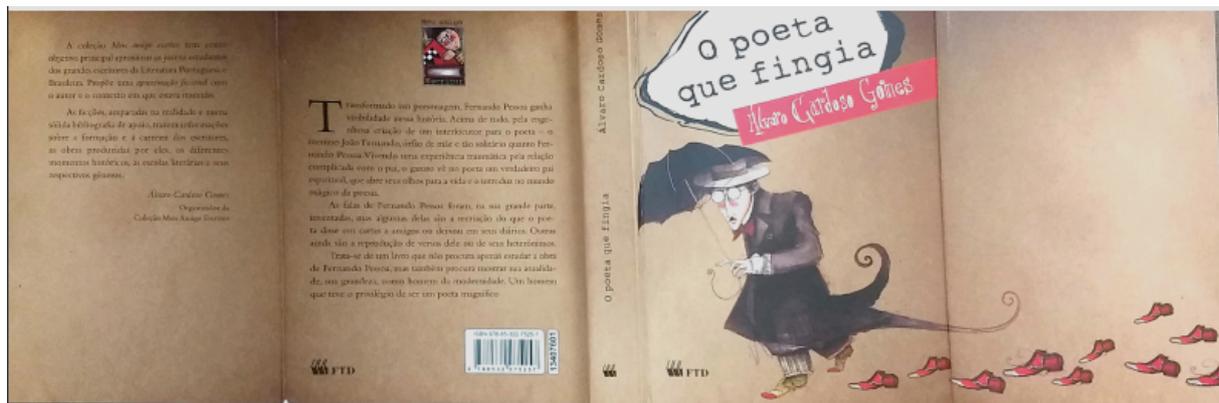
A princípio, podemos supor que a leitura da capa seria uma espécie de pré-leitura do texto, o que nos leva a reconhecer que, nesse sentido, ela não tem um fim em si mesma e nem poderá substituir a leitura integral do texto. Geralmente, a leitura da capa permite ao leitor conhecer elementos mínimos do conteúdo da obra, revelando aspectos figurativos, temáticos e narrativos que estão na base da construção do próprio enunciatário-leitor pressuposto. No caso da obra aqui analisada, ela está inserida em uma coleção destinada aos jovens em fase escolar, o que nos permite pensar que não será gratuito encontrar na capa elementos que nos leve a temas, figuras e esquemas narrativos relativos à escola, à juventude, à curiosidade e à literatura, elementos que vão promover uma aproximação com seus enunciatários-leitores, ressaltando a experiência estética de leitura. A capa, desse modo, será a figura de uma porta ou janela que, entreaberta, exige que o enunciatário se esforce para transpassá-la. Esse esforço, será o pacto de leitura (contrato fiduciário) que levará à passagem do dever ler para o querer ler. Para Linden (2011), é na capa que se estabelecem os:

Primeiros olhares, primeiros contatos com o livro. Lugar de todas as preocupações de marketing, a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto

da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa perspectiva (LINDEN, 2011, p. 57).

A capa à qual nos referimos aqui é composta pela primeira e pela quarta capa, além da lombada e das orelhas. Essas partes podem ser independentes ou relacionarem-se através de uma imagem, por exemplo. No entanto, tendo em vista o formato convencional do livro, dificilmente essas partes serão lidas e observadas no seu conjunto (Cf. Figura 1), havendo uma grande tendência para que sejam lidas/vistas. A prática de leitura convencional, nesse caso, rege a própria prática editorial, que de modo geral não rompe com as normas de leitura as mais comuns: leitura da esquerda para direita, de cima para baixo, página a página etc. As estratégias empregadas na capa serão diversas, e a ruptura ou a conservação do esquema de leitura típico terá consequências para a construção da imagem do enunciatário.

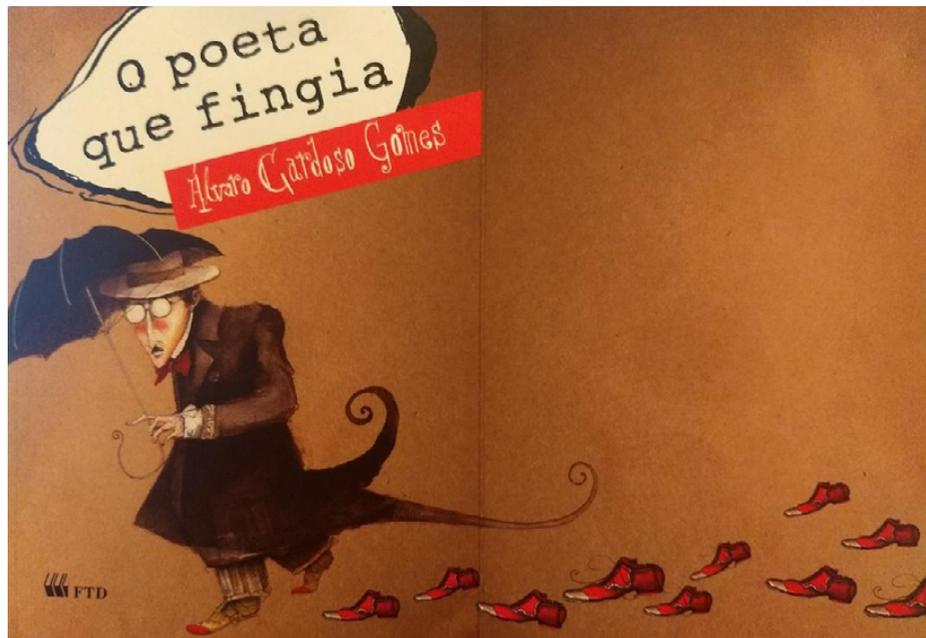
Figura 1 - Apreensão total da capa



Fonte: Gomes (2010)

Na primeira capa (Cf. Figura 2) temos um texto sincrético composto por título e imagem que, juntos, edificarão um sentido geral, global de apreensão do sentido. Sobre o peritexto “título”, Genette (2009, p. 76,77) considera que a sua função mais importante é a de identificação da obra, como se fosse o “batismo” submetido a um uso prático de nomear, identificar. Também considera que o uso desse nome não terá relação com as razões que presidiram a escolha, ou seja, o tratamento do livro pelo seu nome não remeterá ao motivo da nomenclatura inicial, como é o caso do nosso próprio nome, nele, não está associado o porquê de sua escolha.

Figura 2 - Primeira capa e orelha



Fonte: Gomes (2010)

O título da obra é simples, não possui subtítulo, remetendo-se apenas a um sujeito que pratica uma ação “O poeta que fingia”. Segundo Genette (2009, p. 78), o título pode ser temático quando lembrado por uma sinédoque generalizadora, uma homenagem à importância do “tema” ao conteúdo. O que é o caso do título em questão, pois há uma função generalizadora ao usar o substantivo “poeta” no lugar do próprio nome (Fernando Pessoa), além de “fingia”, que remete à capacidade de Pessoa em criar heterônimos. O que temos, portanto, é um apagamento do nome do poeta Fernando Pessoa e a criação de um tema enigmático, ou seja, que atribui ao enunciatário um efeito de suspense, uma expectativa em relação ao conteúdo: quem é esse poeta? como ele finge e para quem? de que modo? Esse esquema de leitura remete à própria funcionalidade da capa: será preciso ultrapassá-la para compreender o jogo que instaura.

Além disso, também no campo semântico verbal atribuído pelo título da obra, a figura “fingia” (verbo fingir) foi usada no passado, um passado contínuo, ou seja, “que descreve ou estende uma duração, marcado pelo tempo pretérito imperfeito”, segundo Fiorin (2016, p. 139).

Nesse caso, especialmente, trata-se de uma intertextualidade bastante evidente para qualquer conhecedor da obra de Pessoa, uma vez que remete ao poema “Autopsicografia” (PESSOA, 1995, grifos nossos):

## AUTOPSILOGRAFIA

O poeta é um  **fingidor**  
 **Finge** tão completamente  
Que chega a  **fingir** que é dor  
A dor que deveras sente.  
E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.  
E assim nas calhas de roda  
Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.

Nesse primeiro momento de apreensão do objeto, o leitor ainda pode não aferir quem seja esse “poeta que fingia”. O uso genérico da figura “poeta” (substituindo o nome de Pessoa), apesar de estar indicado com o artigo definido “O” deixa somente a ideia de uma atividade exercida por esse sujeito da ação. Porém, seguindo o olhar para a imagem da ilustração o leitor pode começar a desvendar outras “pistas” desse sujeito poeta. Além disso, a intertextualidade apresentada configura-se como uma pista que poderá ser usada pelo enunciatário a fim de “descobrir” quem é o poeta por trás dessa construção figurativa.

O texto-enunciado é produzido sobre um pano de fundo em sépia (toda a coleção se vale da mesma coloração) o que podemos remeter à figura do antigo em oposição ao moderno (atual) ou o passado com o presente. A essa mesma oposição de figuras podemos acrescentar a escolha da tipografia empregada na obra, que simula caracteres de máquina de escrever antiga, inscrito sobre um pano de fundo branco (sulfite). Nesse cenário, o nome do autor destaca-se no interior de um quadro vermelho, mas com outra tipologia. Essas separações topológicas e eidéticas entre o título e a imagem garantem uma boa visualização dos elementos semânticos que compõem o texto global. Destaca-se, ainda, a não presença do nome do ilustrador na composição da capa.

Já no campo semântico da imagem, o não-verbal, a imagem do homem (poeta) todo recoberto pelos elementos figurativos capa, chapéu e guarda-chuva, remetem a um ocultamento do corpo desse sujeito. A imagem é construída através de linhas finas e elegantes e, ao abrirmos a orelha, encontramos vários pares de sapatos desenhados como seres invisíveis acompanhando o sujeito poeta. O sapato do homem é diferente dos demais. A imagem do “antigo” ainda se conserva na capa através da ilustração, não só pelas letras de máquina e pelo papel cor sépia, mas pela vestimenta do poeta que não usual na atualidade.

O fato de o poeta estar caminhando, seguindo numa direção, também nos convida a pensar nesse tempo estendido e contínuo do pretérito imperfeito instaurado com o verbo “fingia” do título. Ou seja, a linguagem verbal (no enunciado-enunciado) imbrica-se com a linguagem visual em relação ao tempo marcado pelas figuras escolhidas (verbo fingia e a figura do poeta, o sujeito que caminha fingindo). Nota-se, também, que não há margem, o espaço de representação é aberto, sem moldura, caracterizado como sangria, assim como o balão que inscreve o título e a faixa com o nome do autor, mais uma vez reiterando a ideia de contínuo, do que não termina, que avança, de lá, do passado, até, quiçá, os dias de hoje.

Novamente temos a questão da intertextualidade latente na composição dos elementos da capa. A figura do poeta representada remete à fotografia de Fernando Pessoa, muito icônica, onde aparece caminhando com um sobretudo, chapéu, óculos e mãos e pernas em movimento. Essa fotografia já foi utilizada para ilustrar diversos trabalhos que fazem referência ao autor.

Figura 3 - Fernando Pessoa



Fonte: Arquivo Pessoa<sup>4</sup>

O enunciador, ao utilizar essas figuras intertextuais, até mesmo, no caso de remeter à icônica fotografia, produz um sentido de imitação de um dado mundo natural, na medida em que tal figura tem uma grande penetração na cultura lu-

---

4. Disponível em : <http://www.fpessoa.com.ar/> . Acesso 15 mai. 2018.

sófona e/ou de língua portuguesa. Na imitação do real, reconhece-se uma ideia verossímil de mundo. Greimas (2004) ressalta que esse jogo entre os conceitos de imitação e de reconhecimento são fruto de escolhas do enunciador que busca manipular sensorialmente o seu enunciatário. As pistas que vão sendo oferecidas ao enunciatário, e que dão sentido global ao texto sincrético vão revelando pouco a pouco o elemento-surpresa da obra.

Além disso, essa forma de manipulação permite que se (re)interprete a obra de Fernando Pessoa, que é atualizada no texto sincrético por meio de uma espécie de tradução intersemióticas: os heterônimos tornam-se os sapatos, num recurso visual de metonímia, o poeta, um fingidor, o tempo desse poeta, um dado passado. O enunciador revela ao mesmo tempo conhecimento sobre a obra e a história do autor português, e independência e liberdade de criação, uma vez que Um poeta que fingia não é uma recolha de textos de Pessoa, nem de ensaios críticos, mas uma obra autoral inédita que se vale de outros textos para ser erigida.

Vai se construindo assim, na capa, uma isotopia discursiva de ocultamento, de mistério e de arte que funciona muito bem como estratégia de capa, organizando-se como convite à leitura da obra. Tal estratégia, para além de ser entendida como resultado das escolhas de um enunciador instaurado no texto-enunciado sincrético da capa, tem origem no cruzamento de outras instâncias semióticas.

Isto é, a partir do ponto de vista de uma prática editorial, que busca dar visibilidade e legibilidade à obra, voltando-se ao mercado (não podemos esquecer que, como dissemos, esse gênero está fundamentalmente ligado ao mercado), evidenciam-se as potencialidades de *Um poeta que fingia* como narrativa complexa, fruto de elaboração estética, autoral e inédita. Nesse quesito, a intertextualidade é uma estratégia discursiva evidente de assunção dos valores literários e eruditos, que servem bem ao mercado literário, mesmo que em âmbito escolar.

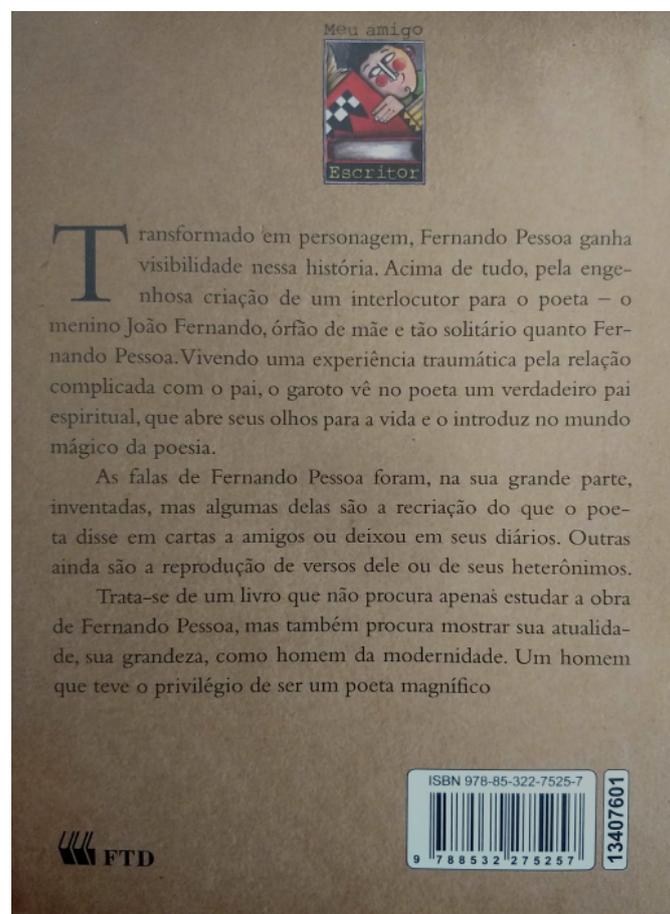
Do ponto de vista de uma prática didática, os temas do mistério e da investigação se organizam sob um percurso temático de maior amplitude, em que o *saber* é objeto-valor central, e que levam à construção de um percurso de aprendizado, que é o discurso habitual das obras paradidáticas: com a obra inédita que se apresenta na capa, o aluno (enunciatário pressuposto) terá acesso a uma das grandes fontes de criação estética da literatura portuguesa.

Nesse sentido, o enunciador, ao se ancorar numa (re)interpretação da obra de Fernando Pessoa, que leva a certas escolhas figurativas e certas formas intertextuais correntes, assume uma identidade complexa e ambivalente, que serve ao ensino, ao encontrar os objetivos da coleção na qual a obra está inserida, e serve ao mercado, uma vez que se mostra inovadora e inventiva.

## A capa e a imagem do enunciatário

Quanto ao enunciatário, há também na capa elementos que deixam bastante nítida a sua imagem. Na contracapa ou quarta capa, geralmente onde se encontra a sinopse e o código com o ISBN, aparecem o selo da coleção “Meu amigo escritor”, que, segundo Genette “indica imediatamente o potencial leitor” e “que tipo ou gênero de obra tem à sua frente” (2009 p. 26). Ao elevar o escritor ao grau de “amigo” do leitor cria-se, imediatamente, a ideia de um potencial leitor infanto-juvenil e já se deixa entrever que a história tratará da vida e obra de um escritor, no caso, Fernando Pessoa. A imagem do menino descobrindo a leitura através da abertura do livro nos apresenta as pistas do enunciatário pressuposto, jovens modalizados a um *querer* ler, a um *poder* ler uma coleção de livros, sentindo-se encantado por toda narrativa a ele apresentada. A imagem, que revela um perfil bidimensional, realiza aquilo que já apontamos: para seguir na leitura, o enunciatário deve avançar. O livro aberto mostra, justamente, o desenvolvimento da atividade de leitura que já ultrapassou a leitura da capa.

Figura 4 - contracapa



Fonte: Gomes (2010)

Além disso, apreendemos da contracapa (ou quarta capa) algumas figuras de ordem textual que reiteram a sua produção frontal. Podemos destacar, do *re-lease*, o primeiro período: “Transformado em personagem, Fernando Pessoa ganha visibilidade nessa história.” Nessas duas orações podemos apreender vários sentidos que repetem e ainda complementam a primeira leitura. Na capa principal, Fernando Pessoa é representado como uma personagem, uma representação através de traços estilizados, ou seja, Fernando Pessoa “transformado em personagem”. O predicado: “ganha visibilidade nessa história” reafirma a organização topológica da capa, na qual a interpretabilidade da ilustração (linguagem visual) é maior que a verbal, sendo até expandida para a orelha.

Outro período a destacar é: “Outras (falas) ainda são a reprodução de versos dele ou de seus heterônimos”. Temos, aqui, uma pista que leva o enunciatário a refletir sobre os pares de sapatos que acompanham a figura do poeta. Nesse caso, temos que aferir também sobre a capacidade desse leitor de compreender o significado do vocábulo “heterônimos”, pois, sem esse conhecimento não será possível uma interpretação efetiva. Estamos, portanto, diante de um problema de ordem didática que pode afetar a compreensão do sentido.

No terceiro parágrafo e último, destacamos: “Trata-se de um livro que não procura apenas estudar a obra de Fernando Pessoa, mas também procura mostrar sua atualidade, sua grandeza, como homem da modernidade”. Temos os temas *atualidade* e *modernidade* fazendo, justamente, oposição aos elementos que remetem ao passado, como já elencamos: a cor sépia, a tipografia, a vestimenta do personagem ilustrado. Portanto, ainda podemos destacar que a edição, ou, a prática editorial busca, através de uma organização espacial, cromática e figurativa apresentar o passado através presente, ou seja, mostrar o quanto Fernando Pessoa pode ser ainda atual e moderno. O uso de “homem da modernidade” não está nesse caso, mencionando a escola literária “modernismo” a qual pertenceu Fernando Pessoa, está, simplesmente, reiterando a figura “atualidade”.

Assim, a imagem que se faz do enunciatário-leitor é de um sujeito já parcialmente modalizado por um saber, que pode aprofundar seu conhecimento sobre o autor construído na obra. Ainda que mistério e ocultamento façam parte das estratégias da obra, o enunciatário-leitor não desconhece Fernando Pessoa, justamente porque ele é dado como autor universal e atemporal (“atualidade”, “grandeza”, “modernidade”).

## Considerações finais

As capas de livros paradidáticos operam uma práxis enunciativa instituída, que fixa determinados padrões de produção e recepção, reunindo várias instâncias de produção do sentido, desde o que se pode chamar de texto-objeto, passando pelas noções de objeto-suporte e prática semiótica. É assim que a capa ganha forma, reconhecida como tal a partir de sua qualidade de unidade de sentido. Além disso, o reconhecimento dessa relativa autonomia da capa, como objeto que tem uma mínima coerência interna, se dá pela reiteração de procedimentos formais ou de conteúdo, isotopias que remetem às estratégias de produção desse enunciado, regido pelas práticas editorial e didática ao mesmo tempo.

No caso de nosso objeto, o texto sincrético que ocupa a capa principal é um convite ao leitor para conhecer a história, instigando a sua imaginação, ao mesmo tempo, atenuando a obrigatoriedade através da não presença do nome de Fernando Pessoa, apenas com indícios que levam o enunciatário a criar uma expectativa em relação ao personagem que tentam descrever através das figuras utilizadas. O enunciatário busca interferir sensivelmente no processo de construção de sentido decorrente do ato de ler através do que Greimas considera como fratura, assim como elucida Fiorin (1999).

O artefato artístico cria um outro mundo, convida a penetrar a esfera de uma realidade outra, pela fratura a realidade cotidiana. Essa outra realidade leva-nos a uma vida mais intensa, mobilizando desejos múltiplos, criando novas percepções, produzindo experiências diversas nela, tudo é permitido, pois abole os limites da realidade cotidiana. Essa é a fratura que a literatura provoca... (FIORIN, 1999, p. 116-117).

Podemos considerar que esse objeto atinge a sua dimensão estética, pois os planos da linguagem foram utilizados para “imitar uma realidade” e construir procedimentos discursivos de apreensão dos sentidos. Essa dimensão estética, no entanto, não se constitui fora de uma dimensão didática, como bem indicam Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito à prática de leitura em sala de aula. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1997), a prática de leitura em sala de aula, especialmente a literária, deve focalizar seu diálogo em um jogo de aproximações e afastamentos entre o real e o imaginário:

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as

invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1997, p. 29).

Esse jogo entre o real e o imaginário no mundo da leitura, leva à construção de um mundo representado pela literatura (LAJOLO, 2001), que nasce da experiência compartilhada entre o autor e o leitor (sujeitos da enunciação), o que, certamente, só ocorrerá no *aqui* e *agora* da leitura.

Como se pode ver pelas discussões que aqui propusemos, na capa da obra da editora FTD, vários são os dispositivos semióticos e discursivos que remetem ao poeta Fernando Pessoa, na direção de reconstruir um mundo literário, que deve servir, duplamente, à construção de um imaginário sobre o autor e à construção de um imaginário sobre a literatura, sendo que nos dois casos, tais procedimentos estão diretamente ligados às práticas editorial e didática. O percurso de construção de sentido da vida e obra do autor português que ali se instala tem por objetivo produzir um efeito de sentido no enunciatário-leitor, o de instigar a curiosidade, modalizando-o e manipulando-o por uma experiência entre o passado e o presente e, ao mesmo tempo, por um *querer* ler e desvendar a vida desse célebre autor. Tal recurso, como buscamos demonstrar, é fruto de uma dupla abordagem discursiva, que se apoia no que chamamos e estratégias editoriais e didáticas.

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CHARTIER, R. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (Org.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: UNESP/FAAC, 2008.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2016.
- \_\_\_\_\_. Objeto artístico e experiência estética. In: DORRA, R., LANDOWSKI, E., OLIVEIRA, A. C. (Org.) *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo-Puebla: EDUC/BUAP, 1999. p. 101-117.
- FONTANILLE, J. Du support matériel au support formel. In: KLOCK-FONTANILLE, Isabelle; ARABYAN, Marc (Org.). *L'écriture entre support et surface*. Paris: L'Harmattan, 2005. p. 183-200.
- \_\_\_\_\_. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. Trad. Maria Lúcia V. P. Diniz *et al.* In: DINIZ, Maria Lúcia Vissotto Paiva; PORTELA, Jean Cristtus (Org.). *Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: Unesp/FAAC, 2008. p. 15-74.
- GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GOMES, A. C. *O poeta que fingia*. São Paulo: FTD, 2010.

GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. 2. ed. São Paulo: Cultrix/ Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. Semiótica figurativa e semiótica plástica. Trad de Assis Silva. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004. p. 75-96.

\_\_\_\_\_; COURTÈS, J. *Sémiotique 2: dictionnaire raisonné de La théorie Du langage*. Paris: Hachette, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LINDEN, S. V. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MUNAKATA, K. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em Educação), PUC-SP, São Paulo, 1997.

PESSOA, F. *Poesias*. 15. ed. Lisboa: Ática, 1995 [1942: 1ª publ. in *Presença*, n. 36. Coimbra: Nov. 1932]. Disponível em: <<http://arquivopessoa.net/textos/4234>>. Acesso: 20 set. 2018.

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO:  
GÊNERO TEXTUAL OU GÊNERO DISCURSIVO****TEXTUAL PRODUCTION IN THE TEXTBOOK:  
TEXTUAL GENRES OR SPEECH GENRES**Rafaele Almeida SOARES<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem o objetivo de verificar a coerência entre as concepções de gênero assumidas pelas autoras e o tratamento metodológico das propostas de produção textual escrita em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (PNLD 2014) do 6º ano do Ensino Fundamental: *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* e *Projeto Teláris: Português*. Esse artigo tem como aporte teórico as ideias de Bakhtin (2003 [1953]) sobre gênero discursivo aplicado ao contexto de ensino/aprendizagem de produção textual, buscando distinguir esse conceito de outros (gênero textual e tipologia textual). A análise incidiu no Manual do Professor e nas propostas de produção textual escrita constantes na seção destinada ao ensino de produção textual, investigando como os gêneros são trabalhados com relação ao campo da comunicação discursiva, aos interlocutores e às suas condições específicas (conteúdo temático, construção composicional, estilo). Os resultados apontam que não há coerência teórica-metodológica nos livros didáticos. No geral, as propostas de produção textual se baseiam na perspectiva dos gêneros textuais, embora exista ainda a incidência de propostas de redação escolar pautada nas tipologias textuais e, em contrapartida, já podem ser encontrados indicativos de esforços voltados a um trabalho com gêneros discursivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção Textual. Livro Didático. Gênero do Discurso.

**ABSTRACT:** This article aims to verify the coherence between the conceptions of gender assumed by the authors and the methodological treatment of the written textual production proposals in two textbooks of Portuguese Language (PNLD 2014) of the 6th grade of elementary School: *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* e *Projeto Teláris: Português*. This article has as theoretical support the Bakhtin's ideas (2003 [1953]) on speech genre applied to the context of teaching/learning of textual production, seeking to distinguish this concept of others concepts (textual genre and textual typology). The analysis focused in the Teacher's Manual and on written textual production proposals in the section devoted to the teaching of textual production, investigating how the genres work in relation to the field of discursive communication, to the interlocutors and their specific conditions (thematic content, compositional construction, Style). The results indicate that there is not theoretical-methodological coherence in textbooks. In general, the proposals for textual production are based on the perspective of textual genres, although there is also the incidence of proposals for school writing based on textual typologies and, in contrast, can already be found indicative of efforts towards work with speech genres.

**KEYWORDS:** Textual Production. Textbook. Speech Genre.

---

1. Mestre em Letras: linguagem e representações; Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia - Brasil. E-mail: rafaele\_letrasuesc@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-3523-8831>.

## Introdução

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), preconiza-se que o ensino de produção textual deve partir do gênero textual. Diante disso, diversas propostas didáticas foram pautadas nessa perspectiva, tais como Brocardo e Costa-Hubes (2014), Köche e Marinello (2013), Martins (2016), dentre tantas outras. Embora os conceitos de tipologia textual, gênero textual e gênero discursivo sejam distintos, ainda são tomados equivocadamente como sinônimos, o que dificulta a articulação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita.

Desde a divulgação no Brasil do conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (2003 [1953]), uma língua natural é compreendida como um fenômeno sócio-histórico e suas manifestações ocorrem em contextos reais de comunicação, por meio de enunciados concretos, que são indissociáveis da interação entre os sujeitos e dos valores ideológicos próprios dos diversos campos da comunicação discursiva. Essas ideias têm estimulado discussões teóricas e o desenvolvimento de metodologias de produção textual que vão além da visão língua-sistema.

Com base nesse escopo, este artigo tem como aporte teórico as ideias de Bakhtin sobre gênero discursivo (2003 [1953]), aplicadas ao ensino de produção textual. Tem como objetivo verificar a coerência entre as concepções de gênero assumidas pelas autoras e o tratamento metodológico das propostas de produção textual escrita em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) - 6º ano do ensino fundamental, constantes no Plano Nacional do Livro didático (PNLD/2014): *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* (FIGUEIREDO, 2012) e *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, 2012).

A análise se amparou no Manual do Professor para identificar as concepções de gênero assumidas pelas respectivas autoras. As propostas de produção textual escritas constantes na seção de produção textual dos dois LDLP foram submetidas às categorias do gênero discursivo bakhtiniano por meio das seguintes perguntas de análise: Como as propostas de produção textual situam o gênero estudado em um determinado campo da comunicação discursiva? Qual a concepção de interlocutor presente nos livros didáticos a partir dessas propostas? Quais são as condições específicas dos gêneros do discurso abordadas nessas propostas?

Essa pesquisa foi motivada pela possibilidade de conhecer e analisar um material frequentemente utilizado por professores da região sul da Bahia como principal recurso didático, para entender o processo metodológico de ensino-aprendizagem de produção textual. Além disso, por permitir questionar se a finalidade das propostas de ensino de produção textual no LD se configura enquanto treino escolar de gêneros textuais ou enquanto práticas de

linguagem com contextos discursivamente definidos, tal como na perspectiva dos gêneros discursivos.

Para favorecer a organização das informações, este artigo foi dividido em três partes. A primeira parte retoma a frequente diferenciação entre gênero discursivo, gênero textual e tipologia textual, visando a marcar o uso indiscriminado que por vezes é realizado por autores de livro didático, e também o esclarecimento do que compreendo por ensino processual de escrita. Na segunda, procede-se à identificação dos pressupostos teóricos acerca do gênero apresentados no Manual do professor e à análise das propostas de produção textual escrita localizadas nos dois LDLP selecionados para esta pesquisa e, por fim, é apresentada uma possibilidade metodológica para a superação dos limites identificados no trabalho com gêneros discursivos.

### **1. Gênero discursivo, gênero textual e tipologia textual: uma breve retomada conceitual**

É possível perceber certa confusão entre os conceitos de gênero discursivo, gênero textual e tipologia textual nos livros em análise. Rodrigues (2005) aponta ser imprescindível o cuidado no uso dessas terminologias em estudos acadêmicos, uma vez que “na elaboração didática, a ausência desse cuidado pode provocar efeito *nonsense* para a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 181 [grifo da autora]). Por isso, a distinção das definições e a compreensão das especificidades de cada uma favorecem a consecução de um trabalho de produção textual que possa atender aos diferentes objetivos que cada situação social requer.

O termo gênero discursivo surgiu, segundo Machado (2012), a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo acerca da clássica teoria dos gêneros constituída na área da Poética e da Retórica, quando a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise para os discursos. Para Faraco (2009, p. 127), ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está “dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”, além de possibilitar reconhecer o dialogismo próprio de todas as produções discursivas humanas.

Assim, para entender a essência dos gêneros discursivos, é necessário constituir contínuas inter-relações entre a recorrência e a singularidade, entre o dado e o novo. Diferente da perspectiva formalista, os gêneros caracterizam-se pela sua ligação indissolúvel com o campo ideológico que possui seu próprio modo de orientação para a realidade da vida social. Os campos da comunicação

discursiva são diversos (literário, cotidiano, jornalístico, científico, publicitário, jurídico, religioso, escolar, acadêmico etc.) e são definidos pelas especificidades de sua produção ideológica.

Os gêneros discursivos caracterizam-se ainda pela sua irredutibilidade às formas linguísticas e sua inerente orientação para o interlocutor. Para Bakhtin (2003 [1953], p. 293), “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado”, e por isso, as formas e condições concretas dos textos só podem ser concebidas dentro da perspectiva de enunciado, proposto por Bakhtin conceituado da seguinte maneira:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são cor-reias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003 [1953], p. 268).

Partindo dessa perspectiva histórico-social é que, conforme Bakhtin (2003 [1953], p. 283), a existência dos gêneros discursivos possibilita, na medida em que realizamos interações, a retomada de elementos conhecidos, embora seja possível a atualização das características constitutivas por meio das relações dialógicas, posto que, cada enunciado integra uma corrente complexadamente organizada de outros enunciados, caracterizada pela alternância dos sujeitos do discurso, expressividade [posição valorativa] e conclusividade (BAKHTIN, 2003 [1953], p. 272).

Para esse autor, a alternância dos sujeitos se apoia na responsividade, visto que nossos enunciados sempre emergem como uma reação, como respostas ativas a outros enunciados que estão na multidão das vozes sociais. É nessa atitude responsiva que se constitui a posição valorativa de cada um, uma vez que responsividade significa posicionar-se a cada momento em relação a valores (posição axiológica). Ao partir dessa concepção de valoração implicada na história e na sociedade e legitimada por elas, Bakhtin e o Círculo situam o conceito de ideologia como sendo “o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política” (FARACO, 2009, p. 46). Cada enunciado demarca um caráter discursivo concluso que assegura a possibilidade de o interlocutor poder tomar uma postura de resposta em relação ao enunciado. Essa conclusividade diz respeito ao “acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva” (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Assim, o enunciado concreto, concluso, reflete as condições específicas pelo seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e pela sua construção composi-

cional (BAKHTIN, 2003 [1953], p. 261). O conteúdo (temático) tem sido interpretado inadequadamente nos livros didáticos como o assunto ou tópico principal de determinado texto. Contudo, o tema para Bakhtin é compreendido nas relações dialógicas e ideológicas de cada campo, com base na avaliação e na apreciação de valor que o locutor lhe dá. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 88) “o tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção [...]”, por isso é por meio do tema que a ideologia pode circular em sociedade. A interpretação inadequada da noção de tema está vinculada à indistinção entre significação e sentido. Brait (2012a, p.202) esclarece que a significação se liga aos signos linguísticos e às formas gramaticais da língua historicamente marcados pelos usos reiterados, mas o sentido está associado ao tema, pois está relacionado ao signo ideológico.

Outro elemento constitutivo do gênero discursivo é o estilo, que costuma ser conceituado como escolhas de léxico, estrutura frasal e registro linguístico para gerar o sentido desejado. Contudo, Bakhtin (2003 [1953], p. 265-263) entende que o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo no interior do gênero discursivo, logo essa elaboração estilística da enunciação se dá como uma atividade de seleção individual, mas de natureza sociológica. Conforme Faraco (2009, p. 137), “as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posição axiológica frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais”, por isso o estilo é indissociável de determinados temas e de construções composicionais específicas.

A construção composicional, compreendida para além da composição sintática, refere-se aos “[...] procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva” (RODRIGUES, 2005, p. 167). É, portanto, situada no estudo da composição que considera a finalidade ideológica e os valores axiológicos dos campos de comunicação.

As concepções de gêneros textuais, por outro lado, tendem a compreender a construção composicional limitada à ideia de estrutura ou forma composicional com base em noções herdadas da linguística textual. Em particular, a noção de gêneros textuais, compreendida por Marcuschi (2002), não se restringe à descrição textual da composição do gênero, pois considera as relações sociais, mas exclui o fator ideológico das interações de linguagem. Marcuschi (2002) indica que o termo gênero textual, tomado como “entidades da vida”, refere-se a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e contribuem

para consolidar e ordenar as atividades comunicativas do cotidiano. Marcuschi (2002) apenas esclarece que tipologia textual está fundamentado em critérios internos, como os estruturais, formais e linguísticos, que existe em número limitado (descrição, narração, dissertação, argumentação, injunção e exposição) e que constitui os gêneros.

Embora essas definições circulem há muito tempo no meio acadêmico e educacional, tive interesse em investigar como os livros didáticos se apropriaram delas e quais atividades de produção textual privilegiam esses elementos constitutivos do gênero discursivo.

## 2. Ensino de produção textual escrita em perspectiva processual

Bakhtin e o Círculo criticavam o conceito abstrato da língua não relacionado ao seu comportamento concreto, o que está alinhado aos documentos oficiais da educação básica no Brasil. As mudanças nas concepções científico-metodológicas, somadas às mudanças nas políticas de ensino e de avaliação dos materiais didáticos pelos programas oficiais do governo, têm impulsionado os esforços para melhorar os índices de leitura e produção textual dos estudantes no Brasil.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (1995, p. 95), “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Dessa forma, o ensino de produção textual tem mais consistência e mais relevância quando elege o gênero do discurso como objeto de estudo, pois o contato contínuo com práticas de linguagem concretas resultaria em um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros, facilitando a prática de produção textual.

O ensino de produção textual em perspectiva processual admite a ideia do uso efetivo dos recursos da língua em contextos reais de comunicação. Isso se refere à prática constante de escrever a partir da interação do estudante com os outros textos e discursos, permitindo-lhe, dentre outras coisas, concordar, transformar, aprofundar, dizer de outra forma, contradizer. A ideia de produção textual nessa perspectiva remete à prática diária focada no processo e não no produto. Assim, a produção de texto não é aleatória, pelo contrário, existe sempre responsabilidade pelos atos, como respostas a outras vozes em circulação na sociedade, que se materializa sob a forma de enunciados.

Quando se assume os gêneros discursivos como objeto no ensino de produção textual escrita é possível que os estudantes se aproximem dos usos de lingua-

gem extraescolares. Assim, o próprio processo de produção de textos passa a considerar os campos da comunicação discursiva como lugar de interação: a linguagem e o sujeito estão essencialmente vinculados e implicados em enunciados concretos, bem como no contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado.

A princípio, é indispensável entender a natureza do ensino-aprendizagem de produção textual enquanto prática constante, incondicionada a um espaço de tempo de uma aula, numa perspectiva processual de escrita/reescrita sob a orientação do professor e a reflexão do estudante na adequação do texto ao evento de comunicação discursiva. Vale enfatizar que na perspectiva processual, por exemplo, a primeira versão do texto do estudante não deve ser considerada como um produto final para atribuição de nota, nem como um mero objeto de correção gramatical e ortográfica.

Os critérios e as estratégias do âmbito linguístico, textual e discursivo para processos de planejamento, revisão e avaliação dos textos produzidos pelos estudantes devem estar bem definidos, de acordo com o “propósito comunicativo”, até porque o modo adotado para realizar esses procedimentos pode acarretar consequências no processo de inserção desses estudantes nas práticas discursivas da sociedade.

### 3. Metodologia

A metodologia adotada teve por base a abordagem qualitativa de pesquisa e levou em conta os seguintes procedimentos: escolha dos LDLP; levantamento das propostas didáticas constantes nas seções destinadas ao ensino de produção textual; definição do *corpus*: as propostas de gêneros escritos; identificação dos pressupostos teórico-metodológicos constantes no manual do professor dos LD que delimitam a concepção de gênero assumida pelas autoras para o trabalho com produção textual; e análise do *corpus* conforme a base teórica anteriormente descrita e orientada por perguntas listadas a seguir.

A escolha dos LDLP seguiu quatro critérios: 1. ser destinado ao 6º ano do ensino fundamental, por permitir comparar a metodologia dos livros das diferentes editoras; 2. ter sido aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2014-2016 (período em que a pesquisa estava em curso); 3. os dois livros mais adotados (conforme dados do SIMAD – Sistema do Material Didático) nas escolas públicas das cidades de Ilhéus e Itabuna (região em que a pesquisa se circunscreveu); 4. ter Manual do professor, para identificar a concepção de gênero assumida pelas autoras para o trabalho com produção textual e para possibilitar analisar as orientações didáticas das atividades. Assim, foram

selecionadas as obras: *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* (FIGUEIREDO, 2012) e *Projeto Teláris: Português*, (BORGATTO, 2012), doravante denominadas LD1 e LD2.

O levantamento das propostas constantes nas seções de produção textual, “Produção” (LD1) e “Produção de texto” (LD2), permitiu selecionar para a análise nesta pesquisa as propostas de produção textual escrita: duas do LD1 e doze do LD2, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Relação das propostas de produção textual nos livros didáticos

Livro Didático	Propostas de produção textual escrita	Propostas de produção textual oral
LD1	Diário ficcional (p. 22-33) Roteiro de esquete teatral (p. 40-47)	Debate regrado Apresentação oral
LD2	Conto a partir de uma pintura (p. 41) Reescrita da narrativa em verso para prosa (p. 62-63) Conto da tradição oral (p. 68-69) Conto em prosa poética (p. 93-94) Resumo de textos narrativos (p. 127-128) Conto (p. 132-133) Relato de experiência vivida (p. 158) Reportagem (p. 185-186) Relato pessoal (190-191) Diálogo argumentativo em uma narrativa (p. 211-212) Propaganda (p. 235) Propaganda (anúncio publicitário) (p. 240-241)	Debate Causos Roda de relatos

Fonte: Dados da pesquisa.

Feita a seleção e a identificação dos pressupostos teórico-metodológicos constantes no manual do professor, seguiu-se a pesquisa com objetivo de investigar o tratamento metodológico dado ao ensino da produção textual nos LDLP, com base na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, guiada pelas seguintes perguntas de análise: Como as propostas de produção textual situam o gênero estudado em um determinado campo da comunicação discursiva? Qual a concepção de interlocutor presente nos livros didáticos a partir dessas propostas? Quais são as condições específicas dos gêneros do discurso abordadas nessas propostas?

#### 4. Análise e Resultados

##### 4.1 Concepções de gênero assumidas pelas autoras dos livros didáticos

As autoras dos LDLP explicitam no Manual do professor os pressupostos teóricos nos quais cada obra se baseou. Para o trabalho de produção textual, o manual do LD1 afirma centrar suas propostas na concepção bakhtiniana dos gê-

neros discursivos, conforme o referenciam: “[...] teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem que têm em Bakhtin o seu precursor” (FIGUEIREDO, 2012, p. 5 [manual do professor]). Discorrem também sobre seus principais conceitos: interação, relações sociais, interlocutores, situação enunciativa, esfera de atividade humana, enunciado, gêneros do discurso, forma composicional, estilo e tema, conforme Figueiredo (2012, p. 6-14 [manual do professor]).

Por sua vez, o manual do LD2 esclarece que seus pressupostos teóricos para o trabalho de produção textual estão baseados na concepção dos gêneros textuais, conforme apontam as autoras:

[...] Nesta obra, agrega-se à concepção de texto a concepção de gênero textual, que traz incorporada a dimensão cultural e política da linguagem (BORGATTO *et al*, 2012, p. 4 [manual do professor]).

O caráter principal desta coleção é estimular a produção de textos a partir do foco nos gêneros textuais, pois é essa concepção que norteará a sistematização por meio de sequências didáticas que privilegiem as condições de produção de textos (BORGATTO *et al*, 2012, p. 10 [manual do professor]).

As autoras apresentam um tópico “*Gêneros textuais/gêneros discursivos*”, porém os termos são mencionados e interpretados como sendo equivalentes. Ora como gêneros textuais em “Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos nesta coleção” (BORGATTO *et al*, 2012, p. 4 [manual do professor]) ora como gêneros discursivos em “o estudo da língua com base em gêneros discursivos situa e contextualiza de forma mais clara os aspectos linguísticos a ser analisados” (BORGATTO *et al*, 2012, p. 6 [manual do professor]). Alguns conceitos da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso são sistematizados no livro, embora haja mistura de terminologias advindas da linguística textual. Como por exemplo, os termos “público-alvo” e “intenção”, enquanto Bakhtin trabalha com a concepção de “interlocutores” e “finalidade discursiva”. Da mesma forma, as condições específicas do gênero discursivo (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo) são apresentadas com interpretação diversa, pois “escolhas de linguagens/linguísticas, recursos estilísticos e estilo” correspondem ao constructo estilo de Bakhtin.

Parece que estamos diante de um exemplo da confusão terminológica entre gênero textual e gênero discursivo sobre a qual Faraco (2009) e Rojo (2005) discutiram. Os termos e conceitos de ambas as teorias são utilizados indiscriminadamente, mas o que prevalece no LD2 é a concepção de gênero como “modelo textual para a ampliação do repertório do estudante, pois o contato sistematizado

com essa forma pode enriquecer o repertório de gêneros do sujeito e, portanto, de formas de expressão para dar conta dos propósitos de comunicação” (BORGATTO et al, 2012, p. 10 [manual do professor], grifos das autoras). Ou seja, a concepção dos gêneros textuais e seus interesses com a forma, os modelos, as sequências textuais, as regularidades.

Partindo das declarações expressas nos manuais voltados aos professores, procede-se à análise das propostas de produção textual nos livros didáticos para compreender o tratamento metodológico dado às atividades de produção textual.

#### 4.2 Campo da comunicação discursiva

Primeiramente, destaco as propostas desenvolvidas com base em uma tipologia textual – Conto a partir de uma pintura (LD2, p. 41), Conto em prosa poética (LD2, 93-94) e Relato de experiência vivida (LD2, 158) –, porque, embora fossem destinadas ao estudo de gêneros textuais, pautaram-se basicamente na exploração das tipologias textuais (narração, descrição e dissertação) e remeteram às típicas atividades de redação escolar para o treino das características formais e a observação de sequências textuais:

Agora você vai criar um conto em prosa poética a partir desta imagem de silhuetas produzidas pela projeção de sombras (BORGATTO *et al*, 2012, p. 93).

Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento (BORGATTO *et al*, 2012, p. 158).

Vale ponderar que, em condições concretas de produção, um conto não é motivado por uma imagem, nem os relatos são produzidos sem contexto social, finalidade enunciativa e com apenas indicação de assunto. Produzir discursos não é um exercício restrito a juntar e arranjar vocábulos para o treinamento da criatividade nem um meio para agrupar argumentos sobre determinado assunto. Assim, essas propostas emergem de um contexto artificial, no qual são negados o seu caráter enunciativo, a sua funcionalidade e a sua finalidade discursiva, visto que o objetivo dessa produção é o treino de elementos tipológicos, que não resultam dos campos da comunicação discursiva. Assim, essas propostas didáticas não conseguem promover relações dialógicas entre os sujeitos em um campo discursivo.

Em seguida, reuni as propostas desenvolvidas com base em um gênero textual: Conto da tradição oral (LD2, p. 68-69), Conto em prosa poética (LD2, p. 93-94), Resumo de texto narrativo (LD2, p. 127-128), Conto (LD2, p. 132-133), Relato pessoal (LD2, p. 190-191) e Propaganda (LD2, p. 235). O trabalho proposto, embora considere aspectos contextuais e externos, está circunscrito à descrição da materialidade textual e das características genéricas de forma. As atividades de produção identificam, às vezes, o campo a que o gênero pertence e fornecem breves informações contextuais (de produção, circulação e publicação), e esse esforço é o que mais se aproxima do ato de situar o gênero no campo da comunicação discursiva. Tal como gêneros textuais, não consideraram as relações dialógicas e os valores ideológicos que circulam em cada campo.

Em síntese, são atividades voltadas à leitura de textos, considerados exemplares dos gêneros selecionados, realizadas com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes e oferecer um modelo que serve de base para a escrita. Depois, cabe ao estudante organizar uma escrita que contenha as características estudadas, o que reforça a ênfase textual do trabalho. Alguns aspectos contextuais dos gêneros são explicitados superficialmente, como o objetivo, contexto histórico do gênero e registro da linguagem.

Reconheço ser desafiador organizar um trabalho pedagógico guiado pelos gêneros discursivos em livros didáticos, devido à diversidade de realidades escolares e à necessidade de transposição de um produto cultural para outro campo da comunicação discursiva, como ressalta Brait:

[...] se um determinado texto, um editorial, por exemplo, for recortado do jornal em que apareceu, e se for analisado, interpretado, sem relação com os demais textos que compunham o jornal naquele dia, ou seja, as matérias do dia e/ou anteriores cujas temáticas ajudam a entender esse texto opinativo, a postura do jornal, o projeto gráfico em que estava inserido, dentre vários outros aspectos ligados ao campo de produção, circulação e recepção, esse texto não poderá ser considerado bakhtinianamente, isto é, como parte do todo do enunciado concreto, completo (BRAIT, 2012b, p.19).

Em função disso, destaco as três propostas de produção textual que mais se aproximaram, mesmo que timidamente, da perspectiva dos gêneros discursivos: a do Diário ficcional (LD1, p. 22-33), a do Roteiro de esquete teatral (LD1, p. 40-47) e a da Reportagem (LD2, p. 185-186).

A proposta do Diário ficcional situa esse gênero nos campos cotidiano e literário e marca seu caráter privado/público ao compará-lo com o diário íntimo, o diário de viagem, a agenda e o livro de memórias. Introduce o trabalho com o

gênero diário por meio de questionamentos que promovem discussões em sala, visando permitir identificar suas características contextuais. Antes de haver o encaminhamento da proposta de produção, propriamente dita, as autoras apresentam extratos de exemplares do gênero: *O diário de Anne Frank*, *Um mundo de aventuras*, *O diário de Débora*, *O diário (nem sempre) secreto de Pedro* e *Diário de um banana*, que vêm acompanhados de informações sobre os autores e os contextos sócio-histórico nos quais estavam inseridos. Essas atividades de leitura são alternativas para situar o gênero em seu campo de comunicação e também servem para explicitar que os diferentes exemplares estimulam relações dialógicas específicas a depender do campo de comunicação no qual circulam. As autoras sistematizam em uma tabela as diferenças entre o diário íntimo e o ficcional, atentando para as condições de produção das quais são produzidos: quem escreve, quem narra a história, para quem é escrito, com qual objetivo, onde circula, é publicado, vendido ou distribuído.

Outra proposta que se aproximou da perspectiva dos gêneros discursivos é a produção do Roteiro do esquete teatral em LD1, que pergunta ao estudante se já foi ao teatro, explana sobre o funcionamento de uma peça teatral, sobre o objetivo de um roteiro, sobre elementos formais (rubricas, nome das personagens) e apresenta a finalidade de produzir humor. As atividades incluem textos concretos com indicação do autor e fonte de publicação. Também há o comentário de que os programas humorísticos são compostos por diversos esquetes, porém não sugere a exibição audiovisual de alguns desses programas.

Por fim, demarquei a proposta da Reportagem (LD2, p. 185-186) por ser um indicativo mais próximo do trabalho de produção textual em situações concretas. Depois da leitura e discussão da reportagem *Infância em Guiné-Bissau*, publicada na *Folha de S. Paulo*, o livro orienta elaborar uma reportagem sobre como vivem as crianças e os jovens na comunidade dos estudantes. A atividade propõe a divisão da turma em equipes envolvidas em todo o processo da produção de uma reportagem, com pré-definição do trabalho das cinco equipes:

Equipe da pesquisa de conteúdo da reportagem; Equipe da pesquisa de campo; Equipe da redação; Equipe da revisão do texto; Equipe do projeto gráfico (BORGATTO *et al*, 2012, p. 186).

Essas estratégias utilizam a acepção bakhtiniana de campo de comunicação discursiva para possibilitar ao menos uma contextualização sócio-histórica dos gêneros, pois consideram as especificidades de sua produção ideológica e o modo como a realidade social se orienta.

### 4.3 Concepção de interlocutor

A princípio, foi constatado que os dois livros didáticos não trabalham com a noção de interlocutores prevista por Bakhtin e o Círculo. No LD2, metade das propostas selecionadas para análise, como: conto a partir de uma pintura (p. 41), reescrita da narrativa em verso para prosa (p. 62-63), conto em prosa poética (p. 93-94), resumo de textos narrativos (p. 127-128), relato de experiência vivida (p. 158) e propaganda (p. 235) não preveem sequer um destinatário, o que contradiz a perspectiva de gêneros textuais assumida pelo livro.

A noção que prevalece na maioria das outras propostas de produção textual analisadas é a de destinatário em duas concepções: aquele que vai ler/ouvir o texto e, em algumas ocorrências, aquele a quem o texto foi destinado.

Para quem? Vocês poderão encadernar todos os diários num volume que vai para a biblioteca da escola. Alguns textos poderão ser lidos numa roda de leitura para alunos do 5º ano, a fim de já prepará-los para as mudanças que lhes ocorrerão no próximo ano (FIGUEIREDO, 2012, p. 32).

Decidam para que tipo de público (leitores) vocês escreveriam o texto: para seus pais, para os pais de seus colegas, para alunos de outras turmas da escola ou para outro público de leitores? (BORGATTO *et al.*, 2012, p. 212).

Nas propostas descritas são indicados destinatários gerais, sem informações relativas à contextualização do interlocutor, não há discussão acerca de como o interlocutor se constitui em uma sociedade (seu papel social) nem de como as marcas culturais e os posicionamentos ideológicos são expressos, por exemplo.

A concepção de “interlocutor” para Bakhtin implica pensar no lugar social do autor, no que ele diz e com que orientação valorativa, como ele constrói sua posição axiológica ao considerar o outro e suas possíveis reações-respostas. Para estabelecer relações que geram significações responsiva e responsáveis com a palavra de outro, é preciso que os textos produzidos na escola entrem na esfera do discurso, se transformem em um enunciado concreto, prevendo o encontro de posições avaliativas de sujeitos sociais.

### 4.4 Categorias bakhtinianas constituidoras dos gêneros

Essa análise incidiu apenas na atividade Diário ficcional (p. 22-33) do LD1, cujos pressupostos teóricos seguem a teoria do gênero discursivo. As atividades pautadas em gêneros textuais não preveem essas categorias bakhtinianas.

O conteúdo temático, na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, corresponde ao tema compreendido nas relações dialógicas e ideológicas de cada campo, com base na avaliação e na apreciação de valor que o locutor lhe dá. Assim, foi constatado que o LDI não trabalha com a concepção do conteúdo temático, mas com a da significação, dando ênfase à discussão e delimitação de assuntos transversais, pois somente acontece a delimitação do assunto:

Você deverá narrar alguns acontecimentos que mostrem **dificuldades** e também **fatos felizes** que essa personagem possa ter vivido desde o seu primeiro dia de aula no 6<sup>a</sup> ano. [...]. Algumas sugestões: espinhas, primeira menstruação, primeiro sutiã, mudança de voz nos meninos, etc. (FIGUEIREDO *et al*, 2012, p. 33 [grifo da autora]).

Como vemos são sugeridos assuntos possíveis aos estudantes sem orientação de como poderão ser abordados. A construção composicional do gênero não é expressa nas propostas, apenas são delimitados os aspectos textuais relativos à estrutura do texto, aos elementos característicos das sequências textuais:

Não se esqueça de iniciar o relato de cada dia com data e, se preferir, um vocativo (FIGUEIREDO, 2012, p. 32-33).

O estilo, tal como preconiza Bakhtin, se constrói a partir da seleção individual, mas é de natureza sociológica. Apesar disso, na proposta de produção textual, o estudante tem pouco a escolher, pois a atividade já delimita as opções de linguagem. No LDI, essa seleção estilística restringe-se às escolhas lexicais, fraseológicas e linguísticas:

Utilizou uma linguagem simples, com palavras comuns do dia a dia? (FIGUEIREDO *et al*, 2012, p. 33).

Ao analisar os fragmentos em conjunto, considere que a proposta analisada não entende o estilo como escolha decorrente dos recursos estilísticos historicamente situados, não restrito aos elementos linguísticos, como Bakhtin (2008, p. 210) explica: “[...] para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas [...] devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa”.

## 5 Possibilidade metodológica para o trabalho com gêneros discursivos

Nesta seção, a partir da proposta de produção textual do gênero Propaganda (LD2, p. 235), conforme Figura 1, será apresentada uma proposta metodológica na tentativa de superar os limites identificados no trabalho com gêneros discursivos. A proposta da LD2 solicita ao estudante recriar a propaganda, mantendo a ilustração e reescrevendo o texto.

Estamos diante de uma atividade que tem seu contexto completamente falsificado, em que a figura utilizada na propaganda publicitária é encarada como mera ilustração descaracterizando todo o sentido que ela exerce no conjunto do texto.

É pertinente ressaltar que essa propaganda não tem a intenção de estimular a leitura, como diz a atividade. Ela foi produzida e veiculada pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância com a intenção de anunciar o título *Campeão do Unicef para as Crianças Brasileiras* conferido ao piloto de Fórmula 1, Felipe Massa, que passa a ser um aliado da UNICEF para a Infância no Brasil na defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente, além de ser parceiro de ações beneficentes desenvolvidas pela agência no país.

Figura 1 - Proposta de produção textual de Propaganda

**Produção de texto**

**Propaganda**

A propaganda a seguir tem a intenção de estimular a leitura. Observe:

O capacete protege o que os pilotos têm de mais importante: tudo que já aprenderam.

O capacete protege o que os pilotos têm de mais importante: tudo que já aprenderam.

Felipe Massa é o campeão da Unicef para as crianças brasileiras, título que dá a ele oficialmente a missão de ajudar a promover e defender os direitos de meninas e meninos. Um vencedor nas pistas agora também guiando milhares de crianças pelo caminho da educação. Um exemplo a ser seguido e, se possível, ultrapassado.

Você vai reescrever a propaganda recriando-a com suas ideias.

A partir da imagem acima, pense em:

- um **slogan** curto e fácil de memorizar;
- argumentos**, razões ou justificativas tentando motivar as pessoas a ler;
- verbos no modo imperativo** que expressem pedidos, deem conselhos, motivem ou façam convite de modo a convencer as pessoas a participar da campanha.

Depois de pronta, apresente sua propaganda aos colegas.

Que tal iniciar uma campanha sobre a importância da leitura em sua escola? Com os colegas organize painéis e distribua-os nos espaços da escola em que circulam alunos, pais, professores e funcionários.

Prof(a), se achar conveniente, faça com que o trabalho seja feito em duplas ou grupos e, se possível, envolva os alunos para a mobilização de participação na campanha.

235

Fonte: BORGATTO et al, *Projeto Teláris: Português*, p. 235.

A proposta metodológica apresentada a seguir é direcionada a professores como orientações, caminhos, possibilidades de trabalho para essa atividade do LD2, sem delimitar tempo, espaço ou ordem de aplicação, pois acredito que essa definição dependerá do contexto escolar de cada turma.

A atividade de produção textual pode ser antecedida pela leitura e compreensão do contexto de criação desse texto (propaganda UNICEF). Isso significa ler discursivamente os sentidos, olhar para além da materialidade da forma textual, considerar o sujeito do enunciado, seu lugar de fala, seu papel social em relação ao seu interlocutor. A leitura de notícias e sites institucionais relacionados a esse texto são essenciais para a sua significação. Entender o que é a UNICEF e o que ela faz, o significado de receber um título como esse e os compromissos advindos, quem é Felipe Massa e a importância de tê-lo como aliado, o que são direitos da infância etc. Essas questões podem ser desenvolvidas, por exemplo, por meio de solicitação aos estudantes de pesquisas ou por meio de uma roda de conversa.

Ao mesmo tempo, a leitura dos elementos internos de construção da significação do texto (verbal e imagético) deve ser desenvolvida, em seus níveis discursivos, textuais e linguísticos, demonstrando as relações possíveis: o “campeão” no esporte e na responsabilidade social; a foto de Felipe Massa e o logotipo da UNICEF em posições paralelas/parceria; a cor azul do logotipo usada em toda a peça publicitária; o carro e o direito à educação/livros; o capacete e a proteção da cabeça/conhecimento adquirido; os termos “seguido” e “ultrapassado” referentes ao esporte F1 e à superação da precária garantia do direito da educação, dentre outras observações que podem ser feitas.

A partir da leitura e análise do texto, enquanto exemplar do gênero propaganda, passa-se ao desenvolvimento de atividades que permitam estudar as características desse gênero. Bonini (2001, p.21), propõe que os gêneros sejam trabalhados em conjunto, em um único campo da comunicação discursiva por vez. Isso significa dizer que o foco seria os contextos dos campos que dão surgimento a determinados gêneros, que podem ser retomados várias vezes no decorrer de uma grande etapa de escolarização.

Nesse caso, o estudo passaria pela contextualização do campo publicitário e os diversos gêneros que o compõe (*outdoors*, folhetos, panfletos, classificados, propagandas audiovisuais, *jingle*) abordados articuladamente, permitindo observar o modo como um gênero se constitui em resposta a outro em um determinado campo de comunicação discursiva. Possibilitaria também identificar as características social e historicamente construídas, as regularidades e heterogeneidade, a função social do gênero, a intencionalidade discursiva, o conteúdo temático

inerente a esse campo, a construção composicional, o estilo. Esse estudo pode se dá pela prática constante de leitura/análise de diversos textos, semelhante ao movimento proposto para a leitura do texto da propaganda (LD2), e por aulas expositivas. Assim, acarretará na familiarização dos estudantes com o contexto discursivo em que esses gêneros circulam, para entender como e por que os traços formais de um gênero possibilitam certas ações/relações sociais e não outras.

Nesse processo de ensino/aprendizagem de produção textual tomo por base a ordem metodológica apresentada por Rojo (2005) para análise dos gêneros discursivos, que considero pertinente se aplicada ao contexto da produção textual. Essa ordem vai da situação de enunciação, passa pelo gênero e só então chega às formas linguísticas relevantes:

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partem sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciados e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Será sempre um estilo de trabalho mais “*top-down*” e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo “*bottom-up*” de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação (ROJO, 2005, p. 199, grifos da autora).

Seguindo com a proposta de produção textual, propriamente dita, do gênero propaganda, é necessário que seja motivada por uma situação de comunicação real, que abarque a função social e objetivo do gênero (promover um produto/ideia, anunciar, convencer, apelar). Por exemplo, desenvolver propagandas para produtos/serviços não anunciados de pequenos empreendedores identificados na comunidade do entorno escolar; ou desenvolver uma campanha de leitura, desde que identificada a baixa saída de livros da biblioteca escolar, por exemplo. O que está em destaque é que a elaboração do gênero se dê em resposta a outros discursos, cumprindo sua intencionalidade discursiva.

Deve-se considerar também o papel social dos interlocutores, como se constituem em uma sociedade, as relações de poder entre os eles, como as marcas culturais e os posicionamentos ideológicos são expressos, responsável pelo dito e atento a possíveis respostas e reações. Delimitar que, nessas propostas, os interlocutores são o empreendedor/potencial consumidor de região, faixa etária,

gênero, classe social, religião específicas; ou são os estudantes daquela escola para os usuários daquela biblioteca.

Contemplado esses passos metodológicos e após a escrita do gênero proposto, a atenção pode ser dada aos aspectos textuais e linguísticos do texto: objetivo, estrutura do texto (*slogan*, título, argumentos, assinatura, linguagem apelativa etc.), edição de fontes, cores e imagens etc. Esse processo de produção textual pressupõe a constante escrita, avaliação e reescrita do texto até que se chegue à versão mais adequada ao propósito comunicativo. E que esse produto entre de fato na cadeia discursiva e não sirva apenas para fins de avaliação escolar.

### Considerações finais

Embora os conceitos de tipologia textual, gênero textual e gênero discursivo sejam distintos ainda são tomados equivocadamente como sinônimos em algumas atividades localizadas nos LDLP analisados, o que dificulta a articulação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita, por gerar confusão entre docentes e discentes.

Busquei verificar quais pressupostos teóricos são apresentados no Manual do professor, e se esses equivalem à concepção de gênero trabalhada nas propostas de produção textual do livro didático. Vi que LD1 declara centrar na concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, enquanto LD2 centram-se na concepção dos gêneros textuais. No entanto, constatei que todas as propostas de produção textual se baseiam na perspectiva dos gêneros textuais, embora ainda exista a presença de propostas de redação escolar pautada nas tipologias textuais no LD2, e algum esforço em LD1 para orientar um trabalho com gêneros discursivos. A proposta que mais se aproximou do trabalho com gêneros discursivos foi a da Reportagem (LD2, p. 185-186) pois organiza ações de produção textual em situações concretas. A proposta incluiu a elaboração de uma reportagem – sobre uma temática debatida com os estudantes anteriormente – produzida em situação real, próxima da realidade deles.

A teoria bakhtiniana é geralmente utilizada nos materiais didáticos como pressupostos teóricos, no entanto, isso serve apenas para ratificar os aspectos contextuais dos gêneros em contraposição à ênfase dada aos aspectos tipológicos. Considero que as propostas de produção textual nos livros didáticos ainda não conseguiram incorporar totalmente as teorias do discurso, na aplicação coerente dos conceitos de gênero discursivo e gênero textual, e há poucos indícios de que as propostas de produção textual dos LDLP situam o campo da comunicação discursiva dos gêneros em estudo.

O trabalho com gêneros textuais, apesar de considerar aspectos contextuais e externos, está mais interessado na descrição da materialidade textual e das características genéricas formais. Essas propostas de produção identificam, às vezes, o campo a que o gênero pertence e fornecem breves informações contextuais. Para alcançar o trabalho na perspectiva de gêneros discursivos falta considerar as relações dialógicas, os valores ideológicos que circulam em cada campo de comunicação discursiva.

O ensino da produção textual que leve em consideração os gêneros discursivos pode oferecer ao estudante a oportunidade de identificar as características de cada gênero, bem como a de analisar e produzir variados eventos linguísticos a partir de um posicionamento axiológico, favorecendo o exercício de diferentes papéis sociais. Afinal, é preciso reconhecer que a escola é um entre os muitos lugares em que o sujeito pode produzir textos, por isso as motivações para escrever/falar na escola podem se basear em circunstâncias externas a ela.

Com relação aos livros didáticos analisados, percebo que se situam em uma fase intermediária entre uma abordagem formalista da língua e uma abordagem dialógica dos discursos, por isso são notados avanços e resquícios de perspectivas variadas. Entendo que essa transição é resultado da divulgação de pesquisas científicas e da periódica avaliação do PNLD.

O nível de complexidade exigido pela produção textual alinhada às práticas discursivas concretas requer reconhecer as limitações identificadas nos livros didáticos e os desafios enfrentados por seus autores, porque esse modo de escrever solicita transpor os gêneros dos diversos campos da comunicação discursiva para o campo pedagógico, o atender a todo um território nacional, atender aos aspectos contextuais e regionais; considerar a temporalidade e a atualização dos temas discutidos, pois é longo o processo de produção, submissão, avaliação, distribuição até chegar à escola.

Espero que os apontamentos reunidos neste trabalho colaborem com a transposição didática da teoria dos gêneros e possa se constituir como um auxílio para os professores empenhados nessa tarefa.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953]. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trab. Ling. Apl.* Campinas, 37, p. 7-23, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://pt.sli-deshare.net/jonassantosrs/bonini-2001>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. BERTIN, Terezinha Costa Hhashimoto. MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: português - 6º ano*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth. *Texto ou discurso?* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 9-29.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, 2013. 120 p.: il.

BROCARD, Rosângela Oro; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática. *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 07-20, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/86>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 6º Ano*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. *E-escrita - Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, v.4, n. 3, mai.-ago., 2013. Disponível em: <[http://www.unia-beu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/762/pdf\\_115](http://www.unia-beu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/762/pdf_115)>. Acesso em: 24 nov. 2016.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, Claudiane Maciel da Rocha. Carta aberta: uma proposta de produção textual para o ensino médio. *Compartilhando Saberes: revista digital da secretaria de estado da educação da Paraíba*. v. 1, p. 03-20, dez-jul 2016. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br/revista/index.php/compartilhandosaberes/article/view/60>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, Jose Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, Jose Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.