

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

JULIANA GAVA BISSOTO E SILVA

**OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS
DE 5º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
RUPTURA OU CONTINUIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO
IDEOLÓGICO?**

**Itatiba
2014**

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

JULIANA GAVA BISSOTO E SILVA

**OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE 5º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
RUPTURA OU CONTINUIDADE NO PROCESSO DE
LETRAMENTO IDEOLÓGICO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno

**Itatiba
2014**

806.90:37 Silva, Juliana Gava Bissoto e.
S58g Os gêneros jornalísticos nos livros didáticos de 5º e 6º ano do ensino fundamental: ruptura ou continuidade / Juliana Gava Bissoto e Silva. -- Itatiba, 2014.
163 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Gêneros textuais. 2. Livro didático. 3. Interacionismo sociodiscursivo. I. Bueno, Luzia. II Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Juliana Gava Bissoto e Silva defendeu a dissertação "OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE 5º E 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RUPTURA OU CONTINUIDADE NO PROCESSO DE LETRAMENTO IDEOLÓGICO" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 19 de agosto de 2014 pela Banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Prof. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Prof. Dra. Ermelinda Maria Barricelli
Examinadora

Ao André, ao Francisco e ao Enrico,
pelos bons momentos vividos
pelos sonhos realizados e,
pelos momentos e sonhos que nos aguardam!

AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos:

Primeiramente, agradeço à Deus pela força e serenidade com que sempre me conduziu nas diversas conquistas de minha vida.

Ao meu querido São Francisco de Assis que, todos os dias, ao adentrar na Universidade, sempre pedia sua benção e agradecia a oportunidade de estar ali.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa para realização desta pesquisa.

À professora Luzia, minha orientadora nesta trajetória, cujos ensinamentos teóricos e conduta profissional levarei para sempre como “bagagem” na minha formação como professora.

Às professoras Ermelinda Barricelli e Jackeline Mendes, pelos apontamentos feitos na qualificação que tanto enriqueceram o texto final.

À professora Márcia Amador Márcia, pela contribuição nas discussões levantadas na defesa Desta pesquisa.

Ao grupo ALTER-AGE pelos encontros que tanto enriqueceram as pesquisas em andamento, pois sem as reflexões os resultados não seriam os mesmos.

A todas as professoras do programa, em especial às professoras Adair Nacarato Mendes e Regina Grandó pela amizade de longa data e incentivo para que eu ingressasse no mundo da pesquisa.

À colega Maria Teresa, pelo companheirismo desde o primeiro dia do curso, pelas conversas, seminários, artigos que elaboramos juntas.

À minha mãe, Iracema, que, mesmo sem ter tido muita vivência e contato com o “mundo das letras”, fez sacrifícios para que eu tivesse as oportunidades que não teve. Espero não tê-la decepcionado.

Ao meu esposo, André, pelo incentivo e apoio que sempre me deu para que este sonho se concretizasse. E, principalmente para a atenção especial que sempre deu ao nosso filho enquanto a mamãe estudava.

Ao meu filho Francisco que, mesmo tão pequeno, soube compreender as minhas ausências em alguns momentos importantes. Afinal, o papai sempre estava ali para brincar, ler histórias, jogar bola e, assim, suprir a ausência necessária da mamãe.

Ao Enrico que, na barriga da mamãe, participou de toda a confecção desta dissertação e, a cada mês, fazia o laptop se distanciar das mãos a fim de acomodar o seu corpinho na barriga que crescia e crescia. Ele soube esperar até o término da pesquisa, pois sabia o quanto importante era para a mamãe a conclusão deste trabalho.

Eis aqui minha dissertação!! Depois de pronta, parece que não foi tão árdua assim a tarefa de redigi-la, mas, durante o processo, parecia que nunca chegaria ao fim.

Enfim, deixo aqui meus mais sinceros agradecimentos.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”
Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa investigou o ensino dos gêneros jornalísticos nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao final do Ensino Fundamental I (5º ano) e ao início do Ensino Fundamental II (6º ano). Tivemos como objetivo verificar se há uma ruptura ou continuidade no final de um segmento para outro a respeito do processo de letramento ideológico, ou seja, o letramento social. Os objetos de análise dessa investigação foram o livros didáticos de português (LDP), adotados pela Secretaria de Educação da Rede Municipal de Itatiba (SP) e utilizados por professores dos 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (EF). Os aportes teóricos que fundamentam este estudo partiram da teoria de aprendizagem do desenvolvimento humano de Vigostski (1934/2001, 1930/2010), das Ciências da Linguagem de Bakhtin (1929/2009, 1979/1997), dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999, 2006, 2008), dos estudos sobre letramento apresentados por Kleiman (1995, 2005), Soares (1998/2002, 2003, 2004) e os Novos Estudos sobre letramento na perspectiva histórica e multicultural de Street (2007,2010, 2012). Para discorrer sobre as orientações pedagógicas sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula, nossos pressupostos teóricos foram baseados em Schneuwly& Dolz (2004); para as discussões sobre tratamento didático e questões de interpretação de textos contidas nos LDP nos baseamos em Marcuschi (2003), Rojo (2003) e Bueno (2011) . A presente pesquisa analisou o conteúdo das atividades propostas a fim de verificar se estas visam a tornar o aluno um sujeito que saiba agir por meio da linguagem, bem como identificar qual concepção de letramento subjaz aos materiais analisados. A justificativa pela escolha do tema é o fato de se verificar mudanças significativas no desempenho de alunos nesta fase da escolarização, justamente onde ocorre a transição de um segmento do EF para outro. Os resultados da pesquisa direcionaram um “olhar reflexivo” sobre as propostas de ensino contidas nos LDP analisados, uma vez que, embora tenhamos encontrado certa diversidade textual na maioria deles, diagnosticamos que há mudanças na forma de tratamento dada aos gêneros textuais, como também nas questões interpretativas. Isso nos permitiu caracterizar uma ruptura no processo de letramento ideológico que, certamente, permitiria práticas de “letramento social” relacionadas ao contexto sócio-histórico dos alunos.

Palavras – chave: Gêneros Textuais. Livro didático. Interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT

This research investigated the teaching process of journalistic genres in didactic books of Portuguese language used in the end of the first part of Elementary school (5th year) and beginning of the second part (6th year). The aim of such inquiry is to verify if there are any ruptures or continuities from one period to the other regarding ideological literacy – in other words, the social literacy. The objects analyzed in this investigation were the Portuguese didactic books (LDP) adopted by the Department of Education of Itatiba (SP), and others adopted by teachers working in the 5th and 6th years of Elementary School's (EF). The main theoretical contributions upon which the study is based are: Vigostki's human development learning theory (1934/2001, 1930/2010); Bakhtin's Sciences of Language (1929/2009, 1979/1997); the principles of Bronckart's Socio-discursive Interactionism (ISD) (1999, 2006, 2008), from now on referred to as SDI; Kleiman's literacy studies (1995, 2005); Soares (1998/2002, 2003, 2004); and, finally, the New Studies on Literacy developed in Street's historical and multi-cultural perspective (2007, 2010, 2012). When discussing pedagogic orientation on how to work genres in class, our theoretical perspectives will be based on Schneuwly&Dolz (2004); for the discussions about text interpretation issues and teaching in Portuguese didactic books, from now on referred to as PDB we will be based on Marcuschi (2003), Rojo (2003) and Bueno (2011). This research has analyzed the content of the proposed activities to verify whether or not those attempt to develop a subject who is able to act by means of language and identify which is the underlying conception of literacy in each of the analyzed Dbs. The theme's choice is justified by the relevant change observed in students' performances in this phase of school, precisely when they make the transition from one phase of EF to the other. The research outcomes have addressed a "reflective look" to the teaching proposals in the four analyzed PDBs: while most of them have textual diversity, we have also found significant changes in the way textual genres and interpretative issues are treated. This factor allowed us to assert rupture in the ideological literacy process, which certainly would allow "social literacy" practices related to the socio-historic context of students.

Keywords: Textual genres – Didactic Books – Socio-discursive Interactionism.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Carta de apresentação do livro “Linguagens”.....	29
Imagem 2 – Capa do livro “Português escrita leitura e oralidade” da Editora Moderna.....	82
Imagem 3 – Capa do livro “Projeto Buriti”	87
Imagem 4 – Capa do livro “Para Viver Juntos”	93
Imagem 5 – Capa do livro “Português Linguagens” do 6º ano.....	97
Imagem 6 – Página inicial da Unidade 2 do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade do 5º ano” (p.51).....	103
Imagem 7– Apresentação da primeira página de dois jornais brasileiros no livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” (p.52).....	105
Imagem 8 – Continuação da proposta no livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” (p.53). Apresentação da segunda página de outros dois jornais brasileiros.....	106
Imagem 9– Atividade do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” proposta de compreensão textual do gênero notícia (p.54).....	107
Imagem 10 – Continuação da atividade do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” proposta de compreensão textual do gênero notícia (p.55).....	108
Imagem 11 – Notícia do livro “Projeto Buriti” (p. 94).....	110
Imagem 12 - Explicação sobre forma de ler o texto (p.95) logo após a notícia.....	112
Imagem 13 – Notícia original do site www.bbc.co.uk/portuguese/noticias (27/05/2010) acesso em 03/07/2014.....	116
Imagem 14 – Introdução da seção intitulada “Notícia” do livro “Para Viver juntos” (p.120).....	117
Imagem 15 – Notícia de jornal contida no livro “Para viver juntos” do 6º ano (p.122).....	118
Imagem 16 – Continuação da notícia do livro “Para Viver Juntos” do 6º ano (p.123).....	119
Imagem 17 - Notícia original do jornal “Folha de São Paulo” dia 9 de abril de 2007.....	120
Imagem 18– Atividade do livro “Para viver juntos” (p. 126).....	126
Imagem 19– Proposta de produção de texto do livro “Para viver juntos” (p.128)...	129
Imagem 20 – Entrevista do livro “Linguagens” (p.167).....	130
Imagem 21 – Continuação da entrevista do livro “Linguagens” (p.168).....	131

Imagem 22 – Estudo do texto “entrevista” do livro “Linguagens” p.(168).....	132
Imagem 23 - Estudo do texto livro “Linguagens” continuação p.(169).....	133
Imagem 24 – Reportagem do livro “Linguagens” (p.234).....	136
Imagem 25 - Reportagem do livro “Linguagens” (continuação p. 235).....	137
Imagem 26 – Reportagem do livro “Linguagens” (continuação p.236).....	138
Imagem 27 – Estudo do texto da reportagem – livro “Linguagens”(p. 237).....	141
Imagem 28 – Estudo do texto da reportagem – livro “Linguagens” (cont. p. 238)	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Textos completos e incompletos do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade.....	82
Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Português escrita, leitura e oralidade”.....	85
Gráfico 3 - Textos completos e incompletos do livro “Projeto Buriti”.....	87
Gráfico 4 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Projeto Buriti”.....	90
Gráfico 5 – Textos completos e incompletos do livro “Para Viver juntos”.....	94
Gráfico6– Distribuição dos gêneros no livro “Para Viver juntos”.....	95
Gráfico 7 - Apresentação dos textos no livro “Português Linguagens”.....	98
Gráfico –8 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Português Linguagens”.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de discurso. Fonte Bronckart, (1999).....	31
Quadro 2– Aspectos ensináveis do modelo de análise de textos - Adaptação com base em Bronckart (1999) e apresentado por Bueno (2011 p. 43).....	37
Quadro 3 – As sequências e as representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. Fonte: Machado (2005, p.246).....	39
Quadro 4 – Proposta de agrupamento de gêneros – Fonte: cap. 2. Schneuwly & Dolz (2004).....	41
Quadro 5 – Exemplos de progressão do tipo “argumentar” tendo o gênero com centro (ciclos 1-2,3-4,5-6, 7-8, 8-9) -Fonte: cap.2 Schneuwly & Dolz (2004).....	44
Quadro 6 – Sequências didáticas para expressão oral e escrita. Fonte: cap. 4 Schneuwly & Dolz 2004.....	48
Quadro 7 - Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa . Fonte: cap. 3 Marcuschi (2003).....	55
Quadro 8 – Caminho trilhado para responder as questões norteadoras da pesquisa.....	77
Quadro 9– Adaptação dos aspectos ensináveis do modelo de análise de texto do ISD.....	80
Quadro 10 – Textos presentes nos livros analisados.....	100
Quadro 11 - Comparação da quantidade de gêneros e textos nos livros analisados.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos gêneros nas seções do livro “Português escrita, leitura e oralidade”.....	85
Tabela 2 – Distribuição dos gêneros nas unidades do livro “Projeto Buriti”.....	92
Tabela 3 – Distribuição dos gêneros nas seções do livro “Para Viver juntos”.....	95
Tabela 4 – Distribuição dos gêneros nas seções do livro “Português Linguagens”.....	99
Tabela 5 – Síntese da análise dos LDP da pesquisa.....	147

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.0 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E OS GÊNEROS TEXTUAIS	23
1.1 O Interacionismo social.....	25
1.2 O Interacionismo sociodiscursivo.....	21
1.3 O modelo de análise de textos do ISD.....	27
1.3.1 As condições de produção dos textos.....	27
1.3.2 A arquitetura interna dos textos.....	31
1.3.2.1 Tipos de Sequências	33
1.4 Trabalho didático com um gênero.....	36
1.4.1 As capacidades de linguagem.....	38
1.5 As sequências didáticas.....	40
2. O LIVRO DIDÁTICO	50
2.1 O livro didático (LD) no Brasil.....	49
2.2 O livro didático de português (LDP).....	51
2.3 Os PCN, o PNL D e os LDP.....	52
3. LETRAMENTOS	57
3.1 Leitura e escrita na sociedade moderna.....	57
3.2 Alfabetização e Letramento.....	58
3.2.1 Alfabetização.....	58
3.2.2 Letramento.....	62
3.2.2.1 Modelo autônomo de letramento.....	66
3.2.2.2 Modelo ideológico de letramento.....	69
3.2.2.3 O modelo ideológico de letramento e os gêneros textuais.....	73
4. METODOLOGIA	76
4.1 Objetivos e questões norteadoras.....	76
4.2 Corpus da pesquisa.....	77
4.3 Procedimentos de análise da pesquisa.....	78
5. OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS	81
5.1 Livro do 5ºano “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade.....	81
5.2 Livro do 5ºano “PROJETO Buriti”.....	87
5.3. Livro do 6ºano “Para Viver juntos”.....	92
5.4 Livro do 6º ano “Português Linguagens”	97
5.5 Quadro comparativo dos livros	100
6. OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	103

6.1 Livro do 5º ano “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade”.....	103
6.2 Livro do 5º ano “Projeto Buriti”	109
6.3 Livro do 6ºano “Para Viver Juntos”	116
6.4. Livro do 6º ano “ Português Linguagens”	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXO I	155
ANEXO II	158

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere nas temáticas estudadas no Grupo de Pesquisa Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações e Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino (ALTER-AGE), coordenado pelas Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada (USP) e Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno (USF) e foi desenvolvida como parte do projeto institucional "Trabalho docente, letramento e gêneros textuais" sob a coordenação de Luzia Bueno.

O objetivo central da presente pesquisa foi investigar os gêneros jornalísticos e o Ensino de Língua Portuguesa no final do EF I (Ensino Fundamental I) e no início do EF II (Ensino Fundamental II). A escolha pelo foco nesta fase escolar foi motivada pelo fato de ser este o momento em que ocorrem mudanças significativas na rotina escolar do aluno, visto que o período de permanência na escola passa a ser dividido em horas-aulas, o conteúdo fragmentado em disciplinas ministradas por professores especialistas e, muitas vezes, podem até ocorrer mudanças de prédio escolar. A seleção dos gêneros jornalísticos tem como justificativa o fato de eles estes estarem significativamente presentes nos livros LDP (Livros Didáticos de Português) atuais e fazerem parte do cotidiano dos alunos em seu contexto social.

A pesquisa foi realizada no âmbito da Rede Municipal de Itatiba, onde atuei como professora nos dois segmentos, lecionando língua portuguesa nos anos iniciais e também em salas de 6º a 9º anos do EF II.

Nessa prática docente, sempre atuei em escolas públicas como professora dos níveis I e II do EF, trabalhando vários anos em uma mesma unidade escolar e, muitas vezes, com os mesmos alunos nos anos iniciais e, depois, nos anos finais do EF. Pude verificar, através da própria prática e também a partir de relatos de outros colegas, uma notável queda do rendimento escolar dos alunos em relação à leitura, escrita e interpretação textual no momento em que eles iniciam o EF II, ou seja, no início do 6º ano. Essa percepção se deu por meio de observação da prática de professores e de minha própria prática, uma vez que sempre procurei compreender o motivo desta mudança no desempenho destes alunos. Contudo, por não ser pesquisadora na ocasião, não deslocava meu "olhar" para os materiais impressos utilizados pelos professores em sala de aula a fim de buscar respostas para este questionamento.

Para justificar o direcionamento desse olhar para duas etapas de ensino e a transição entre elas, creio que seja necessário fazer um breve relato sobre minha carreira docente: ingressei no magistério com o cargo de professora titular PEB I em 1998, logo após a

municipalização do EF I na Rede Municipal de Itatiba e após prestar concurso público. Na ocasião, trabalhava na área administrativa e havia iniciado o curso de Letras na Universidade São Francisco. Não tinha, portanto, nenhuma experiência como docente e cursei magistério por influência de amigas que queriam ser professora. Após prestar o concurso e passar entre as primeiras colocações, fui chamada para escolher sala, porém, nunca tinha participado de atribuições e acabei escolhendo uma 1ª série no período da manhã em um bairro próximo ao escritório onde trabalhava, pois queria continuar com os dois empregos. E, assim fiz até meados daquele ano, porém, com as tarefas da faculdade e os afazeres do cargo de professora ficou difícil conciliar as duas funções e acabei abandonando o trabalho no escritório.

Os primeiros anos atuando como professora foram difíceis, porém, encontrei colegas solidárias que muito me ensinaram e, assim, fui adquirindo experiência. A escolha pelos anos iniciais se deu, no início, por falta de opções, já que nas escolas mais próximas só havia salas de 1ª e 2ª séries. No entanto, com o tempo, fui me encantando com as crianças e com a alfabetização. Realizei todos os cursos oferecidos pela Rede Municipal de Itatiba referentes ao processo inicial de aquisição de leitura e escrita, entre eles o PROFA¹, Letra e Vida, Programa Ler e Escrever, entre outros.

Após concluir o curso de Letras, em 2000, passei a atuar também no Ensino Fundamental II lecionando em salas de 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries com Língua Portuguesa. Durante esse período, vivenciei inúmeras mudanças no âmbito da Educação Básica do município, entre elas, destaco as mudanças constantes de nomenclaturas dos anos escolares. Primeiramente, 1ª a 8ª séries, depois para 1ª e 2ª etapas dos ciclos I, II, III e IV e, atualmente, o acréscimo de um ano no Ensino Fundamental, passando para 1º a 9º ano.

Também posso afirmar que o ideal do construtivismo, a chegada dos PCN,² o PNLD³ e as mudanças no currículo permearam minha prática docente. Nesse período, permaneci sempre na mesma escola. Logo mais, durante os anos de 2005 a 2009, tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa sobre as “representações da cultura escolar” coordenado pelas professoras Dr.^a Adair M. Nacarato, Dr.^a Regina Célia Grando e Dr.^a Vívian Batista da Silva da Universidade São Francisco. Esses estudos estão reunidos no livro “Nos bastidores de uma escola pública”, publicado em 2012 com apoio financeiro da FAPESP⁴.

Foi também nesse período que senti a necessidade de me dedicar mais às pesquisas na área da educação e sair um pouco só da prática. Logo, ingressei no curso de Mestrado da

¹ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do MEC

² Parâmetros Curriculares Nacionais

³ Programa Nacional do Livro Didático

⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Universidade São Francisco, primeiramente, como aluna especial nos anos de 2011 e 2012 cursando duas disciplinas e, posteriormente, como aluna regular no ano de 2013. Depois de ter cursado as disciplinas do programa, surgia a grande dúvida: qual seria o foco da minha pesquisa?

Primeiramente, pensei nos anos iniciais, entretanto, encontrei muitas pesquisas na área. Ainda não era bem o que eu queria. Foi então que recordei-me da questão que me inquietava há anos e, após discussões com a minha orientadora, a professora Luzia Bueno, resolvemos olhar para os livros didáticos pensando nesta fase específica da escolarização: a transição do segmento I para o segmento II do EF.

A escolha do tema também foi motivada pelo fato de que o município de Itatiba, onde atuo, já investe nas questões dos gêneros textuais há algum tempo, o currículo do município é organizado a partir dos agrupamentos dos gêneros a serem trabalhados em cada ano da escolarização, assim como as formações dos professores são direcionadas aos estudos teóricos dos princípios do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) e às adaptações didáticas de Schneuwly & Dolz (2004). Sendo assim, as escolhas dos LD realizadas pelas professoras da Rede Municipal visam ser adequadas a tais teorias.

Diante dos fatos relatados anteriormente, o tema da presente pesquisa foi sendo lapidado e, após inúmeras mudanças, chegamos ao presente título. Começamos então, ao final de 2013 e início de 2014, a fazer um levantamento junto a Secretaria da Educação deste município, sobre as escolhas dos LDP que seriam usados no presente ano de 2014.

Quanto Através de estudos anteriores, vimos que os LD já foram alvo de inúmeras críticas por parte de pesquisadores e, por isso, verificamos hoje uma grande mudança na estrutura e organização destes. Se antes víamos propostas “engessadas” extremamente voltadas para o ensino da gramática tradicional e predomínio de gêneros literários adaptados exclusivamente para fins didáticos; hoje, os autores estão preocupados em trabalhar a diversidade de gêneros que circulam em nossa sociedade e não só os gêneros literários como víamos no passado. E ainda, verificamos que, com a implantação dos PCN e do PNLD na década de 90, os livros foram forçados a melhorar a qualidade e são mais reflexivos propondo atividades não só a partir dos gêneros literários, mas também de gêneros de outras esferas de comunicação previstas pelos PCN.

As pesquisas sobre LD já foram desenvolvidas por vários autores e pesquisadores, entre eles destacamos, Ruiz (1988) que em sua dissertação de mestrado analisou as propostas de ensino de língua portuguesa de 16 coleções de LD de 5ª a 8ª séries; Marcuschi (2003) que realizou uma análise minuciosa de 60 manuais didáticos de todas as séries do EF e médio na

qual pretendeu verificar “Qual a noção de língua subjacente aos livros didáticos de português?” e “Quais habilidades desenvolvidas nos LDP?”. Nessa pesquisa, o autor elaborou uma tipologia para a classificação das perguntas de interpretação textual contidas nestes livros, tipologias estas que pretendemos utilizar em nossa metodologia; Bezerra (2003) que fez um levantamento histórico do perfil do LDP e analisou a tendência destes livros ao selecionar os textos principais e os complementares, a noção de gênero textual, assim como a influência destas escolhas no processo de ensino da língua materna; Rojo (2003), autora que realizou uma pesquisa que discutiu a avaliação dos livros sugeridos no PNLD/2002 pelo MEC, cujos resultados orientaram as escolhas dos LDP feita pelos professores para uso nas escolas públicas e, assim, traçou um perfil do LDP para o EF.

Também Bunzen (2009) que, em sua tese de doutorado, realizou uma detalhada pesquisa sobre o uso do LDP na dinâmica discursiva das aulas de português considerando uma coleção escolhida para ser utilizada em uma escola pública de um município, bem como o diálogo entre o projeto didático autoral deste LDP e os projetos didáticos das professoras de um contexto de ensino aprendizagem específico; e Bueno (2011) que analisou a atividades didáticas acerca do ensino dos gêneros da mídia impressa em 7 coleções do EF II a fim de verificar as implicações de tais atividades para o processo de ensino de leitura.

Pesquisando o foco escolhido por esta pesquisa no site de periódicos da CAPES, encontramos algumas pesquisas relacionadas à análise de LDP e letramento. A coleção “Português Linguagens” de Cereja e Magalhães, escolhida nesta investigação, por estar circulando há muitos anos nas escolas públicas do país, já foi corpus de inúmeras pesquisas no meio acadêmico e sempre retorna em edição revisada. Entre essas pesquisas, encontramos a publicação “Entre o discurso e a prática: análise de gêneros textuais em um LDP como língua materna”, de Shelton L. de Souza e Samara Z. de Freitas da Universidade Federal do Acre que teve como foco verificar se os aspectos teóricos desenvolvidos pelos autores concretizam-se na atividades propostas.

Encontramos também a pesquisa “A (re) escrita de textos em livros didáticos” de Adair V. Gonçalves e Alice A Napolitano da Universidade Federal de Grandes Dourados em MG do Sul que teve como foco a forma como os LD do EF propõem a reescrita de textos a partir da concepção do ISD do grupo de Genebra. Esta pesquisa analisou duas coleções de grande circulação Brasil, são elas : “Português: uma proposta para o letramento”, de Soares (2002) e “Linguagens do século XXI”, de Heloísa H. Takazaki (2002).

Ainda relacionada ao tema de nossa pesquisa, encontramos a pesquisa “Variedades linguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de

língua materna do nível fundamental”, de Adelman das Neves N. B. Mendes e João B. Maia Gatinho da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) que também analisou as coleções “Linguagens no século XXI” e “Tecendo textos: ensino de Língua Portuguesa através de projetos” do EF II, cujo olhar, se deu nas variedades linguísticas trabalhadas nestas coleções a partir dos pressupostos dos PCN (1997,1998).

Encontramos, ainda, inúmeras pesquisas baseadas na análise de material impresso tais como revistas pedagógicas, documentos curriculares, avaliações nacionais, entre outros. Contudo, nesse levantamento, não encontramos nenhuma pesquisa com o foco na transição do EF I para o EF II e tenha analisado as propostas de ensino dos gêneros jornalísticos dos livros didáticos neste segmento, o que justifica a presente investigação.

Partimos, nesta pesquisa, da perspectiva sócio-histórica de Vigotski que mostrou que a formação do pensamento consciente no indivíduo ocorre através da apropriação das unidades de significação da língua proporcionadas pelo meio social no qual ele está inserido. E que essa apropriação, fruto das intervenções das pessoas, permitiu formular o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) que diz respeito, segundo Vigotski (1930/2010), a “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (p.98). Essas funções podem ser consideradas embrionárias nos indivíduos em processo de aprendizagem tendo que ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, de acordo com esse autor, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental atual do organismo enquanto que a ZPD diz respeito ao nível que se faz ver adiante através das intervenções sociais.

Considerando o contexto histórico no qual esta pesquisa está inserida, recorremos a Bakhtin (1929/2009) que propõe, numa relação dialógica, o estudo da língua em sua natureza viva e articulada com o social pela interação verbal. Para ele, “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação de ideologia encadeia numa modificação da língua” (p.15). Ou seja, a língua está sempre em movimento e seu uso reflete as variações sociais, a significação é viva e móvel e a cada tempo sofre inúmeras modificações, o que não é aceito hoje pode ser aceito num futuro próximo, conforme determinar o seu uso na sociedade.

A abordagem teórica dessa investigação será pautada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999,2006,2008), nos estudos de sobre letramento de Kleiman (1995,2005), Soares (1998/2002, 2003,2004) e nos Novos Estudos sobre letramento de Street (2007,2010,2012) na perspectiva histórica e intercultural sobre letramento. A

abordagem didática será em Schneuwly & Dolz (2004) e as questões sobre o LD a partir dos estudos de Rojo (2003), Marcuschi (2003) e Bueno (2011).

O foco desta pesquisa foi discutir as concepções de letramento que subjazem aos conteúdos e propostas de ensino-aprendizagem analisadas, bem como se as atividades propostas nos livros analisados visam tornar o aluno sujeito que sabe agir em situações cotidianas que exigem relações com o mundo da leitura e da escrita. Para isso, tivemos, nesta pesquisa, as seguintes questões norteadoras:

1. Quais as concepções de letramento presentes nas propostas de ensino dos gêneros jornalísticos dos LDP adotados nos 5ºs e 6ºs anos da Rede Municipal de Itatiba?
2. Há continuidade ou ruptura no processo de letramento propiciados por estas propostas de ensino no momento em que o aluno encerra uma fase da escolarização e inicia outra?

Acreditamos que a escolha pelo foco nesta fase da escolarização será de grande valia para o meio educacional, e ainda, do mesmo modo que a opção pelos gêneros jornalísticos, uma vez que se trata de um texto bastante significativo no meio social de alunos e professores, pois poderá contribuir para as discussões sobre o uso do LD na formação de leitores. Eventualmente, a presente pesquisa também poderá servir de subsídio para os professores que queiram realizar um bom trabalho pedagógico, visando a melhor escolha dos LDP que usarão durante todo o ano letivo. Acreditamos também que poderemos contribuir para uma melhor compreensão desta mudança no desempenho escolar dos alunos nesta fase da escolarização e, por fim, para o aperfeiçoamento de minha própria prática docente.

A seguir, apresentaremos a nossa dissertação que está organizada da seguinte forma: O capítulo 1 “O interacionismo sociodiscursivo e os gêneros textuais”; o capítulo 2 “O Livro Didático”; o capítulo 3 “Letramentos”; o capítulo 4 “Metodologia”; o capítulo 5 “Os Livros Didáticos selecionados”; no capítulo 6 “Os gêneros jornalísticos nos livros didáticos analisados” e, por fim, as Considerações finais onde retomaremos os objetivos, as perguntas e apresentaremos uma síntese de nossa análise.

1. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

O presente capítulo visa a apresentar os princípios dos ISD, e a relação com os gêneros textuais. Nas próximas seções falaremos sobre os seguintes temas: 1.1 O Interacionismo Social (IS); na seção 1.2 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); na seção 1.3 O modelo de análise proposto pelo ISD; na seção 1.4 O trabalho didático de um gênero e na última seção, 1.5 As sequências didáticas.

1.1 O Interacionismo Social (IS)

O Interacionismo Social, doravante IS, se interessa pela historicidade do ser humano e “pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob efeito de) formas de interação de caráter semiótico” (BRONCKART, 1999, p.22). Trata-se de uma posição epistemológica que considera o homem um organismo vivo com o comportamento condicionado pelo potencial genético e pelas condições nas quais eles se organizaram socialmente através dos sinais de comunicação criados por eles.

Da concepção do estatuto do ser humano, o IS se ancora na ideia do monismo da obra de Spinoza⁵ (1977/1954), cujos princípios são de que o organismo físico e psíquico do ser humano não podem se separar. Nessa teoria filosófica o homem é único, a qual defende a concepção de unificação de corpo e mente, em oposição ao dualismo ou ao pluralismo.

O IS também se ancora no darwinismo, cuja origem está na teoria da seleção natural de Charles Darwin⁶ que explica o processo da evolução dos seres vivos através da tese de sobrevivência do mais adaptado. De acordo com essa teoria, as pessoas possuem características biológicas e sociais que determinam a superioridade de umas em relação às outras e, assim, evoluem para continuarem vivas.

Em relação ao processo de hominização, o IS compartilha com Marx e Engels na importância atribuída aos instrumentos, à linguagem e ao trabalho (como cooperação) na construção do pensamento consciente.

⁵ Filósofo racionalista holandês do século XVII fundador do criticismo bíblico moderno.

⁶ Naturalista britânico do século XIX responsável pela teoria da evolução que explica a seleção natural dos seres humanos.

Nos mais recentes estudos centrados nas interações verbais, o IS se inspira também em Foucault e seus estudos sobre a análise das formações sociais, em Bakhtin, na análise dos gêneros e tipos textuais e, sobretudo, em Vigotski cuja obra evidencia a importância das interações sociais na formação cognitiva do indivíduo.

1.2 O Interacionismo sociodiscursivo (ISD)

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD), tomando como referência os pensadores Spinoza, Marx⁷, Habermas⁸, Vigotski⁹, Bakhtin¹⁰/Voloshinov¹¹, entre outros, e aliado aos estudos sobre a linguagem que utilizam como ferramentas as relações sociais proporcionadas pelo meio físico, começou, segundo Machado (2007), a se delinear a partir de 1980 com a constituição de um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, formados por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, entre outros, sob a coordenação do professor Jean Paul Bronckart.

Nas palavras de BRONCKART (1999. p. 42), “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”, ou seja, o ISD postula que a linguagem é absolutamente central para compreender a ciência do humano.

A principal diferença entre o IS e o ISD é que, como já dissemos anteriormente, o ISD atribui à linguagem o principal elemento no desenvolvimento do ser humano, visto que é por meio dos textos que encontramos os modelos de agir que guiam as nossas ações. Na concepção do ISD “linguagem não é somente um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas” (BRONCKART, 2006 p. 122).

⁷ Intelectual e revolucionário alemão do século XIX fundador da teoria comunista conhecida como marxismo que afirma que as sociedades humanas progridem através da luta de classes.

⁸ Filósofo e sociólogo alemão contemporâneo estudioso da teoria da evolução social.

⁹ Psicólogo russo pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, sua obra escrita no início do século XX continua influenciando nos meios acadêmicos até os dias atuais.

¹⁰ Filósofo e pensador russo do século XX pesquisador da linguagem humana e fundador do conceito de dialogismo.

¹¹ Intelectual russo amigo e discípulo de Bakhtin que participava das indagações e pesquisas do “círculo de Bakhtin”.

Quanto à importância da linguagem no desenvolvimento das organizações sociais, é sabido também que a espécie humana é a única capaz de agir por meio da comunicação verbal e, assim, mobilizar os signos a fim de construir textos que podem acumular conhecimentos ao longo de sua história. De acordo com BAKHTIN/VOLOCHINOV (1929/2009 p.44) “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”. Isso quer dizer que as formas de utilização dos signos linguísticos são condicionadas pela organização social e pelo momento histórico vivido.

Devido às mudanças do ponto de vista sócio-histórico, vale ressaltar que a concepção do ISD está em constante transformação, trata-se de um estudo epistemológico que tenta reorganizar a problemática psicológica através de pesquisas teóricas e empíricas desenvolvidas de forma dialógica, visando a esclarecer como ocorre o desenvolvimento da atividade discursiva no ser humano.

A origem dos pressupostos do ISD são inspirados na teoria do desenvolvimento humano de Vigotski que permaneceu esquecida durante décadas devido a questões políticas de seu país, a Rússia. Assim, escrita nos anos 30, mas só reeditada e traduzida a partir da década de 60, a obra vigotskiana permanece, até os dias de hoje, contribuindo para a renovação teórica e empírica da psicologia do desenvolvimento das capacidades cognitivas. (Bronckart, 1999). O psicólogo russo discordava dos estudos psicológicos desenvolvidos até então por seus contemporâneos e, por isso, através de seus estudos epistêmicos, formulou novas teorias e metodologias do conhecimento.

A primeira teoria de Vigotski foi a de que no ser humano não há dualidade físico-psíquica, assim, construiu o **conceito unificador** que considerava o homem, inspirado no monismo de Spinoza, um único ser onde todas as suas dimensões se unificam.

A segunda teoria foi referente à influência que os fatos **sociais** exercem sobre o desenvolvimento **psicológico** dos indivíduos, trata-se de considerar independentes as unidades sociológicas e psicológicas e, assim, conceituar as interações.

A terceira teoria refere-se ao fato de ele considerar a linguagem, em suas relações com as atividades sociais e ações humanas (numa perspectiva histórica), como o elemento que molda a pessoa e desenvolve as capacidades psicológicas do indivíduo (Bronckart, 1999).

O ISD também tomou como inspiração os trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1929/2009) em “Marxismo e filosofia da linguagem”, que esclarecia as condições de

constituição do pensamento consciente humano. O referido livro tem como foco as condições e os processos de interação social, as formas de enunciação que semiotizam essas interações e, por último, a organização dos signos no interior dessas formas que, segundo estes autores, constituem o pensamento humano.

Da teoria bakhtiniana, o ISD também se ancora na noção de “gêneros do discurso”, cujos pressupostos são de que a utilização da língua está sempre relacionada com as esferas da atividade humana e este enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas nas suas especificidades. Assim, qualquer enunciado elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, a que BAKHTIN (1979/1997) chamou de “gêneros do discurso”. A essa ideia porém, o ISD vai propor a noção de “gêneros de texto”.

Sobre o ISD, BRONCKART (1999) baseado nos estudos de HABERMAS¹² (1987), conclui que a atividade humana é regulada e mediada pelas interações verbais, o que Habermas chamou de “agir comunicativo”¹³, já os signos produzidos remetem a três mundos, sendo eles: o mundo físico a ser considerado o ambiente real do sujeito ; o mundo objetivo a ser considerado os conhecimentos coletivos acumulados e, por último, o mundo social a ser considerado a forma de organização dos membros do grupo ao qual o indivíduo pertence.

No Brasil, o primeiro trabalho realizado nos princípios do ISD foi a tese de doutorado de Anna Rachel Machado (1995), defendida no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada em Estudos de Linguagem da PUC – SP sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães e co-orientação de Jean Paul Bronckart. Além de vários artigos traduzidos também por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

1.3 O modelo de análise de textos do ISD

BRONCKART (2006) considera que o trabalho desenvolvido pelo ISD faz parte do campo das ciências do texto e articula três níveis de análise, os quais exporemos a seguir:

O primeiro nível de análise são os pré-construídos historicamente através das formações sociais e fatos, das atividades languageiras coletivas gerais tendo como base a língua natural do indivíduo que se materializa em diversas categorias de textos, se adaptando e se reorganizando às exigências dos mundos formais.

¹² Filósofo e sociólogo alemão contemporâneo participou das discussões da escola de Frankfurt, uma das principais correntes do Marxismo Ocidental.

¹³ Teoria sobre a forma de diálogo em que se pensa coletivamente sobre quais devem ser os melhores objetivos a serem buscados por um grupo social visando o entendimento mútuo entre os membros e que, posteriormente, servirá de base para a defesa da democracia no cenário político.

O segundo nível são os das mediações formativas propiciadas pelo meio sociocultural no qual o indivíduo está inserido, considerando tanto as condutas verbais quanto as não verbais e, principalmente, as proporcionadas pelo sistema educativo.

O terceiro e último nível de análise do ISD diz respeito aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos, sendo uma delas relacionada à transformação do psiquismo sensório-motor resultado da interiorização dos signos linguísticos e, a outra, relacionada ao desenvolvimento desse indivíduo e suas capacidades ativas no âmbito das transações entre as representações individuais e coletivas veiculada aos pré-construídos.

1.3.1 As condições de produção dos textos

BRONCKART (2006, p.145) considera “os gêneros, como configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais, constituem, como afirma Bakhtin (1984, p.285) os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal” . Esses gêneros são provenientes das gerações precedentes a que Bronckart (2006) denomina de “arquitexto” o repertório de modelos textuais disponíveis em uma comunidade linguageira.

As indexações sociais são, na verdade, avaliações sociais baseadas em três aspectos de indexação: 1) Indexação referencial – tipo de atividade a que o texto se refere; 2) Indexação comunicativa – tipo de interação social em que o comentário se desenvolve; 3) Indexação cultural – valor social atribuído a um gênero.

Ao produzir um novo texto, o agente se encontra, segundo BRONCKART (2006) em uma situação de ação de linguagem. Entretanto, essa situação só se concretiza pelas representações que esse agente interiorizou dos mundos formais físicos, sociais e subjetivos da ação da linguagem.

BRONCKART (1999) considera que toda língua natural é baseada em um código ou sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis que possibilitam a comunicação entre membros de uma comunidade verbal. Assim, a realização empírica dessa comunicação é, segundo ele, o próprio texto.

O teórico utiliza o termo “gênero de texto” para designar os diferentes textos que circulam na sociedade e esclarece que, com o tempo, alguns gêneros textuais tendem a desaparecer e reaparecer depois parcialmente modificados. Esse fato fortalece a ideia de que a língua é “viva” e de que os gêneros estão sempre em movimento.

Nas palavras de BRONCKART (1999, p.74) “a organização dos gêneros apresenta-se para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas”. Assim, cada vez que o usuário da língua necessita se comunicar é só buscar na “nebulosa” o gênero adequado para atender suas necessidades. Entretanto, como já esclarecido anteriormente, o gênero não é estático e, ao fazer uso dele, o produtor do texto faz adaptações e o molda o seu estilo próprio em função de sua situação particular de comunicação. O resultado desse processo será a formação de um novo texto empírico que apresentará os traços do gênero de origem aliados ao processo de adaptação e às particularidades da situação comunicativa.

A avaliação de uma produção textual deve, pois, ser realizada considerando as propriedades dos mundos formais que podem exercer influência nesta produção. Há elementos que são externos à situação comunicativa, como as representações do(s) receptor(es) do texto e também internos relacionadas às representações que o agente interiorizou. Contudo, temos somente hipóteses sobre a ação interiorizada do agente produtor, ou seja, nunca teremos acesso às representações que o agente dispõe sobre si mesmo sobre o tema comunicativo.

Segundo o modelo de análise de BRONCKART (1999), o agente deve mobilizar suas representações sobre os três mundos, como já foi dito anteriormente, e reagrupados em dois planos: o primeiro refere-se ao mundo “físico” (objetivo) e o segundo ao mundo “social e subjetivo” (sociosubjetivo).

No primeiro plano, todo texto é resultado de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado em um tempo e espaço reais, neste caso, todo texto resulta de um ato realizado em um contexto “físico” que pode ser definido por quatro parâmetros:

- a) **O lugar de produção:** lugar físico em que o texto é produzido;
- b) **Momento de produção:** o tempo histórico durante a qual o texto é produzido;
- c) **Emissor** (produtor ou locutor): a pessoa que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser realizada na modalidade oral ou escrita;
- d) **Receptor:** a(s) pessoa (s) que pode (m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Para esclarecer a presença desses elementos em um texto concreto, tomemos como exemplo um texto do gênero “carta de apresentação” contido em um livro didático analisado nesta pesquisa. Vejamos

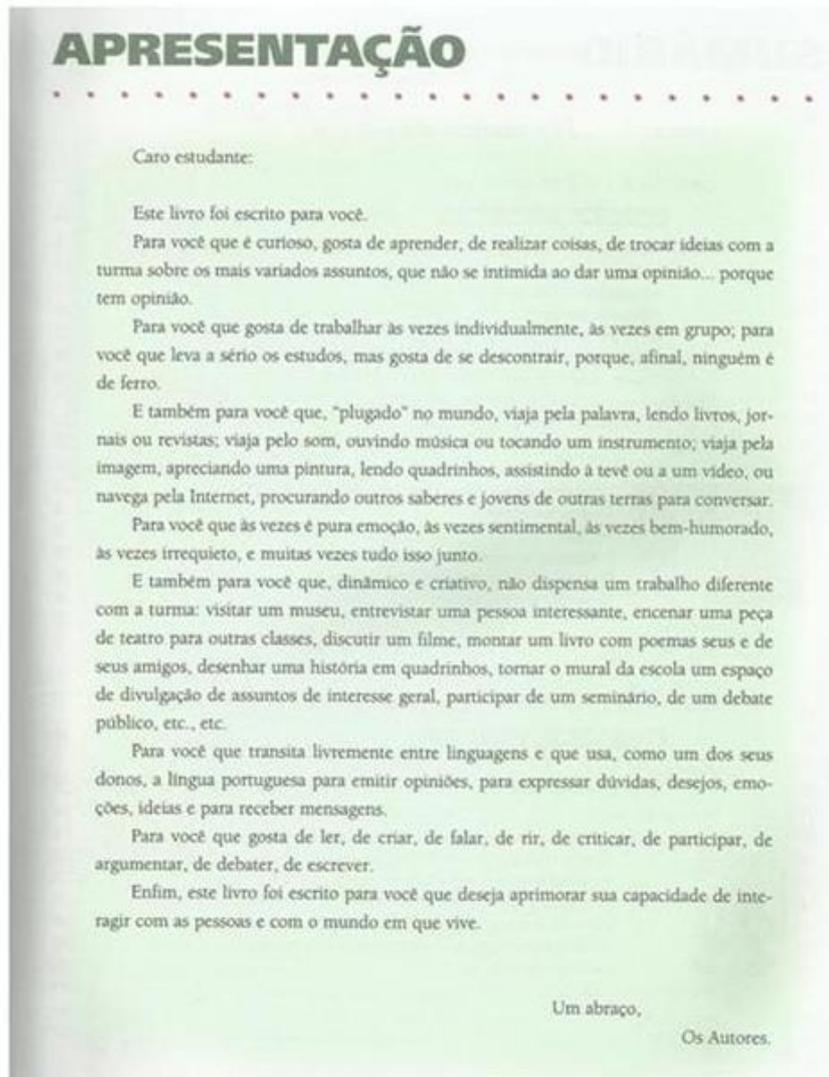


Imagem 1: Carta de apresentação do livro “Linguagens”

Pensando no lugar físico onde o texto foi publicado, temos como hipótese de que seja uma editora e cuja produção/elaboração tenha sido a casa de um dos autores; o momento histórico é atual, visto que a publicação do livro é datada de 2012; os emissores (produtor ou locutor) são identificados como “Os autores” do livro e, o receptor é o estudante que recebeu (ou vai receber) o livro, como podemos observar na vocativo que abre a apresentação “Caro, estudante”

Em um segundo plano, o texto acima se insere em uma ação comunicativa que implica um mundo social (normas, valores regras) e um mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Nesse contexto, verificamos que o texto “carta de apresentação” pode ser analisado nos seguintes parâmetros:

Lugar social: o texto é produzido a partir de uma interação na instituição “escola”, visto que o aluno receberá o livro em um ambiente escolar.

Posição social do emissor: são os autores empíricos do livro, como vemos na despedida “Um abraço. Os autores”, algo distante para o aluno já que não há interação entre autores e alunos e sim a mediação do professor.

Posição social do receptor: estudante que recebeu o receberá o livro para estudo durante o ano letivo, conforme vemos no vocativo e a presença dos parágrafos que são iniciados sempre apontando para o aluno.

Objetivo do texto: fazer o aluno pensar que o livro foi feito especialmente para ele, justificando a forma de implicação dos parágrafos iniciais “Para você que...” mesmo que este nem conheça fisicamente os autores.

Como vemos, notamos uma grande tentativa de aproximar os autores dos alunos, porém, em nenhum momento no texto é citado o professor que, como sabemos, desempenhará um papel fundamental na mediação entre os conhecimentos contidos no material e o aluno que irá usá-lo durante o ano.

Sabemos que sem a mediação do professor, o aluno não terá acesso aos conhecimentos do livro por mais bem elaborados que estejam o “passo a passo” das atividades. Assim, consideramos fundamental que o professor fosse citado na carta a fim de conscientizar o aluno da importância do papel deste nas mediações formativas e também vale ressaltar que será entre professores e alunos que ocorrerão as interações comunicativas do dia-a-dia.

1.3.2 A arquitetura interna dos textos

Todo texto produzido é concebido por BRONCKART (1999) “como um **folheado** constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (p.119). Compõem cada uma dessas camadas:

A **Infraestrutura textual:** é considerado o nível mais profundo do texto, trata-se da planificação geral da ação languageira que depende da amplitude dos conhecimentos mobilizados pelo agir. Relacionam-se, neste aspecto: o conteúdo temático, os tipos de discurso, as articulações entre os discursos e as sequências.

O plano global do conteúdo temático corresponde aos conteúdos que aparecem de forma resumida no texto; os tipos de discurso correspondem aos mundos discursivos construídos na produção textual e podem pertencer a dois eixos principais: do narrar e do expor. Estes, por sua vez, podem apresentar implicação ou autonomia em relação ao ato de produção. Para BRONCKART (1999), cruzando o eixo do narrar e do expor com a implicação ou não, chega-se a quatro tipos de discurso, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Tipos de discurso (Fonte Bronckart, 1999, p.157)

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	EXPOR	NARRAR
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	Relato interativo
Não implicação em relação ao ato de produção / Autonomia	Discurso teórico	Narração

A atividade de linguagem, devido à sua natureza semiótica, baseia-se a partir de mundos virtuais criados pelo homem ao produzir enunciados, o que BRONCKART (1999) denomina de mundos discursivos. Como no quadro acima, os mundos discursivos são quatro: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração, como descreveremos a seguir¹⁴.

1.3.2.1 Tipos de discurso

O **discurso interativo** está situado no mundo do “expor” e recebe implicação direta dos parâmetros da interação verbal, ou seja, faz referência ao contexto e aos interlocutores da situação com a presença anáforas pronominais (o , a, lhe) e dêiticos, isto é, de unidades que remetem aos objetos, ao espaço ou ao tempo da interação (isso, aqui, daqui a pouco) ou mesmo diretamente à pessoa da ação, neste caso com a presença de nomes próprios. É, portanto, um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário, visto que acontece “colado” ao contexto físico da ação. É marcado pela presença de verbos no tempo presente e comum nos textos dialogados. Exemplificando através de situação comunicativa extraída do capítulo 5 do

¹⁴ Convém esclarecer que optamos aqui por exemplos utilizados pelo próprio autor para ilustrar cada tipo de discurso, por isso estão grafados em itálico.

livro “Atividade de linguagem, textos e discursos” de BRONCKART (1999, p.157) temos o seguinte diálogo que pode ser considerado “discurso interativo”:

- Bom dia, senhor!
- Bom dia, senhora!
- Eu tenho um pequeno problema.
- Mmh
- Eu não moro em Genebra. (in L. Filliettaz, 1996, p.66)

O **discurso teórico** está situado no mundo do “expor” e é caracterizado por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação, ou seja, o entendimento do texto não requer nenhum conhecimento da situação da ação. Como o discurso interativo, é um mundo discursivo conjunto ao mundo ordinário do agente. Há predomínio de verbos no presente e ausência de unidades que remetam às pessoas ou ao espaço e tempo de produção. É comum no gênero editorial. Exemplificando o “discurso teórico” com um excerto em BRONCKART (1999, p.159-160) temos:

De modo geral, a maioria dos biólogos considera que, excetuando-se o instinto e o que pode haver de hereditário nos mecanismos perceptivos ou nos níveis de inteligência relacionados ao desenvolvimento do cérebro, os conhecimentos consistem essencialmente em informações retiradas do meio (experiência adquirida), na forma de cópias do real e de respostas figurativas ou motoras aos estímulos sensoriais (esquemas S – R), sem organização interna ou autônoma[...] (In Jean Piaget, Biologie ET connaissance, p.20).

O **relato interativo** está situado no mundo do “narrar” e é marcado por uma disjunção das coordenadas do mundo ordinário, do agente produtor e dos agentes leitores, ou seja, há a caracterização espaço-temporal explícita no texto tornando o mundo virtual situável pelo leitor. Há a presença de organizadores temporais para situar o leitor, presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal e há a forte presença de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito do indicativo. É comum em textos monologados como nos gêneros biografias, relatos e depoimentos. Exemplificando em BRONCKART(1999, p. 161) temos o seguinte trecho biográfico considerado “relato interativo”:

[...] Fechei a porta e, pelo visor, vi que comiam. Largaram o prato e a colher no mesmo lugar e, quando vi que tinham partido, saí e peguei o prato. Era uma caso de necessidade, eles tinham muita fome, muita muita fome para comer esse arroz que tinha ficado vários dias no guarda comida e que começava a cheirar um pouco. Você tinha conseguido.
- Não tinha grande coisa dentro dele. Um molho e quatro sardinhas”.
(In M. Vasquez Montalban, Le pianist, pp. 131-132)

A **narração** está situada no mundo do “narrar”, cujo discurso apresenta-se disjunto das coordenadas do mundo ordinário, assim, permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação original, ou seja, quando não há referência direta ao agente- produtor ou aos personagens da ação e, quanto ao espaço-temporal, embora não explícito, é dedutível pelas indicações no decorrer do texto. É marcada pelos verbos no passado e pode ser vista nos gêneros em reportagens e notícias. Exemplificando em um fragmento extraído de uma notícia (Fonte: Bronckart,1999 p.163):

No dia 5 de outubro, às 8 horas, uma multidão se comprimia nos salões do Gun-Clube, Union Square. Todos os membros do círculo residentes em Baltimore tinham atendido o convite de seu presidente[...]. (In J. Verne, De La terre à La lune, pp. 21-24)

Agora, tomemos como exemplo o texto “carta de apresentação” usado anteriormente. Verificamos que em todos os parágrafos há o uso direto do dêitico “você”, portanto, há implicação direta ao personagem e aos acontecimentos da ação de linguagem quando os autores apontam o aluno como o receptor direto do texto. Notamos, também, que os verbos predominantes no texto estão no tempo presente do indicativo (gosta, é, usa, viaja, dispensa, vive, transita, deseja) e presente contínuo (lendo, ouvindo, tocando, procurando), além das formas verbais no infinitivo (discutir, montar, participar, criticar, aprimorar) reforçando a implicação ao personagem da ação, no caso do aluno.

1.3.2.1 Tipos de sequências

Nos estudos de BRONCKART (1999), também caracterizam um texto o tipo de sequências, as quais são retomadas de ADAM (1992). Elas aparecem no texto geralmente combinadas e dividem-se em: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogal.

Para Bronckart (1999, *apud* Adam, 1992), as *sequências*¹⁵ são protótipos, ou seja, são modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos se baseiam ao produzir um novo texto empírico.

A **sequência narrativa** é sustentada por um processo de intriga e consiste em organizar acontecimentos de modo a formar um todo. Um protótipo mínimo se reduz à

¹⁵ Ver cap. 6 Bronckart (1999) sobre “Sequências e outras formas de planificação”.

articulação de três fases: situação inicial, transformação (complicação, ações, resolução) e situação final.

A **sequência descritiva** apresenta fases que não se organizam de forma linear, mas se encaixam em uma ordem hierárquica. Seu protótipo comporta três fases principais: a ancoragem (tema título), a aspectualização (enumeração dos aspectos) e o relacionamento (assimilação das partes).

A **sequência argumentativa** requer a existência de uma tese a respeito de um tema e seu protótipo apresenta-se como uma sucessão de quatro fases: premissas (dados), argumentos (elementos que orientam uma provável conclusão), contra-argumentos (restrição em relação aos argumentos) e conclusão (nova tese).

A **sequência explicativa** organiza-se na constatação de um fenômeno incontestável, porém de forma incompleta requerendo um desenvolvimento que responda ao questionamento inicial. No final, a constatação inicial é reformulada e geralmente enriquecida com novos argumentos. Seu protótipo comporta quatro fases: constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação.

A **sequência dialogal** caracteriza-se em atos discursivos, isto é, em enunciados que realizam um ato de fala. Seu protótipo organiza-se em três níveis encaixados: abertura (contato inicial de caráter fático), transacional (interação verbal que vai produzir o conteúdo temático) e encerramento (despedida de caráter fático).

Além das sequências anteriores, na ordem do narrar, o autor ainda apresenta o script, trata-se de uma narrativa de grau zero, em que os acontecimentos e ações são dispostos em ordem cronológica, sem que haja intriga ou tensão.

Na ordem no expor, há ainda as esquematizações, assim como o script, tratam-se de sequências com grau zero de planificação, argumentação e/ou explicação, são caracterizadas por enumerações, definições, enunciados de regras, etc.

Nestes dois últimos casos, segundo BRONCKART (1999), um objeto de discurso não pode ser considerado contestável ou problemático, ele se apresenta como neutro e o desenvolvimento efetua-se em um segmento simplesmente informativo ou puramente expositivo.

Segundo BRONCKART (1999 p. 240), “a planificação de qualquer segmento de texto, portanto, pode ser feita de acordo com a forma mínima das esquematizações e dos scripts, ou de acordo com a forma de uma das seis sequências apresentadas”. Vale ressaltar também que os protótipos relatados constituem, para o agente produtor, apenas em modelos abstratos contendo uma forma de realização mínima.

1.3.3 Os mecanismos de textualização

Os **mecanismos de textualização** pertencem ao segundo nível do “folheado textual” e funcionam como nível intermediário do texto. Tratam-se de elementos que contribuem para o estabelecimento da coerência temática textual e que, articulados à linearidade do texto, marcam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. Integram essa camada os **mecanismos de conexão**, marcados por organizadores textuais que podem ser representados pelas conjunções, advérbios ou locuções, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases; os **mecanismos de coesão nominal** que introduzem as unidades de novas informações e asseguram sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto; e, por último, os **mecanismos de coesão verbal** que organizam a temporalidade dos acontecimentos do texto, são as unidades verbais e suas flexões.

Observemos no fragmento a seguir extraído de BRONCKART (1999, p. 261), cujo exemplo indica como a coerência temática é obtida através dos advérbios, em que a retomada da personagem é garantida através de elementos de coesão nominal, substituições por pronomes e a progressão dos acontecimentos é garantida pelos tempos verbais que exerce a função de coesão verbal:

Na manhã do dia seguinte, Júlia tentou telefonar para Álvaro, sem sucesso. Também não teve êxito quando tentou encontrá-lo em casa. Então colocou Lester Bowie na vitrola e foi fazer café na cozinha. Depois, após uma longa ducha, acendeu um ou dois cigarros. Cabelos molhados, seu velho pulôver caindo sobre as coxas nuas, tomou um café e começou a trabalhar no quadro. (In Pérez Reverte, Le Tableau Du maître flamand, p.64)

Os **mecanismos enunciativos** são considerados como integrantes dos níveis superficiais do texto e contribuem para a manutenção da coerência pragmática. Tratam-se da responsabilização do que está sendo dito no texto, são as vozes enunciativas que “são ouvidas” pelo receptor à qual o autor empírico do texto confia a responsabilidade do está escrito (vozes dos personagens, das instâncias sociais ou do próprio autor).

São também considerados mecanismos enunciativos as modalizações que avaliam alguns aspectos do conteúdo temático e podem ser subdivididas em quatro grupos:

- a) As **modalizações lógicas**, que julgam o valor da verdade do que é enunciado no texto, apresentando os fatos como certos, possíveis, prováveis ou improváveis.

Exemplificando em BRONCKART (1999, p.331):

É evidente que a teoria filosófica da opinião como saber de segunda ordem suporia a existência (as matemáticas serviriam de paradigma) de um saber certo”. (In François Moralr ET mise em mots, p.170).

- b) As **modalizações deônticas**, que avaliam à luz dos valores que circulam socialmente, apresentando os fatos como aceitos, não aceitos, permitidos, desejáveis ou não. Exemplificando (BRONCKART, 1999 p.331):

*Semelhante advertência era necessária a jamais **deve** ser esquecida, pois a agitação suscitada pelo “espinosismo” exerceu[...]. (In A Negri, Laánomalie, p.240)*

- c) As **modalizações apreciativas** que exprimem um julgamento mais subjetivo, baseado nas impressões de quem avalia. Exemplo (BRONCKART, 1999 p.332):

***Felizmente** fiz esta conferência em 47, agora será interminável [...]” (In H. Bianciotti, San la miséricorde Du Christ, p.214)*

- d) As **modalizações pragmáticas** que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem. Exemplo (BRONCKART, 1999, p.332):

*Seus dentes rangiam, ela estava cinza: **quis** dar um passo em direção à janela em busca de um pouco de ar, mas não **pôde** senão estender os braços, as pernas lhe faltaram e ela caiu sobre o sofá.. (In A. Dumas, Les trois mousquetaires, p.397)*

Como observamos, procuramos apresentar através desta seção os níveis constitutivos da arquitetura interna dos textos, segundo o modelo de análise proposto por BRONCKART(1999).

Contudo, este modelo de análise foi feito para estudo e não para uso direto do professor. Em razão disso, na seção seguinte, procuraremos abordar o trabalho didático de um gênero a partir das adaptações para fins didáticos da teoria do ISD.

1.4 Trabalho didático com um gênero

Muitos autores retomam o modelo de BRONCKART (1999) e o reorganizam em três níveis que são: a) contexto de produção; b) aspectos discursivos e c) aspectos linguísticos-discursivos, vejamos um exemplo no quadro a seguir:

Quadro 2– Aspectos ensináveis do modelo de análise de textos - Adaptação com base em Bronckart (1999) e apresentado por Bueno (2011 p. 43)

Capacidades de linguagem	Níveis de análise colocadas pelo modelo de Bronckart (1999)
Capacidades de ação	Situação de ação de linguagem: <ul style="list-style-type: none"> • Contexto físico; • Contexto sociossubjetivo; • Conteúdos mobilizados
Capacidades discursivas	Infraestrutura textual: <ul style="list-style-type: none"> • Plano global do texto; • Tipos de discurso e sua articulação; • Tipos de sequência e sua articulação.
Capacidades linguísticos-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de textualização • Mecanismos enunciativos

As adaptações para fins didáticos podem ser vistas nos trabalhos dos professores pesquisadores suíços Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), que propõem que antes de levar o gênero para a sala de aula, é necessário fazer o seu modelo didático, ou seja, “trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.69-70).

No entanto, há uma diversidade de subsídios que norteiam a elaboração desse modelo e são sintetizados, segundo os autores, em três princípios: o da legitimidade, da pertinência e da solidarização. O primeiro se remete aos estudos que já abordaram o gênero, o segundo trata da necessidade do conhecimento que o profissional tem acerca do assunto e o último princípio visa a destacar as informações relevantes a serem socializadas com os demais interessados pelo assunto.

Conforme esse aporte teórico, um modelo didático de um gênero se caracteriza por uma síntese com objetivo prático, para o entendimento do professor, no intuito de que se torne um instrumento de trabalho e, ainda, que explicita as dimensões ensináveis permitindo a elaboração de sequências didáticas.

O uso do modelo didático possibilita também o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos necessárias à produção de textos dos diferentes gêneros.

As capacidades de linguagem, segundo os estudiosos da Universidade de Genebra:

[...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguísticas discursivas). (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.44 *apud* Dolz, Pasquier e Bronkart, 1993).

A partir da concepção do ISD, procuraremos explicitar cada uma dessas capacidades.

1.4.1 As capacidades de linguagem

As **capacidades de ação** estão relacionadas os conhecimentos que se tem sobre o enunciador do texto e são referentes ao contexto de produção, aos destinatários potenciais, ao objetivo do texto (informar, divertir, expor) e ao tempo e espaço (local físico) onde foi publicado.

Em relação às **capacidades discursivas**, vale destacar que estas estão relacionadas aos conhecimentos que se tem sobre o conteúdo temático (assunto tratado), a estrutura (pessoa do verbo, sequência predominante) e organização do texto. (ver quadro 3 das sequências).

Já as **capacidades linguístico- discursivas** se referem à coerência temática do texto; trata-se de elementos coesivos que, articulados à linearidade do texto, marcam as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. Nessas capacidades são observados os tempos verbais e as vozes verbais, a organização dos parágrafos, a obediência das regras ortográficas e de pontuação, a escolha lexical, as vozes presentes, as expressões avaliativas e os efeitos de sentidos. Também são considerados neste aspecto os elementos não-linguísticos tais como a qualidade da voz, a postura física do enunciador, as vestimentas, a posição dos locutores, a relação destes com o contexto de produção e os efeitos provocados no leitor.

O quadro 3 apresentado por Machado (2005, p.246) mostra como as sequências são organizadas e as possíveis relações entre produtor e destinatário.

Quadro 3 – As seqüências e as representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. Fonte: Machado (2005, p.246)

Tipos de Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação de seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de um posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra - argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subseqüente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subseqüentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

MACHADO (2005, p.247) afirma ainda que “pode haver textos sem nenhum tipo de seqüência, textos globalmente organizados em uma única seqüência e textos organizados por vários tipos de seqüências”

O modelo de análise de BRONCKART (1999), exposto do início desta seção, juntamente com a transposição para o modelo didático de um gênero em SCHNEUWLY & DOLZ (2004), pretendem desenvolver no educando as três capacidades relatadas anteriormente. Para isso, os pesquisadores genebrinos elaboraram uma proposta de trabalho para facilitar a organização de ensino do professor e esta proposta se articula “por meio de

uma estratégia, válida, tanto para a produção oral como para a escrita, chamada *sequência didática*” (p.43). Na seção a seguir falaremos das *sequências didáticas*.

1.5 As sequências didáticas

Sob a perspectiva do ISD, Schneuwly & Dolz (2004) propõem que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente por meio de uma estratégia, são as *sequências didáticas*. Trata-se de uma sequência de módulos de ensino organizados a fim de melhorar as capacidades de linguagem, sendo assim, de acordo com esses autores:

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 43)

Assim, vimos que os princípios dos ISD estão ancorados no trabalho escolar com os gêneros, pois de acordo com os princípios dessa perspectiva, o domínio da produção de linguagem não ocorre senão através do ensino dos gêneros textuais.

Consideramos, ainda, que os estudos de SCHNEUWLY & DOLZ (2004) sobre o trabalho didático com gêneros foi o início de muitas mudanças curriculares, incluindo a proposta contida nos PCN (1997), que pressupõe a ideia de que não há outra forma de se trabalhar o ensino da língua senão através de textos, conforme podemos verificar no excerto extraído do documento logo abaixo:

Quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso de realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos.[...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. [...] Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como

unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p. .25-26).

Como podemos constatar, o documento oficial em vigor que orienta o trabalho do professor em sala de aula pressupõe, no ensino da língua, um trabalho didático através de textos, de gêneros textuais portadores de significados. Também deve ser considerado o contexto de produção, o lugar social ocupado pelo enunciador e todos os demais aspectos linguísticos que a proposta do ISD defende e que relatamos na seção anterior, a do trabalho didático com um gênero.

Segundo SCHNEUWLY & DOLZ (2004, p. 44), a análise das características de um gênero “fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem”.

E, a fim de torná-los ensináveis, os autores ainda optaram por um enfoque de agrupamento de gêneros. Esse agrupamento, responde a três critérios essenciais que dizem respeito à construção de progressões. Na proposta de SCHNEUWLY E DOLZ (2004), é preciso que esses agrupamentos atendam a três critérios:

- I. Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola).
- II. Retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares.
- III. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria¹⁶ dos gêneros agrupados.

No quadro abaixo, os autores apresentam os cinco agrupamentos utilizados no trabalho com as dimensões ensináveis de um gênero.

Quadro 4 – Proposta de agrupamento de gêneros (Fonte: Schneuwly & Dolz, pp.51-52 2004).

Domínios sociais de comunicação	
Aspectos tipológicos	Exemplos de gêneros orais e escritos

¹⁶ O termo “mestria” foi escolhido pelos autores por fidelidade ao texto original de J. Wertsch, porém equivale aos termos “domínio” ou “controle” na concepção vigotskiana.

Capacidades de linguagem dominantes	
<p>Cultura literária ficcional</p> <p>Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas</p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.</p>	<p>Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos</p> <p>Argumentar</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião e assinados Editorial Ensaio</p>
<p>Transmissão e construção de saberes</p> <p>Expor</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico</p>

	Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos

Do ponto de vista curricular, os autores SCHUNEWLY & DOLZ (2004) propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro gênero sugerido, pois tal encaminhamento favorece a aprendizagem do aluno pelas seguintes razões:

- I. Pedagógicas, pois oferecem aos alunos vias diversificadas de acesso à escrita, assim se estes não apresentarem facilidades em narrar, poderão ter mais facilidades em argumentar ou expor.
- II. Didáticas, pois oferece a possibilidade de definir as especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros.
- III. Psicológicas, pois proporcionam aos alunos diversas operações de linguagem para dominar determinado gênero o que promoverá transformação de sua relação com a escrita e com a própria linguagem.
- IV. Sociais, pois oferece ao aluno o domínio da linguagem como instrumento de aprendizagem ou como mimeses de ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (SCHNEUWLY & DOLZ. 2004)

Para cada um dos grandes grupos tipológicos, SCHUNEUWLY & DOLZ (2004 p. 37) propõem a elaboração da progressão, ou seja, “a organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima”. Sendo assim, a partir de um gênero trabalhado em sala de aula são estabelecidos objetivos a atingir, os quais se organizam a partir de diferentes

níveis de dificuldades. Conforme os ciclos vão avançando, essas dificuldades aumentam e, na perspectiva do ISD, esses objetivos se relacionam com os três níveis fundamentais de operações de linguagem propostos por BRONCKART (1999): a representação do contexto social, a estruturação discursiva do texto e as escolhas linguísticas.

No quadro abaixo, os autores SCHNEUWLY & DOLZ (2004) ilustram o exemplo concreto de uma progressão para o agrupamento dos gêneros da ordem do “argumentar”, considerando o nível de escolaridade e as operações de linguagem citadas anteriormente. Verificamos que os objetivos a serem atingidos vão recebendo um nível maior de complexidade à medida que o nível de escolaridade avança.

Quadro 5 – Exemplos de progressão do tipo “argumentar” tendo o gênero com centro (ciclos 1-2,3-4,5-6, 7-8, 8-9 (Fonte: Schneuwly & Dolz, 2004, p-p 56-57)

Ciclos	Exemplos de gêneros de textos que poderiam ser escolhidos	Representação do contexto social	Estruturação discursiva do texto	Escolhas de unidades linguísticas
1 – 2	ORAL Dar opinião e justificá-la. Debate coletivo em classe.	Dar suas opiniões em situações próximas da vida cotidiana.	Dar sua opinião com um mínimo de sustentação tendo um ou mais argumentos de apoio. Perceber as diferenças entre pontos de vistas.	Utilizar expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões. Utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões Formular questões da ordem do porquê.
3 – 4	ESCRITA (Revista infantil). Carta de leitor ORAL Defender sua opinião diante da classe.	Reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate Identificar e levar em conta o destinatário do texto. Precisar a intenção de um texto argumentativo.	Hierarquizar uma sequência de argumentos em função de uma situação. Produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes. Ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão.	Reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra. Utilizar organizadores enumerativos. Distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão. Utilizar fórmulas de interpelação e fechamento de carta.
5 – 6	ESCRITA Imprensa (revista para jovens): carta de leitor. Correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade) ORAL Debate público regrado.	Representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros: - o argumentador e seu papel social - destinatário e seu papel social - finalidade: convencer - lugar de publicação do texto Antecipar as respostas possíveis do(s) adversário(s).	Adotar a forma de uma carta não oficial e estar atento à diagramação; idem para carta oficial. Apresentar o tema da controvérsia na introdução. Desenvolver os argumentos sustentando-os por um exemplo. Formular objeções aos argumentos do adversário. Dar uma conclusão.	Utilizar organizadores argumentativos marcando: - o encadeamento dos argumentos - a conclusão Utilizar verbos de opinião. Utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções. Introduzir uma experiência pessoal, um exemplo. Formular um título com um grupo nominal.

Ciclos	Exemplos de gêneros de textos que podem ser escolhidos.	Representação do contexto de produção.	Estruturação discursiva do texto.	Escolha de unidades linguísticas.
7 – 8	<p>ESCRITA</p> <p>Imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião.</p> <p>Correspondência: carta de solicitação.</p> <p>ORAL</p> <p>Diálogo argumentativo</p> <p>Deliberação informal.</p>	<p>Discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente;</p> <p>Compreender as crenças alheias e atuar sobre elas;</p> <p>Analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas;</p> <p>Antecipar posições contrárias;</p> <p>Citar a palavra alheia</p> <p>Distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos.</p>	<p>Escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado;</p> <p>Definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema;</p> <p>Distinguir entre argumento/não argumento e entre argumento contra/contrargumento;</p> <p>Prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir;</p> <p>Selecionar as palavras alheias que apoiam a sua própria tese;</p> <p>Organizar o texto em função da estratégia argumentativa.</p>	<p>Utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição;</p> <p>Utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos;</p> <p>Utilizar fórmulas introduzindo citações;</p> <p>Em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego de tempos);</p> <p>Utilizar organizadores enumerativos;</p> <p>Distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas, formulas interrogativas e exclamativas.</p>
8- 9	<p>ESCRITA</p> <p>Imprensa (revista para jovens): carta de leitor.</p> <p>Correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade).</p> <p>ORAL</p> <p>Debate público regrado.</p>	<p>Levar em conta um destinatário múltiplo;</p> <p>Tomar para si a palavra alheia;</p> <p>Discernir restrições institucionais da situação de argumentação;</p> <p>Classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação;</p> <p>Identificar a faceta argumentativa dos gêneros não-argumentativos.</p>	<p>Delimitar o objeto de discussão;</p> <p>Escolher o gênero e as estratégias argumentativas;</p> <p>Definir as diferentes teses possíveis sobre a questão;</p> <p>Explorar os argumentos e as consequências de cada uma das teses;</p> <p>Antecipar e refutar as posições adversárias;</p> <p>Elaborar contra-argumentos;</p> <p>Adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado;</p> <p>Discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto;</p> <p>Reconstituir os raciocínios implícitos.</p>	<p>Identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, além disso;</p> <p>Implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, você(s);</p> <p>Inserir diferentes formas de discurso reportado;</p> <p>Utilizar termos apreciativos: pejorativos, melhorativos;</p> <p>Empregar vocabulário conotativo;</p> <p>Utilizar anáforas conceituais;</p> <p>Reconhecer e utilizar diversas marcas modais.</p>

Como vimos, os mesmos gêneros podem ser trabalhados de modo que, para cada nível de escolaridade, as propostas de ensino sejam mais abrangentes, assim como os níveis de complexidade cada vez maiores. Com isso, ocorrerá a progressão que, vale ressaltar, deve ser adaptada pelo professor em função das situações concretas de ensino, vivenciadas por ele em sala de aula.

Vale ressaltar também que SCHNEUWLY & DOLZ (2004) apresentaram, originalmente, a proposta didática para o ensino de gêneros textuais em francês podendo ser adaptadas a outras situações de ensino-aprendizagem.

A proposta dos autores parte do pressuposto de que é possível propor o ensino da oralidade e da escrita a um só tempo a partir de um encaminhamento semelhante e diferenciado. Para isso, é necessário oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos devem se inspirar para as suas produções. O ensino também deve ser modular para permitir uma diferenciação do ensino comum e, desse modo, favorecer a elaboração de projetos.

De acordo com SCHNEUWLY & DOLZ (2004, p. 82) “uma *sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Logo, sua elaboração pelo professor requer um conhecimento específico sobre as condições de produção de determinado gênero.

Uma sequência didática bem elaborada permitirá ao aluno um maior domínio de um gênero de texto e propiciará o acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. Contudo, ela deverá ser planejada de maneira a seguir uma estrutura sugerida pelos autores e, evidentemente, sobre gêneros que o aluno ainda não domina.

Segundo a proposta dos autores, a estrutura de base de uma sequência didática é a seguinte:

- I. A **apresentação de uma situação** na qual o aluno deverá ser informado sobre quais as tarefas que irá realizar no decorrer do projeto. É o momento que a turma construirá uma representação da situação de comunicação e de atividade de linguagem a ser executada, englobando questões como “qual gênero”, “a quem se dirige a produção” e “qual é o contexto de produção”;
- II. A **produção inicial** na qual os alunos tentarão elaborar um primeiro texto oral ou escrito do gênero em questão. Essa produção é muito importante, pois revelará ao professor os conhecimentos que os alunos já dispõem sobre o gênero e as potencialidades que podem desenvolver.
- III. Os **módulos** nos quais o professor irá, inicialmente, trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e instrumentalizar os alunos para superarem as dificuldades apresentadas a fim de que se apropriem do gênero;
- IV. A **produção final** na qual se oferece aos alunos a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos desde o início das etapas. É o momento em que o professor poderá realizar uma avaliação somativa e, ao mesmo

tempo, centrar suas intervenções em pontos importantes para posteriormente planejar a continuação do trabalho didático visando a eventuais retornos em aspectos mal assimilados.

As sequências didáticas têm, entre outras finalidades, a de “preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004 p.93).

Os princípios teóricos que subjazem aos procedimentos pelos autores são fortemente fundamentados por escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. Segundo os mesmos autores, a modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas, pois o procedimento põe em relevo os processos de observação e de descoberta e, principalmente, se insere numa perspectiva construtivista, interacionista e social, conforme pressupõe o ISD; além disso, também leva em conta a proposta de ensino vigente nas prescrições e orientações que são dadas atualmente aos professores.

A prática de ensino dos gêneros ancorada nas sequências didáticas ainda proporciona, no campo da oralidade e da escrita, a possibilidade de revisão, pois através das etapas o aluno percebe que escrever é também reescrever; bem como de observação do próprio comportamento de linguagem, pois faz a observação de textos de referência a fim de analisar e comparar com sua própria produção.

No que se refere à estruturação da língua, o trabalho com as sequências didáticas propõe numerosas atividades de observação, de manipulação e de análise de unidades linguísticas, assim como também faz o aluno confrontar-se forçosamente com questões de gramática, sintaxe e ortografia, já que as propostas de ensino exigem que ele escreva frequentemente e, como sabemos, quanto mais somos solicitados a escrever, menos erros tendemos a cometer.

Como vimos nesta seção, para facilitar o trabalho didático do professor, os pesquisadores Schneuwly & Dolz (2004) elaboraram cinco agrupamentos que delimitam o conjunto de gêneros suscetíveis de serem trabalhados no EF.

Desse modo, para organizar de maneira ideal o trabalho do professor, os autores ainda elaboraram uma progressão para cada um dos cinco agrupamentos de gêneros, considerando a subdivisão em ciclos agrupados de duas em duas séries (1º e 2º, 3º e 4º, 5º e 6º), sendo os últimos (7, 8º e 9º) agrupados em três.

A seguir, vejamos o quadro a seguir com os agrupamentos dos gêneros que podem ser trabalhados em cada ciclo.

Quadro 6 – Sequências didáticas para expressão oral e escrita (Fonte: Schneuwly & Dolz, 2004, cap. 4 p.106)

AGRUPAMENTO	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV
	1ª / 2ª série	3ª / 4ª séries	5ª / 6ª séries	7ª/8ª/9ª séries
NARRAR	O livro para completar	O conto maravilhoso A narrativa de aventura	O conto do porquê e do como A narrativa de aventura	A paródia do conto A narrativa de ficção científica A novela fantástica
RELATAR	O relato de experiência vivida. (apresentação em áudio)	O testemunho de uma experiência vivida	A notícia	A nota bibliográfica A reportagem radiofônica
ARGUMENTAR	A carta de solicitação	A carta de resposta ao leitor O debate regrado	A carta de leitor A apresentação de um romance	A petição A nota crítica de leitura O ponto de vista O debate público
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	Como funciona? (apresentação de um brinquedo e de seu funcionamento)	O artigo enciclopédico A entrevista radiofônica	A exposição escrita A nota de síntese para aprender A exposição oral	A apresentação de documentos O relatório científico A exposição oral A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	A receita de cozinha (apresentação em áudio)	A descrição de um itinerário	As regras do jogo	
TOTAL DE SEQUÊNCIAS	3 escritas 2 orais	5 escritas 3 orais	7 escritas 2 orais	9 escritas 4 orais

Vale ressaltar que os autores apenas sugerem alguns gêneros em cada etapa de ensino, mas cabe ao professor a adequação das propostas à realidade de sua turma e contexto escolar.

Segundo eles, é primordial a análise, pelo professor, das primeiras produções dos alunos para que seja feita a escolha das atividades sugeridas e organização da sequência didática. Caberá também ao docente selecionar “aquelas que convêm a todos os alunos,

aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas” (SCHNEUWLY & DOLZ,2004. p. 107).

Assim, por considerar que o material didático comporta as sequências didáticas, bem como sua relevância para a apropriação do aluno das capacidades de linguagem que esperamos ser alcançadas pelos alunos, no capítulo seguinte, falaremos sobre a história do LD. Nele, faremos a contextualização com os pressupostos desta pesquisa, de modo a apresentar, mais adiante, os dados de nossa análise. Para isso, organizamos o capítulo 2 de seguinte forma: seção 2.1 O LD no Brasil; seção 2.2 O LDP e seção 2.3 Os PCN, o PNLD e os LDP.

2. O LIVRO DIDÁTICO

Para esta pesquisa, fizemos um breve levantamento da história do LD e, nas seções seguintes, falaremos, primeiramente, do LD no Brasil, depois sobre o LDP e, por último, das mudanças ocorridas no perfil desses livros após a implantação dos PCN e do PNLN. Para isso, nos baseamos nos estudos de BEZERRA (2003), MARCUSCHI (2003), ROJO (2003), BUNZEN (2009) e BUENO (2011).

2.1 O Livro Didático (LD) no Brasil

A história do LD, no Brasil está relacionada às políticas públicas. Sabemos, através de estudos históricos que, até o final do século XVIII e início do século XIX, os LD não eram produzidos em nosso país, uma vez que nessa época usavam-se obras didáticas produzidas em Portugal e outros países europeus .

Segundo os estudos de Lajolo e Zilbermam (1996 apud BUNZEN, 2009), a partir do ano de 1821 iniciou-se a impressão de obras didáticas no Brasil juntamente com a produção e circulação de jornais, periódicos literários, sermões, folhetos, obras literárias e coleções de história para o ensino de leitura ideologicamente ligadas ao Estado.

Inicialmente, esses LD eram voltados ao Ensino Superior, porém, no final do século XIX, com o surgimento da República, houve uma expansão da indústria gráfica no Brasil e, paralelamente, o surgimento de grandes editoras nacionais como a FTD, em 1902, a Melhoramentos, em 1915 e a Editora Nacional, em 1925.

O LD então, “tornou-se, assim, uma mercadoria produzida pela iniciativa privada, mas deve se adequar aos programas oficiais e currículos impostos pelo estado” (BUNZEN, 2009, p.49)

Contudo, até 1930 não havia uma política de distribuição desses livros até que se iniciou, nessa época, um processo de democratização do ensino e a produção e distribuição LD passou a ser realizada por entidades relacionadas ao Estado.

BUENO (2011), ao citar estudos de Freitag (1987), relata em sua pesquisa que em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), durante o Estado Novo, surgiu uma política visando a divulgação e o controle do LD no Brasil. Logo depois, em 1938, foi instituída, pelo Ministério da Educação, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a qual estabelecia condições para produção, importação e utilização do livro didático.

Ainda recorrendo a BUENO (2011, p.46), “o controle que se fazia dos livros tinha um caráter mais ideológico que pedagógico” e ainda:

[...] na década de 1960, o acordo entre o MEC/USAID Agência Norte – Americana para o Desenvolvimento Internacional, durante o regime militar, criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), a qual ficaria responsável pela distribuição de livros didáticos gratuitamente para as escolas durante três anos, enquanto os técnicos da USAID cuidavam da seleção e produção de LDs. Embora os técnicos do MEC apresentassem a iniciativa da USAID como ajuda para a educação brasileira, os críticos da educação a viam como uma forma de controle ideológico do mercado de LD brasileiro” (p.47 apud Freitag 1987).

Além de compreender o contexto histórico sobre o surgimento do LD no Brasil, faz-se necessário contextualizar, de modo específico, a questão dos LD de Língua Portuguesa.

2.2 O Livro Didático de Português (LDP)

Vemos em BEZERRA (2003) que, quanto ao conteúdo, nos LDP produzidos no Brasil até os anos 60 havia o predomínio de textos literários, pois a concepção que prevalecia na época era a de que os somente os textos literários eram considerados bons textos e cabia aos estudantes imitarem os grandes autores para aprender a ler e escrever.

Contudo, a partir da década de 70, o LDP recebeu a influência da Linguística estrutural e da Teoria da comunicação e passou a portar, ao lado dos textos literários, textos jornalísticos, de história em quadrinhos e de outras esferas de comunicação, previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como unidade de estudo. Foi também nessa época que o professor passou a participar da escolha deste material, o qual deveria permanecer na escola por quatro anos.

O texto era considerado, segundo estudos de BEZERRA (2003, p.36), nessa época, como “unidade linguística que contém um significado a ser decodificado pelos leitores” concepção que prevalece até meados dos anos 80.

Nessa mesma esteira, BUNZEN (2009, p.67), em sua tese de doutorado salienta que

a partir do início dos anos 80 tornou-se bastante comum textos acadêmicos que destacam a incapacidade da instituição escolar de formar leitores e escritores competentes, uma vez que sua atenção volta-se em práticas de decodificação de textos literários e para as aulas de gramática.

Com isso, o modelo de LDP que vigorava até o momento foi combatido por estudos lingüísticos dos anos 80 e 90, entre eles, destacamos os de GERALDI (1984; 1999) que por meio do livro “O texto na sala de aula” discutiu o uso descontextualizado do LD em sala de aula e sugeriu novas estratégias de trabalho com esse material de apoio.

2.3 Os PCN, o PNLD e os LDP

Apesar dessa divisão de opiniões, os investimentos na qualidade dos LD aumentaram consideravelmente nos anos 90 e, com isso, a preocupação do Estado e do Governo Federal em melhorar os índices das escolas públicas. Surgem no âmbito das políticas públicas de governo o Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ambos os documentos vieram a atender os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, a LDB-96.

Com a criação do PNLD, uma das principais mudanças positivas no processo de escolha do LD foi que o professor passou a participar ativamente da escolha das coleções didáticas sugeridas para uso durante o período letivo e, com a demanda, criou-se um critério de avaliação da qualidade dos LD, uma vez que estes deveriam estar de acordo com a proposta dos PCN.

Dessa forma, no final dos anos 80 e início dos anos 90, segundo BUNZEN (2009, p. 70) “o Estado tornou-se cada vez mais parceiro do setor privado na compra de milhões de livros didáticos de um número, infelizmente, reduzido de editoras”.

Com as cobranças do MEC, a efetiva melhora na qualidade dos LD veio também nesta época; na segunda metade da década de 90, com as primeiras edições do PNLD (1997-1998) destinadas ao primeiro segmento do EF (1^a a 4^a séries), e, em 1999, iniciou-se a distribuição de livros para o segundo segmento do EF (5^a a 8^a séries).

Na mesma época, como já relatado anteriormente, chegavam às mãos dos professores os exemplares dos PCN, conjunto de diretrizes norteadoras do EF, lançado pelo MEC em duas etapas: a primeira, em 1997, destinada aos ciclos I e II (1^a a 4^a séries); e a segunda, em 1999, destinada aos ciclos III e IV (5^a a 8^a séries).

Porém, conforme minha própria experiência vivenciada nesta ocasião, os professores não receberam nenhum tipo de formação teórica para entendimento deste documento, assim, não possuíam preparo para pôr em prática o que se propunha nos livros e muitos nem sequer leram os exemplares que receberam do Governo Federal.

Segundo o referido documento, a língua portuguesa deve ser trabalhada em função do eixo USO = REFLEXÃO = USO¹⁷ e o texto deve ser considerado a unidade central de ensino.

Entre os vários objetivos gerais contidos nos documentos, destacamos “Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la em eficácia em instâncias públicas, sabendo

¹⁷Considerar a organização dos conteúdos no eixo USO = REFLEXÃO = USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos.

assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados”. (BRASIL, 1997, p.41) e “ Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p.32).

Baseados nessas concepções, podemos examinar o LDP e verificar que, com passar dos anos, estes foram diversificando os tipos de textos, pois se antes eram só os textos literários, hoje vemos inúmeros gêneros, como cartas de diversos tipos, notícias, reportagens, receitas, relatos, entre outros presentes no cotidiano do aluno.

Ainda a respeito disso, ROJO¹⁸ (2003), em seu artigo “O perfil do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (5ª a 8ªséries)” discutiu resultados da avaliação do PNLD/2002 e concluiu naquela época, entre outros aspectos, que “o ensino de gramática é o que os autores dos LD mais fazem e é “[...] quase sempre dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva” (ROJO, 2003, p.86).

Quanto ao ensino da leitura e escrita, segundo ROJO (2003), os autores dos LDP, embora estejam atualmente escolhendo bons textos e diversificados, não conseguem propor atividades de leitura e produção de textos de forma efetiva e eficaz. E, ainda, não trabalham satisfatoriamente a linguagem oral (formal e pública) como recomenda os PCN.

Quanto ao ensino viabilizado pelos gêneros textuais, SCHNEUWLY & DOLZ (2004, p. 67), enfatizam que “a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros”

Sendo assim, consideramos a importância de o professor realizar as adaptações necessárias nas propostas de ensino contida nos materiais impressos a fim de adequá-las a cada contexto escolar. Como exemplo disso, podemos afirmar que uma mesma sequência didática pode ser interessante para um 7º ano de determinada escola pelo fato de o conteúdo fazer parte do cotidiano desses alunos, mas pode ser desinteressante para outro 7º ano de outra comunidade escolar.

Nesse caso, caberá ao professor gerenciar a situação adequando o material , pois se torna imprescindível que os alunos dominem e consigam produzir os gêneros trabalhados na escola. Afinal, é a partir destes que o discente desenvolverá as capacidades de linguagem

¹⁸Ver pesquisa completa em Rojo, 2003. Cap.2

necessárias para produzir outros gêneros exigidos pela sociedade em que vive. Nas palavras de SCHNEUWLY & DOLZ (2004, p.69):

trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gênero próximos ou distantes.

Considerando o trabalho do professor como mediador das propostas de ensino contidas nos LDP e, além disso, considerando que os LDP são compostos por unidades com conteúdos e atividades preparados para serem seguidos por professores e alunos, segundo BEZERRA (2003), o LDP constitui-se, se não único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Devemos, pois, buscar compreender os princípios das formulações das perguntas elaboradas aos alunos nas atividades escolares destinadas à leitura e compreensão.

Para isso, recorreremos a MARCUSCHI (2003) que analisou os tipos de perguntas presentes nos exercícios de compreensão dos LDP. Baseado nesses estudos, o autor elaborou uma tipologia de perguntas de compreensão que serve para orientar sobre a ação pretendida em cada questão.

Segundo esse autor, os maiores problemas referentes à compreensão textual, salvo algumas exceções, não é a ausência desse tipo de abordagem, mas sim a natureza da mesma. Assim, esses problemas são identificados em suas pesquisas como:

- a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. Nessas atividades, compreender o texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.
- b) As questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que não se relacionam ao assunto. Essa simples mistura já atesta a falta de noção do tipo de atividade.
- c) É comum os exercícios de compreensão não se relacionarem ao texto sobre o qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado.
- d) Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem que haja expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender resume-se a apenas identificar conteúdos. Nessas questões a

ironia, a análise das intenções, a metáfora e outros aspectos relevantes nos processos de compreensão são esquecidos. (MARCUSCHI, 2003).

MARCUSCHI (2003) ainda ressalta que os livros que passaram a ser produzidos a partir deste ano apresentam mais textos que os antigos, mas os exercícios de compreensão ainda deixam muito por conta do aluno e não dão atenção ao professor.

Em sua pesquisa, o autor analisou cerca de duas dezenas de manuais (LDP) de todas as séries do EF e médio e montou uma tipologia para a classificação dessas perguntas. A tipologia elaborada pelo autor é baseada em uma série de posturas teóricas sobretudo na teoria da leitura e compreensão dentro da Linguística de texto. Assim, os tipos de perguntas encontradas nos exercícios de compreensão dos LDP podem ser classificadas de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 7 - Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa. (Fonte: Marcuschi, 2003, pp 54-55)

Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	Ligue: Lílian Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe Não preciso falar eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	Copie a fala do trabalhador. Retire do texto a frase que... Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. Transcreva o trecho da fala sobre... Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre os conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	Quem comprou a meia azul? O que ela faz todos os dias? De que tipo de música Bruno mais gosta? Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas.	Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais	Qual a moral dessa história? Que outro título você daria? Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir

	complexos.	que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.	Qual sua opinião sobre...? O que você acha do...? Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale tudo	São as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	De que passagem do texto você mais gostou? Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento do seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.	Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) Caxambú fica onde? (O texto não falava de Caxambú)
9. Meta-linguística	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico.	Quantos parágrafos tem o texto? Qual o título do texto? Quantos versos tem o poema? Numere os parágrafos do texto.

O autor ainda ressalta que há ainda as questões mistas ou híbridas que contemplam mais de um tipo relatado anteriormente. Nota-se, assim, que as atividades destinadas à leitura e compreensão de textos, quando não bem elaboradas, não levam à apropriação das capacidades de linguagem.

Em relação à produção textual, MARCUSCHI (2003, p. 49) salienta em sua pesquisa que “quando exercitada, não é explicitada sequer para professor, quanto menos para o aluno”

Outra crítica do autor diz respeito ao fato de o LDP, comumente, só considerar uma forma de uso da língua e nem ao menos alertar para a existência de variedades dialetais e socioletais. E, finalmente, destacam que os materiais analisados desconsideram as condições de produção da língua como aspecto fundamental na constituição de sentido, além da significação das palavras que compõem as frases e os textos que produzimos.

Assim, após relacionar a questão do material didático como um importante instrumento ao domínio da linguagem e, por consequência, na formação de um aluno letrado, no capítulo seguinte, falaremos das concepções de letramento. Para isso, organizamos o capítulo da seguinte forma: 3. Letramentos; 3.1 Leitura e escrita na sociedade moderna e 3.2 Alfabetização e Letramento - sendo este último, dividido em subseções.

3. LETRAMENTOS

O presente capítulo visa a apresentar a fundamentação teórica desta pesquisa baseada nos estudos de Angela Kleiman (1995; 2005) sobre letramento que se aprofundou nos estudos do antropólogo britânico STREET (1984) perpassando outros autores, como KATO (1990), TFOUNI (1995), SOARES (1998/2002; 2003; 2004) e MARINHO (2010), bem como nos “Novos Estudos sobre letramento”, de STREET (2007, 2010, 2012) E, posteriormente, a discussão deste estudo pretende inserir-se na questão dos gêneros textuais a partir dos princípios do ISD.

3.1 Leitura e escrita na sociedade moderna

A sociedade moderna exige que o sujeito, em seu cotidiano, faça uso frequente da língua escrita. Para um grupo letrado, simples atividades como fazer uma lista de compras, ler rótulos, preços, datas de validade de produtos em supermercados, tomar um ônibus, entre outras coisas, parecem ações muito simples, entretanto, representam um grande obstáculo para um sujeito não escolarizado que não teve acesso à escola.

As questões de alfabetização no Brasil têm sido alvo de muita preocupação nos meios educacionais, haja vista a grande quantidade de programas de formação de professores destinados a essa etapa de ensino nas últimas décadas. Entre eles, destacam-se: “PROFA”, “Ler e Escrever”, “Pacto pela Alfabetização”, “Alfabetização na idade Certa”, entre outros.

No entanto, apesar dos esforços e das ações por parte das instituições de ensino e programas do governo, continuam alarmantes os resultados das avaliações que medem o nível de leitura e escrita no país. As causas das defasagens são atribuídas a vários fatores que vão desde a formação acadêmica dos professores à escassez de materiais didáticos de qualidade e perpassam problemas específicos de cada aluno, sobretudo os de natureza social.

Para compreender essa preocupação, encontramos em SOARES (1998/2002) uma explicação através de uma variação de conceito de alfabetização ao longo do tempo. A esse respeito, a autora afirma que (SOARES, 1998/2002 p. 55):

Até a década de 40, o formulário do Censo definia o indivíduo como analfabeto ou alfabetizado perguntando-lhe se sabia assinar o nome: as condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso de grande parte da população. As pessoas aprendiam a

desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho.

A partir dos anos 40, o formulário do Censo passou a usar uma outra pergunta: sabe ler e escrever um bilhete simples? Apesar da impropriedade da pergunta [...] ela já expressa um critério para definir quem é alfabetizado ou analfabeto que avança em relação ao critério de apenas saber escrever o nome: definir como analfabeto aquele que não sabe ler e escrever um bilhete simples já indica uma preocupação com os usos sociais da escrita, aproxima-se pois do conceito de letramento, e revela uma outra expectativa com relação ao alfabetizado – uma expectativa de que seja também letrado.

Assim, verifica-se, a partir desta década e, fortemente nos dias atuais, que estudos apoiados na sociolinguística e psicolinguística têm contribuído para compreender a aprendizagem da leitura e da escrita considerando o sujeito inserido em mundo histórico-cultural.

Neste sentido, Vigotski em “A formação social da mente” (1930;2010) e em “A construção do pensamento e da linguagem” (1934;2001) também contribuiu para ancorar os estudos sobre a importância de se levar em consideração a realidade na qual o indivíduo está inserido.

SOARES (1998/2002, p. 20) enfatiza que diante da nova realidade social “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

A escrita ambiental e rotineira representa uma das funções a ser considerada, entre outras, como a escolar, a burocrática, a tecnológica. A respeito disso, KLEIMAN (1995, p. 8) afirma que “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder”.

Nota-se, portanto, que a sociedade moderna exige cada vez mais que o indivíduo não apenas decifre códigos fonéticos mas que, sobretudo, entenda os aspectos relevantes da escrita. Não basta apenas que ele aprenda o sistema da língua escrita; é necessário uma imersão na cultura letrada.

3.2 Alfabetização e Letramento

A seguir, apresentaremos como se construíram os conceitos de alfabetização e letramento.

3.2.1 Alfabetização

No final da década de 70 e início dos anos 80, podemos destacar o surgimento do método Paulo Freire voltado para a alfabetização de adultos, o qual já apontava para uma grande preocupação com aspectos sociais e políticos. Para o autor, “a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 1980, p.29 *apud* SOUZA, 2003, p.24). Assim, o referido método consistia na análise do sentido da palavra, através de um ‘tema gerador’”, associada ao contexto social. Conforme relata SOUZA (2003) a respeito do método Paulo Freire:

[...] seu método de alfabetização foi revolucionário, porque leva o aluno a ler sua realidade econômica-social, desenvolve a capacidade crítica e, sobretudo, política. Podemos dizer que Paulo Freire lançou a semente do que hoje é chamado de letramento e, naquela época, já vislumbrava o princípio dialógico bakhtiniano, bem como a polissemia das palavras. Por conseguinte, trata-se de uma prática de alfabetização que vai além da tradicional, porque seu objetivo não é apenas o ensino do código escrito, mas, especialmente, da ação política e da conscientização. (SOUZA, 2003, p.25)

Posteriormente, vieram os estudos de Emília Ferreiro (1985,1986 e 1993) e Ana Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita e, com eles, uma preocupação com o ensino da língua materna nos anos iniciais da escolaridade, visando às práticas significativas em vez da aprendizagem mecânica dos sons e das sílabas. Daí os indícios do aparecimento do termo letramento.

TFOUNI (2006), pioneira nos estudos que começaram a diferenciar alfabetização e letramento, considera ambos os conceitos indissolúveis e inevitavelmente ligados entre si. Para esta autora, a alfabetização:

refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2006, p.9)

Soares (2004, p. 9) discorre sobre uma “perda de especificidade do processo de alfabetização” ocorrida no Brasil ao longo das últimas décadas e atribui essa perda ao fracasso na aprendizagem e também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras .

A autora atenta ao fato de, nas três últimas décadas, ter ocorrido uma grande mudança de paradigma teórico no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: “um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990 para um paradigma

sociocultural” (Gaffney e Anderson, 2000. p.57, *apud* SOARES, 2004, p.10). Como ressalva, segundo pesquisas de Soares (2004), a transição da teoria cognitiva para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada como um aprimoramento do paradigma cognitivista e não necessariamente como outra mudança paradigmática, sendo as últimas ancoradas nas teorias piagetiana e vigotskiana.

Ainda em SOARES (2003, p. 91), encontramos a seguinte caracterização para o termo alfabetização:

define-se alfabetização tomando-se a palavra em seu sentido próprio – como o processo de aquisição de “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, domínio do sistema de escrita (alfabético e ortográfico); as habilidades motoras de manipulação de instrumentos e equipamentos para que a codificação e decodificação se realizem, isto é, a aquisição de modos de escrever e modos de ler – aprendizagem de certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquinas de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela de computador...) Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita.(SOARES, 2003, p. 91).

Como vemos, nesse ponto de vista, podemos concluir que alfabetização trata-se de uma técnica a ser adquirida e aprimorada através de treinos repetitivos de leitura e escrita. SOARES (2003, p.95) ainda sustenta que a alfabetização se diferencia do processo de letramento, pois:

Do processo de alfabetização, em geral, pode-se esperar que resulte, ao fim de um determinado tempo de aprendizagem, em geral pré-fixado, um “produto” que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um “produto final, é sempre e permanentemente um processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado

Em suma, na concepção de SOARES (2003, p. 91) “alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da

escrita”. Para ela, a alfabetização se dá de forma linear, com limites e pontos de progressão que podem ser medidos.

Segundo KLEIMAN (2005), letramento e alfabetização estão associados. Hoje é necessário a existência e manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente. A esse respeito a autora esclarece:

A alfabetização é uma prática. É, assim como toda prática que é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor) e, também os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos.(KLEIMAN, 2005, p. 12-13)

Como vemos, a alfabetização, segundo KLEIMAN (1995), é uma prática escolarizada que se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar as regras de funcionamento do código alfabético aos alunos. Nela, tanto professor quanto o aluno possuem papéis pré-determinados, no qual um organiza, direciona e avalia, e outros respondem e realizam as propostas de atividades.

De acordo com a autora, o conceito de alfabetização

denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da sua língua, que é mobilizado pelo indivíduo para participar das práticas letradas em outras esferas de atividade, não necessariamente as escolares. [...] refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. (Kleiman, 2005, p. 13).

Tanto KLEIMAN (1995; 2005) quanto SOARES (1998/2002, 2003, 2004), consideram a alfabetização como técnica a ser adquirida através da escolarização e concordam no ponto de vista que um indivíduo pode ter um bom nível de letramento mesmo não tendo a adquirido e o mesmo pode ocorrer ao contrário, visto que um indivíduo pode ser alfabetizado, mas não participar efetivamente de eventos sociais de letramento.

SOARES (2004) ainda considera que o conceito de alfabetização foi dando lugar ao letramento, pois, segundo ela,

a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2004, p. 11).

Assim, ambas as autoras defendem que letramento não é alfabetização, mas incluem que são processos indissociáveis e um processo não pode ocorrer sem o outro. Não há como “letrar” um indivíduo sem que ele tenha sido alfabetizado antes.

3.2.2 Letramento

O termo letramento surgiu nos meios educacionais e nas ciências linguísticas no Brasil em meados dos anos 80 com Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, da editora Ática, em 1986. Mais tarde, em 1988, Leda V Tfouni utilizou-o em “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, da editora Pontes, no qual a autora lança mão do termo para diferenciar alfabetização de letramento. Desde então, a palavra é usada com cada vez mais frequência por especialistas da Educação.

Nos meios acadêmicos, o termo começou a ser usado por Kleiman, em 1991, inicialmente para separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos da alfabetização.

Logo mais, em 1995, Kleiman, baseada nos estudos do antropólogo britânico Brian Street (1984), organizou o livro “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. É através da abordagem da referida autora que essa pesquisa pretende se ancorar.

Dentre outros autores que escreveram sobre o letramento, há Magda Soares que, primeiramente com o livro “Letramento: um tema em três gêneros”, da editora Autêntica, em 1998, iniciou uma discussão sobre o letramento nas dimensões sociais e individuais, e depois, com muitos outros livros e artigos relacionados ao tema. Há também Roxane Rojo na obra “Alfabetização e letramento”, da editora Mercado de Letras, 1995, que examina várias concepções institucionalizadas e valorizadas de letramento e, mais recentemente, Marildes Marinho com o livro “Cultura escrita e letramento”, da editora UFMG, 2010, que organizou uma coletânea de artigos de pesquisadores nacionais e internacionais sobre o tema, entre eles Street (2010) e Soares (2010) numa nova perspectiva.

Soares (1998/2002) nos dá a explicação etimológica para o termo “*literacy*”: vem do latim “*littera*”, que significa letra e, acrescida do sufixo *cy* denota qualidade, condição, estado fato de ser, ou seja, “*literacy*” é o estado ou condição que assume aquele que aprende ler e escrever.

Como vemos, o sentido é mais amplo e abrangente o que justifica hoje o uso do termo letramento onde outrora se usava alfabetização.

Tfouni (2006), em seu livro “Letramento e alfabetização”, salienta que:

o letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de investigar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2006, p. 9-10)

Desse modo, segundo essa autora, o letramento é algo mais amplo e estabelece relação com os modos de escrita de uma sociedade.

SOARES (1998/ 2002) esclarece que, apesar de alguns autores atribuírem à alfabetização e ao letramento significados nem sempre concordantes, estes têm em comum o fato de serem fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita.

KLEIMAN(1995), apoiada nos estudos de Heath (1982,1983) e Rojo (1995), explica que o conceito de letramento é complexo e pode variar conforme o tipo de estudo em que se enquadra. Segundo a autora, se um estudo sobre letramento visa a examinar a capacidade de refletir sobre a linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeito analfabeto, então, “ser letrado” significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Já se um pesquisador visa a investigar como uma criança de determinado grupo social *versus* outro grupo social falam sobre um livro a fim de correlacioná-lo com o sucesso da criança na escola, então, para esse investigador, “ser letrado” está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa a interação oral e não envolve necessariamente as atividades específicas de ler e escrever.

A oralidade também é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. E um argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que uma criança ou adulto pode ser considerado “letrado” sem estar formalmente alfabetizado se possuir estratégias orais letradas (KLEIMAN, 1995). No caso da criança, a autora esclarece que:

Uma criança compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. (KLEIMAN, 1995, p.18).

Em relação ao adulto, Kleiman, também exemplifica (p.18):

Similarmente, se durante a realização de uma atividade qualquer, ouvimos e compreendemos a expressão “deixa eu fazer um parênteses”, ou, ainda se entendemos uma expressão como uma ironia (isto é, expressando o contrário do que está dito), porque o falante utiliza a expressão “entre aspas” ou porque faz um gesto com as duas mãos alçadas à altura dos ombros, e com dois dedos de cada mão desenhando a forma das aspas no papel, é porque temos familiaridade com a escrita por causa da leitura de certos tipos de textos, isto é, temos familiaridade com certas práticas de letramento.(KLEIMAN, 1995, p.18).

KLEIMAN (1995) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 1995, p.18 *apud* Scribner e Cole, 1981).

Já SOARES (2003) considera o letramento como um exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita e atribui a ele habilidades várias, tais como:

capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...;habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2003, p. 91-92).

A autora ressalta também que a alfabetização é contínua, linear com limites claros e pontos de progressão que podem ser definidos objetivamente, já o letramento. embora também seja contínuo, não é linear, é ilimitado e não apresenta progressão que permita se fixar um critério que determine o grau de letramento. São processos distintos, diferentes, interdependentes e indissociáveis, sendo que o primeiro não precede e nem é pré-requisito para o segundo. Um exemplo disso é o fato de que um indivíduo analfabeto pode apresentar um certo nível de letramento sem ter adquirido a tecnologia da escrita.

SOARES (2010) ainda faz em seu artigo “Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento”, uma explanação histórica da trajetória da palavra “letramento” e seus usos.

A referida autora relata que durante mais de 500 anos nos satisfizemos com a palavra alfabetização, pois somente em meados de 1980 surgiu em nosso léxico a palavra “letramento” sendo dicionarizada somente do início do século XXI. Como vimos, quando Angela Kleiman publicou seu livro “Os significados do letramento”, em 1995, a palavra

ainda não era dicionarizada. Soares (2010). Neste livro, Kleiman (1995) nos apresenta diferentes pontos de vista e diferentes conceitos de uma mesma palavra.

Segundo ela, do ponto de vista social antropológico, letramentos “são práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p.56) que se consolidaram a partir dos estudos etnográficos de Shirley Heath (1983) e Brian Street (1984) em *New Literacy Studies* que trouxe, a partir dos anos 90, novos princípios e pressupostos teóricos. Do ponto de vista linguístico, “a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral” (SOARES, 2010, p.57), ou seja, remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita. Sob o ponto de vista psicológico, “a palavra letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” (SOARES, 2010, p.57).

E, por último, na perspectiva educacional pedagógica “letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p.57). A autora acrescenta que é este último conceito que está presente nas práticas escolares, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como nos programas e nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em níveis nacionais, estaduais e municipais.

Contudo, SOARES (2010) faz uma ressalva de que, embora o termo letramento tenha surgido no campo educacional, incorporado e desenvolvido no campo acadêmico, ainda está distante dos professores e professoras na escola e, principalmente, da mídia. Isso porque, talvez, somente nos últimos três ou quatro anos é que a palavra começou a ser usada nos veículos de comunicação, a prova disso é “que a pesquisa realizada nacionalmente sobre o nível de domínio e de práticas de leitura e escrita da população brasileira denomina-se *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional* (INAF); alfabetismo, não letramento” (SOARES, 2010, p.60).

A autora chama a atenção para a ausência ou quase ausência de estudos na perspectiva antropológica dos eventos de letramento em camadas populares, ou seja, pesquisas e ações educacionais sobre as diferentes culturas de grupos de condições sociais e econômicas distintas e com diferentes níveis de acesso aos bens culturais. Estudos estes que podem contribuir para o maior sucesso das crianças, sobretudo as que estudam na escola pública, oriundas das classes menos favorecidas.

A abordagem de KLEIMAN (1995) considera que são inúmeros os eventos de letramento os quais o indivíduo não escolarizado pode ter acesso dentro das práticas sociais,

assim, as situações de letramento não acontecem somente nas instituições de ensino. Embasada nos estudos de Street (1984), a autora distingue dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. As práticas de uso da escrita concebida pela escola reproduzem, segundo Kleiman (1995; 2010), a concepção de letramento dominante na sociedade. Essa concepção foi denominada por Street (1984) de modelo autônomo de letramento.

3.2.2.1 Modelo autônomo de letramento

O modelo autônomo concebe a escrita como um produto completo que não depende do contexto de produção. “Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p.21).

A concepção autônoma considera que somente a escola pode oferecer ao indivíduo a inserção no mundo da escrita. E ainda atribui ao conhecimento formal da escrita, o desenvolvimento pleno das habilidades cognitivas do sujeito; nesse sentido, seria comum considerar um indivíduo analfabeto como incapaz de pensar racionalmente.

STREET (2010) justifica o uso da palavra “modelo” para se referir a perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo e acrescenta: “Defendo que esses são modelos de letramento que as pessoas mantêm, principalmente quando os modelos são traduzidos em categorias classificatórias que separam letrados dos não-letrados”(p.36). Segundo esse autor :

Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independente do contexto. Nessa concepção, alguém poderia se sentar em grandes cidades na UNESCO, em Paris, por exemplo, e criar um programa de alfabetização que serviria para todos os lugares. Para ilustrar essa concepção, cito uma situação bastante exemplar: estive em Gana com algumas pessoas que estavam pensando um programa de alfabetização para 15 línguas diferentes, que começaria com o mesmo material e seria simplesmente traduzido através do país, como se fosse possível ficar em uma grande cidade e fornecer uma única coisa autônoma chamada letramento” (STREET, 2010, p. 36-37).

KLEIMAN (1995) assinala que nesse modelo a escrita representa uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, regido pela lógica e cita três características marcantes do modelo: “1) a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2) a dicotomização entre oralidade e escrita; e 3) a atribuição de “poderes” e qualidades

intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem” (KLEIMAN, 1995, p.22).

Em relação à primeira característica “Letramento e desenvolvimento cognitivo”, a autora destaca que tal aspecto parte do pressuposto da existência de uma significativa diferença entre os povos que usam a escrita e os que não usam. Assim, para alguns autores, segundo KLEIMAN (1995), essa divisão vem, atualmente, substituir as divisões mais antigas entre povos primitivos x avançados, pré-lógicos x lógicos, tradicionais x modernos, pensamento mítico x pensamento científico.

A tese de que existe diferenças de desenvolvimento cognitivo significativas entre esse dois grupos foi constatada na década de 30 por Luria (1976 *apud* Kleiman, 1995) que realizou pesquisas na União Soviética entre camponeses analfabetos que subsistiam de economias tradicionais e outros grupos que passaram por transformações socioeconômicas e culturais como o acesso à escola.

Os resultados dessas pesquisas apontaram para diferenças significativas quanto às estratégias utilizadas na resolução de tarefas que requeiram comparação de objetos, classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo, memorização. Constatou-se que, à medida que os sujeitos analisados entravam em contato com a escrita, eles começavam a utilizar princípios de organização de conhecimento que não estavam contextualmente determinados. (KLEIMAN, 1995).

Contudo, KLEIMAN (1995) observa com esses resultados que o modelo autônomo de letramento atribui à escrita o desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo e considera que este desenvolvimento é, na verdade, consequência da escolarização. Além disso, uma vez que grupos não letrados ou não escolarizados são comparados a grupos letrados ou escolarizados, os últimos tendem a ser vistos como norma, como o ideal, o desejado. E essa concepção é considerada pela autora como preconceituosa, pois podem fornecer argumentos para a classificação duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não o sabem.

Já na segunda característica marcante “A dicotomização da oralidade e da escrita”, a autora aponta que muitos estudos focam as práticas de letramento na produção escrita formal, aquela valorizada pela escola e que difere substancialmente das práticas orais. Street (1984, 1993 *apud* KLEIMAN, 1995) atribui esses estudos, que consideram as práticas de letramento independente das práticas discursivas, à característica mais marcante do modelo autônomo.

KLEIMAN (1995) ressalta, em seus estudos, que a dicotomização entre oralidade e escrita é equivocada, pois parte do pressuposto que a escrita é superior à fala por ser mais

planejada e, na maioria das vezes, formal. No entanto, a autora esclarece que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (KLEIMAN, 1995, p.28) e cita exemplos de situações orais previamente planejadas, como palestras, aulas expositivas. Em contrapartida, cita também que há situações escritas improvisadas, informais e sem planejamento, como as cartas pessoais.

A autora, também, ancorada nas reflexões de Bakhtin (1990) sobre a linguagem e as análises que se enquadram nas diversas vertentes da análise do discurso considerando as práticas sociais constitutivas da linguagem e focalizando o aspecto linguístico como denominador comum dos diversos tipos de textos, reitera que “a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado” (KLEIMAN, 1995, p.29).

Por fim, acerca da terceira característica dos modelos de letramento “Qualidades intrínsecas da escrita”, KLEIMAN (1995), baseada em Olson (1981 e 1984), ressalta que é atribuído à escrita, por parte da sociedade, um certo “poder transformador” que permite ao indivíduo possuidor realizar operações mentais mais abstratas. E, quando compara à oralidade, a escrita é sempre considerada superior, pois segundo os estudos relatados pela autora. “A escrita aumenta a condição de ser ciente” (KLEIMAN, 1995 p. 31 *apud* Ong, 1982, p.82).

KLEIMAN (1995) ainda chama a atenção para o que Graff (1979) denominou de “mito do letramento”, e para o fato de nossa sociedade, como já dissemos anteriormente, valorizar fortemente a escrita, como podemos observar na seguinte afirmação:

Nossa sociedade valoriza justamente aquilo que é postulado como característico do pensamento transformado pela escrita, caracterizações como o que Graff (1979) denominou de “mito do letramento”, isto é, uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social. (KLEIMAN, 1995, p.34)

Em suma, atribui-se à escrita efeitos de igualitarismo, de ascensão e mobilidade social, de desenvolvimento econômico, de modernização, de aumento de produtividade e ainda de emancipação da mulher e avanço espiritual. É comum observarmos na mídia, principalmente nas campanhas públicas em prol da alfabetização, a falsa ideia de que o letramento trará esses e outros benefícios aos grupos analfabetos. Contudo, a autora ressalta que “não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização” (KLEIMAN, 1995, p.37).

Outro agravante do modelo autônomo, apontado por KLEIMAN (1995), é o fato de o indivíduo pertencente a grupos marginalizados atribuir a si próprio a responsabilidade de seu fracasso nos estudos, ou seja, é comum ver pessoas analfabetas culpando-se por não terem frequentado a escola.

Sobre esse modelo, Street (2007), baseados nos estudos de Graff, (1979), Grant,(1986),Gee (1990) e do próprio Street (1990) em estudos anteriores sobre letramento, se posiciona afirmando::

A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específico culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento. (STREET, 2007, p.466).

3.2.2.2 Modelo ideológico de letramento

Em seus estudos sobre letramento, KLEIMAN (1995) aprofundou-se nas pesquisas de Street (1985) e o próprio Street continuou aperfeiçoando tais estudos em “Novos estudos sobre letramento” afirmando que:

Prefiro trabalhar com base no que chamo de ‘modelo ideológico’ de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras. (Street, 2007.p.466 *apud* STREET 1985).

Street (2010) ainda ressalta que esses modelos são poderosos pelas consequências que acarretam, pois “determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/não letrado” (STREET, 2010, p.37).

Na perspectiva desse modelo, são consideradas práticas de letramento não só àquelas transmitidas pela instituição escola, mas também as práticas presentes em diversas instituições sociais como a família, a igreja, a escola, o ambiente de trabalho entre outros. Nota-se, portanto, uma pluralidade de práticas, contrariando a ideia da existência de apenas um tipo de letramento, neutro, sem relação com o contexto social no qual o indivíduo está inserido, como prevê o modelo autônomo.

Kleiman (1995) salienta que pode se considerar característica básica desse modelo o fato de “ que as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p.39). Assim, dependendo da situação comunicativa, o falante utiliza um tipo de letramento condizente com a necessidade.

A escola, na perspectiva ideológica, representa uma das agências de letramento que, embora seja considerada a mais importante, não é a única. Outros lugares, como citados anteriormente, também proporcionam práticas de letramento muito diferentes umas das outras e importantes, a depender do contexto no qual ele está inserido.

Street (2010, p.44) chama a diversidade de práticas de letramento de “práticas de letramento social” e as subdivide em categorias de “eventos de letramento”: as práticas de letramentos acadêmicas, comerciais, religiosas e ,atualmente, surgiram também as práticas de letramento digitais.

A esse respeito, STREET (2012, p.74 apud Barton, 1994; Anderson, Teale e Estrada, 1980) esclarece que os termos “eventos de letramentos e práticas de letramento” são muito utilizados nas teorias dos estudos sobre letramento e diz que “evento de letramento” deriva da ideia sociolinguística do “evento de fala” e foi amplamente usado pelos pesquisadores Anderson, Teale e Estrada (1980, . 59-65) para definir uma “ocasião durante a qual uma pessoa tenta compreender os signos gráficos” . Já HEATH (1982, p.93) caracterizou um “evento de letramento” como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”.

Para o pesquisador britânico, o termo “eventos de letramento” é um conceito útil, porque capacita pesquisadores a focalizar situações onde os eventos estão acontecendo e podemos ver enquanto acontecem, exemplificando, ao estudar um texto teórico está ocorrendo um “evento de letramento acadêmico” já ao realizar uma compra está acontecendo o “letramento comercial”, ao ler a bíblia um “letramento religioso”, entre outros.

Após explicar a origem dos textos, Street (2012 p.74) pontua que faz uso da expressão “práticas de letramentos” em seus estudos como um meio de focalizar “as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita”.

KLEIMAN (1995, p.39), com base nos estudos etnográficos da pesquisadora norte americana Shirley Heath (1982, 1983) mostrou que as práticas de letramento proporcionadas pela escola constituem “uma oportunidade de continuação de desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados”.

Porém, para as crianças pertencentes a grupos de baixa escolarização, as práticas representam uma ruptura em seu processo natural de uso da linguagem, já que, como dito anteriormente, as práticas de letramento da escola representam a cultura dominante na sociedade.

De acordo com KLEIMAN (1995, p.40) foi Heath (1982, 1983) que cunhou a expressão “eventos de letramento” para se referir a “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”. Assim, atividades como discutir uma notícia lida no jornal com alguém ou ler uma história para uma criança também podem ser consideradas eventos de letramento.

SOARES (2003) recorrendo a Street (1995 a: 2), afirma que os eventos de letramentos estão inseridos em práticas de letramentos, assim, entendemos por práticas de letramento algo mais amplo, assim:

designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação. (SOARES, 2003, p.105)

Encontramos também em SOARES (2003), também ancorada em Street (2001) a seguinte afirmação que evidencia a diferença entre eventos e práticas de letramento:

A distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que são duas faces de uma mesma realidade. O conceito de evento de letramento, dissociado do conceito de práticas de letramento, não ultrapassa, segundo Street (2001:11), o nível da descrição, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações; não revela, porém, como são construídos, em determinado evento, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções que as ultrapassam, de natureza cultural e social. É o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição. (SOARES, 2003 p.105 *apud* Street, 2001, p. 11).

Nessa perspectiva, ao defender um letramento ideológico, as práticas de ensino proporcionadas pela escola devem ser realizadas através de eventos e reflexões sobre as práticas de letramento de diferentes grupos sociais, proporcionando aos alunos o contato com a diversidade de práticas de leitura e escrita, a fim de que eles conheçam os diversos gêneros que circulam socialmente.

Street (2012), baseado em seus estudos de campo nos povoados iranianos na década de 70, identificou as práticas de letramento em três domínios de atividade social: práticas de letramento religiosas, práticas de letramento escolarizadas e práticas de letramento comerciais. E o que chamou a atenção do autor nestas pesquisas foi o fato de o letramento comercial ser praticado, principalmente, pelos indivíduos que tinham frequentado a escola religiosa e não por aqueles da escola pública moderna. Verificou-se, então, naquele contexto, que “o letramento não era simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, como grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas ao contrário era um conjunto de práticas sociais profundamente associadas à identidade e posição social” (STREET, 2012, p.78)

É a partir desses estudos da abordagem do letramento como prática social que podemos construir sentido sobre as variações nos usos e nos significados do letramento em diferentes contextos.

SOARES (2003) busca em Street (1995) a origem para o uso da expressão “letramento social” em oposição ao letramento que ocorre no contexto escolar e, para evidenciar essas diferenças, a autora sugere uma comparação de eventos e práticas de letramento na vida cotidiana e na escola. Vejamos algumas situações:

Na vida cotidiana, um anúncio publicitário é visto de relance em um outdoor, ao se atravessar uma rua, ou em uma página impressa, ao se folhear uma revista, e é lido casualmente, em geral superficialmente, eventualmente comentando com alguém; na escola, o anúncio publicitário aparece reproduzido numa página do manual didático, fora de seu contexto original, deve ser analisado, interpretado, questões devem ser respondidas, respostas são confrontadas e discutidas [...] Na vida cotidiana, o jornal é folheado em casa, no ônibus, no banco da praça, o leitor escolhe, levado por interesses pessoais ou profissionais, uma determinada reportagem ou notícia, graficamente apresentada em colunas, acompanhada de fotos, e lê, com maior ou menor atenção, para logo em seguida passar para outras páginas; na escola, a reportagem ou notícia aparece reproduzida no manual didático ou em folhas soltas, com outra apresentação gráfica, e, haja ou não interesse, deve ser lida com atenção, deve ser interpretada, pressupostos devem ser identificados, inferências devem ser feitas (SOARES, 2003, p.106)

Esses exemplos descrevem eventos e práticas de letramento em que o material escrito é o mesmo, contudo, na vida social, são interpretados e vividos de forma natural, espontânea; já na escola, são eventos e práticas planejados, selecionados por critérios pedagógicos com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e, quase sempre, conduzindo à avaliação (Soares, 2003).

Assim como a autora, concluímos que a escola acaba sempre por “autonomizar” as atividades de leitura e escrita, e isso é o que Street (1995) chamou de “pedagogização” do

letramento. Para ela, trata-se de um “processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associadas a objetivos e concepções não escolares” (SOARES, 2003 p.107).

Em suma, são práticas de sociais de letramento que a escola seleciona e transforma em objetos de ensino a fim de atender aos currículos e aos projetos pedagógicos, caracterizando em práticas de letramento escolar.

Na seção seguinte, procuraremos articular a ideia de letramento ideológico e gêneros textuais.

3.2.2.3 O modelo ideológico de letramento e os gêneros textuais

Pretendemos, já no início desta seção, esclarecer que a presente pesquisa se enquadra na perspectiva da abordagem ideológica de letramento que tende a “olhar” para a influência que o contexto sócio-histórico exerce nas práticas de letramento.

Não podemos considerar um indivíduo “neutro” ao se deparar com as práticas de letramento proporcionadas pelo ambiente escolar, pois esse indivíduo, antes de entrar para a escola, já possuía uma relação com a leitura e a escrita em seu contexto particular, socialmente construído através das práticas de letramento produzidas pela família, bairro, igreja, entre outros lugares em que se pratica a comunicação através da fala ou da escrita.

A esse respeito, KLEIMAM (1995, p. 21) considera que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

Na mesma linha, recorremos a Street (2007) que compreende que as diferentes práticas sociais demandam pelo uso de diferentes letramentos, a que o autor chama de “múltiplos letramentos” por referir-se às práticas culturais de leitura e escrita socialmente utilizadas. O autor ainda defende, assim como a postura assumida nesta pesquisa, a prática de um letramento ideológico.

Assim sendo, consideramos que a escola é apenas mais uma agência de letramento, entre as quais o aluno se inter-relaciona em seu cotidiano e as práticas de letramento oferecidas por essa agência não devem se distanciar tanto das suas práticas comuns, ou seja,

os textos inicialmente trabalhados na escola devem fazer parte de seu dia-a-dia para que a aprendizagem faça sentido para ele.

Ainda nesta direção, Tôres (2009), em sua tese de doutorado, traz a concepção de letramento de Street (1995) obtida com base em pesquisas etnográficas, em que o autor, assim como Terzi (2007), defende:

que se devem considerar as práticas já existentes e familiares aos indivíduos, para se conhecer como eles fazem uso ou ‘se apoderam’ das novas práticas de letramento trazidas por agências externas ou por programas de letramento, como são os cursos de formação de professores (TÔRES, 2009, p.27 *apud* Street, 1995 e Terzi, 2007).

Pensando no letramento, consideramos os textos como unidade de ensino, os quais devem fazer sentido para o aluno e, assim, retomamos a noção de “gêneros textuais”. Para relacionar essas ideias, recorremos a MARCUSCHI (2003) que considera que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (p.19).

Vale reforçar que compartilhamos da opinião de que os gêneros trabalhados com os alunos devem partir das práticas de letramento que lhes são familiares para que a aprendizagem faça sentido para eles, sem é claro, deixar de proporcionar o acesso a outros gêneros que, mesmo não fazendo parte do cotidiano do aluno, são relevantes para a sociedade em que ele vive. Essa perspectiva se insere na proposta do trabalho com gêneros textuais de SCHNEUWLY & DOLZ (2004).

Ainda em MARCUSCHI (2003), podemos verificar a importância atribuída ao trabalho com gêneros:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, defendida por Bakhtin (1997) e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Essa visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2003, p.22)

E, como já reportamos anteriormente, nossa proposta também está inserida na proposta maior de direcionamento do trabalho do professor contida nos PCN de Língua Portuguesa, além de partir da perspectiva dos autores citados anteriormente.

Assim, por considerar que o trabalho do professor está ancorado no material didático adotado, pretendemos, na presente pesquisa, analisar os LD previamente selecionados,

descrevendo seu formato, levantando os gêneros presentes neles, bem como a perspectiva de letramento que subsidia as atividades de ensino propostas.

Para isso, descreveremos, no capítulo seguinte, a metodologia utilizada nesta pesquisa a respeito de nossa análise do material didático. Nele, as seções estão organizadas da seguinte forma: 4. Metodologia; 4.1 Objetivos e questões norteadoras; 4.2 *Corpus* da pesquisa e 4.3 Procedimentos de análise.

4. METODOLOGIA

No presente capítulo, apresentaremos a metodologia de acordo com os aportes teóricos iniciais e o caminho percorrido para a realização desta pesquisa.

4.1 Objetivos e perguntas norteadoras

O objetivo desta pesquisa foi analisar as concepções de letramentos subjacentes aos LDP adotados nos 5^{os} e 6^{os} anos de EF I e II da Rede Municipal de Itatiba. Para isso, escolhemos como foco os gêneros jornalísticos.

Adotamos como questões norteadoras de nossa pesquisa os seguintes questionamentos:

1. Quais as concepções de letramento presentes nas propostas de ensino dos gêneros jornalísticos dos LDP adotados nos 5^{os} e 6^{os} anos da Rede Municipal de Itatiba?
2. Há continuidade ou ruptura no processo de letramento propiciado por estes LDP, no momento em que o aluno encerra uma fase da escolarização e inicia outra?

A fim de responder as questões norteadoras desta pesquisa, procuramos fazer um levantamento dos LDP pelos professores na Rede Municipal de Itatiba em 2013, para uso em 2014, através do PNLD/2014 junto à Secretaria de Educação Municipal.

No município de Itatiba há um total de 23 escolas do Ensino Fundamental I e II com segmentos de 1^o a 9^o ano e, entre elas, duas que funcionam apenas com salas de 1^o a 5^o ano e uma com apenas com salas de 5^o a 9^o ano.

Pensando em responder as questões norteadoras, procuramos verificar os seguintes aspectos, conforme quadro abaixo:

Quadro 8 – Caminho trilhado para responder as questões norteadoras da pesquisa.

Nos livros de 5 ^{os} e 6 ^{os} anos do Ensino fundamental adotados em 2014	Cruzando a análise dos dois materiais.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a forma de apresentação do livro? 2. Qual é a estruturação dos livros (unidades, capítulos, seções, projetos) 3. Quais os gêneros propostos? 4. Quais as esferas da comunicação que estes gêneros 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que há de semelhança entre eles? 2. O que há de diferente entre

<p>atendem?</p> <p>5. Seleção dos gêneros jornalísticos para verificar os itens 6,7 e 8.</p> <p>6. Como são as propostas de leitura e compreensão de textos?</p> <p>7. Como são as propostas de ensino de conteúdos gramaticais?</p> <p>8. Qual é o tratamento dado a oralidade?</p> <p>9. Como são trabalhadas as propostas de produções de textos nos livros analisados?</p>	<p>eles?</p> <p>3. Há continuidade ou ruptura no processo de letramento propiciados por estas propostas?</p>
--	--

4.2 *Corpus da pesquisa*

Para esta pesquisa foram considerados quatro livros didáticos, os quais descrevemos posteriormente, sendo os dois mais escolhidos em cada segmento os mais significativos para esta análise.

A escolha dos LDP analisados, no âmbito da Rede Municipal de Itatiba, ocorreu no final de 2013 e teve a participação de professores formadores da Secretaria da Educação do município, coordenadores e dos professores que atuam em sala de aula, grupo no qual também me incluo.

A partir das indicações contidas nos catálogos do PNLD/2014, os professores puderam manusear os exemplares disponibilizados pelo MEC e, depois de analisar o conteúdo dos livros, chegaram aos seguintes títulos:

Para o 5º ano foram escolhidos os livros:

1. “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” das autoras Débora Vaz¹⁹, Elody Nunes Moraes²⁰ e Rosângela Veliago²¹ – Editora Moderna - TOTAL de 9 escolas escolheram.

¹⁹ Licenciada em Pedagogia pela PUC/SP- Professora em cursos de formação de professores e coordenadores pedagógicos. Autora de publicações dirigidas à formação de professores.

²⁰ Licenciada em pedagogia e Mestre em Educação pela USP. Professora no Ensino Fundamental e em cursos de formação de professores.

²¹ Licenciada em Pedagogia pela PUC/SP. Coordenadora pedagógica de Educação Infantil e professora em cursos para formação de professores e coordenadores pedagógicos. Autora de publicações dirigidas à formação de professores.

2. “PROJETO Buriti – Português” obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna tendo com editora responsável Marisa M. Sanches²² - Total de 8 escolas escolheram.

3. Outras 6 escolas escolheram 3 opções diferentes de livros didáticos.

Para o 6º ano foram escolhidos os livros:

1. “Para Viver Juntos” das autoras Cibele Lopresti Costa²³, Greta Marchetti²⁴ e Jairo J. Batista Soares²⁵ – Edições SM – Total de 15 escolas escolheram.

2. “Português Linguagens” dos autores William Roberto Cereja²⁶ e Thereza Cochar Magalhães²⁷ – Editora Saraiva – Total de 6 escolas escolheram.

3. As outras 2 escolas optaram por 2 livros diferentes.

4.3 Procedimentos de análise

Conforme relatado em nossos aportes teóricos, defendemos que as práticas de letramento devem ser realizadas a partir da concepção de letramento “ideológico” ou “social” em que as propostas de ensino no contexto escolar não se distanciem das práticas sociais de letramento, as quais os alunos tem acesso em seus cotidianos. Acreditamos, também, que este objetivo possa ser atingido através de um trabalho organizado através do ensino de gêneros textuais, conforme as propostas didáticas de Schneuwly & Dolz (2004). Assim, faremos uma análise do *corpus* desta pesquisa seguindo o roteiro abaixo:

a) Descrição da estrutura dos quatro livros analisados:

- Contexto de produção;
- Arquitetura interna e aspectos gerais (unidades, capítulos, seções).

b) Levantamento dos textos e gêneros trabalhados em cada livro:

- Quantidade de textos presentes em cada unidade e/ou capítulo

²² Licenciada em Letras pelas Faculdades São Judas Tadeu. Professora de português em escolas públicas e particulares de São Paulo.

²³ Bacharel e licenciada em Letras pela PUC/SP. Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede particular.

²⁴ Licenciada em Letras e Mestre em Educação pela USP. Professora de Língua Portuguesa da rede particular.

²⁵ Licenciado em Letras pela Unicamp. Professor e coordenador pedagógico na área de Língua Portuguesa e Literatura na rede particular.

²⁶ Professor graduado em Português e Linguística. Licenciado em Letras e Mestre em teoria literária USP. Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC/SP. Professor da rede particular de ensino de São Paulo.

²⁷ Professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP. Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.

- Classificação dos gêneros encontrados nas unidades e/ou capítulos de acordo com as esferas de utilização da língua em Bakhtin (1979;1997) e indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997;1998)
 - Elaboração de gráficos e tabelas com as quantidades dos gêneros presentes nos livros e de acordo com as esferas de utilização da língua.
- c) Verificação da forma de apresentação dos textos nos LDP:
- Seleção dos gêneros jornalísticos
 - Análise da forma como os textos são apresentados e retextualizados nos livros analisados de acordo com Marcuschi (2003)
- d) Verificação das atividades propostas nos livros analisados:
- Análise das atividades de leitura dos livros, seguindo a classificação das posturas possíveis ante o texto de Geraldi (1984/1999)
 - Análise das atividades de interpretação textual contidas nos livros de acordo com o quadro das tipologias das questões de compreensão de texto em Marcuschi (2003) conforme relatadas no capítulo 3 desta pesquisa.
 - Análise das atividades de produção textual contidas nos livros.
 - Concepção de letramento presentes nas propostas didáticas, segundo perspectiva do letramento autônomo e ideológico de Street (1995) e dos Novos Estudos sobre letramento na perspectiva multicultural (2007, 2010, 2012) de letramento escolar e social.
- e) Levantamento do contexto de produção dos gêneros presentes nos livros didáticos analisados:
- Identificação de dados biográficos dos autores e outras informações que ajudam a contextualizar os textos de leitura presentes no livro do aluno, tais como: fonte, título, editora e data de publicação.
- f) Identificação dos níveis de análise segundo os pressupostos do modelo ISD relatados no capítulo 1 desta pesquisa:
- Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas nas propostas didáticas de ensino presentes nos livros;
 - Análise e classificação das questões interpretativas conforme tipologia de Marcuschi (2003).

- Análise das sequências didáticas dos livros de acordo com a proposta do modelo didático de um gênero sugerida por Schneuwly & Dolz (2004) conforme quadro a seguir:

Quadro 9– Adaptação dos aspectos ensináveis do modelo de análise de texto do ISD.

Modelo de análise de Bronckart	Livros de LP utilizados no 5º ano	
	Livros de LP utilizados no 6º ano	
Níveis de análise	Modelo didático de um gênero	Capacidades de linguagem a serem desenvolvidas
I.Contexto de produção	Contexto de produção	Capacidade de ação
II.Infraestrutura textual	Aspectos discursivos	Capacidade discursiva
III.Mecanismos de textualização e enunciativos	Aspectos linguístico-discursivos	Capacidade linguístico-discursiva

No capítulo 5, faremos uma breve descrição e análise dos livros selecionados conforme teoria e metodologia relatadas nesta pesquisa. Para isso, organizamos o capítulo nas seguintes seções: 5.1 Livro do 5º ano “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade”; 5.2 Livro do 5º ano - “Projeto BURITI”; 5.3 Livro do 6º ano - “ PARA VIVER JUNTOS”; 5.4 Livro do 6º ano – “Português LINGUAGENS” e 5.5 Tabela comparativa dos livros.

5. OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

Neste capítulo, apresentamos a descrição dos LDP selecionados e suas estruturas, sendo primeiramente, as estruturas dos livros indicados para o 5º ano e depois as indicações para o 6º ano do EF. Na sequência, faremos um resumo da organização da obra, com breves comentários e, em seguida, falaremos dos gêneros trabalhados em cada unidade do livro.

5.1 Livro do 5º ano “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade”²⁸

A capa do livro traz a imagem de um menino descansando na rede e lendo um livro do qual sai um cavalo alado, o que sugere a ideia de que a imaginação é estimulada através da leitura. Conforme podemos verificar na imagem abaixo:

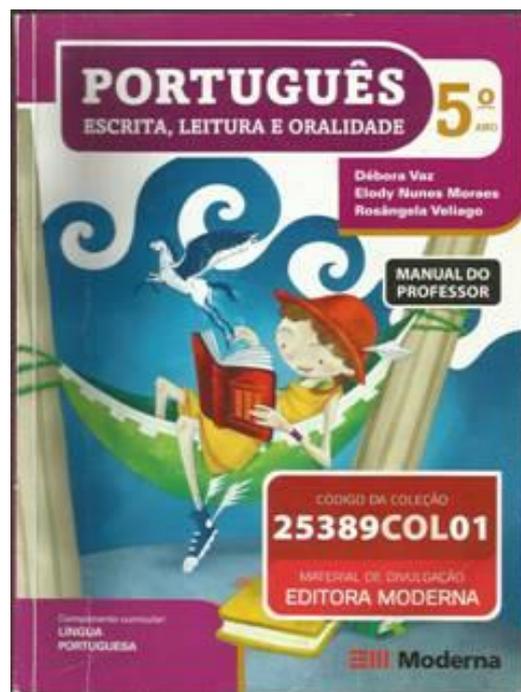


Imagem 2 – capa do livro “Português escrita leitura e oralidade” da Editora Moderna

O livro didático “Português escrita, leitura e oralidade” inicia com uma dedicatória das autoras, seguida da apresentação da organização do livro com a seção “Seu livro é assim...” e do sumário.

²⁸ VAZ, Débora. MORAES, Elody.N. VELIAGO, Rosângela. **Português escrita, leitura e oralidade**. 1ª Ed. São Paulo. Moderna. 2012.

No sumário são apresentadas as unidades, totalizando quatro, e, em cada unidade, são apresentados um ou dois gêneros textuais a serem trabalhados, sendo eles: conto etiológico africano e poema na unidade um; notícia e crônica na unidade dois; mito grego e conto moderno na unidade três e contos de mistério na unidade quatro. Há ainda um apêndice no final com a seção “almanaque” onde há vários textos de gêneros diversos para leitura complementar. E, por último, a seção “De leitor para leitor” onde os autores apresentam os portadores dos textos contidos no livro, tais como capa de livros paradidáticos, literários e páginas de sites. Sendo esta última seção bastante interessante e inovadora nos LD, pois consideramos de suma importância que o aluno saiba de onde foi extraído os textos lidos e interpretados em sala, o que reflete uma preocupação das autoras com o contexto de produção.

O livro traz um total de 139 textos, sendo alguns completos e outros incompletos como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Textos completos e incompletos do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade”



As unidades são organizadas de acordo com as seguintes seções:

- **De olho no texto: compreensão** – onde são apresentados os principais textos e atividades de compreensão textual.
- **Gramática: primeiras aproximações** – atividades de conteúdos morfológicos e sintáticos.

- **Atividade permanente: produção de texto** – propostas de produção escrita de gêneros que as autoras pressupõem que os alunos já conheçam mesmo quando não foi trabalhado no livro.
- **De olho no texto** – atividades de organização e estilo textual.
- **Atividade permanente: linguagem oral** – propostas de gêneros orais como debate, enquete, declamação de poemas.
- **Padrões da escrita** - atividades de pontuação e ortografia.
- **De olho no seu texto** – proposta de produção do texto trabalhado na unidade assim como sua revisão.

5.1.2 Adentrando as unidades

Antes de apresentar cada unidade, as autoras trazem uma seção diferente dos demais livros didáticos, é a seção “Fontes para consulta”, onde são apresentados aos alunos os materiais portadores de leitura que eles poderão usar nas consultas e pesquisas que terão de realizar no decorrer do ano. A seção traz uma foto de uma mesa com um note book aberto na página do *Google*, jornais, dicionários, enciclopédias, revistas e outros livros e, ao lado, um texto informativo (sem referência autoral, o que permite pressupor-se que seja das autoras) sobre cada um dos portadores presentes nas fotografia.

A Unidade um é iniciada com duas fotos de mulheres africanas onde se leem ao lado delas as legendas: “Mulheres da etnia massai, em Soysambu, Quênia, 2006” e “Mãe e filho em Gâmbia, 2009”. Acreditamos que o objetivo das autoras com as fotos é apresentar os gêneros da seção: “Contos etiológicos africanos e Poemas”. Podemos observar, nesse caso, uma preocupação das autoras com o contexto de produção antes de apresentar os gêneros aos alunos.

Logo em seguida, nesta unidade, ainda explorando o contexto de produção, é apresentado um mapa do Continente Africano, juntamente com outras fotos de danças e comidas do Brasil que têm origem africana, e também um texto informativo das autoras. Logo mais, as autoras apresentam os textos e atividades que compõem a unidade. Na segunda parte da unidade, são apresentados poemas de formatos diversificados (decassílabos, visuais, livres) e questões que direcionam o aluno a reconhecer o gênero.

A Unidade dois é iniciada com a apresentação de duas páginas de jornal no formato original enfatizando o gênero “notícia” que será trabalhado na seção. Depois, são apresentados outros jornais que circulam socialmente e questões que estimulam o aluno a

verificar a presença do gênero em seu cotidiano. Em seguida, aparecem os textos e as outras atividades a serem trabalhadas na unidade. Logo mais, apresenta-se o outro gênero que compõe a unidade, a crônica; porém, antes de iniciar com os gêneros há uma introdução com fotos de personagens e cenas humorísticas (como os trapalhões, o gordo e o magro, Chaves) e, ao lado, a foto de cronistas brasileiros famosos. Supõe-se que as autoras pretendem, com isso, contextualizar o gênero e fazer com que o aluno estabeleça relações entre os elementos que compõem o gênero “crônica” e o contexto social.

A Unidade três é iniciada com fotos e pinturas ilustrando cenas e personagens da mitologia grega a fim de introduzir o gênero “mito grego” e, juntamente, os textos e atividades trabalhadas sobre o gênero. No segundo bloco, são apresentadas fotos de escritores/contistas brasileiros, em seguida, os contos, entre outras atividades propostas na unidade.

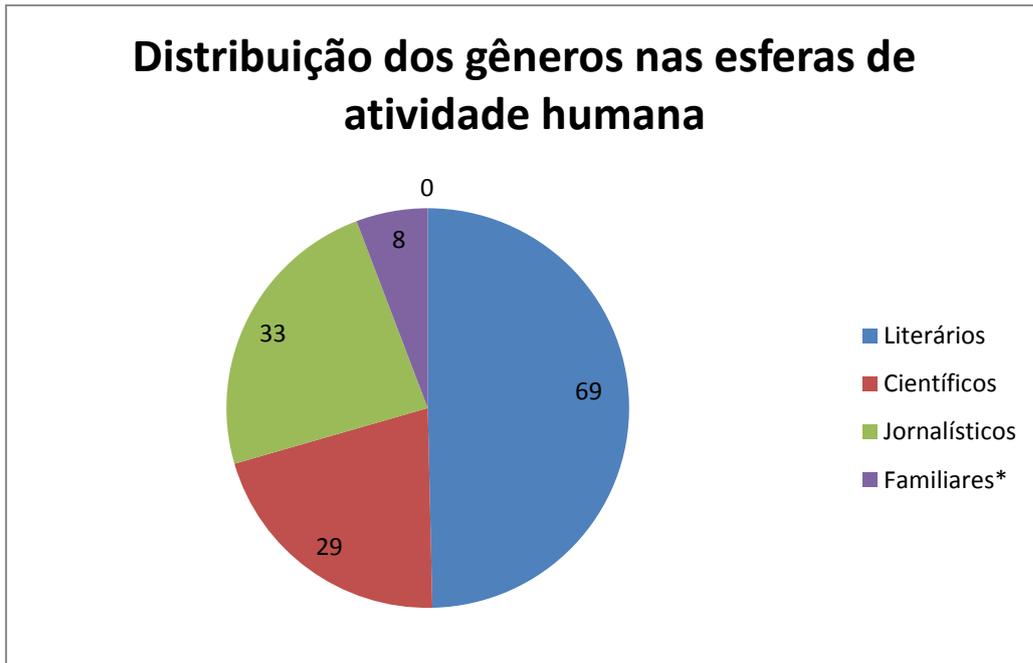
Na Unidade quatro, a mais curta, é trabalhado somente o gênero “contos de mistério” e introduzida por uma ilustração de um casal com expressão de medo, adentrando em uma casa assombrada. Logo depois, são apresentadas pelas autoras capas de livros portadores do gênero. A seguir, os contos e as atividades propostas.

A seção “almanaque” é composta por vários textos de gêneros diversos, tais como poema, curiosidade, biografia, crônica, conto, entre outros. Notamos que a intenção das autoras é oferecer leituras complementares aos alunos sem nenhuma cobrança através de atividades de interpretação ou produção. Com essa prática, vimos que as autoras recuperaram, segundo GERALDI (1999, p.98), “uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente”. Trata-se da prática de leitura em que não é necessário responder nenhuma questão e, denominada por esse autor, de “A leitura – fruição do texto”. Neste caso, cabe ao professor provocar uma discussão sobre o conteúdo dos textos e tornar a aprendizagem significativa.

No final, encerra-se com a apresentação das capas dos livros de onde foram extraídos os textos trabalhados nas unidades, ou seja, quais são os portadores dos gêneros trabalhados.

Posteriormente, organizamos os 139 textos que compõem a unidade de acordo com as esferas de atividades humanas previstas pelos PCN e chegamos ao seguinte gráfico:

Gráfico 2 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Português escrita, leitura e oralidade”



*Consideramos pertencentes aos gêneros familiares os bilhetes, listas de compras, piadas e anedotas.

Ao analisar o gráfico acima, notamos a ausência da esfera publicitária prevista pelos PCN.

Realizamos também um levantamento dos textos presentes em cada seção do livro. Assim, marcamos com x quando o gênero, especificado na primeira coluna, aparece na unidade (completos ou incompletos). Destacamos também a presença dos gêneros jornalísticos que serão o foco desta análise

Tabela 1– Distribuição dos gêneros nas seções do livro “Português escrita, leitura e oralidade”

Gêneros	Unidade 1 - conto etiológico africano e poemas	Unidade 2 - notícias e crônicas	Unidade 3 - mitos gregos e contos modernos	Unidade 4 – contos de mistério	Seção “Almanaque”
Lenda	X				
Fábula	X				X
Conto	X		X	X	X
Poema	X		X		X

Biografia	X				X
Crônica	X			X	X
Notícia		X	X	X	
Reportagem (fragmento)		X			
Tira		X			X
Mapa	X				
Curiosidade científica	X	X			X
Informativo		X	X		
Piada	X				X
Regras de instruções				X	
Adivinhas					X

5.2 Livro do 5º ano - “Projeto BURITI”²⁹

O livro traz na capa um instrumento musical (acordeom) e os nomes dos autores e editora, conforme verificamos na imagem a seguir:

²⁹ SANCHEZ. M. M. (editora responsável) **Projeto Buriti**: português. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 2ª Ed. São Paulo.2011.

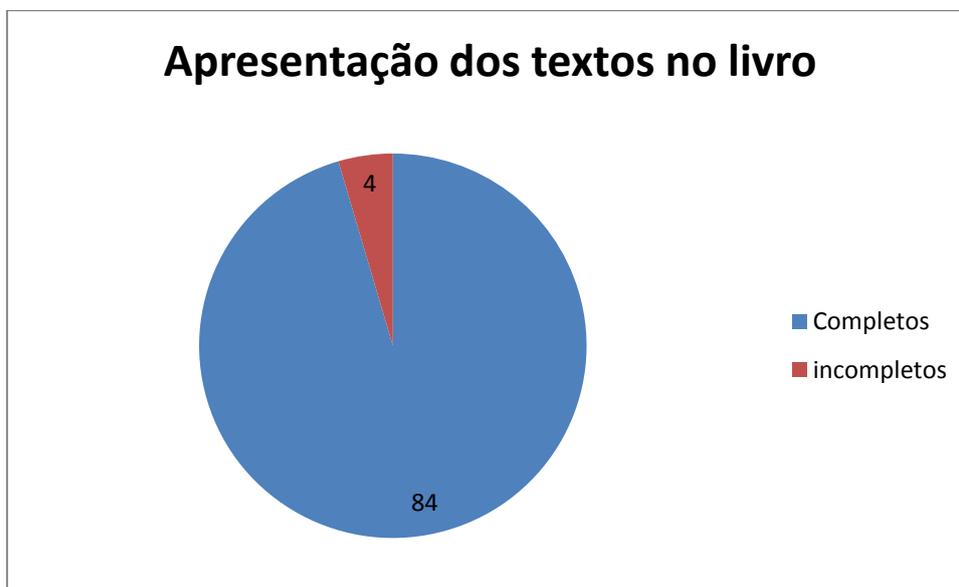


Imagem 3 – Capa do livro “Projeto Buriti”

Em seguida, há uma carta de apresentação, logo depois a seção “conheça seu livro” que detalha a organização das unidades, o objetivo de cada leitura classificando-as em “ler por prazer”, “ler para se informar” e “ler para aprender” retomando a concepção de Geraldi (1984/1999) em “O texto na sala de aula” em que o autor indica as possíveis posturas do leitor ao ler os textos. Logo depois, vem a seção “sumário” indicando as unidades e seções do livro.

O livro traz um total de 88 textos que são apresentados na forma completa, sendo apenas alguns incompletos, conforme verificamos no gráfico abaixo:

Gráfico 3- Textos completos e incompletos do livro “Projeto Buriti”



Neste livro são nove unidades que o compõem, cada uma delas traz dois gêneros a serem trabalhados e é subdividida em duas partes, sendo denominadas “texto 1” e “texto 2”.

As primeiras partes de cada unidade, intituladas “texto 1” são formadas pelas seguintes seções:

Texto 1: apresentação do gênero através de imagem, texto para leitura e interpretação do gênero;

Gramática: exercícios de conteúdo morfológico;

Ortografia: exercícios abordando dificuldades ortográficas;

Comunicação oral: atividades abordando exposição oral e contação de história.

As segundas partes de cada unidade, intituladas “texto 2”, são formadas pelas seguintes seções:

Texto 2: apresentação do gênero através de pequeno texto informativo, texto do gênero para leitura e interpretação;

Gramática: exercícios de conteúdo morfológico;

Ortografia: exercícios abordando dificuldades ortográficas;

Memória visual: jogos ortográficos de memorização;

As unidades 3, 6 e 9 apresentam ainda a seção “**dicionário**” que trabalha alguns verbetes e outras dificuldades relacionadas à palavras homônimas e parônimas.

Ao final de cada unidade há uma seção com o título “**fazendo arte**”, em que os autores finalizam os temas trabalhados propondo atividades de pintura, dobradura, confecção de jogos com sucatas a partir de textos instrucionais.

5.2.1 Adentrando as unidades

A Unidade um é iniciada com o tema “Eu me aventuro” e nela há uma imagem do filme “UP –Altas aventuras” (2009), ao lado de questões sobre a imagem para apresentar o gênero “conto de aventura”. Em seguida, um texto do gênero previsto intitulado “texto 1” seguido de questões de compreensão, gramática, ortografia e de comunicação oral. Depois, é apresentado outro gênero, o “blog” e o texto 2 deste gênero, seguido de questões de análise de texto, gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita.

A Unidade dois é iniciada com uma imagem de três garotos brincando na água com o tema “Eu me divirto” e, ao lado, algumas questões sobre a imagem para apresentar o gênero “crônica” e texto 1, seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia e comunicação oral. Depois, é apresentado o gênero “reportagem” e o “texto 2” deste gênero, seguido questões de análise de texto, gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita.

A Unidade três é iniciada com uma imagem lúdica de crianças nadando com peixinhos, baleias e sereia e o tema “Eu sonho”, ao lado, há alguns questionamentos sobre a imagem para apresentar o gênero “história em quadrinhos” e o texto 1, seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia e comunicação oral. Depois, é apresentado o gênero “poema” e o texto 2 desse gênero, seguido de questões de análise de textos, gramática, ortografia (com uma seção denominada ‘dicionário’), memória visual e comunicação escrita.

A Unidade quatro é apresentada com desenhos surreais utilizando formas geométricas, com o tema “Eu fico maluco” e, ao lado, há questões sobre a imagem juntamente com o gênero “conto” e o texto 1, seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia (dicionário) e comunicação oral. Depois, é apresentado o gênero “notícia” e o texto 2 do gênero, seguido de questões de análise de texto, gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita.

A Unidade cinco tem início com a representação da tela “Mercado Kingston”, de Judy Joel (1946), com o tema “Eu vou às compras” e, ao lado, questões sobre a imagem juntamente com a apresentação do texto 1 “propaganda”, do gênero publicitário seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia e comunicação oral. Depois, é apresentado o gênero “artigo de opinião” e o texto 2 desse gênero, seguido de questões de análise de texto, gramática, ortografia, memória visual e comunicação oral.

A Unidade seis é iniciada com a apresentação da tela “Retorno à minha infância” de Marta Martafoni-Benken (sem data), com o tema “Eu volto ao passado” e, ao lado, questões sobre a imagem juntamente com a apresentação do texto 1 do gênero “narrativa mítica” seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia e comunicação oral. Depois, é apresentado o gênero “texto expositivo” e o texto 2 do gênero, seguido de questões de análise de textos, gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita.

A Unidade sete contém a apresentação da imagem (sem data) “Detetive”, de Lina Chesak, com o tema “Eu busco pistas” e, ao lado, alguns tem questionamentos sobre ela juntamente com o texto 1 do gênero “conto de enigma” seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia e comunicação oral. Depois, é apresentado o gênero “artigo de

divulgação científica” e o texto 2 do gênero, seguido de questões de análise de textos, gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita.

A Unidade oito inicia-se com a apresentação de uma foto de pessoas levantando uma enorme bandeira do Brasil, ao lado, há a legenda “Ambientalistas protestam em frente ao Palácio do Planalto, em Brasília, em 2007”. Também tem questões explorando a imagem e o tema “Eu defendo uma opinião”. Logo depois, a apresentação das características do gênero “apólogo” e, ao lado, alguns questionamentos sobre a imagem juntamente com o texto 1 do gênero previsto, seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia e comunicação oral. Em seguida, é apresentado o gênero “crônica” e o texto 2 do gênero, seguido de questões de análise de textos, gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita.

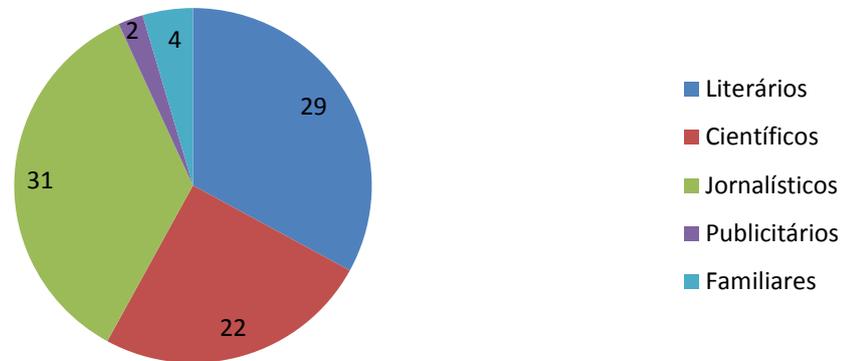
A Unidade nove iniciada é apresentada com a foto (sem referências) de uma menina fazendo bolinhas de sabão, acompanhando o tema “Eu ainda sou criança” e questões explorando a imagem. Depois, é apresentado o gênero “reportagem” e o texto 1 seguido de questões de compreensão textual, gramática, ortografia e comunicação oral. Em seguida, é apresentado o texto 2, sendo este, fragmentos do texto “Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990) juntamente com características do gênero “Lei” e suas especificidades, seguido de questões de análise de textos, gramática, ortografia, memória visual e comunicação escrita.

Ao final do livro, há uma seção com sugestões de leitura complementar em que as autoras trazem ilustrações das capas dos livros onde foram extraídas os textos trabalhados nas seções.

Posteriormente, organizamos os 88 textos que compõem o livro de acordo com as esferas de atividade humana classificadas pelos PCN e chegamos ao seguinte gráfico:

Gráfico 4– Distribuição dos gêneros presentes no livro “Projeto Buriti”.

Distribuição dos gêneros nas esferas de atividade humana



Após esta classificação, fizemos um levantamento dos textos presentes em cada seção. Assim, tal qual foi realizado com a coleção anterior, verificamos e marcamos com X quando o gênero especificado na primeira coluna aparece na unidade (completo ou incompleto) e destacamos os gêneros jornalísticos.

Tabela 2– Distribuição dos gêneros nas unidades do livro “Projeto Buriti”

Gênero	Unid.1 “Eu me aventuro”	Unid.2 “Eu me divirto”	Unid.3 “Eu sonho”	Unid.4 “Eu fico maluco”	Unid.5 “Eu vou às compras”	Unid.6 “Eu volto ao passado”	“Unid.7 “Eu busco pistas”	Unid.8 “Eu defendo uma opinião”	Unid.9 “Eu ainda sou criança”
Conto	X			X			X		
Poesia	X	X	X		X	X	X	X	X
Mito						X		X	
Crônica		X							
Fábula				X					
Apólogo								X	
Relato						X			
Reportagem (frag)		X							X
HQ/tira			X	X		X	X	X	X
Texto informativo	X				X		X	X	
Notícia				X					
Entrevista (frag)		X							
Carta de reclamação					X				

Curiosidade científica	X	X				X	X		
Verbetes			X	X				X	X
Ficha de identificação			X				X		
Lei (frag)									X
Texto expositivo						X			
Artigo científico							X		
Ficha científica							X		
Anúncio publicitário					X				
Cartaz de propaganda									X
Página de Blog	X								
Texto de opinião				X	X				
Instrucional	X	X							
Bilhete					X				
Piada		X							

5.3 Livro do 6º ano - “ PARA VIVER JUNTOS”³⁰

A capa do livro traz uma imagem do personagem folclórico “Bumba –meu-boi”, onde ao fundo notam-se várias bandeirinhas coloridas, como podemos ver na imagem abaixo:

³⁰ COSTA, Cibele. L., MARCHETTI, Greta., SOARES, Jairo J. B. **Para viver juntos:** português, 6º ano: ensino fundamental. 1ª Ed. rev. São Paulo. Edições SM, 2009.

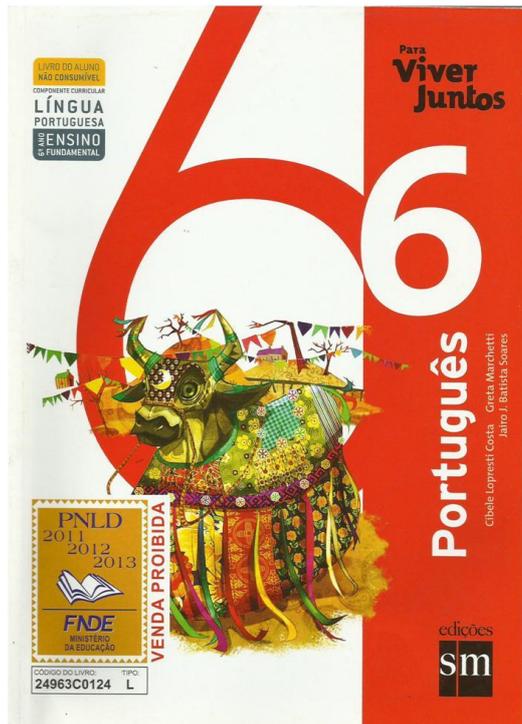


Imagem 4 – Capa do livro “Para Viver Juntos”

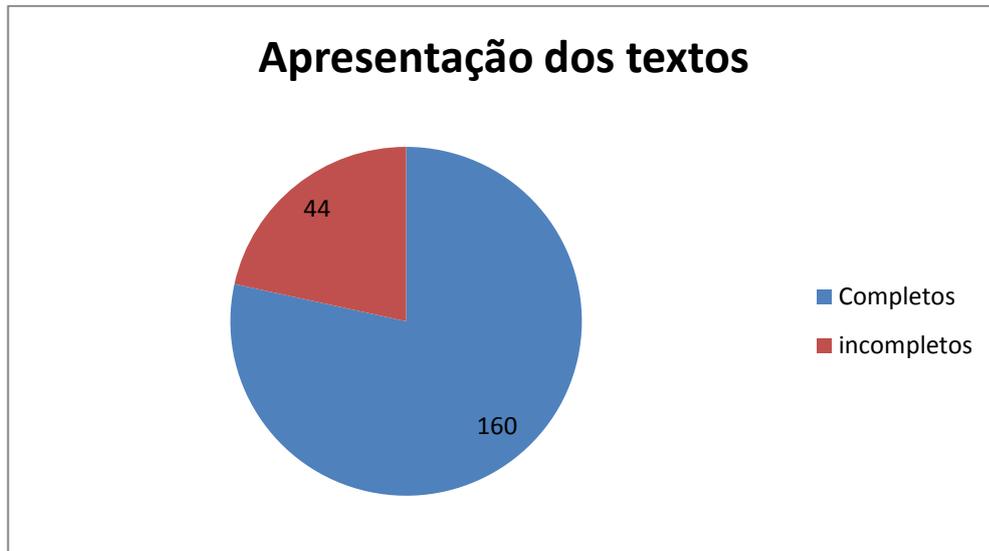
O livro é iniciado com uma carta de apresentação dos autores para os alunos. Logo depois, a seção “conheça seu livro” detalha a estrutura geral de cada unidade, explicando o objetivo das propostas de ensino contidas no livro.

As unidades trazem como título o gênero a ser trabalhado e são divididas em dois blocos, intitulados de: “Leitura 1” e “Leitura 2”, sendo cada bloco composto por atividades relacionadas aos textos .

A Unidade tem como gênero o “romance de aventura”; a dois são os “contos populares”; a três, “história em quadrinhos”; a quatro, “notícia”; a cinco, “relato de viagem” e “diário de viagem”; a seis, “poema”; a sete, “artigo expositivo de livro paradidático” e “artigo de divulgação científica”; a oito, “entrevista” e a unidade nove traz o tema “revisão”.

O livro traz um total de 204 textos que são apresentados sob sua forma completa e incompleta, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Textos completos e incompletos do livro “Para Viver juntos”



5.3.1 Adentrando as unidades

No início das unidades são sempre introduzidas imagens que fazem alusão ao gênero a ser trabalhado, porém, sem esclarecê-lo e, junto à imagem, há uma nota informativa com o título “O que você vai aprender”. Há também questões que partem da observação e exploração destas imagens.

Em seguida, o gênero é apresentado como a nota introdutória “o que você vai ler” que traz dados sobre o autor do texto além de informações prévias sobre o gênero.

Cada unidade é organizada a partir das seguintes seções:

- **Estudo do texto** – composta por questões de compreensão textual, o contexto de produção, o texto e o leitor, a linguagem do texto;
- **Produção de texto** – traz proposta de produção do gênero com um esquema de planejamento das etapas e avaliação da escrita;
- **Reflexão linguística** – trata de conteúdos relacionados à morfologia e variações linguísticas;
- **Língua Viva** – trata de conteúdos relacionados à morfologia semântica e construção de sentidos;
- **Questões de escrita** – trata de assuntos relacionados à ortografia, pontuação, acentuação e prosódia.

							ão científic a		
Romance de aventura	X		X	X					
Poesia	X		X	X	X	X	X	X	X
Conto	X	X		X			X		
Lenda		X							
Crônica				X	X			X	
Relato					X				
Biografia							X	X	
Notícia	X	X	X	X		X	X	X	X
Reportagem							X		X
Entrevista								X	
Classificados			X						
Tira/HQ		X	X	X	X	X	X	X	X
Música	X	X	X	X		X	X	X	X
Anúncio Publicitário		X						X	
Roteiro de Filme				X					
Resenha de Filme	X								
Artigo de opinião		X							
Sumário			X						
Artigo expositivo de LD							X		
Artigo de Divulgação científica							X		
Mapa	X				X				X
Curiosidade		X	X		X			X	
Informativo	X	X			X		X		
Verbetes				X					
Instrucional (regras)	X					X		X	
Trava-língua		X							
Adivinhas		X		X			X		
Carta pessoal									
E-mail					X	X			
Piada									
Receita							X		
Parlenda							X		
Blog								X	
Cantigas								X	

Como podemos constatar nessa tabela, a presença dos gêneros jornalísticos, principalmente a notícia, é bastante significativa neste livro.

5.4 Livro do 6º ano – “Português LINGUAGENS”³¹

O livro traz na capa a foto de duas meninas, sendo uma oriental e uma afrodescendente e, juntamente com as meninas, uma personagem de história em quadrinhos sobre um prédio. Provavelmente, a imagem tem por objetivo mostrar a intenção dos autores em relação à diversidade presente no livro, conforme imagem abaixo:

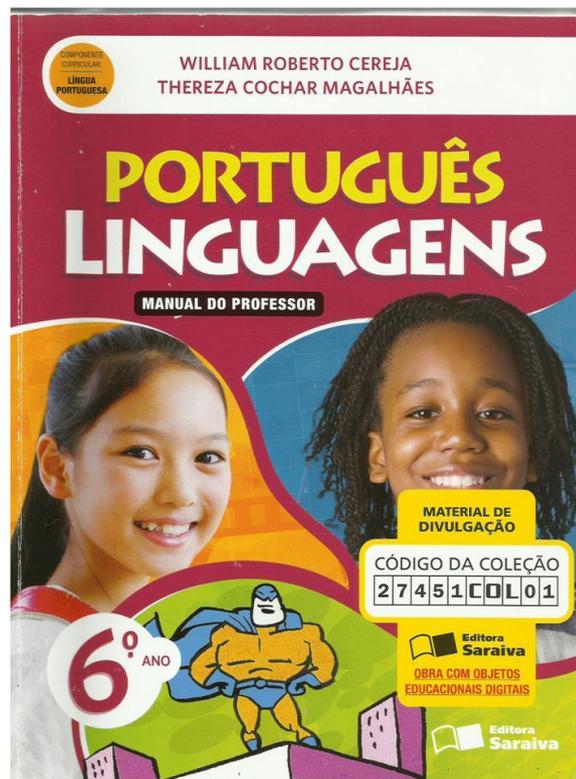


Imagem 5- Capa do livro “Português Linguagens” do 6º ano

Primeiramente, há dados sobre os autores seguidos de uma carta de apresentação direcionada aos alunos, mas em nenhum momento é citado o professor, embora este seja a figura fundamental que irá “fazer a ponte” dos conteúdos didáticos do livro até o aluno.

O livro todo é composto por quatro unidades e no final de cada uma delas há uma última seção denominada “intervalo” onde são previstos projetos sobre os temas trabalhados na unidade e produções dos gêneros previstos. Cada unidade é subdividida em três capítulos,

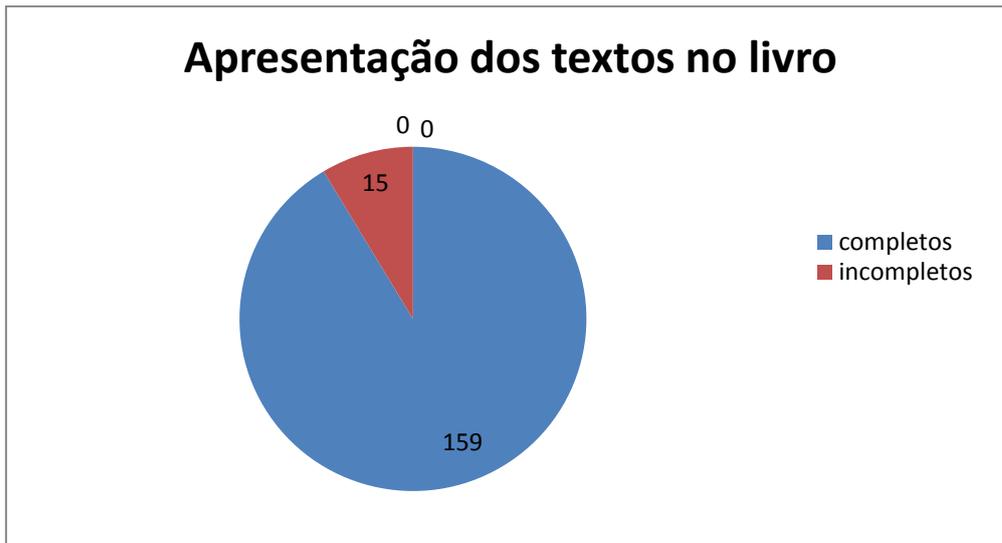
³¹ CEREJA, W. R. MAGALHÃES T. C. **Português: linguagens** 6º ano: língua portuguesa. 7ª Ed. reformulada – São Paulo: Saraiva, 2012.

sendo alguns focados na interpretação textual e outros na produção do gênero trabalhado na unidade.

Os textos presentes no livro totalizam 174, sendo alguns completos e outros incompletos com objetivos exclusivamente didáticos.

Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Apresentação dos textos no livro “Português Linguagens”



5.4.1 Adentrando os capítulos

Os capítulos são estruturados da seguinte forma: capítulos 1 e 3 da unidade um; capítulos 1 e 2 da unidade 2; capítulos 1 e 3 da unidade 3 e capítulos 2 e 3 da unidade quatro estão organizados de acordo com as seções:

Estudo do texto: exercícios de compreensão e interpretação, da linguagem do texto e de leitura;

Produção de texto: atividade de produção do gênero a partir de modelo e orientações;

A língua em foco: atividades sobre semântica e discurso, variedades linguísticas;

De olho na escrita: atividades de ortografia, fonética, prosódia.

Os capítulos 2 da unidade 1, o 3 da unidade 2, o 2 da unidade 3 e o 1 da unidade 4 estão organizados pelas seguintes seções:

Produção de texto: prevê a produção do gênero trabalhado na unidade a partir de modelo dado;

A língua em foco: atividades explorando conceitos morfológicos, semântica e discurso;

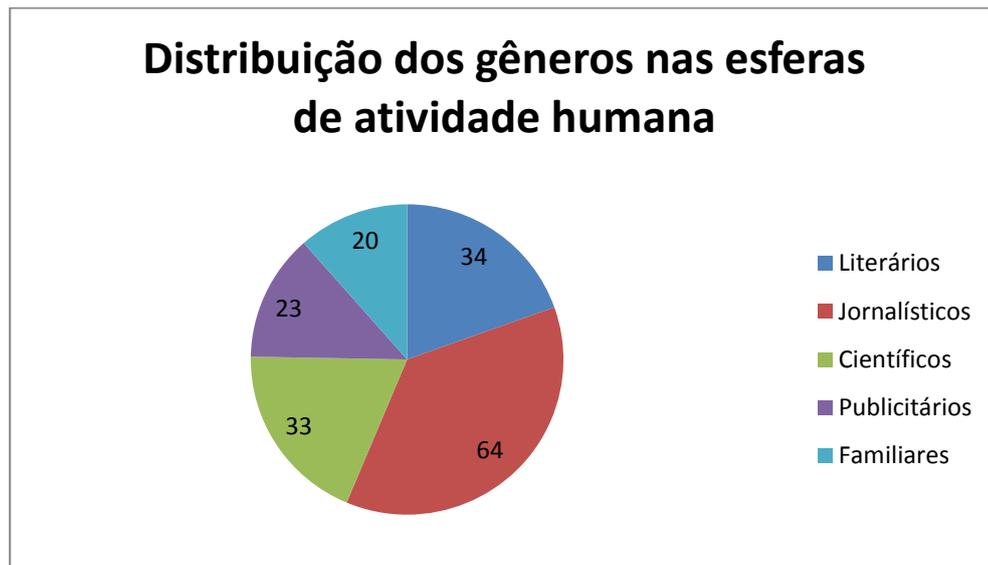
Para escrever com expressividade: prevê a análise de bons textos e estudo das características do gênero trabalhado;

De olho na escrita: atividades de ortografia, fonética, prosódia.

Ao final de cada capítulo, há a seção “**divirta-se**” na qual, geralmente, há textos dos gêneros “piada”, “adivinhas” ou “o que é – o que é?”

E distribuindo-os nos gêneros previstos pelos PCN temos o seguinte gráfico:

Gráfico 8 – Distribuição dos gêneros presentes no livro “Português Linguagens”



Analisando o gráfico acima verificamos que, diferentemente do livro “Para Viver juntos” do 6º ano, este livro possui um número reduzido de textos na esfera literária e a presença de maior de textos na esfera “de imprensa” ou jornalística.

Procedendo do mesmo modo, fizemos um levantamento dos textos presentes em cada seção. Assim, verificamos e marcamos com x quando o gênero, especificado na primeira coluna, aparece na unidade (completos ou completos). Destacamos também os principais textos do gênero “jornalístico” que será foco da presente análise.

Tabela 4 – Distribuição dos gêneros nas seções do livro “Português Linguagens”

Gênero	Unidade 1- “No mundo da fantasia”	Unidade 2 - “Crianças”	Unidade 3 – “Descobrimo quem sou eu”	Unidade 4 – “Verde, adoro verde”
Poesia	X	X	X	X
Conto	X		X	X
Crônica		X		X
Fábula	X	X		X
Romance (frag)	X			
Novela (frag)			X	
Música	X	X		

Biografia		X		
Resenha (filme)	X	X	X	X
Resenho (livro)	X	X	X	X
Verbete	X			
Curiosidade científica	X	X	X	X
Informativo	X		X	X
Artigo de opinião				X
HQ/Tira	X	X	X	X
Entrevista	X		X	
Reportagem (frag)			X	X
Cartum	X	X	X	X
Anúncio publicitário	X	X		X
Cartaz			X	X
Adivinha	X	X	X	X
Piada	X	X		X
Receita	X			X
E-mail	X		X	
Carta pessoal			X	
Página de diário		X		X

5.5 Quadro comparativo dos livros

Em relação à variedade de textos presentes nos livros analisados, elaboramos um quadro comparativo. Para isso, utilizamos as siglas PELO para o livro “Português Escrita, leitura e oralidade”, BURITI para o livro “Projeto Buriti”; LING para o livro “Linguagens”; PVJU para o livro “Para Viver juntos”;

Quadro 10– Textos presentes nos livros analisado

TEXTOS/GÊNEROS PRESENTES	PELO (5ºano)	BURITI (5ºano)	LING (6ºano)	PVJU (6ºano)
Contos	28	6	6	7
Poesia	14	15	16	40
Crônica	11	3	1	7
Novela			1	
Romance (fragmento)			3	6
Fábula	5	1	4	
Lenda	3			1
Biografia	5		1	
Cordel	4			
Mito		1		
Apólogo		2		

Notícia	23	1		19
Anúncio publicitário		1	9	2
Entrevista (fragmento)	2		1	
Sinopse de livro/filme			4	4
Texto de opinião		4	2	2
Reportagem		3	3	3
Carta de reclamação		1		
Carta pessoal			1	2
Carta do leitor		5		
Música	1		2	15
Curiosidade	8	7	17	4
Receita			2	
Cartum			10	
Parlendas				1
Cantigas de roda				1
Adivinhas	1		8	3
Trava-línguas	4			1
Trova	1			
Página de site	1			
E-mail			2	1
Blog		1		2
HQ/Tira	5	17	48	54
Piada	2	1	5	
Informativo	7		15	4
Verbete		8	1	1
Instrucional	2	1		3
Mapa	1			2
Resenha de livro ou filme	1		8	1
Capa de livro	6			2
Classificados				1
Relato pessoal		1		2
Diálogo				4
Bilhete		1		1
Artigo de divulgação científica		1		3
Lei (fragmento)		1		
Cartaz		1	2	
Pintura/tela	4			4
Página de diário			2	1
Ficha de identificação		2		
Ficha científica		1		
Texto expositivo		2		
TOTAL	139	88	174	204

Após esse levantamento, selecionamos para esta pesquisa os gêneros jornalísticos (ou de imprensa) para análise detalhada na metodologia, pois consideramos que o gênero é bastante significativo para o aluno, por circular socialmente em jornais, revistas e afins e fazer parte do cotidiano deles.

Sendo assim, selecionamos alguns textos do gênero “notícia” presentes em três dos livros analisados, sendo dois do 5º ano e um do 6º ano, uma “entrevista” presente no livro do 6º e uma reportagem” contida em outro livro de 6º ano. A partir dessa seleção, procuramos analisar as propostas de ensino destes gêneros conforme metodologia já descrita nesta dissertação.

No capítulo 6, traremos, portanto, análise dos LDP e, para isso, o organizamos em seções, sendo elas: 6.1 Livro do 5º ano “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade”; 6.2 Livro do 5º ano “Projeto Buriti”; 6.3 Livro do 6ºano “Para Viver Juntos “e 6.4. Livro do 6º ano “ Português Linguagens”

6. OS GÊNEROS JORNALÍSTICOS NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise das abordagens dos gêneros jornalísticos nos LD selecionados.

O primeiro resultado apresentado é que, ao realizar o levantamento dos gêneros em cada um dos livros, verificamos maior diversidade de gêneros presentes nos livros do 6º ano e a presença de todas as esferas de comunicação previstas pelos PCN's, enquanto que os livros dos 5º ano apresentam números menores de textos. Assim, de acordo com esta análise temos:

Livros do 5º ano

“Português escrita, leitura e oralidade” - 139 textos distribuídos em 15 gêneros classificados nas esferas literária, jornalística, científica e familiar.

“Projeto Buriti” – 88 textos distribuídos em 28 gêneros classificados nas esferas literária, jornalística, científica, publicitária e familiar.

Livros do 6º ano

“Para Viver juntos” – 204 textos distribuídos em 34 gêneros nas esferas literária, jornalística, científica, publicitária e familiar.

“Português Linguagens” – 174 textos distribuídos em 26 gêneros nas esferas literária, jornalística, científica, publicitária e familiar.

Podemos, assim, verificar que houve um avanço significativo do 5º para o 6º ano, visto que é oferecido ao aluno, no ano escolar seguinte, o contato com maior diversidade textual o que é recomendado pelos PCN (BRASIL, 1997) com destacamos no seguinte trecho:

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p.30).

A seguir, apresentaremos a análise de cada livro.

6.1 Livro do 5º ano “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade”

Ao selecionar os gêneros jornalísticos, adentramos na Unidade 2 intitulada de “Notícias e Crônicas”, conforme imagem 6, e vimos que é apresentada ao alunouma página do jornal “Folha de São Paulo” na sua formatação original, do qual fez-se um recorte do Carderno “Ciência”. Percebe-se, nesta proposta, uma preocupação das autoras em não descaracterizar a forma real do gênero. Para Marcuschi (2003), esta forma de representaçãodo gênero

[...] é importante treinar esse tipo de visão do texto porque ele permite estabelecer raciocínios e relações esquemáticas e formais muito importantes. Também é um bom caminho para se aprender a ler diagramas que hoje são formas textuais muito comuns na imprensa diária, mas pouco presentes como gênero textual ou recurso expositivo em livros didáticos. (MARCUSCHI, 2003, p.60).

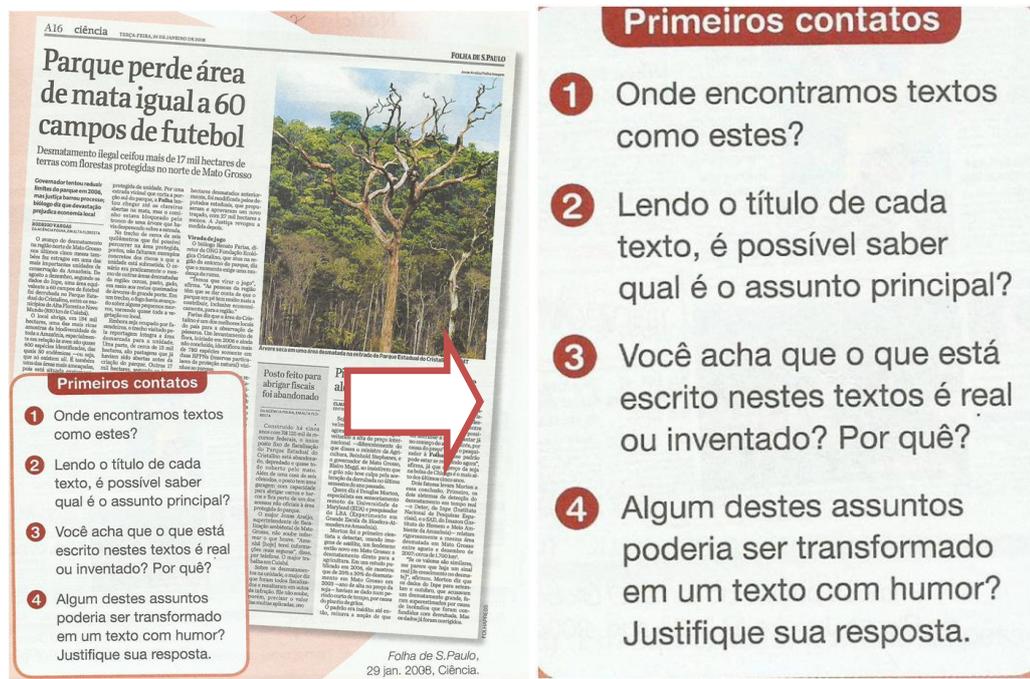


Imagem 6 – Página inicial da Unidade 2 do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade do 5º ano” (p.51)

Quanto às perguntas, percebemos que a primeira é relacionada ao contexto de produção previstos no modelo didático de Bronckart (1999), pois se refere ao lugar “físico” onde foi produzido, no caso, o jornal, veículo de comunicação portador do gênero “notícia”. Assim, a atividade visa a desenvolver as capacidades de ação previstas no trabalho com gêneros textuais em Schneuwly & Dolz (2004).

A segunda questão remete ao conteúdo temático do texto e também está relacionada ao contexto de produção, já que visa a extrair do texto o assunto em seu sentido mais amplo.

Vimos também em Marcuschi (2003) que esse tipo de questionamento é importante, pois direciona o aluno a identificar as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor. Contudo, é necessário que o professor tenha um bom conhecimento teórico para conduzir a escrita dessa síntese pelo aluno, pois, caso contrário, o aluno fará recortes de trechos do texto.

A terceira questão também requer o reconhecimento do contexto de produção (espaço físico onde foi publicado, objetivo do texto, destinatários potenciais) e também requer um conhecimento prévio do gênero em questão.

A última questão prevê o conhecimento do conteúdo temático e do gênero, pois o aluno necessita desse conhecimento para saber que uma notícia com esse conteúdo não poderia ser transformada em um texto de humor. Por outro lado, acreditamos que os elaboradores do livro perderam uma grande oportunidade de explorar a produção de outro gênero textual a partir de um dado gênero, como sugere Marcuschi (2003, p. 59): “A interação entre gêneros textuais é importante porque os gêneros são formas textuais estabilizadas de produção de sentido”. Assim, poderia ser proposto ao aluno, por exemplo, que transformasse o conteúdo do gênero notícia no gênero carta.

A seguir, conforme imagens 7 e 8, são apresentadas ao aluno as páginas iniciais de quatro jornais que circulam em diferentes estados brasileiros, o que demonstra novamente a preocupação das autoras em trazer o gênero nas diversas formas em que ele circula socialmente, não ficando seu conhecimento restrito apenas àqueles de uma só região, já que o livro poderá ser usado em todo o país. Vimos que este aspecto também remete ao contexto de produção, conforme as imagens 7 e 8 a seguir:



Imagem 7– Apresentação da primeira página de dois jornais brasileiros no livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” (p.52).



Converse com os colegas.

a) Qual o nome destes jornais? Vocês conhecem algum deles?

b) Em que estados brasileiros eles circulam?

c) Quais são os principais jornais que circulam na cidade onde vocês moram?

d) Em sua opinião, por que as pessoas leem jornal?

Imagem 8 – Continuação da atividade proposta no livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” (p.53). Apresentação da segunda página de outros dois jornais brasileiros.

Quanto à tipologia das questões propostas, vimos que a questão “a” requer apenas que o aluno transcreva o nome dos jornais e escreva se conhece algum deles. Para Marcuschi (2003), esse tipo de questionamento abrange duas tipologias, trata-se de uma questão “objetiva” que requer apenas uma decodificação do texto e, ao mesmo tempo, “subjéctiva”, pois pressupõe uma resposta pessoal por parte do aluno e se relaciona de maneira apenas superficial ao texto. Logo, se resposta fica por conta do aluno, não há como testar a sua validade e nem dizer se está correta ou não. A questão “b” também pode ser considerada “objetiva”, pois a resposta está claramente no texto e basta ao aluno procurar e extraí-la.

As demais questões são “subjéctivas”, superficiais e não propõem nenhuma reflexão acerca do conteúdo dos textos. Assim, constatamos que a proposta desenvolve apenas a capacidade de ação, que é referente ao contexto de produção, muito embora tenhamos verificado que havia a oportunidade por parte do LD de explorar um pouco mais as capacidades discursivas referentes à organização dos textos, como a identificação e análise das fotos, legendas, cores, imagens, etc. No entanto, nenhuma proposta foi elaborada e na atividade seguinte outra notícia foi trazida.

Agora, analisamos as páginas seguintes do livro e a atividade elaborada pelos autores:



Imagem 9– Atividade do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” proposta de compreensão textual do gênero notícia (p.54)

CARACTERÍSTICAS

A onça-parda é o maior felino registrado atualmente em São Paulo e o segundo maior do Brasil. Foi encontrada em duas áreas da zona sul: Fazenda Capivari e Parque Estadual da Serra do Mar. Trata-se do felino com maior distribuição no continente americano: do norte do Canadá ao sul da Argentina e do Chile — Terra do Fogo.

No Brasil, ocupa todos os tipos de biomas: Amazônia, caatinga, cerrado, mata atlântica, Pantanal e campos sulinos. Ela possui uma grande capacidade de adaptação aos diferentes ambientes e climas.

A suçuarana mede entre 86 cm e 154 cm de cabeça e corpo, e a cauda mede entre 63 cm e 96 cm. Seu peso varia de 29 kg a 120 kg, sendo os machos que as fêmeas. Possui coloração uniforme parda.

Tem hábitos solitários, terrestres e noturnos e alimenta-se de mamíferos de médio porte — como quatis, cat capivaras — e vertebrados de pequeno porte. Nas áreas próximas de habitações humanas e alimenta-se de animal. Essa proximidade faz com que seja alvo de perseguições para a redução de sua população. A espécie é considerada vulnerável no Estado.

Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folha/03/06/02-onca-suucarana-e-elito-simbolo-de-sp.shtml. Acesso em: 21/02/2011.

A prefeitura vai usar o desenho do personagem Supu para trabalhar a questão d.

Converse com os colegas.

a) No primeiro parágrafo da notícia, há uma informação entre parênteses. A que ela se refere? *Ao nome científico da suçuarana.*

b) Qual a finalidade da eleição realizada pela Secretaria do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo? Como ela foi realizada? *Eleger o animal símbolo da cidade de São Paulo. Ela foi realizada por meio de votação eletrônica pelo site da secretaria.*

c) Que importância tem essa eleição para a cidade? *Ela pode contribuir nas campanhas relacionadas à preservação do meio ambiente.*

d) Quais são as características desse animal silvestre? *Mede entre 86 cm e 154 cm de cabeça e corpo; a cauda mede entre 63 cm e 96 cm. Seu peso varia de 29 kg a 120 kg, sendo os machos maiores do que as fêmeas. Possui coloração uniforme parda. Tem hábitos solitários, terrestres e noturnos e alimenta-se principalmente de mamíferos de médio porte.*

e) Por que essa espécie é considerada vulnerável no estado de São Paulo? *Porque é uma espécie que corre risco de extinção, pois seu habitat é cada vez mais invadido pelo crescimento das cidades.*

f) Se na sua cidade também acontecesse uma votação para escolher o animal símbolo, em qual você votaria? Por quê? *Resposta pessoal.*

Imagem 10 – Continuação da atividade do livro “PORTUGUÊS escrita, leitura e oralidade” proposta de compreensão textual do gênero notícia (p.55)

Em relação à atividade ilustrada, vimos que a notícia foi retirada do site Folha Uol em 21 de fevereiro de 2011. Analisando as questões sobre o texto, verificamos que as questões “a”, “b” e “d” são referentes ao conteúdo temático e, para respondê-las, o aluno necessita conhecer o assunto do texto. Segundo Marcuschi (2003), essas questões são caracterizadas como “objetivas”, pois indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto.

As questões “c” e “e” requerem conhecimentos além dos textuais, portanto são consideradas por Marcuschi (2003) como “inferenciais”, pois o aluno necessita relacionar o conteúdo do texto a outros conhecimentos contextuais.

E, por último, a questão “f” traz uma possibilidade cuja resposta fica por conta do aluno, não havendo, portanto, como atestar a sua validade, assim, considerada na tipologia do autor como uma questão do tipo “subjativa”.

No decorrer da unidade, são apresentadas atividades de interpretação de outras notícias, além atividades de conteúdos gramaticais descontextualizadas dos textos e produções escritas que são propostas de duas formas: na primeira, o aluno deve escrever a primeira parte da notícia após serem apresentados o título, a parte final do texto, a foto e a legenda; na segunda, o aluno deve escrever uma notícia a partir do título dado.

Após a análise desta seção, e retornando aos nossos aportes teóricos, constatamos que as questões de interpretação exploram as capacidades de ação que, de acordo com o modelo didático de Bronckart (1999), estão relacionadas ao contexto de produção e as capacidades discursivas relacionadas ao conteúdo temático. Já as propostas de produção estão voltadas para a função do gênero somente no contexto escolar.

6.2 Livro do 5º ano “Projeto Buriti”

Verificamos no livro “Projeto Buriti” que o gênero é sempre apresentado antes dos textos, sem permitir que o aluno formule hipóteses sobre o texto que vai estudar na unidade. E, considerando que para esta pesquisa selecionamos os gêneros jornalísticos, ao adentrar a Unidade 4 do livro, encontramos o texto 2 do gênero “notícia” e, juntamente com o texto, a classificação quanto ao gênero e a finalidade deste, conforme imagem 11 a seguir.

Texto
2

Você vai ler uma **notícia**. Preste atenção no fato noticiado e nas diferentes opiniões citadas.

LER PARA SE INFORMAR

Carta dos anos 30 mostra que polícia escocesa acreditava no Monstro do Lago Ness

Uma carta escrita há mais de 70 anos e divulgada por um arquivo de documentos históricos revela que um chefe de polícia escocês, na década de 1930, acreditava na existência da criatura conhecida como “O Monstro do Lago Ness” e pediu ajuda de superiores para protegê-la.

“Que existe alguma criatura estranha no Lago Ness parece agora certo, mas há dúvida sobre a capacidade da polícia de protegê-la”, escreveu em 1938 o então chefe da polícia do condado de Inverness, William Fraser, ao seu superior.

Ele mostrava-se preocupado com uma expedição que estaria disposta a capturar a criatura “viva ou morta”.

“Se você tem qualquer sugestão a fazer ou alguma diretriz a dar sobre como lidar com o caso, ficarei grato”, completa Fraser.

Evidências

O documento, de propriedade do Arquivo Nacional da Escócia (NAS na sigla em inglês), foi liberado como parte de uma exibição.

Em 1933, o governo escocês recebeu um pedido para confirmar ou

não a existência de uma monstruosa criatura, fruto de uma antiga lenda que até hoje atrai turistas ao conhecido lago no norte do país.

O assunto foi ridicularizado pela imprensa, mas documentos mostram que o governo cogitou uma série de medidas, como montar um posto permanente para tentar capturar imagens da criatura e pedir uma análise sobre se seria possível capturar o monstro sem feri-lo.

No fim, o governo decidiu que o mito era bastante popular junto ao público e que seria melhor deixar as medidas de lado.

Relatos de aparições do monstro datam de 565 a.C. Não há evidências científicas comprovadas da existência da criatura.



Escultura do monstro, no Lago Ness, Escócia.

BBC Brasil, 27 abr. 2010. Disponível em: www.bbc.co.uk/portuguese/noticias. Acesso em: 27 maio 2010.

94

Imagem 11 – Notícia do livro “Projeto Buriti” (p. 94)

Conforme relatado anteriormente, observamos primeiramente, que ao classificar o gênero e apresentar já no início a finalidade do texto, não foi oferecida ao aluno a oportunidade de acionar os conhecimentos prévios que possui sobre o gênero. Antes de propor as atividades, os autores apresentam ao aluno a explicação “como ler o texto” e nela detalham os elementos que compõem o texto, como podemos ver no início da página 95 a seguir:

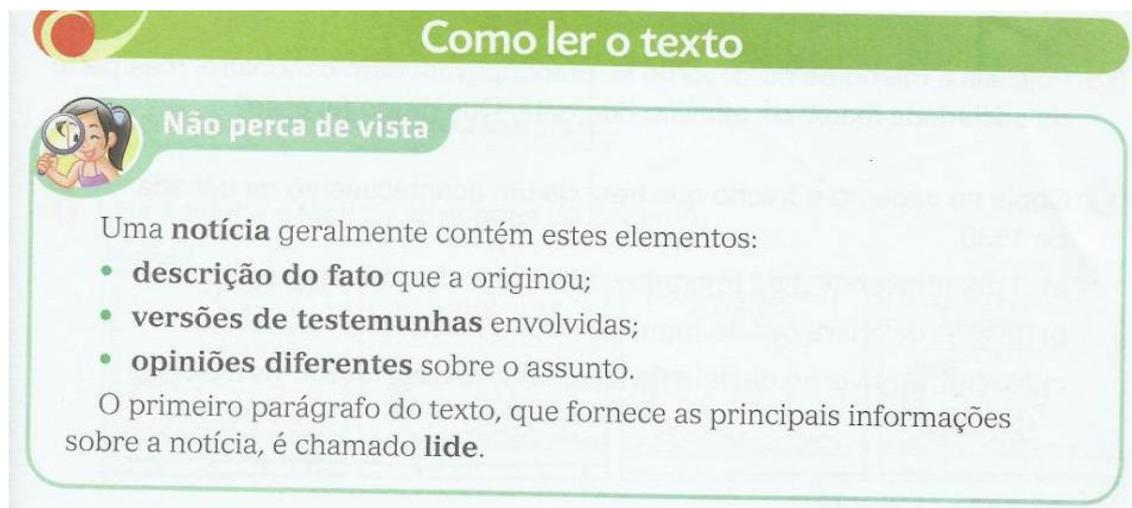


Imagem 12 - Explicação sobre forma de ler o texto logo após a notícia (p.95).

Destacamos que a explicação dada pelos autores está relacionada à função do gênero no contexto escolar, conforme a perspectiva de Street (1995) sobre o letramento autônomo. Assim, verificamos que não houve discussão sobre como utilizamos o gênero em nosso cotidiano e as características do gênero apontadas pelos autores são importantes apenas na escola reforçando, portanto, o letramento escolar. Quanto à perspectiva do ISD, houve uma preocupação em direcionar o olhar do aluno aos elementos do conteúdo temático, estrutura e organização do texto, ou seja, aos aspectos discursivos do gênero “notícia”.

Na sequência, o livro traz a seção “análise do texto” com as seguintes algumas questões. A primeira delas é:

1) Releia o texto e comente com os colegas se os elementos citados no boxe. Não perca de vista estão presentes na notícia.

Primeiramente, ressaltamos a estranheza causada pela formulação da frase, acreditamos que faltou um destaque para o trecho “*Não perca de vista*” extraído do boxe, no caso, as aspas, o que tornaria a frase mais clara para o leitor

No que se refere ao conteúdo, consideramos, positivamente na questão, a importância dada à oralidade na proposta “comente com seus colegas” e ao conhecimento do conteúdo temático e organização do texto. Para discutir o assunto, é necessário que o aluno leia a notícia e localize as informações contidas no boxe para comprovar as informações localizadas no texto, o que requer, segundo Geraldi (1984/1999), uma postura de “leitura por busca de informações”. No entanto, essa prática acontece somente na escola, o que é considerado por Soares (2003) um evento de “letramento escolar” e autônomo, visto que o estudante logo descobre que terá que (re) ler o texto exclusivamente para localizar a informação solicitada.

A segunda questão:

2) Copie no caderno/a descrição do fato/ a opinião do chefe de polícia e a do governo/ a opinião da imprensa”

Nela, nota-se que há a exigência apenas que o aluno localize e transcreva trechos da notícia no caderno o que, conforme a tipologia de Marcuschi (2003), é classificado como “cópia”, pois sugere atividade mecânica sem aprofundamento ou reflexão sobre o conteúdo do texto.

A terceira questão:

3) Releia o lide da notícia e converse com os seus colegas. /Ao reunir as principais informações da notícia no primeiro parágrafo, o lide dispensa a leitura do restante do texto?/Esse lide despertou o seu interesse sobre o assunto da notícia?.”

As questões da pergunta 3 são referentes ao conteúdo temático do texto e exigem que o aluno faça uma leitura atenciosa da notícia e localize as informações para respondê-las. Assim, consideramos o desenvolvimento das capacidades discursivas segundo os pressupostos do ISD. E, conforme a tipologia de Marcuschi (2003), a primeira pergunta é classificada como “global”, pois requer do aluno o conhecimento do texto como um todo, já a segunda pergunta fica por conta do aluno, e não há qualquer possibilidade de se equivocar; além disso, a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base para a resposta, o que é classificada como “vale-tudo”. Na quarta questão:

4) Copie no caderno a afirmação que descreve o fato que originou a notícia.

- a) Os rumores sobre a existência de um monstro no Lago Ness foram ridicularizados pela imprensa.*
- b) O chefe da polícia do condado de Inverness se preocupava com a segurança do monstro e pediu ajuda ao seu superior.*
- c) A divulgação de uma carta da década de 1930 provou que policiais escoceses acreditavam na existência do Monstro do Lago Ness.*

A questão 4 requer que o aluno “copie” a alternativa correta, porém, para isso precisa ter um conhecimento “global” do conteúdo da notícia, assim consideramos esta questão

mista, segundo Marrasschi (2003), pois envolve questões de dois tipos: a “cópia” a “global”. Já na questão 5:

5) Qual sinal gráfico destaca para o leitor os depoimentos das pessoas envolvidas?

Vemos que esta questão requer apenas um conhecimento gramatical sintático referente aos sinais de pontuação, neste caso ao uso correto das “aspas” o que remete, mesmo que superficialmente, aos aspectos linguísticos-discursivos.

A questão 6:

6) Policiais e membros do governo se preocupavam com o monstro, mas parte da sociedade reagiu de maneira diferente. Que grupo foi esse?”

Essa questão pode ser classificada, com base em Marchuschi (2003), como “objetiva”, por indagar sobre um conteúdo objetivamente inscrito no texto. Em seguida, a questão 7:

7) Copie no caderno o trecho que trata de um acontecimento da década de 1930.

- a) O documento [...] foi liberado como parte de uma exposição.*
- b) Relatos e aparições do monstro datam de 565 a.c.*
- c) No fim, o governo decidiu [...] que seria melhor deixar as medidas de lado.*

A questão 7 envolve duas tipologias e pode ser considerada híbrida segundo Marcuschi (2003). A primeira é tida como “objetiva” e a segunda como “cópia”, pois requer do aluno a busca de informações claramente inscritas no texto e, logo depois, a simples cópia destas informações.

A questão “8) Complete o quadro” apresenta as seguintes solicitações:”

Título da notícia	Carta dos anos 30 mostra que polícia escocesa acreditava no Monstro do Lago Ness
Síntese do lide	

Opiniões semelhantes	Chefe de polícia Willian Fraser: Governo escocês:
Opinião contrária	Imprensa:

Quanto às informações do quadro verificamos que estas podem ser facilmente localizadas no texto e transcritas; logo, mais uma vez, temos as questões híbridas, sendo os dois tipos classificados na tipologia de Marcuschi (2003) como “objetivas” e “cópias”. Na sequência, a questão 9:

9) Converse com os colegas” traz as seguintes perguntas: .

- a) Você já tinha ouvido falar no monstro do Monstro do Lago Ness?*
- b) Você sentiu falta de mais alguma informação, ou a notícia ofereceu dados suficientes?*
- c) Como você reagiria se dissessem que há um monstro vivendo em sua cidade?*
- d) Caso ficasse comprovada a existência de um monstro, como você acha que o governo deveria tratar a situação?*

Verificamos na questão 9 a presença de duas tipologias de Marcuschi (2003), no caso das perguntas **a** e **b** são consideradas “subjetivas”, pois têm a ver com o texto de maneira apenas superficial e as perguntas **c** e **d** são classificadas como “vale-tudo”, pois permite qualquer tipo de resposta e a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Em todas as respostas não há nenhum aprofundamento no conteúdo do texto.

Analisando as questões na perspectiva do ISD, de um modo geral, verificamos que não há perguntas que indaguem sobre o contexto de produção, que visem à compreensão sobre quem produziu o texto, seus destinatários, quando foi escrita, ou onde foi publicada a notícia. Verificamos, assim, uma grande valorização do conteúdo objetivo do texto, sua estrutura e organização, assim como sobre a finalidade do texto. Também não há exploração aprofundada dos aspectos linguísticos-discursivos. Assim, constatamos o predomínio do

letramento “escolar”, visto que as propostas são extremamente escolarizadas distante das práticas sociais.

Quanto à retextualização, fomos buscar diretamente no site de onde foi retirada a notícia, conforme imagem 13 e, verificamos que foi mantido o título e texto original e que somente uma mudança na imagem foi realizada. Não foram omitidos trechos, desta forma, podemos afirmar que houve uma preocupação dos organizadores do livro em manter o texto na forma como ele circula socialmente.

Carta dos anos 30 mostra que polícia escocesa acreditava no Monstro do Lago Ness



Surgiram várias supostas fotografias do monstro na década de 30

Uma carta escrita há mais de 70 anos e divulgada por um arquivo de documentos históricos revela que um chefe de polícia escocês na década de 1930 acreditava na existência da criatura conhecida como "O Monstro do Lago Ness" e pediu ajuda de superiores para protegê-lo.

"Que existe alguma criatura estranha no Lago Ness parece agora certo, mas há dúvida sobre a capacidade da polícia de protegê-la", escreveu em 1938 o então chefe da polícia do condado de Inverness, William Fraser, ao seu superior.

Ele mostrava-se preocupado com uma expedição que estaria disposta a capturar a criatura "viva ou morta".

"Se você tem qualquer sugestão a fazer ou alguma diretriz a dar sobre como lidar com o caso, ficarei grato", completa Fraser.

Evidências

O documento, de propriedade do Arquivo Nacional da Escócia (NAS na sigla em inglês), foi liberado como parte de uma exibição.

Em 1933, o governo escocês recebeu um pedido para confirmar ou não a existência de uma monstruosa criatura, fruto de uma antiga lenda que até hoje atrai turistas ao conhecido lago no norte do país.

O assunto foi ridicularizado pela imprensa, mas documentos mostram que o governo cogitou uma série de medidas como montar um posto permanente para tentar capturar

imagens da criatura e pedir uma análise sobre se seria possível capturar o monstro sem feri-lo.

No fim, o governo decidiu que o mito era bastante popular junto ao público e que seria melhor deixar as medidas de lado.

Relatos de aparições do monstro datam de 565 a.C.. Não há evidências científicas comprovadas da existência da criatura.

Imagem 13 – Notícia original do site www.bbc.co.uk/portuguese/noticias (27/05/2010) acesso em 03/07/2014

6.3 Livro do 6º ano “Para Viver Juntos”

Constatamos que o livro “Para viver juntos”, apesar de apresentar no título da unidade o nome do gênero trabalhado, apresenta sempre imagens que fazem alusão ao gênero, porém, sem esclarecê-lo por completo. Vemos aí uma preocupação dos autores em contextualizar o gênero e uma valorização dos conhecimentos prévios do aluno sobre o assunto, que será considerado nas atividades sequenciais.

Selecionando os gêneros jornalísticos, vemos que o gênero “notícia” é trabalhado na Unidade 4 do livro e, logo na introdução da seção, é mostrada ao aluno uma fotografia e proposto para que ele, primeiramente, a descreva, depois, levante hipóteses sobre a cidade onde foi feita a imagem e sobre o fato registrado. Logo mais, pede-se para que o aluno crie uma legenda para a foto.

Depois desta etapa, é revelado ao aluno que se trata de uma notícia e, assim, é dado o título real e solicitado para que ele escreva o gênero em questão. Na mesma página há informações sobre as características do gênero “notícia”.

Verificamos, após a análise, que esta proposta contempla a “produção inicial” de um gênero de acordo com as sequências didáticas sugeridas por Schneuwly & Dolz (2004) para o ensino sistemático de gênero e relatada no capítulo teórico desta pesquisa.

Vejam os abaixo, na imagem 14, a fotografia trabalhada na proposta do livro descrita anteriormente e, juntamente com ela, o título:

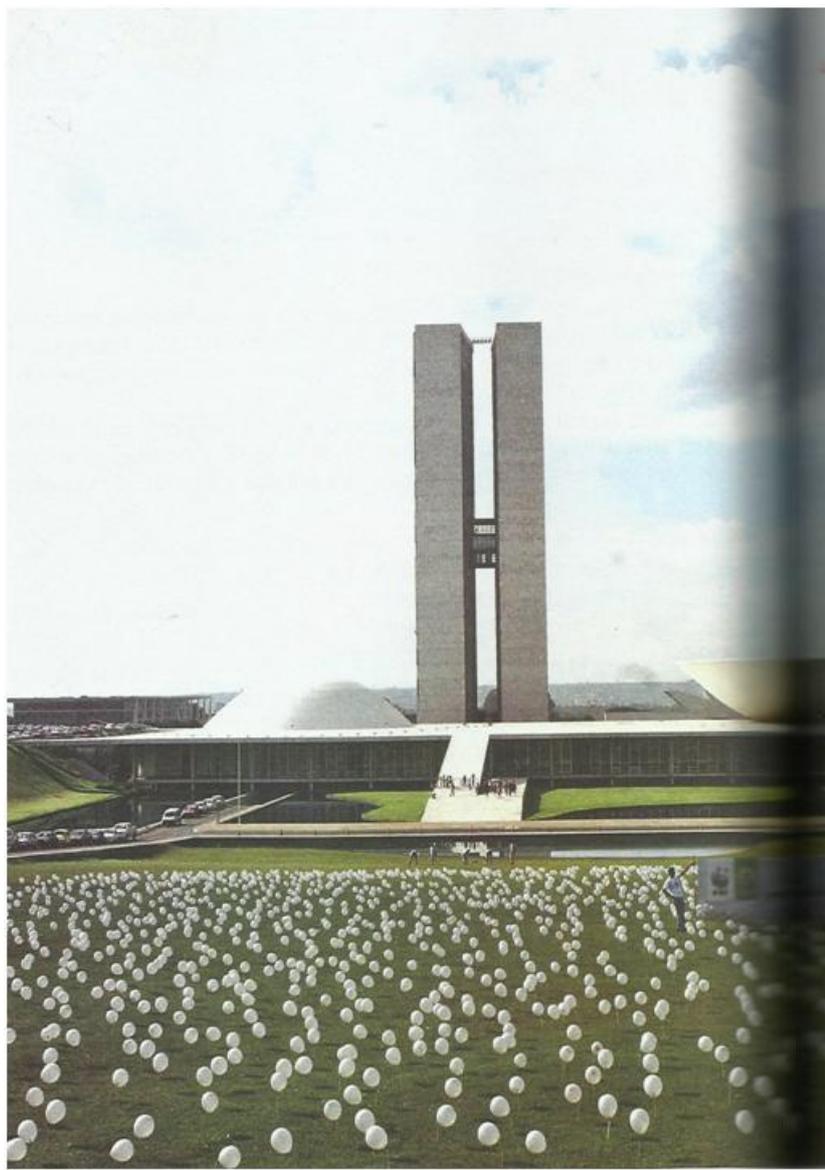


Imagem 14– Introdução da seção intitulada “Notícia” (p.120) do livro “Para Viver juntos”

“Manifestação pelo Dia Mundial do Meio Ambiente alerta para aquecimento global”

Dando sequência à análise, vejamos como o gênero notícia é trabalhado no livro do 6ºano. Na “leitura 1” há um texto introdutório intitulado “O que você vai ler” e nele é apresentado o gênero, um pouco do contexto de produção e do conteúdo temático para depois apresentar a notícia em si, conforme imagens 15 e 16:

O QUE VOCÊ VAI LER

A notícia que você vai ler a seguir foi publicada em um jornal de grande circulação no país. O fato foi registrado na primeira página, acompanhado por uma fotografia.

O texto relata um acontecimento curioso sobre um homem que foi comparado a um peixe por ter realizado uma façanha grandiosa.

Leia o título da notícia e suponha qual terá sido o desafio enfrentado pelo homem-peixe.

LEITURA 1 **Notícia**

O QUE VOCÊ VAI LER

A notícia que você vai ler a seguir foi publicada em um jornal de grande circulação no país. O fato foi registrado na primeira página, acompanhado por uma fotografia. O texto relata um acontecimento curioso sobre um homem que foi comparado a um peixe por ter realizado uma façanha grandiosa. Leia o título da notícia e suponha qual terá sido o desafio enfrentado pelo homem-peixe.

**HOMEM-PEIXE
ENCERRA DESAFIO**

Nadador sai da água direto para o hospital em Belém após atravessar o rio Amazonas em 66 dias. Primeiro a cumprir tal percurso, esloveno se torna celebridade e coleciona história de apuros e dores que irão virar documentário.

Mariana Lelito
DA REPORTAGEM LOCAL

Dezenas de pessoas esperavam a mais nova celebridade na Estação das Docas, em Belém. Mas o ilustre convidado nem pôde participar da festa.

Com a pressão sanguínea a níveis próximos de um ataque cardíaco, Martin Strel foi retirado da água pelos médicos e seguiu direto para o hospital.

O fim dramático, em meio a um clima festivo, resume a jornada cumprida pelo atleta esloveno nos últimos 67 dias. Anadado, ele atravessou 5.430 km pelo rio Amazonas em 66 dias e tornou-se o primeiro homem a percorrer tamanha distância. A "linha de chegada" foi atingida anteontem. Ontem, ele cumpriu uma "prorrogação" até a capital do Pará.

À medida que dava suas braçadas, além de colecionar dores, Strel viu seu feito, que deve ir para o "livro dos records", ganhar notoriedade. E se tornou celebra-



Nadador esloveno nas águas do rio Amazonas.

Imagem 15 – Notícia de jornal contida no livro “Para viver juntos” do 6º ano (p.122)



Strel comemora sua chegada.

de local. A cada nova cidade, era recebido com festa. Prefeitos foram à beira do rio para cumprimentá-lo, acompanhados por dançarinas e suas roupas típicas.

Pelas comunidades ribeirinhas, era acompanhado com encanto e desconfiança. Exausto, cheio de arranhões e com uma máscara que só lhe deixava os olhos e a boca à vista, às vezes parecia assustador.

Strel, 52, já estava habituado a grandes travessias. Em 2000, nadou 3000 km no Danúbio, o segundo maior rio da Europa. Dois anos depois, cumpriu 3797 km no Mississippi (EUA). Em 2004, percorreu 4000 km no Yangtzé, na China. Seu novo feito irá virar documentário.

Mas o desafio de cruzar o Amazonas lhe exigiu esforço jamais experimentado. Até a primeira metade do percurso, nadava cerca de 90 km por dia. Seu maior problema era o sol e as queimaduras de segundo grau que castigavam seu rosto. O rio também escondia surpresas. Strel nadou por uma região infestada de piranhas e teve de aceitar escolta policial para se proteger dos piratas.

Mariana Lajolo. Homem-peixe encerra desafio. *Folha de S.Paulo*, Caderno Esportes, 9 abr. 2007.

Quando decidiu dar braçadas à noite, evitou usar holofotes para não atrair predadores. Lançou mão de um bastão de neon amarrado à roupa.

“Acho que os animais passaram a me aceitar. Eu nadei com eles por um longo período, acho que começaram a pensar que eu era um deles também”, afirmou o esloveno.

Os apuros também não foram poucos. Certa vez, saiu para nadar apenas com um pequeno barco de apoio. Os dois se perderam e passaram boa parte da noite na margem do rio, sozinhos, no escuro, sendo devorados por insetos.

E não foram só as picadas que castigaram seu corpo. “Chegou um momento em que eu não conseguia sair da água

“Até a primeira metade do percurso, nadava cerca de 90 km por dia.”

sem ajuda”, afirmou.

Strel sofreu com dores musculares, câibras, escoriações, desidratação, pressão alta, insônia, diarreia, náuseas e infecção por amebas. Perdeu cerca de 12 quilos. Também apresentou confusão mental e passou por sessões de psicoterapia.

“Meu médico falava comigo e me ajudava a tentar pensar em outras coisas. Só queria terminar tudo isso”, disse o nadador.

Imagem 16 – Continuação da notícia do livro “Para Viver Juntos” do 6º ano de (p. 123)

Vimos tratar-se de uma notícia extraída do caderno “Esportes”, cujo título “Homem-peixe encerra o desafio” traz um recorde mundial realizado por um atleta esloveno.

Para esta análise, fomos pesquisar a notícia real do fato direto na página do jornal onde foi publicada, em 9 de abril de 2007, e verificamos que, ao ser retextualizada, a notícia

soufreu algumas modificações de seu formato original, conforme vemos na imagem 17 a seguir:

FOLHA DE SÃO PAULO SEGUNDA-FEIRA, 9 DE ABRIL DE 2007 **esporte** D5

BJ
Botafogo e Vasco voltam a se enfrentar
DE ASSUER SÁLDO DE OLIVEIRA

Dois grandes, Botafogo e Vasco, e dois pequenos, Cabofriense e Volta Redonda, são os semifinalistas da Taça Rio, o segundo turno do campeonato carioca. A Cabofriense venceu o Vasco com Romário nas arquibancadas por 2 a 1 em Cabo Frio.

Apesar da derrota, o Vasco se classificou e vai enfrentar o Botafogo, que goleou o Nova Iguaçu por 6 a 2. Na quarta, os dois times fazem a primeira semifinal no Maracanã, repetindo o duelo de há duas semanas, quando Romário marcou o 999º gol.

Em tom de voz irritado, o árbitro reclamou do técnico Renato Gaucho e do atacante Leandro Amaral, que durante a semana se queixaram de pressões a que a equipe está sendo submetida por causa da expectativa do milésimo gol. "É muito fácil transferir a responsabilidade. (...) Ninguem é burro. Eu não estou atrapalhando em nada. Quem não estiver satisfeito, que peça para ir embora", falou Romário, sem dizer se jogará no meio da semana.

Na semana passada, com Romário em campo, o Vasco foi eliminado pelo Gama da Copa do Brasil.



Romário acompanha derrota do Vasco ontem em Cabo Frio

MG
CONFRONTOS DA SEMI SÃO DEFINIDOS

Com a melhor campanha da primeira fase, o Cruzeiro enfrenta o Tupi, e o Atlético pega o Bemaerita, para quem perdeu de 2 a 0 ontem. "Agora começa outro campeonato", disse o atleta Leandro Culpi.

RS
VERANÓPOLIS FICA ENTRE OS 4 MELHORES

Após eliminar o Inter, a Veranópolis bateu ontem o Esportivo por 3 a 1 e garantiu vaga na semifinal. A equipe seu melhor desempenho no torneio - foi 2º em 1998. Getíbio e Cássias fazem a outra semifinal.



O esloveno Martin Strel dá as últimas braçadas para completar a travessia do Amazonas, que percorreu 5.430 km e lhe rendeu uma série de dores e queimaduras

Homem-peixe encerra desafio

Nadador sai da água direto para o hospital em Belém após atravessar o rio Amazonas em 66 dias

Primeiro a cumprir tal percurso, esloveno se torna celebridade e coleciona histórias de apuros e dores que irão virar documentário

MARIANA LAIOLO
DA REPORTAGEM LOCAL

Dzenas de pessoas esperavam a mais nova celebridade na Estação das Docas, em Belém. Mas o ilustre convidado nem pôde participar da festa.

Com a pressão sanguínea a níveis próximos de um ataque cardíaco, Martin Strel foi retirado da água pelos médicos e seguiu direto para o hospital.

O fim dramático, em meio a um clima festivo, resume a jornada cumprida pelo atleta esloveno nos últimos 67 dias.

A cada nova cidade, era recebido com festa. Prefeitos foram à beira do rio para cumprimentá-lo, acompanhados por dançarinas e suas roupas típicas.

Pelas comunidades ribeirinhas, era acompanhado com encanto e desconfiança. Escanteio, cheio de arranhões e com uma máscara que só lhe deixava os olhos e a boca à vista, às vezes parecia assustador.

Strel, 52, já estava habituado a grandes travessias. Em 2000, nadou 3.000 km no Danúbio, o segundo maior rio da Europa. Dois anos depois, cumpriu 3.797 km no Mississippi (EUA). Em 2004, percorreu 4.000 km no Yangtze, na China. Seu novo feito irá virar documentário.

Mas o desafio de cruzar o Amazonas lhe exigiu esforço jamais experimentado. Até a primeira metade do percurso, nadava cerca de 90 km por dia. Seu maior problema era o sol e as queimaduras de segundo grau que castigavam seu rosto.

O rio também escondia surpresas. Strel nadou por uma região infestada de piranhas e teve de aceitar escolta policial para se proteger dos piratas.

Quando decidiu dar braçadas à noite, evitou usar holofotes para não atrair predadores.

Lançou mão de um bastião de neon amarrado à roupa. "Acho que os animais passaram a me aceitar. Eu nadei com eles por um longo período, acho que começaram a pensar que eu era um deles também", afirmou o esloveno.

Os apuros também não foram poucos. Certa vez, saiu para nadar apenas com um pequeno barco de apoio. Os dois se penderam e passaram boa parte da noite na margem do rio, sozinho, no escuro, sendo devorados por insetos.

É raro foram só as picadas que castigaram seu corpo.

"Chegou um momento em que eu não conseguia sair da água sem ajuda", afirmou.

Strel sofreu com dores musculares, câibras, escoriações, desidratação, pressão alta, insônia, diarreia, náuseas e infecção por amebas. Perdeu cerca de 12 kg. Também apresentou confusão mental e passou por sessões de psicoterapia.

"Meu médico falou comigo e me ajudou a tentar pensar em outras coisas. Só queria terminar tudo isso", disse o nadador.

MARTIN STREL
nadador que atravessou o Amazonas

Com aplicações interativas

ARMADILHAS DO RIO

Perceções enfrentadas por Martin Strel nas Amazonas

- 22.fev** Chega a Tabatinga. Ganha a chave da cidade e é recebido por dançarinas
- 15.fev** Tem queimaduras no rosto e bolhas nos lábios. Improvisa uma máscara com uma florista
- 15.fev** Vence redemoinhos e chega ao local considerado o início do rio Amazonas
- 10.fev** Castigado pelo sol, atinge 3.000 km de travessia e nada com bolhas
- 1º.fev** Começa a nadar no Ataká (Peru)
- 27.fev** Suas pernas apresentam feridas atrás dos joelhos provocadas pela fricção de sua roupa contra a pele
- 04.mar** A chuva o protege do sol. O esloveno nada ao lado da caracaça de um jacaré enorme
- 06.mar** Dia de cara com uma onça
- 07.mar** É "empalido" por uma tempestade e começa a nadar rio acima
- 14.mar** Chega a Manaus
- 15 e 16.mar** Se perde: a equipe é achada às 3h da manhã escondido na margem do rio
- 27.mar** Nada em local infestado de piranhas
- 2.abr** Tem confusão mental. A equipe o leva a um hospital, mas ele recusa atendimento
- 3.abr** Médico faz "sessões" de psicoterapia. Começa a nadar à noite
- 8.abr** Sai do rio direto para um hospital

66 dias foi a duração da travessia

5.430 km foi o percurso total

100 km foi a distância máxima que o atleta nadou por dia

EQUIPAMENTOS: Chapéu, Óculos, Máscara improvisada, Roupas de borracha

PROBLEMAS: Confusão mental, Queimaduras, Amebas, Escoriações, Dores musculares



Imagem 17 - Notícia original do jornal "Folha de São Paulo" do dia 9 de abril de 2007.

Constatamos que, assim como Bueno (2011) em seu livro "Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos", o processo de retextualização didática dos textos do gêneros jornalísticos consiste em : acrescentar ilustrações ou explicações; cortar partes e/ou fazer acréscimos de outras; trocar o título; não apresentá-los na forma como aparecem em jornais e não manter os recursos gráficos empregados em sua publicação original.

Assim, segundo a autora “ As modificações feitas na apresentação [...] acabam por distorcer o gênero[...] e transformá-lo em um texto didático distante da verdadeira situação de comunicação propiciada por tal gênero” (BUENO, 2011, p. 69).

No caso da notícia, verificamos que o título e o texto principal foram mantidos, porém, dois subtítulos foram transformados em uma só frase, outra foto foi acrescentada e uma fala que não teve destaque no texto original foi destacada na versão para o LD. Vimos, também, que um complemento importante da notícia não foi levado para o LD, trata-se do infográfico abaixo da notícia explicando todo o percurso do atleta e as armadilhas enfrentadas por ele durante a travessia.

Assim, concluímos que ao levar o gênero “notícia” para o aluno, foram feitas algumas mudanças e recortes que acabaram por descaracterizar um pouco o formato original em que ele circula socialmente, o que sugere um distanciamento entre o gênero real e o gênero “didatizado”. Segundo nossos aportes teóricos, é o que Street (1995) chamou de *pedagogização* da leitura e da escrita, “processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente dos eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares” (Street, 1995, p. 106,118 *apud* SOARES, 2003 p.107).

Essa prática, segundo estudos de SOARES (2003, p. 107) , apesar de “inerente à necessária e inevitável escolarização do conhecimento”, nos direciona a refletir sobre o fato de que “o conceito escolar de letramento contamina os eventos e práticas no contexto extra-escolar, impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprias desse contexto”. Assim, essa pesquisa compartilha da mesma ideia de Soares (2003) e Bueno (2011) e acredita que o gênero deve ser levado para o contexto escolar na sua forma original para que não se distancie da situação real de comunicação social, proporcionando um letramento ideológico(ou social) de acordo com a perspectiva de Street (2007,2010, 2012).

Vejamos agora as questões que acompanham a notícia do LD aqui analisado (página 124)

1) *Qual é o principal fato que a notícia relata?*

A questão 1 remete ao conteúdo temático, à extração das ideias centrais do texto e às possíveis intenções do autor. Assim, consideramos, segundo nossos aportes teóricos, que estão sendo acionadas as capacidades discursivas do aluno e também a habilidade de identificar as proposições centrais do texto sugeridas por Marcuschi (2003).

2) *A suposição que você fez antes de ler o texto se confirmou depois das leituras.*

A questão 2 prevê que o aluno acione os conhecimentos prévios sobre o gênero e comprove sua hipótese depois da leitura do texto. Segundo sugestões de Marcuschi (2003), uma das formas produtivas para se trabalhar a compreensão textual são atividades de suposições feitas a partir do título do texto, pois é uma maneira de proporcionar o avanço dos alunos nas hipóteses de conteúdos com base em suas expectativas. O autor salienta que “trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los (MARCUSCHI, 2003, p.59).

3) *Martin Strel venceu o grande desafio de nadar 5430 km pelo rio Amazonas em 66 dias. Por que esse feito foi desafiante? Responda identificando as dificuldades enfrentadas pelo nadador.*

4) *A maneira como o atleta viveu o desafio contrastava com a recepção que teve nas cidades. Que contraste foi este?*

As questões 3 e 4 exigem do aluno, segundo classificação das tipologias em Marcuschi (2003), conhecimentos textuais e outros pessoais ou contextuais mais complexos assim como regras “inferenciais” e análise crítica para a busca de respostas. Para esse autor, esse tipo de questão é válida, pois para inferir é necessário produzir informações novas a partir de informações prévias, sendo elas textuais ou não. No ponto de vista do trabalho com gêneros, tais questionamentos visam a desenvolver as capacidades discursivas relacionadas aos aspectos discursivos do texto e suas relações com o contexto de produção.

5) *Em alguns momentos da notícia, aparece a fala do atleta.*

a) *Reproduza no caderno as falas do nadador.*

b) *Que efeitos a omissão dessas falas produziria no leitor?*

c) *Uma das falas de Martin Strel justifica o título da notícia. Qual delas?*

Vemos que a questão 5a exige apenas que o aluno faça a “cópia” das falas do nadador, o que aparentemente sugere que o aluno apenas realize o exercício mecânico de transcrever. Contudo, para que este responda a questão, é necessário acionar alguns conhecimentos dos aspectos linguísticos- discursivos referentes às vozes explícitas no texto e como elas são introduzidas.

A questão 5b requer um conhecimento do conteúdo temático do texto e a questão 5c também exige a simples “cópia” de fragmentos, porém, esta requer inferências por parte do aluno em fazer relações com conhecimentos contextuais.

6) *Releia.*

[...] A “linha de chegada” foi atingida anteontem. Ontem, ele cumpriu uma “prorrogação” até a capital Pará.

À medida que dava suas braçadas, além de colecionar dores, Strel viu seu feito, que deve ir para o “livro dos recordes”, ganhar notoriedade. [...]

Nesse trecho, algumas palavras e expressões estão destacadas com o uso de aspas.

a) *Qual a finalidade das aspas nesses casos?*

b) *Reescreva o trecho substituindo essas palavras e expressões por outras que não necessitem ser destacadas com aspas. Faça as adaptações necessárias.*

Vemos que as questões 6a e 6b são inferenciais e requerem um conhecimento prévio dos aspectos linguísticos- discursivos do aluno já previstos pelos autores. São relacionados ao uso dos sinais de pontuação e identificação da função para a qual eles são usados. Assim, de acordo com os nossos aportes teóricos, são propostas que visam a acionar e desenvolver as capacidades linguísticos- discursivas.

7) *Releia.*

“Strel, 52, já estava habituado a grandes travessias. Em 2000, nadou 3.000km no Danúbio, o segundo maior rio da Europa. Dois anos depois, cumpriu 3.797km no Mississipi (EUA). Em 2004, percorreu 4.000km no Yangtzé, na China.”

a) *O que o uso de numerais indica nesse texto?*

b) *O fato noticiado aconteceu no Brasil. Com que intencionalidade, provavelmente, o texto cita feitos semelhantes do nadador realizados em rios da Europa e da Ásia?*

Vimos que as questões 7a e 7b também estão relacionadas aos aspectos linguísticos- discursivos, pois acionam os conhecimentos morfológicos do aluno, o uso de expressões de lugar e suas funções no texto. E todos esses aspectos são explorados visando a levar o aluno a reconhecer as características peculiares do gênero “notícia”. A questão 7b pode ser

considerada, segundo a classificação de Marcuschi (2003), com “inferencial”, já que o aluno necessita de que seja feita uma análise crítica do texto para a busca de respostas.

Há ainda uma seção destinada à “estrutura da notícia” em que as questões chamam atenção do aluno para a função do título da notícia, das fotos e das legendas. Pressupondo, assim, uma sequência didática para fazer o aluno dominar o gênero notícia. Compõem essa seção as questões:

1. *Releia.*

HOMEM-PEIXE ENCERRA DESAFIO

Um dos recursos da notícia para chamar a atenção é o emprego de um título atrativo para o leitor. Que palavra do título foi usada de um modo original?

2) *Normalmente, as fotografias que ilustram as notícias vêm acompanhadas de uma frase curta chamada legenda.*

a) *Qual é a legenda que acompanha as fotografias da notícia que você leu?*

b) *Qual é a importância dessas frases na notícia?*

Na sequência das propostas dessa seção, são apresentadas nas questões seguintes duas outras fotos de notícias e é solicitado que o aluno crie uma legenda para elas.

Na última questão dessa seção é solicitado que o aluno responda as perguntas abaixo sobre o fato, a fim de reconstruir a estrutura da notícia:

O que aconteceu?

Com quem aconteceu?

Onde aconteceu?

Quando aconteceu?

Por que aconteceu?

Assim, verificamos que essas questões visam ao conhecimento do conteúdo temático e ao domínio do gênero notícia fazendo com que o aluno “construa” o gênero a partir do direcionamento das atividades propostas.

Prosseguindo com a análise, verificamos outra seção proposta pelos autores acerca do gênero “notícia”, dando continuidade à “sequência didática” desse gênero. Contudo, o que

chama a atenção é que, apesar do título da seção restringir-se ao “Contexto de produção”, as questões não visam somente a este aspecto. Conforme verificamos na imagem 18 a seguir:

O contexto de produção

1 Observe as primeiras páginas de dois jornais.



Folha de S. Paulo, 9 abr. 2007.



Diário do Povo, 26 set. 2007.

- a) Quais são os principais assuntos tratados em cada um desses jornais?
- b) Quais são as principais diferenças entre as duas primeiras páginas?

2 Observe os títulos das notícias.

NOVA LEI CONCEDE BENEFÍCIO A ACUSADO DE CRIME HEDIONDO

VOVÓ DESCE A LENHA EM PIT BULL E SALVA SEU TOTÓ

- a) Que diferença se nota quanto à linguagem entre os dois títulos?
- b) Aponte as diferenças em relação à disposição das imagens.
- c) Qual seria o provável leitor de cada um dos jornais?
- d) Levante hipóteses: qual dos dois jornais teria maior circulação entre as pessoas? Por quê?
- e) Qual é a manchete que está em destaque na primeira página de cada um dos jornais?
- f) Por que essas manchetes vêm em destaque?

ANOTE

A **notícia** circula em vários tipos de jornal. Os **jornais de grande circulação** noticiam fatos de **interesse coletivo**, como acontecimentos das cidades, fatos internacionais, políticos, culturais, econômicos e atualidades em geral. Podem estar voltados para diferentes tipos de público, de interesses, classes sociais e graus de escolaridade.

Imagem 18– Atividade do livro “Para viver juntos” (p. 126).

Vemos que na questão 1a a pergunta refere-se ao conteúdo temático dos textos, já a pergunta 1b está voltada para o formato estrutural da página. Ambas as questões não necessitam de inferências, bastando apenas a observação das páginas.

Já na questão 2 observamos o acionamento de uma variedade de conhecimentos pelo aluno. A questão 2a refere-se ao conteúdo temático e visa a observar os aspectos linguísticos- discursivos; a questão 2b requer uma observação de aspectos estruturais e da forma de apresentação dos textos; as questões 2c e 2d requerem inferências do mundo social do leitor, referindo assim ao contexto de produção; a questão 2e exige do aluno apenas o conhecimento do texto em questão e a transcrição de trecho, porém, para encontrar o que se pede, no caso “a manchete”, o aluno irá acionar o conhecimento que construiu sobre o gênero. E, finalmente, a questão 2f volta a propor ao aluno um conhecimento social relacionado ao contexto de produção.

Há ainda questões sobre a linguagem do texto que exploram profundamente os aspectos linguísticos-discursivos e as inferências, como vemos nas questões 1 e 2 da seção intitulada “A linguagem do texto” citada abaixo:

1) *Releia.*

HOMEM-PEIXE ENCERRA DESAFIO

a) *Em que tempo está o verbo que aparece no título da notícia?*

b) *Por que o título, embora diga respeito a um fato já acontecido, apresenta o verbo nesse tempo?*

2) *Os títulos das notícias, em geral, omitem artigos.*

a) *Reescreva o título da notícia acrescentando artigos aos substantivos.*

b) *Por que você supõe que os títulos das notícias são escritos dessa forma?*

Há ainda perguntas relacionadas à coesão nominal presente no texto como vemos na questão na seguinte questão:

No primeiro parágrafo da notícia, o atleta é identificado como uma nova celebridade, um ilustre convidado e o primeiro homem a percorrer tamanha distância.

a) *O que essa relação de qualidades acrescenta às características do atleta?*

Segundo a proposta de Schunewly & Dolz (2004), podemos classificar as propostas analisadas como atividades que visam ensinar um gênero ao aluno.

E, para finalizar a sequência didática, é proposta uma “produção final” para que o aluno coloque em prática o que aprendeu sobre o gênero notícia, como vemos a proposta a seguir na imagem 19:

Proposta

Imagine que você é jornalista e vai escrever uma notícia para ser publicada em um jornal do bairro. Seus leitores serão as pessoas que moram no bairro ou circulam por ele.

Observe a imagem a seguir. Que fato a fotógrafa está registrando?



Imagem 19– Proposta de produção de texto do livro “Para viver juntos” (p.128)

Concluimos que as propostas para o ensino do gênero “notícia” neste livro seguem a estrutura das “sequências didáticas” sugeridas por Schunewly & Dolz (2004), pois trabalha sistematicamente o ensino do gênero através de produção inicial, atividades e produção final. Constatamos também a presença da progressão nas propostas e um maior aprofundamento nas questões interpretativas em relação às propostas dos livros do 5º ano. Assim, as atividades

deste livro estão de acordo com os pressupostos do ISD e do letramento ideológico ou social defendidos por esta pesquisa.

6.4. Livro do 6º ano “Linguagens”

Ao adentrar as unidades do livro “Linguagens” notamos, quanto aos textos trabalhados nas unidades deste livro, que não há uma preocupação dos autores em esclarecer os gêneros que serão trabalhados na unidade, os textos são, quase sempre, introduzidos sem que haja relação entre contexto de produção e não é feita nenhuma alusão ao gênero. Já nas atividades de produção, verificamos que, ao ser proposto uma atividade, é antes esclarecido o gênero, porém, vemos uma discrepância nisso pois se outrora o gênero não foi trabalhado anteriormente, como poderia ser solicitado sua produção?

Mais adiante, ao investigar os textos do livro “Linguagens” do 6º ano encontramos na esfera “jornalística” os gêneros “entrevista” e “reportagem” dos quais analisaremos as propostas de ensino a seguir:

Primeiramente, no capítulo três da unidade três, foi trazida uma entrevista da jogadora Marta extraída da Revista Marie Claire de agosto de 2008. O primeiro fato que nos chamou a atenção quanto à escolha, foi a formatação do texto, pois conforme verificamos nas imagens 20 e 21 na “didatização” do gênero foram omitidas algumas das principais características do gênero : as perguntas e respostas e também a identificação do entrevistador e entrevistado. Além do fato de o LD só ter reproduzido parte do texto real, conforme entrevista original no anexo I (p. 155-157) desta dissertação e do acréscimo de parágrafos introdutórios. Também não há nem no sumário ou em outra parte da unidade a identificação do gênero ou pistas que levem o aluno a construir hipóteses sobre o gênero.

Vejamos a seguir, as imagens:

CAPÍTULO 3

Em busca do sonho

“O que você vai ser quando crescer?”, nos perguntam. Não sabemos.

Aliás, nunca saberemos exatamente o que vamos ser, pois, mesmo depois de adultos, a vida estará sempre nos desafiando para seguir novos caminhos. Talvez nesses desafios é que esteja o verdadeiro fascínio da vida.

O importante é estar sempre pronto para buscar o sonho.

Você conhece a melhor jogadora de futebol do mundo? Em 2010, com apenas 24 anos, ela ganhou pelo quinto ano consecutivo o título concedido pela Fifa, superando o atacante Ronaldo, o ex-meia francês Zidane e o alemão Prinz, que receberam o troféu três vezes. O nome dela é Marta Vieira da Silva, a Marta, uma brasileira simples que saiu de Alagoas para o mundo, em busca de seu sonho.

No texto que segue, Marta conta um pouco de sua vida e de como lutou para chegar à posição que ocupa hoje.

Marta, a rainha do Brasil

A INFÂNCIA

Meu pai se separou da minha mãe quando eu tinha 1 ano e meu irmão mais velho assumiu a responsabilidade de um pai, para minha mãe poder trabalhar. Minha mãe só via a gente à noite. Comecei a frequentar o colégio com 9 anos, porque as dificuldades eram muito grandes e ela não tinha como comprar material escolar. Só que eu queria muito estudar, então pegava cadernos e ficava tentando ler e escrever sozinha. Quando fui pra escola, já sabia fazer o meu nome, e a professora perguntou: “Você já estudou alguma vez?”. E eu disse: “Não, aprendi sozinha mesmo” (fica emocionada).



COMEÇO DE TUDO

Em Dois Riachos, eu vivia com os meninos jogando bola e indo a jogos do time masculino. A minha vontade era me tornar uma jogadora profissional e, quando apareceu a oportunidade de tentar fazer um teste no Vasco e no Fluminense, times que tinham equipes de futebol feminino naquela época, fui. Eu tinha 14 anos.

A MÃE

Ela falava: “Chega perto da hora e essa menina vai é desistir. Ela não vai, não”. E eu falava: “Eu vou, eu vou, eu vou”. No dia de embarcar, ela só foi acreditar quando o ônibus estava parado e eu falei: “Eu vou”, e subi no ônibus. Aí ela chorou, meus irmãos choraram, foi aquela despedida. Só aí ela acreditou que eu estava indo na busca do meu sonho (fica emocionada).

Imagem 20 – Entrevista do livro “Linguagens” (p.167)

NO RIO DE JANEIRO, COM 14 ANOS

Foi uma época difícil porque cheguei no Vasco e não conhecia ninguém, tinha um monte de gente que jogava na seleção, e as cariocas todas cheias de gíria para cima de mim. Eu ficava quietinha e me chamavam de bicho do mato.

A ADOLESCÊNCIA

Sai de Dois Riachos para realizar um sonho e, por ele, tive que enfrentar dificuldades. Fiquei no Rio sem receber salário por vários meses, morando na concentração do Vasco. E olha que o salário era nada mais do que uma ajuda de custo, o que me obrigava a abrir mão de várias coisas. Não podia nem ir à praia porque tinha que pegar ônibus e nem dinheiro para o ônibus eu tinha.

MOMENTO DE DÚVIDA

Depois de dois anos, acabaram com o futebol feminino do Vasco, e aí bateu desespero. Já tinha sido convocada uma vez para a seleção brasileira, então pensava assim: “Se voltar para Alagoas, será que eu vou ter outra oportunidade de ir para a seleção? Será que eles vão me esquecer?”

DECISÃO

Fui morando com amigos, sempre de favor, fui jogar em Minas, ganhava um troco, me virava como dava. Acabei convocada para a seleção outras vezes. E foi jogando pela seleção, em 2003, que o pessoal do Umea lk me viu e me sondou.

EDUCAR UM FILHO

Queria mostrar sempre o que é bom e o que é ruim. Lógico que não vou falar assim: “Você tem que seguir este caminho”, ele é que vai decidir, só que me sentiria no direito de explicar, porque foi isso que não tive na infância. Não culpo ninguém. Sem meu pai, minha mãe teve que trabalhar para manter os filhos e ficou ausente. Não era o que ela queria realmente.



Troféu de melhor jogadora de futebol concedido a Marta em 2009.

(Revista Marie Claire, nº 209, Editora Globo.)

Imagem 21 – Continuação da entrevista do livro “Linguagens” (p.168)

Buscamos em Soares (2003), embasada em Street (1995), a explicação para esta forma como o gênero foi trazido para o LDP, a hipótese é a de que a escola trabalha, fundamentalmente, no modelo autônomo de letramento que tende a considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e deslocadas do seu contexto social. Trata-se de práticas de letramento “exclusivamente escolar” que só são encontradas na escola e que são parte integrante de um “letramento social” que ocorre fora da escola na vida cotidiana.

Ainda nessa concepção, segundo Bueno (2011, p.69), “ se o LD se propõe a ensinar gêneros da mídia, deveria mostrar a forma desses textos e discutir sobre ela” , pois muitos gêneros são facilmente reconhecidos pela sua formatação e um deles é a entrevista. Assim, acreditamos que se perguntássemos a algum aluno quais as características do gênero “entrevista”, este rapidamente responderia que se trata de um texto onde um entrevistador pergunta e um entrevistado responde.

Agora, analisaremos as questões sobre o texto na imagem 22. Vimos claramente que as respostas das questões 1 e 3 são facilmente encontradas no primeiro tema da entrevista, “A INFÂNCIA”, trata-se, portanto, segundo Marcuschi (2003) de questões “objetivas”, pois indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto.

Já a questão 2 é um pouco mais complexa e requer que o aluno faça “inferências” sobre conhecimentos textuais e contextuais. Na questão 4 temos duas perguntas, na pergunta “a”, apesar de ser verificado um certo direcionamento no final da questão, o fato de trazer no início a proposta “Na sua opinião...” torna a questão aberta para qualquer resposta por parte do aluno, o que é considerada por Marcuschi (2003) como “subjativa”, pois não há como testar a validade da resposta. A pergunta “b” também pode ser considerada “inferencial”, pois requer do aluno uma análise crítica do conteúdo do texto para respondê-la.

Imagem 22 – Estudo do texto “entrevista” do livro “Linguagens” p.(168)

Dando continuidade à análise, agora da imagem 23 logo a seguir, verificamos que a resposta para questão 5 é facilmente localizada no texto ao ler o bloco “NO RIO DE JANEIRO, COM 14 ANOS”, assim é também considerada “objetiva” por Marcuschi (2003).

5. Como Marta se sentia quando passou a integrar a equipe feminina do Vasco? Por quê?
Sentia-se deslocada, pois vinha de outro Estado, tinha uma linguagem diferente e ainda era uma jogadora sem prestígio.

6. Marta começou a jogar no Vasco em 2000. Ganhou sua primeira medalha de ouro em 2003, nos Jogos Pan-Americanos, e a primeira medalha de prata em 2004, nos Jogos Olímpicos de Atenas.
Professor: Esta questão apresenta uma situação-problema, em que os alunos precisam utilizar habilidades de outras áreas do conhecimento para resolver a questão.

a) Quantos anos Marta tinha quando ganhou a medalha de ouro? Tinha 17 anos.

b) Marta foi para a Suécia um ano depois de ter sido sondada pelo Umea Iik. Com quantos anos Marta foi para o exterior? Com 18 anos.

c) Que prêmio ela ganhou quando tinha 24 anos?
O quinto prêmio consecutivo de melhor jogadora do mundo.

7. Com o fim do futebol feminino no Vasco, Marta não voltou para Alagoas.
Porque temia ser esquecida e não ser convocada de novo para a seleção brasileira.

a) Por que ela não quis voltar?

b) Que novos sacrifícios a atleta teve de suportar?
Teve de morar de favor em casa de amigos, jogar em Minas e se virar como pôde.

8. Ao pensar no futuro e em filhos, Marta diz que gostaria de dar ao filho o que não recebeu dos pais na infância.
Mais atenção, orientação.

a) O que ela daria ao filho?

b) Você acha que ela guarda mágoas da infância? Por quê? Resposta pessoal. Professor: Abra a discussão com a classe.

9. Marta saiu de Dois Riachos, sua cidade natal, em busca de um sonho. Leia o box “Pelé de saias” e responda: Você acha que Marta realizou seu sonho? Por quê?
Resposta pessoal. Espere-se que os alunos reconheçam que sim, pois Marta tornou-se uma jogadora de futebol reconhecida internacionalmente.

10. A revista onde o texto foi publicado é vendida em bancas de todo o país. Os temas predominantes nela são moda, beleza, amor, etc., e o público que a lê é majoritariamente feminino. Você acha que essa matéria atraiu a atenção das leitoras? Por quê?
Provavelmente sim, pois o texto mostra a vida e a experiência de uma mulher vencedora.

Pelé de saias

Ao sair do Brasil para jogar no Umea Iik, na Suécia, Marta fez 111 gols em 103 jogos, durante cinco temporadas.

Em 2009, mudou-se para os Estados Unidos, para jogar no Los Angeles Sol.

É conhecida como “rainha do Brasil” e já foi chamada pelo próprio Pelé de “Pelé de saias”.

Saiba mais sobre Marta, lendo textos e assistindo a entrevistas e vídeos no site oficial da atleta: <http://www.marta10.com/pt>.

Diego Graciano, jornalista argentino radicado no Brasil, publicou a biografia da jogadora no livro *Você é mulher, Marta!* (All Print Editora).

Imagem 23 - Estudo do texto livro “Linguagens” continuação p.(169)

A questão 6 apresenta uma situação-problema para o aluno que deverá ler o texto a fim de realizar cálculos mentais de outras áreas, facilmente identificáveis, para responder as perguntas “a” e “b”. Já a resposta da questão “c” está claramente escrita no texto. Assim, podemos considerar, segundo tipologia utilizada nesta pesquisa, que são “questões de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação” (Marcuschi 2003 p.54), ou seja, trata-se de perguntas do tipo “A cor do cavalo branco de Napoleão”.

Assim como as questões anteriores, a questão 7 não apresenta nenhuma reflexão aprofundada sobre o conteúdo do texto, é composta por duas perguntas objetivas facilmente

respondidas através da leitura e extração da resposta nos blocos “MOMENTO DE DÚVIDA” e “DECISÃO”.

A questão 8a também é facilmente respondida através da leitura do último bloco “EDUCAR UM FILHO” e também pode ser classificada como “objetiva”, já a pergunta 8b e a questão 9 são iniciadas por “*Você acha...*”, o que sugere pouca relação com o texto e, portanto, consideradas “subjetivas” de acordo com Marcuschi (2003).

A questão 10, última desta seção, oferece ao aluno um pouco do contexto de produção do veículo portador do gênero, no caso a revista Marie Claire, porém não estimula nenhum tipo de reflexão no questionamento “*Você acha...*” e “*Por quê?*”. Mais uma vez, não houve reflexão e a resposta ficou por conta do aluno, são, portanto, questões “subjetivas”.

Em relação aos aspectos teóricos do ISD, nesta seção de “Estudo do texto”, não verificamos nenhum aprofundamento nas dimensões ensináveis e consideramos as questões mecânicas, exclusivas do processo de escolarização e não encontrada em nenhum outro ambiente que não seja a escola. São típicas do processo de letramento escolar em que, segundo SOARES (2003, p. 107), “eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem [...]”. E, em relação à eventual postura dos estudantes e leitores nestas propostas, vimos em Geraldi (1984, 1999) que a única postura possível é a da “leitura por busca de informações” em que o único objetivo é ler para extrair do texto informações para responder as questões formuladas nas questões do LDP.

Ainda sobre a entrevista, há outra seção intitulada “A linguagem do texto”, em que temos as seguintes questões:

- 1) *O texto lido é uma espécie de relato pessoal da jogadora Marta. Ao ser editado, o texto foi organizado em partes, distribuídas por assuntos.*
 - a) *Há algum sinal de pontuação para indicar que é Marta quem está falando?*
 - b) *No seu relato, Marta às vezes cita a fala de outras pessoas, como a professora e a mãe. Que sinais de pontuação é utilizado nessas falas?*
- 2) *Por que a informação “fica emocionada” aparece entre parênteses?*

Analisando a questão 1, verificamos que, ao descaracterizar o gênero “entrevista”, os autores acabaram transformando-a em outro gênero: o “relato pessoal”. Contudo, ao ler o texto, vemos que também não se trata de um relato pessoal, pois foi apenas uma adaptação para fins didáticos e a definição de gênero não foi priorizada pelos editores do livro que não esclarece em nenhum momento qual é o gênero em questão. Outra observação foi quanto ao trecho “Ao ser editado, o texto foi organizado em partes...” a nossa dúvida é “a quem é atribuída essa ação de editar o texto?”. Não fica claro para o aluno-leitor se foi e editora do LD ou se foi a Revista Marie Claire. E, finalmente, o questionamento sobre os sinais de pontuação é relacionado somente aos aspectos gramaticais sintáticos e independe o conteúdo do texto. Sobre isso, ROJO (2003, p. 86) salienta que “o ensino de gramática é o que os autores e LDs mais fazem e, aparentemente, perto de um grau de qualidade regular [...], embora quase sempre dentro dos modelos da gramática normativa tradicional e, muito raramente, com uma condução reflexiva”

Na questão 2 vimos a mesma preocupação, pois foi questionado apenas a função do uso dos parênteses e nada relacionado ao conteúdo do texto.

Agora, reproduzimos a questão 3 para analisá-la:

3) *Releia o trecho:*

Ele falava: “Chega perto da hora e essa menina vai desistir. Ela não vai, não”. E eu falava: “Eu vou, eu vou, eu vou”. No dia de embarcar, [...] foi aquela despedida.

- a) *A palavra “é”, na fala da mãe, é necessária? Que sentido ela atribui ao texto?*
- b) *Por que a palavra “não” é repetida em “Ela não vai, não”?*
- c) *Qual é o sentido da palavra “aquela” em “aquela despedida”?*

A presente questão pode ser relacionada ao título da seção “A linguagem do texto” já as anteriores não estão relacionadas. E, ao explorar a escolha lexical dos verbos nas falas das personagens, verifica-se, porém não de forma aprofundada, o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas.

Agora, partiremos para a análise de outro gênero jornalístico presente no mesmo livro: a “reportagem” do capítulo 3 da unidade 4. Vejamos as imagens 24,25 e 26 que seguem:

CAPÍTULO **3**

S.O.S. animal

Existem listas e listas. Em lista de premiados, todo o mundo quer ter o nome; já em lista de quem ficou em recuperação, por exemplo, ninguém quer entrar. A lista da qual falaremos aqui deve ser do interesse de todos, embora não contemple pessoas e, sim, animais. É a lista dos animais em extinção. Nela estão os bichos que, por motivos diversos, correm o risco de desaparecer, como aconteceu com os dinossauros!

A longa lista dos condenados

Um quarto dos mamíferos corre o risco de extinção por culpa da ação humana. Um estudo mostra que é possível evitar essa catástrofe

Roberta de Abreu Lima



A extinção de animais faz parte da evolução da vida na Terra, mas, desde que o bicho homem resolveu dar sua contribuição a esse processo, o desaparecimento de espécies tem se acelerado de forma preocupante. Na semana passada, foi divulgado o mais completo estudo sobre a situação dos mamíferos no planeta. O quadro que emerge da pesquisa é o mais sombrio desenhado sobre essa classe de animais. Um quarto das 5487 espécies de mamífero classificadas pela ciência se encontra em risco de desaparecer. Isso significa 1141 espécies, quinze vezes mais do que o número de mamíferos extintos nos últimos cinco séculos. O estudo foi realizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), uma instituição composta de 11000 cientistas de 160 países. Alguns dos animais relacionados estão ameaçados de desaparecer por causas naturais. É o caso do diabo-da-tasmânia, um marsupial carnívoro que lembra um urso pequeno, que desenvolveu um tipo de câncer fatal que contagia os exemplares da espécie através do contato físico. Segundo os cientistas, porém, a grande maioria dos animais ameaçados é vítima da ação humana. “O perigo de extinção das espécies, hoje, decorre quase exclusivamente do desmatamento, que destrói os habitats, e da caça”, disse a VEJA o biólogo sul-africano Mike Hoffmann, do departamento de biodiversidade da IUCN.

Calcula-se que o desmatamento atinja 40% dos mamíferos do mundo. As florestas são destruídas para dar lugar à expansão urbana e à agricultura, o que explica os altos índices de animais sob risco no sul e no sudeste da Ásia, onde as populações crescem em ritmo acelerado. Nessas regiões, 80% dos primatas podem desaparecer. A população de orangotangos-de-bornéu que habi-

234

Imagem 24 – Reportagem do livro “Linguagens” (p.234)

tam florestas da Malásia e da Indonésia resume-se a 14% da existente em meados do século XX. A outra grande ameaça às espécies, a caça indiscriminada, frequentemente é praticada por total desconhecimento da importância da preservação desses animais. “Moradores de regiões remotas, que matam primatas e cervos para comê-los, não fazem ideia de que estão caçando espécies ameaçadas de extinção”, explica a primatóloga inglesa Liza Veiga, que vive em Belém e participou do estudo da IUCN fornecendo informações sobre animais da Amazônia. “O cuiú-preto, um macaco já próximo de desaparecer, é caçado para que seu pelo seja usado na fabricação de espanadores”, ela relata. O Brasil, com 82 espécies sob risco, está entre os países com o maior número de mamíferos ameaçados — perde apenas para a Indonésia, o México e a Índia.

Os mamíferos aquáticos encontram-se em situação ainda mais grave do que os terrestres: 35% das espécies correm perigo. Os especialistas acreditam que a proporção seja ainda maior. Isso porque estudar esses animais não é tarefa fácil. Os biólogos precisam passar longos períodos navegando. Hoje existem informações insuficientes sobre um terço dos mamíferos aquáticos. O declínio populacional de animais como golfinhos e baleias passa despercebido em 70% dos casos. Os principais fatores que levam os mamíferos aquáticos à morte são os acidentes ocasionados durante a pesca de outras espécies — eles são

capturados e feridos nas redes — e a poluição das águas, geralmente causada pelo crescimento das cidades nas regiões costeiras. Outras ameaças aos mamíferos aquáticos são a destruição dos corais, que abrigam espécies que lhes servem de alimento, e os ruídos provocados por embarcações e sonares, que afetam seu sistema nervoso e interferem em sua comunicação.

Embora as cifras mais alarmantes produzidas pela IUCN digam respeito aos mamíferos, o estudo contempla também pássaros, anfíbios, peixes, répteis, crustáceos, corais e plantas. No total, 38% das espécies do planeta correm o risco de desaparecer. O cenário futuro pode ser ainda pior, já que o grau de ameaça foi determinado, na maioria dos casos, sem levar em conta o aquecimento global, apontado como o grande vilão ambiental das próximas décadas. “A mudança climática ficou fora do cálculo porque, com exceção de alguns animais muito dependentes do gelo, como o urso-polar, as espécies ainda não sofrem seus efeitos”, disse a VEJA o biólogo americano Thomas Lacher, da Universidade Texas A&M e colaborador da IUCN. O relatório deixa claro que é possível reverter o destino dos animais ameaçados. Alguns, entre eles o elefante africano, que até recentemente estavam sob grau elevado de ameaça de extinção, foram reclassificados em categorias de risco menores, graças aos esforços de instituições que trabalham para preservá-los. São esforços que necessitam ser empreendidos em escala global.

O CALVÁRIO DE CADA UM

Alguns dos mamíferos ameaçados podem desaparecer em consequência de causas naturais, como o diabo-da-tasmânia, mas a maioria é vítima da caça e da ocupação de seus habitats pela expansão urbana e pela agropecuária.



O MAIOR DOS PRIMATAS Em agosto, pesquisadores encontraram 125 000 gorilas das planícies no norte da República do Congo. Mesmo assim, eles continuam a correr risco de extinção. Nos últimos 25 anos, a população desse animal diminuiu devido à caça e a doenças como o ebola.



SÓ NO ZOOLOGICO Nativos da China, os cervos-de-père-david já não existem na natureza, apenas em cativeiro. Foram dizimados devido à caça e à destruição de seu habitat. Quando se reproduzirem em quantidade expressiva, serão reintroduzidos no ambiente selvagem.

ALERTA MÁXIMO: O lince-ibérico é um dos 100 animais classificados na categoria de alto risco de extinção. Sua população não passa de 140 adultos, que habitam o sudoeste da Península Ibérica. Seu alimento favorito, o coelho europeu, está sumindo. Além disso, o lince é vítima da caça e de doenças.

DOENÇA FATAL: Do tamanho de um cachorro pequeno, o diabo-da-tasmânia existe apenas na ilha australiana que lhe dá nome. Nos últimos dez anos, sua população se reduziu em 60%. Nesse caso, a culpa não é do homem. A espécie desenvolveu um tipo de câncer que impede os animais de se alimentar.

VÍTIMA DA URBANIZAÇÃO: A população do orangotango-de-bornéu, primata das florestas da Malásia e da Indonésia, reduziu-se a 14% da que existia até meados do século XX. A espécie é dizimada pelo avanço da atividade humana em seu território.

IGUARIA À MESA: Natural do nordeste da Indonésia, o macaco-de-calébes é caçado para servir de alimento. Sua carne é apreciada na região. Como se não bastasse, seu habitat vem sendo destruído.

(Reportagem de Alessi Lima, 15/11/2008, Edição Abril.)

marsupial: que possui uma espécie de bolsa no abdome.
primata: mamífero de cérebro e membros desenvolvidos; macaco, chimpanzé, orangotango, gorila, etc.
sonar: equipamento eletrônico que, através do som, identifica objetos e dá a medida de distâncias no fundo do mar.

236

Imagem 26 – Reportagem do livro “Linguagens” (continuação p.236)

Como na entrevista analisada anteriormente, o gênero “reportagem” não é indicado no sumário e nem na apresentação da unidade. O capítulo é iniciado com um parágrafo introdutório, logo depois vem o título seguido de uma frase e segue trazendo o texto principal.

Ao final da leitura, pela identificação da fonte, pressupõe-se tratar do gênero “reportagem” por fazer parte de uma Revista de grande circulação nacional. Porém, vale esclarecer que para identificar isso o aluno terá que ter esse conhecimento prévio, ou seja, saber que a revista “Veja” é uma revista contém reportagens sobre temas atuais, caso contrário, não terá pistas sobre o gênero.

De acordo com a perspectiva do ISD, antes de apresentar o conteúdo do texto, deveria ser apresentado ao aluno o veículo portador do texto, local de circulação, assim como jornalistas responsáveis e provável público-alvo, no entanto, isso não foi verificado em nenhum texto do livro analisado nesta seção.

Antes de partirmos para a análise das questões de “Estudo do texto”, verificamos que a reportagem não foi escrita na sua forma original, conforme anexo II (p. 159-164) no final desta dissertação.

Ao fazer a leitura de ambos os textos, destacamos as seguintes mudanças quanto à “retextualização” do texto para fins didáticos: permanecem idênticos o título, o *lead* e o texto principal; foram modificados: a 1ª foto do guepardo cuja legenda foi omitida, a 2ª foto do orangotango foi colocada no final da reportagem do livro, a 3ª foto da zebra de grévis e legenda também foram retiradas, assim como a pequena seção sobre o elefante africano; na seção “O calvário de cada um” foram omitidos alguns trechos e, por último, parte do texto original foi transformado em legenda.

Acreditamos que essas mudanças tiveram como objetivo “compactar” o texto real e facilitar a leitura e interpretação. Contudo, devemos ressaltar que somos contra essas mudanças na “pedagogização” do gênero. E, para ancorar essa ideia, nos baseamos em nossos aportes teóricos. Para Marcuschi (2003), a leitura de um texto na sua diagramação real é importante para que o aluno treine esse tipo de visão do texto e estabeleça relações e raciocínios formais muito importantes, porém, é pouco presente nos LD. Bueno (2011), com base em suas pesquisas sobre gêneros jornalísticos, também tendo se ancorado em Marcuschi (2003), verificou que os gêneros da mídia impressa, geralmente, aparecem retextualizados nos LD, ou seja, sofrem adaptações para se tornarem textos típicos de LD. Segundo a autora:

Embora os classificados, as fotos/legendas, as charges, as tabelas, as capas e a carta de leitor apareçam no LD com o mesmo formato que têm em jornais e revistas, os demais gêneros notícias, reportagens, notas, manchetes, entrevistas, sinopses de filmes e editoriais aparecem modificados (BUENO, 2003, p.64).

Nessa mesma linha, Soares (2003) enfatiza que o mesmo material impresso é lido e interpretado de forma natural e espontânea na vida social e profissional, porém, ao ser levado para a escola, de acordo com a autora:

[...] eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias práticas de letramento. (SOARES, 2003, p.107)

Assim, ao modificar a forma como o gênero circula socialmente, a escola acaba valorizando as práticas de letramento autônomo e/ou escolar em detrimento às práticas de letramento ideológico e/ou social. Portanto, numa visão mais abrangente, SOARES (2003, p. 111) destaca que “o letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos. ”. Assim, consideramos as práticas escolares inseridas nas práticas sociais de letramento e, quanto ao trabalho com gêneros textuais, acreditamos que estes devem ser trazidos para a sala de aula o mais próximo possível da sua forma real para que o aluno o reconheça como parte de seu cotidiano.

Agora, passamos a análise das questões de compreensão e interpretação referentes à reportagem “S.O.S animal” de acordo com a tipologia de Marcuschi (2003).

Para isso, nos atentemos para as imagens 27 e 28 logo a seguir:

Estudo do texto

▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- Observe no final do texto lido a indicação de sua fonte, isto é, o nome do livro, jornal ou revista onde ele foi publicado originalmente. Qual é ela?
A revista tem publicação em 15/12/2008.
- Veja agora as fotos dos animais que acompanham o texto.
 - Qual é o papel delas? De acordo a época da publicação não há nenhuma legenda.
 - O que esses animais tão diferentes têm em comum, segundo o texto? A origem do texto.
 - Os textos ao lado ou embaixo das fotos chamam-se **legendas**. O que elas comentam sobre os animais? As fotos de animais extintos de São Paulo.
- Levante hipóteses e troque ideias com os colegas: De que tipo de gênero textual é o texto lido: notícia, entrevista ou reportagem? Reportagem.
- A revista em que o texto foi publicado tem alcance nacional. Considerando esse fato e o assunto abordado, indique, entre os itens que seguem, aquele que melhor resume a finalidade principal do texto.
 - Conscientizar os leitores de que a urbanização acelerada e as causas naturais são responsáveis pela redução das espécies animais.
 - Estimular os leitores a combater a caça e a pesca dos animais em extinção.
 - Informar os leitores quanto à participação do homem no processo de extinção de espécies animais.
- De acordo com o texto, estudos dos cientistas mostram a interferência humana no processo de extinção de espécies animais.
 - Quais são as principais ações humanas relacionadas com o desaparecimento de espécies animais? O desmatamento, a caça indiscriminada e a poluição do lago.
 - No último parágrafo há esta afirmação: "O cenário futuro pode ser ainda pior". De acordo com o texto, o que pode piorar a situação ambiental?
O aquecimento global, gerado pelo consumo desmedido de energia elétrica.

Qual a situação atual das tartarugas marinhas?

A boa notícia é que a situação [das tartarugas] tem melhorado, segundo a bióloga do Projeto Tamar em Ubatuba, Suzani Macedo. "Nesses quase 30 anos de trabalho do Tamar, começamos agora a comemorar alguns sinais de recuperação graças à conscientização principalmente dos pescadores", explica. Com a atuação da ONG, houve um aumento gradual do número de filhotes liberados ao mar, totalizando, até 2007, mais de 8 milhões. Mais uma boa novidade: cerca de 70% dos ninhos permanecem *in situ*, ou seja, são mantidos nos locais originais de postura.

Uma das principais ameaças contra a vida das tartarugas marinhas são as redes de pesca, pois, quando se entrosam nelas, não conseguem subir à superfície para respirar. Acabam morrendo sem ar. Outros grandes problemas que as tartarugas enfrentam no litoral brasileiro são a ingestão de lixo, que provoca doenças, o sufocamento por sacolas plásticas jogadas no mar e traumas provocados por embarcações de lazer, como iates e jet skis.

(Revista Carta Nova (São Paulo: Abril, out. 2008. Editora Abril.)

237

Imagem 27 – Estudo do texto da reportagem – livro “Linguagens”(p. 237)

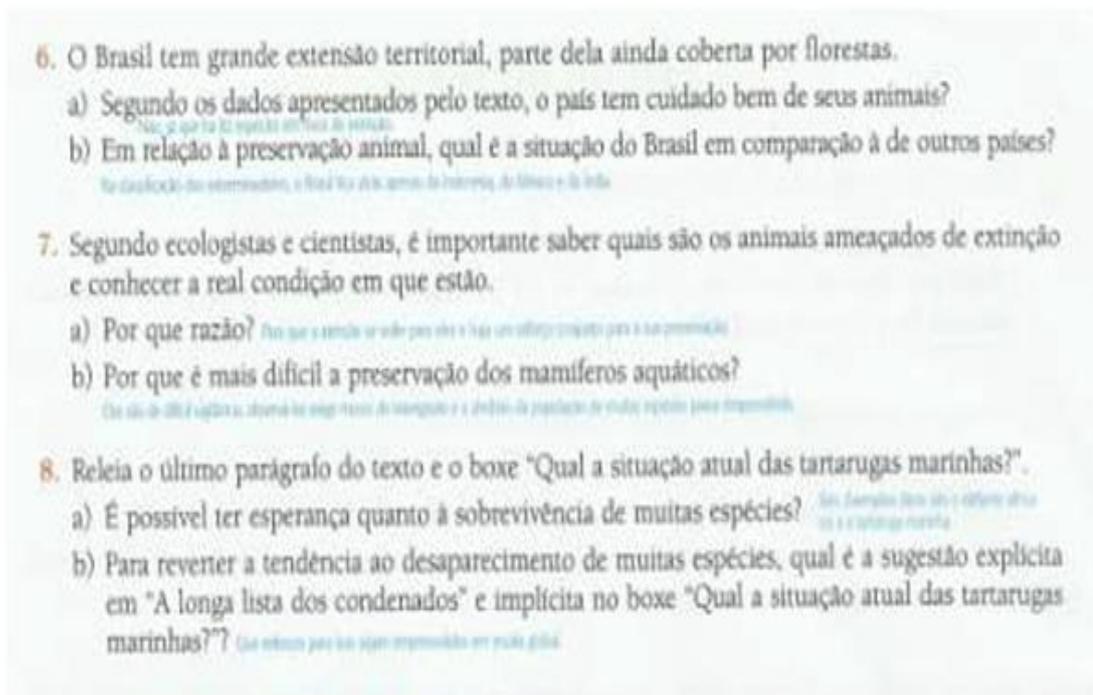


Imagem 28 – Estudo do texto da reportagem – livro “Linguagens (continuação p. 238)

Verificamos que a questão 1 solicita apenas que o aluno localize a fonte da reportagem e copie. Vale destacar, também, que há até um direcionamento do local onde encontrar a informação. Trata-se de uma questão “objetiva” de pura “decodificação” sem nenhuma reflexão sobre o texto.

A questão 2, mais especificamente as perguntas “a” e “b” levam em conta o texto como um todo, porém, com processos inferenciais pouco complexos, logo, elas podem ser consideradas ‘globais’. Já a questão “c” está voltada a aspectos específicos do gênero reportagem e é facilmente respondida localizando-se no texto a resposta, podemos, portanto, também considerá-la “objetiva”.

A questão 3 é voltada para a classificação dos gêneros, porém, já oferece as opções para que o aluno copie a alternativa correta. Nela não foi oferecida nenhuma oportunidade de acionar os conhecimentos prévios sobre o gêneros e nem de comprovar hipóteses. Na questão 4, temos outra atividade mecânica facilmente respondida depois de uma leitura do texto.

As questões 5a , 5b e 6b levam em conta apenas os conhecimentos textuais e não é necessária nenhuma inferência para respondê-la. Já a questão 6a requer um conhecimento linguístico maior, pois o aluno terá que ler o texto e formular a resposta de acordo com a sua interpretação e capacidade de redigir a escrita.

As questões 7a, 7b e 8a também estão relacionadas apenas a conhecimentos textuais, já a pergunta 8b requer um conhecimento lexical maior, pois o aluno terá que saber o significado do termo “implícito”, ainda que a para responder sejam acionados conhecimentos textuais do texto complementar do boxe que acompanha as questões.

Na seção “A linguagem do texto”, logo a seguir na p.238, temos as seguintes questões:

1) Ao longo do texto, são apresentados depoimentos de alguns cientistas.

a) Como são marcados graficamente esses depoimentos?

b) Com que objetivo esses depoimentos são inseridos no texto?

Consideramos, na questão 1, que a pergunta “a” refere-se a conhecimentos sintáticos facilmente localizados no texto, ainda que o aluno não saiba a função das “aspas” poderá responder a questão. Mas ela pode ser considerada “objetiva”, pois basta que o aluno procure o sinal no texto e denomine-o. Já a questão “b” pode ser considerada “inferencial”, pois exige não só os conhecimentos textuais e sintáticos, mas outros contextuais. Sobre a questão 2:

2) Releia o trecho:

“ Um quarto das 5.487 espécies de mamíferos classificadas pela ciência se encontra em risco de desaparecer. Isso significa 1.141 espécies[...]”

a) Por que a forma verbal “encontra” está no singular?

b) Como ficaria o enunciado caso tratasse de 2/4 das espécies, em vez de 1/4?

c) Escreva por extenso os algarismos 5.487 e 1.141.

Na questão 2, as perguntas “a” e “b” são restritamente voltadas ao conhecimento morfológico da língua, pois o aluno deve acionar seus conhecimentos sobre concordância verbal. De acordo com a perspectiva do ISD, neste caso, estão sendo desenvolvidas as capacidades linguístico- discursivas. Já a pergunta “c” não se relaciona com o texto, uma vez que o aluno tem que acionar conhecimentos que possui de outras áreas, por isso, ainda sim, pode ser classificada com “inferencial” de acordo com Marcuschi (2003).

Acerca da questão 3:

3) “Sigla” é uma sequência formada pelas letras ou sílabas iniciais de palavras que constituem uma expressão correspondente ao nome de instituições, empresas, etc.

a) Que siglas aparecem nos textos lidos? O que elas significam?

b) *Crie uma sigla para “Centro de Reabilitação de Tartarugas Marinhas”.*

A questão 3 é extremamente mecânica e não requer nenhum esforço do aluno para respondê-la, pois a informação sobre “sigla” já foi dada ao aluno no início da questão, portanto, as perguntas podem ser consideradas na tipologia de Marcuschi (2003) como “A cor do cavalo branco de Napoleão” por ser de perspicácia mínima, e autorrespondida pela própria formulação.

Em relação à questão 4:

4) *Observe a grafia das palavras “extinção” e “extintas”, usadas várias vezes no texto. Elas derivam do verbo “extinguir”. Veja:*

Extinguir – extinção, extintas

Tendo com exemplo essa derivação, escreva duas palavras que se originam do verbo “distinguir”.

A questão 4 requer o acionamento de conhecimentos linguísticos para que os alunos possam respondê-la e, se prestarem atenção na forma como foi formulada, terão indícios de como respondê-la. Também pode ser classificada como as anteriores de “A cor do cavalo branco de Napoleão”.

Analisando sob a perspectiva do ISD, consideramos que as questões sobre a reportagem “S.O.S animal” pouco ou nada exploram o desenvolvimento das capacidades de ação. As capacidades discursivas são mais desenvolvidas e as linguístico - discursivas pouco desenvolvidas ou exploradas, já que as perguntas proporcionam mínimas reflexões sobre a infraestrutura textual e sobre os mecanismos de textualização.

De acordo com a nossa análise, a maioria das perguntas estão voltadas apenas ao conhecimento textual, além disso, são quase sempre mecânicas e não exigem que o aluno acione outros conhecimentos senão os de “decodificação” do texto.

Marcuschi (2003)³², em sua pesquisa sobre os exercícios de compreensão dos LDP, constatou que a muitos deles falham em vários aspectos devido a uma errônea noção de compreensão como simples decodificação. Assim, o autor justifica que “Isso só será superado quando a compreensão for tida como um processo criador, ativo que vai além da informação estritamente textual”. (MARCUSCHI, 2003, p.58). O autor ainda sugere que a formulação das

³² Ver pesquisa completa em Marcuschi (2003) Compreensão de texto: algumas reflexões In **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Org. Angela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

questões envolva, primeiramente, identificação das proposições centrais do texto; perguntas e afirmações inferenciais; tratamento a partir do título; produção de resumos; reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, dentre outros procedimentos que permitam, de fato, a compreensão do texto.

Assim, após termos apresentado os resultados de nossa análise acerca dos materiais adotados pela rede municipal de Itatiba, sobretudo no que se refere à abordagem de gêneros textuais da esfera jornalística, passaremos, agora, a tecer as nossas considerações finais

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as propostas contidas nos quatro LDP acerca do ensino dos gêneros jornalísticos, à luz de nossos aportes teóricos, verificamos que há um maior número de gêneros e de textos trabalhados nos LD do 6º ano, o que é considerado necessário para o avanço da aprendizagem. Podemos retomar esses dados no quadro a seguir, onde a primeira coluna retoma o nome do coleção; a segunda, a quantidade de gêneros jornalísticos; a terceira, a quantidade de textos:

Quadro 11 - comparação da quantidade de gêneros e textos nos livros analisados.

Livros	Gêneros	Textos
“Português escrita, leitura e oralidade” (PELO – 5º ANO)	15	139
“Projeto Buriti” (BURITI - 5º ano)	28	88
“Português linguagens” (LING - 6º ano)	26	174
“Para Viver juntos” (PVJU - 6º ano)	34	204

Ressaltamos a importância de se levar para o aluno o maior número de gêneros possíveis, e não necessariamente de textos, para que ele tenha a oportunidade de conhecer e reconhecer os gêneros que circulam na sociedade em que vive. Afinal, os PCN´ preveem uma “diversidade de gêneros”. Assim, verificamos que todos os livros analisados atingem a este objetivo.

Quanto a atender as esferas de utilização da língua, vimos que apenas o LD “PELO” não traz, entre os gêneros trabalhados, a esfera publicitária, tão importante no cotidiano do aluno. Os demais livros trazem todas as esferas de comunicação previstas pelos PCN.

Quanto aos gêneros trabalhados nos livros analisados, constatamos que em todos os quatro predominam os gêneros literários e jornalísticos. Sendo os literários dos livros

“PELO” (5ºano) e “PVJU” (6º ano) e os jornalísticos nos livros “BURITI” (5º ano) e “LING” (6º ano).

Quanto à forma de se trabalhar o ensino de gêneros, constatamos que os autores do livro “PELO” (5º ano) demonstram uma grande preocupação em não descaracterizar o gênero da sua forma original e, na retextualização, trazem os textos da forma mais real possível como o mesmo circula na sociedade. O contexto de produção também é bastante explorado nas propostas de ensino deste livro, assim como o conteúdo temático e os conhecimentos prévios do aluno. Quanto à tipologia das questões analisadas, de acordo com a nossa metodologia, encontramos questões “objetivas” e “subjetivas” que não apresentam maior aprofundamento ou reflexão, mas também encontramos algumas questões “inferenciais” tão importantes para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Sendo assim, consideramos que o livro “PELO” (5º ano) traz práticas letramento ideológico trabalhando a função do gênero tanto no contexto escolar como no contexto social, além do “cuidado” na “didatização” do gênero.

O livro “BURITI” do 5º ano valoriza a questão dos gêneros textuais, porém, ao apresentar a definição dos mesmos sem dar oportunidade para que os alunos lancem mão dos seus conhecimentos prévios, procura facilitar muito a aprendizagem para o aluno. Há também uma preocupação com o contexto social de produção do gênero, busca-se sempre trazer para o aluno os possíveis produtores e receptores dos textos, assim como o objetivo da leitura. Quanto à retextualização, vimos que os autores procuram trazer o gênero na forma mais original possível.

Contudo, nas questões de leitura e interpretação, não verificamos as mesmas preocupações, visto que a maioria delas são classificadas, segundo a tipologia utilizada em nossa metodologia, em “objetivas”, “subjetivas” e “cópias” e algumas poucas “globais”. Apesar de haver uma valorização do conteúdo temático dos textos, não verificamos questões “inferenciais” que trabalhem o texto com mais aprofundamento. Assim, as propostas estão mais voltadas para o letramento autônomo que valorizam o gênero somente no contexto escolar.

O livro “PVJU” do 6º ano apresenta um ensino sistemático do gênero conforme a proposta de Schneuwly & Dolz (2004) e também explora em suas atividades as etapas das seqüências didáticas, pois verificamos que nele é, primeiramente, solicitada uma produção inicial do gênero, seguido do trabalho com módulos visando ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. E, por último, há uma proposta de produção final acompanhada de uma ficha de avaliação da produção escrita do gênero. O

contexto de produção é bastante explorado, assim como os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados na formulação de hipóteses acerca dos gêneros.

Quanto à retextualização, vimos que poucas mudanças foram feitas no gênero “notícia” para este ser trazido à sala de aula, suas características principais foram mantidas. No que se refere às questões interpretativas, vimos que a maioria é do tipo “inferencial” fazendo com que o aluno relacione os conhecimentos textuais com outros contextuais mais complexos e, assim, são desenvolvidas em tais propostas as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Foi verificado uma progressão na sequência de atividades propostas acerca dos gêneros e um avanço significativo no aprofundamento das atividades de interpretação em relação aos livros do 5º ano. Há ainda algumas questões “globais” e outras de simples “cópias”.

Assim, consideramos que o livro “PVJU” tem uma proposta voltada para o letramento ideológico, cujas atividades de trabalho com gêneros não se distanciam da forma como esses gêneros circulam socialmente.

O livro “LING” do 6º ano não apresenta nenhuma preocupação na apresentação do gênero, pois verificamos que os textos são introduzidos sem que haja esclarecimento do gênero ou relação como o contexto de produção. Os conhecimentos prévios dos alunos também não são considerados e, quanto ao processo de retextualização, vimos que os gêneros são descaracterizados ao extremo, o conteúdo foi compactado e, além disso, foram criadas partes que não existiam e/ou omitidas outras que integravam o texto original.

Quanto às questões interpretativas, encontramos, na maioria das vezes, questões “objetivas” e mecânicas, exclusivas do processo de “letramento escolar”, algumas “subjetivas” e outras classificadas como “A cor do cavalo branco de Napoleão”. Nestas, nenhuma reflexão é necessária para a formulação das respostas que são, quase sempre, autorrespondidas na própria formulação. Há poucas questões “inferenciais” e não verificamos um avanço nas propostas de ensino em relação às propostas dos LDP do 5º ano e nem progressão no tratamento do gênero. Verificamos neste livro, tanto na apresentação dos textos quanto nas questões de interpretação, uma “forte” presença do letramento autônomo trazendo o gênero somente no âmbito escolar com propostas deslocadas do contexto social.

Para facilitar a compreensão desta análise, elaboramos uma tabela sintetizadora dos resultados obtidos:

Tabela 5 – Síntese da análise dos LDP da pesquisa

Aspectos da análise	Livros analisados			
	PELO	BURITI	PVJU	LING
Esfera de utilização da língua	Literário Jornalísticos Científicos familiares	Jornalísticos Literários Científicos Familiares publicitários	Literários Jornalísticos Científicos Publicitários Familiares	Jornalísticos Literários Científicos Publicitários Familiares
Gênero predominante	Literários	Jornalísticos	Literários	Jornalísticos
Capacidades de linguagem desenvolvidas	Capacidades de ação Capacidades discursivas	Capacidades discursivas	Capacidades de ação Capacidades discursivas Capacidade lingüísticos-discursivas	Capacidades discursivas Capacidades lingüísticos-discursivas
Retextualização	Traz o gênero no formato original	Traz o gênero no formato original	Traz o gênero no formato original, mas faz alguns cortes no conteúdo	Descaracteriza o gênero. Traz o conteúdo compactado
Classificação das questões interpretativas quanto à tipologia	Objetivas Subjetivas Inferenciais	Objetiva Subjetiva Cópia Vale tudo	Cópias Globais Inferenciais	Objetivas Subjetivas A cor do cavalo branco de Napoleão Globais
Organização das propostas de ensino através de sequência didática	Não apresenta	Não apresenta	Apresenta um proposta sistemática com produção inicial, módulos e produção final.	Não apresenta
Concepção de letramento	Ideológico	Autônomo	Ideológico	Autônomo

Como vimos, houve um avanço significativo nas propostas de ensino dos livros do 6º ano no que se refere às capacidades de linguagem desenvolvidas e também em relação à tipologia das questões.

Acreditamos, após esta análise, que os livros “PELO” do 5º ano e “PVJU” do 6º ano apresentam avanço, pois trazem mais questões inferenciais, as quais fazem com que o aluno acione outros conhecimentos além dos referentes ao conteúdo dos textos estudados na unidade. Também permite que seja explorado satisfatoriamente o contexto de produção e o

conteúdo dos gêneros jornalísticos, desenvolvendo as capacidades de linguagem. Além disso, as atividades de produção estão relacionadas aos gêneros trabalhados.

Já nos livros “BURITI” do 5º ano e “LING” do 6º ano predominam as propostas que exploram somente o conteúdo temático, não há uma preocupação com o contexto de produção e nem com a maneira de trazer o gênero do contexto social para o livro. Isso porque os textos são descaracterizados e compactados na “didatização” a fim de facilitar a compreensão e a localização das informações solicitadas. E, por último, as questões interpretativas são, na maioria das vezes, mecânicas com respostas facilmente respondidas no texto .

Quanto ao ensino através de “sequências didáticas” defendidos nesta dissertação, somente o livro “PVJU” do 6º ano traz esta maneira de trabalhar o ensino do gênero. Sabemos que se trata de uma opção dos autores, porém, sugerimos que as escolhas dos LDP para uso nos dois segmentos (5º e 6º anos) sigam a mesma forma de se trabalhar os gêneros textuais, uma vez que isso pode evitar a ruptura tão indesejada na transição das séries. Assim, seja na forma de “sequência didática” ou não, é fundamental que o gênero seja considerado não somente em seu contexto escolar, mas em seu contexto social para que o aluno reconheça o gênero em seu cotidiano e saiba fazer uso deste quando se fizer necessário.

Em suma, recomendamos que as propostas de ensinamentos visem as práticas e eventos de letramentos ideológicos, pois creditamos na importância de um trabalho a partir de gêneros textuais e, principalmente, que haja progressão no trabalho com gêneros, ou seja, de acordo com Schneuwly & Dolz (2004) através da progressão, ou seja, da organização temporal do ensino, o aluno chegará a uma aprendizagem satisfatória. Sendo assim, a partir de um gênero trabalhado são estabelecidos objetivos a atingir de diferentes níveis de dificuldades.

Esperamos, enfim, que nossa pesquisa sirva de apoio para as futuras escolhas de LDP que serão utilizados durante o ano letivo e que estes proporcionem uma aprendizagem significativa aos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN. M.; VOLOCHINOV , V.V.N.(1929)**Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal** . (1979) São Paulo: Martins Fontes,1997.

BEZERRA. M.A. Textos: Seleção Variada e Atual (cap. 2 pp.35-47) IN: “**O livro didático de Português**”: múltiplos olhares. Orgs Angela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental**, vol.2 Brasília/DF.SEF/MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental**, vol.2 Brasília/DF.SEF/MEC, 1998.

BRONCKART, J. P **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006

_____. **Agir e Discurso** . Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BUNZEN Jr, Clésio dos S. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos de livros didáticos e projetos didáticos autorais**. Unicamp. Campinas. SP, 2009.
CAPES. www.periodicos.capes.gov.br acesso em 21/06/2014

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In **O texto em sala de aula**. Org. João Wanderley Geraldi. 3ª Ed. (p.88-97) São Paulo: Editora Ática, 1999

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? In **Linguagem e Letramento em foco**. Cefiel/IEL/Unicamp/MEC. 2005.

LAJOLO, M. **Esgotado homem-peixe nada a noite e faz terapia**. Notícia Caderno D. Esportes in Folha de São Paulo. Disponível em <http://www.folha.uol.com.br/acervo.folha.com.br/fsp/2007/04/07/20> acesso em 21/04/2014.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. (1998). **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.

MACHADO, Anna Rachel. **Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual**. Intercâmbio, X: 137-147, LAEL- PUC/SP.

_____. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. L.L Meurer, A. Bonini & D.A. Motta-Roth, D. (org.), 2005.

_____. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio . Gêneros Textuais: definição e funcionalidade (p.19 a 46). In **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões In **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Orgs Angela Paiva Dionísio. Maria Auxiliadora Bezerra. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries) p.69 a 99. In **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e Cultura escrita**. Orgs Roxane Rojo e Antônio Augusto Gomes Batista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte. Autêntica (1998/2002)

_____. Letramento e escolarização. IN: RIBEIRO, V.M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**, p.89-113 São Paulo: Global, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25. 2004.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização (pp. 54 -67). In MARINHO, M e CARVALHO, G. T.(orgs.). In **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Lusinete V. de **As proezas das crianças em textos de opinião** Campinas, SP. Mercado de Letras, 2003.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, 2007.

_____. Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In MARINHO, M e CARVALHO, G. T.(orgs.) in **Cultura escrita e letramento**.pp.33-53.Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professor** MAGALHÃES, Izabel (org.). Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Mercado de Letras, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. 8ª edição. São Paulo. Cortez. 2006.

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento**. 2009. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Unicamp.

VIGOTSKI, L.S.1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001;

_____, L.S..1930. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2010;
Wikipédia.<http://pt.wikipedia.org/wiki> acesso em 28/06/2014.

ANEXO I

(Revista Marie Claire www.revistamarieclaire.globo.com nº 209 de Agosto de 2008 acesso em 03/07/2014)

: Home > Entrevista

A rainha do Brasil

Por Aline Pestana, de Umea Foto: Paulo Fridman

@ Dê o seu recado: Comente a matéria, sua opinião pode sair na revista!

Marie Claire Vamos fazer uma viagem no tempo: me conta como foi a sua infância?

Marta Meu pai se separou da minha mãe quando eu tinha 1 ano e meu irmão mais velho assumiu a responsabilidade de um pai para minha mãe poder trabalhar. Minha mãe só via a gente à noite. Comecei a freqüentar o colégio com 9 anos, porque as dificuldades eram muito grandes e ela não tinha como comprar material escolar. Só que eu queria muito estudar, então pegava cadernos e ficava tentando ler e escrever sozinha. Quando fui pra escola, já sabia fazer o meu nome, e a professora perguntou: 'Você já estudou alguma vez?'. E eu disse: 'Não, aprendi sozinha mesmo' [fica emocionada].

'Olha, se eu quisesse ter me envolvido com as coisas erradas, teria me envolvido facilmente. Mas fui pela minha cabeça'

MC Como foi a sua partida para o Rio para tentar seguir carreira no futebol?

M Em Dois Riachos, eu vivia com os meninos jogando bola e indo a jogos do time masculino. A minha vontade era me tornar uma jogadora profissional e quando apareceu a oportunidade de tentar fazer um teste no Vasco e no Fluminense, times que tinham equipes de futebol feminino naquela época, fui. Eu tinha 14 anos.

MC E sua mãe?

M Ela falava: 'Chega perto da hora e essa menina vai é desistir. Ela não vai, não'. E eu falava: 'Eu vou, eu vou, eu vou'. No dia de embarcar, ela só foi acreditar quando o ônibus estava parado e eu falei: 'Eu vou', e subi no ônibus. Aí ela chorou, meus irmãos choraram, foi aquela despedida. Só aí ela acreditou que eu estava indo em busca do meu sonho [fica emocionada].

MC Sozinha no Rio com 14 anos. Como foi isso?

M Foi uma época difícil porque cheguei no Vasco e não conhecia ninguém, tinha um monte de gente que jogava na seleção, e as cariocas todas cheias de gírias para cima de mim. Eu ficava quietinha e me chamavam de bicho-do-mato.

MC Adolescência é uma época de crise existencial. Você teve tempo de ter crise?

M Saí de Dois Riachos para realizar um sonho e, por ele, tive que enfrentar dificuldades. Fiquei no Rio sem receber salário por vários meses, morando na concentração do Vasco. E olha que o salário era nada mais do que uma ajuda de custo, o que me obrigava a abrir mão de várias coisas. Não podia nem ir à praia porque tinha que pegar ônibus e nem dinheiro para o ônibus eu tinha.

MC Teve algum momento de dúvida? De ter chorado sem esperança?

M Depois de dois anos, acabaram com o futebol feminino do Vasco, e aí bateu desespero. Já tinha sido convocada uma vez para a seleção brasileira, então pensava assim: 'Se voltar para Alagoas, será que eu vou ter outra oportunidade de ir para a seleção? Será que eles vão me esquecer?'.
M Fui morando com amigos, sempre de favor, fui jogar em Minas, ganhava um troco, me virava como dava. Acabei convocada para a seleção outras vezes. E foi jogando pela seleção, em 2003, que o pessoal do Umealk me viu e me sondou.

MC Você amadureceu mais rápido no Rio?

M Se quisesse ter me envolvido com coisas erradas, teria me envolvido fácil. Mas não quero falar sobre isso. Posso dizer que não me envolvi porque fui mais pela minha cabeça mesmo. Minha mãe não teve tempo para sentar comigo e passar o que era bom e o que era ruim, tive que aprender as coisas certas e erradas sozinha.

MC Você consegue ajudar a sua família?

M Mando mil reais por mês para minha mãe. Só que daí tem meus irmãos, todos têm dificuldades e todos moram no mesmo lugar. Estou tentando fazer com que eles tenham algo para trabalhar lá, para eu não ter que estar sempre ajudando.

MC Você conseguiu adquirir algum patrimônio?

M A casa em que a minha mãe mora é minha. Foi a única coisa que eu consegui comprar até agora.

MC O que aprendeu de mais importante nessa aventura pelo mundo?

M A cuidar de mim. Moro sozinha, faço a minha comida, lavo e passo.

MC Por aqui se brinca que o esporte preferido é o sexo. Como você se sente vivendo em um país sem tabus?

M Calma, porque penso da mesma forma. Para que controlar tanto o seu filho e ver, no final, meninas de 13, 14 anos ficando grávidas? Precisa conversar sobre tudo.

MC Você está namorando?

M Tem alguém por perto [ri]. Segredo!

'Tenho planos de ter filhos. Mas se ter uma família significa casar, eu não quero isso'

MC Por que é segredo? É para preservar a pessoa ou se preservar?

M As duas coisas. Mas não é nada de mais, não.

MC No futebol feminino tem uma porcentagem grande de lésbicas. Essa pergunta sempre vai te perseguir?

M O que eu falo é o seguinte: não sou contra nada, entendeu? Acho que você tem que ser feliz com a pessoa que você está, independentemente do sexo dela. Eu sou a favor, entendeu? Não vou falar especificamente desta pessoa. Mas sim, tenho alguém.

MC Essa pessoa é sueca?

M Sim, é sueca.

MC Você se sente bonita?

M Eu não me sinto feia, eu me sinto simpática. Aqui as loiras não fazem tanto sucesso como fazem lá no Brasil. Eles gostam mais de moreninhas. É show de bola pra mim! Beleza pura! Me sinto bem mais bonita aqui na Suécia do que no Brasil [ri].

MC E você tem planos de ter filhos, de ter uma família?

M Tenho planos de ter filhos. Agora, ter uma família significando casar, não.

MC Como educaria um filho?

M Queria mostrar sempre o que é bom e o que é ruim. Lógico que não vou falar assim: 'Você tem que seguir este caminho', ele é que vai decidir, só que me sentiria no direito de explicar porque foi isso que não tive na infância. Mas não culpo ninguém. Sem meu pai, minha mãe teve que trabalhar para manter os filhos e ficou ausente. Não era o que ela queria realmente.

MC Você perdeu totalmente o contato com seu pai?

M Ele mora perto da minha cidade, e sempre que eu vou a Alagoas, vou visitá-lo. Mas o nosso contato é mínimo.

MC Como é morar na Suécia vindo de um país tropical?

M Os primeiros meses foram complicados, muita neve, muito frio, dias com três horas de luz. Mas pensei: 'Nossa, estou num país que tem um dos melhores clubes do mundo, não vou

focalizar no frio e na escuridão'. E parei de perder as minhas energias com isso. E depois que vim pra cá me tornei duas vezes a melhor jogadora do mundo.

'Quando chegou o dia de embarcar, ela só acreditou que eu ia ao me ver entrar no ônibus. Aí, foi aquela choradeira'

MC De certa forma é melhor estar fora no Brasil?

M Aqui a gente tem apoio da mídia, joga num campeonato bem disputado. Se existisse o mesmo trabalho no Brasil, ia correndo. Eu amo o meu Brasil, queria jogar lá, estar perto das pessoas que amo. Mas vivo do futebol e no Brasil o futebol feminino não tem estrutura.

MC As pessoas têm o coração quente aqui na Suécia ou são mais distantes?

M São mais concentradas nas próprias vidas. Você mal sabe quem são seus vizinhos, não existe o tipo de proximidade tão comum no Brasil. Em Dois Riachos, por exemplo, todo mundo conhece todo mundo.

MC O que você faz nos dias de folga?

M Tenho alguns amigos suecos, mas me reúno quase sempre com os brasileiros daqui. A gente tá sempre fazendo churrasco e jogando vôlei. Tem um rio que passa atrás da casa de uns amigos, então a gente toma banho de rio no verão.

MC De quem depende a valorização da mulher no futebol: torcida, patrocínio, Governo?

M De tudo isso. Igualar o futebol masculino e o feminino é duro, mas seria suficiente haver um padrão legal para que as meninas pudessem viver do futebol com dignidade. Algumas meninas, que jogam até pela seleção, têm que trabalhar e fazer mil e uma coisas ao mesmo tempo para se sustentar.

MC Você acha que está nas suas mãos fazer algo para o futebol feminino?

M Talvez nos meus pés [ri]? Mas não depende apenas de mim. Seria ótimo se empresas patrocinassem e ajudassem a manter uma liga no Brasil. É necessária a união de Governo, CBF, clubes grandes que pagam milhões por jogadores, mas ignoram o futebol feminino. Eu acho que 1% de cada salário de um jogador do time masculino paga o salário de quatro ou cinco jogadoras. De verdade, não é necessário muito para fazer o futebol feminino crescer.

ANEXO II

Revista Veja (www.veja.abril.15/10/2008 acesso em 06/07/2014)

Ambiente

A longa lista dos condenados

Um quarto dos mamíferos corre o risco de extinção por culpa da ação humana. Estudo mostra que é possível evitar essa catástrofe

Roberta de Abreu Lima

Kevin Schafer/Corbis/Latin Stock



A comida sumiu

Natural da África e do sudoeste da Ásia, o *guepardo* já está extinto em mais de vinte países. A população desse felino, hoje inferior a 10 000 adultos, diminuiu devido à falta de alimento. Suas presas – gazelas e lebres – são vítimas da caça indiscriminada

A extinção de animais faz parte da evolução da vida na Terra, mas, desde que o bicho homem resolveu dar sua contribuição a esse processo, o desaparecimento de espécies tem se acelerado de forma preocupante. Na semana passada, foi divulgado o mais completo estudo sobre a situação dos mamíferos no planeta. O quadro que emerge da pesquisa é o mais sombrio já desenhado sobre essa classe de animais. Um quarto das 5487 espécies de mamífero classificadas pela ciência se encontra em risco de desaparecer. Isso significa 1141 espécies, quinze vezes mais do que o número de mamíferos extintos nos últimos cinco séculos. O estudo foi realizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), uma instituição composta de 11000 cientistas de 160 países. Alguns dos animais relacionados estão ameaçados de desaparecer por causas naturais. É o caso do diabo-da-tasmânia, um marsupial carnívoro que lembra um urso pequeno, que desenvolveu um tipo de câncer fatal que contagia os exemplares da espécie através do contato físico. Segundo os cientistas, porém, a grande maioria dos animais ameaçados é vítima da ação humana. "O perigo de extinção das espécies, hoje, decorre quase exclusivamente do desmatamento, que destrói os habitats,

e da caça", disse a VEJA o biólogo sul-africano Mike Hoffmann, do departamento de biodiversidade da IUCN.

Calcula-se que o desmatamento atinja 40% dos mamíferos do mundo. As florestas são destruídas para dar lugar à expansão urbana e à agricultura, o que explica os altos índices de animais sob risco no sul e no sudeste da Ásia, onde as populações crescem em ritmo acelerado. Nessas regiões, 80% dos primatas podem desaparecer. A população de orangotangos-de-bornéu que habitam florestas da Malásia e da Indonésia resume-se a 14% da existente em meados do século XX. A outra grande ameaça às espécies, a caça indiscriminada, freqüentemente é praticada por total desconhecimento da importância da preservação desses animais. "Moradores de regiões remotas, que matam primatas e cervos para comê-los, não fazem idéia de que estão caçando espécies ameaçadas de extinção", explica a primatóloga inglesa Liza Veiga, que vive em Belém e participou do estudo da IUCN fornecendo informações sobre animais da Amazônia. "O cuxiú-preto, um macaco já próximo de desaparecer, é caçado para que seu pêlo seja usado na fabricação de espanadores", ela relata. O Brasil, com 82 espécies sob risco, está entre os países com o maior número de mamíferos ameaçados – perde apenas para a Indonésia, o México e a Índia.

Minden Pictures/Latin Stock



Vítima da urbanização

A população do *orangotango-de-bornéu*, primata das florestas da Malásia e da Indonésia, reduziu-se a 14% da que existia até meados do século XX. A espécie é dizimada pelo avanço da atividade humana em seu território

Os mamíferos aquáticos encontram-se em situação ainda mais grave do que os terrestres: 35% das espécies correm perigo. Os especialistas acreditam que a proporção seja ainda maior. Isso porque estudar esses animais não é tarefa fácil. Os biólogos precisam passar longos períodos navegando. Hoje existem informações insuficientes sobre um terço dos mamíferos aquáticos. O declínio populacional de animais como golfinhos e baleias passa despercebido em 70% dos casos. Os principais fatores que levam os mamíferos aquáticos à morte são os acidentes ocasionados durante a pesca de outras espécies – eles são capturados e feridos nas redes – e a poluição das águas, geralmente causada pelo crescimento das cidades nas regiões costeiras. Outras ameaças aos mamíferos aquáticos são a destruição dos corais, que abrigam espécies que lhes servem de alimento, e os ruídos provocados por embarcações e sonares, que afetam seu sistema nervoso e interferem em sua comunicação.

Os últimos exemplares

Zebra-de-grévy: apenas 750 adultos da espécie sobrevivem hoje na

Winfried Wisniewski/Minden Pictures/Latin Stock

Etiópia e no Quênia



Embora as cifras mais alarmantes produzidas pela IUCN digam respeito aos mamíferos, o estudo contempla também pássaros, anfíbios, peixes, répteis, crustáceos, corais e plantas. No total, 38% das espécies do planeta correm o risco de desaparecer. O cenário futuro pode ser ainda pior, já que o grau de ameaça foi determinado, na maioria dos casos, sem levar em conta o aquecimento global, apontado como o grande vilão ambiental das próximas décadas. "A mudança climática ficou fora do cálculo porque, com exceção de alguns animais muito dependentes do gelo, como o urso-polar, as espécies ainda não sofrem seus efeitos", disse a VEJA o biólogo americano Thomas Lacher, da Universidade Texas A&M e colaborador da IUCN. O relatório deixa claro que é possível reverter o destino dos animais ameaçados. Alguns, entre eles o elefante africano, que até recentemente estavam sob grau elevado de ameaça de extinção (*veja o quadro abaixo*) foram reclassificados em categorias de risco menores, graças aos esforços de instituições que trabalham para preservá-los. São esforços que necessitam ser compreendidos em escala global.

O elefante africano se safou

Roy Toft/National Geographic/Getty Images



Fora de perigo

Elefantes nas savanas da África: alvo de leis de proteção

Entre 1979 e 2007, a população do maior mamífero terrestre diminuiu 25% devido à caça ilegal, estimulada principalmente pelo comércio de marfim. Até o ano passado, o animal estava sob alto risco de extinção. Mas o aumento da população de elefantes no sul e leste da África fez com que a espécie fosse reclassificada em uma categoria de menor risco. O crescimento populacional do elefante é resultado da criação de leis de proteção em vários países africanos, como África do Sul, Zimbábue e Botsuana, e dos esforços para preservar seu habitat. Medidas semelhantes diminuíram o grau de ameaça de extinção de 36 outras espécies de mamíferos, como as zebras do sul da África e o cavalo selvagem da Mongólia.

O calvário de cada um

Alguns dos mamíferos ameaçados podem desaparecer em consequência de causas naturais, como o diabo-da-tasmânia, mas a maioria é vítima da caça e da ocupação de seus habitats pela expansão urbana e pela agropecuária

Mark Kolbe/Getty Images



O maior dos primatas

Em agosto, pesquisadores encontraram 125 000 **gorilas-das-planícies** no norte da República do Congo. Mesmo assim, eles continuam a correr risco de extinção. Nos últimos 25 anos, a população desse animal diminuiu devido à caça e a doenças como o ebola

R.P. Lawrence/Minden Pictures/Latin Stock



Só no zoológico

Nativos da China, os **cervos-de-père-david** já não existem na natureza, apenas em cativeiro. Foram dizimados devido à caça e à destruição de seu habitat. Quando se reproduzirem em quantidade expressiva, serão reintroduzidos no ambiente selvagem

David Hewett/IUCN



Doença fatal

Do tamanho de um cachorro pequeno, o **diabo-da-tasmânia** existe apenas na ilha australiana que lhe dá nome. Nos últimos dez anos, sua população se reduziu em 60%. Nesse caso, a culpa não é do homem. A espécie desenvolveu um tipo de câncer que impede os animais de se alimentar

John Chcalosi/Grupo Keystone



Alerta máximo

O **lince-ibérico** é um dos 188 animais classificados na categoria de alto risco de extinção. Sua população não passa de 140 adultos, que habitam o sudoeste da Península Ibérica. Seu alimento favorito, o coelho europeu, está sumindo. Além disso, o lince é vítima da caça e de doenças

Evet Elzinga/AFP

**Iguaria à mesa**

Natural do noroeste da Indonésia, o *macaco-de-celebes* é caçado para servir de alimento. Sua carne é apreciada na região. Como se não bastasse, seu habitat vem sendo destruído