

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MICHELINE MORAES DE SOUZA

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÕES E
PROPOSTAS A PARTIR DO PROGRAMA QUALIESCOLA**

Garanhuns
2017

MICHELINE MORAES DE SOUZA

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÕES E
PROPOSTAS A PARTIR DO PROGRAMA QUALIESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens; Gêneros Discursivos e Ensino.

Orientadora: Profa. Dr.^a Juliene da Silva Barros Gomes

Garanhuns

2017

MICHELINE MORAES DE SOUZA

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÕES E
PROPOSTAS A PARTIR DO PROGRAMA QUALIESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Juliene da Silva Barros Gomes - (UFRPE/UAG)
Orientadora e Presidente

Prof.^a Dr.^a Morgana Soares da Silva – (UFRPE/UAG)
Membro Interno

Prof. Dr.^a Juliana Galindo de Oliveira Pontes – (UFRPE/UAG)
Membro Externo

Garanhuns, 30 de março de 2017

Dedico esta dissertação, especialmente, a minha mãe, Alberides Moraes de Souza por me conduzir sabiamente pelo caminho da fé, da educação e pela paciência durante esta etapa da minha formação acadêmica;

Ao meu pai, Eraldo Nunes de Souza, por viabilizar a minha educação mesmo não estando entre nós (*in memoriam*);

A minha avó, Eraclides Vilela de Moraes, pelo auxílio na minha criação e formação como ser humano (*in memoriam*);

Aos colegas de profissão de São Bento do Una, principalmente aos professores das escolas municipais Manuel Rodrigues Arcoverde e Paulo Cordeiro de Farias Júnior;

Enfim, a todos(as) que se alegraram com o meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras, que torceram pelo meu sucesso e pela minha vitória.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof.^a Dr.^a Juliene da Silva Barros Gomes, por ter me acolhido como orientanda, pela condução paciente, humana e sábia, por ter aberto as portas de sua casa para mim, pelas constantes palavras de incentivo e motivação. Meu sincero reconhecimento e minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus por até aqui ter me ajudado, protegido e guiado conforme a sua misericórdia e graça.

À UFRPE/UAG, representada pelo seu corpo docente, direção e administração e a todos(as) que lutaram para que o PROFLETRAS fosse sediado em seu campus, o que propiciou o meu acesso físico fácil a esse curso.

Aos professores membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima e Prof.^a Dr.^a Morgana Soares da Silva, pelas preciosas contribuições para o aperfeiçoamento desse trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, pela contribuição na socialização de saberes nessa etapa da minha formação acadêmica.

Aos colegas/companheiros do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pelos momentos ricos de socialização de conhecimentos, de entusiasmo, de confraternização, de incentivo e de solidariedade. Saudades!

Aos membros da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Morgana Soares da Silva e Prof.^a Dr.^a Juliana Galindo de Oliveira Pontes, por aceitarem o convite e contribuírem com a leitura e as considerações sobre esse texto.

À secretária municipal de São Bento do Una/PE, Mirian Almeida da Rocha Costa, à coordenadora local do Programa QualiEscola, Célia Regiane Vasconcelos e a formadora de língua portuguesa, Adriana Kelly Cavalcanti por atenderem as minhas solicitações.

À CAPES, pela implantação do programa e pela concessão de bolsas de estudo.

Língua Portuguesa

Última flor do Lácio, inculta e bela,
És, a um tempo, esplendor e sepultura:
Ouro nativo, que na ganga impura
A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura.

Tuba de alto clangor, lira singela,
Que tens o trom e o silvo da procela,
E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma
De virgens selvas e de oceano largo!

Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!",
E em que Camões chorou, no exílio amargo,
O gênio sem ventura e o amor sem brilho!

Olavo Bilac

RESUMO

Essa Dissertação de Mestrado Profissional em Letras apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objeto de estudo seis conjuntos de atividades de Língua Portuguesa disponibilizadas pelo Programa QualiEscola, elaboradas pelo Instituto Qualidade no Ensino, denominadas de sequências didáticas destinadas, aos nonos anos do Ensino Fundamental do Município de São Bento do Una, que adotou esse programa particular com o objetivo de melhorar a aprendizagem e os índices das avaliações externas SAEB e SAEPE. Uma motivação para a realização da pesquisa foi a utilização de materiais didático-pedagógicos sem a análise de seu referencial teórico por parte de professores, até então. O objetivo geral foi compreender o conceito de sequência didática, que norteia o programa, conforme os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), tendo como base a aplicabilidade desse conceito no Programa QualiEscola, tal como desenvolvido no Município de São Bento do Una. O referencial teórico utilizado situa-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem, no estudo dos gêneros discursivos, segundo a ótica bakhtiniana, e na teoria das sequências didáticas. A orientação metodológica é de natureza qualitativa, com abordagem investigativa e propositiva, por meio da qual se deu a coleta, a análise dos dados, bem como uma proposição final. Como categorias analíticas foram examinados os objetivos das sequências didáticas, as orientações ao professor, a relação das atividades com os gêneros discursivos e as habilidades de leitura e interpretação de textos abordadas nas questões propostas aos estudantes, à luz dos estudos de Bakhtin (2007, 2011), Marcuschi (2014), Koch (2015) Koch; Elias (2015a, 2015b), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), entre outros e do referencial oficial teórico para o ensino Brasil (1998). A análise dos dados revelou, principalmente, que o material elaborado pelo Instituto Qualidade no Ensino possui contornos de módulos de sequências didáticas e não de sequências didáticas completas. Outros aspectos também puderam ser percebidos e essa constatação justificou a proposição de uma sequência completa de acordo com os referenciais teóricos, com o intuito de completar carências e possibilidades detectadas na análise.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos; Sequências Didáticas; Procedimentos Metodológicos; Ensino de Língua Materna.

ABSTRACT

This dissertation of Professional Masters in Vernacular Letters presents the results of a research that had as object of study six sets of activities of Portuguese Language provided by the QualiEscola Program, elaborated by the Qualidade no Ensino Institute, denominated *didactic sequences*, destined to the ninth years of Elementary School of the São Bento do Una County, that acquired this particular Program with the aim of improving the learning and the indices of external assessments SAEB and SAEPE. One motivation for the research was the use of didactic-pedagogical materials without the analysis of its theoretical reference by teachers. The general objective was to understand the concept of didactic sequence, which guides the program, according to the studies of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2013), based on the applicability of this concept in the QualiEscola Program, as developed in the São Bento do Una County. The theoretical reference used is situated in the socio-interactionist perspective of language, in the study of discursive genres, according to the Bakhtinian view, and in the theory of didactic sequences. The methodological orientation is qualitative in nature, with an investigative and purposeful approach, through which data collection, data analysis, and from which a final proposition was made. As analytical categories we examined the objectives of the didactic sequences, the orientations to the teacher, the relation of the activities with the discursive genres and the reading and interpretation abilities of the texts addressed in the questions proposed to the students based on the studies of Bakhtin (2007, 2011), Marcuschi (2014), Koch (2015) Koch; Elias (2015a, 2015b), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), entre outros e do referencial oficial teórico para de ensino Brasil (1998). The analysis of the data revealed, mainly, that the material elaborated by the Qualidade no Ensino Institute has characteristics of didactic sequence modules and not of complete didactic sequences. Other aspects could also be perceived, this finding justified the proposition of a complete sequence according to the theoretical references, with the purpose of completing the deficiencies and possibilities detected in the analysis.

Keywords: Discursive Genres; Didactic Sequences; Methodological Procedures; Mother Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Título e ilustração de artigo de divulgação científica	40
Figura 2	Cartão postal produzido com diferentes sequências tipológicas	43
Figura 3	Esquema da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra....	50
Figura 4	Estrutura operacional do Programa QualiEscola	52
Figura 5	Proposta de produção textual diagnóstica do Programa QualiEscola	55
Figura 6	Conjunto de unidades que formam o Volume 1 do Caderno Conceito e Ação Língua Portuguesa	61
Figura 7	Resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2015 e das metas projetadas até 2021	64
Figura 8	Recorte do resultado do Sistema de Avaliação de Pernambuco (SAEPE) Língua Portuguesa 9º ano de 2015.....	65
Figura 9	Objetivos da SD Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica.....	70
Figura 10	Introdução da SD Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica	72
Figura 11	Justificativa do trabalho com o gênero Artigo de Divulgação Científica.....	73
Figura 12	Recorte das sugestões de trabalho contidas nas orientações ao professor da SD Processos de Leitura e Interpretação de Artigos de Divulgação Científica	74
Figura 13	Objetivos da SD Leitura, Interpretação de Conto Literário	78
Figura 14	Introdução da atividade 1 da SD Leitura, Interpretação de Conto Literário	79
Figura 15	Trecho do campo orientação ao professor da SD Leitura, Interpretação de Conto Literário, Atividade 1.....	80
Figura 16	Objetivos e orientações iniciais para trabalho com o <i>Conto Venha ver o Pôr-do-Sol</i> , de Lygia Fagundes Telles.....	81
Figura 17	Objetivos da SD Formas de Tratar a Informação.....	86
Figura 18	Trecho do campo orientação ao professor da SD Formas de Tratar a Informação	89
Figura 19	Gráfico contido na SD Formas de Tratar a Informação	91
Figura 20	Instruções contidas no campo orientação ao professor da SD Formas	

de Tratar a Informação.....	92
Figura 21 Artigo de opinião contido na SD Formas de Tratar a Informação.....	93
Figura 22 Objetivos da SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia	96
Figura 23 Trecho do campo orientação ao professor da SD Leitura, Interpretação de Notícias e Produção de Notícias	97
Figura 24 Atividade 1 da SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia	99
Figura 25 Comentário contido na SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia	100
Figura 26 Proposta de produção textual da SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia.....	103
Figura 27 Objetivos da SD Leitura e Interpretação de Texto Resenha Crítica .	105
Figura 28 Trecho do campo orientação ao professor da SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica.....	106
Figura 29 Introdução da atividade 1 da SD Leitura e Interpretação de Texto - Resenha Crítica.....	107
Figura 30 Trecho da resenha crítica do livro <i>Contos de Morte Morrida</i> , de Ernani Ssó.....	108
Figura 31 Trecho do campo orientações ao professor da SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião	113
Figura 32 Trecho da proposta de trabalho da SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião.....	114
Figura 33 Proposta de comparação de Textos da SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião	116
Figura 34 Texto 1 contido na SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião.....	117
Figura 35 Texto 2 contido na SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião.....	119
Figura 36 Esquema da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra ..	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sequência tipológica de postal	44
Quadro 2	Exemplificação da condensação dos Descritores de Desempenho da Prova Brasil em Habilidades do IQE.....	53
Quadro 3	Habilidades aferidas pelo QualiEscola na avaliação diagnóstica de leitura e interpretação de textos.....	54
Quadro 4	Habilidades aferidas pelo QualiEscola na avaliação diagnóstica de produção de texto.....	56
Quadro 5	Composição do volume 1 do Caderno Conceito e Ação Língua Portuguesa – Programa QualiEscola/Instituto Qualidade no Ensino - IQE	59
Quadro 6	Relação das sequências didáticas aplicadas nos nonos anos do Ensino Fundamental do Município de São Bento do Una.....	67
Quadro 7	Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Processos de Leitura e Interpretação de ADC.....	76
Quadro 8	Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Interpretação de Conto Literário.....	84
Quadro 9	Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Formas de Tratar a Informação.....	94
Quadro 10	Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia.....	101
Quadro 11	Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica.....	110
Quadro 12	Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião.....	120
Quadro 13	Distribuição das habilidades de leitura e interpretação em Porcentagem	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS	21
2.1 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL.....	21
2.2.1 A Concepção Sociointeracionista da Linguagem	21
2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	29
2.2.1 Breve Percurso Histórico e Abrangência dos Gêneros	29
2.2.2 Concepções de Gênero.....	33
2.2.2.1 Noções sobre agrupamento e tipologias textuais.....	38
2.2.2.2 Noções sobre intertextualidade, intergenericidade e hibridismo	42
3 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O PROGRAMA QUALIESCOLA	46
3.1 NOVOS HORIZONTES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	46
3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	52
3.3 BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO DE ADOÇÃO DO PROGRAMA QUALIESCOLA.....	62
4 UM OLHAR PARA AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO PROGRAMA QUALIESCOLA	67
4.1 DESCRIÇÃO DO CORPUS E ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	67
4.2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ANALISADAS.....	69
4.2.1 Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica.....	69
4.2.2 Leitura e Interpretação de Conto Literário	77
4.2.3 Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação	86
4.2.4 Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia	96
4.2.5 Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica.....	104
4.2.6 Reescrita de Texto – Artigo de Opinião.....	112
5 ANÁLISES E PROPOSIÇÃO	123
5.1 SÍNTESE COMPARATIVA DA ANÁLISE.....	123
5.2 PROPOSIÇÃO.....	128

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
-------------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	136
-------------------------	------------

ANEXOS.....	139
--------------------	------------

Anexo 1 Resultado Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) Língua Portuguesa – 9º ano 2015.....	140
--	-----

Anexo 2 Termo de solicitação de dados.....	141
---	-----

Anexo 3 SD Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica.....	142
---	-----

Anexo 4 SD Leitura e Interpretação de Conto Literário.....	145
---	-----

Anexo 5 SD Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação.....	152
--	-----

Anexo 6 SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia.....	157
--	-----

Anexo 7 SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica.....	160
---	-----

Anexo 8 SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião.....	167
---	-----

Anexo 9 Avaliação Diagnóstica de Leitura e Interpretação de Textos.....	171
--	-----

1 INTRODUÇÃO

Amplamente discutida e exposta, a perspectiva sociointeracionista da linguagem, advinda dos estudos de Bakhtin (1997, 2011)¹, vem recebendo atenção de diversos linguistas contemporâneos tais como Bakhtin (2007, 2011), Marcuschi (2014), Koch (2015) Koch; Elias (2015a, 2015b), Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), entre outros e do referencial oficial teórico para de ensino: Brasil (1998), cujas postulações a têm ampliado, mostrando-a promissora em suas pesquisas, nas de outros autores e na prática de muitos professores, se pensarmos que é a concepção difundida e institucionalizada para o contexto pedagógico.

De caráter funcionalista, essa concepção visa compreender a língua em suas mais variadas formas de uso: das interações corriqueiras às consideradas mais sofisticadas, realizadas em situações monitoradas de fala e de escrita. Portanto, o estudo da língua tem estreita ligação com o estudo dos textos, pois, em qualquer atividade sociocomunicativa, é impossível enunciar sem utilizar um texto, situado em contextos de produção variados: histórico, social, intelectual, entre outros (MARCUSCHI, 2014).

Apesar de não ser um objeto de estudo novo, por haver discussões desde os anos 1960, adquiriu maior visibilidade na década de 1990, quando as reflexões que rejeitavam a centralidade do ensino de língua portuguesa na gramática normativa e nos exercícios repetitivos com o objetivo de fixar suas regras ganharam maior amplitude. Nessas últimas décadas, as pesquisas atestando que o sociointeracionismo é a concepção de língua mais adequada para a compreensão dos atos de fala e de escrita, sendo assim, para a formação dos indivíduos, vem se consolidando e ganhando diferentes vieses, no contexto de ensino, mesmo não sendo de origem pedagógica.

Para que os estudantes compreendam a língua em situações práticas, nas mais variadas formas de uso, é necessário que a escola, como ambiente multiplicador de conhecimento, detenha o aparato adequado para que desde as séries iniciais haja condições para análise, reflexão, discussão e compreensão dos fatos linguísticos nas mais diversas e reais situações, a partir de textos orais e escritos, circulantes no mundo físico e virtual, para que se possa interagir

¹ Ressaltamos que foram os textos das primeiras edições as fontes para a propagação dos seus estudos e para o aprofundamento inicial sobre o tema.

verbalmente de modo proficiente (no sentido de mais eficiente possível), dentro e fora do ambiente escolar, visto que todo enunciado realiza-se situado em um gênero (BAKHTIN, 2011).

Nesse sentido, sob a óptica da concepção sociointeracionista da linguagem, os textos e, conseqüentemente, os gêneros devem ser centrais no ensino de língua portuguesa buscando atender às expectativas da sociedade contemporânea, quer objetivando a garantia da inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, quer preparando esses indivíduos para o pleno exercício da cidadania:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e uso, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

Mesmo caminhando nessa direção, a de *garantir a plena participação* dos sujeitos na *sociedade letrada*, infelizmente, dados disponibilizados por agências oficiais e amplamente divulgados pelos canais midiáticos dão conta de que a qualidade da educação brasileira é uma das mais problemáticas. As políticas públicas ainda não conseguiram propiciar as condições necessárias para a reversão do quadro negativo no qual se encontra a educação básica pública do país.

Reconhecemos a grande importância e a contribuição do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) para que esse quadro seja, pelo menos, minimizado, visto que em seu arcabouço se objetiva o investimento em nós professores para a melhoria da educação básica do Brasil. A nossa qualificação, as pesquisas por nós realizadas e o aprimoramento das nossas práticas pedagógicas têm condições de influenciar positivamente os dados oficiais e, por conseguinte, melhorar a educação pública nacional.

Com o intuito de otimizar esse panorama, situamos o nosso campo de estudo no Município de São Bento do Una, Pernambuco, onde atuamos como docente desde 1999 nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, desde 2002, nas séries finais por possuímos dois vínculos nessa Rede de Ensino.

São Bento do Una não é exceção quanto à problemática na qualidade da educação. Por estarmos inseridos em um Sistema que a regula e a classifica por meio de avaliações externas (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) não podemos fugir dele ou nos eximir da tarefa de tentar elevar os índices gerados a partir dessas aferições.

Com esse objetivo, nosso Município adotou o programa particular de caráter interventivo QualiEscola, de responsabilidade do Instituto Qualidade no Ensino (IQE), que propõe a metodologia das sequências didáticas, doravante SD, a partir de pressupostos teóricos pautados na concepção sociointeracionista da linguagem, baseada nos estudos da Escola de Genebra e nos principais pesquisadores das teorias de gênero.

Uma das frentes do Programa é a disponibilização, para todos os discentes do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental do Município, de atividades denominadas SD, organizadas para que os alunos atinjam habilidades de leitura e interpretação de textos e produção textual, relacionadas com as capacidades linguísticas a serem dominadas pelos estudantes² e com os descritores de desempenho considerados nas avaliações externas.

Compreendemos que, para que as recomendações citadas anteriormente e contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sejam atendidas e para a melhoria do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, faz-se necessária uma proposta pedagógica propícia para o trabalho sociointeracionista e para o desenvolvimento prático das teorias sobre os gêneros.

É comum utilizarmos diferentes materiais didático-pedagógicos: livros didáticos, materiais de apoio fornecidos por projetos e programas, entre outros, sem atentarmos para a base teórica na qual estão ancorados. Normalmente optamos por livros que recebem boas referências do Ministério da Educação e utilizamos outros materiais por questões de disponibilidade ou indicação, sem nos determos na sua análise.

Se lutamos por uma educação de qualidade, precisamos dar atenção para aquilo que levamos a nossas salas de aula, no sentido de compreender porque esse

² O investimento feito pelo Município de São Bento do Una abrange não só a disciplina língua portuguesa, o Programa também foi adquirido como intervenção para a melhoria dos índices de matemática.

material é adequado para atender aos nossos objetivos e para perceber que tratamento devemos dar-lhes, no caso de apresentarem lacunas a serem preenchidas. Dessa maneira, determinamos o nosso problema e o nosso objeto de estudo: o material elaborado e fornecido pelo Instituto Qualidade no Ensino atende aos principais pressupostos teóricos sociointeracionistas, dos gêneros e da metodologia das SD?

Tendo em mente esse aporte teórico segundo o qual a perspectiva sociointeracionista da linguagem é promissora para o ensino, especialmente se focada nos gêneros discursivos, temos como **objetivo geral** verificar a aplicabilidade do conceito de sequência didática conforme os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) no Programa QualiEscola.

Como **objetivos específicos** buscamos:

- 1 – Descrever a estrutura do Programa QualiEscola e mostrar aspectos de sua aplicação no Município de São Bento do Una.
- 2 – Analisar seis sequências didáticas aplicadas nos nonos anos no período de 2016.
- 3 – Propor uma sequência didática a partir dos achados na análise do corpus da pesquisa.

Quanto à orientação metodológica, optamos pela coleta de dados, as SD segundo o IQE, aplicadas em nossas turmas de nonos anos do Ensino Fundamental da escola rural Manuel Rodrigues Arcoverde, localizada na PE 180 entre os Municípios de São Bento do Una e Belo Jardim, na qual atuamos como docente desde março de 1996. Assim, além de assumir a postura de pesquisadora, também atuamos como sujeito na pesquisa, uma vez que analisamos aspectos da nossa prática. Quanto à natureza, realizamos uma pesquisa qualitativa, de abordagem investigativa e propositiva, e conforme se justifica adiante, sem deixar de ser uma pesquisa aplicada por trazer para a prática os conhecimentos adquiridos durante as aulas do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e durante a realização da própria pesquisa no que se refere à demanda de leituras realizadas para fundamentá-la.

Assim, o nosso corpus de análise foram as atividades destinadas pelo QualiEscola para o nono ano do Ensino Fundamental no ano de 2016 denominadas

de SD. Analisamos seis conjuntos de atividades aplicadas nesse ano/série utilizando como aporte teórico principal: Bakhtin (1997, 2011) sobre a perspectiva teórica sociointeracionista, Bakhtin (2011), Marcuschi (2014), Koch (2015), Koch; Elias (2015a; 2015b) referentes aos estudos de gêneros e Dolz; Noverras; Schnewly, (2013) a respeito dos estudos sobre SD. Além, de outros autores que desenvolveram pesquisas relevantes nessas áreas.

Como critérios para o exame dos conjuntos de atividades citados, determinamos os **objetivos das SD**, já que a escolha dos objetivos de uma atividade é determinante para a pertinência da sua aplicação; as **orientações ao professor**, por carregarem implícita ou explicitamente a base teórica na qual o material deve estar alicerçado e porque devem conduzir os docentes para a aplicação adequada do material; a **relação da atividade com os gêneros**, pela necessidade de serem esses o centro do estudo de língua portuguesa; e as **habilidades de leitura e interpretação de textos** pela sua estreita relação com as capacidades linguísticas a serem dominadas pelos estudantes e com os descritores de desempenho aferidos nas avaliações externas SAEB e SAEPE.

Organizamos a documentação da nossa pesquisa em quatro seções além dessa:

- Linguagem e Gêneros Discursivos - desenvolvemos a nossa concepção de linguagem e de gêneros norteadoras tanto desse trabalho, quanto da nossa prática pedagógica;
- As Sequências Didáticas e o Programa QualiEscola - apresentamos as principais teorias a respeito de SDs e descrevemos a natureza do programa e o seu contexto de adoção;
- Um Olhar para as Sequências Didáticas do Programa QualiEscola - expomos as nossas principais considerações sobre o objeto de análise;
- Sínteses das Análises e Proposição - resumimos a nossa análise e sugerimos uma SD a partir do que observamos na seção anterior.

A análise dos dados revelou, principalmente, que o material elaborado pelo IQE possui contornos de módulos de sequências didáticas e não de sequências didáticas completas. Outros aspectos também puderam ser percebidos, tais como a pouca atenção à produção textual em relação à leitura; o não tratamento da oralidade nas sequências analisadas; bem como a desproporção na distribuição das habilidades de leitura e interpretação de textos contempladas no corpus da pesquisa.

Assim, cremos ter alcançado nosso objetivo geral de compreender o conceito de sequência didática a partir da análise do referido programa, o que culminou com a proposição de uma sequência didática que buscasse atender as carências e possibilidades por nós detectadas.

Com esse trabalho, esperamos cumprir com os propósitos do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) e contribuir para as discussões sobre a relevância da análise dos materiais que utilizamos em sala de aula, em especial sobre os procedimentos metodológicos aplicados em detrimento do que é proposto para a melhoria da aprendizagem, além de conscientizar outros professores sobre a importância da intervenção docente constante, porque nenhum material disponibilizado encontra-se no estado de pronto e acabado, suficiente para suprir todas as necessidades dos estudantes.

2 LINGUAGEM E GÊNEROS DISCURSIVOS³

2.1 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

Consideramos que a necessidade da formação social e cidadã, utilizando a língua como instrumento de empoderamento no que tange às práticas discursivas, está estreitamente relacionada a uma concepção teórica da linguagem que embase as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e as relacionem com o contexto em que elas se realizam além da escola.

Trata-se de garantir aos alunos a oportunidade de adquirirem conhecimentos socialmente aplicáveis, de maneira que alarguem seus horizontes e possibilidades de inserção na sociedade de forma mais ampla. Para tanto, faz-se necessário compreender a língua como algo que permeia o cotidiano, articulando as relações interpessoais com o mundo.

Nesse sentido, direcionamos esse trabalho para uma abordagem à luz da concepção sociointeracionista da linguagem a partir das linhas gerais teóricas até sua conexão com a práxis pedagógica.

2.1.1 A Concepção Sociointeracionista da Linguagem

O estudo das concepções de linguagem é vasto. Antes de adentrarmos nas reflexões a respeito da perspectiva de compreensão de linguagem em foco, faremos uma breve notação sobre as três principais concepções frequentemente apontadas. Segundo Geraldi (2014, p. 41):

- A linguagem compreendida como expressão do pensamento pauta os estudos mais tradicionais da língua e as afirmações que consideram como

³ Em seus estudos, Bakhtin refere-se aos gêneros como artefatos discursivos por examinar a linguagem em funcionamento, especificamente no contexto francófono (BAKHTIN, 1997; 2011). Quando suas postulações foram reconhecidas em outros contextos, alcançou também a esfera do ensino. Ao perceber-se a importância do resultado de suas pesquisas e compreender-se a linguagem como interação social, campos relacionados ao ensino tomou-lhes como referências para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua objetivando atender às diferentes necessidades sociodiscursivas da interação humana, assim, englobou-se aos seus estudos a textualidade (MENDONÇA, 2007). Nesse trabalho, adotamos a designação *gêneros discursivos* por darmos ênfase tanto ao caráter de funcionamento social da linguagem quanto aos aspectos textuais envolvidos,

peças pensantes aquelas que conseguem se expressar. Os estudos linguísticos atrelados a essa concepção privilegiam a gramática tradicional.

- A linguagem entendida como instrumento de comunicação fundamenta a teoria de que a língua é um código como um fio condutor que liga, por meio de seu conjunto de signos, transmissor e receptor. Essa concepção da linguagem, como comunicação, guia o estruturalismo e o transformacionismo.
- A linguagem vista como “lugar de interação humana” considera as ações praticadas pelos indivíduos como o alicerce para que ela se materialize. Aqueles que interagem por meio da linguagem agem sobre essa e tornam-se sujeitos que estabelecem certo compromisso por meio das condições sociodiscursivas a serem atendidas em situações concretas de interlocução. Essa concepção é o ponto de partida para vários estudos no campo da linguística da enunciação e de outros.

É na perspectiva de linguagem como interação social entre indivíduos interlocutores que se situa o objeto e a própria pesquisa que nos propomos a realizar. Também é a partir dela que pretendemos chegar a conclusões relevantes para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, conforme objetiva o Mestrado Profissional em Letras, programa no qual estamos inseridos e ao qual pretendemos atender com essa pesquisa. Nesse sentido destacamos os pontos, para nós, de maior relevância a respeito dessa perspectiva.

Os enfoques teóricos que privilegiam o sociointeracionismo como concepção que pauta a compreensão e o ensino da língua surgiu por volta de 1960, mas adquiriu maior visibilidade na década de 1980, quando foram aprofundados pelos estudos filosóficos e sociológicos influenciados por Mikhail Bakhtin (1895-1975) e suas obras na área da Linguística (SANTOS; MENDONÇA; CAVANCANTE, 2007). A linguagem é, então, reconhecida como atividade social e dialógica, partindo da premissa de que as pessoas não são receptoras passivas, mas sujeitos situados no discurso: interagem concordando, discordando, modificando e imprimindo nesse discurso a sua marca como interlocutor, agente das práticas verbais.

Essa ótica bakhtiniana, centrada no dialogismo, perpassa seus estudos e confere ao discurso o caráter sociointeracionista – o eu que fala não se expressa para um tu paciente dissociado de um contexto social:

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação *ao outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Compreendemos, a partir da asserção bakhtiniana, que a interação verbal ultrapassa o diálogo entre os sujeitos: esses dialogam também com o meio no qual estão inseridos. Tal interação se estabelece na relação entre uns e outros, condicionada por fatores históricos, intelectuais, culturais, sociais, econômicos, axiológicos, religiosos, dentre outros, que são peculiares aos agentes do discurso e/ou estão relacionados com o meio que ocupam. A palavra é, portanto, condicionada aos interlocutores e situada de acordo com esses fatores determinantes:

A palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais ou mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 122).

As interações são natas, não havendo como separar um sujeito da influência de outros sujeitos e da influência do meio ao qual pertence, ou com o qual interage, no que se refere às práticas da linguagem. O meio social molda e caracteriza as formas de expressão daqueles que nele vivem, essas formas de expressão também estão condicionadas pelas peculiaridades de cada um.

Cada pessoa carrega características próprias que são refletidas na interação com os outros e nos modos como esses atuam socialmente. O diálogo entre os sujeitos e o meio está submetido à individualidade e a todos os elementos que a compõem, bem como ao próprio meio no qual atuam, portanto, é uma mediação entre a individualidade e a coletividade.

É comum, ao tratar sobre sociointeracionismo, referir-se ao diálogo e ao dialogismo entre os indivíduos e os espaços que ocupam, como citamos anteriormente. Para Hanks (2008), há uma sutil diferença entre ambos os termos: diálogo e dialogismo. Esse, essencialmente abstrato, independe de um outro ser

para ocorrer. O autor exemplifica sua afirmação com a possibilidade de uma produção “solitária” (ainda que limitada): mesmo carregando o caráter social adquirido por aquele que diz algo, não há necessariamente a presença de um interlocutor. O dialogismo ocorre com a soma das experiências acumuladas socialmente – aquele que diz só o faz porque aglomerou certo conhecimento na interação com outros indivíduos e com o meio. Assim, a linguagem não ocorre apenas por meio de um diálogo propriamente dito:

Dialogismo é sutilmente distinto de diálogo pelo fato de que ele não depende para sua definição do engajamento mútuo do falante e do destinatário ou do falante e da audiência. Antes, ele é uma noção mais abstrata segundo o qual o texto, até mesmo quando é produzido por um falante solitário (em um caso limítrofe), ainda assim contém por natureza linguagem derivada de formações discursivas socialmente diversas (HANKS, 2008, p. 146).

Compreendemos que a limitação de uma produção solitária pode ser realizada não para outro ser, mas, para si mesmo à pessoa de um alter ego que, de qualquer forma, carrega todas as características do ser real, salvo exceções clínicas.

A exposição de Hanks (2008) corrobora com o que versa Bakhtin (2011, p. 271): em um diálogo, o ouvinte (acrescentamos também o leitor) assume uma posição “responsiva” ante ao discurso no qual está inserido.

Tal posição pode ser ativa, ao expressar concordância ou discordância, ou passiva. Mesmo sem expressar opinião, o indivíduo pode crescer ou aplicar aquilo que escuta, vê ou lê. O efeito do diálogo pode estar ocorrendo no interior desse indivíduo, podendo, subsequentemente, manifestar-se real e plenamente de forma exteriorizada.

Ainda sobre a posição responsiva, que denota o interacionismo na linguagem, o autor afirma:

Portanto, toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente, responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 2011, p. 272)⁴

⁴ A compreensão responsiva não se refere apenas aos aspectos da resposta, do engajamento entre si, mas tem a ver também com responsabilidade social, com ética no processo interativo.

O caráter interacionista, assim, é prerrogativa para o funcionamento da linguagem, por essa não ocorrer sem que um falante/ouvinte, escritor/leitor ou produtor/meio se interponham no discurso.

Uma perspectiva centrada na língua como elemento de atuação social, de interação verbal entre seus interlocutores, pautada em situações concretas e diversificadas, tende a possibilitar uma visão global da linguagem. Segundo Antunes (2009a, p. 41), “uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja individual, socialmente produtivo e relevante.”

Sob essa ótica dá-se o ponto de vinculação de nosso interesse particular de pesquisa nessa Dissertação, a saber, as atividades elaboradas pelo Instituto Qualidade no Ensino e a sua relação com a concepção sociointeracionista da linguagem e com as teorias a ela relacionadas, em especial, a teoria das SD.

Assim, como é nosso interesse a análise de um programa de intervenção pedagógica voltado para o Ensino Fundamental, é importante situar a questão abordada no contexto de ensino. As experiências pessoais, dos estudantes, situadas histórico e socialmente, devem ser consideradas desde o seu ingresso no ambiente escolar. Cada indivíduo carrega consigo o resultado da soma de experiências advindas da interação com outros sujeitos, pertence a determinada realidade cultural e é influenciado por diferentes meios (familiar, fraterno, religioso, político-social, além do contato com diferentes canais midiáticos e com outros promotores de situações sociocomunicativas não cotidianas). São experiências que resultam em seu conhecimento, determinam a sua leitura de mundo e influenciam no seu desenvolvimento pessoal, seja ele intelectual ou social.

É extremamente importante que o ensino da língua portuguesa tenha em vista não apenas a transmissão de saberes acadêmicos, mas também o desenvolvimento de capacidades linguísticas a serem utilizadas além da escola para a ampliação de possibilidades de comunicação e interação com outros meios e em outras situações discursivas, inclusive valorizando os conhecimentos prévios dos alunos.

Tomando, também, como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) – compreendemos que à escola cabe a tarefa da formação de cidadãos que atuem na sociedade brasileira e essa atuação não pode ser efetiva

sem o domínio da linguagem. Assim, a prioridade do ensino deve ser que os estudantes desenvolvam o domínio linguístico para fins sociais:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Dessa forma, uma concepção sociointeracionista da linguagem não limita as práticas interpessoais ao ambiente onde os indivíduos estão alocados, excede essa fronteira para que esses indivíduos interajam em sociedade fora dos meios nos quais atuam com maior frequência. Ao adquirir conhecimentos linguísticos “necessários para o exercício da cidadania”, pelo domínio de diferentes práticas discursivas, os sujeitos estarão aptos para adentrar em diferentes esferas da sociedade de forma eficiente, desde que essas não exijam competências específicas.

Conhecimentos linguísticos que habilitem os estudantes a atuarem de forma plena em sociedade, são adquiridos na escola. Essa, se comprometida com a preparação dos seus agentes para o efetivo exercício da cidadania, deve fornecer-lhes as ferramentas adequadas para esse fim. Entendemos que, em se tratando do ensino de língua portuguesa, é o estudo de textos e, conseqüentemente, o estudo do maior número de gêneros discursivos orais e escritos circulantes socialmente, o norte para a preparação de cidadãos atuantes, críticos, conscientes dos seus direitos e deveres, habilitados para comunicarem-se de diferentes maneiras em diferentes situações que exijam a sua participação ou das quais deseje participar e também com a habilidade de buscar informações em diferentes fontes.

Muitas teorias linguísticas com foco na concepção de linguagem aqui demarcada têm sido mobilizadas para o contexto de ensino. Aquela que nos dedicamos a comentar se situa nos estudos dos gêneros. Mas cabe aqui uma menção a outros campos de grande relevância para o ensino de língua portuguesa – a Sociolinguística e os estudos de Letramento.

Nessa direção, é relevante ressaltar que encontramos rico subsídio para o ensino da língua na Sociolinguística. A afirmação de que a escola tem a tarefa de formar cidadãos atuantes em sociedade deve estar atrelada à percepção de que a língua portuguesa, como qualquer outra língua, possui suas variantes mais e menos privilegiadas. Segundo o relativismo cultural, todas as línguas possuem variantes e nenhuma deveria ser considerada superior a outra. Já de acordo com a heterogeneidade lingüística toda língua natural é organizada de forma sistemática e que a sua estrutura possibilita a comunicação efetiva entre os seus interlocutores independente da variante utilizada (BORTONI-RICARDO, 2014).

Ainda sobre a Sociolinguística, a autora afirma que:

[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 147).

Além do dever do aprimoramento linguístico dos estudantes para o efetivo exercício da cidadania, é coerente afirmar que a escola também tem o dever de quebrar paradigmas que alimentam o preconceito linguístico e a ideia de que apenas uma forma de expressão é legítima, nesse caso, a variante ou norma culta brasileira, sendo todas as outras manifestações interacionais e dialógicas relegadas à marginalização:

A teoria sociolinguística interacional procura dar conta das normas que presidem ao processo interacional, demonstrando que qualquer conversa que ocorre efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas – pelo contrário, obedece a princípios da coerência interna (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 148).

A aceitação e o respeito às variedades linguísticas não eximem a escola de privilegiar o ensino da norma culta brasileira, muito pelo contrário, o respeito às variedades não é sinônimo da aceitação de que todas elas são adequadas para qualquer situação de uso da língua, mesmo que inteligíveis e organizadas.

Assim, o reconhecimento da Sociolinguística vem trazendo grandes ganhos para o contexto do ensino. Em diálogo com o estudo de gêneros, de diferentes contextos e modalidades, a diversidade linguística e textual se torna mais evidente e assume outros contornos, entre esses, o entendimento de que o sujeito linguístico

social é considerado letrado se se comporta linguisticamente, em termos de leitura, escrita e oralidade, dentro da variedade que a diversidade lhe impõe.

Dessa forma, o domínio da maior quantidade de gêneros possível confere aos sujeitos o *status* de ser letrado, entendendo-se o Letramento como a capacidade de “responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20). Acrescentamos aqui as exigências que envolvem as práticas orais tão essenciais quanto às práticas de leitura e de escrita. Sem o domínio de gêneros, torna-se extremamente difícil, ou mesmo impossível, a compreensão da linguagem nas situações mais básicas que envolvam a leitura e nas situações mais complexas de fala, tal como bem afirma Magda Soares:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... [...] o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer (SOARES, 2009, p. 46).

Ao apontar gêneros que atualmente estão em extinção a autora não destoa da realidade. Alguns desses gêneros foram “reinventados” e outros tantos surgiram exatamente por causa do “desenvolvimento social, cultural, econômico e político”

Sendo assim, é possível observar como a visão sociointeracionista da linguagem, expressa em diferentes teorias que iluminam o ensino de língua portuguesa, serve de fundamento para nosso trabalho, no qual daremos foco aos estudos de gêneros por termos como objeto de estudo sequências didáticas, tais como viabilizadas pelo Programa QualiEscola.

As práticas sociocomunicativas, das mais simples às mais complexas, e os gêneros estão intrinsecamente conectados. Essa temática perpassa a nossa pesquisa. Será, então, a partir dos estudos de gêneros que invocaremos a concepção sociointeracionista da linguagem.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

2.2.1 Breve Percurso Histórico e Abrangência dos Gêneros

Em uma abordagem da língua como interação, entendemos que os agentes do discurso são co-produtores dos textos materializados através da linguagem. De acordo com a perspectiva da linguagem que norteia o nosso trabalho, não existem emissores e receptores, mas interlocutores que produzem conjuntamente os mais variados tipos de discurso. Dependendo da situação de uso, dos nossos objetivos e da ideia que temos dos nossos interlocutores também fazemos escolhas linguísticas, tanto do nível de formalidade da linguagem quanto do vocabulário, por exemplo (BAKHTIN, 2011). Ainda dependendo da situação, escolhemos como organizar um texto mais adequado para tal momento. Desse modo, as situações sociodiscursivas determinam o gênero adequado, na maioria das vezes produzido intuitivamente: ninguém pensaria, a título de exemplo, em escrever um requerimento para pedir ao seu interlocutor que lhe fosse passado o saleiro na hora de uma refeição, a não ser em caso de brincadeira.

Essa percepção de finalidade e/ou forma de comunicação é antiga. Mesmo antes do advento da Linguística Textual e do estudo dos gêneros como o conhecemos, já havia reflexões sobre o tema. Segundo Marcuschi:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2014, p. 147).

Mesmo não sendo um objeto de estudo tão recente, tratar sobre gêneros abre um sem número de possibilidades devido a sua maleabilidade, seu dinamismo e sua plasticidade (MARCUSCHI, 2013; 2014; MARCUSCHI *in* DIONÍZIO; MACHADO; BEZERRA, 2014).

É nas reflexões de Platão, que remontam à antiguidade greco-latina, que encontramos os mais antigos estudos sobre os gêneros. Trata-se de uma *classificação binária* baseada em *juízos de valor*, pois o critério classificatório era o sério e o cômico:

Antes de Aristóteles, Platão havia proposto uma classificação binária, cujas esferas eram domínios precisos de obras representativas de juízos de valor. Ao gênero sério pertencia a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira (MACHADO *in* BRAINT, 2012, p. 151).

Posteriormente, no livro III de *A República*, Platão distinguiu três modalidades de gêneros dentro da poesia: a tragédia, a comédia e a épica (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p. 23):

Nessa divisão, evidencia-se a concepção de gênero como imitação e representação, visto que, para Platão, pode ser constituído pela imitação do discurso de outra pessoa, aproximando o máximo possível do estilo imitado ou da narração do próprio poeta.

A tríade de Platão é o resultado da sua percepção das relações estabelecidas entre realidade e representação e que baseou a *Poética* de Aristóteles. Encontramos, assim, duas visões do filósofo grego relacionadas aos gêneros: a classificação binária e a tríade. Uma baseada em juízo de valor e a outra baseada na variação das relações entre literatura e realidade, à luz do conceito de *mimesis*, ou seja, da imitação.

Platão estabeleceu um marco na teoria dos gêneros ao distinguir na categoria geral da narrativa: i) narrativa não mimética (o próprio poeta fala, tendo como exemplo os ditirambos), ii) a imitação (o poeta omite sua voz, ficando só o diálogo, como na tragédia e na comédia) e iii) a modalidade mista (que comporta segmentos de ambas, como ocorre com a epopeia) (CAMPOS-TOSCANO, 2009; MACHADO *in* BRAINT, 2012; MARCUSCHI, 2014).

Segundo Marcuschi (2014, p. 148-159), foi Aristóteles quem, na área da Retórica, relacionou três componentes do discurso: i) aquele que fala, ii) aquilo sobre o que se fala e iii) aquele para quem se fala. Também relacionou os tipos de ouvintes do discurso de acordo com o modo como nele operam: i) o espectador que olha o presente, ii) a assembleia que olha o futuro e iii) o juiz que julga coisas passadas. E ainda relaciona, de acordo com a atuação dos ouvintes, os tipos de discurso retórico: i) deliberativo, ii) judiciário, iii) demonstrativo. Na *Poética*, Aristóteles fez distinções entre os gêneros epopeia, tragédia, comédia, aulética, ditirambo e citarística a partir das estratégias utilizadas para compô-las e a suas estruturas.

O estudo dos gêneros perpassou toda a história até chegar à contemporaneidade e ao que hoje discutimos a respeito do tema⁵, ultrapassou os limites da literatura, da retórica e atingiram diferentes áreas do conhecimento. Movimentando-se como fato social, é possível ligar-lhe a diferentes áreas de estudo: às Ciências Sociais e Humanas de uma maneira geral (BAZERMAN, 2011).

Dentro das Ciências Sociais, especificamente na Antropologia, o estudo da linguagem – manifestada pelos gêneros – do contexto de produção e da intenção dos interlocutores esclarece as relações de poder, de negociação dentro de grupos específicos, como por exemplo, as pesquisas de Hanks com os documentos coloniais que registraram o controle da sociedade maia pelos espanhóis: cartas à corte, crônicas, escritos de demarcação de terras.

Para a Sociologia, a compreensão da dinâmica de uso dos gêneros possibilita o entendimento do repertório utilizado em dado tempo, a forma como esses gêneros são distribuídos segundo as classes sociais, castas, escolaridade, ofício, etc. A sociedade constitui-se no uso da linguagem, na comunicação entre os indivíduos, nas relações sociais (BAZERMAN, 2011).

A Psicologia Social visa o desenvolvimento humano nessa perspectiva sociocultural em que o indivíduo se constitui na interação com o outro e com o meio. Assim como defendido por Bakhtin (1997; 2011), uma relação dialética/dialógica em que os sujeitos não só internalizam aquilo que os cercam, como também intervêm, com o meio e transformam-se através dos contatos interpessoais e sociais. Destacam-se os estudos de Vygotsky, que transcenderam os estudos cognitivos e têm grande peso, particularmente, na escola contemporânea com a abordagem construtivista e/ou sociointeracionista, não centrados exatamente nos gêneros, mas na influência dos pares e do ambiente no qual se insere o indivíduo.

Os estudos contemporâneos que baseiam esse trabalho advêm dos estudos de Bakhtin e suas reflexões que situam os gêneros em todas as esferas da sociedade, por meio da interação comunicativa entre os indivíduos, como visto anteriormente.

Pelo menos três correntes de estudos destacam-se devido aos enfoques teóricos dados aos gêneros, são elas pertencentes: a Escola de Sidney, a Escola

⁵ Não sendo objetivo desse trabalho uma reflexão detalhada do percurso histórico dos gêneros, nos limitamos à exposição das primeiras referências sobre o tema, fundamentando a afirmativa de que seu estudo não é novo e resgatando as reflexões iniciais que o abordam.

Norte-Americana e a Escola de Genebra. Possuem em comum a mesma ideia: “essa baseada na teoria do gênero voltada para o ensino de língua materna. Ainda, com outro ponto em comum de criar uma interação social em que as ações reais de linguagem se realizem” (SOUZA; SILVEIRA, 2014, s/p). As divergências entre as correntes desses grupos estão relacionadas às propostas de ensino com os gêneros. Sinteticamente, apresentamos as considerações desses autores:

- ➔ A Escola de Sidney baseia a sua proposta de ensino na Linguística Sistêmico – funcional, da Sociologia da Educação e das práticas de escolares de letramento.

O conceito de gênero nessa perspectiva e de seu modelo para o ensino está relacionado ao conceito de cultura e de situação, ou seja, para o conceito de cultura o objetivo social do texto passa pela ideologia, pelas convenções sociais e pelas instituições, devido à crença de que é no contexto da cultura que se desenvolve o gênero (SOUZA; SILVEIRA, 2014, s/p).

A proposta de trabalho com gênero dessa Escola é prescritiva com relação às formas genéricas e ocorre em ciclos organizados da seguinte forma: negociação do campo, desconstrução, construção conjunta, construção independente.

- ➔ A Escola Norte-Americana não apresenta um modelo sistemático de ensino:

Os estudos da corrente Norte-Americana são centrados nos elementos de situação e deixam um pouco de lado as características formais dos gêneros, ou seja, visam o modo que os gêneros funcionam como resposta a contextos externos, ou sociais, recorrentes em uma cultura. (SOUZA; SILVEIRA, 2014, s/p).

Essa escola centraliza o ensino nos estudos retóricos, a linguagem é compreendida como forma de agir e de construir representações sobre o mundo, o ponto de partida para o ensino dos gêneros são as experiências dos estudantes em situações sociais.

- ➔ A Escola de Genebra baseia o estudo da língua na perspectiva sociointeracionista da linguagem:

O Gênero é visto com um instrumento para agir discursivamente, pois “aprender a falar e a escrever, então, é apropriar-se de instrumentos para

realizar essas práticas em situações discursivas diversas, isto é, apropriar-se de gêneros”. (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 65) (SOUZA; SILVEIRA, 2014, s/p).

A proposta de trabalho é o estudo progressivo dos gêneros em espiral durante a vida escolar a partir de sequências didáticas, visando o domínio o seu pleno domínio.

Obviamente as características dessas Escolas são muito mais amplas e merecem maiores considerações, entretanto, para esse trabalho, especificamente, a sua descrição detalhada não faz parte de nossos objetivos. Procuramos, apenas, realizar um breve apontamento sobre essas três principais correntes de ensino dos gêneros e nos situar na perspectiva e na concepção de gênero da Escola de Genebra.

2.2.2 Concepções de Gênero

Em se tratando de concepções envolvendo os gêneros são recorrentes as citações, adaptações e semelhanças daquilo que versou Bakhtin (2011, p. 262): “... tipos relativamente estáveis de enunciados...”. De caráter individual, com particularidades (finalidade, tipo de linguagem e de sequência linguística, construção composicional, relação com o campo da comunicação e da esfera social no qual circulam), os gêneros textuais/discursivos são infinitos, assim como são infinitas as possibilidades de atividades humanas que incluam a linguagem.

É impossível comunicar-se sem lançar mão de um gênero. As circunstâncias de uso da língua “exigem” que determinados gêneros sejam utilizados: do diálogo entre familiares ao discurso mais formal, do bilhete à tese de doutorado toda e qualquer situação comunicativa, formal ou não, ocorre por meio de algum gênero pois, em todas as esferas sociais, os indivíduos precisam mobilizar capacidades linguísticas a eles relacionadas Isso denota que para que haja sucesso nas intenções sociocomunicativas é necessário adequar a fala ou a escrita àquela conjuntura, assim como afirma Bakhtin:

Todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto ao campo da atividade humana, o que é claro não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos,

proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Ao analisarmos o que escreveu Bakhtin, percebemos que é impossível dissociar a linguagem, em uma concepção sociointeracionista, dos enunciados materializados em gêneros discursivos e em suas particularidades. Assim também aponta Irandé Antunes (2009b) ao referir-se aos textos, o que reflete o mesmo pensamento, pois todo texto está situado em algum gênero: “A atividade verbal, sob qualquer condição, somente se exerce sob modo da textualidade. Quer dizer, ninguém fala ou escreve, a não ser por meio de textos” (ANTUNES, 2009b, p.76 e 77).

Não é possível contabilizar a diversidade de gêneros, como também não há como dizer o número de atividades distintas que o ser humano pode realizar envolvendo a linguagem. Em todos os campos de atuação humana, existe uma gama de textos e, assim, de gêneros textuais que podem ser mobilizados para que as interações se realizem. Mais uma vez, Bakhtin (2011) aponta essa direção:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos)... (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Dadas a diversidade dos gêneros e as inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana é fundamental ter em mente que sem a intervenção escolar e sem um trabalho bem alicerçado, os estudantes perderão a oportunidade de ter acesso a um número considerável dessa “riqueza e diversidade de gêneros”.

Creemos que, a partir da ideia de como a linguagem se desenvolve, é possível organizar atividades escolares significativas que contribuam para que os indivíduos compreendam o funcionamento da língua, além das suas formas mais cotidianas e ou acessíveis de uso. Reiteramos que são as atividades organizadas pelo Programa QualiEscola o interesse da pesquisa aqui realizada.

Voltando a estreita relação entre texto e gênero, tendo como referência pesquisas de Marcuschi (2013, 2014) sobre texto e discurso, associamos os gêneros a ambos, pois em relação à diferença entre texto, discurso e gênero “não é interessante distingui-los rigorosamente” (MARCUSCHI, 2014, p. 81), a ideia é que esses se fundem, havendo o que ele chama de “condicionamento mútuo” (2014, p. 81). O autor que texto e discurso se articulam:

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo textual”, considerando o discurso como “objeto de dizer” e o texto como “o objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (enunciação), e texto no plano da esquematização (a configuração), Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade comunicativa (MARCUSCHI, 2014, p. 81).

Ao abordamos, em sala de aula, os textos e situá-los na categoria de gêneros aos quais pertencem, dando aos estudantes as condições para compreenderem tanto os textos, quanto as suas possibilidades de uso e também a sua configuração para que essas possibilidades ocorram, abordamos também as questões discursivas neles embutidas, já que texto, discurso e gênero são indissociáveis:

Ele (o gênero) opera como ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem (MARCUSCHI, 2014, p.84).

Tanto textos quanto gêneros são largamente explorados no contexto escolar: das formações continuadas⁶ ao material didático utilizado, enquanto os estudos discursivos perpassam essas abordagens implicitamente. Ao voltarmos para o que afirma Marcuschi, cremos que essa ocorrência seja natural numa perspectiva sociointeracionista da linguagem: além da ligação indissociável entre texto, gênero e discurso, há também a ligação entre esses e as situações concretas de uso da linguagem que os condiciona.

Voltando especificamente aos gêneros, Koch (2015, p. 153) retoma o conceito bakhtiniano – “sequência relativamente estável de enunciados” – o que nos traz à memória que as pesquisas de Bakhtin (2011) situavam-se no campo do

⁶ Tomamos como referência o Município de São Bento do Una e a coleção de livros didáticos *Jornadas.port* em uso desde 2014, em especial os referentes ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental (DELMATO, D. e CARVALHO, I.B. **Jornadas.port** Língua Portuguesa. Vol. 8 e Vol. 9. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.), bem como o Programa QualiEscola dotado esse Município.

funcionamento da linguagem e conseqüentemente dos estudos discursivos, posteriormente adaptados para o contexto pedagógico onde se acresceu a textualidade.

Em se tratando de gêneros, também é relevante a distinção entre primários e secundários feita por Bakhtin⁷ e reiterada por Koch (2015, p. 154):

Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primários (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas mais complexas, de interação social, muitas vezes mediadas pela escrita e representando forma composicional monologizada, de forma a absorver e transmutar os gêneros primários.

Essa distinção é pertinente para nós professores do Ensino Fundamental, pois compreendemos que os estudantes dominam, parcial ou completamente, um número considerável de gêneros primários por estarem em circulação em seus meios sociais. A atenção da escola deve estar em fornecer-lhes uma variedade de gêneros de amplie o seu conhecimento linguístico, seja para aprimorar aquilo que apreenderam fora do ambiente escolar, seja para adquirir conhecimentos que possibilitem novos domínios de uso da linguagem. Assim, pensamos que, nas séries finais do Ensino Fundamental, os gêneros secundários são os que devem ser priorizados, pois, nas séries iniciais os estudantes têm acesso a gêneros primários, cabendo a nós, professores de língua portuguesa, intervir ao percebermos que haja a necessidade de exploração desses gêneros, a fim de que os estudantes tenham pleno domínio deles. É o caso da escrita de bilhetes ou cartas pessoais: mesmo se não produzidas em suas formas clássicas, esses gêneros foram transportados para outros suportes e ambientes de circulação, como é o caso do e-mail, por exemplo, pode conter características de diferentes gêneros dependendo da sua finalidade: diferentes tipos de cartas, solicitações, recados, convites e bilhetes, entre outros.

Se estamos comprometidos com o desenvolvimento linguístico dos estudantes, nosso olhar para a aquisição de novos conhecimentos é imprescindível.

⁷ “Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Sendo a *abundância e a multiplicidade de comunicação infinitas*, conseqüentemente os textos – orais e escritos – também são. A impossibilidade de comunicar-se sem fazer uso de um determinado gênero deve ser, obviamente, levada em consideração para que toda e qualquer atividade desenvolvida com textos na sala de aula subsidie a possibilidade de que os alunos façam uso desses artefatos de forma eficiente:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero, pelas primeiras palavras adivinhamos um determinado volume (isto é, a extensão aproximada do conjunto do discurso) uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Dessa forma, quando um indivíduo fala/escreve ou ouve/lê um texto, inclusive utilizando-se das novas tecnologias e das mídias digitais, ele antecipa ou tem uma visão prévia do discurso, dada certa estabilidade que os gêneros possuem. Esse conhecimento proporciona ao sujeito a percepção imediata de um texto como sendo um discurso político, um anúncio publicitário, um hipertexto e uma infinidade de possibilidades comunicativas materializadas em gêneros, se esse indivíduo tiver um conhecimento prévio de suas características.

Embora cada gênero possua características específicas, não são estanques. O gênero é “relativamente estável”, possui um conjunto de traços regulares, contudo alguns desses traços podem ser omitidos, sem que haja o comprometimento da identificação do gênero, em caso de ciência anterior sobre eles. O gênero fábula, por exemplo, tem como uma característica regular a mimese do comportamento humano a partir de personagens do reino animal. Entretanto, é possível encontrar fábulas nas quais seres encantados (fadas, duendes, elfos, por exemplo) ou seres humanos protagonizam as narrativas, sendo a moral da história a característica mais relevante para identificação do gênero, situando-se no texto ou estando presente implicitamente.

Os gêneros são determinados pelas necessidades de comunicação em um determinado momento e para um determinado fim. São maneiras específicas de ser dos textos e envolvem seu tema, sua estrutura, sua organização composicional, seu estilo de linguagem, suas marcas linguísticas e enunciativas. É através deles que existem relações interpessoais envolvendo diferentes tipos de linguagem. São eles que tornam possível a comunicação nas suas mais diversas formas (BAKHTIN,

2011; MARCUSCHI, 2014; KOCH, 2014; 2016). Assim, é bastante pertinente a mentalidade atual de trazer as discussões sobre gênero para o ensino.

2.2.2.1 Noções sobre agrupamento e tipologia textual

Apontamos anteriormente que os gêneros, como artefatos linguísticos, circulam em todos os ambientes sociais e que por meio dos textos, situados nos gêneros, a linguagem toma forma e materializa-se, sendo impossível que haja situação comunicativa sem que um gênero seja acionado, pois ao falar ou escrever produzimos textos e conseqüentemente produzimos gêneros: “... é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI *in* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA (Org), 2014, p. 22).

Para interagir com outros indivíduos, mobilizamos “formas” de comunicação. Essas formas determinam certo domínio sociocomunicativo, que por sua vez, mobiliza capacidades linguísticas específicas: narrar enredos ficcionais não demanda os mesmos recursos linguísticos, ou possui os mesmos objetivos sociais de relatos reais de atividades humanas, da argumentação sobre um tema polêmico ou de instruções diversas. Partindo dos objetivos sociais e da linguagem empregada, os gêneros orais e escritos são agrupados.

Portanto, sendo a dimensão das atividades linguísticas imensurável, a quantidade de textos e gêneros mobilizados nas situações sociocomunicativas também é incontável. Contudo, pelo caráter relativamente constante de algumas características genéricas, é possível agrupá-los levando em conta os *domínios sociais de comunicação* e as *capacidades de linguagem dominantes* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 102). Esses autores propõem um agrupamento dos gêneros nas seguintes ordens: “narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações”.

- i) narrar: representa uma recriação da realidade por meio da ficção (conto, fábula, novela, romance, mito, anedota, etc).

- ii) relatar: presta-se a “documentação e a memorização das ações humanas” (notícia, reportagem, biografia, autobiografia, ata, diário íntimo, etc).
- iii) argumentar: relaciona-se à discussão de temas controversos, à busca de sustentação ou refutação de uma tese e à tomada de posição (debate, artigo de opinião, editorial, carta de reclamação, carta ao leitor, etc).
- iv) expor: diz respeito à apresentação e construção de diversas formas de saberes (artigo de divulgação científica, artigo científico, verbete de enciclopédia, seminário, conferência, etc).
- v) descrever ações: volta-se às normas a serem seguidas objetivando determinado fim (receituário médico, bula de remédio, instrução de uso, manual de instalação, receita culinária, etc).

Os critérios de agrupamento genérico propostos pelos autores genebrinos categorizam os gêneros pelas semelhanças que possuem uns com os outros, condizendo assim com a noção de estabilidade defendida por Bakhtin (2011) sobre o tema. Dessa forma, podemos afirmar que a paridade de características de um texto o aloca em determinado gênero, que por sua vez pertence a um dos agrupamentos genéricos. O quadro que apresenta os agrupamentos sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly é intitulado de “Aspectos Tipológicos” (2013, p. 102)

Portanto, inferimos que ao tratarmos sobre o agrupamento de gêneros, tratamos sobre a tipologia textual. Os critérios que classificam os gêneros em grupos (os “domínios sociais de comunicação” e “as capacidades de linguagem dominantes”) também determinam a tipologia a qual um texto pertence:

Figura 1 Artigo de divulgação científica

POR QUE AS PESSOAS TÊM CORES DIFERENTES?

A resposta está na melanina. Já ouviu falar nela? Permita-me, então, apresentá-la! A melanina é uma proteína presente em camadas profundas de nossa pele. Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura é a sua pele; quanto menos melanina, mais clara a pele.

Saiba, também, que o Sol ativa a produção de melanina, fazendo a pele escurecer. O bronzeado, portanto, é uma resposta de defesa do organismo, porque a pele mais escura resiste mais às agressões provocadas pela radiação solar. Essa resposta, porém, passa quando cessa o estímulo do Sol. Pessoas que têm pouca melanina não conseguem uma boa resposta do organismo e a pele, em vez de escurecer, pode sofrer com queimaduras.

Se esse efeito do Sol sobre a pele faz você pensar que os povos nativos dos lugares mais frios têm a pele mais clara por conta da baixa incidência solar, enquanto os nativos de lugares mais quentes têm a pele mais escura porque são de uma região onde o Sol brilha com mais intensidade, acertou em cheio! Mas, entenda bem: o tom de pele característico de determinadas populações é resultado de milhares e milhares de anos de evolução.

Em outras palavras, essa diferenciação na cor da pele começou a ocorrer em um passado muito, muito distante, no começo da ocupação dos continentes pela espécie humana. E como para sobreviver é preciso estar adaptado às condições do ambiente, as pessoas de pele clara se adaptaram bem às regiões de clima frio. Nos lugares mais quentes, os mais adaptados foram os de pele mais escura, que foram passando essa característica aos seus descendentes.

Nos dias de hoje, depois de tantos encontros que ocorreram e continuam a ocorrer entre indivíduos de diferentes populações, é cada vez mais difícil apontar a origem da pessoa pela cor da pele. Você não acha?

Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

O texto⁸ acima pertence ao gênero artigo de divulgação científica, pois situa-se no “domínio social de comunicação” da transmissão de saberes e a “capacidade de linguagem dominante” permite a apresentação de conhecimentos da esfera científica: transpõe um discurso específico da esfera científica, para que o leitor leigo entre em contato com a pesquisa realizada, utilizando uma linguagem acessível que predominantemente caracteriza-se pela impessoalidade, verbos na terceira pessoa do singular, tempo presente do modo indicativo (garantindo a atualidade das informações), citação de especialistas entre aspas (conferindo credibilidade ao texto e separando a voz do locutor da voz do entrevistado), por exemplo. Trata-se de um

⁸ Esse artigo de divulgação científica está contido da no conjunto de atividades SD Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica disponível no anexo 3.

gênero da ordem do expor, ou seja, tipologia expositiva (requer do interlocutor o domínio social da transmissão e da construção de saberes).

Marcuschi diferencia tipo textual de gênero textual da seguinte forma:

a. **Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais [...] b. **Gênero Textual** refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composição funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na interação de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas (MARCUSCHI, 2014, p. 154-155).

Como exemplificamos, os aspectos tipológicos estão mais relacionados às propriedades ou traços linguísticos e de estilo, já os aspectos genéricos estão mais relacionados às formas de ser dos textos: conteúdo temático, construção composicional, marcas linguísticas e enunciativas, além de todos os aspectos sociodiscursivos.

Marcuschi (2014) ainda apresenta um agrupamento de gêneros com algumas diferenças da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), pois consta na proposta do autor a sequência injuntiva de caráter prescritivo, não consta a sequência do relatar, estando os textos situados nessa ordem, distribuídos nas outras do quadro dos autores de Genebra. As duas propostas teóricas, embora com algumas diferenças, não comprometem o estudo dos gêneros e do seu grupamento.

O nosso objeto prático de estudo, o Programa QualiEscola, fundamenta-se no quadro de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 102), portanto, essa é a nossa referência para análise dos dados observados: levamos em consideração o agrupamento dos gêneros que os autores denominam de “ordens”. Para a compreensão do nosso corpus de estudo, entender os gêneros e as ordens aos quais pertencem possibilita-nos avaliar se as atividades propostas promovem a análise dos textos considerando os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 102).

2.2.2.2 Noções sobre intertextualidade, intergeneridade e hibridismo

Quando tratamos de intertextualidade associamos esse “critério de textualização” (MARCUSCHI, 2014) à ideia de que um texto sempre remete a outro texto produzido anteriormente e ao fato de que “os textos se apóiam em outros textos” (BAZERMAN *in* ANTUNES, 2009, p. 164). Ainda segundo Marcuschi (2014, p. 129): “Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.” É para onde também apontam Koch e Elias (2015b, p. 101): “Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que faz(em) parte da memória social dos leitores” e ainda Cavalcante (2013, p.149):

[...]a produção de um texto demanda a ativação de conhecimentos adquiridos por meios de outros textos; a prática de leitura e compreensão, por sua vez, também requerem a consideração de uma gama de conhecimentos advindos da leitura de outros textos”.

Essa propriedade constitutiva de um texto (ANTUNES, 2009b) requer que os leitores possuam certo repertório que lhes garanta conhecimento prévio suficiente para entender a alusão que um texto pode fazer a outro. Diversos textos só podem ser compreendidos se a relação entre os enunciados for percebida.

Sem o conhecimento de que determinado texto retoma parte do conteúdo de textos anteriores sua interpretação e conseqüentemente o objetivo daqueles que os produziram pode ser comprometido: “a construção da intertextualidade, longe de ser gratuita, é uma estratégia e, por conseguinte, revestida de finalidade e de significações” (KOCH; ELIAS, 2015b, p. 130).

Dessa forma, ressaltamos mais uma vez para a necessidade de a escola fornecer o máximo de subsídios a fim de que os estudantes compreendam as manifestações linguísticas que se apresentam de diferentes formas. Isso inclui as diversas relações entre textos e gêneros que podem ocorrer: referências, citações, plágios, alusões, paródias, travestismo burlesco, pastiche (CAVALCANTE, 2013, p. 146).

Diferentes mesclas podem ocorrer entre textos, além de um texto aludir a outro, também pode possuir em, seu corpo, diferentes sequências textuais, ou seja,

ser composto pelo que compreendemos ser característica de outro agrupamento genérico ou tipologia textual. Os artefatos discursivos podem encerrar, assim, tanto intertextualidade quanto intergenericidade, simultaneamente ou não. Esse fato confere um caráter híbrido aos textos. A pureza absoluta de aspectos textuais, genéricos e tipológicos é praticamente impossível. Podemos sempre encontrar uma mescla de características na composição de um texto.

A título de exemplo tomaremos a linguagem verbal de um cartão postal:

Figura 2: Cartão postal produzido com diferentes sequências tipológicas



Fonte: Brasil (2008, p.152).

Partindo da premissa de que nenhum texto é totalmente puro, podendo ser constituído por sequências comuns a diferentes ordens tipológicas, comentemos o postal apresentado: i) trata-se de um texto com a função social da comunicação breve entre seus interlocutores para “relatar experiências vividas situadas no tempo” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 102), (nesse caso é composto de

imagem, a cidade de Brasília em uma face, e na outra, espaço para o preenchimento dos dados do destinatário – que não constam nesse postal - e para um breve texto); ii) o texto possui em seu corpo mais de uma sequência tipológica devido a forma como foi produzido; iii) alguns trechos do texto não podem ser alocados em uma sequência tipológica específica, quando isolados:

Quadro 1 Sequência tipológica de postal

Sequência Tipológica	Cartão Postal
	Oi, pessoal! Carlos e demais queridos colegas trabalhadores!
Ordem do argumentar	Vocês estão pensando que aqui só se trabalha? Engano Federal!
Ordem do relatar	No fim de semana estou me divertindo pacas.
Ordem do argumentar	O céu é lindo e a lua do lago mais ainda. O pessoal é legal e os agitos são pra turista nenhum botar defeito.
Ordem de descrever ações	Curta essa, cara!
	Abraços pra todos, Marisa

Fonte: produção própria

São os *domínios sociais de comunicação*, as *capacidades de linguagem dominantes* e as *características composicionais* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 102), que determinam a locação desse texto no gênero cartão postal e na ordem do relatar.

Sem esses conhecimentos, nós professores negligenciaremos informações importantes para que os estudantes construam sentidos na leitura e na escrita desse gênero e dos gêneros abordados em sala de aula. Essa falta comprometeria o uso social da linguagem dentro e fora do espaço escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientam que as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula priorizem os gêneros e o desenvolvimento das capacidades linguísticas, que tornam aptos os estudantes a aplicá-las em diferentes situações de uso da linguagem:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (BRASIL, 1998, p.49).

Defendemos que as práticas pedagógicas demandam procedimentos metodológicos adequados para o alcance dos objetivos esperados. Assim, cremos que o procedimento denominado SD é o mais adequado para o efetivo estudo dos gêneros, por possibilitar uma abordagem sistematicamente completa dos textos e dos gêneros. A metodologia das SD proporciona um estudo completo dos gêneros, já que os seus módulos destinam-se a abordagem de diferentes aspectos até a produção textual.

Por não ser um modelo fixo, o professor tem plena autonomia para determinar o número de módulos e as atividades que serão realizadas, afim de que os estudantes dominem os gêneros e atendendo ao currículo previsto para a série/ano.

Nesse trabalho analisamos a teoria aplicada no material disponibilizado pelo QualiEscola, sua fundamentação teoria, tendo o professor como mediador e interventor no processo de aprendizagem.

3 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E O PROGRAMA QUALIESCOLA

3.1 NOVOS HORIZONTES METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para promover a aprendizagem, nós docentes devemos lançar mão de estratégias didáticas que valorizem o ensino de forma eficiente. Metodologias adequadas além de facilitar esse processo, garantem a plenitude do aproveitamento escolar no limite das possibilidades inerentes ao professor. Diferentes fatores (as políticas públicas voltadas à educação e a intervenção familiar, por exemplo) contribuem para o sucesso do ensino e da aprendizagem e a eficiência dos profissionais do magistério é apenas um desses fatores.

Segundo Zabala (2007, p. 18), “a maneira de configurar as sequências de atividades é um dos traços mais claros que determinam as características diferenciais da prática educativa.” O autor cita o modelo tradicional de sequência centrado na exposição dos conteúdos, nos exercícios de fixação e na avaliação da aprendizagem e o modelo de projetos de trabalhos. Em ambos os casos, a metodologia escolhida segue uma sequência didática de trabalho, que varia de acordo com as concepções do educador. Zabala (2007) ainda define as sequências didáticas como “série ordenada e articulada de atividade que formam as unidades didáticas” (2007, p. 53). Para o autor, as especificidades das atividades (seu tipo e a articulação entre elas) determinam e identificam, entre outros fatores, o método de ensino: “a maneira de situar algumas atividades em relação às outras, e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar” (ZABALA, 2007, p. 53).

Entendemos que, para Zabala (2007), as sequências didáticas não constituem uma metodologia específica, toda e qualquer sequência de atividades constitui uma sequência didática, a sua constituição é o que determina o método escolhido pelo professor.

O educador espanhol não apresenta um modelo específico de sequências, mas direciona para uma escolha sequencial de atividades de qualidade:

Se realizamos uma análise dessas sequências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta se são um conjunto de atividades

ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 2007, p. 18).

Já os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 81-82) sugerem “o procedimento ‘sequência didática’” como ferramenta para desenvolver satisfatoriamente a expressão oral e escrita dos estudantes. Tratam-na, assim, como uma metodologia específica, diferentemente de Zabala (2007).

Segundo os autores de Genebra, por meio dessa estratégia metodológica, o trabalho lingüístico é “semelhante e diferenciado” (como um modelo é apresentado, há uma semelhança na aplicação das sequências por contemplarem diferentes aspectos da língua em seus módulos. É diferenciado tanto pelo tipo de abordagem quanto pela flexibilidade do esquema apresentado) e está alicerçado numa concepção que contempla a Educação Básica, tendo como centralidade o gênero (nas suas mais diferentes manifestações), de forma que a diversidade textual disponibilizada dê ao estudante o suporte para que também produza com eficiência; esse procedimento deve ser “modular” e “favorecer a elaboração de projetos de classe.”

Para eles, uma sequência didática é:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNUWLY, 2013, p. 82,83)

Diante do que é posto pelos autores, é possível compreender que o procedimento metodológico denominado *sequência didática* visa trabalhar com a língua como algo que permeia o cotidiano, numa articulação entre nossa relação com o mundo e com os outros, pois proporciona o uso real da linguagem, como se manifesta dentro e fora da escola, portanto, o uso social por meio dos textos e, conseqüentemente, por meio e em torno dos gêneros.

Não sendo possível que a linguagem se realize fora dos gêneros (MARCUSCHI, 2014), a escola deve prover o seu estudo significativo, abordando tanto os gêneros escritos quanto os gêneros orais. Dessa forma, para desenvolver um trabalho, em sala de aula, sustentado pela concepção de língua como forma de

interação, é necessário que a prática docente seja orientada por esse viés. Conforme o grupo de Genebra, as pesquisas atestam que as sequências didáticas – atividades estruturadas e organizadas em etapas, da apresentação à produção final – desde que bem direcionadas, oferecem aos estudantes a possibilidade de desenvolverem capacidades para compreender e produzir textos escritos e orais adequadamente.

A essência dessa concepção metodológica está presente em documentos oficiais como os PCN (BRASIL, 1998), que propõem um direcionamento para o ensino de língua portuguesa como citamos anteriormente. Compreendida como um objeto metodológico de ensino sistemático, uma sequência didática deve:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitira aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 82).

Logo, a elaboração de uma sequência didática implica articulação de mecanismos didáticos que devem acionar três conjuntos de dados: “comportamentos de especialistas, comportamento dos aprendizes e experiências de ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY; de PIETRO, 2013, p. 223)⁹. Esse trabalho exige o conhecimento dos gêneros pelo professor, pois são os objetos do seu projeto de ensino visando a educação linguística dos estudantes.

Em sintonia com essa discussão, o corpus de estudo desse trabalho está intimamente relacionado às proposições genebrinas e aos documentos oficiais, além de teóricos que centralizam os seus estudos em uma concepção interacionista da linguagem, como veremos a seguir:

Segundo Marcuschi (2014), um problema do ensino é o tratamento inadequado que os gêneros textuais vêm recebendo. Introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas nem o real domínio para tratar adequadamente o texto como centro do estudo da língua. Em outras palavras, a concepção sociointeracionista e sua prática ainda estão caminhando para o ideal.

⁹ Os autores indicam a mobilização desse conjunto para a construção de um modelo didático com o gênero debate regrado, consideramos que a abordagem de qualquer gênero em sequências didáticas demanda a articulação desses elementos.

Esse fato deu-se, em especial, quando os PCN (BRASIL, 2008) e suas orientações difundiram-se e ganharam espaço nas redes de ensino e, conseqüentemente, nas escolas: houve o contato com a teoria e com as prescrições que deveriam orientar a escolha dos conteúdos, dos objetivos, dos procedimentos didáticos e metodológicos, além do processo avaliativo sendo o texto o objeto central para o estudo da língua e tendo como principais finalidades o domínio sociodiscursivo e a formação cidadã dos indivíduos.

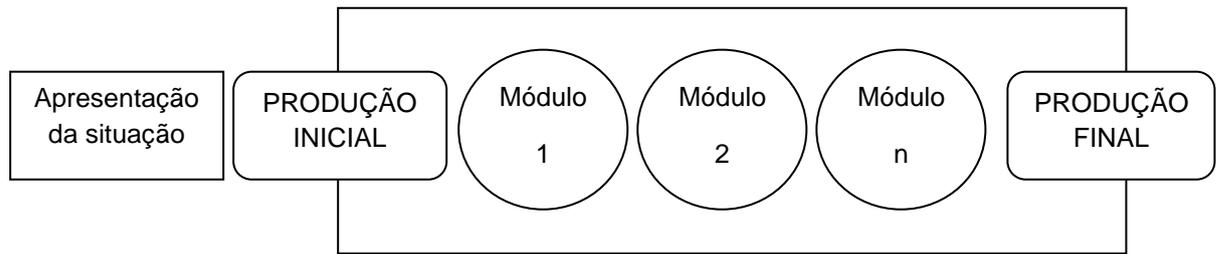
Entretanto, podemos afirmar que as teorias embutidas nos PCN (BRASIL, 2008) demoraram a ser compreendidas por falta de formações continuadas que possibilitassem transpor para a prática escolar as concepções neles contidas. Isso, conseqüentemente, afetou o tratamento dado aos textos e aos gêneros. O contato com estudos e teorias que exploraram o estudo dos gêneros propiciou um avanço na abordagem dada aos textos.

Sendo o tema amplo e propício a novas abordagens, esses avanços necessitam ser constantes: ao usarmos como parâmetro os resultados de avaliações externas, os dados oficiais divulgados e outras pesquisas no campo da educação podemos verificar que o ensino de língua portuguesa e o rendimento em leitura ainda não são satisfatórios¹⁰.

Tomamos como referência para esse trabalho o estudo dos gêneros conforme idealizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a partir de sequências didáticas assim esquematizadas:

¹⁰ Baseamo-nos no resultado das avaliações externas SAEB, SAEP e da avaliação realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avaliou 64 países e em cuja aferição, o Brasil localiza-se entre os 10 piores países com baixo rendimento escolar em matemática, leitura e ciências. Fontes: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=432200>, acesso em 09 de setembro de 2016; <http://www.saepe.caedufjf.net/>, acesso em 09 de setembro de 2016; <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/02/educacao-no-brasil-melhora-mas-pais-continua-entre-os-piores-do-mundo.html>, acesso em 02 de dezembro de 2016 e <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/02/brasil-esta-entre-os-piores-no-ranking-de-conhecimentos-basicos-da-ocde>, acesso em 02 de dezembro de 2016. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revela que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Fonte: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>, acesso em 02 de dezembro de 2016. Informações citadas foram publicadas em 2016.

Figura 3 Esquema da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83)

Esse procedimento oportuniza a organização do trabalho pedagógico em torno de um gênero, focando principalmente nas habilidades deficitárias:

Por meio da produção, o objetivo da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 86-87).

Os autores apresentam três finalidades gerais das sequências atreladas ao contexto linguístico francófono, adaptáveis ao ensino de qualquer língua, de acordo com os pressupostos sociointeracionistas da linguagem, compreendidas da seguinte forma:

- i) fornecer condições adequadas para que os estudantes sejam leitores e produtores textuais eficientes, dominando, assim, a sua língua nas mais diversas situações sociocomunicativas orais e escritas;
- ii) capacitar os estudantes para que lidem consciente e voluntariamente com as diferentes possibilidades que envolvem a linguagem;
- iii) ler e escrever em situações complexas.

Ainda segundo os autores, as principais características de uma sequência didática são:

- o trabalho com gêneros;
- a apresentação da situação;

- a primeira produção (avaliação diagnóstica);
- os módulos (trabalho articulado com os problemas);
- a produção final (verificação dos resultados).

É a partir de um gênero textual que toda a sequência é organizada, os estudantes têm acesso a tudo o que será abordado: é apresentada a proposta de trabalho para que fiquem cientes da necessidade e dos objetivos do estudo com/dos gêneros. Uma primeira produção é requisitada para detecção das necessidades a serem abordadas nos módulos, esses de número indefinido, devem ser guiados tanto pela produção inicial, quanto pelos objetivos para apropriação do gênero. Por fim, é requerida uma produção final para avaliação dos resultados. Nesses moldes, apresentados pelos autores, os estudantes possuem ciência de todo o processo de aquisição e aprimoramento de conhecimentos. Por meio da sequência de atividades há concatenação e progressão dos conteúdos, porque nenhum deles é apresentado de forma aleatória.

Durante, pelos menos, os últimos dez anos de atuação como docente nas séries finais do Ensino Fundamental, tivemos contato com diferentes cursos e programas que objetivavam a melhoria do ensino a saber: Gestar I e II – Língua Portuguesa, Pró-Letramento – Língua Portuguesa (disponibilizados gratuitamente e elaborados por equipes de Secretarias do Ministério da Educação) e Diversidade textual: os gêneros na sala de aula (disponibilizado pelo Ministério da Educação e elaborado pela equipe do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Todos contribuíram para a nossa formação continuada voluntária, contudo, foi a partir do último que tivemos o primeiro contato com o procedimento metodológico sequência didática sem nos aprofundar, ainda, em seu referencial teórico. Mesmo contribuindo para o nosso amadurecimento quanto ao conceito de gênero e sua centralidade no ensino de língua portuguesa, os resultados no avanço da aprendizagem só se tornaram perceptíveis partir da adoção do programa particular sobre o qual trataremos a seguir.

3.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O Programa QualiEscola é desenvolvido pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e vem sendo implantado em Municípios de diferentes Estados brasileiros, desde 1992, quando ainda chamava-se Programa Qualidade na Escola (PQE), posteriormente transformando-se na atual versão.

O Programa propõe-se a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das escolas públicas, através da intervenção nas disciplinas: língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências. Tem como alvo o Ensino Fundamental, séries iniciais (Quali I – português e matemática) e séries finais (Quali II – português, matemática e demais disciplinas).

As ações articuladas propostas pelo Programa são: a) a formação continuada dos professores, b) a assessoria aos gestores escolares, c) as propostas de reforço escolar e d) gestão participativa.¹¹

O QualiEscola possui uma estrutura operacional, divulgada como segue:

Figura 4 Estrutura Operacional do Programa QualiEscola



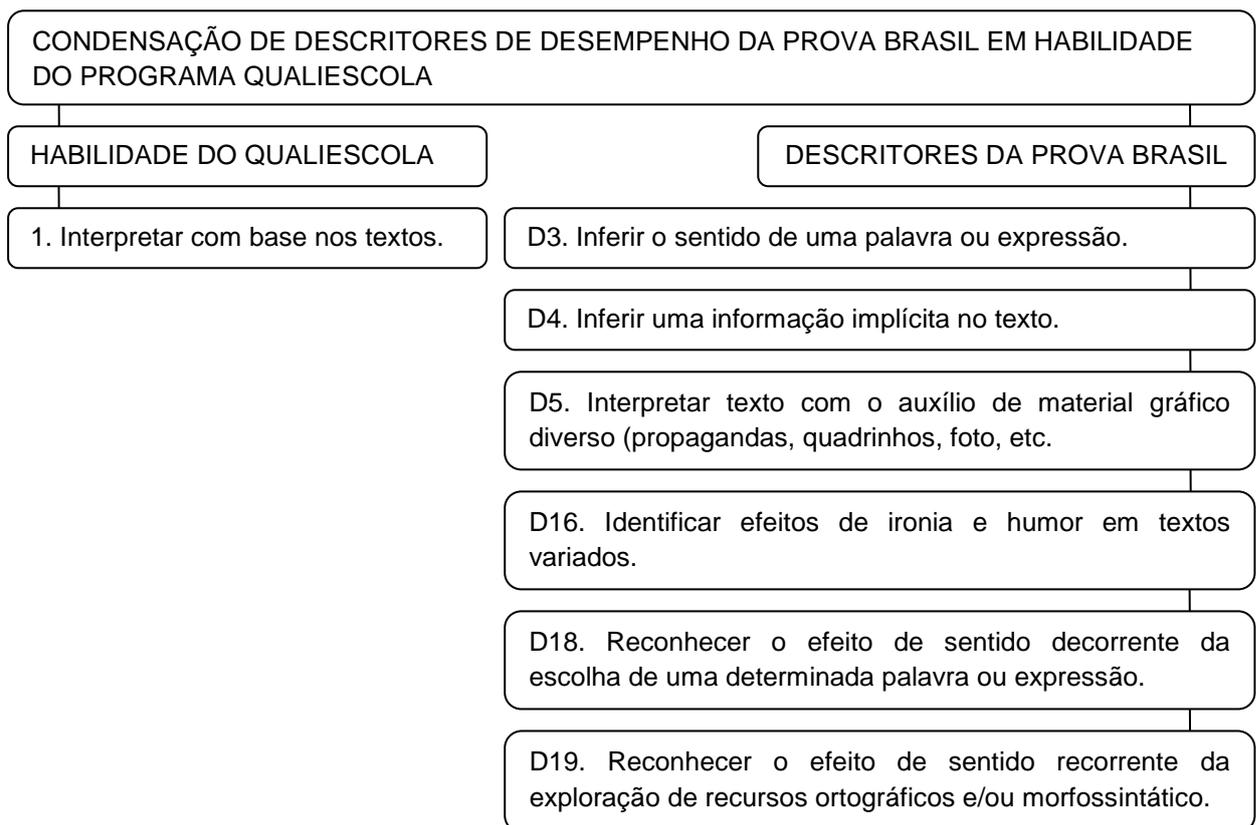
Fonte: http://www.iqe.org.br/programas/fundamentos_qualiescola.pdf

¹¹ Informações obtidas no site do Instituto Qualidade no Ensino: <http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>.

As Secretarias Municipais de Educação são responsáveis pela escolha dos formadores locais que ministram as formações continuadas, acompanham o trabalho dos professores, promovem ações conjuntas com os docentes no intuito de viabilizar tanto a plena vivência do Projeto quanto estratégias que busquem garantir o alcance das metas propostas pelo QualiEscola. Também são responsáveis pela escolha dos coordenadores locais do Programa, que possuem acesso ao IQE, ao coordenador da Empresa e estabelecem uma ponte entre o Instituto e o Município.

O QualiEscola estrutura a sua proposta de ensino e aprendizagem a partir de habilidades - uma condensação dos Descritores de Desempenho que norteiam a PROVA BRASIL, exemplificada a seguir:

Quadro 2 Exemplificação da condensação dos Descritores de Desempenho da Prova Brasil em Habilidades do IQE



Fonte: elaboração própria a partir das formações continuadas

Ao relacionarmos as habilidades a serem dominadas pelos estudantes com os descritores de desempenho da avaliação externa, além de percebermos a articulação dos objetos de ambos, notamos que ao adquirirem tais capacidades os

estudantes desenvolvem capacidades linguísticas aplicáveis a diferentes textos de diversos gêneros. Consideramos, assim, que esse domínio possibilita o desenvolvimento da aprendizagem.

O primeiro contato com as habilidades deu-se no primeiro semestre de 2014, quando foram aplicadas as primeiras avaliações do Programa em São Bento do Una, como o intuito de diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes nas disciplinas língua portuguesa e matemática, do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e iniciar a implementação do QualiEscola no Município.

As avaliações foram realizadas separadamente, em dias consecutivos, pelas equipes docentes das próprias escolas, com a consciência de que apenas a total fidelidade no processo de aplicação garantiria um diagnóstico mais condizente com a realidade e conseqüentemente uma intervenção significativa.

As habilidades verificadas e posteriormente trabalhadas durante o processo de atuação do QualiEscola estão relacionadas com as capacidades linguísticas a serem dominadas pelos estudantes. Caso ocorra esse domínio de forma satisfatória, em diferentes situações de interação social que envolvam a linguagem, esses sujeitos terão sucesso na compreensão e na produção textual e, assim, domínio dos gêneros.

Nos nonos anos, as habilidades de leitura e interpretação avaliadas foram:

Quadro 3 Habilidades aferidas pelo QualiEscola na avaliação diagnóstica de leitura e interpretação de textos

Habilidades de leitura e interpretação
1. Interpretar com base nos textos.
2. Reconhecer a unidade temática dos textos.
3. Reconhecer os elementos contextuais, composicionais e linguísticos dos textos.
4. Reconhecer, nos textos, o valor expressivo e o efeito de sentido de recursos linguísticos.
5. Estabelecer relação entre termos de um texto a partir da repetição e/ou substituição de um termo que contribui para a progressão e a continuidade das ideias.
6. Reconhecer os recursos empregados para assinalar a transcrição da fala da personagem ou do entrevistado e para separar o discurso do narrador ou do locutor da fala das personagens ou entrevistados.
7. Realizar transformações gramaticais.

A avaliação diagnóstica de leitura e interpretação contou com vinte e uma questões de múltipla escolha, três questões para cada habilidade a partir de quatro gêneros textuais: conto, notícia, artigo de divulgação científica e cordel¹².

A atividade avaliativa diagnóstica de produção de texto apresentou o início de um conto e requereu dos alunos a sua continuação em no mínimo vinte linhas. Os alunos deveriam compreender a natureza do conto (de mistério ou enigma), dar-lhe uma sequência e um título adequados, o que consideramos uma atividade complexa, pois requereu dos estudantes a ativação e conhecimentos prévios que muitos não possuíam. Quanto à formatação, a avaliação apresentou espaços para rascunho e para o texto revisado.

A seguir essa proposta diagnóstica de produção textual:

Figura 5 Proposta de produção textual diagnóstica do programa QualiEscola

Folha de resposta

Leia o começo da história abaixo e dê-lhe uma sequência adequada. Não se esqueça de dar um título interessante à história.

Pode parecer invenção, mas foi uma aula de inglês que me tirou da cama às oito horas da manhã do meu primeiro dia de férias. Uma aula particular que eu não perderia por nada nesse mundo. Nas últimas semanas, uma turma da nossa escola tinha resolvido estudar inglês, aproveitando a boa vontade de uma inglesa que veio estudar no 9º ano. O pai trabalhava numa importadora de carros.

Agatha é gatíssima! Ruivinha, cabelos compridos, olhos verdes, sorriso radiante. Ao me ver, levantou-se do banco e abriu um sorriso satisfeito:

— *You are the first one.*

— O quê?

— Eu disse que você é o primeiro a chegar, Sherlock.

— *Ah... How are you?* — cumprimentei, apressando-me em beijar seu rosto lindo.

— *Fine and you?*

— *Fine, thanks.*

Mas a descontração acabou por aí, pois, nesse momento, ouvimos, no rádio que estava ligado, que a mãe de um grande amigo nosso havia sido sequestrada.

— Agatha, nós temos que fazer alguma coisa! — eu disse. — Além da obrigação de ajudar um amigo, não é à toa que eu carrego o nome de um grande detetive: Sherlock Holmes!

Então, _____

Fonte : material disponibilizado pelo IQE.

¹² As avaliações estão disponíveis nos anexos. Evidenciamos o resultado de língua portuguesa do 9º ano por esse trabalho estar concentrado nessa série/ano.

Nessa avaliação foram observadas as seguintes habilidades de produção textual:

Quadro 4 Habilidades aferidas pelo QualiEscola na avaliação diagnóstica de produção de texto¹³

Habilidades de produção textual
1. Atender à modalidade de texto proposto.
2. Atender ao tema proposto e o desenvolver.
3. Manter a coerência em relação à atribuição de título, à continuidade temática e ao sentido geral do texto.
4. Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão (elipses, pronomes, advérbios, sinônimos, adjetivos e conjunções) na articulação, hierarquização e progressão das ideias do texto.
5. Obedecer às regras-padrão de concordância (verbal e nominal), regência e colocação pronominal.
6. Grafar corretamente as palavras, obedecendo à norma-padrão.
7. Utilizar adequadamente a acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto / fechado; agudo / circunflexo) e de tonicidade (oxítone / paroxítone/ proparoxítone).
8. Segmentar o texto em períodos e parágrafos, pontuando-os (com pontuação de final e de interior de frases, de indicação de discurso direto de entrevistado) e utilizando corretamente a letra maiúscula inicial.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Bento do Una

A cada seis meses, são aplicadas avaliações¹⁴ para verificação da aprendizagem e os resultados são apresentados através de tabelas e gráficos que contemplam os avanços e regressos do Município, das escolas e de cada estudante por habilidade¹⁵.

Quanto às formações continuadas, nelas somos informados quais SD serão enviadas ao Município e quais as habilidades com menor desempenho de aprendizagem merecem maior atenção e um trabalho mais específico. Contudo, numa primeira constatação, verificamos que as habilidades permeiam o Programa mesmo se as turmas apresentarem domínio sobre elas. Entendemos que o

¹³ Não analisaremos as produções textuais dos estudantes realizadas nas sequências didáticas por não dispormos da metodologia de análise do Programa. É de nosso saber que os estudantes devem dominar as oito habilidades de produção textual, mas não conhecemos as técnicas utilizadas para conferir ao estudante o domínio de cada uma delas.

¹⁴ Não nos aprofundamos nas concepções de avaliação por focalizarmos esse trabalho, especificamente, na metodologia de ensino SD.

¹⁵ Não inserimos os resultados das avaliações de monitoramento do IQE por não ser objetivo desse trabalho a análise dos resultados dessas aferições.

atendimento de cada turma de forma individualizada (de acordo com a necessidade de cada turma ou estudante) não é possível para qualquer programa ou projeto, cabendo ao professor a mediação com vista às adaptações adequadas para as particularidades de suas classes.

Para atender às prerrogativas do Programa, os professores recebem formação com o material do IQE e são acompanhados pelos formadores:

A formação docente:

- São realizados dois encontros mensais em contra turno totalizando 8h de formação continuada obrigatória (ausência inabonável);
- A formação continuada contempla o estudo de cadernos elaborados e fornecidos pelo Instituto Qualidade no Ensino e estudos complementares apresentados pela formadora do Município, justificados pelas necessidades observadas nas visitas de acompanhamento;
- Os professores formadores são do quadro efetivo e recebem formações treinamento da equipe do Instituto, assim multiplicam os conhecimentos com os docentes do Município;
- Os planejamentos e as avaliações bimestrais são unificados. Os professores não têm acesso antecipado a elas para não comprometer a sua aplicação e a partir da segunda unidade de 2016 foram aplicadas em um único dia e horário unificado.

O Programa QualiEscola elenca os gêneros textuais a serem abordados e fornece uma SD para cada turma (realidade do 6º ao 9º ano). Esse material é disponibilizado para todos os estudantes das turmas de 3º ao 9º ano da Rede Municipal de Ensino de São Bento do Una e para todos os professores de Língua Portuguesa.

A equipe municipal do Programa é responsável pela ampliação dos conteúdos, acrescentando a análise linguística com base nos textos e gêneros e a adequação do Livro Didático.¹⁶

¹⁶ As atividades do Livro Didático são realizadas em uma combinação com os gêneros propostos pelo QualiEscola e pelos conteúdos linguísticos/gramaticais a serem trabalhados, sem fugir do currículo esperado para cada série/ano.

Em sala de aula:

- Os professores têm autonomia para acrescentar procedimentos metodológicos que enriqueçam as aulas e facilitem a aprendizagem dos estudantes;
- As SD não substituem o trabalho com o Livro Didático, contudo, nem sempre os gêneros textuais previstos no Programa para a série/ano estão inseridos no LD, havendo a necessidade de que o professor supra essa carência com atividades de outras fontes. O mesmo ocorre com os conteúdos que envolvem o estudo da língua (análise linguística/atividades contextualizadas de gramática).
- As SD são aplicadas cumprindo um cronograma unificado, mas flexível dependendo das necessidades das escolas e das turmas e fornecidas pelo IQE para todos os alunos da Rede;
- Todos os professores são monitorados na forma de visitas não agendadas pelos formadores para o acompanhamento do desenvolvimento das aulas, do cumprimento do planejamento ou da execução das SD, sobretudo para suporte e auxílio caso necessário.

Pensando no Município de São Bento do Una, os materiais disponibilizados, são: os Cadernos Conceito e Ação (previsão de vinte quatro cadernos que compõem seis unidades – quatro cadernos por unidade) e as SD (versão do professor e versão do aluno – prontas para serem distribuídas entre docentes e discentes, na quantidade de matriculados, sem a necessidade de xerocopiá-las).

Espera-se que as formações continuadas tornem os professores aptos para trabalhar numa perspectiva sociointeracionista da linguagem e com domínio dos gêneros discursivos, já que antes de serem explorados em sala de aula, os gêneros são estudados nas formações com o subsídio dos Cadernos Conceito e Ação.

Os cadernos estudados nas formações continuadas são organizados em Unidades que contém quatro volumes cada. Os volumes são iniciados com uma breve descrição do que será abordado tanto na unidade quanto nas seções. As seções, quatro por unidade, apresentam objetivos, atividades propostas a partir de textos pertencentes a gêneros específicos, breve fundamentação teórica, proposta de aplicação dos estudos em sala de aula e a síntese do que foi abordado na seção.

Ao final do Programa, com previsão de duração de três anos, espera-se concluir o estudo de vinte e quatro cadernos, como mencionado.

Apresentamos a seguir a esquematização das quatro unidades que compõem o Volume 1 (primeiro caderno) Conceito e Ação – Língua Portuguesa, do programa QualiEscola destinado aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 5 Composição do Volume 1 do Caderno Conceito e Ação Língua Portuguesa Programa QualiEscola/ Instituto Qualidade no ensino – IQE

UNIDADE	TEMA	SEÇÕES	OUTROS
Unidade 1	Gênero, critérios para a constituição dos agrupamentos de gêneros e práticas de leitura e análise linguística de fábulas	Seção 1 - Noção de gênero e de texto. Seção 2 - Critérios de classificação dos textos em agrupamentos de gêneros e a flexibilidade dessa classificação. Seção 3 - Contexto de produção, organização composicional/gráfica e sequências discursivas das fábulas. Seção 4 - Concepções de gramática, saber gramática, língua e erro I.	Apresentação Leituras Sugeridas Anexos Comentários sobre as atividades
Unidade 2	Leitura, análise linguística, produção escrita e reescrita de narrativas de enigma	Seção 1 - Contexto de produção, organização composicional/gráfica e sequências discursivas e marcas enunciativas das narrativas de enigma. Seção 2 - Da leitura de narrativas de enigma à produção: processo interativo professor/aluno como garantia das condições de produção. Seção 3 - Análise, em textos produzidos por escolares, da organização composicional/gráfica, das marcas enunciativas e sugestão de reescrita. Seção 4 - Concepções de gramática, saber gramático, regra, língua e erro II.	Apresentação Leituras Sugeridas Anexos Comentários sobre as atividades
Unidade 3	Leitura, análise linguística, produção escrita de textos do gênero notícia	Seção 1 - Análise das características do agrupamento de textos da ordem do relatar Seção 2 - Contexto, cotexto e organização composicional/gráfica do gênero de texto notícia Seção 3 - Produção de textos de Primeira Página e de notícias Seção 4 - Variações linguísticas I	Apresentação Leituras Sugeridas Anexos Comentários sobre as atividades
Unidade 4	Leitura, análise linguística,	Seção 1 - Contexto de produção, organização composicional/gráfica e sequências discursivas e marcas enunciativas do relato de viagem, do diário íntimo e do diário	Apresentação Leituras

	produção escrita de textos dos gêneros relato de viagem, diário íntimo e diário virtual (blog)	virtual (blog) Seção 2 – Da leitura do diário íntimo à produção: processo interativo professor/aluno como garantia das condições de produção. Seção 3 - Análise, em textos produzidos por escolares, da organização composicional/gráfica, das marcas enunciativas e sugestão de reescrita. Seção 4 - Variações linguísticas II	Sugeridas Anexos Comentários sobre as atividades
--	--	--	--

Fonte: produção própria

Cada unidade descrita compõe um livro, no qual estudamos textos pertencentes a determinados gêneros e diferentes aspectos relacionados a esses, informações inerentes para a formação docente e para aprimoramento da prática pedagógica. Explora referenciais teóricos que fundamentam esses estudos e sugere atividades em subseções não constantes nos sumários (distribuídas ao longo dos cadernos). As quatro unidades descritas no **Quadro 5** compõem o primeiro volume do conjunto total a ser explorado nas formações.

Os cadernos permitem que compreendamos a concepção de gênero do Programa e a linha de trabalho a ser seguida, tanto utilizando o material elaborado pelo IQE, quanto dando continuidade a esse na elaboração e na abordagem dadas a diferentes materiais utilizados em sala de aula.

Consideramos a distribuição das unidades e dos cadernos, os temas abordados nas seções e os demais componentes dos livros uma fonte rica de informação propícia para a formação continuada do professor, para consulta e para transposição do conhecimento até a prática.

Figura 6 Conjunto de Unidades que formam o Volume 1 do Caderno Conceito e Ação Língua Portuguesa - Programa QualiEscola/ Instituto Qualidade no ensino – IQE



Fonte: acervo pessoal¹⁷

Todas as seções ainda apresentam seus objetivos e as subseções *Para Saber Mais* - informações complementares relacionadas às seções, *Cá entre nós* – fundamentação teórica, *E lá na sala de aula* – sugestão de sequência de atividades a serem vivenciadas com os estudantes e *Sintetizando* – resumo dos conteúdos abordados.

Os anexos¹⁸ são textos com teor complementar e/ou teórico. Nesse volume constam:

- Unidade 1 – Anexo 1 – Texto: A vida polifônica de Mikhail Bakhtin, Cristóvão Tezza;
- Unidade 2 – Anexo 1 – Parte Final da Reescrita da Narrativa de Enigma: O roubo da coroa de berilos, Sr, Arthur Conan Doyle (adaptação);
Anexo 2 – Texto: Um decálogo para ler e escrever, Auguste Pasquier e Joaquim Dolz.
- Unidade 3 – Anexo 1 – Reprodução de página do jornal Folha de S.Paulo com a manchete principal: Lula tenta estreitar relações com governistas do PMDB;

¹⁷ INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO. Conceito e Ação: Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa. Volumes 1, Unidades 1, 2, 3 e 4. QualiEscola. IQE, São Paulo: 2010.

¹⁸ Os anexos aqui descritos pertencem às unidades e aos cadernos de estudo do Programa QualiEscola.

Anexo 2 – Reprodução de página do jornal Folha de S.Paulo com a manchete principal: Nova trilha atrai pagador de promessa.

- Unidade 4 – Anexo 1 – Ampliação da discussão sobre variação linguística;

Anexo 2 – Texto: Especialistas Defendem Linguagem da Internet, Antônio Goes.

É possível perceber que dispomos de um rico material de estudo e apoio para subsidiar o trabalho de língua portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. Parte das Unidades (cadernos) é explorada nas reuniões de formação continuada e o restante está disponível para que os docentes estudem individualmente e/ou consultem em caso de necessidade. Até o final do ano de 2016 foram entregues a nós docentes dezesseis unidades (quatro cadernos) Conceito e Ação. Essa é a estrutura do Programa QualiEscola, no contexto de São Bento do Una.

3.3 BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO DE ADOÇÃO DO PROGRAMA QUALIESCOLA

Esse trabalho de mestrado tem como corpus de análise elementos que sistematizam o QualiEscola, em especial o que é denominado de sequências didáticas baseadas em gêneros, como forma de melhorar os indicadores de leitura e escrita do Município de São Bento do Una.

São Bento do Una está situado no Agreste Meridional do Estado de Pernambuco, possui uma população estimada de cinquenta e sete mil, seiscentos e cinquenta e nove habitantes distribuídos em uma área de 719,147 km² ¹⁹.

O Município possui sessenta e duas escolas municipais²⁰, das quais apenas seis estão situadas na área urbana e funcionam com séries regulares de Educação Infantil, 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, 1ª a 4ª fases da Educação de Jovens e Adultos, além de duas creches. Conta com cinquenta e dois professores de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental atendidos pelo Programa.

¹⁹ Informações de acordo com as atualizações IBGE disponíveis no site <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=261300>, acesso em 15/07/2016.

²⁰ Números referentes ao ano de 2016, segundo equipe local do IQE.

Das 52 escolas rurais, 42 são multisseriadas e atendem da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental com diferentes perfis de séries reunidas, dependendo da região e do quantitativo de estudantes.²¹

A Secretaria Municipal de Educação já vinha adotando, em diferentes gestões, programas, projetos e cursos com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental e na Educação Infantil: Gestar I, Gestar II, Pró-Letramento, Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula, Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental - com adesão e alcance mínimos dos professores da Rede, até então facultativa com formações continuadas em contra turno ou aos sábados - Escola Ativa – para salas multisseriadas de escolas do campo.

Mesmo buscando as ferramentas atualizadas, o Município continuou apresentando índices insatisfatórios nas avaliações externas, a gestão municipal adquiriu, então, de forma particular, o Programa QualiEscola do Instituto Qualidade no Ensino, adotado em vários Municípios brasileiros, e em São Bento do Una a partir de 2014.

O programa foi implantado em todas as turmas do terceiro ao nono ano do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. É acompanhado por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, que recebe treinamento de formadores do Instituto Qualidade no Ensino. Essa equipe, por sua vez, é responsável pela formação dos professores de São Bento do Una, pelo acompanhamento presencial na forma de visitas às turmas, elaboração das avaliações bimestrais, sugestões para o aprimoramento docente, suporte em caso de necessidade e organização dos planejamentos unificados.

O programa particular QualiEscola foi adquirido com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, além dos índices apresentados nas avaliações externas PROVA BRASIL, mais precisamente do resultado do IDEB municipal, e do SAEPE, o que vem se confirmando desde a sua aquisição em 2014.

Citamos repetidamente as avaliações externas, pois a Educação Básica, e especificamente o Ensino Fundamental, alvo dessas aferições no âmbito municipal (3º e 9º anos), está inserido em um Sistema, sendo impossível desligar-se ou gerir a educação fora ele. Compreendemos que essas avaliações externas não são,

²¹ Dado eferente a 2016, segundo equipe local do IQE.

necessariamente, a testificação de que a aprendizagem esteja ocorrendo plenamente satisfatória e de que seus resultados correspondam fielmente à realidade do conhecimento dos estudantes, mas podem revelar a proximidade desses objetivos. Logo, não podemos nos excluir delas, de suas metas e do trabalho tendo em vista no alcance de bons índices e do crescente avanço nesses.

Como mencionamos, as aferições externas pós aquisição do QualiEscola são positivas, conforme os dados a seguir:

Figura 7 Resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2015 e das metas projetadas até 2021



Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=432200>, acesso em 09 de setembro de 2016

Observamos que o município de São Bento do Una, elevou em 1,0 a nota do IDEB em 2015, se comparado a 2013, alcançando exatamente a meta projetada para 2021. Atribui-se parte desse avanço ao conhecimento aprimorado nas formações continuadas e colocados em prática segundo o Programa QualiEscola, já que as avaliações de língua portuguesa e matemática não são os únicos fatores para a obtenção da nota do IDEB.²²

²² Mais informações em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>.

Também observamos avanços consideráveis na aferição anual do SAEPE²³:

Figura 8 Recorte do Resultado do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) Língua Portuguesa 9º ano de 2015



Fonte: <http://www.saepe.caedufjf.net/>, acesso em 09 de setembro de 2016.

Percebemos que os índices de aprendizagem elementar I e II (piores resultados em verde e amarelo) vêm diminuindo e os índices de aprendizagem básicos e desejáveis vêm aumentando (melhores resultados em laranja e vermelho) após 2013. Além da perceptível melhoria dos resultados, o município de São Bento do Una apresenta proficiência média acima do Estado de Pernambuco.

Por esse prisma, é possível adiantar que a experiência com o programa QualiEscola vem sendo positiva em termos de melhoria de resultados, mas para a obtenção desses resultados diferentes fatores são mobilizados: a formação continuada, o material disponibilizado para o professor (Cadernos Conceito e Ação e SDs versão do professor), o material disponibilizado para o aluno (SDs), a adesão/aceitação e a prática pedagógica do professor.

Reiteramos a pertinência do trabalho numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, centralizado nos gêneros e na relação desses com a metodologia das SD. Trata-se de aproximar da escola a discursividade presente em diferentes

²³ Resultado e meta completos encontram-se nos anexos. Disponível em <http://www.saepe.caedufjf.net/>.

contextos de uso sociais. Como afirmamos ao longo desse trabalho, com base no referencial teórico oficial para o ensino, Brasil (1998), nossa visão de ensino baseia-se em uma concepção de língua, gênero e metodologia que desenvolvam as capacidades linguísticas dos estudantes com o objetivo principal de que possam transitar em diferentes ambientes que requerem o pleno domínio linguístico para atuação cidadã.

O formato, as estratégias, o material disponibilizado, as formações continuadas, o monitoramento individual, o trabalho com vistas ao alcance das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos vêm se mostrando promissores, entretanto, é a análise dos dados que indicará como o aporte teórico indicado na Seção 2 desse trabalho está sendo mobilizado nas SD e quais aspectos merecem atenção e aprimoramento

Percebemos que o Programa está situado em um alicerce teórico sólido, mas, apenas a análise do corpus confirma se atende aos pressupostos teóricos a contento. É o que veremos a seguir.

4 UM OLHAR PARA AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO PROGRAMA QUALIESCOLA

4.1 DESCRIÇÃO DO CORPUS E ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

O corpus de estudo da nossa pesquisa foram atividades consideradas *Sequências Didáticas* pelo Programa QualiEscola do Instituto Qualidade no Ensino (IQE), aplicado no Município de São Bento do Una, Pernambuco. Ao tomarmos esse objeto para estudo, cremos poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa tanto nesse Município, tanto em outras localidades com características semelhantes. Acreditamos ser de suma importância compreender, à luz de um referencial teórico sólido, o que fundamenta o uso de materiais de apoio que se propõem a auxiliar na melhoria da educação.

Mesmo sendo um dos sujeitos que atuam no processo do QualiEscola em São Bento do Una na qualidade de docente, alguns dados foram requeridos à Secretaria Municipal de Educação e nessa oportunidade comunicamos que o nosso trabalho pretendia analisar SD aplicadas no nono ano do Ensino Fundamental através de carta destinada à secretária de Educação e apresentada em anexo.

Partimos da coleta de dados por amostragem: o material didático disponibilizado pelo QualiEscola para o trabalho de língua portuguesa no Ensino Fundamental do Município de São Bento do Una, a saber, as atividades destinadas ao 9º ano para aplicação em 2016²⁴:

Quadro 6 Relação das sequências didáticas aplicadas nos nonos anos do ensino fundamental do município de São Bento do Una

PERÍODO DE APLICAÇÃO	TÍTULOS DAS ATIVIDADES DISTRIBUÍDAS NAS UNIDADES
1ª Unidade	
18 a 22/04	SD Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica
30/05 a 03/06	SD Leitura e interpretação de conto literário

²⁴ As mesmas sequências de atividades foram aplicadas no ano de 2015, exceto a SD sobre o gênero resenha crítica. No ano anterior o mesmo gênero foi abordado com uma SD centralizada no gênero resenha de filme, a saber, *Dois filhos de Francisco*.

2ª Unidade	
07 a 10/06	SD Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação
13 a 17/06	SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia
3ª Unidade	
19 a 23/09	SD Leitura e Interpretação de Texto - Resenha Crítica
4ª Unidade	
07 a 11/11	SD Reescrita de Texto - Artigo de Opinião

Fonte: produção própria baseada no calendário disponibilizado pela coordenação local do QualiEscola

Quanto à abordagem, afirmamos ser essa uma pesquisa qualitativa (SEVERINO, 2007; FLICK, 2013; SILVEIRA; CÓRDOVA *in* GERHARDT; SILVEIRA 2009) e assim com essas autoras compreendemos que

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um método único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Ainda cremos que a pesquisa qualitativa “oferece uma descrição ou avaliação, o desenvolvimento de uma teoria” (FLICK, 2013, p.93). Assim, pretendemos apresentar conclusões pertinentes a partir do conteúdo analisado.

Quanto à natureza, nossa pesquisa é aplicada, pois: “Objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos e interesses locais” (SILVEIRA; CORDOVA, apud GERHARDT; SILVEIRA 2009, p. 35). Apontamos como “problemas específicos” a aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e os procedimentos metodológicos utilizados para que essa aprendizagem seja efetiva, sendo o nosso maior interesse a aplicabilidade das sugestões a serem apresentadas ao final desse trabalho no Município de São Bento do Una e em outros contextos semelhantes.

Quanto ao procedimento, caracterizamos essa pesquisa como documental, por privilegiar a técnica da documentação, desde a coleta dos dados para análise (SD fornecidas pelo IQE e aplicada nos nonos anos da Rede Municipal de São

Bento do Una, em especial as turmas A e B da Escola Manuel Rodrigues Arcoverde, na qual atuamos como docente há dez anos) às considerações a respeito ao conjunto aferido (SEVERINO, 2007; SILVEIRA; CORDOVA, *in* GERHARDT; SILVEIRA, 2009; FLICK, 2013).

Quanto às SD, nossa abordagem se baseia nos critérios analíticos: **objetivos, orientação ao Professor, relação com os gêneros** e distribuição das **habilidades de leitura e interpretação de texto**²⁵, de acordo com o aporte teórico que envolve a perspectiva sociointeracionista da linguagem, o procedimento metodológico sequência didática e a sua aplicação.

Essa forma de abordar os dados permite-nos fazer também o confronto com o aporte teórico mobilizado, como citado, inclusive quanto ao próprio conceito de SD, pois em uma primeira observação é possível perceber que na prática ocorre uma certa redução do conceito de SD.

Assim, comprovaremos as nossas hipóteses, entendendo que “As hipóteses derivadas de teorias são as mais interessantes no sentido de que proporcionam ligação clara com o conjunto mais amplo de conhecimentos das ciências” (GIL, 2002, p. 36).

A seguir apresentaremos nossas considerações a respeito das seis atividades aplicadas nos nonos ano do Ensino Fundamental no Município de São Bento de Una e que se encontram na íntegra em anexo:

4.2 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ANALISADAS

4.2.1 Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica

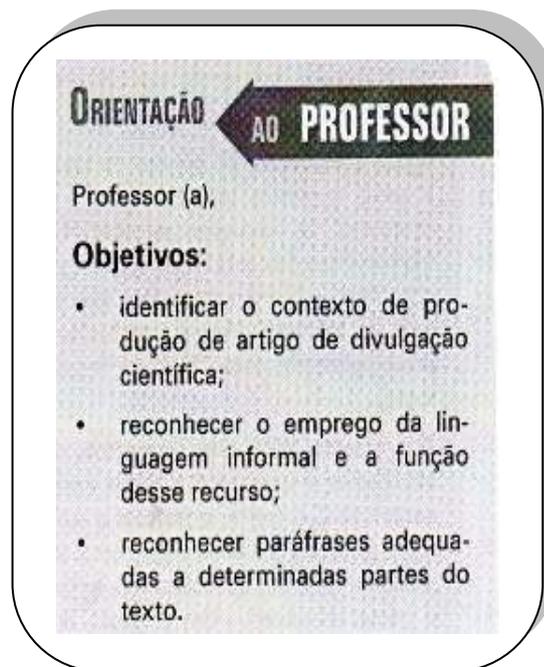
As SDs disponibilizadas ao município pelo Programa QualiEscola são numeradas, o que não significa que são vivenciadas em sua ordem ou que mais de

²⁵ Entendemos que essas estão intimamente relacionadas às capacidades linguísticas a serem dominadas pelos estudantes, além de receberem um tratamento relevante dentro do Programa: tanto as habilidades de leitura e interpretação quanto as habilidades de produção textual norteiam o trabalho docente em relação à abordagem a ser conferida aos gêneros e às atividades a serem preparadas pelo professor para complementar o estudo dos gêneros e os planejamentos bimestrais. As habilidades ainda são aferidas nas duas avaliações anuais do QualiEscola – uma realizada ao fim do primeiro semestre e outra realizada ao fim do segundo – contemplando, cada uma, três questões destinadas para cada habilidade de leitura e interpretação de texto. Sobre a avaliação das produções textuais, como docentes ou mesmo como equipe da coordenadoria local, não acompanhamos a metodologia empregada pelo Programa na correção dessas. Esse é um ponto de interesse para trabalhos futuros.

uma SD sobre o mesmo gênero é fornecida para aplicação. A SD 6 que trata do *Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica* (doravante ADC) foi aplicada no período de 18 a 19 de abril de 2016 em todas as turmas de nonos anos.

A princípio, observemos os **objetivos** dessa sequência de atividades e a relação entre o estudo do gênero e a sua aplicabilidade fora do ambiente escolar, recordando que as atividades desenvolvidas em sala de aula devem privilegiar o desenvolvimento da escrita e da oralidade dos estudantes considerando o contexto de produção e a finalidade dos textos (BRASIL, 1998).

Figura 9 Objetivos da SD Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica



Fonte: material fornecido pelo IQE.

Os **objetivos** da SD são alcançados, mas o conjunto de atividades não aprofundou o estudo do gênero ADC, se comparada com a SD aplicada em 2015 nas turmas dos oitavos anos atendendo os mesmos estudantes.

Reafirmarmos que as atividades desenvolvidas cumpriram os **objetivos** esperados, pelas constatações a seguir:

Trata-se de um texto de um **gênero** secundário (BAKHTIN, 2011) que dificilmente seria acessado pelos estudantes sem a intervenção escolar e que abre a

possibilidade de compreensão de outros gêneros expositivos ou da ordem do expor (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013).

A sequência apresenta questões de interpretação do texto (*Atividades 2 e 3*) cujas informações encontram-se explícitas e implícitas no artigo de divulgação científica. Trabalha marcas enunciativas ao apresentar questões cujas respostas demandem a reflexão dos recursos utilizados pelo locutor para aproximar-se do leitor (*Atividades 3*). Também aborda marcas linguísticas, quando explora os tempos verbais presentes no texto e a predominância do presente do indicativo nos artigos de divulgação científica com o objetivo de garantir a atualidade dos conhecimentos científicos transmitidos, além da linguagem mobilizada em sua produção (*Atividade 4*). O trabalho com paráfrases parciais possibilita a ampliação do vocabulário e a compreensão da função dos recursos linguísticos, como por exemplo, o emprego de conjunções (*Atividades 5*), o que pode auxiliar na produção de textos contribuindo para melhor coesão e qualidade.

A SD procura ativar os conhecimentos prévios dos estudantes ao antecipar o suporte, o título do texto e informações sobre os seus autores (*Atividades 1*). Consideramos haver a concomitância entre conhecimentos prévios e antecipações, pelo fato de os alunos já haver estudado textos do gênero artigo de divulgação científica, quando cursaram o oitavo ano. Essas questões instigam a curiosidade dos estudantes sobre o tema e o conteúdo do texto, além de desenvolver a capacidade de previsão do conteúdo, da linguagem e do público alvo ao qual o texto destina-se.

Para que haja compreensão durante o processo de leitura, o conhecimento de mundo é relevante e deve ser ativado, ou seja, deve vir a tona. Essa estratégia é importante porque,

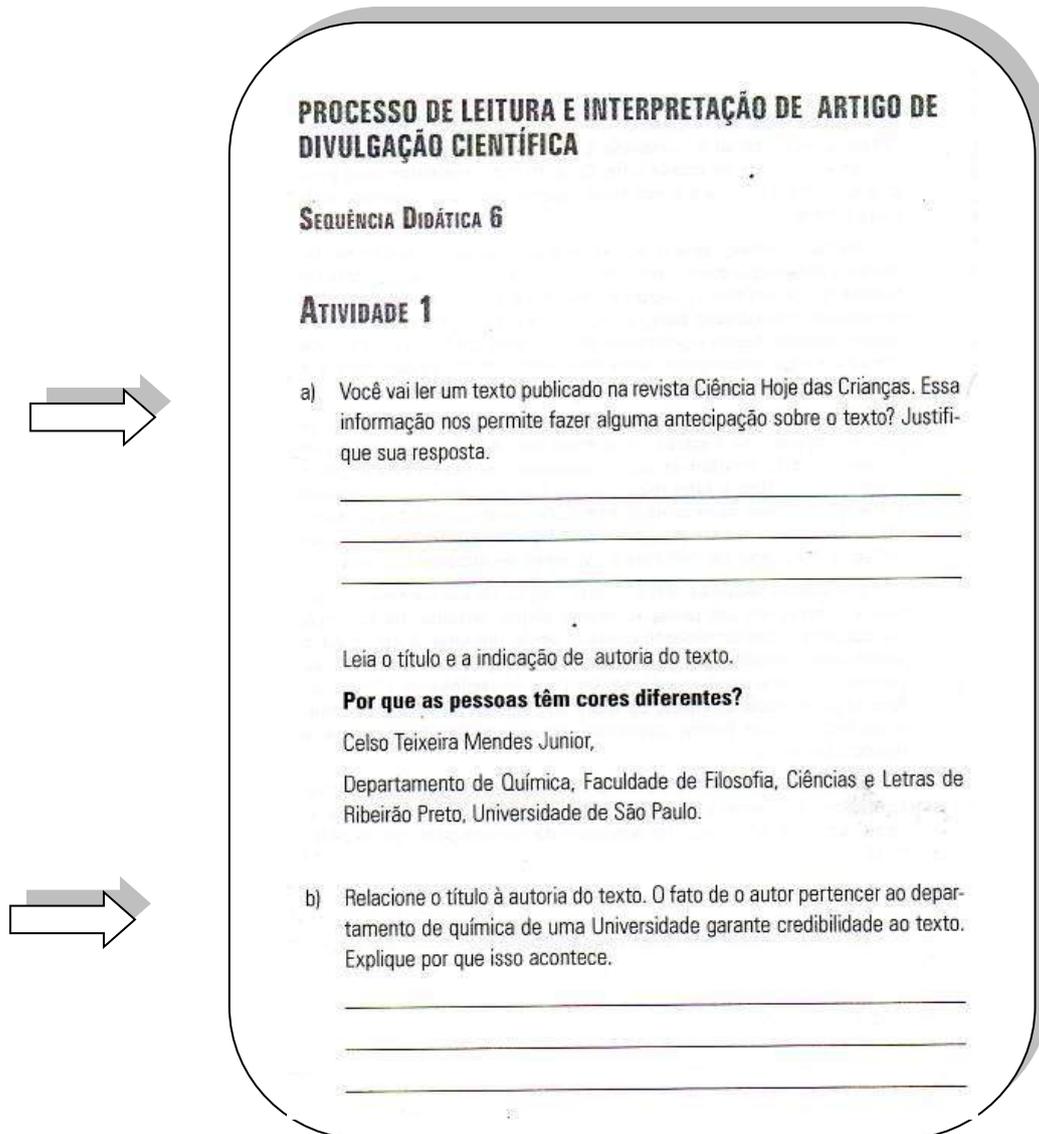
é o conhecimento que o leitor tem sobre um assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo é que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 2009, p. 25).

Nessa direção, a leitura é vista como uma construção de sentidos ativa, integrando os interlocutores (leitor e autor) com o texto.

Em se tratando do estudo de artigos de divulgação científica, esses proporcionam a oportunidade para aquisição de conhecimentos relacionados a

outras áreas do conhecimento, para a ampliação vocabular e para o domínio do gênero, o que está em concordância com o nosso referencial teórico sobre língua e gênero.

Figura 10 Introdução da SD Processos de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica



PROCESSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6

ATIVIDADE 1

a) Você vai ler um texto publicado na revista *Ciência Hoje das Crianças*. Essa informação nos permite fazer alguma antecipação sobre o texto? Justifique sua resposta.

Leia o título e a indicação de autoria do texto.

Por que as pessoas têm cores diferentes?

Celso Teixeira Mendes Junior,
Departamento de Química, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

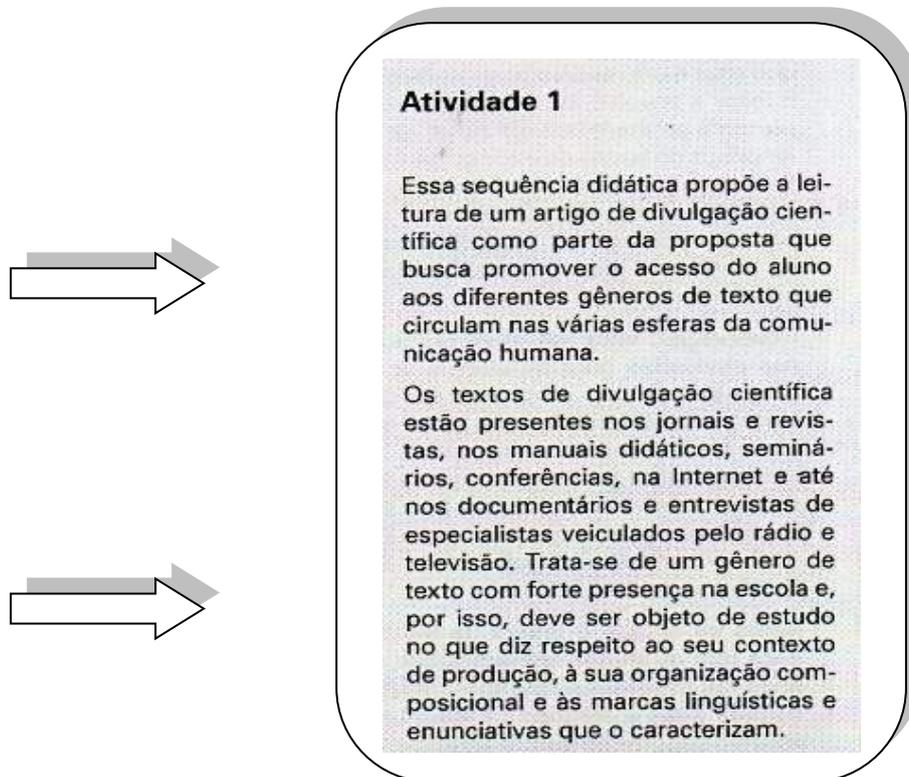
b) Relacione o título à autoria do texto. O fato de o autor pertencer ao departamento de química de uma Universidade garante credibilidade ao texto. Explique por que isso acontece.

Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Apesar de ser o sexto conjunto de atividades centradas no gênero Artigo de Divulgação Científica trabalhado nas séries anteriores e nas formações continuadas, tendo como suporte os Cadernos Conceito e Ação, no campo **orientação ao professor**, recortado a seguir, encontramos informações pertinentes para o

desenvolvimento do **trabalho com o gênero**, como, por exemplo, a justificativa da relevância do estudo de ADC:

Figura 11 Justificativa do trabalho com o gênero artigo de divulgação científica



Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Pontuamos que, mesmo um ADC sendo um gênero praticamente inacessível aos estudantes do nosso contexto de ensino, o fato de estar “fortemente presente na escola” isso não justifica ser objeto de estudo. O que confere ao gênero a pertinência de trabalho é a necessidade de que os estudantes possuam um vasto conhecimento de textos e, assim, de gêneros que estão presentes em diferentes esferas da sociedade, pois é inerência da escola prover condições para que dominem a linguagem em suas diferentes situações de uso (BRASIL, 1998; SOARES, 2009; MARCUSCHI, 2014).

Ainda no campo **orientação ao professor**, encontramos um rico subsídio com informações sobre o gênero e sugestões de trabalho que podem ser enriquecidas, pelos professores, caso haja relevância para melhor aplicabilidade da SD:

Figura 12 Recorte das sugestões de trabalho contidas nas orientações ao professor da SD
Processos de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica

A proposta para esta sequência de atividades é que você a inicie apresentando o suporte, o título e o subtítulo do texto à classe e incentive os alunos a fazerem antecipações sobre o tema; a observarem o título em forma de pergunta, compreendendo que esse é um recurso para “chamar” o leitor e envolvê-lo na leitura. É importante também fazê-los observar o emprego do ponto de exclamação ao final de algumas frases mostrando-lhes que se trata de um recurso expressivo por meio do qual o locutor se manifesta, expressa sua opinião sobre o tema.

Observação: você vai observar que nas atividades para os alunos, emprega-se a palavra autor ao invés de locutor. Consideramos que, para os alunos aos quais essa sequência é indicada, ainda pode ser complicado mostrar que autor e locutor não se confundem, pois enquanto o primeiro é um ser real, o segundo é a voz que fala no texto.

Antes de propor a leitura do texto, peça que os alunos reflitam sobre o título em forma de pergunta — recurso para atrair a atenção do leitor —, vejam o suporte do texto e antecipem qual leitor o autor pretende atingir.

Não deixe de fazê-los observar que o autor faz parte do departamento de química de uma universidade. Trata-se, portanto, de estudioso da natureza e da propriedade dos corpos. Essa informação confere credibilidade ao texto.

Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Há observações sobre especificidades do gênero, do seu contexto de produção, marcas enunciativas e linguísticas a serem abordadas. Outras sugestões

são apresentadas na sequência do campo na página 3 da SD, todas relevantes para o sucesso de sua aplicabilidade.

O texto é de fácil compreensão por ser, inicialmente, direcionado para o público infantojuvenil, leitores da revista *Ciência Hoje das Crianças*.

Para que o trabalho com esse conjunto de atividades fosse mais atrativo e com a interdisciplinaridade mais efetiva, acrescentamos a apresentação de imagens de pessoas de diferentes cores de pele no momento da ativação dos conhecimentos prévios e da antecipação sobre o conteúdo do texto, além de acrescentar também o vídeo *A pele humana sua estrutura e suas cores* (a partir do minuto 4:13)²⁶ após a leitura do texto, exercendo, assim, a autonomia docente diante da proposta de trabalho da SD.

Todas as questões remetem ao próprio texto e ao gênero, sendo esse o centro do conjunto de atividades, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: “as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente [...]” (BRASIL, 1998, p. 59) e a própria teoria das SDs, abordada na Seção 2 dessa dissertação.

Como mencionamos anteriormente, o Programa elabora as atividades e as avaliações de acordo com as habilidades consideradas essenciais para a compreensão e a produção de textos²⁷. É o seu domínio que determina se houve avanços na aprendizagem e é a partir delas que o Instituto mapeia esses avanços e os problemas na aquisição dos conhecimentos linguísticos. Isso possibilita que nós professores mudemos as estratégias e as abordagens relacionadas aos textos e aos gêneros. Também consideramos que essas habilidades estão intimamente ligadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2013).

Nem todas as **habilidades de leitura e interpretação**²⁸ foram contempladas nessa SD, havendo pertinência de que todas ou alguma habilidade específica sejam abordadas é possível acrescentar questões orais direcionadas a essas.

Concluimos que assim foram distribuídas:

²⁶ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=o1CBGayBVpE>.

²⁷ Vide p. 56 e 59.

²⁸ Na última sessão dessa dissertação, sistematizaremos nossas conclusões a respeito dos quadros referentes às habilidades contempladas nas SDs.

Quadro 7 Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Processos de Leitura e Interpretação de ADC

Atividades/Questões	Habilidades ²⁹						
	1	2	3	4	5	6	7
Atividade 1a	X						
Atividade 1b	X						
Atividade 2 a	X						
Atividade 2 b	X						
Atividade 2 c	X						
Atividade 2 d	X						
Atividade 2 e			X				
Atividade 3 a				X			
Atividade 3 b				X			
Atividade 4 a				X			
Atividade 4 b				X			
Atividade 4 c				X			
Atividade 4 d				X			
Atividade 5 a							X
Atividade 5 b							X
Atividade 5 c							X
Total	6	0	1	6	0	0	3
Habilidades	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: elaboração própria³⁰

Reiteramos que na aferição diagnóstica de leitura e interpretação foram detectados problemas de aprendizagem envolvendo diferentes habilidades. Por esse motivo, todas devem ser contempladas ao longo do processo de ensino e de

²⁹ Vide p. 55.

³⁰ Esse quadro e todos os demais do gênero foram o resultado da relação que fizemos entre questões e habilidades mobilizadas com elas.

aprendizagem e do trabalho com as sequências de atividades. Nesse conjunto, em especial, prevaleceu a habilidade *reconhecer, nos textos, o valor expressivo e o efeito de sentido de recursos linguísticos*, habilidades não contidas nas questões puderam ser abordadas durante o trabalho com esse conjunto de atividades, dependendo da intervenção do professor.

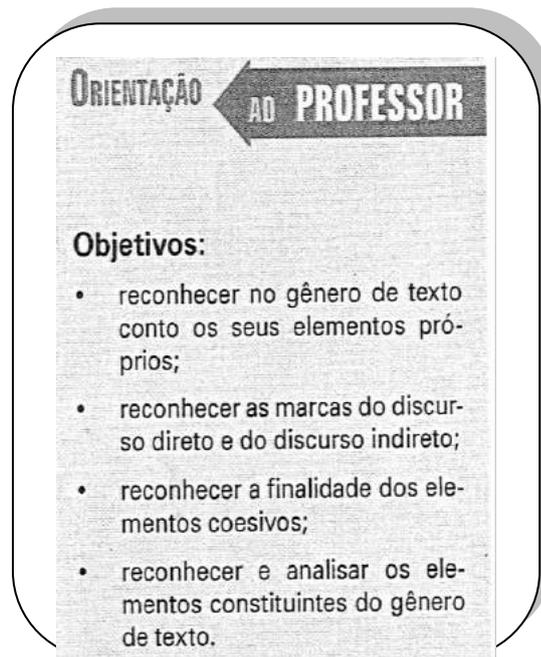
Pontuamos que os **objetivos** do conjunto de atividades foram pertinentes para o estudo da língua e da linguagem materializada no gênero. **As orientações ao professor** constituem um excelente apoio para a aplicação da SD, contudo, deveriam propor a busca de ADC em seu suporte original para que a situação real de uso do gênero seja totalmente compreendida ou para que atividades excedam o estudo textual e possibilitem a interdisciplinaridade com a exploração do conteúdo do texto. Em se tratando da **relação com o gênero**, desde a escolha do texto às atividades propostas há centralidade no ADC o que remete aos objetivos as SD. Toda complementação visou a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, tanto linguísticos, quanto extralinguísticos. Por fim, as atividades poderiam ter sido elaboradas de maneira que as **habilidades de leitura e interpretação** fossem contempladas com maior uniformidade, já que todas devem ser trabalhadas e aferidas com o mesmo peso. Prevaleceu a habilidade 1, *interpretar com base nos textos* e a 4, *reconhecer o valor expressivo e o efeito de sentido de recursos linguísticos*. Exploramos em nossa intervenção a habilidade 3, *reconhecer elementos contextuais, composicionais e linguísticos do texto*, para a ampliação do primeiro objetivo apresentado.

4.2.2 Leitura, Interpretação de Conto Literário

A SD Leitura, Interpretação de conto literário foi aplicada em Rede entre 30 de maio e 03 de junho de 2016 em todas as turmas de nono ano do Município.

Sendo a proposta de trabalho o estudo do gênero conto literário, os **objetivos** da SD não foram atingidos completamente, sequer foram apresentados para o reconhecimento específico desse gênero:

Figura 13 Objetivos da SD Leitura, Interpretação de Conto Literário



Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Para a compreensão do gênero conto literário, o estudo dos diferentes discursos, dos elementos coesivos e sua finalidade e dos elementos constituintes do gênero são aspectos insuficientes. Essa abordagem trata do gênero conto de maneira geral, mas as especificidades do conto literário são bem mais amplas e não houve proposta de estudo dessas.

Conforme explicitado anteriormente, existem diferentes SD com foco em um mesmo gênero textual. Nesse caso, esta é uma segunda proposta de atividade tendo como referência um mesmo texto: o conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles. Entretanto, a primeira sequência de atividades não foi disponibilizada para o trabalho com os estudantes, os professores tiveram acesso a uma proposta maior, que continha essa SD, no material de apoio à formação docente.

A seguir apontamos as referências a um estudo anterior com o texto proposto:

Figura 14 Introdução da atividade 1 da SD Leitura, Interpretação de Conto Literário

LEITURA, INTERPRETAÇÃO DE CONTO LITERÁRIO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

ATIVIDADE 1

Em trabalho anterior você já leu e analisou alguns aspectos do conto Venha ver o pôr-do-sol, de Lygia Fagundes Telles. A proposta das atividades que seguem é que o conto seja retomado a fim de dar continuidade ao trabalho de estudo do texto.

Releia o texto.

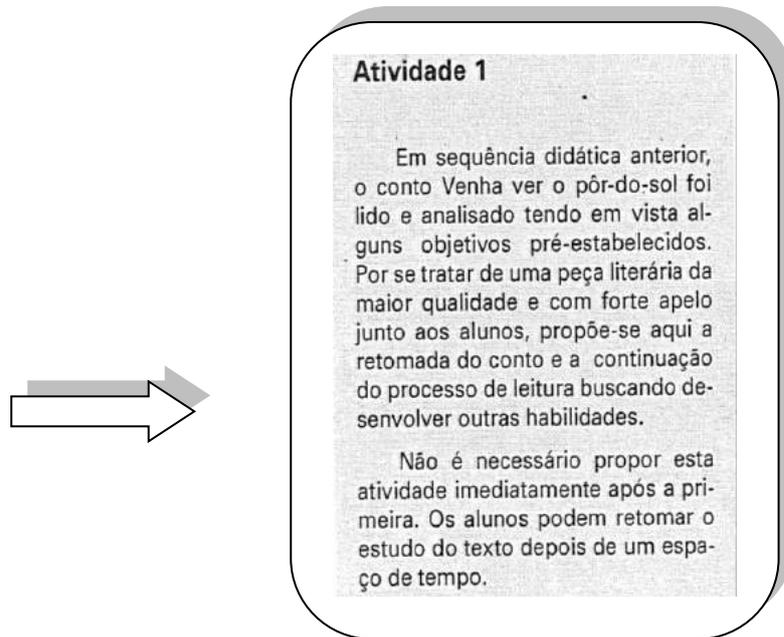
Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Não há qualquer menção aos aspectos do conto analisados anteriormente tanto nas atividades, quanto no campo Orientações ao Professor. Porém, no Caderno Conceito e Ação Ensino Fundamental II, Volume 2 – Unidade 2, subsídio para formação continuada dos professores, essa SD foi proposta na subseção *E lá na sala de Aula* de forma ampliada contendo: objetivos complementares, encaminhamentos para o trabalho com o texto, atividades extras, vocabulário e comentários para o professor.

A proposta completa não foi estudada, mas estando de posse da Unidade 2, caberia a nós professores consultá-lo, aplicarmos as atividades extras contidas no Caderno Conceito e Ação ou intervirmos propondo uma sequência de atividades preliminar com o objetivo de contemplar aspectos não abordados nessa SD.

Outros trechos do conjunto de atividades remetem a uma abordagem anterior:

Figura 15 Trecho do campo Orientações ao Professor da SD Leitura, Interpretação de Conto Literário Atividade 1



Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Julgamos que o trabalho com a SD 2 poderia ter ficado comprometido se limitado apenas a ela e sem a exploração de outros aspectos textuais, contemplando diferentes habilidades de leitura e interpretação antes de executá-la, conforme já mencionado.

Em se tratando de estratégias de leitura sugeridas no campo **orientação ao professor** não há sugestões de trabalho que abordem a ativação de conhecimentos prévios dos alunos, propostas de leitura do conto literário ou relevância do trabalho com esse gênero, ainda percebemos que os encaminhamentos contemplam apenas a exposição dos objetivos da SD e a chave de correção das questões propostas, não havendo sugestões que otimizaram o trabalho com a sequência no que tange à execução das questões.

No *Caderno Conceito e Ação Ensino Fundamental II, Volume 2 – Unidade 2* é possível encontrar um suporte a aplicação da SD, em 2015 essas orientações não foram aproveitadas devido as atividades serem aplicadas antes do estudo. É interessante lembrar que o Programa é destinado as outras séries finais do Ensino Fundamental e são estudados gêneros explorados do sexto ao nono ano no QualiEscola II. As formações continuadas não dão conta do estudo completo dos cadernos por causa do tempo limitado, sendo recomendado aos professores que os

tenham como objetos de estudo e suporte a serem consultados sempre que necessário.

Caso essas recomendações tenham sido observadas, os cadernos serviram para ampliar o estudo da SD, mas ainda excluíram pontos relevantes para o estudo do gênero, como por exemplo, as características do conto literário e as diferenças entre esse e outros contos.

Figura 16 Objetivos e Orientações Iniciais para o Trabalho com o *Conto Venha Ver o Pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles


E LÁ NA SALA DE AULA...

Objetivos:

- contextualizar o gênero de texto a ser lido e a autora;
- proporcionar contato com a literatura (obra literária);
- ler o conto **Venha ver o pôr-do-sol**;
- verificar o nível de entendimento do conto;
- reconhecer no gênero de texto conto os seus elementos próprios;
- reconhecer as marcas do discurso direto e do discurso indireto;
- reconhecer a finalidade dos elementos coesivos.

Encaminhamento: O modo como a leitura de um texto é introduzida resulta em um trabalho mais produtivo para se atingir os objetivos visados. Motivar o aluno para ler é uma das estratégias para torná-lo leitor, por isso, antes de solicitar a leitura do conto, o professor deve propor a discussão, por exemplo, sobre o que o ciúme pode ocasionar, podendo a turma contribuir com sua experiência e conhecimento.

Propor aos alunos que, antes da leitura do texto de Lygia Fagundes Telles, produzam uma história oralmente ou por escrito na qual as personagens Ricardo e Raquel se relacionem. Solicitar que imaginem espaço, tempo e caracterizações próprias de cada um dos elementos da história.

O levantamento de dados biográficos sobre a autora e a localização do conto dentro da obra a que pertence enriquecem a atividade de leitura e contribuem para sua melhor compreensão.

Como analista do corpus e professora, a nossa intervenção perpassa toda a aplicação dos conjuntos de atividades, otimizando o procedimento didático para uma melhor aprendizagem. Nesse sentido, realizamos os acréscimos que seguem nessa SD:

- Motivação e ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes a partir da exploração da capa do livro e do título do texto;
- Exploração da biografia da autora;
- Leitura fragmentada, comentários e discussão paralelas sobre o texto³¹;
- Questões orais de interpretação de texto sobre as personagens, o narrador e o enredo da narrativa³²;
- Apresentação de versão cinematográfica amadora do conto, obtida na Internet³³;
- Leitura, ao final da execução das atividades, de forma dramatizada e em grupos.

Na formação continuada, estudamos o contexto de produção, a organização composicional/gráfica, as sequências discursivas, os mecanismos de coesão, as marcas linguísticas do conto a partir do texto *A caçada*, da mesma autora, o que também possibilitou o suprimento de algumas carências.

Creemos que nenhum material de apoio à aprendizagem é completo, sejam programas específicos com objetivo interventivo, sejam os livros didáticos com seu foco maior nos componentes curriculares. É o tratamento dado pelo professor que efetivará a eficácia dos subsídios didáticos. É dessa forma, também, que o professor apresenta o seu domínio pedagógico possibilitando que aspectos não contemplados em uma proposta e necessidades específicas não focalizadas sejam trabalhadas e, assim, o estudo seja enriquecido.

³¹ Devido ao volume relativamente longo do texto e para a compreensão do vocabulário e da sequência dos fatos narrados, essa foi a estratégia escolhida para uma primeira leitura .

³² Procuramos adequar as questões às habilidades: *interpretar com base no texto e reconhecer a unidade temática do texto*;

³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=igISfKYbVHE> e https://www.youtube.com/watch?v=kck7_PM1VWw.

Ao analisarmos a **relação da SD quanto ao gênero**, reiteramos o fato de que as atividades foram estruturadas tendo como base o texto, mas sem abordar aspectos do conto literário, conforme mencionado.

As questões das atividades 1 a 4 tratam dos elementos próprios do gênero conto; as questões da atividade 6 contemplam as marcas discursivas; as questões da atividade 7 trabalham com a finalidade os elementos coesivos ao apontar as repetições desnecessárias e possibilidade de reescrita de trechos do texto e a eliminação de paralelismos; a atividade 5 propõe a análise de efeito de sentido a partir do emprego da caixa alta na representação de uma das falas da personagem Raquel, o que não está previsto nos objetivos, mas pertinente para compreensão textual. O primeiro e o último objetivo da SD estão interligados não sendo possível atender a um sem atender ao outro. Ao final, a SD ainda aborda didaticamente as características do gênero conto.

É interessante reafirmar que apesar de tratar-se de um conto literário, o estudo limitou-se ao gênero conto, que se subdivide em outros. Não foram apontadas as características literárias do conto, ou os motivos pelos quais esse texto pertence ao gênero conto literário, por essa razão afirmamos que os objetivos foram atendidos parcialmente.

Creemos ser relevante o estudo de textos literários no Ensino Fundamental, pois esses não possuem apenas a função da formação social dos indivíduos, mas também, satisfazem à necessidade universal de fantasia, contribuem para a formação da personalidade, para o conhecimento do mundo e do ser (CANDIDO, 1999). Assim, entendemos que a formação pessoal do ser humano implicará na sua forma de atuação em sociedade e que para que esses seres atuem de forma plena faz-se necessário um letramento literário: "... o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola" (COSSON, 2011, p. 23).³⁴

É de suma importância ter em vista um ensino da língua portuguesa que promova diferentes nuances que constituem o letramento dos estudantes. Não basta estudar os gêneros e os aspectos a eles relacionados. É necessário, como já afirmamos anteriormente, que o domínio desses artefatos, além da sua compreensão, seja traduzido nas práticas sociais nas quais a linguagem seja

³⁴ Abrimos parênteses para tratar sobre literatura e letramento literário nessa subseção e não na fundamentação teórica, porque julgamos ser pertinente associar essas citações à SD Leitura, Interpretação de Conto Literário. Por esse trabalho não tratar sobre as especificidades dos gêneros literários, não abordamos o tema anteriormente.

mobilizada. Os propósitos sociocomunicativos só são alcançados se os indivíduos dominarem diferentes práticas de letramento (MENDONÇA, 2007) e a educação voltada à atuação social dos estudantes deve fornecer condições para que as práticas de letramento estejam presentes na escola e concomitantemente transcenda seu ambiente.

Acreditamos que na prática pedagógica centralizada nos textos e nos gêneros, especialmente os secundários (KOCH, 2015b)³⁵, não familiares aos alunos, como é o caso dos gêneros da esfera literária, é necessário promover condições que instrumentalizem os estudantes com leituras e reflexões, no sentido de que desenvolvam a compreensão desses gêneros e assim dominem as **habilidades de leitura e de interpretação de textos**.

Ao longo desse trabalho, explicamos que o Programa QualiEscola organiza tanto as suas atividades quanto as suas avaliações a partir de habilidades, que julgamos possuírem estreita relação com as capacidades linguísticas que um indivíduo deve dominar para compreender os diferentes usos da linguagem. Vejamos como foram distribuídas as **habilidades de leitura e interpretação** nessa SD:

Quadro 8 Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Leitura, Interpretação de Conto Literário

Atividades/Questões	Habilidades ³⁶						
	1	2	3	4	5	6	7
Atividade 1	X						
Atividade 2 a	X						
Atividade 2 b	X						
Atividade 2 c	X						
Atividade 3 a	X						
Atividade 3 b	X						
Atividade 3 c	X						
Atividade 3 d			X				

³⁵ Referimo- nos, aqui, a Koch e não aos estudos de Bakhtin por estarmos tratando de uma proposta didática de ensino, o que não faz parte das postulações do autor.

³⁶ Vide página 55.

Atividade 3 e				X			
Atividade 4				X			
Atividade 5				X			
Atividade 6 a						X	
Atividade 6 b						X	
Atividade 6 c						X	
Atividade 6 d						X	
Atividade 7 a					X		
Atividade 7 b					X		
Total	7	0	3	1	2	4	0
Habilidades	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar, a SD não contemplou a habilidade 2, *reconhecer a unidade temática dos textos*, nem 7 *realizar transformações gramaticais*, cabendo ao professor incorporar questões que suprissem a falta dessas, pois nenhuma SD contempla todas essas habilidades e a sua expansão depende das necessidades de cada turma. Na execução dessa atividade, propusemos questões orais sobre o tema do texto – examinando trechos que comprovassem as hipóteses levantadas – e sobre transformações gramaticais: locuções adjetivas/adjetivos, voz passiva/voz ativa e singular/plural.

Sintetizando o trabalho com esse conjunto de atividades, cremos que para um trabalho com o gênero conto, sem as suas subdivisões, os **objetivos** propostos foram adequados, contudo, para a compreensão do gênero conto literário outros objetivos e atividades deveriam ser mobilizados, o que reconhecemos também não ter sido alvo em nossa intervenção como docente. As **orientações ao professor** apresentaram apenas os objetivos e as respostas das questões da SD, não houve orientação para o eficiente trabalho com esse material. A **relação com o gênero** obteve sucesso na escolha do texto, nas questões em relação aos objetivos, mas em se tratando do gênero conto literário não houve qualquer abordagem. Mais uma

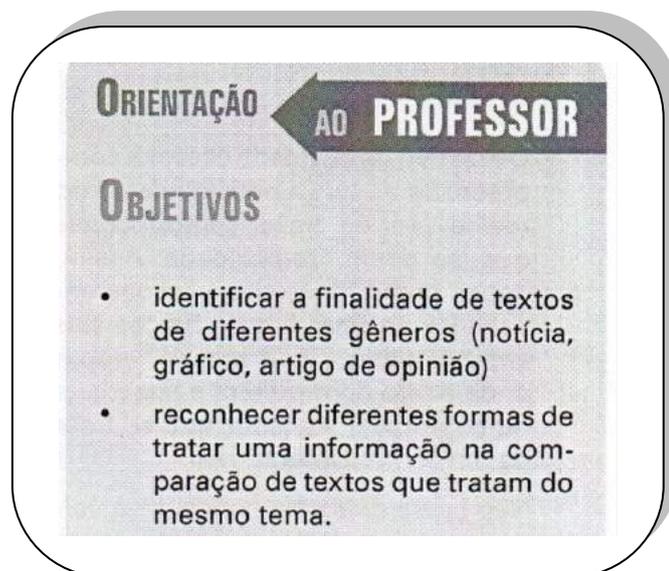
vez as **habilidades de leitura e interpretação** não foram equilibradas e como ocorreu no primeiro conjunto de atividades aplicado prevaleceu a habilidade 1, *interpretar com base no texto*, com uma quantidade de questões consideravelmente superior se comparada as outras. Ler, interpretar um texto ou explorar os aspectos propostos nessa atividade não são suficiente para o domínio do gênero conto literário, principalmente quando não foi tratada nenhuma característica específica relativa a esse, nem houve orientação quanto a elaboração de questões relacionadas a ele.

4.2.3 Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação

Entre os dias 07 e 10 de julho de 2016 foi aplicada no Município de São Bento do Una, em todas as turmas de nono ano, a SD Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação – Identificar diferentes gêneros textuais.

Tendo como temática o alcoolismo na adolescência, a SD propôs o trabalho com uma notícia, um gráfico e um artigo de opinião, objetivando a percepção de como cada gênero expõe a informação:

Figura 17 Objetivos da SD Formas de Tratar a Informação



Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Acreditamos que os **objetivos** foram alcançados, pois as atividades foram coerentes com o propósito da SD.

A temática é atual, relevante para o trabalho com as séries finais do Ensino Fundamental, possibilita a transversalidade indo além das habilidades a serem trabalhadas em língua portuguesa e adentrando para o universo real em que os próprios estudantes estão inseridos. Ao abordar o tema alcoolismo, houve a possibilidade de os alunos identificarem-se com as informações apresentadas nos três gêneros estudados, isso contribuiu para discussões sobre o consumo de álcool na adolescência, para o relato de experiências próprias e de experiências presenciadas nos círculos em que vivem. O estudo dos textos extrapolam os objetivos linguísticos e contribuem para a formação social dos indivíduos e para o exercício da cidadania como prescrevem os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL,1998).

Contudo, ao voltarmos para as concepções a respeito do *é* e de como se configura uma SD, observamos que a temática orientou o estudo dos gêneros. Essa abordagem aproxima-se mais do que preceitua Zabala (2007) a respeito da sua percepção sobre sequência do que da orientação da equipe de Genebra. Os gêneros são apresentados secundariamente a serviço do tema alcoolismo. Há uma mistura de concepções nesse conjunto de atividades. Por mais que isso seja comum em livros didáticos e mesmo que o tema seja interessante para ser trabalhado, os gêneros deveriam ser o centro dos estudos, atendendo assim, ao que preceitua a teoria sociointeracionista da linguagem, dos gêneros e das SDs.

Nossa observação, aqui, é sobre a centralidade do estudo em questão e não sobre a temática abordada pelos gêneros apresentados. A respeito da temática envolvendo os gêneros é interessante que os estudantes tenham a consciência que um e outro estão intimamente ligados. Segundo Bakhtin:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Ao estudar-se determinado gênero e suas especificidades deve-se apontar também que a temática do texto está relacionada ao gênero ao qual ele pertence. Nessa orientação gêneros como notícia, gráfico e artigo de opinião são propícios para a abordagem do tema alcoolismo, o que seria inapropriado se o gênero fosse, por exemplo, uma narrativa de ficção científica, uma receita ou uma carta de reclamação.

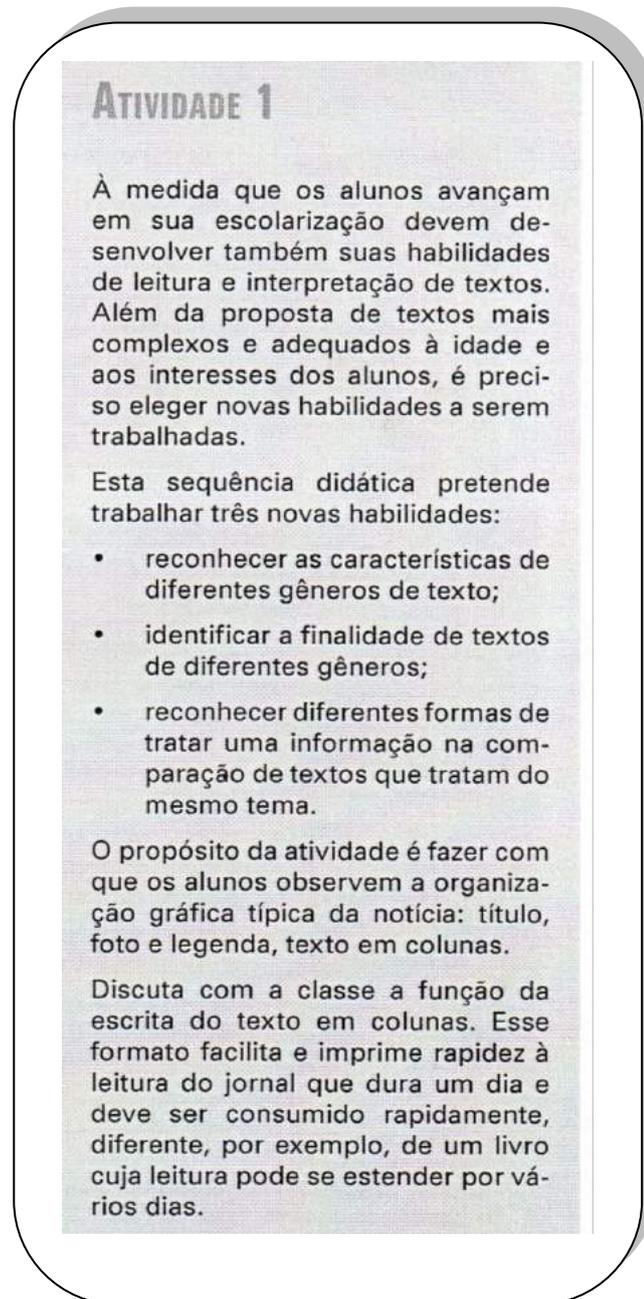
Quando o estudo dos textos está centralizado nos gêneros a serviço das funções sociais esse estudo atende ao que compreendemos como concepção sociointeracionista da linguagem. É nesse sentido que consideramos o que expõe Koch (2015, p. 44) e sobre o que já nos referimos na Seção 2 dessa dissertação:

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos.

Observar as funções sociais da linguagem durante o processo de ensino e aprendizagem é sinônimo de compreender o texto/gênero como artefato que está relacionado com a formação dos indivíduos, tanto acadêmica quanto principalmente socialmente, por ser neles que os sujeitos *constroem e são construídos*.

Seguimos nossa análise para as informações contidas no campo **orientação ao professor** no qual encontramos a justificativa da proposta da SD, que acrescenta abordagem de habilidades específicas para esse trabalho e também apresenta sugestões pertinentes para a execução das atividades, como exemplificamos a seguir:

Figura 18 Trecho do campo orientações ao professor da SD Formas de Tratar a Informação



ATIVIDADE 1

À medida que os alunos avançam em sua escolarização devem desenvolver também suas habilidades de leitura e interpretação de textos. Além da proposta de textos mais complexos e adequados à idade e aos interesses dos alunos, é preciso eleger novas habilidades a serem trabalhadas.

Esta sequência didática pretende trabalhar três novas habilidades:

- reconhecer as características de diferentes gêneros de texto;
- identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

O propósito da atividade é fazer com que os alunos observem a organização gráfica típica da notícia: título, foto e legenda, texto em colunas.

Discuta com a classe a função da escrita do texto em colunas. Esse formato facilita e imprime rapidez à leitura do jornal que dura um dia e deve ser consumido rapidamente, diferente, por exemplo, de um livro cuja leitura pode se estender por vários dias.

Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Nesse campo, a proposta de trabalho é ampliada, o professor poderia, então, estender o estudo e a relação entre os textos: as características que os aloca nas ordens do relatar (notícia), do expor (gráfico) argumentar (artigo de divulgação científica), as próprias de cada gênero e as finalidades sociodiscursivas de cada texto e o tratamento que cada um dá ao mesmo tema. Essa abordagem

atende aos pressupostos que norteiam o ensino numa concepção de língua sociointeracionista.

A respeito do **tratamento dado aos gêneros**, as questões propostas na SD são claras, remetem a estudos realizados no ano anterior, como é o caso da notícia: características gráficas, composicionais e finalidade e foram úteis fixação de aspectos já abordados.

Mais uma vez tratamos com textos secundários (BAKHTIN, 2011; KOCH, 2015) que não circulam no contexto social desses estudantes específicos, exceto no contexto escolar. A SD ampliou o repertório textual dos alunos e forneceu-lhes condições para o amadurecimento enquanto leitores, entendendo que “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO *in* ZILBERNAN, 1982, p. 53).

A abertura das discussões a respeito dos temas, consumo de bebidas alcoólicas e alcoolismo na adolescência, foi motivada pela notícia, primeiro dos três textos que compõem a SD. Os estudantes já haviam estudado o gênero notícia no ano anterior, as questões apresentadas nesse conjunto de atividades serviu para fixação dos aspectos relacionados com a composição do gênero.

A presença do gênero gráfico no conjunto de atividades possibilitou os estudantes situarem-se na pesquisa. Nas séries finais, dentro da disciplina língua portuguesa, é um gênero praticamente não explorado. No máximo encontramos esse gênero na composição de outro: o infográfico, quando faz parte do conjunto de gêneros para estudo, o que ocorreu no ano anterior. O gênero infográfico foi estudado no oitavo ano a partir da proposta do livro didático. A sua escolha para compor a tríade a ser comparada trouxe contribuições relevantes tanto para o estudo do gênero, como para o enriquecimento das discussões sobre o tema.

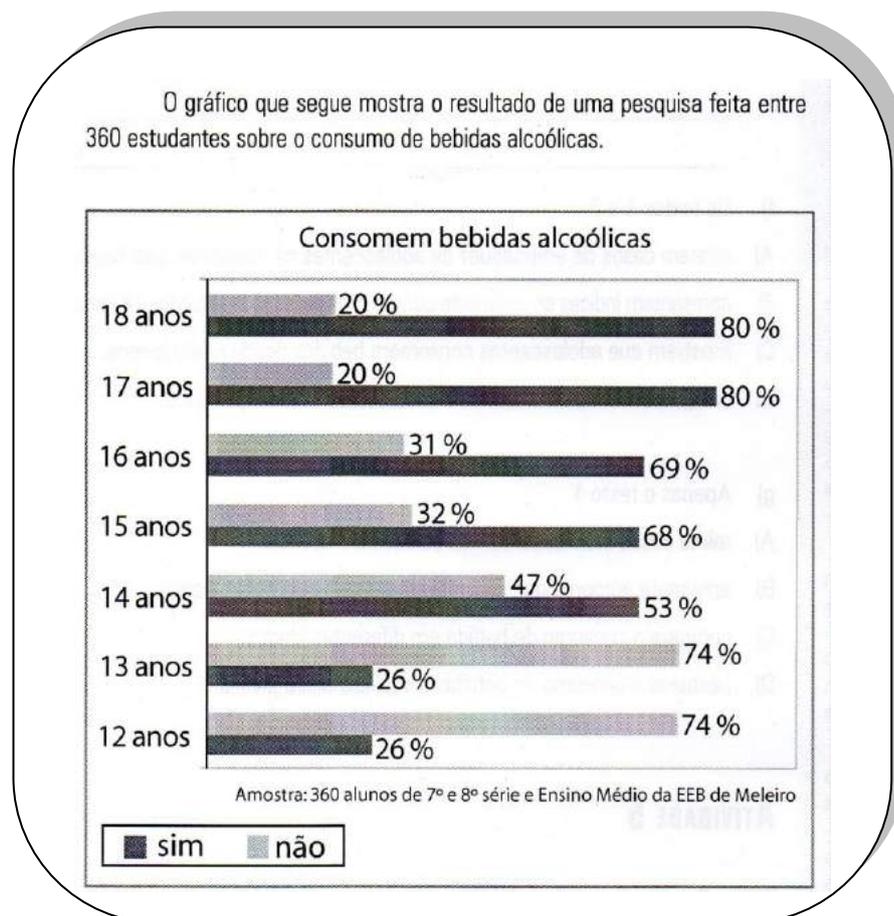
Essa inclusão de um gênero, comum a outras disciplinas, nos estudos sobre a língua, concorda com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, como os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade” (BRASIL, 1998, p.30).

Assim, é nas aulas de língua portuguesa que os textos são explorados levando em consideração todos os aspectos que se relacionam com eles. Nesse caso, as diferentes formas de tratar um mesmo tema devido à diversidade de gêneros nos quais cabe o seu desenvolvimento.

Ressaltamos que, além de abordarem a mesma temática, os textos possuem um caráter intertextual, já que a intertextualidade resulta da referência direta ou indireta a um texto anterior (KOCH; ELIAS, 2015a; 2015b). Os três textos remetem a pesquisas feitas anteriormente e são essas pesquisas que sustentam as informações contidas neles. Eis o exemplo do gráfico, que explicitamente retoma a pesquisa na qual se baseia:

Figura 19 Gráfico contido na SD Formas de Tratar a Informação



Fonte: material disponibilizado pelo IQE

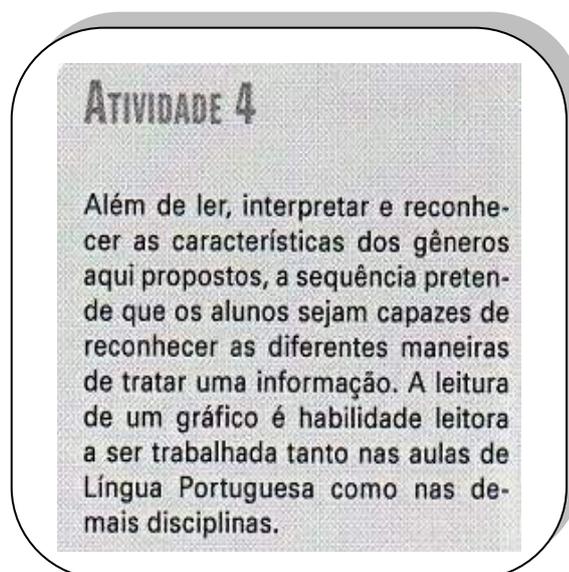
Apesar das autoras considerarem a intertextualidade como a referência que um texto faz a outro anterior em um gênero em um formato inesperado (KOCH;

ELIAS, 2015b), como ocorre, por exemplo, na música *Monte Castelo* de Renato Russo, que contem trechos do texto bíblico da Epístola de São Paulo os Coríntios, capítulo 13 e utiliza o *Soneto XI* de Luís Vaz de Camões da esfera literária e os transporta para o gênero letra de canção, consideramos que a intertextualidade também pode ocorrer entre textos dos quais se espera a referência a um texto produzido anteriormente.

É o caso dos três textos utilizados nesse conjunto de atividades: espera-se que, para dar credibilidade ou como síntese, esses textos remetam a outro texto, sejam eles citações de autoridades ou pesquisas realizadas. No caso dos ADC e do artigo de opinião são comuns referências a especialistas no tema abordado, aos textos e às pesquisas que os originam, objetivando conferir-lhes credibilidade. Os artigos de opinião podem referir-se também a estudos e a depoimentos de autoridades no tema com o mesmo fim. Já os gráficos e também os infográficos sintetizam estudos e pesquisas. Todos, previsivelmente, remetem ao que já foi dito e é nesse sentido que consideramos também possuírem o caráter intertextual.

Em se tratando do campo **orientação ao professor**, o trabalho com o gráfico propiciou a percepção do tratamento e da exposição da informação, além da interdisciplinaridade. Contudo, não houve sugestões para uma abordagem específica com esse gênero e com as suas especificidades:

Figura 20 Instruções contidas no campo Orientações ao Professor da SD Formas de Tratar a Informação



Fonte: material disponibilizado pelo IQE

O terceiro texto presente na SD, já havia sido estudado no ano anterior e não foi totalmente estranho aos estudantes. Requereu conhecimentos prévios sobre o seu autor, que muitos estudantes não possuíam por não assistirem a programas televisivos nos quais é comum a presença do doutor Dráuzio Varella. Por ser a autoria relevante para a credibilidade do artigo de opinião e para melhor aceitação ou não dos argumentos apresentados, exibimos o vídeo *Veja como identificar o alcoolismo*, apresentado pelo autor e disponível na Internet³⁷, nem todos os estudantes conheciam o Doutor Varella, mesmo sendo uma personalidade que atua em quadros de programas televisivos de grande audiência.

Figura 21 Artigo de Opinião contido na SD Formas de Tratar a Informação

ALCOOLISMO NA ADOLESCÊNCIA

Alcoolismo nunca foi problema exclusivo dos adultos. Pode também acometer os adolescentes. Hoje, no Brasil, causa grande preocupação o fato de os jovens começarem a beber cada vez mais cedo e as meninas, a beber tanto ou mais que os meninos. Pior, ainda, é que certamente parte deles conviverá com a dependência do álcool no futuro.

Para essa reviravolta em relação ao uso de álcool entre os adolescentes, que ocorreu bruscamente de uma geração para outra, concorreram diversos fatores de risco. O primeiro é que o consumo de bebida alcoólica é aceito e até estimulado pela sociedade. Pais que entram em pânico quando descobrem que o filho ou a filha

fumou maconha ou tomou um comprimido de *ecstasy* numa festa, acham normal que eles bebam porque, afinal, todos bebem.

Sem desprezar os fatores genéticos e emocionais que influem no consumo da bebida – o álcool reduz o nível de ansiedade e algumas pessoas estão mais propensas a desenvolver alcoolismo –, a pressão do grupo de amigos, o sentimento de onipotência próprio da juventude, o custo baixo da bebida, a falta de controle na oferta e consumo dos produtos que contêm álcool, a ausência de limites sociais colaboram para que o primeiro contato com a bebida ocorra cada vez mais cedo.

Não é raro o problema começar em casa, com a hesitação paterna na hora de permitir ou não que o adolescente faça uso do álcool ou com o mau exemplo que alguns pais dão vangloriando-se de serem capazes de beber uma garrafa de uísque ou dez cervejas num final de semana.

Não se pode esquecer de que, em qualquer quantidade, o álcool é uma substância tóxica e que o metabolismo das pessoas mais jovens faz com que seus efeitos sejam potencializados. Não se pode esquecer também de que ele é responsável pelo aumento do número de acidentes e atos de violência, muitos deles fatais, a que se expõem os usuários.

Proibir apenas que os adolescentes bebam não adianta. É preciso conversar com eles, expor-lhes a preocupação com sua saúde e segurança e deixar claro que não há acordo possível quanto ao uso e abuso do álcool, dentro ou fora de casa.

Fonte: material disponibilizado pelo IQE

³⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=CCN4qdM2C-E>.

O artigo de opinião é de fácil compreensão e também abriu a possibilidade para continuação das discussões a respeito do tema. Nesse caso, promoveu-se a interdisciplinaridade e o estudo dos gêneros extrapolou os aspectos previstos para o estudo da língua. Houve uma relação significativa entre o que foi estudado e o que é experienciado fora da escola.

Quanto às **habilidades de leitura e interpretação abordadas** na SD concluímos a seguinte distribuição:

Quadro 9 Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Formas de Tratar a Informação

Atividades/Questões	Habilidades						
	1	2	3	4	5	6	7
Atividade 1a			X				
Atividade 1b			X				
Atividade 1c			X				
Atividade 1d			X				
Atividade 2a			X				
Atividade 2b			X				
Atividade 2c			X				
Atividade 2d			X				
Atividade 2e			X				
Atividade 2f						X	
Atividade 3a	X						
Atividade 3b	X						
Atividade 4a			X				
Atividade 4b		X					
Atividade 4c			X				
Atividade 4d	X						
Atividade 4e	X						

Atividade 4f	X						
Atividade 4g	X						
Atividade 5a			X				
Atividade 5b	X						
Atividade 5c	X						
Atividade 5d	X						
Atividade 5e	X						
Atividade 6			X				
Total	10	1	13	0	0	1	0
Habilidades	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: elaboração própria

Como temos observado até esse momento, algumas habilidades não são contempladas nas atividades promovendo certo desequilíbrio a ser suprido pela ação docente, caso necessário.

Em síntese, pudemos observar que os **objetivos** da SD são coerentes com a proposta apresentada, as **orientações ao professor** enriqueceram o estudo dos gêneros e ampliaram as possibilidades de abordagens das questões contidas no conjunto. O **tratamento dado aos gêneros** foi pertinente no que se refere ao tratamento da relação entre eles, a compreensão de suas estruturas e as suas finalidades. Mesmo sendo textos de ordens tipológicas diferentes (ordem do relatar: notícia e gráfico e ordem do argumentar: artigo de opinião) esse fato não impede que os gêneros abordem o mesmo tema, contudo é exatamente o fato de ser a temática a promotora do estudo dos gêneros, conferindo-lhe a centralidade do trabalho, que consideramos inadequada, segundo os aportes teóricos já mencionados. Quanto à predominância de **habilidades de leitura interpretação** em detrimento a outras, é de nossa opinião que o equilíbrio seria mais adequado para o domínio de diferentes capacidades linguísticas. Entretanto, nesse caso, a preponderância das habilidades 1, *interpretar com base nos textos*, e 3, *reconhecer os elementos contextuais, composicionais e linguísticas dos textos* é pertinente à

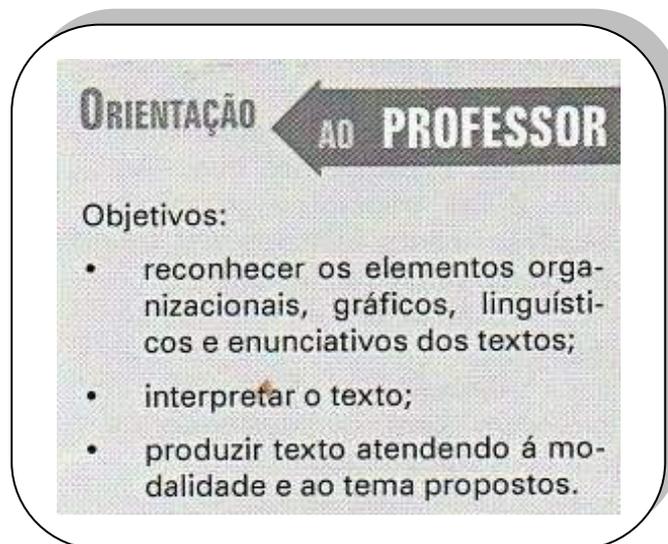
proposta do conjunto de atividades. De acordo com a teoria das SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a centralidade dos estudos deve situar-se no gênero. Nesse caso, mesmo trabalhando os gêneros, a temática orientou a SD e não o contrário.

4.2.4 Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia

Entre os dias 13 a 17 de junho de 2016 foi executada a SD com o título *Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia*, baseada no texto *Garoto Autista Fica mais Falante e Feliz após Adotar Cachorra Resgatada*.

A SD viabilizou o trabalho com o gênero notícia: sua estrutura/organização composicional e gráfica como previsto nos **objetivos** propostos:

Figura 22 Objetivos da SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia



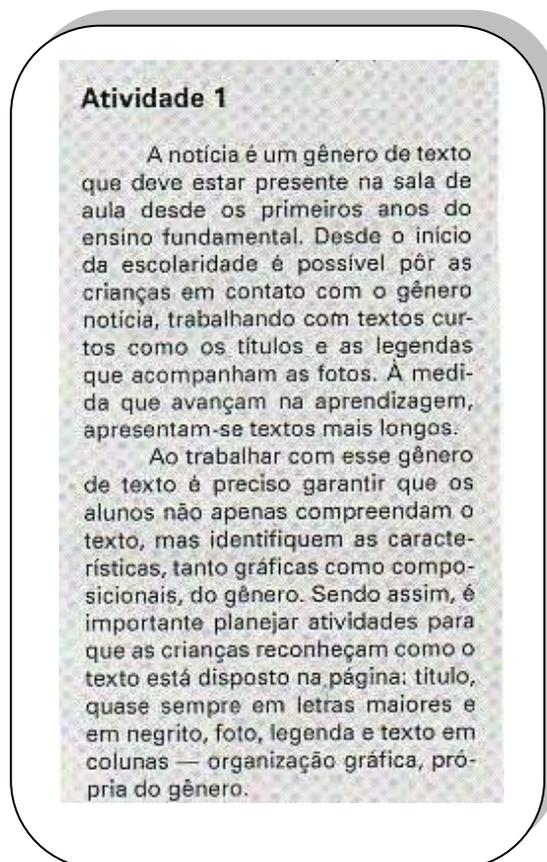
Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Contudo, apenas um texto foi trabalhado e supomos que o emprego do plural (*dos textos*) no primeiro **objetivo** da SD refira-se aos textos do gênero em geral. Não encontramos qualquer questão que abordasse aspectos linguísticos, como por exemplo, os tempos verbais predominantes no título, no corpo da notícia, no discurso do locutor e no discurso da entrevistada, ou elementos enunciativos

como a descrição dos fatos pelo locutor e a expressão de opinião pela entrevistada, além da utilidade das aspas, aspectos previstos nos **objetivos** da SD. Para o domínio de um gênero é necessário explorar o máximo de características desse gênero.

A respeito das **orientações ao professor**, podemos afirmar que constituem um rico suporte para o enriquecimento do trabalho com o conjunto de atividades e com o gênero notícia em geral. Há um suporte significativo para o professor, que expõe a importância do trabalho com notícias em sala de aula e aborda especificidades do gênero. Sugestões para a aplicação da SD permeiam as orientações e são relevantes tanto para a ampliação de conhecimentos do professor, quanto para a execução das atividades. Outras informações são encontradas no material de apoio para formação continuada: Caderno Conceito e Ação Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa Volume 1, Unidade 3.

Figura 23 Trecho do campo orientações ao professor da SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia



Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Sobre a **relação** da SD com o **gênero notícia**, poderia haver um número maior de questões para a compreensão das características e especificidades do gênero, como apontamos no comentário sobre os objetivos a serem alcançados. Seria pertinente observar o uso do sinal gráfico aspas para marcar o discurso da entrevistada, a distinção entre fato e opinião, o que exigiria outro(s) conjunto(s) de atividades para contemplar outros aspectos do gênero. Isso ratifica a nossa afirmativa que trabalhamos com módulos de SD e não com uma SD completa. Hora continuamos a chamar os conjuntos de atividades de SD por serem assim tratadas pelo Programa, mas cremos ter deixado clara a nossa conclusão a esse respeito até este ponto da análise.

Verificando as atividades, (o que constitui o **tratamento dado ao gênero**) observamos que a primeira consiste na ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes ou na ampliação do seu conhecimento de mundo. A referência ao suporte do qual foi retirado o texto e ao vocabulário utilizado no título da notícia foram os motivadores para o início das discussões, para a verificação e para o aprimoramento dos domínios citados.

Todas as estratégias que são escolhidas com o objetivo de auxiliar o aluno a compreender melhor um texto colaboram para a construção de sentidos de esferas comunicativas variadas, como afirma Solé, (1998, p. 70):

ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos devem predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral , que possam ser transferidos para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos para o desenvolvimento global de meninos e meninas , além de fomentar suas competências leitoras.

Figura 24 Atividade 1 da SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia

ATIVIDADE 1

Você ou algum colega conhece algum jornal ou fez alguma pesquisa em sites jornalísticos como www.uol.com.br?

O trabalho de hoje é a leitura de um texto que foi publicado nesse jornal da internet.

O título do texto é **Garoto autista fica mais falante e feliz após adotar cachorra resgatada.**

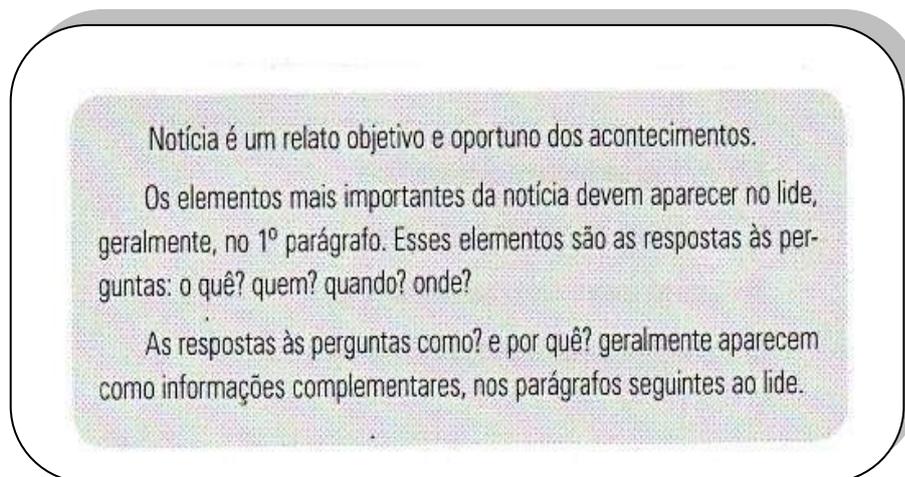
Você sabe o que significa *autista*? Ouça as explicações do professor sobre esse transtorno que se manifesta em algumas crianças.

Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Com o objetivo de contribuir para o conhecimento de mundo das turmas, complementamos a SD exibindo imagens capturadas do site www.uol.com.br. Também exibimos o vídeo *O que é autismo*, também disponível na Internet³⁸.

A sequência de atividades contempla a leitura do texto, explora os elementos organizacionais e gráficos de uma notícia. O enunciado da primeira questão, a ser respondida pelos estudantes, possibilita a ativação de conhecimentos prévios sobre gêneros da tipologia narrativa e sua comparação com a notícia, especifica que esse gênero pertence à ordem do relatar, ou seja, dentro do quadro tipológico dos autores que fundamentam o trabalho com SD – Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) – a notícia, por documentar ações humanas, através do registro de experiências reais vividas, em um determinado tempo e lugar, mobiliza o domínio social da documentação e memorização de ações humanas e a capacidade linguística dominante é o relato. Essa informação é explorada após a atividade 4:

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gh04GAhOKvw>.

Figura 25 Comentário contido na SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia

Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Apesar do gênero ter sido trabalhado na série anterior e de uma SD ter sido disponibilizada para esse fim, contamos com a matrícula de novos alunos oriundos de outros Municípios que não trabalham com esse procedimento metodológico e em especial com o Programa que é o seu suporte. Aspectos que supostamente podem ser deduzidos como dominados pelos estudantes podem não ser ou mesmo serem dominados parcialmente.

Sentimos falta de questões que explorassem elementos linguísticos e enunciativos do texto, além de outras questões que abordassem características do gênero, como por exemplo: o título geralmente ser apresentado com o verbo no presente do indicativo com o intuito de tornar o texto o mais atual possível; o discurso dos entrevistados ser marcado por aspas e acompanhado de verbos de elocução; a presença de verbos no pretérito no corpo da notícia, a presença não obrigatória de imagem ilustrativa – fotografia – e a função e necessidade da legenda que a acompanha (alguns desses aspectos já mencionados anteriormente).

Trata-se de instrumentalizar os estudantes dando-lhes a oportunidade para refletir sobre aspectos essenciais do gênero, tanto para a compreensão efetiva do mesmo, quanto para muni-los para a produção adequada da entrevista, mesmo não concordando que esse seja um gênero a ser produzido em sala da aula, por retirar dele o seu domínio social de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013).

As notícias, pertencendo à ordem do relatar, prestam-se à documentação e a memorização das ações humanas. Assim sendo, ao propor atividades de produção de notícia a partir de roteiro, dando continuidade a um *lead* e baseando-se em imagem, transporta-se o gênero para a ordem do narrar, para a recriação por meio da ficção, o que descaracteriza o gênero.

Vejam a disposição das questões dessa SD no quadro de distribuição das **habilidades de leitura e interpretação**:

Quadro 10 Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia

Atividades/Questões	Habilidades ³⁹						
	1	2	3	4	5	6	7
Atividade 1	X						
Atividade 2 a	X						
Atividade 2 b	X						
Atividade 2 c	X						
Atividade 2 d	X						
Atividade 2 e	X						
Atividade 2 f	X						
Atividade 2 g	X						
Atividade 2 f			X				
Atividade 3 a	X						
Atividade 3 b	X						
Atividade 3 c	X						
Atividade 3 d	X						
Atividade 4 a			X				
Atividade 4 b	X						
Atividade 5	Produção de texto						

³⁹ Vide p. 55.

Total	13	0	2	0	0	0	0
Habilidades	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: elaboração própria

Nesse conjunto de atividades, mais do que nos anteriores, vemos a diferença na contemplação da habilidade 1, *interpretar com base nos textos*, em detrimento das demais. A habilidade 3, *reconhecer os elementos contextuais, composicionais e linguísticos dos textos*, poderia ser mais explorada. A interpretação do texto não garante o domínio do gênero, o que é facilmente detectável quando lacunas ocorrem em seu estudo e é requerida dos estudantes a produção textual. Ela reflete a carência de tratamento de todos os aspectos possíveis do gênero.

A SD se propôs a trabalhar com três aspectos distintos: o estudo do gênero, a interpretação e a produção de texto. Concluímos que, para esse trabalho específico, a autonomia do professor foi relevante para suprir necessidades no desenvolvimento do primeiro ponto de estudo, algumas dessas abordagens são previstas nas orientações para o professor.

Amadurecemos a concepção de que o trabalho com gêneros deve ter como objetivo maior a compreensão da sua finalidade social e assim entender como se organiza. Uma notícia tem como principal finalidade informar, na esfera social na qual circula, seja escrita (em jornais e revistas), audível (nas estações de rádio) ou audiovisual (nas emissoras de TV), a sua existência tem como fim específico a informação de fatos recentes.

Vejamos a proposta de produção textual:

Figura 26 Proposta de Produção Textual da SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia

**SEPARADO DA DONA PELA JUSTIÇA, MACACO-PREGO
CHICO VIRA CARLA NO INTERIOR DE SÃO PAULO**



Chico, que agora se chama Carla, se alimenta já em sua nova moradia

A separação, por força judicial, de um macaco-prego de sua dona, que o criava havia 37 anos, provocou comoção em São Carlos (232 km de São Paulo). O animal foi levado pela Polícia Ambiental da casa de Elizete Farias Carmona, 71, para uma entidade que cuida de bichos no último sábado (3).

Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Essa SD propôs uma produção textual de notícia a partir de imagem, legenda e lide. Produzir notícias, em sala de aula, nesse molde, transporta um gênero que se organiza em torno de fatos para a ficção, como mencionamos anteriormente.

Creemos que o ponto positivo dessa produção textual é a aferição das habilidades de produção textual com os objetivos de avaliar se os estudantes as

dominaram e quais habilidades requerem maior atenção por parte de nós professores, o que também poderia ser perfeitamente observando na produção de outros gêneros, como por exemplo, o resumo.

Resumindo, os **objetivos** da SD foram atendidos parcialmente, o acréscimo de algumas atividades seria pertinente para considerá-los plenamente. As **orientações ao professor** configuram um rico subsídio teórico para o enriquecimento do conjunto proposto. No **tratamento dado ao gênero**, assim com ocorreu com os objetivos, as questões foram pertinentes, mas para a compreensão do gênero notícia, outras deveriam ter sido incluídas, especialmente porque a SD propôs um produto final: a produção de uma notícia. Nesse conjunto, especificamente, a distribuição das **habilidades de leitura e interpretação de textos** deveria ter contemplado, com um maior número de quesitos, a habilidade 3, *reconhecer os elementos contextuais, composicionais e linguísticos dos textos*.

4.2.5 Leitura e Interpretação de Texto - Resenha Crítica

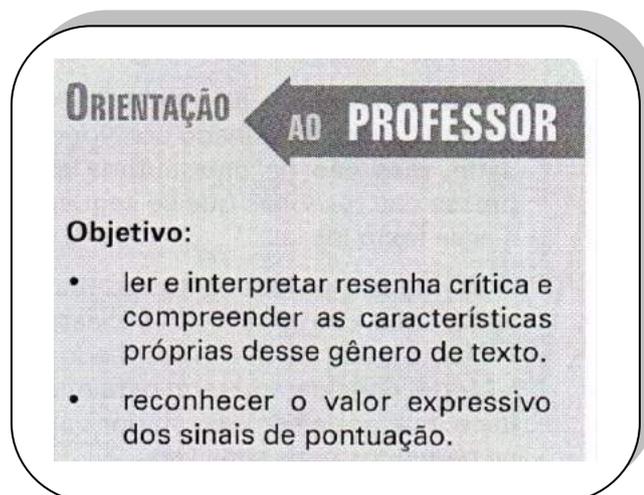
No segundo semestre de 2016, entre os dias 19 a 23 de setembro, a SD Leitura e Interpretação de Texto tendo como base o gênero Resenha Crítica foi aplicada.

Consideramos o gênero resenha crítica apropriado para o trabalho com as séries finais do Ensino Fundamental devido à característica de comportar em si diferentes sequências tipológicas: a expositiva e a argumentativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p, 102). É um gênero rico em aspectos linguísticos e enunciativos porque a exposição sobre aquilo que é resenhado, na forma de resumo, demanda recursos diferentes dos contidos na argumentação, entre eles a opinião tecida sobre o objeto avaliado. Além disso, os estudantes não possuem o hábito de ler jornais e revistas, suportes das resenhas críticas, por não terem acesso a esses meios de comunicação em seu cotidiano, assim, a escola promove o contato dos alunos com os textos, ampliando o seu repertório sobre os gêneros e, conseqüentemente, o conhecimento das diferentes situações sociocomunicativas que transcendem as fronteiras das comunidades nas quais os estudantes estão inseridos.

Quanto aos **objetivos** propostos para esse conjunto de atividades, foram abordados, pois, a SD apresentou o texto, questões de interpretação e a exploração

das características do gênero. A partir do texto, houve o trabalho com o valor expressivo da interrogação e das reticências:

Figura 27 Objetivos da SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica



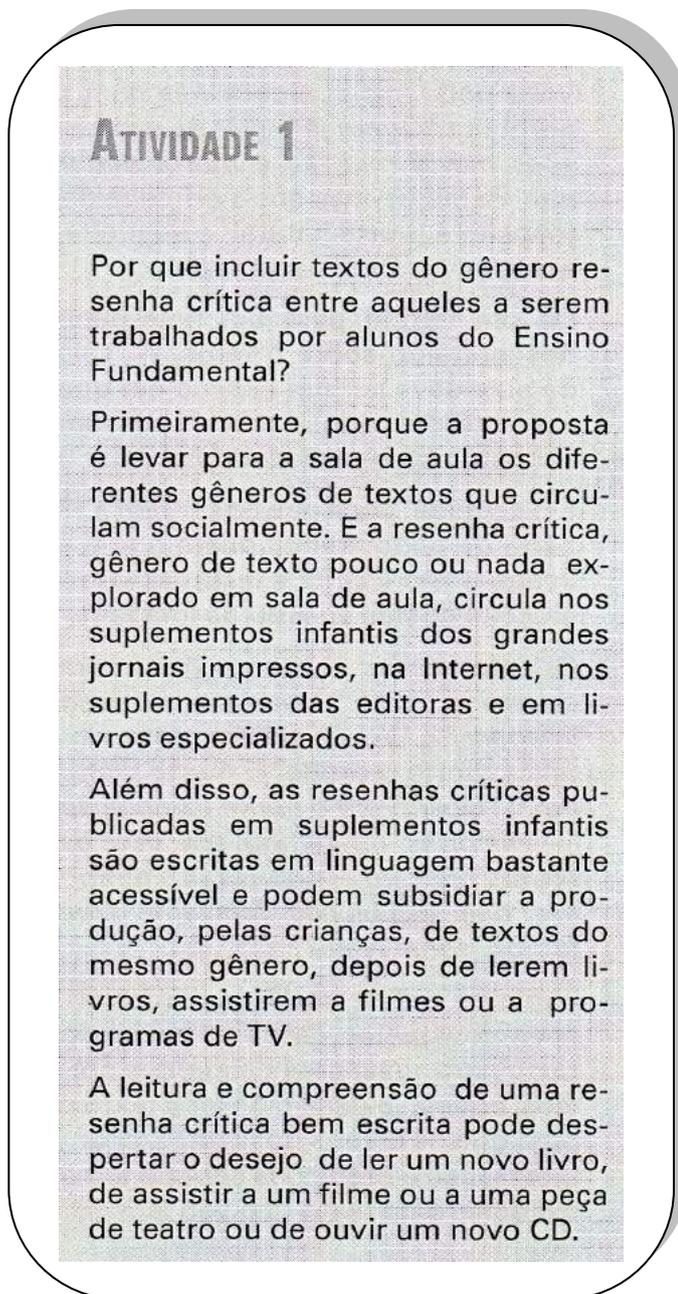
Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Não observamos inapropriação nos objetivos da sequência de atividades, porém, encontramos alguns aspectos que comentaremos mais adiante.

Sobre as informações contidas no campo **orientação ao professor** as consideramos pertinentes para a compreensão da escolha do gênero e para aplicação das atividades.

A justificativa para um trabalho tendo como foco o gênero resenha crítica também concorda com o aporte teórico sociointeracionista da linguagem: disponibilizar o maior número de gêneros circulantes socialmente para que os estudantes compreendam as diferentes situações sociocomunicativas da linguagem:

Figura 28 Trecho do campo orientações ao professor da SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica



Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Já nesse recorte, observamos uma consonância com os aportes teóricos ao justificar a necessidade de disponibilizar aos estudantes diferentes gêneros disponíveis socialmente viabilizando o domínio da língua a partir da reflexão da linguagem e do texto.

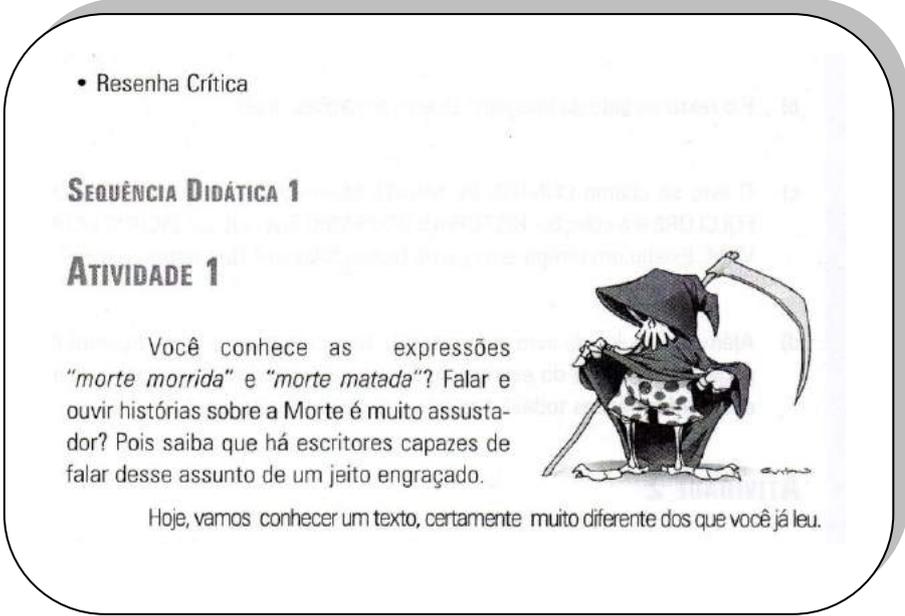
Segundo Irlandé Antunes:

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento, já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos (ANTUNES, 2009a, p. 21-22).

O domínio da língua ao qual faz referência a autora, segundo os PCN, está relacionado ao tratamento dos gêneros a serviço da compreensão do lugar sociodiscursivo que ocupam e os conteúdos linguísticos mobilizados para a sua construção. Ambos explorados, se não completamente, mas de acordo com a proposta apresentada nesse conjunto de atividades.

Quanto ao **tratamento dado ao gênero**, o consideramos adequado, em certa medida, da proposição de trabalho do seu início com questões que promovem a motivação e a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes às questões relativas ao texto:

Figura 29 Introdução da atividade 1 da SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica



• Resenha Crítica

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

ATIVIDADE 1

Você conhece as expressões “morte morrida” e “morte matada”? Falar e ouvir histórias sobre a Morte é muito assustador? Pois saiba que há escritores capazes de falar desse assunto de um jeito engraçado.



Hoje, vamos conhecer um texto, certamente muito diferente dos que você já leu.

Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Entretanto, a escolha apenas desse texto apresenta exclusivamente os aspectos positivos do objeto resenhado, pois a produção é de responsabilidade da própria editora que o publica:

Figura 30 Trecho da Resenha Crítica do Livro Contos de Morte Morrida, de Ernani Ssó

Com o humor seco e a dignidade que o tema merece, e com a leveza e o ritmo da narrativa oral, Ernani Ssó conta histórias em que o protagonista é a Morte. Não aquela simplesmente má — a que dá gargalhadas estrondosas —, mas a Morte em seus vários disfarces, encenando a grande personagem que é. São nove histórias tradicionais, cheias de humor e movimento. E uma nova, na qual o autor conta como combinou com a Morte o prazo para escrever o livro.

Fonte: material disponibilizado pelo programa IQE.

Por ter como único objetivo a divulgação do livro (as resenhas críticas, em geral, promovem objetos culturais e contêm a análise crítica sobre esse objeto, apresentando a opinião nem sempre positiva do resenhista) o texto não deve servir como parâmetro para a compreensão geral do gênero. Provavelmente, se tivéssemos acesso ao livro resenhado, haveria a possibilidade de concordância ou discordância com a opinião do autor da resenha, além do acréscimo de uma atividade de produção textual contendo diferentes julgamentos possíveis sobre esse livro.

Reiteramos a importância do estudo dos gêneros secundários (BAKHTIN, 2011; KOCH, 2015) pela necessidade que os estudantes têm de ter contato com diferentes textos que circulam socialmente, especialmente aqueles menos acessíveis. Normalmente as suas leituras limitam-se ao que recomendamos na escola, o que torna imprescindível a disponibilidade de gêneros diversos para compor o seu portfólio de conhecimentos linguísticos (PCN, 1998). Entretanto, não basta disponibilizar e trabalhar textos de determinado gênero sem que haja a comparação com outros que apresentem posição diferente, como é caso das resenhas críticas.

Para que os estudantes construam a sua própria opinião e defendam o seu ponto de vista sobre objetos culturais e sobre fatos sociais em geral é necessário que tenham acesso a diferentes opiniões e pontos de vista, dessa forma, como sinalizam os PCN (1998), a escola está exercendo o papel na formação do pleno exercício da cidadania:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

No sentido, houve a necessidade de adicionar a informação de que resenhas nem sempre apresentam críticas positivas sobre livros, filmes, shows, CDs, DVDs, jogos ou qualquer outro objeto passível da expressão de diferentes pontos de vista. Julgamos que o trabalho com essa SD foi relevante pelas informações fornecidas, mas que a nossa intervenção colaborou para a compreensão geral do gênero.

Observar as atividades, em sua maioria, como adequadas à proposta de trabalho não significa dizer que seja completamente condizente com o público alvo, os estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. Em sua totalidade o conjunto de atividades apresenta uma linguagem simples e uma abordagem fácil para a série/ano em questão. Em 2015, o gênero foi trabalhado tendo como base o texto *Brega com Verniz*, de Sérgio Martins, resenha crítica sobre o filme *2 Filhos de Francisco*, elaborada com uma linguagem mais complexa, adequada com o texto e com o nível esperado para nonos anos. Essa SD abriu possibilidade para o encaminhamento da análise do produto durante a sua exibição e após a aplicação da sequência, promoveu discussões relevantes para a formação crítica dos estudante.

As atividades sobre a resenha crítica do livro *Contos de Morte Morrida* de Ernani Ssó limitou-se a própria sequência, visto que não conseguimos obter acesso ao livro resenhado para análise e não surgiram, durante a aplicação, questões que motivassem a ampliação dos conhecimentos dos estudantes por meio de discussões (aqui nos referimos a nossa prática e a nossa realidade).

Quanto às **habilidades de leitura e interpretação** verificamos a seguinte distribuição:

Quadro 11 Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica

Atividades/Questões	Habilidades						
	1	2	3	4	5	6	7
Atividade 1a	X						
Atividade 1b	X						
Atividade 1c	X						
Atividade 1d	X						
Atividade 2	X						
Atividade 3a							X
Atividade 3b	X						
Atividade 3c	X						
Atividade 3d	X						
Atividade 4a				X			
Atividade 4b				X			
Atividade 4c				X			
Atividade 5a			X				
Atividade 5b	X						
Atividade 5c	X						
Atividade 5d	X						
Atividade 5e				X			
Atividade 5f			X				
Atividade 6a			X				
Atividade 6a (b)	X						
Atividade 6b (c)			X				
Atividade 6c (d)	X						
Atividade 6d (e)	X						
Atividade 7a	X						

Atividade 7b	X						
Atividade 7c	X						
Atividade 7?(d)	X						
Atividade 8			X				
Total	18	0	5	0	4	4	1
Habilidades	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: elaboração própria

Repete-se nessa SD a predominância absoluta de questões que abordam a habilidade 1, *interpretação com base nos textos*, em relação as demais. Teria sido muito relevante um trabalho que contemplasse mais questões enquadrando a habilidade 3, *reconhecer os elementos contextuais*, composicionais e linguísticos do texto, que se refere às especificidades do gênero.

Acreditamos que o trabalho com resenhas críticas auxilia os estudantes na capacidade de desenvolver e expor pontos de vista, entretanto, para que essa capacidade realmente seja desenvolvida é necessário disponibilizar e explorar uma quantidade maior de textos nos quais os resenhistas apresentem diferentes opiniões sobre diferentes objetos ou sobre o mesmo objeto.

Os **objetivos** da SD estão implícitos no conjunto de atividades, as **orientações ao professor** justificam a escolha do gênero, ampliam os conhecimentos do professor, propõem abordagens pertinentes para o tratamento das atividades, e completam os objetivos propostos, o **tratamento dado ao gênero** seria mais adequado para o estudo com alunos de séries anteriores, por mais que a elaboração das questões tenha sido propícia para a compreensão do gênero, elas são simples para a aplicabilidade nessa série/ano, as habilidades de leitura e interpretação de textos mais uma vez dá ênfase à habilidade 1, *interpretar com base nos textos*, para um trabalho mais produtivo com esse ou com qualquer outro gênero, a distribuição deveria ser mais uniforme e a habilidade 3, que trata especificamente sobre os gêneros, poderia ser mais explorada.

4.2.6 Reescrita de Texto – Artigo de Opinião

A última SD do conjunto aplicado nos nonos anos do Ensino Fundamental foi trabalhada de 07 a 11 de novembro de 2016 e priorizou o emprego dos marcadores e coesão, dos articuladores textuais, a hierarquização e a progressão de ideias, segundo a descrição contida no próprio material.

Não foram apresentados **objetivos** específicos para essa sequência – o que contraria o que esperamos de toda e qualquer atividade didática, que é ter metas a serem alcançadas durante e após a sua execução - operamos no sentido de oferecer aos estudantes condições propícias para a produção de textos coerentes, coesos e que atendam a proposta de reescrita textual.

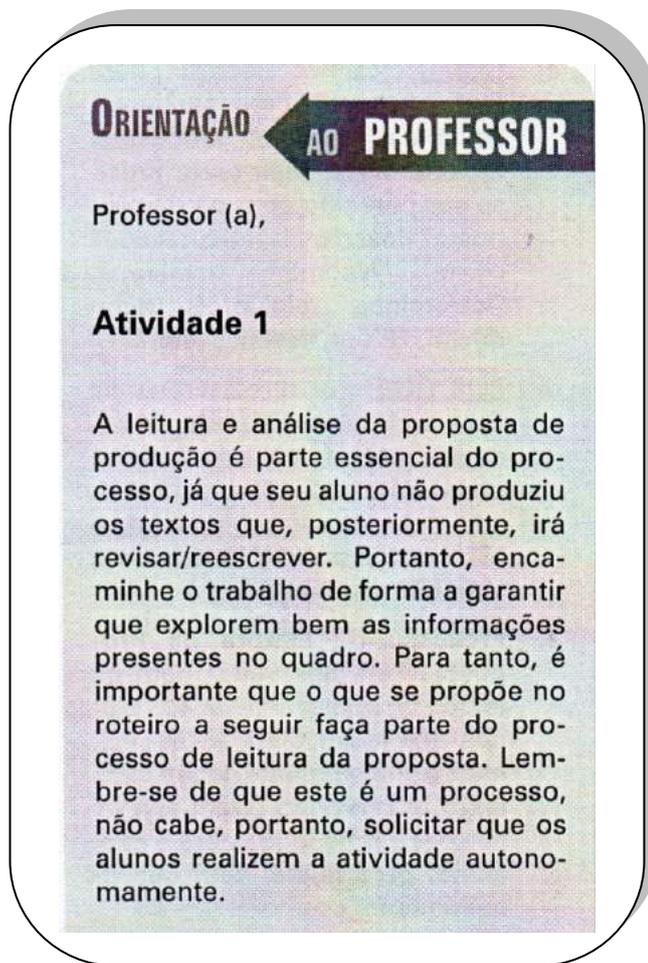
No campo **orientação ao professor**, a SD apresenta o que consideramos ser uma justificativa plausível para a sua existência e execução, que foi realizada de forma coletiva e com reflexões, que permearam toda a sua realização, a análise dos textos apresentados, que foram escritos por estudantes, observando os aspectos linguísticos a serviço da produção dos textos e atendendo a proposta.

Tanto a SD quanto a nossa visão de produção textual caminham para a direção da concepção sociointeracionista da linguagem, pois a concebemos como:

[...] uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreve, revê ou reescreve o que julga necessário (KOCH; ELIAS, 2015b, p. 34).

Essa SD propiciou a análise crítica dos textos disponibilizados, ao permitir que os estudantes pensassem no que foi escrito, no que foi adequado e no que deveria ser observado para a tender às exigências propostas pela própria SD.

Figura 31 Trecho do campo orientações ao professor da SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião



Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Ao longo da **orientação ao professor** também encontramos fundamentação e sugestões para o trabalho com a SD. Outras informações também poderiam ser encontradas no Caderno Conceito e Ação Ensino Fundamental II Língua Portuguesa – Volume 2, Unidade 4, que aborda leitura, análise linguística, produção e reescrita de textos argumentativos e cartas ao leitor, subsídio para a formação continuada docente.

No que diz respeito ao **tratamento do gênero**, a proposta de estudo partiu de textos com o tema “os jovens brasileiros não gostam de ler”, pertinente para o desenvolvimento de atividades com o público em questão, tanto para o seu enriquecimento linguístico (no que se refere a execução do estudo do gênero), quanto para a sua formação social, fornecendo condições para reflexão, para a argumentação. Nesse caso, o tema não foi o centro do trabalho com os textos, como ocorreu no conjunto *Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação*. Ele

ocupa lugar significativo, mas é o gênero o foco do estudo desenvolvido. Não podemos deixar de destacar que a própria sequência de atividades configura um texto e conseqüentemente um gênero, um discurso típico e restrito ao ambiente escolar. Sendo mais atrativo o discurso, maior o envolvimento dos estudantes com esse discurso. Por mais que compreendamos ser o texto o centro de interesse dos estudos nas aulas de língua portuguesa, quando atrelamos essa centralidade a um tema instigante e/ou interessante para os estudantes, ganhamos mais facilmente a sua atenção e o seu interesse como bem aponta Irandé Antunes:

Quando o discurso nos parece muito pertinente, não o queremos perder e, facilmente, consentimos em 'prestar-lhe toda a atenção'. Ocorre que um discurso é tanto mais pertinente quanto mais ele acrescenta; esclarece, informa, amplia nosso repertório; atende nossas aspirações estéticas; nossas representações simbólicas; satisfaz nossas necessidades de contato; nosso desejo do lúdico, do ameno etc. Daí por que nem todo discurso tem o mesmo grau de relevância, ou seja, de informatividade, ou seja, de interesse (ANTUNES, 2009, p. 126).

Dessa forma, compreendemos que além dos aspectos linguísticos, o trabalho com textos e gêneros deve levar em consideração o tema, o conteúdo, a informatividade e a atratividade que promovam o interesse dos estudantes. Cremos que essa SD cumpriu esse papel. Esse conjunto em especial proporcionou discussões sobre o tema *leitura* a partir da apresentação de sua proposta de trabalho:

Figura 32 Trecho da proposta de trabalho da SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO — 1ª ETAPA

É comum e, provavelmente, você já deve ter ouvido, muitas vezes, a célebre frase: *“Os jovens brasileiros não gostam de ler”*. Leia, a seguir, fragmentos de textos, nos quais diversas pessoas opinam sobre o assunto.

Fragmento 1

“Quem disse que adolescente não gosta de ler? Desconfio dessa história de que jovem não gosta de ler. Pra mim, os que não leem ainda é porque não encontraram um gênero com que se identificassem” (Helena Martinelli, 14)

Fragmento 2

Como autor, busco estar sempre em contato com meu público e o que percebo é que, a despeito da concorrência de todos os prazeres tecnológicos que invadiram o mundo da criança – videogames, internet, TV – ela ainda se encanta com fadas, bruxas e heróis que habitam as páginas de um livro. Em algum momento, no entanto, o encantamento e o prazer se perdem, não sei se engolidos pela mesmice, por exemplo, da rotina escolar. Logo, esses ex-leitores poderão ser vistos em *chats* da internet, que empobrecem o nosso – e outros – idiomas. (José Carlos Aragão – escritor e jornalista)

Fragmento 3

“Pesquisas recentes sugerem que no Brasil se lê, sim. Só que não os autores e os livros que especialistas, professores acham que deveriam ser os mais lidos e os mais apreciados.” (Marisa Lajolo, professora de literatura da Unicamp)

Fonte: material disponibilizado pelo IQE

Depois da leitura e dos textos de apoio, tomando como referência as orientações fornecidas e a sua realidade, os estudantes expuseram pontos de vista em forma de artigos de opinião que depois de redigidos e revisados foram socializados.

Consideramos a proposição de comparação e análise de textos de estudantes de extrema relevância para o desenvolvimento dos trabalhos com a SD, pois a linguagem aproxima-se da utilizada pelos alunos e possibilita certo grau de identificação com os textos lidos. Essa comparação possibilita a identificação dos aspectos a serem contemplados para garantir a qualidade de um texto:

Figura 33 Proposta de comparação de textos da SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião

Depois de ler os textos, vocês vão conversar sobre eles orientando-se pelas questões do quadro cca seguir:

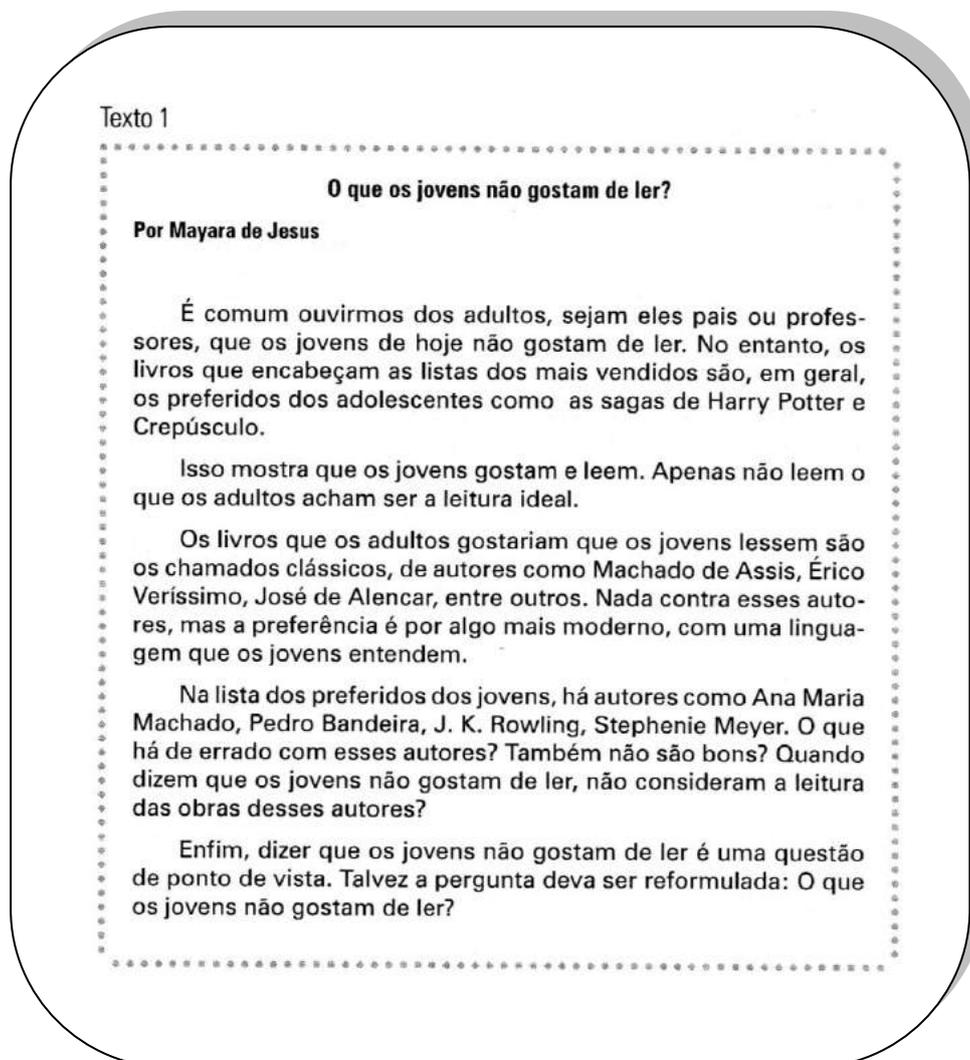
Língua Portuguesa	Texto 1		Texto 2	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1) O ponto de vista assumido pelo autor é claro e facilmente identificável?				
2) O autor do texto defende claramente uma posição acerca do tema abordado?				
3) O autor utilizou adequadamente palavras para estabelecer relação de sentido entre frases, períodos e parágrafos?				
4) Os parágrafos apresentam uma progressão de ideias a partir do ponto de vista assumido?				
5) O autor utilizou argumentos convincentes para defender o ponto de vista assumido?				
6) Há nos parágrafos repetição desnecessária de palavras e/ou ideias?				
7) Os alunos utilizaram expressões como "Na minha opinião...", "Eu acho que..." etc.?				
8) O texto foi escrito em 3ª pessoa marcando o distanciamento e a objetividade do autor em relação ao tema abordado?				
9) O texto foi escrito em 1ª pessoa marcando o envolvimento pessoal (subjetividade) do autor com o tema abordado?				
10) É possível afirmar que os alunos se ativeram à proposta solicitada pelo professor?				

Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

Quadros configurados como o apresentado acima proporcionam a oportunidade de análise do gênero. A partir da comparação entre textos do mesmo gênero, é possível compreender os aspectos que o compõem. No caso dos artigos de opinião, após a atividade, percebe-se que um artigo de opinião deve expor um ponto de vista de modo claro a partir de um tema passível de receber diferentes opiniões; a construção do texto deve ser coerente e os elementos que possibilitam essa coerência são explorados no quadro.

O estudo detalhado do texto 1, que apresentou amadurecimento linguístico por parte da aluna que o produziu, forneceu a possibilidade de compreensão dos motivos pelos quais esse texto apresenta qualidade superior em relação ao texto 2.

Figura 34 Texto 1 contido na SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião



Fonte: material fornecido pelo IQE

Apresentar textos com complexidade e qualidade de produção distintas atendem à proposta da atividade, é significativa para a compreensão da importância da leitura e da sua influência na produção textual. Realiza-se, assim, a metaleitura (reflexões sobre a própria leitura; leitura sobre a leitura).

No que diz respeito à correção textual, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013) sinalizam para o aspecto ortográfico da escrita. Consideramos que essa proposta

pode ser ampliada tanto para os aspectos linguísticos, quanto para as especificidades de cada gênero:

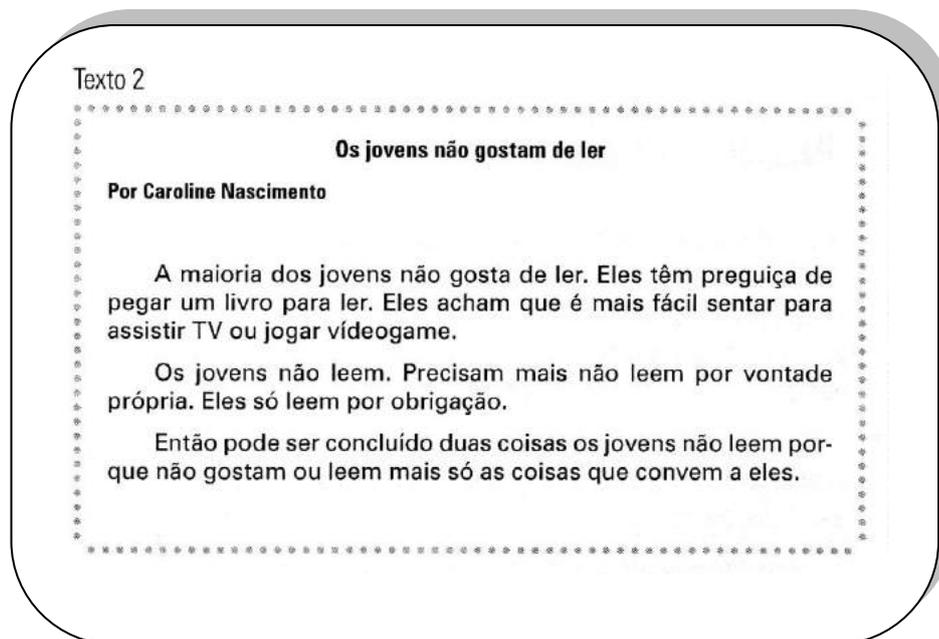
O procedimento proposto nas sequências exige que os alunos escrevam frequentemente, e os textos pedidos, mesmo nas séries iniciais, podem ser relativamente longos e difíceis. Um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles ocorrem o risco de cometer erros ortográficos. Deve-se, em razão disso, renunciar a propor aos alunos a escrita de textos e a começar a ensinar as regras elementares de ortografia? As pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário, que dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento desse domínio. [...] Essa tarefa de releitura e de correção pode parecer pesada, particularmente para alguns alunos, já que constitui uma aprendizagem por si mesma. Podem ser combinados diferentes meios para encaminhar esse trabalho. [...] O objetivo essencial é que cada um melhore progressivamente suas capacidades ortográficas, através dessas atividades de revisão. (SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ, 2013, p. 98-100.

Como mencionamos anteriormente, não apenas as questões ortográficas podem ser observadas durante atividades que propiciem a releitura, a correção e também a reescrita de textos. A condução do professor levará os estudantes a observarem quais aspectos linguísticos e textuais devem ser revistos e corrigidos.

Abrimos aqui parenteses para o que afirmam os autores a respeito das SD requererem a escrita constante dos estudantes. Ao compreendermos escrita como produção textual, percebemos que o Projeto QualiEscola disponibiliza um espaço menor para essa atividade em relação as outras atividades (duas dentre as seis propostas de trabalho reservaram espaço para produção de textos e/ou revisão textual). A mesma prescrição está contida no PCN (BRASIL, 1998). A centralidade do estudo da língua dever estar nos textos orais e escritos. Essa escrita extrapola a a leitura e o estudo, visando a formação cidadã dos estudantes, é necessário contemplar a escrita dando-lhe um espaço de tratamento semelhante.

Voltando à proposta da SD, ao discutirmos o fato de jovens gostarem de ler ou não, a partir de textos de estudantes, percebemos que aquela que defende a tese da existência do gosto pela leitura reflete esse hábito na qualidade de sua escrita. A estudante que supostamente sustenta a tese que os jovens não gostam de ler, também reflete a sua opinião na escrita nos problemas textuais que a sua produção apresenta:

Figura 35 Texto 2 contido na SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião



Fonte: material disponibilizado pelo IQE.

A proposta de revisão e reescrita desse texto, observando os problemas de textualidade para suprimi-los, possibilitou a reflexão sobre a língua, sobre a produção textual coerente e coesiva e a prática dos aspectos linguísticos presentes no texto anterior, que lhe conferiram qualidade superior em relação a esse.

Dentro da perspectiva sociointeracionista da linguagem a escrita não é unicamente o uso do código linguístico, mas realiza-se “no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 35) exigindo dos seus interlocutores a:

escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias, para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (KOCH; ELIAS, 2015, p. 36).

Sem esse processo de seleções adequadas: de qual modo dizer, da clareza no que dizer e quais recursos mobilizar para efetuar esse dizer, a interlocução é comprometida. Quem escreve, escreve com o objetivo principal de que seu interlocutor compreenda aquilo que foi escrito. Assim, se dá a prática efetiva da linguagem escrita.

Mais uma vez, afirmamos que é na escola que as práticas sociocomunicativas orais e escritas devem ser aprimoradas pelos instrumentos que

necessitam ser disponibilizados para que os estudantes entendam como se dá esse processo sociocomunicativo.

Diferente das notícias, que se tornam artificiais quando trabalhadas tendo como ponto de partida a imaginação e não a “documentação das ações humanas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013), a defesa de pontos de vista por meio de argumentos ou a compreensão dos argumentos que justificam a defesa de um ponto de vista, fornecem condições para aprimorar o exercício pleno da cidadania. Fora do ambiente escolar, a sustentação de opiniões permeia diferentes atividades humanas em diferentes esferas sociais: família, escola, amigos, trabalho, religião, política, por exemplo.

Quanto às **habilidades de leitura e interpretação** assim foram distribuídas na SD:

Quadro 12 Distribuição das habilidades de leitura e interpretação na SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião

Atividades/Questões	Habilidades						
	1	2	3	4	5	6	7
Atividade 1	Produção de Texto						
Atividade 2 1)	X						
Atividade 2 2)	X						
Atividade 2 3)					X		
Atividade 2 4)					X		
Atividade 2 5)	X						
Atividade 2 6)					X		
Atividade 2 7)					X		
Atividade 2 8)				X			
Atividade 2 9)				X			
Atividade 2 10)			X				
Atividade 3 1)	X						
Atividade 3 2)					X		
Atividade 3 3)					X		

Atividade 3 4)	X						
Atividade 3 5)	X						
Atividade 3 6)					X		
Atividade 3 7)	X						
Atividade 3 8)					X		
Atividade 3 9)					X		
Atividade 3 10)	X						
Atividade 4	Revisão e reescrita de texto						
Total	8	0	1	3	8	0	0
Habilidades	1	2	3	4	5	6	7

Fonte: elaboração própria

Mais uma vez observamos uma distribuição não equivalente das habilidades contempladas nas questões da SD, mesmo havendo pelo menos a igualdade de questões que exploraram a habilidade 1, *interpretar com base no texto* e a habilidade 5, *estabelecer relação entre termos de um texto a partir da repetição e/ou substituição de um termo que contribui para a progressão e a continuidade das ideias*, essa muito pertinente em uma proposta de revisão e reescrita textual. A habilidade de interpretar com base no texto poderia perfeitamente ter ocupado um espaço menor nessa SD, já que o foco de trabalho é a produção textual. Sendo assim, seria pertinente a exploração das particularidades do gênero artigo de opinião, habilidade 3, *reconhecer os elementos contextuais, composicionais e linguísticos do texto*.

Resumindo o que observamos na SD, concluímos que o conjunto de atividades disponibilizou uma vasta quantidade de informações relevantes nas **orientações ao professor**, tratou o gênero, os textos e a sua temática de forma clara e reflexiva. Acrescentou informações relevantes para a compreensão da produção de artigos de opinião de qualidade ao explorar o texto 1, ao apontar os problemas de textualidade do texto 2, ao propor a reescrita desse texto e ao fornecer informações didáticas sobre esse gênero no quadro *Para Saber Mais...* da p. 4, poderia ter explorado as habilidades 5, *estabelecer relação entre termos de um texto*

a partir da repetição e/ou substituição de um termo que contribui para a progressão e a continuidade das ideias, por ser de extrema relevância para a aplicação na produção textual, na revisão ou na reescrita de textos.

As habilidades de produção textual só podem ser aferidas durante a correção dos textos escritos pelos estudantes, o que pode ter ocorrido ou não nas atividades 1 e 4, dependendo da abordagem e da ação docente com esse fim.

Com essas considerações, esperamos ter demonstrado clareza no que para nós, como docente e como um dos sujeitos de todo esse processo, é de maior relevância em se tratando desse material de apoio pedagógico e de intervenção tendo como referência os pressupostos teóricos que norteiam essa dissertação e a aplicação das atividades no que tange às necessidades e dificuldades dos demais sujeitos do processo, os estudantes.

A seguir, sintetizaremos os achados da análise a respeito do material elaborado pelo Instituto Qualidade no Ensino, e apresentaremos a síntese dos resultados encontrados.

5 ANÁLISES E PROPOSIÇÃO

5.1 SÍNTESE COMPARATIVA DA ANÁLISE

A análise das seis sequências de atividades baseou-se em quatro critérios, que consideramos os mais relevantes para a compreensão da aplicabilidade do Programa QualiEscola, com vistas ao entendimento do conceito de sequência didática, sob a óptica sociointeracionista da linguagem, a saber: **objetivos, orientação ao professor, gênero e seu tratamento e habilidades de leitura e escrita contempladas**. Com relação a isso, foi importante observar que se trata de um programa que envolve diferentes aspectos da aprendizagem, cuja análise procuramos sintetizar.

Em que pesem os aspectos positivos apontados, como em toda análise, é necessário destacar pontos que poderiam receber uma reorganização que preencha as lacunas encontradas, tais como as que foram resolvidas pela nossa intervenção e outras que ainda carecem de atenção.

De acordo com a análise do material didático que objetiva o auxílio na melhoria da qualidade da aprendizagem dos nonos anos do Ensino Fundamental e elaborado pela equipe do Programa QualiEscola, do Instituto Qualidade no Ensino e adquirido pelo Município de São Bento do Una, concluímos que:

- i) os **objetivos** das atividades são contemplados no corpo das SDs, no que tange às propostas apresentadas, contudo acreditamos que seria pertinente ter como um de seus objetivos o conhecimento sobre as situações reais de uso dos gêneros trabalhados. Aspectos composicionais, discursivos e linguísticos podem tornar os estudante aptos a entender os textos, entretanto, esses textos, e os gêneros aos quais pertencem, devem ser compreendidos em funcionamento. As atividades não indicaram a busca e apresentação dos suportes nos quais esses textos são hospedados quando não são didatizados (a sequência *Leitura e Interpretação de Conto Literário* propõe apenas a exploração da capa da edição da qual foi retirada o conto *Venha ver o*

pôr-do-sol), nem a busca de novos textos do mesmo gênero nos livros disponíveis na biblioteca ou no ambiente virtual por meio da *internet*.

- ii) as propostas de trabalho contidas no campo **orientação ao professor** nem sempre apresentam sugestões que justifiquem e viabilizem uma abordagem sociointeracionista da linguagem. Estudar os aspectos gerais do texto, como mencionado acima, e executar exercícios a respeito dos mesmos é de extrema importância, mas o foco do ensino deve ser a compreensão e a aplicabilidade dos textos socialmente. Tomando como referência as atividades propostas no conjunto *Leitura, Interpretação de Conto Literário*, não há sugestão da leitura de textos literários como atividade deleite, nem apontamentos do que configura um texto como literário ou do que o diferencia daqueles que não possuem literariedade. O estudo dos gêneros, por mais minucioso que seja, sem que haja a busca da formação de leitores assíduos torna-se incompleto. O ensino da língua visando o letramento dos estudantes precisa instigar o hábito e o prazer pela leitura. Não encontramos nas sequências atividades promotoras da leitura como atividade prazerosa e constante. O acréscimo de procedimentos que atendessem a esse fim coube a nós na condução das atividades.

- iii) os **gêneros** trabalhados não são comuns no cotidiano dos estudantes dos nonos anos da escola focada, especificamente, sendo de extrema relevância o seu estudo. Contudo, cada conjunto de atividades abordou alguns aspectos de cada gênero, o que, segundo o referencial teórico, configura módulos de SD e não uma SD completa. Sugestões de composição de uma SD com diferentes módulos, que abordem as diferentes particularidades dos textos e dos gêneros, não são propostas nem nas atividades, nem nos cadernos de estudo e apoio ao professor, embora todo o material se baseie na ideia de sequências didáticas, como referido. Segundo a nossa concepção de gênero, baseada nos aportes teóricos, a escolha dos gêneros foi adequada, mas, seria melhor compreendida se houvesse o fornecimento de

diferentes conjuntos voltados para o mesmo gênero. As divisões em atividades não representam o aspecto modular de uma SD.

- iv) Sobre o conjunto *Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação*, as questões estão adequadas à proposta, mas a proposta de trabalho não está centralizada em um gênero. A referência para o desenvolvimento do trabalho é o tema e não o texto. Dessa forma, esse modelo de trabalho aproxima-se mais da concepção de SD de Zabala (2007) do que da concepção de SD do grupo genebrino. Também não atende às orientações dos PCN (BRASIL, 1998). Entretanto, a temática proporcionou a interdisciplinaridade e as discussões a respeito do que se observa sobre ela no meio no qual os estudantes estão inseridos.

- v) Ainda voltamos a apontar a simplicidade do conjunto *Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica*. A dificuldade das questões deve ser adequada às turmas as quais são direcionadas, para instigar os estudantes e para o desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros deve possuir o aspecto cíclico, mesmo repetido em diferentes séries/anos, o grau de dificuldade e a abordagem necessitam ser progressivos, conforme a teoria.

- vi) **As habilidades de leitura** distribuídas nas sequências de atividades são de suma importância para o desenvolvimento da proposta do QualiEscola. Tanto norteiam o trabalho com os gêneros, quanto determinam o que será aferido nas avaliações bimestrais unificadas e nas avaliações do Programa, além de promover a aquisição de capacidades linguísticas essenciais para o aprimoramento social da linguagem. Os resultados determinarão o nível de aprendizagem em cada habilidade, por estudante, por turma, por Escola e o resultado do

Município. Assim, sintetizamos a contemplação de cada habilidade no corpus observado⁴⁰:

A seguir, a distribuição das habilidades em porcentagem:

Quadro 13 Distribuição das Habilidades de Leitura e Interpretação de Texto em Porcentagem

Habilidades	Total de Questões	Porcentagem
1 - Interpretação	62	51,23%
2 – Tema	1	0,82%
3 – Gênero	25	20,66%
4 - Recursos Linguísticos	14	11,57%
5 - Relação entre Termos	10	8,26%
6 – Discurso e Pontuação	5	4,13%
7 – Transformações Gramaticais	4	3,30%
Total Geral	121	99.97%

Fonte: elaboração própria

É evidente a predominância absoluta da habilidade *Interpretar com base nos textos* em detrimento das demais, quando, para avaliar os estudantes, são atribuídos pesos iguais a todas as habilidades, ou seja, o próprio Programa privilegia todas elas por igual nas aferições da aprendizagem. O trabalho de equilíbrio cabe ao professor durante a execução das atividades disponibilizadas pelo IQE e durante todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco maior as habilidades

⁴⁰ Os seis conjuntos de atividades totalizaram cento e vinte e uma questões mais as produções textuais. Mais adiante comentaremos nossas considerações a respeito das propostas de leitura e interpretação de textos.

aferidas e constatadas como em baixo desempenho. Já que as habilidades possuem estreita relação com capacidades linguísticas necessárias para a compreensão e a produção textual sem um tratamento uniforme, ou pelo menos que atenda às necessidades das turmas, o estudo dos gêneros pode ser comprometido.

- vii) ainda é de extrema relevância ressaltar o desequilíbrio entre a abordagem de leitura e interpretação de textos em reação à produção textual. Dos seis conjuntos de atividades, todos contemplaram questões e habilidades de leitura e interpretação, enquanto apenas duas, dentre essas, propuseram a produção textual, o que está em desacordo com a teoria das SD, segundo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). As habilidades de produção só puderam ser aferidas durante a correção e a refação dos textos produzidos.
- viii) Outro ponto importante a destacar é que nenhuma atividade abordou gêneros orais, tão relevantes quanto os gêneros escritos. O mesmo ocorreu tanto à abordagem dos gêneros da esfera digital. Uma hipótese que levantamos para justificar as duas ocorrências (tratadas em vii e viii) é o fato de que nem a produção textual, nem os gêneros orais são aferidos nas avaliações externas, intrinsecamente relacionadas ao Programa. Um exemplo que atesta esse fato é a síntese dos *Descritores de Desempenho* do SAEB em *Habilidades de Leitura e Interpretação de Textos* do QualiEscola. Sobre a terceira ocorrência (a ausência de gêneros digitais), levantamos a hipótese de que não façam parte do conjunto de gêneros a serem trabalhados nessa série/ano pelo Programa, havendo a necessidade de um estudo nesse sentido para confirmá-las.
- ix) Por fim, reafirmamos que é a intervenção do professor que supre as necessidades apresentadas durante a execução das atividades preenchendo as lacunas já citadas, o que não nos impede de tratar esse material como um subsídio útil, rico e eficaz de aprendizagem junto com a formação continuada dos docentes, tanto que as aferições

da aprendizagem oficiais externas atestam o que expusemos até esse ponto.

Com base nos achados destacados nessa síntese e em conformidade com o nosso interesse teórico que é com a compreensão do conceito de sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), propomos a seguir uma sequência didática baseada e adaptada a partir do aporte teórico genebrino, contemplando as carências mencionadas anteriormente⁴¹. Destacamos pelo menos quatro aspectos cruciais: o exercício de módulos e não de sequências completas; a pouca atenção à produção escrita; a não atenção à oralidade; o tratamento das habilidades de leitura. Assim, tomando por base o modelo citado, elaboramos uma sequência didática completa, tendo por base um gênero oral⁴².

5.2 PROPOSIÇÃO

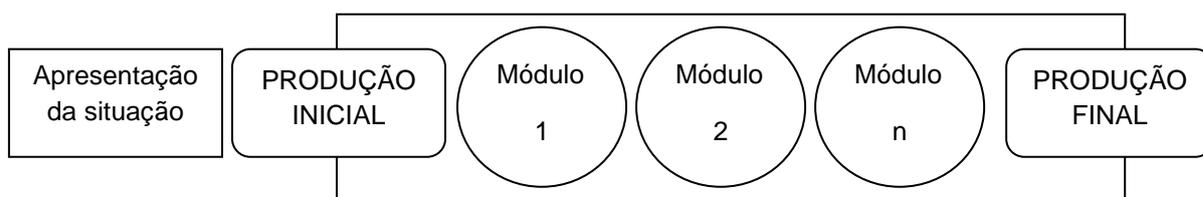
Sugerimos, para o trabalho com nonos anos, uma SD centralizada no gênero entrevista oral. Como verificamos, nenhum conjunto de atividades contemplou gêneros orais. Optamos pela entrevista pela diversidade de tipos existentes e pela faixa etária dos estudantes já está se encaminhando para o mercado de trabalho, o que justifica, além do estudo das especificidades de outros tipos diferentes, uma atenção para a relação entre os interlocutores durante as situações nas quais ocorrem de entrevista de emprego.

⁴¹ Das carências observadas detectadas a partir da análise dos conjuntos de atividades daremos ênfase, em nossa proposta, a duas delas: uma SD completa com um gênero da oralidade. Dada a natureza do gênero em questão, a produção textual escrita ocupará um papel secundário na proposição.

⁴² Em pesquisa recente, fruto do PROGRAMA PROFLETRAS, Araújo (2016) comprovou que os gêneros orais recebem pouco ou tratamento inadequado em livros didáticos. Percebe-se, então, que a predominância de sugestões de trabalho com gêneros escritos em materiais didático-pedagógicos não é incomum. O autor constatou que “[...] o espaço e o tratamento oferecido aos gêneros orais formais públicos ainda deixam a desejar, dado à ausência ou pouca quantidade de propostas sistematizadas e consistentes de trabalho com a língua oral nos livros didáticos [...]” (ARAÚJO, 2016, p. 123). É de nosso interesse, exposto reiteradamente nesse trabalho, a formação sociodiscursiva dos estudantes a serviço da cidadania, para isso se faz necessário o estudo de uma diversidade de gêneros orais formais públicos, já que também compõem o acervo infinito de artefatos sociodiscursivos que circulam em sociedade.

Seguiremos a proposição esquemática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) de forma adaptada, pois, optamos por não acrescentar a produção inicial à sequência⁴³:

Figura 36 Esquema da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83)

5.2.1 Objetivo Geral

- Reconhecer no gênero entrevista os elementos constitutivos do contexto de produção, da organização composicional, das sequências discursivas e das marcas linguísticas e enunciativas em situações reais de uso objetivando a produção de uma entrevista oral.

5.2.2 Apresentação da situação

Nessa primeira etapa da SD será exposto para os estudantes o gênero a ser trabalhado, os objetivos a serem alcançados durante o processo e as etapas que constituirão a SD.⁴⁴

5.2.3 Módulo 1

Objetivos

⁴³ O esquema proposto pelo autores de Genebra é passível de adaptações e modificações, desde que essas não fujam ao objetivo principal da metodologia das SD que é o domínio dos gêneros.

⁴⁴ Essa primeira etapa da SD levará o tempo necessário para informar aos estudantes como se dará a proposta de trabalho com o gênero oral entrevista. Optamos por não incluir uma produção textual inicial, durante o primeiro módulo os conhecimentos prévios dos estudantes serão tanto mobilizados quanto aferidos. Teria sido ideal o exercício dessa sequência com as turmas nas quais foi aplicado o nosso estudo, mas por não ser esse o nosso objetivo de trabalho e pela indisponibilidade de tempo, isso não ocorreu.

- Reconhecer o contexto de produção e a finalidade do gênero oral entrevista;
- Comparar diferentes entrevistas: dentro e fora de estúdios, gravadas e ao vivo, com autoridades, personalidades artísticas e populares em diversas situações sociocomunicativas. Coletivas, individuais, estruturadas, semi-estruturadas, programadas e não programadas atentando para diversidades dentro do próprio gênero.

Atividade 1

Ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o gênero com perguntas orais (se já assistiram a entrevistas na TV, ouviram nas rádios ou leram em jornais ou revistas, quem eram os entrevistadores e os entrevistados, quais os temas das entrevistas, onde foram realizadas, entre outras).

Atividade 2

Exibição de diferentes entrevistas realizadas pelos principais canais televisivos com autoridades, personalidades e populares, gravadas em estúdio e realizadas ao vivo dentro e fora de estúdios nas quais sejam encontradas tanto a linguagem formal quanto a linguagem informal e cujos entrevistados possuam além das características já propostas, diferença de idade e possíveis diferentes graus de escolaridade.

Atividade 3

Discussão dirigida a partir de um roteiro e realizada em grupos sobre as diferentes finalidades e situações sociocomunicativas nas quais foram realizadas as entrevistas, as diferenças entre seus interlocutores e os contextos que resultaram na produção desse gênero.

Socialização oral das conclusões as quais chegaram os grupos de estudo e mediação docente para o fechamento da compreensão efetiva das proposições apresentadas.

5.2.4 Módulo 2

Objetivos

- Compreender as principais características do gênero entrevista oral.
- Reconhecer o emprego da linguagem formal oral e a função desse recurso;
- Reconhecer as marcas linguísticas e enunciativas presentes em entrevistas orais.

Atividade 1

Reexibição de duas entrevistas orais nas quais (separadamente) sejam utilizadas a linguagem formal e a linguagem informal.

Atividade 2

Questões escritas comparativas sobre a linguagem utilizada em cada entrevista.

Questões escritas sobre o emprego da linguagem formal e as situações sociais mais adequadas desse recurso linguístico⁴⁵.

Atividade 3

Questões escritas para realização individual sobre as marcas linguísticas (emprego das concordâncias nominal e verbal) e sobre as marcas enunciativas (adjetivos, advérbios, etc) utilizadas pelos interlocutores a partir tanto dos vídeos assistidos quanto da transcrição das entrevistas.

Socialização das respostas e considerações docentes sobre a atividade realizada.

⁴⁵ Essa atividade deve levar os estudantes a refletirem e perceberem as variedades linguísticas e o tipo de linguagem mais e menos adequada em cada situação comunicativa na qual os interlocutores estejam participando de entrevistas orais.

5.2.4 Módulo 3

Objetivos

- Entender a importância e o contexto de produção de entrevistas de emprego;
- Reconhecer a importância da ação dos interlocutores no espaço de duração desse gênero.

Atividade 1

Assistir à exibição de entrevistas de emprego em filmes e discussão sobre o contexto de produção, a linguagem utilizada pelos interlocutores, as marcas enunciativas presentes nos turnos de fala e a importância social desse gênero.

Atividade 2

Simulação de entrevistas de emprego a partir de roteiro fornecido pelo docente tendo estudantes como entrevistadores e entrevistados⁴⁶.

Mediação do professor com considerações a respeito da ação dos entrevistados e da linguagem utilizada durante a entrevista.

5.2.4 Produção Final

- Produzir entrevistas orais e registrá-las utilizando as mídias disponíveis tendo como um dos interlocutores cidadãos da comunidade na qual reside o estudante e sobre temas a serem acordados entre turma e

⁴⁶ Reforçamos a nossa posição quanto à importância da compreensão global de textos em situações reais de uso, contudo, há ocasiões em que a escola não tem a possibilidade de trazê-las para o seu ambiente. Isso pode ocorrer com as entrevistas de emprego. Nesse caso, em especial, sugerimos situações aproximadas de uso, lançando mão de entrevistas realizadas em filmes, por exemplo. A simulação proposta visa, especialmente, a observância do papel dos interlocutores nesse gênero, a observância dos turnos de fala e as escolhas linguísticas e enunciativas dos entrevistados. A proposta é que esse módulo complete a compreensão dos diferentes tipos de entrevista oral e não é adequada para a produção final.

professor, obedecendo às características do gênero e a norma culta brasileira.

- Transcrever a entrevista completa para posterior análise linguística.

Atividade 1

Produção, execução e registros da entrevista de acordo com os objetivos propostos (atividade extraclasse).

Atividade 2

Socialização das entrevistas realizadas seguida de comentários do professor.

Atividade 3

Análise das principais ocorrências da não observância de aspectos linguísticos prescritos pela norma culta brasileira pelos estudantes e reescrita das questões propostas na entrevista realizada.

- cremos que ao propormos essa sequência de atividades atendemos àquilo que pontuamos como pontos a serem aprimorados no material analisado: o trabalho centralizado em um gênero discursivo; a abordagem de diferentes aspectos que esse gênero possui utilizando mais de um módulo para completar o seu estudo; uma proposta para compreensão de um gênero oral explorando diferentes aspectos desse e a culminância da SD com uma produção e a avaliação de toda a proposta a partir dela.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos, com esse trabalho dissertativo e propositivo, contribuir para que outros docentes compreendam a necessidade de basear o ensino de língua portuguesa em um referencial sólido, que auxilie na análise do material didático utilizado tanto em sua forma regular, como é o caso dos livros didáticos, como em

possíveis materiais destinados objetivamente para a melhoria da aprendizagem de ordem interventiva.

Também ensejamos que a análise dos materiais didáticos seja uma constante para detecção da necessidade da interposição docente com base nos documentos oficiais, em uma concepção de língua que procure atender às necessidades da sociedade contemporânea e de um alicerce teórico que contribua para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Qualquer material utilizado dentro de sala de aula tanto deve passar pelo nosso crivo, como necessita a nossa interposição constante. Não acreditamos que um livro didático ou uma sequência de atividades não elaboradas pelo professor ou outro objeto, que seja destinado ao estudo da língua, consiga atender a todas as particularidades e necessidades de diferentes turmas e estudantes sem que o professor intervenha como mediador. Para isso, além do conhecimento do próprio material, precisamos ter o domínio da teoria que o embasa e ter propriedade para transpor essa teoria para a prática.

Ainda almejamos que esse trabalho auxilie tanto na expansão das discussões sobre o ensino centralizado nos gêneros textuais/discursivos quanto do procedimento didático denominado Sequência Didática ao molde da escola de Genebra, e suas adaptações, como ferramentas didático-pedagógicas eficientes, que possibilitam a formação dos docentes para o uso social da linguagem em diferentes situações e em diferentes meios para o alcance de fins diversos, sobretudo para o pleno exercício da cidadania.

No que se refere ao QualiEscola, a sua configuração prática é mais ampla do que aquilo que foi descrito na Seção 3. A formação continuada dos professores de língua portuguesa e o material fornecido para esse fim, o acompanhamento e o suporte local destinado a nós, o monitoramento processual individual dos estudantes por meio de planilhas preenchidas após cada avaliação bimestral e que nos permite identificar as habilidades nas quais os alunos estão com maior e menor desempenho, todo esse conjunto norteia a nossa prática docente. As conclusões se voltam para os resultados provenientes do objetivo definido que foi a compreensão da metodologia das SD dentro do Programa. O QualiEscola, em si, merece outros estudos para a análise de sua efetividade como um todo.

Graças ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), nosso horizonte teórico foi ampliado e, por causa dessa preciosa aquisição de

conhecimentos, a partir de uma autoavaliação constante, percebemos avanços consideráveis na qualidade da nossa prática pedagógica e da nossa visão crítica a cerca do que é relevante e essencial para o ensino contemporâneo de língua portuguesa, especialmente no que tange à formação dos estudantes (em comparação com a nossa trajetória antes do Programa). A nossos olhos, formas de constatação desses avanços encontram-se presentes nesse trabalho, nos resultados das aferições externas da aprendizagem e nas nossas intervenções visando o sucesso da aplicação do material aqui analisado. Consideramos, portanto, que o PROFLETRAS foi fundamental para o nosso progresso profissional, acadêmico e pessoal.

Finalizamos nossas considerações afirmando que o estudo a respeito do tema aqui desenvolvido, de outros que poderão e deverão surgir em nossa caminhada docente, além da nossa luta por uma educação de qualidade não se esgotam aqui. Nosso compromisso para com a sociedade brasileira e sãobentense é o principal motivador dessa empreitada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontros & interações**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

_____. **Língua Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

ARAÚJO, J. G. A. de. **Ensino de Gêneros Oraís: uma análise propositiva em livro de Língua Portuguesa do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS). Garanhuns, 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

_____. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. DIONÍZIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org). São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Gênero, Agência e Escrita. In: ANTUNES, I. **Língua Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. Língua Portuguesa: **Caderno de Teoria e Prática 3 – TP3: gêneros e tipos textuais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. Reflexões sobre Gêneros do Discurso. In: CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. **O Percorso dos Gêneros do Discurso Publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CANDIDO, A. A Literatura na Formação do Homem. **Remate de Males**. Departamento de Teoria Literária IEL/UNICAMP, Número especial Antonio Candido, p. 81-90. Campinas, 1999. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3550/2997>> Acesso em 28 fev. 2017.

CAVALCANTE, M. M. **Os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

DE SOUZA, S. S.; SILVEIRA, E. L. Escolas do Gênero: entre tradições e perspectivas. **Linguagem Educação e Memória**. Ed. nº 7, s/p, nov. 2004. Disponível em <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/issue/viewFile/78/82>>. Acesso em 27 nov. 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, JF. Relato da Elaboração de uma Sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2014.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HANKS, W. F. **Língua como Prática Social: das relações entre língua cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014

_____. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Os textos e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015b.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, R. **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAINT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECSKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MENDONÇA, M. Gêneros: onde anda o letramento? In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

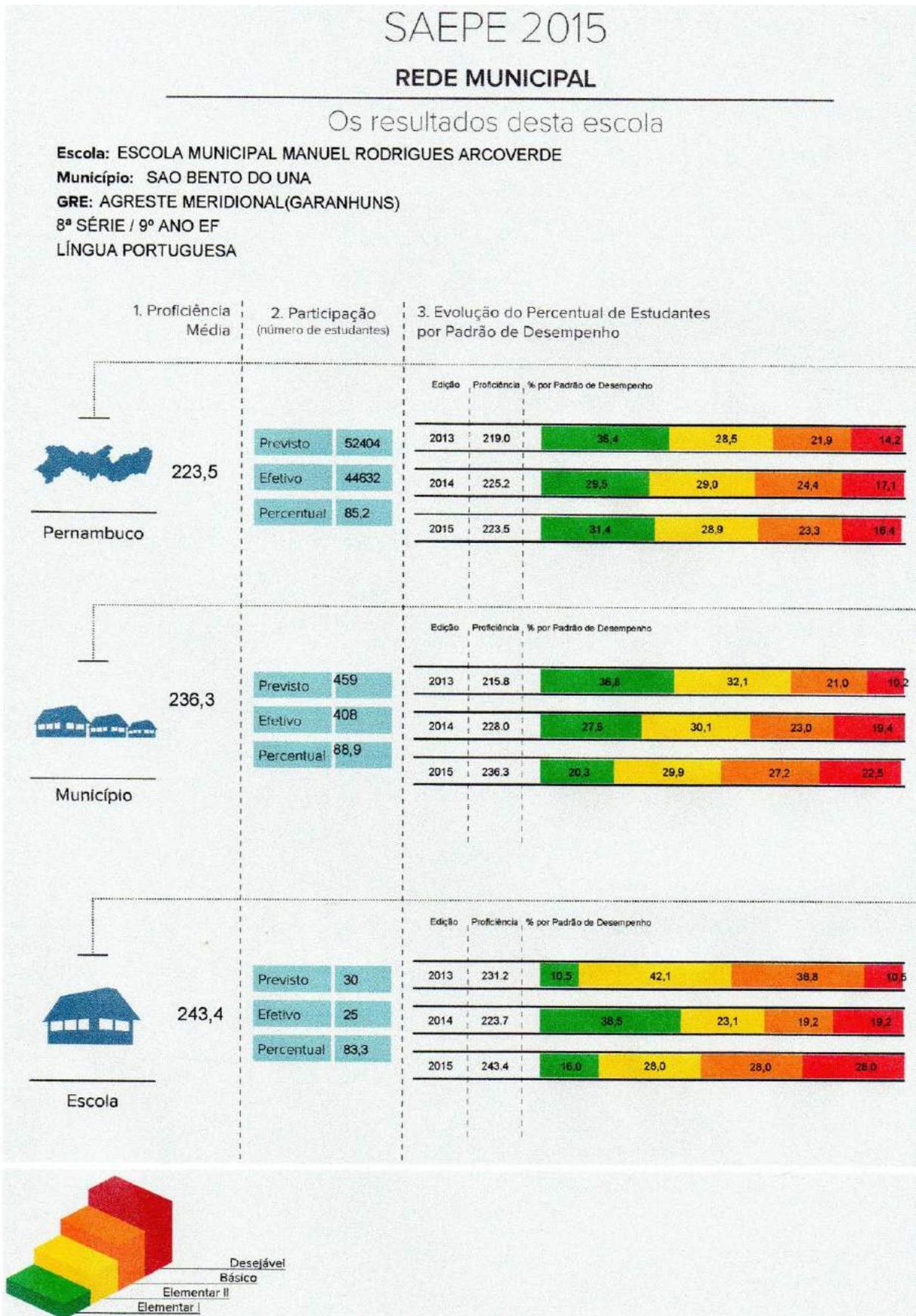
SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ. I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANEXOS

Anexo 1 Resultado do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)
Língua Portuguesa 9º ano de 2015



Anexo 2 Termo de Solicitação de Dados

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA

São Bento do Una/PE, 08 de setembro de 2016

À Secretária Municipal de Educação Sr.^a Mírian Almeida da Rocha CostaPrezada Sr.^a Secretária Municipal de Educação, Mírian Almeida da Rocha Costa:

Como é do vosso conhecimento, sou professora da área de Língua Portuguesa da Rede Municipal de São Bento do Una, e, atualmente, estou concluindo o Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado do Programa PROFLETRAS, na Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG).

O meu objeto de estudo é o trabalho denominado SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COM GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÕES E PROPOSTAS A PARTIR DO PROGRAMA QUALIESCOLA e, com vista objetificar essa questão teórica, proponho a análise das sequências didáticas aplicadas nos nonos anos do Ensino Fundamental no ano de 2016, caracterizadas como importantes propostas de intervenção pedagógica. Por ocasião do Exame de Qualificação da Dissertação de Mestrado, a banca corroborou a pretensão de incluir dados do referido Programa desenvolvido nesse Município.

Desta forma, para realizar as análises previstas na pesquisa, preciso proceder à descrição de dados mobilizados em minha prática pedagógica, bem como coletados do Município, com fins de compreender essa ferramenta pedagógica.

Ao fim desse estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental, bem como intensificar os estudos dentro do referencial teórico das Sequências Didáticas com Gêneros Discursivos.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e disponibilidade dos dados.

Atenciosamente,

Micheline Moraes de Souza
Micheline Moraes de Souza

Secretaria Municipal de Educação
São Bento do Una - PE
Pça. Historiador *Paiva* - Centro
CEP 55.370-000 - São Bento do Una - PE
Recibido em 08/09/16
Abqumarc

Anexo 3 SD Processo de Leitura e Interpretação de Artigo de Divulgação Científica

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

PROCESSO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Sequência Didática 6

ATIVIDADE 1

- a) Você vai ler um texto publicado na revista Ciência Hoje das Crianças. Essa informação nos permite fazer alguma antecipação sobre o texto? Justifique sua resposta.

Leia o título e a indicação de autoria do texto.
Por que as pessoas têm cores diferentes?
 Celso Teixeira Mendes Junior,
 Departamento de Química, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
 Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

- b) Relacione o título à autoria do texto. O fato de o autor pertencer ao departamento de química de uma Universidade garante credibilidade ao texto. Explique por que isso acontece.

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Professor (a),

- reconhecer o emprego da linguagem informal e a função desse recurso;
- reconhecer palavras adequadas a determinadas partes do texto.

Atividade 1

Essa sequência didática propõe a leitura de um artigo de divulgação científica como parte da proposta que busca promover o acesso do aluno aos diferentes gêneros de texto que circulam nas várias esferas da comunicação humana.

Os textos de divulgação científica estão presentes nos jornais e revistas, nos manuais didáticos, seminários, conferências, na internet e até nos documentários e entrevistas de especialistas veiculados pelo rádio e televisão. Trata-se de um gênero de texto com forte presença na escola e, por isso, deve ser objeto de estudo no que diz respeito ao seu contexto de produção, à sua organização composicional e às marcas linguísticas e enunciativas que o caracterizam.

No caderno Conceito e Ação, volume 4, Fundamental II, você estudou esse gênero de texto e deve ter compreendido que o artigo de divulgação científica deriva, de certo modo, do artigo científico, mas constitui-se em novo contexto de produção.

O objetivo de divulgar conhecimentos científicos para um destinatário leigo impõe mudanças em suas mar-

cas linguísticas e enunciativas. Assim, ao apagamento do locutor próprio do discurso científico, contrapõe-se a presença do locutor marcado, por exemplo, pelo emprego de verbo em 1ª pessoa, pelo diálogo com esse leitor leigo por meio de perguntas e de uma linguagem muito mais próxima da coloquial, influência do discurso jornalístico.

Outra adequação do gênero de texto a esse contexto de produção é o emprego de recursos explicativos, exemplificações e comparações que cumprem a função de tornar acessíveis os conhecimentos produzidos, principalmente, pela Ciência e Tecnologia.

A proposta para esta sequência de atividades é que você a inicie apresentando o suporte, o título e o subtítulo do texto à classe e incentive os alunos a fazerem antecipações sobre o tema; a observarem o título em forma de pergunta, compreendendo que esse é um recurso para “chamar” o leitor e envolvê-lo na leitura. É importante também fazê-los observar ao final de algumas frases mostrando-lhes que se trata de um recurso expressivo por meio do qual o locutor se manifesta, expressa sua opinião sobre o tema.

Observação: você vai observar que nas atividades para os alunos, empregase a palavra autor ao invés de locutor. Consideramos que, para os alunos, aos quais essa sequência é indicada, ainda pode ser complicado mostrar que autor e locutor não se confundem, pois enquanto o primeiro é um ser real, o segundo é a voz que fala no texto.

Antes de propor a leitura do texto, peça que os alunos reflitam sobre o título em forma de pergunta — recurso para atrair a atenção do leitor —, vejam o suporte do texto e antecipem qual leitor o autor pretende atingir.

Não deixe de fazê-los observar que o autor faz parte do departamento de química de uma universidade. Trata-se, portanto, de estudioso da natureza e da propriedade dos corpos. Essa informação confere credibilidade ao texto.

É sabido que a exploração do suporte e do título do texto são estratégias de

ATIVIDADE 2

Leia o texto.

POR QUE AS PESSOAS TÊM CORES DIFERENTES?

A resposta está na melanina. Já ouviu falar nela? Permita-me, então, apresentá-la! A melanina é uma proteína presente em camadas profundas da nossa pele. Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura é a sua pele; quanto menos melanina, mais clara a pele.

Sabta, também, que o Sol ativa a produção de melanina, fazendo a pele escurecer. O bronzeado, portanto, é uma resposta de defesa do organismo, porque a pele mais escura resiste mais às agressões provocadas pela radiação solar. Essa resposta, porém, passa quando cessa o estímulo do Sol. Pessoas que têm pouca melanina não conseguem uma boa resposta do organismo e a pele, em vez de escurecer, pode sofrer com queimaduras.

Se esse efeito do Sol sobre a pele faz você pensar que os povos nativos dos lugares mais frios têm a pele mais clara por conta da baixa incidência solar, enquanto os nativos de lugares mais quentes têm a pele mais escura porque são de uma região onde o Sol brilha com mais intensidade, acertou em cheio! Mas, entenda bem: o tom de pele característico de determinadas populações é resultado de milhares e milhares de anos de evolução.

Em outras palavras, essa diferenciação na cor da pele começou a ocorrer em um passado muito, muito distante, no começo da ocupação dos continentes pela espécie humana. E como para sobreviver é preciso estar adaptado às condições do ambiente, as passagens de pele clara se adaptaram bem às regiões de clima frio. Nos lugares mais quentes, os mais adaptados foram os de pele mais escura, que foram passando essa característica aos seus descendentes.

Nos dias de hoje, depois de tantos encontros que ocorreram e continuam a ocorrer entre indivíduos de diferentes populações, é cada vez mais difícil apontar a origem da pessoa pela cor da pele. Você não acha?

Celso Teixeira Mendes Junior, Ciência Hoje das Crianças, nº 241, Janeiro em 22/02/2007.

- a) O que é melanina?

2

Iniciando sua leitura no Ensino



b) Qual a relação entre a quantidade de melanina e a cor da pele de uma pessoa?

que o leitor competente se vale para antecipar e atribuir sentido ao que vai ler. Essa estratégia deve ser ensinada aos alunos para que se apropriem dela e a incorporem às suas práticas de leitura.

Você pode optar por realizar essa primeira atividade apenas oralmente. O importante é motivar os alunos e interessá-los pela leitura do texto.

Antes de propor a leitura do texto, peça que os alunos reflitam sobre o título em forma de pergunta — reurso para atrair a atenção do leitor —, vejam o suporte do texto e antecipem qual leitor o autor pretende atingir.

d) Qual a relação entre a cor da pele e as regiões de climas quente e frio da Terra?

Não deixe de fazê-los observar que o autor faz parte do departamento de química de uma universidade. Trata-se, portanto, de estudiosos da natureza e da propriedade dos corpos. Essa informação confere credibilidade ao texto.

Você pode optar por realizar essa primeira atividade apenas oralmente. O importante é motivar os alunos e interessá-los pela leitura do texto.

e) Certamente, o texto apresenta um tema que não é do domínio do leitor comum. Portanto, é possível concluir que a finalidade do texto é

- () transmitir a leitores não especialistas conhecimentos científicos sobre a função da melanina no corpo humano.
- () ensinar como as pessoas devem se proteger dos raios solares.
- () explicar por que é muito difícil apontar a origem da pessoa pelo seu tom de pele.

Sabemos que os gêneros de textos são formas de dizer relativamente estáveis sócio-historicamente construídos, surgidas das necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana.

Um artigo de divulgação científica tem na transmissão e construção de saberes sua esfera de comunicação e para cumprir sua finalidade é preciso que estejam garantidas as condições de produção, ou seja, o que se diz, para quem, com que finalidade, a imagem recíproca dos interlocutores devem ser adequadas aquela situação de comunicação.

O texto *Por que as pessoas têm cores diferentes?* é dirigido a um público não especialista, principalmente às crianças, e pretende transmitir conhecimentos sobre as diferentes cores de pele de seres humanos. Assim, para adequar-se a essa situação comunicativa específica, seus autores lançam mão de recursos como: linguagem coloquial, aproxi-

mação autor-leitor, definições, explicações, exemplificação.

A atividade 2 pretende que os alunos identifiquem a finalidade desse gênero de texto.

Atividade 3

Com esta atividade pretende-se que o aluno perceba os recursos empregados pelo locutor para envolver e aproximar-se do leitor:

- o emprego do pronome você para se dirigir ao leitor;
 - as questões dirigidas ao leitor, no início do texto.
- É importante que identifiquem esses recursos como formas de envolver o leitor, de “atraí-lo” para o texto. Deixe claro que esses recursos não aparecem em um artigo de divulgação científica para especialistas, por exemplo.

Atividade 4

Os tempos verbais constituem uma importante marca linguística dos diferentes gêneros de texto.

Vimos como nas narrativas ficcionais predominam os verbos nos tempos do pretérito, situando as ações em um tempo anterior ao da narrativa.

Nas notícias e reportagens, ainda que relatem fatos já acontecidos, os verbos são empregados no tempo presente como um recurso para aproximar do leitor o acontecimento relatado.

Nos textos expositivos que visam à transmissão de saberes, conhecimentos construídos pela pesquisa e observação de fatos e fenômenos, o tempo verbal é o presente e isso confere um caráter de verdade permanente às informações apresentadas no texto.

É importante que o aluno perceba que no artigo de divulgação científica há um predomínio praticamente absoluto do tempo presente que, nesse gênero, tem a função de indicar a

ATIVIDADE 3

Relia o 1ºs do texto.

.....

A resposta está na melanina. Já ouvir falar nela? Permita-me, então, apresentá-la! A melanina é uma proteína presente em camadas profundas de nossa pele. Quanto mais melanina uma pessoa tem, mais escura é a sua pele; quanto menos melanina, mais clara a pele.

a) A quem o autor se dirige quando emprega o pronome você?

b) Além do título em forma de questão, há outra pergunta no 1ºs. O que pretende o autor ao propor essas questões?

ATIVIDADE 4

Escolha, aleatoriamente, um parágrafo do texto. Identifique os verbos e o tempo em que foram empregados. Se você fizer essa pesquisa em todo o texto, perceberá que há o predomínio de um determinado tempo verbal.

a) Que tempo verbal é predominante nesse texto?

b) O uso desse tempo verbal cumpre uma função nesse gênero de texto. Explique.

O texto que você leu apresenta:

- linguagem informal;
- presença do autor;
- diálogo com o leitor;
- explicações, definição e exemplificações.

c) Essas características do texto o tornam adequado a leitores não especializados? Por quê?

d) Assinale a frase que apresenta um exemplo de linguagem informal.

- A) A resposta está na melânica.
- B) Por que as pessoas têm cores diferentes?
- C) ...acertou em cheio!
- D) Quanto mais melânica uma pessoa tem, mais escura é a sua pele...

ATIVIDADE 5

Releia o trecho.

Sabe, também, que o Sol ativa a produção de melânica, fazendo a pele escurecer. O bronzado, portanto, é uma resposta de defesa do organismo porque a pele mais escura resiste mais às agressões...”

a) As palavras destacadas acima podem ser substituídas, respectivamente, sem alteração do sentido, por

- A) no entanto, que
- B) por isso, já que
- C) enquanto, sendo assim.
- D) consequentemente, assim.

permanência, a validade dos saberes expostos.

Atividade 5

Além de promover a compreensão das características do gênero de texto, um processo de leitura deve garantir que os alunos conheçam as possibilidades de dizer disponíveis na língua e ampliem suas competências linguísticas. Reconhecer a adequação de paráfrases em trechos de textos é um caminho que contribui para o domínio dessa habilidade.

Anexo 4 SD Leitura e Interpretação de Conto Literário

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

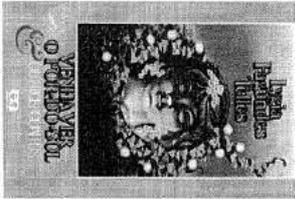
LEITURA, INTERPRETAÇÃO DE CONTO LITERÁRIO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

ATIVIDADE 1

Em trabalho anterior você já leu e analisou alguns aspectos do conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles. A proposta das atividades que seguem é que o conto seja retomado a fim de dar continuidade ao trabalho de estudo do texto.

Faça o texto.



VENHA VER O PÔR-DO-SOL

§ 1. — Ela subiu sem pressa a torruca ladderia. A medida que avançava, as casas iam rareando, moedas de casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos baldios. No meio de rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A débil cantiga infantil era a única nota viva na quietude da tarde.

Ela a esperava encostada a uma árvore. Esguio e magro, melido num largo blusão azul-marinho, cabelos crescidos e desalinhados, tinham um jeito jovial de estudante.

— Minha querida Raquel.

Ela encorrou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

§ 5. — *Vale que larra. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destas. Que ideal. Ricardo, que ideal! Tive que descer do táxi à distância, jamais ele chegaria aqui em cima.*

Ela sorriu entre malicioso e ingênuo.

— *Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportiva-mante e agora me aparece nessa elegância! Quanto você andava comigo, usava uns sapatos de sete-légua, lembra?*

— Foi para falar sobre isso que você me fez subir até

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Objetivos:

- reconhecer no gênero de texto conto os seus elementos próprios;
- reconhecer as marcas do discurso direto e do discurso indireto;
- reconhecer a finalidade dos elementos coesivos;
- reconhecer e analisar os elementos constituintes do gênero de texto.

Atividade 1

Em sequência didática anterior, o conto *Venha ver o pôr-do-sol* foi lido e analisado tendo em vista alguns objetivos pré-estabelecidos. Por se tratar de uma peça literária de maior qualidade e com forte apelo junto aos alunos, propõe-se aqui a retomada do conto e a continuação do processo de leitura buscando desenvolver outras habilidades.

Não é necessário propor esta atividade imediatamente após a primeira. Os alunos podem retomar o estudo do texto depois de um espaço de tempo.

aquí? — perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. — Heim?

— Ah, Raquel... — e ele tomou-a pelo braço. — Você está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarritos platinas, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver uma vez toda essa beleza, sentir esse perfume. Então? Fiz mal?

§ 10. — Podia ter escolhido um outro lugar, não? — Abandonara a voz. — E que é isso aí? Um cemitério?

Ele voltou-se para o velho muro arruinado, indicou com o olhar o portão de ferro, cercado pela ferrugem.

— Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos desenterram todos. Nem os fantasmas sobram, olha aí como as crianças brincam sem medo — acrescentou apontando as crianças na sua ciranda.

Ela tregou lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

— Ricardo e suas ideias. E agora? Qual é o programa?

§ 15. — Brandamente ele a tomou pela cintura.

— Conheço bem tudo isso, minha gente está enterrada aí. Vamos entrar um instante e te mostrarei o pôr-do-sol mais lindo do mundo.

Ela encarou-o um instante. E vergou a cabeça para trás numa risada.

— Ver o pôr-do-sol... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso... Me impara um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta burraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério...

Ele riu também, afetando encabulamento como um mentiroso no pilhado em falta.

§ 20. — Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te levar ao meu apartamento, mas fiquei mais pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão horrível, a dona é uma Médusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

— E você acha que eu iria?

— Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos conversar um instante numa rua afastada... — disse ele, aproximando-se mais. Acorricou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugas e linhas foram se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nessa instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar inexperiente e meio desatento. — Você faz bem em vir.

— Quer dizer que o programa... E não podemos tomar alguma coisa num bar?

— Estou sem dinheiro, meu anjo, vá se entende.

§ 25. — Mas eu pago.

— Com o dinheiro dele? Prefiro beber formidada. Escolhi este passelo porque é de graça e muito decente, não pode haver passelo mais decente, não concorda comigo? Até no mântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

— Foi um risco enorme, Ricardo. Ela é clumantíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consantar a vida.

— Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado — prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeriam. — Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

§ 30. — É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadelas, por favor. E se vem um enterro? Não suporte enteros.

— Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa? Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobriram, que bobagem. Vam comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado fúrioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármorees, invadira alamedas de pedregulhos esverdeinhados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Arruada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. As vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

— É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente — exclamou ela, atraindo a ponta do cigarro na direcção de um enjunho de cabeça decapada. — Vamos embora, Ricardo, chega.

— Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimante por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepusculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepusculo numa bandeja e você se queixa.

§ 35. — Não gosto da cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

— Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escrovo.

— É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

§ 25. — Mas eu pago.

— Com o dinheiro dele? Prefiro beber formidada. Escolhi este passelo porque é de graça e muito decente, não pode haver passelo mais decente, não concorda comigo? Até no mântico.

Ela olhou em redor. Puxou o braço que ele apertava.

— Foi um risco enorme, Ricardo. Ela é clumantíssimo. Está farto de saber que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero ver se alguma das suas fabulosas ideias vai me consantar a vida.

— Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado — prosseguiu ela, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeriam. — Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

§ 30. — É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadelas, por favor. E se vem um enterro? Não suporte enteros.

— Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa? Há séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobriram, que bobagem. Vam comigo, pode me dar o braço, não tenha medo.

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado fúrioso pelos canteiros, subira pelas sepulturas, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármorees, invadira alamedas de pedregulhos esverdeinhados, como se quisesse com a sua violenta força de vida cobrir para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando vagarosamente pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Arruada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança. As vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra sepultura com os pálidos medalhões de retratos esmaltados.

— É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério mais miserável, que deprimente — exclamou ela, atraindo a ponta do cigarro na direcção de um enjunho de cabeça decapada. — Vamos embora, Ricardo, chega.

— Ah, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimante por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da tarde, está no crepusculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou lhe dando um crepusculo numa bandeja e você se queixa.

§ 35. — Não gosto da cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre.

Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

— Você prometeu dar um fim de tarde a este seu escrovo.

— É, mas fiz mal. Pode ser muito engraçado, mas não quero me arriscar mais.

— Ele é tão rico assim?
 § 40. — Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apANHOU um pedregulho e fechou-o na mão. A pequena rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lísa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

— Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?
 Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo.

— Sabe, Ricardo, acho que você é mesmo tanto... Mas apesar de tudo, tenho às vezes saudades daquele tempo. Que ano aquele! Quando penso, não entendo até hoje como aguentei tanto, imagine um ano!

§ 45. — É que você tinha ido *Adorna das Canárias*, ficou assim toda fragil, toda sentimental. E agora? Que romance você está lendo agora?

— Nenhum — respondeu ela, franzindo os lábios. Delevese para ler a inscrição de uma laje despedaçada: — *A minha querida esposa, eternas saudades* — leu em voz baixa. — Pois sim. Durou pouco essa atrevidade.

Ela afitou o pedregulho num canto resequido.

— Mas é esse abandono na morte que faz o encanto disto. Não se encontra mais a menor intervenção dos vivos, a esluída intervenção dos vivos. Vaja — disse apontando uma sepultura fêncida, a erra daninha brotando insólita de dentro da fenda —, o musgo já cobriu o nome na pedra. Por cima do musgo, ainda virão as raízes, depois as folhas... Esta a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.

Ela aconchegou-se mais a ela. Bacejou.

§ 50. — Está bem, mas agora vamos embora que já me diverti muito, faz tempo que não me diverti tanto, só mesmo um cara como você podia me fazer divertir assim. — Deu-lhe um rápido beijo na face. — Chaga, Ricardo, quero ir embora.

— Mas alguns passos...

— Mas este cemitério não acaba mais, já andamos quilômetros! — Olhou para trás. — Nunca andei tanto, Ricardo, vou ficar exausta.

— A boa vida te deixou preguiçosa. Que fato — lamentou ele, impelindo-a para frente. — Dobrando esta alameda, fica o jardim da minha gente, é de lá que se vê o pôr-do-sol. Sabe, Raquel, andei muitas vezes por aqui de mãos dadas com minha prima. Tínhamos então doze anos. Todos os domingos minha mãe vinha trazer flores e arrumar nossa capelinha onde já estava enterrado meu pai. Eu e minha priminha víhamos com ela e ficávamos por aí, de mãos dadas, fazendo tantos

plenos. Agora as duas estão mortas.

— Sua prima também?

§ 55. — Também. Morriu quando completou quizeze anos. Não era propriamente bonita, mas tinha uns olhos... Eram assim verdes como os seus, parcidos com os seus. Extraordinário, Raquel, extraordinário como vocês duas... Parso agora que toda a beleza dela residia apenas nos olhos, assim meio oblíquos, como os seus.

— Vocês se amaram?

— Ela me amou. Foi a única criatura que... — Fez um gesto. — Errim não tem importância.

Raquel tirou-lhe o cigarro, tragou e depois devolveu-o.

— Eu gostei de você, Ricardo.

§ 60. — E eu te amei. E te amo ainda. Percebe agora a diferença?

Um pássaro rompeu o cipreste e soltou um grito. Ela estremeceu.

— Efrim, não? Vamos embora.

— Já chegamos, meu anjo. Aqui estão meus mortos.

Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por uma trepadeira selvagem, que a envolvia num furioso abraço de cipós e folhas. A estreita porta rangiu quando ela abriu de par em par. A luz invadiu um cubículo de paredes enegrecidas, cheias de estrias de antigas gotteiras. No centro do cubículo, um altar meio desmantelado, coberto por uma toalha que adquirira a cor do tempo. Dois vasos de desbocada opalina ladeavam um tosco crucifixo de madeira. Entre os braços de cruz, uma areia teocra dois triângulos de telas já rompidas, pendendo como farrapos de um manto que alguém solocara sobre os ombros do Cristo. Na parede lateral, à direita da porta, uma portinhola de ferro dando acesso para uma escada de pedra, descendo em caracol para a catacumba.

§ 65. Ela entrou na ponta dos pés, evitando rogar mesmo de leve naqueles restos da capelinha.

— Que triste é isto, Ricardo. Nunca mais você esteve aqui?

Ele tocou na face da imagem recoberta de poeira. Sorriu, melancólico.

— Sei que você gostaria de encontrar tudo limpinho, flores nos vasos, velas, sinais da minha dedicação, certo? Mas já disse que o que eu mais amo neste cemitério é precisamente esse abandono, este solidão. As pontes com o outro mundo foram cortadas e aqui a morte se isolou total. Absoluta.

Ela adiantou-se e espiou através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Na semiescuridade do subsolo, os gavetas se estendiam ao longo das quatro paredes que formavam um estreito retângulo cinzento.

§ 70. — Ela já embalço?

— Pois lá estão as gavetas. E, nas gavetas, minhas raízes.

Pó, meu anjo, pó —murmurou ele. Abriu a portinhola e desceu a escada. Aproximou-se de uma gaveta no centro da parede, segurando firme na alça de bronze, como se fosse puxá-la.

— A cômoda de pedra. Não é grandiosa?

Detendo-se no topo da escada, ela inclinou-se mais para ver melhor.

— Todas estas gavetas estão cheias?

— Cheias? ... Só as que têm o retrato e a inscrição, está vendo? Nesta está o retrato da minha mãe, aqui ficou minha mãe — prosseguiu ele, tocando com as pontas dos dedos num medalhão esmaltado, emburdo no centro da gaveta.

§ 75. Ela cruzou os braços. Foi-lhe baixinho, um ligeiro tremor na voz.

— Vamos, Ricardo, vamos.

— Você está com medo?

— Claro que não, estou é com frio. Suba e vamos embora, estou com frio!

Ele não respondeu. Adiantara-se até um dos gavetes na parede oposta e acendeu um fósforo. Inclinou-se para o medallão frouxamente iluminado.

§ 80. — A priminha Maria Emilia. Lembro-me até do dia em que tirou esse retrato, duas semanas antes de morrer... Prendeu os cabelos com uma fita azul e veio se exhibir, estou bonita? Estou bonita?... — Falava agora consigo mesmo, doce e gravemente. — Não é que fosse bonita, mas os olhos... Venha ver, Raquel, é impressionante como tinha olhos iguais aos seus.

Ela desceu a escada, encolhendo-se para não esbarrar em nada.

— Que frio que faz aqui. E que escuro, não estou enxergando!

Acendendo outro fósforo, ela ofereceu-o à companheira.

— Pegue, dá para ver muito bem... — Afastou-se para o lado. — Repare nos olhos.

§ 85. — Mas está tão desbotado, mal se vê que é uma moça... — Antes da chama se apagar, aproximou-a da inscrição feita na pedra. Leu em voz alta, lentamente. — Maria Emilia, nascida em vinte de maio de mil oitocentos e falecida... — Deixou cair o palito e ficou um instante imóvel. — Mas esta não podia ser sua namorada, morreu há mais de cem anos! Seu menti...!

Um beque metálico descepoou-lhe a palavra pelo meio. Olhou em redor. A peça estava deserta. Voltou o olhar para a escada. No topo, Ricardo a observava por detrás da portinhola fechada. Tinha seu sorriso meio inocente, meio malicioso.

— Isto nunca foi o jazgo da sua família, seu mentiroso! Brincadeira mais cretina! — exclamou ela, subindo rapidamente a escada. — Não tem graça nenhuma, ouviu?

Ela esperou que ela chegasse quase a tocar o trinco da portinhola de ferro. Então deu uma volta à chave, arrancou-a da fechadura e saltou para trás.

— Ricardo, abre isto imediatamente! Vamos, imagina-

mental — ordenou, torcendo o trinco. — Desteio esse tipo de brincadeira, você sabe disso. Seu kikiol! É no que dá seguir a cabeça de um idiota desses. Brincadeira mais estúpida!

§ 90. — Uma festa de sol vai entrar pela fincha da porta, tem uma fincha na porta. Depois, vai se abastando devagarzinho, bem devagarzinho. Você terá o pôr-do-sol mais belo do mundo.

Ela sacudia a portinhola.

— Ricardo, chega, já disse! Chega! Abra imediatamente, imediatamente! — Sacudia a portinhola com mais força ainda, agarrou-se a ela, dependurando-se por entre as grades. Ficou ofegante, os olhos cheios de lágrimas. Ensaio um sorriso.

— Ouça, meu bem, foi engraxadíssimo, mas agora preciso ir mesmo, vamos, abra...!

Ele já não sorria. Estava sério, os olhos diminuídos. Em redor deles, reapareceram as rugas abertas em leque.

— Boa noite, Raquel.

§ 95. — Chega, Ricardo! Você vai me pegar!... — gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo.

— Cretino! Me dá a chave desta porcaria, vamos! — exigiu, examinando a fechadura nova em folha. Examinou em seguida as grades cobertas por uma crosta de ferrugem. Imobilizou-se. Foi erguendo o olhar até a chave que ele balançava pela argola, como um pêndulo. Encarou-o, apertando contra a grade a face sem cor. Esubalhou os olhos num espasmo e amoleceu o corpo. Foi escorregando. — Não, não...!

Voltado ainda para ela, ele chegou até a porta e abriu os braços. Foi puxando as duas folhas escancaradas.

— Boa noite, meu anjo.

Os lábios dela se pregavam um ao outro, como se entre eles houvesse cola. Os olhos rodavam pesadamente numa expressão embrutecida.

— Não...!

§ 100. Guardando a chave no bolso, ela raltou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se entrecrocando unidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano:

— NÃO!

Durante algum tempo ele ainda ouviu os gritos que se multiplicaram, semelhantes aos de um animal sendo estrangulado. Depois, os vivos foram ficando mais remotos, abafados como se viessem das profundezas da terra. Assim que atingiu o portão do cemitério, ele lançou ao poeta um olhar morto. Ficou atento. Nenhum ouvido humano escutaria agora qualquer chamado. Acendeu um cigarro e foi descendo a ladreira. Crianças ao longe brincavam de roda.

Atividade 2

Esperar-se que os alunos deem as seguintes respostas:

As ações se desenvolvem no cenário abandonado. As duas personagens têm opiniões discordantes a respeito do cenário.

Para Ricardo, o cenário é um lugar discreto, de onde se pode contemplar a beleza da uma tarde encantador. Ama o abandono e a solidão do lugar.

Para Raquel, uma burraqueira, um local miserável/pobre e, por isso, deprimente.

Atividade 3

O objetivo da atividade é que os alunos reconheçam o tempo da narrativa e também a função dos tempos verbais nesse gênero de texto.

A história aconteceu em uma tarde e durou poucas horas (1 ou 2). As personagens se conheceram há um ano.

Em *Pensei que visse, vestida esportivamente*, o verbo no pretérito perfeito indica uma ação que aconteceu e foi concluída no passado. Em *agora me aparece nessa elegância!*, o verbo no presente indica uma ação que acontece no momento da fala. Em *Quando você andava comigo*, o verbo no pretérito imperfeito indica uma ação que começou no passado e pode continuar no presente.

O pretérito é o tempo verbal predominante do discurso narrativo, pois os fatos só podem ser contados depois de ocorridos. O presente é o tempo predominante das falas das personagens, sua função é presentificá-las para o leitor.

ATIVIDADE 2

Em estudo anteriormente realizado você pôde compreender e interpretar o texto e verificar como as personagens são construídas pela caracterização do narrador, pelas falas e ações das personagens.

A proposta, agora, é analisar os elementos que constituem o conto e como esse gênero de texto se organiza.

Um conto caracteriza-se por apresentar poucos personagens, um só cenário, curta duração temporal dos fatos narrados e um só conflito.

a) Onde as ações se desenvolvem?

b) O que pensa Ricardo sobre o local escolhido para o encontro? E Raquel?

c) De que forma o espaço onde se desenvolvem os acontecimentos antecipa o desfecho trágico do conto?

ATIVIDADE 3

a) Quando a história aconteceu?

Quando as personagens se conheceram?

fa o trecho.

5.8. Jamais, não é? Pensei que visse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância! Quando você andava comigo, usava uns sapatos de sete léguas, lembra?

Explique o uso, na fala de Ricardo, dos verbos no tempo:

- pretérito perfeito (Pensei);
- presente (aparece!);
- pretérito imperfeito (andava).

Que tempo (s) verbal (s) predomina (m) no discurso narrativo (fala do narrador) do conto? E nas falas das personagens? Justifique o porquê da predominância de determinados tempos verbais no discurso do narrador e nas falas das personagens.

Atividade 4

A atividade propõe a identificação da organização da narrativa.

Espera-se que os alunos compreendam que:

- a situação que representa a complicação, ou seja, que introduz na história um conflito/per-turbação com o intuito de criar tensão → a partir do § 5;
- o clímax da história, ou seja, o ponto alto da situação de complicação → § 85;
- a resolução da situação de complicação → § 88;
- o desfecho da história → § 102

Atividade 5

O § 101 apareceu em letras maiúsculas para indicar o grito da personagem.

Atividade 6

Nesta atividade esperam-se respostas tais como:

- a) Podemos saber que a personagem que fala é Raquel, pois o narrador faz essa indicação por meio do verbo (de locução) *gritou e exigiu*.
- b) § 8: pergunto; §10: abrandara a voz; § 12: sacorcentou; §22 disse; §29 prosseguiu ele; §33 exclamou ela; §45 respondeu ele; §46 leu em voz baixa; §48 disse etc.

Há também trechos que funcionam como indicadores das falas das personagens, embora não sejam verbos: *§11 indicou com o olhar o portão de ferro, caracimou pela feragem*.

c) O primeiro travessão foi usado para introduzir a fala da personagem Raquel; em seguida, o segundo travessão separa a fala de Raquel da fala do narrador.

ATIVIDADE 4

Identifique no texto:

A situação que representa a complicação, ou seja, que introduz na história um conflito/perturbação com o intuito de criar tensão	A partir do §5
O clímax da história, ou seja, o ponto alto da situação de complicação	
A resolução da situação de complicação	
O desfecho da história	§ 102

ATIVIDADE 5

§ 100. Guardando a chave no bolso, ele retomou o caminho percorrido. No breve silêncio, o som dos pedregulhos se embealhando unidos sob seus sapatos. E, de repente, o grito medonho, inumano: — NÃO!

Por que o § 101 aparece em letras maiúsculas (caixa alta)?

ATIVIDADE 6

Vimos que o ser que conta a história é um narrador. Nesta história o narrador não participa como personagem das ações.

Muitos são os parágrafos com a transcrição das falas das personagens Raquel e Ricardo. A cada realização de uma fala de personagem chamamos de turno de fala.

§ 95. — Chega, Ricardo! Você vai me pagar!... — gritou ela, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. — Cretino! Me dá a chave desta corcaria, vamos! — exigiu, examinando a fechadura nova em folha

e) Indique quem fala no turno acima. Explique como você pôde identificar a personagem que tomou a palavra nesse turno.

Para indicar a fala de uma personagem, o narrador pode usar verbos que são chamados de dizer (também chamados de verbo dicendi em latim, ou verbo de dicção). Os verbos *gritou* e *exigiu*, do trecho acima, são verbos de dizer.

b) Localize outros verbos de dizer no texto.

Paratamente você conhece alguns dos recursos tipográficos usados para marcar as falas de personagens. Eles são os dois pontos (:), o travessão (—) e as aspas (").

c) Qual desses recursos você identificou no parágrafo 95? Qual a função desse procedimento tipográfico no trecho?

Quando um narrador transcreve a fala de uma personagem, usa o discurso direto. Neste caso, as palavras representam o que supostamente a personagem disse.

Há também uma outra forma de dar a conhecer a que a personagem disse, neste caso, o narrador assume o que a personagem teria dito com o uso do discurso indireto.

Raquel gritou que Ricardo parasse, ameaçou vingar-se, estendendo os braços por entre as grades, tentando agarrá-lo. Ao examinar a fechadura nova em folha, exigiu, chamando-o de cretino, que ele lhe desse a chave.

O terceiro, separa a fala do narrador da continuação da fala de Raquel.
d) Raquel, subindo rapidamente a escada, exclamou que aquilo nunca tinha sido o lado da família de Ricardo.

Lê o trecho.

.....
— Isto nunca foi o fazjo de sua família, seu mentiroso! — ex-
clamou ela, subindo rapidamente a escada.

d) Como ficaria a fala de Raquel, no trecho acima, em discurso indireto?

.....
.....
.....

ATIVIDADE 7

Compare os trechos.

I

.....
Ele espantou um pedregulho e ele fechou o pedregulho na mão.

II

.....
Ele espantou um pedregulho e fechou-o na mão.

a) Qual dos dois trechos está melhor escrito? Por quê?

.....
.....

Com certeza, você percebe que no trecho II há repetições sem a cessá-
rias das palavras (pronomes) **ele** e (substantivo) **pedregulho**.

Para melhor estruturar o trecho II, foram usados recursos da que a
língua dispõe: os chamados elementos da coesão. Assim, a palavra **o** nome
pessoal) **ele** é omitida em **o fechou**, porém recuperável pelo contexto da
frase, pois o leitor sabe quem fechou o pedregulho na mão. Trata-se de **COESÃO**
por elipse.

No outro caso, a palavra (substantivo) **pedregulho** é recuada **da** pela
palavra **o** (pronomes oblíquos), em **fechou-o na mão**. Trata-se da **ANAFORA** por
substituição.

.....
Pararam diante de uma capelinha coberta de alto a baixo por
uma trepedeira selvagem, que envolvia a capelinha num furioso
sbraço de cipos e folhas. A estreita porta rrangeu quando ele abriu
a porta de par em par.

Rescreva o trecho eliminando as repetições desnecessárias.

.....
.....
.....

Com o estudo do conto Venha ver o pô-do-sol, você certamente com-
entou que:

o gênero de texto caracteriza-se por apresentar um único conflito,
sendo que os elementos que entram em sua composição, muitos também
estruturam outros gêneros de textos de ordem do narrar: narrador, perso-
nagem, enredo, espaço e tempo;

por apresentar brevidade dramática, diz-se que o conto é uma pequena
narrativa. Essa brevidade dramática é obtida por vários processos: ou se
narra uma história que tenha brevidade de tempo, simplicidade de ação
e unidade de espaço; ou que tenha o máximo de condensação de seus
elementos; ou que comece no ponto próximo do desfecho;

o conto, diferentemente do romance, não tem a intenção de mostrar o
desenvolvimento e amadurecimento de uma personagem, pois sua es-
trutura não comporta análises detalhadas de vivências e das relações da
personagem com as demais. Um acontecimento breve, um curto episó-
dio, uma recordação podem constituir o conteúdo de um conto.

Anexo 5 SD Reconhecer Diferentes Formas de Tratar a Informação

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

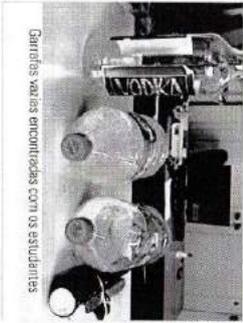
RECONHECER DIFERENTES FORMAS DE TRATAR A INFORMAÇÃO - IDENTIFICAR DIFERENTES GÊNEROS - ADOLESCENTES SÃO FLAGRADOS COM BEBIDAS ALCOÓLICAS EM SALA DE AULA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ATIVIDADE 1

Texto 1

Leia o texto.



Garrafas vazias encontradas com os estudantes

ADOLESCENTES SÃO FLAGRADOS COM BEBIDAS ALCOÓLICAS EM SALA DE AULA

Dois adolescentes foram flagrados consumindo bebida alcoólica dentro da sala de aula na Escola Estadual Pio X, em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, na manhã desta segunda-feira (12). Eles disseram que já estavam bebendo no local havia dois dias.

Com os estudantes foram apreendidas uma garrafa de vodka vazia e duas garrafas de refrigerante com bebida alcoólica. A mãe de um dos adolescentes ficou surpresada com a atitude do filho e indignada com a direção da escola. "Como ele relatou, ele tomou dentro da sala, durante o horário

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

- identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (notícia, gráfico, artigo de opinião)
- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

ATIVIDADE 1

A medida que os alunos avançam em sua escolarização devem desenvolver também suas habilidades de leitura e interpretação de textos. Além da proposta de textos mais complexos e adequados à idade e aos interesses dos alunos, é preciso eleger novas habilidades a serem trabalhadas.

- Esta sequência didática pretende trabalhar três novas habilidades:
- reconhecer as características de diferentes gêneros de texto;
- identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

O propósito da atividade é fazer com que os alunos observem a organização gráfica típica da notícia: título, foto e legenda, texto em colunas. Discuta com a classe a função da escrita do texto em colunas. Esse formato facilita a impressão rápida à leitura do jornal, que dura um dia e deve ser consumido rapidamente, diferente, por exemplo, de um livro cuja leitura pode se estender por vários dias.

A foto tem a função de atrair a atenção do leitor e fazê-lo interessar-se pela leitura do texto. A legenda deve acrescentar alguma informação ao que diz a foto.

ATIVIDADE 2

O objetivo da atividade é levar à compreensão de que a notícia relata fato real e precisa trazer informações que lhe deem credibilidade. Assim, dados como idade das pessoas envolvidas no fato, fatos e função dos entrevistados, informação sobre onde o fato ocorreu têm a finalidade de comprovar ao leitor que se trata de um acontecimento real.

Não basta que uma notícia seja verdadeira; é preciso que ela pareça verdadeira!

envolvendo menores e bebidas na região. Há duas semanas, uma adolescente de 15 anos foi levada inconsciente ao Pronto-Socorro de Aracatuba, interior de São Paulo, Depois de receber atendimento, ela contou que bebeu vodka com os amigos em uma praça.

Outro caso que ganhou repercussão em Aracatuba foi o de uma criança de 11 anos que foi parar no hospital com sinais de enriquecimento. A menina estava com duas amigas também menores de idade em uma avenida movimentada da cidade. Em todos os casos a polícia abriu inquérito para apurar onde os menores conseguiram entrar com as garrafas de rio Preto também seria investigado como os adolescentes conseguiram entrar com as garrafas na escola.

<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/14/09/2011/> (Acesso em 12/03)

- Que partes compõem a notícia?
- Como esse texto se organiza graficamente?
- Qual a função da foto na notícia?
- E a legenda, para que serve?

ATIVIDADE 2

- São pessoas ou personagens envolvidas no relato que você leu?

- Há, nesse texto, indicações de onde e quando os fatos aconteceram?

¹ BASTOS, Jacqueline. Fatores Trabalhando com os gêneros do discurso. São Paulo: FTD, 2001.

c) For que o texto apresenta informações detalhadas como nome da cidade da escola, data do fato relatado?

d) Que elementos presentes nesse texto fazem com que o leitor o perceba como relato de fato real?

e) Que outras informações também garantem a confiabilidade da notícia?

f) Como estão marcadas, no texto, as falas das pessoas entrevistadas?

ATIVIDADE 3

Faleia o 1º parágrafo do texto.

Dois adolescentes foram flagrados consumindo bebida alcoólica dentro da sala de aula na Escola Estadual Pio X, em São José do Rio Preto, interior de São Paulo, na manhã desta segunda-feira (12). Eles disseram que já estavam bebendo no local havia dois dias.

a) Que informações são apresentadas no primeiro parágrafo do texto?

ATIVIDADE 3

Atividade foca a organização composicional da notícia.

De um modo geral, o jornalismo brasileiro orienta-se pela redação de notícia ou reportagem de acordo com o modelo denominado "pirâmide invertida", segundo o qual o resumo do fato (respostas às questões o quê?, quem?, quando? onde?) ou os aspectos mais significativos de um fato aparecem em primeiro lugar, seguidos pelos de menor interesse. Nesse modelo, não interessa tanto a ordem cronológica, ou a ordem em que os fatos ocorrem, mas a ordenação decrescente do interesse que os fatos possuem despertar.

Essa organização do texto tinha, em princípio, uma função prática, pois permitia que o jornal adequasse o tamanho dos textos aos espaços disponíveis daquela edição, corrigindo a parte final onde estavam as informações menos relevantes. Mas esse esquema atende também a outros fatores: permite ao leitor, que dispõe de pouco tempo, tomar conhecimento de uma notícia em rápida leitura, ou ainda, atrair o leitor e interessá-lo a ler até o final.

Espera-se que os alunos identifiquem que

- e) O 1º §: informa que dois alunos da Escola Pio X de São José do Rio Preto foram flagrados ingerindo bebida alcoólica, no interior da escola, no último dia 12.
- o 2º §: fala das bebidas encontradas, do questionamento de uma das mães e da postura da direção da escola.
- o 3º §: mostra que a Secretaria suspendeu os alunos e advertiu os pais;
- o 4. §: relata outro caso de adolescente que consumiu bebida alcoólica em Araçatuba;
- o 5º §: apresenta um 3º caso de embriaguez de adolescente.

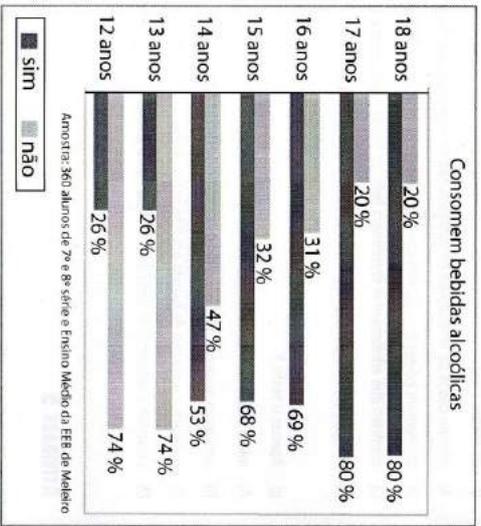
b) Complete o quadro abaixo com um resumo das informações contidas nos demais parágrafos do texto.

Parágrafo	Assunto
2º	_____
3º	_____
4º	_____
5º	_____

ATIVIDADE 4

Texto 2

O gráfico que segue mostra o resultado de uma pesquisa feita entre 360 estudantes sobre o consumo de bebidas alcoólicas.



a) Qual a função do texto 2?

b) Qual é o tema ou assunto abordado pelo gráfico? A que realidade ou informações ele se refere?

c) Que linguagens são utilizadas para transmitir informações?

ATIVIDADE 4

Além de ler, interpretar e reconhecer as características dos gêneros aqui propostos, a sequência pretende que os alunos sejam capazes de reconhecer as diferentes maneiras de tratar uma informação. A leitura de um gráfico é habilidade tanto a ser trabalhada tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas demais disciplinas.

ATIVIDADE 5

Como um dos objetivos dessa sequência é de que o aluno reconheça as diferentes formas de tratar uma informação, a atividade 3 propõe a leitura de um artigo de opinião sobre o tema, alcoolismo na adolescência, tratado nos textos anteriores.

Dentre os diferentes textos argumentativos, o artigo de opinião caracteriza-se por veicular o opinião do seu autor. Diferentemente dos editoriais que expressam a opinião de jornal ou revista e não são assinados, o artigo de opinião expressa a autoria e constrói-se a partir de uma situação de argumentação cuja finalidade é convencer o leitor de uma determinada posição assumida em relação a uma questão controversa definida ou a um fato de grande repercussão.

Antes da leitura do texto, ponha em discussão os conceitos de opinião e argumento. Peça que os alunos reflitam, por exemplo, como defendem suas ideias junto aos pais, colegas, professores tentando convencê-los a compartilhar de seu modo de pensar. A questão discute a autoria do texto e a credibilidade maior das opiniões expostas considerando que o locutor — Dráuzio Varella — é médico constantemente presente na mídia nacional discutindo problemas de saúde pública.

d) O que o gráfico mostra em relação aos alunos de 12 e 13 anos?

e) A partir dos 14 anos, o que o gráfico apresenta?

f) Os textos 1 e 2

A) relatam casos de embriaguez de adolescentes no interior de São Paulo.

B) apresentam índices do crescente consumo de bebidas a partir dos 14 anos

C) mostram que adolescentes consomem bebidas desde muito jovens.

D) critica a omissão de diretores e professores sobre o problema.

g) Apenas o texto 1

A) releita casos individuais de uso da bebida alcoólica.

B) apresenta números que comprovam a gravidade do problema.

C) compara o consumo de bebida em diferentes idades

D) pesquisa o consumo de bebidas alcoólicas entre jovens.

ATIVIDADE 5

Texto 3

Leia o texto.

ALCOOLISMO NA ADOLESCÊNCIA

Alcoolismo nunca foi problema exclusivo dos adultos. Pode também acometer os adolescentes. Hoje, no Brasil, causa grande preocupação o fato de os jovens começarem a beber cada vez mais cedo e as meninas, a beber tanto ou mais que os meninos. Pior, ainda, é que certamente parte deles conviverá com a dependência do álcool no futuro.

Para essa reviravolta em relação ao uso de álcool entre os adolescentes, que ocorreu bruscamente de uma geração para outra, concorrem diversos fatores de risco. O primeiro é que o consumo de bebida alcoólica é aceito e até estimulado pela sociedade. Pais que entram em pânico quando descobrem que o filho ou a filha

fumou maconha ou tomou um comprimido de ecstasy numa festa, acham normal que elas bebam porque, afinal, todos bebem.

Sem desprezar os fatores genéticos e emocionais que influem no consumo da bebida – o álcool reduz o nível de ansiedade e algumas pessoas estão mais propensas a desenvolver alcoolismo –, a pressão do grupo de amigos, o sentimento de omipolência próprio da juventude, o custo baixo da bebida, a falta de controle na oferta e consumo dos produtos que contêm álcool, a ausência de limites sociais colaboram para que o primeiro contato com a bebida ocorra cada vez mais cedo.

Não é raro o problema começar em casa, com a hesitação paterna na hora de permitir ou não que o adolescente faça uso do álcool ou com o mau exemplo que alguns pais dão vingolhando-se de serem capazes de beber uma garrafa de uísque ou dez cervejas num final de semana.

Não se pode esquecer de que, em qualquer quantidade, o álcool é uma substância tóxica e que o metabolismo das pessoas mais jovens faz com que seus efeitos sejam potencializados. Não se pode esquecer também de que ele é responsável pelo aumento do número de acidentes e atos de violência, muitos deles fatais, a que se expõem os usuários.

Proibir apenas que os adolescentes bebam não adianta. É preciso conversar com eles, expor-lhes a preocupação com sua saúde e segurança e deixar claro que não há acordo possível quanto ao uso e abuso do álcool, dentro ou fora de casa.

<http://grandevarela.com.br/dependencia-quimica/alcoolismo-na-adolescencia/> (Acesso em 12/03/13)

O texto 3 pertence ao gênero artigo de opinião. Como o próprio nome diz, é um texto em que o locutor discute um ponto de vista com a finalidade de convencer o leitor/ouvinte da validade de sua posição. Para tanto, o locutor se vale de argumentos.

Além de argumentos consistentes, uma opinião poderá ser mais facilmente aceita quando esse locutor for uma pessoa conhecida e respeitada em um determinado ramo do conhecimento.

a) Na sua opinião, o fato de o texto ter sido escrito por Dráuzio Varella, médico conhecido nacionalmente, colabora para que as suas opiniões sejam aceitas? Justifique sua resposta.

ATIVIDADE 6

Para garantir que os alunos percebam como um mesmo tema pode ser apresentado sob diferentes gêneros de texto, é importante que, nesse última atividade, seja feita uma síntese:

- O texto 1 pertence ao gênero notícia e relata fatos realmente acontecidos. Sua organização composicional tem a forma de pirâmide invertida em que as respostas às questões mais importantes (quem, o que, quando, onde, por que) são colocadas no 1º parágrafo.
- O texto 2 é um gráfico em que o eixo horizontal representa os percentuais de consumo — ou não — de bebida alcoólica por adolescentes a partir de 12 anos; o eixo vertical, as idades em que o consumo de álcool foi pesquisado. O gráfico se utiliza de linguagem verbal e não verbal.
- O texto 3 é um artigo de opinião em que o locutor apresenta um ponto de vista sobre o consumo de bebida pelos jovens. Para convencer o leitor da validade de sua tese, o locutor apresenta vários argumentos.

Por fim, pede-se que os alunos completem uma tabela com as informações sobre a organização e a finalidade dos três gêneros trabalhados nessa sequência.

- b) O ponto de vista que o locutor apresenta no 1º parágrafo é que
- No Brasil, ocorre cada vez mais o consumo de bebidas entre os adultos.
 - Em relação ao consumo de bebidas, as meninas são a maior preocupação.
 - Muitos adolescentes de hoje podem se tornar dependentes de álcool no futuro.
 - O consumo de bebidas entre os adolescentes é um problema para os adultos.

- c) De acordo com Dráuzio Varella, o primeiro fator de risco para o consumo de bebidas entre os adolescentes é
- a preocupação dos pais com o uso de substâncias ilegais.
 - a convivência dos pais que aditam que todos bebem.
 - a aceitação e incentivo do consumo de bebida pela sociedade.
 - o desprezo pelos fatores genéticos e emocionais que induzem ao vício.
- d) Cite outros fatores que, segundo o médico, concorrem para o aumento do consumo de bebida alcoólica pelos adolescentes.

- e) Para o locutor, o efeito do álcool no organismo dos jovens é
- igual ao efeito no dos adultos.
 - menos intenso do que o efeito no dos adultos.
 - mais intenso do que o efeito no dos adultos.

ATIVIDADE 6

Complete a tabela que segue com as seguintes observações:

Quanto à organização dos textos:

- título, foto, legenda e texto em colunas;
- apresentação de um ponto de vista e argumentos que o fundamentam;
- representação de informações por meio de linguagens verbal e não verbal.

Quanto à finalidade dos textos:

- informar acontecimentos vividos;
- informar resultados de maneira mais simples e visual;
- defender um ponto de vista e convencer o leitor.

Texto	Assunto	Organização do texto	Finalidade do texto
1. notícia	Alcoolismo na adolescência		
2. gráfico	Alcoolismo na adolescência		
3. artigo de opinião	Alcoolismo na adolescência		

Anexo 6 SD Leitura, Interpretação de Notícia e Produção de Notícia

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE NOTÍCIA
LEITURA, INTERPRETAÇÃO DE NOTÍCIA E PRODUÇÃO DE NOTÍCIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

ATIVIDADE 1

Você ou algum colega conhece algum jornal ou fez alguma pesquisa em sites jornalísticos como www.uol.com.br/?

O trabalho de hoje é a leitura de um texto que foi publicado nesse jornal de internet.

O título do texto é **Garoto autista fica mais falante e feliz após adotar cachorra resgatada.**

Você sabe o que significa *autista*? Diga as explicações do professor sobre essa transição que se manifesta em algumas crianças.

ATIVIDADE 2

Leia o texto e veja como a presença de um animal pode provocar grandes mudanças na vida de alguém.



Antes de encontrar a cachorra Xena, Jimmy passava horas jogando bolinhas de gude sozinho.

Um garoto de oito anos mou de um garoto "calorosamente estranho e isolado" em um menino que sabe da animação se transfo-

Sequência Didática 1 – Leitura e Interpretação de Notícia – Língua Portuguesa

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Objetivos:

- reconhecer os elementos organizacionais, gráficos, linguísticos e emicionativos dos textos;
- interpretar o texto;
- produzir texto atendendo à modalidade e ao tema propostos.

Atividade 1

A notícia é um gênero de texto que deve estar presente na sala de aula desde os primeiros anos do ensino fundamental. Desde o início da escolaridade é possível por as crianças em contato com o gênero notícia, trabalhando com textos curtos como os títulos e as legendas que acompanham as fotos. A medida que avançam na aprendizagem, apresentam-se textos mais longos.

Ao trabalhar com esse gênero de texto é preciso garantir que os alunos não apenas compreendam o texto, mas identifiquem as características, tanto gráficas como composicionais, do gênero. Sendo assim, é importante planejar atividades para que as crianças reconheçam como o texto está disposto na página: título, quase sempre em letras maiores e em negrito; foto, legenda e texto em colunas — organização gráfica, prioria do gênero.

Quanto à organização composicional, ou estrutura da notícia, as atividades devem garantir que se identifique o formato de "pirâmide invertida" característico do gênero, ou seja, uma organização em que, o primeiro parágrafo (lida, em linguagem jornalística) deve responder às perguntas: quem? o quê? onde? como? e, os demais parágrafos do texto, trazem informações em ordem decrescente de importância.

É preciso também que os alunos percebam outra característica da notícia: por ser o relato de um

e falas das pessoas envolvidas, de lugares, profissão e, às vezes, idade, é uma maneira de dar credibilidade ao que está sendo relatado.

Como em todo processo de leitura, você, professor, deve começar por uma conversa sobre o que os alunos sabem sobre animais de estimação e animais abandonados e autismo. Explique-lhes que: "Autismo é um transtorno global do desenvolvimento marcado por três características fundamentais: * *habilidade para interagir socialmente;*

* *dificuldade no domínio da linguagem para comunicar-se ou lidar com jogos simbólicos;*

* *padrão de comportamento restrito e repetitivo.*

O grau de comprometimento é de intensidade variável; vai desde quadros mais leves, como a síndrome de Asperger (na qual não há comprometimento da fala e da inteligência), até formas graves em que o paciente se mostra incapaz de manter qualquer tipo de contato interpessoal e é portador de comportamento agressivo e retardado mental."

Antes de entregar o texto cuidadosamente sobre o suporte: o site www.uol.com.br e fale um pouco sobre os jornais virtuais. Se seus alunos têm acesso à internet, seria interessante que fizessem, antes da leitura do texto, uma busca por notícias em sites jornalísticos.

Atividade 2

Depois da conversa inicial, entregue o texto, peça que observem como ele está disposto na página. Pergunte se esse texto se apresenta como uma narrativa, por exemplo. O objetivo é que os alunos percebam como a notícia se organiza de modo diferente: título, foto, legenda e texto em colunas.

Em seguida, solicite que todos façam uma leitura silenciosa e, depois, leia você o texto para a classe.

Além da leitura, a atividade 2 pretende que os alunos identifiquem as respostas contidas no lide (1º parágrafo) e como, nos parágrafos subsequentes, outras informações são acrescentadas.

tegrada grega à sua arruada cachorra resgatada. Em apenas dois meses, a cachorra fez de Jimmy Hickey "a criança mais feliz desde que eu o conheço", disse sua mãe, Linda.

Jimmy, que vive na Geórgia, nos Estados Unidos, mal falava antes de encontrar Xena. Ele passava horas jogando bolinhas de gude sozinho e morria de medo de novas experiências. Os dois desenvolveram uma relação especial desde que se encontraram, dois meses atrás, quando a família adotou a cachorrinha. Desde então, Jimmy se transformou em um menino calmo e feliz, que considerava Xena sua melhor amiga.

Mãe de dois filhos, Linda Hickey, de 44 anos, disse em uma entrevista: "Estes dois estavam

destinados a ficar juntos, a salvar um ao outro em um nível que os humanos simplesmente não conseguem entender".

"Desde o primeiro dia, a cachorra sentou-se no colo dele, no banco do carro, e tem lhe dado todos esses beijos. E é ali que ele tem ficado desde então", disse Linda.

A professora disse que seu filho agora não para de conversar, falando a ele sobre como foi seu dia na escola.

Xena foi levada para um abrigo de animais na Geórgia no fim de 2012, depois de ter desmaiado no quintal de uma pessoa. A cachorra de quatro meses estava esquelética e com cataratas, após ter sido jogada numa gaiola.

uol.com.br/videos, arquivo em 16/07/13.

Você já deve ter lido vários textos narrativos como contos, lendas, fábulas.

O texto **Garoto autista fica mais falante e feliz após adotar cachorra resgatada** está disposto na página do mesmo modo que as narrativas? O que esse texto tem de diferente dos contos e fábulas que você conhece?

- Encontre no 1º parágrafo do texto, as respostas às questões:
- Quem?
 - O quê?
 - Que informações aparecem no 2º parágrafo?

d) O que ficamos sabendo ao ler o 3º parágrafo?

e) O que o 4º parágrafo nos informa?

f) Que mudança no comportamento do gato é mostrada no 5º parágrafo?

g) Que informações sobre a cachorra Xena aparecem no último parágrafo do texto?

h) Nas notícias, as informações mais importantes são postas no 1º parágrafo, chamado lide.

Na sua opinião, as informações que aparecem nos demais parágrafos
 () não acrescentam nada ao que foi dito no 1º parágrafo.
 () detalham as informações contidas no 1º parágrafo.

ATIVIDADE 3

a) Como era o menino Jonny antes da chegada de Xena?

- b) Você entendeu que a cachorra Xena
- A) nasceu na casa de família de Jonny.
- B) está há quatro meses na casa do menino.
- C) foi resgatada de um abrigo há dois meses.

c) Na opinião de Linda, mãe de Jonny, Xena e o menino salvaram-se um ao outro porque

- A) Jonny está feliz e falante e Xena escapou dos maus tratos.
- B) os abrigos para cães não tratam bem os cães abandonados.
- C) Jonny não precisa mais brincar com bolinhas de gude.
- D) Jonny não precisa mais contar sobre seu dia na escola.

Atividade 3

A atividade 3 tem como objetivo a compreensão e interpretação do texto.

Espera-se que os alunos respondam:

a) Jonny era um menino solitário e triste antes da chegada do animal.

b) Alternativa C: foi resgatada de um abrigo há dois meses.

c) Alternativa A: Jonny está feliz e falante e Xena escapou dos maus tratos.

d) Alternativa B: maio de 2013.

Atividade 4

A atividade 4 pretende chamar a atenção das crianças para uma das características da notícia: as informações que dão credibilidade à notícia.

d) Considerando a data em que a notícia foi publicada e o tempo em que está na casa de Jonny, em que mês a cachorra foi adotada pela família?

- A) Janeiro de 2013.
- B) Maio de 2013.
- C) Abril de 2013.
- D) Março de 2013.

ATIVIDADE 4

Para que uma notícia tenha credibilidade, isto é, para que os leitores do jornal ou do site saibam que se trata de um fato verdadeiro, esse gênero de texto precisa apresentar informações claras e objetivas e dados que comprovem que os fatos relatados são verdadeiros.

a) Marque, com um X, os dados que constam da notícia lida e que comprovam que ela é um relato verdadeiro.

Nome(s) da pessoa(s) envolvida(s)	
Idade das pessoas envolvidas no relato	
Cidade e país onde os fatos aconteceram	
Departamento de pessoas envolvidas no fato	
Personagens fictícios	

a) De quem é a fala que aparece no texto?

Notícia é um relato objetivo e oportuno dos acontecimentos.

Os elementos mais importantes da notícia devem aparecer no lide, geralmente, no 1º parágrafo. Esses elementos são as respostas às perguntas: o quê? quem? quando? onde?

As respostas às perguntas como? e por quê? geralmente aparecem como informações complementares, nos parágrafos seguintes ao lide.

Anexo 7 SD Leitura e Interpretação de Texto – Resenha Crítica

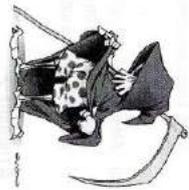
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

- Resenha Crítica

Sequência Didática 1

ATIVIDADE 1

Você conhece as expressões “morte morrida” e “morte matada”? Falar e ouvir histórias sobre a Morte é muito assustador? Pois saiba que há escritores capazes de falar desse assunto de um jeito engraçado.



Hoje, vamos começar um texto, certamente muito diferente dos que você já viu. Esse texto foi publicado pela Companhia das Letras, uma editora especializada em livros de literatura para crianças e jovens.

O suplemento de onde o texto foi tirado chama-se **Novas Leituras** e como não sabemos o nome da pessoa que escreveu a resenha, aqui para a frente, vamos chamá-la de resenhista.

Por que resenhista? Porque o texto que você vai ler é uma resenha crítica, um tipo de texto em que se comenta um livro, filme, CD, destacando o que há de bom ou ruim nessas obras.

Observe, com atenção, a imagem da capa de um livro e as informações que a acompanham.



Sequência Didática 1 – Língua Portuguesa

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

- **Objetivo:** ler e interpretar resenha crítica e compreender as características próprias desse gênero de texto;
- reconhecer o valor expressivo dos sinais de pontuação.

ATIVIDADE 1

Por que incluir textos do gênero resenha crítica entre aqueles a serem trabalhados por alunos do Ensino Fundamental?

Primeiramente, porque a proposta é levar para a sala de aula os diferentes gêneros de textos que circulam socialmente. É a resenha crítica, gênero de texto pouco ou nada explorado em sala de aula, circula nos suplementos infantis dos grandes jornais impressos, na Internet, nos suplementos das editoras e em livros especializados.

Além disso, as resenhas críticas publicadas em suplementos infantis são escritas em linguagem bastante acessível e podem subsidiar a produção, pelas crianças, de textos do mesmo gênero, depois de lerem livros, assistirem a filmes ou a programas de TV.

A leitura e compreensão de uma resenha crítica bem escrita pode despertar o desejo de ler um novo livro, de assistir a um filme ou a uma peça de teatro ou de ouvir um novo CD.

A atividade proposta nesta sequência didática pretende que as crianças leiam, compreendam, interpretem e saibam organizar esse gênero de texto.

O suplemento *Novas Leituras*, sua parte do texto aqui proposto, é uma

publicação da Companhia das Letras. O suplemento é dirigido, principalmente, aos professores e traz também, além das resenhas críticas dos livros infantis-juvenis lançados pela editora, um texto teórico com orientações para o trabalho em sala de aula.

Nesse suplemento de janeiro/2008, o texto teórico é assinado por Noemi Jaffe, mas não há uma autoria expressa das resenhas que se seguem e esse texto inicial.

A atividade 1 propõe, antes de mais nada, uma conversa com a classe. Afinal, o tema do livro resenhado é a Morte, considerado tabu para muitos e que pode ser assustador para os pequenos mais sensíveis.

Você pode iniciar a conversa com a pergunta “*Quem já ouviu as expressões morte morrida e morte matada?*”. Explique-lhes que a primeira diz respeito à morte natural; a segunda, à morte violenta, não natural.

Dê um tempo para um bate-papo descontraído sobre o tema. A sala de aula deve ser um espaço em que assuntos delicados e difíceis possam ser naturalmente discutidos.

Em seguida, peça que observem a 1ª parte do texto. Identifiquem o que a imagem representa e leiam as informações postas ao lado da imagem.

Orientar essas observações com questões como: “*O que mostra essa imagem?*”; “*Vocês sabem o que significa morte morrida?*”; “*Morte matada?*”; “*Observem o nome da coleção Histórias do tempo em que as bichos falavam — houve um tempo em que os bichos falavam? Que tempo seria esse?*”

Explore, enfim, todas as informações constantes da parte inicial do texto para ativar conhecimentos prévios, ajuçar o desejo de ler o texto e para que os alunos possam fazer anotações e produções sobre o tema e o gênero do texto que vão ler.

ATIVIDADE 2

A atividade 2 propõe a leitura do texto em sua totalidade.

- O que essa imagem representa?
- E o texto ao lado da imagem? Que informações traz?

c) O livro se chama **CONTOS DE MORTE MORRIDA — NARRATIVAS DO FOLCLORE** e a coleção, **HISTÓRIAS DO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM**. Existe um tempo em que os bichos falavam? Que tempo é esse?

d) Além dos títulos do livro e da coleção, há o tamanho, preço e número de páginas, e o nome do escritor do livro e da ilustradora. Para que servem essas informações todas? A quem elas podem interessar?

ATIVIDADE 2

Leia, agora, o texto todo.



CONTOS DE MORTE MORRIDA —
NARRATIVAS DO FOLCLORE
EM QUE OS BICHOS FALAVAM
Ernani SSO
Ilustrações: Marilisa Castanha
Formato 21 x 28 cm
Preço R\$ 32,50 — 48 pp.

A Morte anda de preto, usa uma gadanha e nunca senta. Até dormir ela dorme em pé. Mas não se engane. Ela sempre acorda na hora certa. E a gadanha está sempre afiada.

Será que não dá para enganar a Morte? Se esconde? Fugir? Ou, quem sabe, fazer um trato com ela?...

Há muito tempo, quando os bichos falavam, um escritor comprou um livro muito difícil. Primeiro porque era sobre um assunto muito delicado. Depois porque, ao se sentar em uma cadeira, viu a sombra de alguém encapuzado, segurando uma gadanha, se estender sobre o monitor do micro e a parede...

Com o humor seco e a dignidade que o tema merece, e com a leveza e o ritmo da narrativa oral, Ernani SSO conta histórias em que



o protagonista é a Morte. Não aquela simplesmente má — a que dá gargalhadas estrondosas —, mas a Morte em seus vários disfarces, encenando a grande personagem que é. São nove histórias tradicionais, cheias de humor e movimento. E uma nova, na qual o autor conta como combinou com a Morte o prazo para escrever o livro.

Da mesma coleção de Amigos da Onça e Macacos me mordam!, mais um volume que reúne narrativas do folclore mundial.

ENMANI São é o escritor que veio do Rio. Nasceu em Bom Jesus, RS, num ano de neve. Em 1974 entrou para o jornalismo porque queria ser escritor. Saiu em 75, pelo mesmo motivo. Tem livros para adultos, mas prefere os infantis, porque são mais difíceis de escrever.

OUTROS LIVROS DA COLEÇÃO



Por que a Companhia das Letrinhas publica textos como esse? Para que servem esses textos? Para quem eles são escritos?

Como, provavelmente, os alunos não leem frequentemente textos do gênero, resenha crítica, é importante que sejam orientados a observar todos os aspectos que caracterizam esse gênero.

O primeiro, cuidado deve ser o de pedir que atentem para a disposição gráfica do texto, isto é, como ele se organiza na página, o emprego de diferentes caracteres tipográficos e a presença e função das ilustrações.

A observação desses aspectos, sobretudo quando se trata dos primeiros contatos com um novo gênero de texto, favorece o desenvolvimento de habilidades de antecipação e inferência, estratégias que fazem parte dos procedimentos do leitor experiente, mas que precisam ser ensinadas e incentivadas nos leitores iniciantes.

Dê, inicialmente, um tempo para a leitura silenciosa de todos — inclua a sua — (lembre-se de que você é o modelo de leitor para seu aluno).

Em seguida, leia em voz alta dando a entonação adequada, criando o suspense que o tema do texto sugere. Peça a leitura de um e outro aluno e discuta com a classe sobre a função de um texto como esse.

ATIVIDADE 3

A partir da atividade 3, a proposta é de uma leitura compartilhada. Você e os alunos leem cada parágrafo com o objetivo de identificar as ideias neles contidas, interpretar-las e analisar os recursos de linguagem empregados para construir os sentidos no texto.

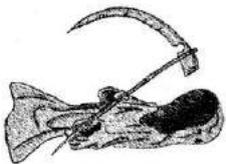
Discuta as alternativas de questão b e peça que as crianças justifiquem a resposta.

Proponha, uma explicação, para o emprego das aspas em “vive” (nesse caso, elas sinalizam que a palavra ganhou um novo sentido, que não o habitual) e destaque o modo como o(a) resenhista se dirige ao leitor, aproximando-o, quando diz: “mas não se engane”.

ATIVIDADE 3

Leia o 1º parágrafo do texto.

A Morte anda de preto, usa uma gadalinha e nunca senta. Até dormir ela dorme em pé. Mas não se engane. Ela sempre acorda na hora certa. E a gadalinha está sempre afiada.



a) Você sabe o que é gadalinha? Vá a internet ao lado.

Quando se quer representar a Morte, ela é mostrada como se fosse uma pessoa (por isso, também o nome **M**orte, escrito com letra maiúscula) vestida de preto e com uma foice de cabo bem comprido, na mão. Gadalinha é essa foice.

b) Ao ler que a Morte nunca se senta, dorme em pé e sempre acorda na hora certa, você entendeu de que ela

- () “vive” distraída e pode ser enganada, facilmente.
- () dorme sentada e sempre perde a hora.
- () está sempre atenta e pronta para usar sua foice afiada.

c) Por que a foice (gadalinha) está sempre bem afiada?

d) A quem está dirigida a frase “Mas não se engane”, nesse trecho do texto?

ATIVIDADE 4

Leia as perguntas que compõem o 2º parágrafo do texto.

Será que não tá para enganar a Morte? Se esconder? Fugir? Ou quem sabe, fazer um trato com ela?...

a) Para quem são feitas as perguntas colocadas nesse trecho?

b) Com essas questões, o resenhista quer

- () mostrar as próprias dúvidas e provocar o interesse do leitor.
- () dizer que se pode enganar a Morte ou fugir dela.
- () afirmar que é possível fazer um trato com a Morte.

c) As reticências (...) empregadas ao final desse trecho, indicam que o resenhista do texto

- () mostra que não conhece outras alternativas para driblar a Morte.
- () cria suspense e deixa para o leitor imaginar outras possibilidades de lidar com a Morte.

ATIVIDADE 5

Leia o 3º parágrafo do texto.

Há muito tempo, quando os bichos falavam, um escritor começou um livro muito difícil. Primeiro porque era sobre um assunto muito delicado. Depois porque, ao se sentar em frente da eschivaninha, viu a sombra de alguém encanuzado, segurando uma gadanha, se astander sobre o monitor do mico e a parede...

ATIVIDADE 4

A atividade 4 apresenta três questões que pretendem desenvolver as habilidades de interpretar e de reconhecer o valor expressivo dos sinais de pontuação.

Converse com os alunos sobre os sentidos que os recursos de linguagem empregados conferem ao texto.

As várias perguntas que compõem o 2º parágrafo evidenciam, a um só tempo, o objetivo de envolver o leitor, as dúvidas do próprio resenhista/locutor sobre o que fazer diante da Morte — *enganar? fugir? esconder?* —, fazer um trato com ela? —, e, uma antecipação do próprio enredo do livro resenhado: em uma das histórias, o autor combina com a Morte um prazo para escrever o livro.

ATIVIDADE 5

Na atividade 5 são propostas outras questões de interpretação e de reconhecimento do valor expressivo da pontuação.

É importante também que os alunos percebam que nesse trecho o resenhista faz um pequeno resumo do enredo do livro.

Chame a atenção para a expressão que abre o parágrafo — *Há muito tempo* — que remete a um tempo indeterminado, próprio das narrativas ficcionais e os verbos no pretérito: *falavam, começaram, era, viu*.

a) O parágrafo começa com a expressão “*Há muito tempo*”. Esse é um jeito de começar um texto que

- () relata fatos reais, notícias.
- () conta histórias inventadas.
- () comenta livros e discos novos.



b) Por que motivos o livro que o escritor começou a escrever era muito difícil?

c) De quem era a sombra que o escritor viu estendida sobre o computador e a parede?

d) O “*assunto muito delicado*” sobre o qual o escritor começou seu livro são

- () histórias inventadas sobre animais que falavam.
- () acontecimentos verdadeiros sobre a Morte.
- () histórias inventadas sobre a Morte.

e) Ao final desse trecho, as reticências (...) mostram que o resenhista desse texto

- () desconhece como a história continua.
- () pretende criar suspense sobre o enredo do livro.
- () mostra que o escritor ficou paralisado de medo.

f) No trecho acima, você encontrou

- () um comentário sobre a história do livro
- () um breve resumo da história do livro.

ATIVIDADE 6

No parágrafo anterior, o autor do texto fez um pequeno resumo do livro *Contos de morte morrida*.
Agora releia o parágrafo seguinte:

Com o humor seco e a dignidade que o tema merece, e com a leveza e o ritmo da narrativa oral, Ernani Sód conta histórias em que o protagonista é a Morte. Não aquela simplesmente má — a que dá gargalhadas estronhadas —, mas a Morte em seus vários disfarces, encenando a grande personagem que é. São nove histórias tradicionais, cheias de humor e movimento. É uma nova, na qual o autor conta como combinou com a Morte o prazo para escrever o livro.

Vocabulário

protagonista: Personagem principal.

- a) No trecho acima, você encontrou:
() um comentário sobre a história do livro
() um breve resumo da história do livro.

Você percebeu que nesse trecho não há mais um resumo da história contada no livro, mas comentários sobre ele? São as opiniões do resenhista, o que ele pensa sobre o modo como o escritor contou as histórias e tratou a personagem principal, a Morte.

Presta atenção às palavras, expressões e frases que o resenhista empregou para comentar o livro.

- De acordo com o resenhista, o autor do livro — Ernani Sód — “falou” sobre a Morte com seriedade, não exagerou no humor, as histórias são contadas com a leveza das histórias orais, como se alguém as tivesse contando, em voz alta.
- a) Por que você acha que o resenhista destacou essas qualidades do livro?

- b) Grite os verbos desse trecho. Qual é o tempo verbal predominante? Por que você acha que nessa parágrafo predominou esse tempo verbal?

ATIVIDADE 6

Uma resenha crítica é um gênero de texto da ordem do argumentar cujo objetivo é divulgar objetos de consumo como livros, filmes, shows, CDs etc. É preciso levar em conta que aquele que elabora uma resenha crítica está interessado em convencer seu interlocutor, valendo-se de recursos persuasivos — argumentos — com o intuito de levá-lo a crer naquilo que o texto diz.

Orá, o texto que estamos analisando tem como suporte o *Novas Leituras*, suplemento da Companhia das Letras e foi escrito, provavelmente, por alguém a serviço da Editora que, obviamente, quer divulgar o livro e tem no professor o público-alvo dessa publicação.

De que argumentos o resenhista se vale para nos convencer de que *Contos de Morte Morrida* é um bom livro?

Vimos como o resenhista aproxima-se do leitor, envolve-o com questões retóricas, cria suspense sobre o erro do e, no 3º parágrafo, apresenta um pequeno resumo do enredo do livro.

Os argumentos se concentram no 4º parágrafo: “Com o humor seco e a dignidade que o tema merece e com a leveza e o ritmo da narrativa oral, Ernani Sód conta histórias em que o protagonista é a Morte. Não aquela simplesmente má — a que dá gargalhadas estronhadas —, mas a Morte em seus vários disfarces, encenando a grande personagem que é. São nove histórias tradicionais, cheias de humor e movimento. É uma nova, na qual o autor conta como combinou com a Morte o prazo para escrever o livro.”

Converse com a classe sobre o que o resenhista quis dizer, de modo que todos possam compreender:

- humor seco, (comedido, sem exageros);
- dignidade que o tema merece (o autor trata o tema da morte com respeito, seriedade, distância já que o assunto é sério e difícil);
- ... a Morte em seus vários disfarces, encenando a grande personagem que é (considerando a

vida como uma grande peça de teatro, a Morte seria uma importante personagem).

E tem mais: além das nove histórias tradicionais pertencentes à cultura popular, o livro traz mais uma, nova, aquela em que o narrador conta o trato que fez com a Morte.

A atividade 6 pretende que os alunos, ainda que não tenham aprendido a construir um texto argumentativo, percebam os comentários favoráveis, os aspectos positivos que o resenhista destaca na obra e reconheçam a fidelidade desse gênero de texto.

Os tempos verbais são, você sabe, uma marca linguística importante na caracterização dos diferentes gêneros de texto:

Nessa resenha o tempo verbal predominante é o presente do indicativo que confere atualidade ao texto, além do caráter de verdade ao que se diz. Apenas em dois momentos constata-se o emprego do pretérito: no 3º parágrafo — resumo do livro resenhado — e no último quando se faz referência ao passado do escritor Ernani Sód.

ATIVIDADE 7

Com a atividade 7 pretende-se promover a análise e interpretação dos parágrafos finais do texto.

É importante que os alunos compreendam a inclusão de pequena biografia do autor como parte integrante do texto e também recurso que zombara para que o texto cumpra a finalidade a que se destina: convencer o leitor de que *NOVAS CONTOS DE MORTE MORRIDA* é um livro que vale a pena ser adquirido e lido.

O texto diz também que o livro traz nove histórias cheias de humor e movimento e uma outra, nova, em que o escritor faz um trato com a Morte.

- c) Quem le esses comentários pode ficar curioso e com vontade de comprar e ler o livro? Justifique sua resposta.

- d) Lembrando que o texto foi publicado por uma editora de livros, é possível saber para que se publicam textos como esses?

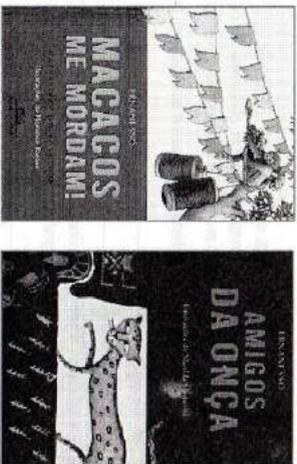
ATIVIDADE 7

Leia os dois últimos parágrafos do texto.

De mesma coleção de *Amigos da Onça e Macacos me mordam!*, mas um volume que reúne narrativas do folclore mundial.

ERNANI SÓD (seu nome verdadeiro é Ernani Ferreira da Fonseca Rosa) nasceu em Bom Jesus, RS, num ano de neve. Em 1974 entrou para o jornalismo porque queria ser escritor. Saiu em 75, pelo mesmo motivo. Tem livros para adultos, mas prefere os infantis, porque são mais difíceis de escrever.

OUTROS LIVROS DA COLEÇÃO



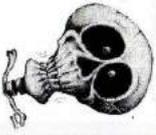
a) Que outros livros fazem parte da mesma coleção HISTÓRIAS DO TEMPO EM QUE OS BICHOS FALAVAM?

b) De que fala o último parágrafo do texto?

c) A frase "Enani SSó tem livros para adultos, mas prefere os infantis, porque são mais difíceis de escrever" pode ser compreendida como mais um indicador de que o livro escrito por ele é de boa qualidade? Explique.

A informação de que Enani SSó entrou para o jornalismo porque queria escrever livros e saiu, no ano seguinte, porque continuava querendo ser escritor é um comentário que sugere um escritor dedicado e competente.

Esse comentário pode ser compreendido como mais uma "dica" de que o livro de Enani SSó é um bom livro? Explique sua resposta.



ATIVIDADE 8

A atividade 8 pretende que os alunos retomem o texto como um todo, percebam como ele se organiza e sintem, em uma ou duas frases, o que trazem os 1º, 2º e 5º parágrafos.

Releia o texto com os alunos, retome cada parágrafo e peça que escrevam a frase que melhor sintetize o conteúdo de cada parágrafo.

Para o 1º parágrafo, frases como *A descrição da Morte; Quem é e o que faz essa tal Morte; Como é a Morte, afinal?*

O 2º parágrafo poderia ter uma frase-síntese do tipo: *Como lidar com a morte?*

O 5º parágrafo pode ser assim resumido: *Contos de morte morida faz parte da mesma coleção de Macacos me mordam e Amigos da Onça.*

É provável que a leitura da resenha crítica do livro *Contos de morte morida* tenha despertado a curiosidade dos alunos pelo livro resenhado. Incluímos então, o 1º conto: *Apressurados: A Morte e o escritor.*

A sugestão é que você faça uma leitura cuidadosa do conto e prepare um processo de leitura com os alunos. Esse processo deve seguir as seguintes etapas:

- releitura da resenha crítica a fim de preparar e motivar os alunos para a leitura do conto;
- leitura do conto, em voz alta, por você;
- leitura silenciosa por todos;
- leitura compartilhada entre você e os alunos com ênfase nas atividades de compreensão e interpretação da narrativa.

10

ATIVIDADE 8

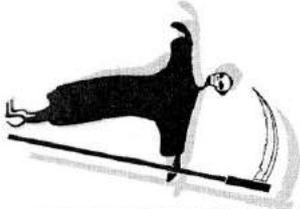
Veja, agora, como está organizado o texto que você estudou e complete as informações que faltam.

Capa do Livro	Título do livro: _____
	Nome da coleção: _____
	Nome do autor: _____
	Ilustrador: _____
	Formato: _____
1º \$ _____	Preço: _____
2º \$ _____	
3º \$ _____	
4º \$ _____	
5º \$ _____	
Rápida biografia do autor	

Você gostaria de começar um conto do livro *Contos de Morte Moridas*? Pois bem, aqui está o primeiro:

APRESENTAÇÃO: A MORTE E O ESCRITOR

Há muito tempo, faz duas horas, quando os bichos falavam, um escritor começou um livro muito difícil. Primeiro, porque era sobre um assunto de que ele não sabia nada. Depois porque, ao se sentar em frente da esplanada, viu a sombra de alguém encoberto, segurando uma gadanha, se estender sobre o monitor do micro e a parede:



— Continue — uma voz disse atrás dele:— Você ainda tem um tempinho.

Mesmo tremendo, o escritor começou a primeira história. Escreveu uns quatro, cinco parágrafos, daí parou.

— Não vai continuar?

— Só amanhã.

— Mas preciso levar você!

— Então não vai saber o final da história.

Depois de um silêncio, a voz continuou:

— Vamos fazer um trato. Eu levo você só depois que terminar a história.

— Mas eu queria escrever várias.

— Todas a meu respeito?

— Todas.

— Vou pensar. Se eu ficar curiosa, quero ver as outras.

— Posso pedir um favor? Não sei escrever com alguém lendo por cima do meu ombro.

— Você está querendo demais.

Então o escritor teve de trabalhar com a Morte lendo por cima do ombro dele. Nunca teve coragem de se virar para olhar para ela. No máximo espiava a sombra na parede.

Ele não pediu nenhuma dica para os erros, mesmo estando louco de vontade. Ela nunca reclamou das palavras que ele botou em sua boca, nem das cenas que a fez, digamos, viver. Daí que ele não tem a

menor ideia do que ele achou do livro.

No último dia, ao começar a escrever a apresentação, ele puxou conversa:

— Suas histórias não são muitas.

— Não?

— Pelo menos eu não encontro. Histórias de verdade, com começo, meio e fim, são muito poucas. O resto são episódios soltos.

— É. Mas tem uma coisa. Que você arrume começo, meio e fim para episódios soltos, eu entendo. Mas porque alienou histórias inteiras, algumas famosas, escritas por grandes escritores?

— Não é ótimo? Agora temos duas histórias, em vez de uma.

— Mas essa liberdade, se são narrativas do folclore...

— É aquele negócio, quem conta surtenta um ponto, ou diminui. Sempre foi assim. Os escritores pegam as versões reais e as modificam, conforme suas intenções, seu talento ou falta dele. Ai elas caem de novo na boca do povo. Mas, de um livro pra outro, às vezes ficam irracionalmente:

— Mas tem uma história que, apesar do capuz e da gadanha medieval, não me lembro de ter visto antes.

— Nem vai lembrar.

— Quer dizer...

— Inventei toda ela. Por favor, não diga pra ninguém. Quem descobrir qual história é, bom descobrir será.

A Morte respondeu com outra pergunta:

— Como descobriu que eu nunca me sentei?

— Não descobri. Advinhei.

— Bem — a Morte disse depois de um silêncio —, terminando a apresentação, podemos ir.

— Quería dizer mais uma coisa. Não sei se você notou, mas, ao contrário de muitos outros contadores de história, não pintei você como malhada, feio vilão de novela de televisão, nem botei você dando gargalhadas estrondosas como cientistas malucos. Achei que você ficava melhor na foto de um modo mais neutro, mais profissional, dignos. Com uma certa dignidade. Dignidade, não solenidade, que pra solenidade não estou nem aí.

A Morte não disse nada. A sombra dela, na parede, estava imóvel, perfeitamente imóvel. Então o escritor se virou e a encarou:

- Está na hora?
- Está.
- Imagino que você não vai me dizer pra onde vamos nem o que
é por lá.
- Não adiantaria nada, meu caro. Ninguém está preparado pra
isso.
- Só mais uma coisa. Meu epítáfio. Não quero nada choncho, nem
feito a pólvora. Quero aquele velho epítáfio da praça.
- Qual?
- "Aqui jaz Ernani. Só, contra a vontade".

Só. **Cortes de morte merida: narrativas do folclore.** São Paulo: Companhia das Letras.

Anexo 8 SD Reescrita de Texto – Artigo de Opinião

REESCRITA DE TEXTO

- Processo de revisão e reescrita de **ARTIGO DE OPINIÃO** com foco na utilização adequada dos mecanismos de coesão, articulação, hierarquização e progressão das ideias do texto; elipses, pronomes, advérbios, síndons, adjetivos, conjunções;

ATIVIDADE 1

Leia a proposta de produção abaixo. Depois, sob a orientação do professor, participe do bate papo sobre ela.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO – 1ª ETAPA

É comum e, provavelmente, você já deve ter ouvido, muitas vezes, a célebre frase: *“Os jovens brasileiros não gostam de ler”*. Leia, a seguir, fragmentos de textos, nos quais diversas pessoas opinam sobre o assunto.

Fragmento 1

“Quem disse que adolescente não gosta de ler? Desconfio dessa história de que jovem não gosta de ler. Pra mim, os que não leem ainda é porque não encontraram um gênero com que se identificassem.” (Helena Maranhali, 14)

Fragmento 2

Como autor, busco estar sempre em contato com meu público e o que percebo é que, a despeito da concorrência de todos os prazeres tecnológicos que invadiram o mundo da criança – videogames, internet, TV – ela ainda se encanta com fadas, bruxas e heróis que habitam as páginas de um livro. Em algum momento, no entanto, o encantamento e o prazer se perdem, não sei se engolidos pela mesmice, por exemplo, da rotina escolar. Logo, essas ex-leitoras poderão ser vistos em chats da internet, que empobrecem o nosso – e outros – idiomas. José Carlos Aragão – escritor e jornalista

Fragmento 3

“Pesquisas recentes sugerem que no Brasil se lê, sim. Só que não os autores e os livros que especialistas, professores adiam que deveriam ser os mais lidos e os mais apreciados.” (Marisa Lajolo, professora de literatura da Unicamp)

Fragmento 4

“Pago, semanalmente, carona nos jornais do país, meus pais: pais incentivadores à leitura. Davo tudo! Lido resumos de novela, matérias de moda e todos os burburinhos sobre os artistas, mas minha prioridade são as páginas de esporte. Ao contrário da maioria das meninas da minha idade... adoro futebol! Nasci em Itabuna (BA), mas meu time do coração é o Corinthians.” (Samantha de Mello, 13)

ORIENTAÇÃO AO PROFESSOR

Professor (a),

Atividade 1

A leitura e análise da proposta de produção é parte essencial do processo, já que seu aluno não produziu os textos que, posteriormente, irá revisar/reescrever. Portanto, encaminhe o trabalho de forma a garantir que explorem bem as informações presentes no quadro. Para tanto, é importante que o que se propõe no roteiro a seguir faça parte do processo de leitura da proposta. Lembre-se de que este é um processo, não cabe, portanto, solicitar que os alunos realizem a atividade autonomamente.

Antes de iniciar sua produção, pense...

1. Que GÊNERO de texto é solicitado na proposta de produção? Quais as **ESPECIFICIDADES** desse gênero textual?
2. Questões que **NÃO** podem ficar sem resposta no **PLANEJAMENTO** do texto: **PARA** quem, **O QUE**, **COMO** e **POR QUE** devo escrever. Reflita sobre cada item:
 - a) **PARA**, **QUEM**: quem é meu interlocutor? O que sei sobre ele? Qual deve (pode) ser seu grau de escolaridade? O quanto provavelmente conhece do tema?
 - b) **O QUE**: o que devo escrever? Qual é o tema da proposta de produção? **O que sei sobre o assunto?** Para que servem os textos de apoio, presentes na proposta? O que os textos de apoio informam sobre o tema? Os textos apresentam concordância ou discordância

do tema? Os autores abordam o tema de forma convincente? Posso me apoiar nesses textos para **PLANEJAR** o meu? Além dos textos da proposta, posso me apoiar também em outros textos e nos meus conhecimentos sobre o tema?

- c) **COMO**: Como elaborar meu texto? Por onde começar? A escolha das palavras que usarão faz diferença? Meu texto precisará ser parecido com os da proposta? Posso utilizar expressões como... “Na minha opinião...”, “Na minha opinião eu acho que...”, “É tipo assim...”, etc.?
- d) **POB QUE**: Por que escrever? Esta pergunta não pode deixar de ser respondida, pois é a que orientará a produção, dando sentido a ela. Há sempre uma razão para escrevermos, mesmo em situações escolares.

3. **Processo de Leitura da Proposta**: Para aproveitar bem os textos de apoio, solicite aos alunos que leiam **COM ATENÇÃO**, mas, principalmente, leiam cada texto observando quem são os autores e refletindo sobre o que, como, para quem, com que finalidade foi escrito.

Atividades 2

Para realizar, com sucesso, a **Atividade 3**, espere-se que os alunos já tenham se apropriado de alguns conhecimentos sobre a tipologia do argumentar. Por isso, é importante que você prepare a aula a fim de fazer uma leitura compartilhada, com parágrafos programados, preocupando-se com as sínteses parciais e os fechamentos. As produções selecionadas são bem distintas e refletem a heterogeneidade das classes de escolas públicas. De um lado, temos uma aluna leitora, que conhece (ou mina) o gênero textual solicitado, domina estruturas básicas de construção de períodos e parágrafos etc.; do outro, uma aluna que não lê, não domina as especificidades do gênero textual, não domina elementos básicos de construção de períodos e parágrafos etc. O conhecimento de uma sobre o tema é amplo; da outra, bastante restrito.

Agora é a sua vez de opinar sobre o assunto!

Você vai escrever um artigo de opinião em que deve expor seu ponto de vista sobre o assunto, mostrando-se favorável ou não à ideia de que **“os jovens brasileiros não gostam de ler”**.

Lembre-se de que está escrevendo para defender seu ponto de vista (seja ele qual for) e para convencer o leitor a concordar com suas ideias sobre o tema. Portanto, é necessário que seu texto seja redigido com clareza, coerência e correção.

Então, gostaram da proposta? O tema em discussão é interessante, atrativo, polêmico? O que vocês têm a dizer sobre ele? Os textos de apoio são claros, elucidativos? Eles alimentam a polêmica, ajudam a pensar o tema?

ATIVIDADE 2

Depois da conversação sobre a proposta de produção de um **artigo de opinião**, vocês vão ler os textos de duas alunas do 8º ano de uma escola pública de São Paulo.

Texto 1

0 que os jovens não gostam de ler?

Por Mayer de Jesus

É comum ouvirmos das idútlras, sejam elas pais ou professoras, que os jovens de hoje não gostam de ler. No entanto, os livros que enchebegan as listas dos mais vendidos são, em geral, os preferidos dos adolescentes como as sagas de Harry Potter e Crepusculo.

Isso mostra que os jovens gostam e leem. Apenas não leem o que os adultos acham ser a leitura ideal.

Os livros que os adultos gostariam que os jovens lessem são os chamados clássicos, de autores como Machado de Assis, Erico Veríssimo, José de Alencar, entre outros. Nada contra esses autores, mas a preferência é por algo mais moderno, com uma linguagem que os jovens entendem.

Na lista dos preferidos dos jovens, há autores como Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, J. K. Rowling, Stephanie Meyer. O que há de errado com esses autores? Também não são bons? Quando dizem que os jovens não gostam de ler, não consideram a leitura das obras desses autores?

Então, dizer que os jovens não gostam de ler é uma questão de ponto de vista. Talvez a pergunta deva ser reformulada: O que os jovens não gostam de ler?



Texto 2

Os jovens não gostam de ler
Por Caroline Nascimento

A maioria dos jovens não gosta de ler. Eles têm preferência de pegar um livro para ler. Eles acham que é mais fácil sentar para assistir TV ou jogar videogame.

Os jovens não leem. Precisam mais não leem por vontade própria. Eles só leem por obrigação.

Então pode ser concluído duas coisas os jovens não leem porque não gostam ou leem mais só as coisas que convem a eles.

Depois de ler os textos, vocês vão conversar sobre eles orientando-se pelas questões do quadro a seguir:

Língua Portuguesa	Texto 1		Texto 2	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1) O ponto de vista assumido pelo autor é claro e facilmente identificável?				
2) O autor do texto defende claramente uma posição acerca do tema abordado?				
3) O autor utilizou adequadamente palavras para estabelecer relação de sentido entre frases, períodos e parágrafos?				
4) Os parágrafos apresentam uma progressão de ideias a partir do ponto de vista assumido?				
5) O autor utilizou argumentos convincentes para defender o ponto de vista assumido?				
6) Há nos parágrafos repetição desnecessária de palavras e/ou ideias?				
7) Os alunos utilizaram expressões como "Na minha opinião...", "Eu acho que...", etc.?				
8) O texto foi escrito em 3ª pessoa marcando o distanciamento e a objetividade do autor em relação ao tema abordado?				
9) O texto foi escrito em 1ª pessoa marcando o envolvimento pessoal (subjetividade) do autor com o tema abordado?				
10) É possível afirmar que os alunos se alicerçaram à proposta solicitada pelo professor?				

Atividade 3

O que se propõe nessa atividade é a leitura do texto da aluna e fim de que os alunos reconheçam e mobilizem no texto lido as "pistas" deixadas pela autora para atribuir sentido ao seu texto. Espera-se que os alunos percebam, ainda, que, para ser um leitor eficiente, não basta conhecer o conteúdo de um escrito: é necessário refletir sobre o modo como ele foi organizado e como se relacionam as ideias que o texto expõe.

Sobre o texto da aluna, pode-se fazer a seguinte análise: a posição diante do tema é de **discordância** que fica evidente com a informação (de credibilidade) que os livros preferidos dos jovens encaixam a lista dos mais vendidos. Em seguida mostra claramente seu posicionamento: "Os jovens gostam e leem". A partir da afirmativa começa a desenvolver sua tese pela comparação entre a leitura que os adultos querem que os jovens façam versus o que os jovens gostam de ler. Para tanto, cita nomes de autores (conhecidos). Ao citar os autores preferidos dos jovens, faz alguns questionamentos que devem ser respondidos pelo leitor. Em sua conclusão, a aluna reformula o título propondo a reformulação da proposição "Os jovens brasileiros não gostam de ler". É importante observar ainda que a aluna implicitamente critica a linguagem dos clássicos. Ao analisar com os alunos o texto de Mayra, vale retomar o tópico *Para saber mais*.

PARA SABER MAIS...

Frequentemente temos de apresentar nossas ideias, defendê-las e até mesmo tentar convencer nossos interlocutores a concordar conosco ou aceitar nosso ponto de vista. Isso significa que a todo momento produzimos discursos argumentativos. Isto é, textos orais ou escritos que têm o objetivo de apresentar opiniões e defendê-las.

Os textos/artigos de opinião se organizam como um discurso argumentativo. Portanto, deve apresentar os elementos característicos desse tipo de discurso.

- 1) Tese (proposição): a tese ou proposição (ponto de vista) é a posição a ser defendida sobre um determinado assunto ou fato.
- 2) Argumentação: a argumentação são os recursos e procedimentos que o autor utiliza para fundamentar ou sustentar a tese apresentada. Há vários procedimentos que podem ser empregados como formas de argumentar:
 - a) apresentar fatos, dados informativos ou científicos, dados estatísticos, dar exemplos etc.;
 - b) citar pessoas, autoridades no assunto tratado;
 - c) justificar com ideias que sejam de consenso geral, que não precisem ser comprovadas;
 - d) fazer comparações, apresentar contra-argumentos para demonstrar domínio sobre o(s) assunto(s).
- 3) Conclusão: a conclusão é a síntese feita com base em tudo o que foi exposto na argumentação. Geralmente a conclusão retoma as ideias básicas de forma resumida e apresenta a dedução final com base em todos os argumentos e dados apresentados.

ATIVIDADE 3

Leiam novamente o texto da aluna Mayara de Jesus. Depois, respondam às perguntas, em dupla.



O que os jovens não gostam de ler?

Por Mariana de Jesus

É comum ouvirmos dos adultos, sejam eles pais ou professores, que os jovens de hoje não gostam de ler. No entanto, os livros que encabam as listas dos mais vendidos são, em geral, os preferidos dos adolescentes como *das sagas de Harry Potter* e *Crepúsculo*.

Isso mostra que os jovens gostam e leem. Apenas não leem o que os adultos acham ser a leitura ideal.

Os livros que os adultos gostariam que os jovens lessem são os chamados clássicos, de autores como Machado de Assis, Erico Veríssimo, José de Alencar, entre outros. Nada contra esses autores, mas a preferência é por algo mais moderno, com uma linguagem que os jovens entendem.

Na lista dos preferidos dos jovens, há autoras como Ana Maria Machado, Pedro Bandeira, J. K. Rowling, Stephanie Meyer. O que há de errado com esses autores? Também não são bons? Quando dizem que os jovens não gostam de ler, não consideram a leitura das obras desses autores?

Enfim, dizer que os jovens não gostam de ler é uma questão de ponto de vista. Talvez a pergunta deva ser reformulada: O que os jovens não gostam de ler?

1º parágrafo

- 1) De acordo com a autora, quem afirma que os jovens não gostam de ler?
- 2) Que relação de sentido a conjunção **no entanto** estabelece com o período anterior?

2º parágrafo

- 3) O parágrafo se inicia com o pronome **isso** retomando uma ideia expressa no 1º parágrafo. Qual é a ideia?
- 4) A tese que a autora pretende defender está presente nesse parágrafo. Identifique-a. No mesmo parágrafo, a autora faz uma ressalva à sua tese. Qual? Que palavra expressa essa ideia?

3º parágrafo

- 5) A autora cita exemplos de leituras que os adultos gostariam que os jovens fizessem. Que leituras são essas?
- 6) Nesse parágrafo, a conjunção **mas** estabelece uma relação de oposição com a ideia expressa em "Nada contra esses autores". Qual é a oposição?

4º parágrafo

- 7) Para se contrapor à leitura que os adultos gostariam que os jovens fizessem, a autora cita outros autores. A citação tem relação com o trecho "A preferência é por algo mais moderno, com uma linguagem que os jovens entendem"? Justifique.

Atividade 4

Antes de iniciar a análise da produção da aluna Caroline, é importante retomar a proposta de produção de texto a fim de os alunos perceberem por que os objetivos não foram atingidos. Podemos elencar alguns motivos: 1) A aluna não é leitora; logo, o tema estava distante do seu foco de interesse e conhecimento. 2) Seus conhecimentos de mundo sobre o tema são restritos, o que desafiou apenas uma "lutaagem" de informações sem relação lógica entre elas; não se pode escrever sobre o que não se conhece. 3) A aluna não domina o gênero textual solicitado. 4) A aluna não domina a sintaxe da língua, por exemplo, coordenação e subordinação. 5) A aluna não se engajou na tarefa escolar solicitada, talvez por falta de interesse sobre o tema, porque ache pouco interessante escrever por obrigação na escola etc.

Orientando-se pelas questões propostas na atividade, seria importante, talvez, na lousa. As questões devem servir apenas como roteiro.

- 8) Em quase todos os períodos do parágrafo, a autora usa o ponto de interrogação. Por quê? A quem são dirigidos esses questionamentos?

5º parágrafo

- 9) Qual a função da palavra **Enfim** no início do parágrafo?
- 10) A aluna finaliza seu texto retomando o título: "O que os jovens não gostam de ler?". Isso torna o texto incoerente, visto que a pergunta continua? Justifique.

ATIVIDADE 4

Leiam agora o texto da aluna Caroline, seguido dos comentários do seu professor. Depois, preparem-se para **revisá-lo e reescrevê-lo** orientado-se pelos comentários.

Os jovens não gostam de ler

Por Caroline Nascimento

A maioria dos jovens não gosta de ler. Eles têm preguiça de pegar um livro para ler. Eles acham que é mais fácil sentar para assistir TV ou jogar videogame.

Os jovens não leem. Precisam mais não leem por vontade própria. Eles só leem por obrigação.

Então pode ser concluído duas coisas os jovens não leem porque não gostam ou leem mais só as coisas que convêm a eles.

Caroline, apesar de não ter lido o tema proposto, não se pode considerar que você produziu um artigo de opinião e, sim, apenas deu sucintamente sua opinião a respeito de um assunto. Além disso, sua produção apresenta problemas relacionados à textualidade. Os problemas são:

- a) falta de sinalizadores claros de continuidade que garantam a retomada de palavras e ideias. Não há, por exemplo, nenhuma relação de sentido entre a causa de os jovens não lerem (1º parágrafo) e a ideia de os jovens precisarem, mas não leem (2º parágrafo).
- b) falta de ideias secundárias que fundamentem a ideia principal dos parágrafos, de modo a garantir a **progressão textual** e o grau adequado de **informatividade** do texto. No 2º parágrafo, por exemplo, você afirma que "os jovens leem apenas por obrigação" e "os jovens precisam ler". Quem os obriga? Em que situações isso ocorre? Por que os jovens precisam ler? Lembra-se de que você não será avaliada pelo ponto de vista assumido.

mas pela consistência de sua argumentação.

- c) falta de uma introdução mais bem estruturada, na qual fique claramente expressa a tese que pretende defender. Leia uma possibilidade de reescrita: *"A maioria dos jovens não gosta de ler por preguiça, pois acha mais fácil sentar para assistir TV ou jogar videogame"*.
- d) falta de desenvolvimento em que os argumentos sejam mais bem desenvolvidos; e de uma conclusão que retorne ou sintetize as ideias presentes nos parágrafos anteriores. Observe que sua conclusão apresenta uma ideia que não apareceu nos parágrafos anteriores: "bem mas só as coisas que convêm a eles".
- e) uso excessivo de um mesmo elemento de coesão para retornar palavras expressas anteriormente, como "eles" e "jovens".
- f) repetição do verbo ler: "Os jovens não **leem**. Precisam mais não **leem** por vontade própria. Eles só **leem** por obrigação." (2º parágrafo)
- g) uso inadequado de termos, o que compromete a coerência e a coesão de ideias: *mas*, sem lugar de *mas*. (3º parágrafo)
- h) falta de pontuação adequada, especialmente no último parágrafo.

Anexo 10 Avaliação Diagnóstica de Leitura e Interpretação de Textos

AVALIAÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Escola _____

Cidade _____ Estado _____

Nome _____

Idade _____

Classe _____

9º ANO

Instituto Qualidade no Ensino

PREZADO(A) ALUNO(A),

Hoje, você vai fazer um trabalho diferente. É uma prova em que você vai mostrar o que já sabe, o que ainda precisa aprender e as suas dificuldades no estudo. Isso é importante para que seu professor possa ajudá-lo a aprender mais.

Responda às questões com bastante cuidado.

INSTRUÇÕES GERAIS

- 1 As questões estão numeradas de 1 a 21, com 4 (quatro) possibilidades de resposta.
- 2 Leia com atenção as questões. Pense sobre cada possibilidade de resposta e marque no caderno aquela que você considera certa.
- 3 Em cada questão marque **UMA ÚNICA RESPOSTA**.
- 4 Responda a todas as questões.
- 5 Em cada questão, marque **X** na frente da resposta correta. Por exemplo:

1. A capital do Brasil é:

A) Goiânia.

B) Brasília.

C) Rio de Janeiro.

D) Porto Alegre.

6 Na FOLHA DE RESPOSTAS, com o seu lápis, pinte bem forte a bolhinha que tem a mesma letra da resposta marcada por você no caderno de questões. Por exemplo:

Questões	Respostas
1	<input type="radio"/> A <input checked="" type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D
2	<input type="radio"/> A <input type="radio"/> B <input type="radio"/> C <input type="radio"/> D

7 Pense bem antes de marcar a bolhinha porque a FOLHA DE RESPOSTAS não pode ser rabisçada, amassada, rasgada nem devolvida em branco.

8 Se você tiver dúvida, pergunte ao professor.

Boa Prova!

Instituto Qualidade no Ensino

Avaliação de 9º Ano – Língua Portuguesa – 1º semestre 2014 – Ensino Fundamental

Texto 1

Uma vela para Dario

- §1 Dario vinha apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.
- §2 Dois ou três passantes à sua volta perguntam-se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.
- §3 Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagueou. O rapaz de bigode pede aos outros que se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.
- §4 Cada pessoa que chega erigiu-se na porta dos pés, não o pode ver. A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo de arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam em chamar a ambulância. Dario é conduzido de volta e recostado à parede — não tem mais os sapatos.
- §5 Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia é no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. É largado na porta de uma peixaria.
- §6 Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto naquele lugar, sem o relógio de pulso.
- §7 Um terceiro sugere que lhe examinem os documentos. Ficam sabendo do nome e idade. O endereço na carteira é de outra cidade.
- §8 Registra-se, correia de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas; e a polícia. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezoete vezes.
- §9 O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo — os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro. A polícia decide chamar o rabecão.
- §10 A última boca repete — Ele morreu, ele morreu.
- §11 A gente começa a se espalhar. Dario levou duas horas para morrer.
- §12 Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu.
- §13 Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.
- §14 Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, já está Dario à espera do

rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco da vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

TREVISAN, Dalton. 33 Contos Escolhidos. Ed. Record, 2001, p. 13.

Vocabulário

café: estabelecimento comercial com balcão e/ou pequenas mesas onde se toma café e outras bebidas.

rabecão: carro para transporte de cadáveres.

1 Leia o trecho.

O rapaz de bigode pede aos outros que se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando **lhe** tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

O pronome **lhe**, que aparece duas vezes no trecho, substitui a expressão

- A) de Dario.
B) do rapaz de bigode.
C) dos outros.
D) do senhor gordo.



Leia um outro trecho.

\$5
Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina: a farmácia é no fim do quarteirão e, além do mais, muito pesado. É largado na porta de uma peixaria.

\$6
Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto **naquele lugar**, sem o relógio de pulso.

- 2 A expressão destacada se refere
- A) à farmácia, no fim do quarteirão.
B) à porta de uma peixaria.
C) ao café próximo.
D) à esquina da farmácia.
- 3 Pela leitura do 5º parágrafo, você entende que
- A) alguém leva Dario à farmácia.
B) alguém leva Dario até o fim do quarteirão.
C) a farmácia fica antes da esquina.
D) a peixaria fica antes da farmácia.
- 4 Pela leitura do último parágrafo do texto, pode-se deduzir que
- A) Dario é completamente saqueado e abandonado.
B) o rabecão chegou antes de três horas de espera.
C) Dario morreu porque bateu a cabeça em uma pedra.
D) a vela acesa manteve Dario vivo até chegar o resgate.

- 5 O enredo de um conto, em geral, compreende as seguintes partes: situação inicial, alteração dessa situação (fator de desequilíbrio), climax e desfecho. Dá-se o nome de *vela para Dario* aparece nos parágrafos
- A) 1 e 2.
B) 8, 9 e 10.
C) 13 e 14.
D) 12 e 14.

- 6 Com base na leitura do texto, conclui-se que a questão central discutida é a ausência de
- A) agitação entre os passantes.
B) curiosidade popular.
C) paciência com o sofrimento alheio.
D) solidariedade entre as pessoas.

- 7 Leia o trecho.

Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: **quem pagará a corrida?** Concordam em chamar a ambulância.

- Com a pergunta "quem pagará a corrida?" o personagem motorista expressa
- A) surpresa.
B) espanto.
C) dúvida.
D) susto.

Leia trechos dos parágrafos 4 e 9.

Um grupo o arrasta para o lado da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam em chamar a ambulância. Dario é conduzido de volta e recostado à parede — **não tem mais os sapatos.**

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo — **os bolsos vazios.** Resta na mão esquerda a aliança de ouro. A polícia decide chamar o rabeçó.

- 8 O emprego dos travessões, antes dos trechos destacados, tem a finalidade de dar ênfase

- A) às falas de Dario.
- B) aos roubos dos objetos de Dario.
- C) à providência tomada pelo guarda.
- D) às falas dos populares.

- 9 **Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia.** Nesse trecho, os dois pontos têm a finalidade de indicar

- A) uma enumeração.
- B) a fala de outro personagem.
- C) um exemplo.
- D) um esclarecimento.

- 10 Leia o trecho.

Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

A alternativa em que as transformações mantêm o mesmo sentido do fragmento destacado é:

- A) Apesar de lhe tirarem os sapatos, Dario rouqueja feio.
- B) No momento em que lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio.
- C) Depois que lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio.
- D) Ainda que lhe tirem os sapatos, Dario rouqueja feio.

- 11 Leia mais um trecho.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver.

A alternativa em que a transformação mantém o mesmo sentido do trecho destacado é:

- A) Um menino acende uma vela ao lado do cadáver de cor e descalço.
- B) Uma vela é acendida por um cadáver ao lado de um menino de cor e descalço.
- C) Uma vela é acendida ao lado do cadáver por um menino de cor e descalço.
- D) O cadáver acende uma vela ao lado de um menino de cor e descalço.

Texto 2

Garoto paga tratamento de câncer vendendo desenhos na Internet



Aidan Reed, 5, adora desenhar monstros. Verdes, azuis, negros, assustadores, bobos. Desde setembro, o pequeno também enfrenta um monstro na vida real, o câncer. O menino sofre de leucemia e, para bancar os custos do tratamento, os pais planejavam vender a casa da família, no Kansas (EUA).

Mas antes que isso acontecesse, a tia de Aidan teve a ideia de colocar à venda, na Internet, os desenhos do menino. Desde então, mais de 3.000 monstros já foram vendidos. Pessoas de vários países, inclusive o Brasil, seguem comprando os desenhos — apesar de o valor arrecadado já ser suficiente para o tratamento.

“O dinheiro vindo dos desenhos de Aidan foi um alívio

para nós em um momento em

que nada mais nos restava senão a venda da casa”, contou

à **Folha** Katie Reed, mãe de Aidan, que deu à luz um outro

menino apenas 12 dias após o diagnóstico do câncer do filho. A família tem plano de saúde, mas nem todos os custos da doença são cobertos por ele. Além disso, o pai de Aidan afastou-se do trabalho para cuidar do filho.

O garoto ainda faz tratamento quimioterápico e as chances de cura são de mais de 90%, segundo os médicos.

Aidan desenha cavalitos, patinhos e alienígenas, mas os monstros são o tema preferido. “Talvez porque esteja lutando com um monstro dentro de si”, deduz a mãe.

Folha de S. Paulo, Cotidiano, C13 São Paulo, 5 de maio de 2011.

12) O lide (*lead*) apresenta, em geral, as informações mais importantes sobre o assunto noticiado. Na notícia lida, o lide está:

- A) nos parágrafos 1 e 2.
- B) nos parágrafos 3 e 4.
- C) nos parágrafos 4 e 5.
- D) nos parágrafos 5 e 6.

Releia o parágrafo 3 para responder às questões 13 e 14.

O dinheiro vindo dos desenhos de Aidan foi um alívio para nós em um momento em que nada mais nos restava senão a venda da casa”, contou à **Folha** Katie Reed, mãe de Aidan, **que** deu à luz um outro menino apenas 12 dias após o diagnóstico do câncer do filho.

13) No trecho acima, a palavra **que**, destacada, retoma:

- A) Aidan.
- B) Katie Reed.
- C) nós.
- D) Folha.

14) As aspas foram utilizadas no parágrafo 3 para

- A) isolar a fala do jornalista.
- B) marcar um comentário do autor do texto.
- C) indicar a fala de um entrevistado.
- D) destacar o comentário mais importante do texto.

15) A venda de desenhos continua porque

- A) o plano de saúde da família cobre apenas parte das despesas do tratamento.
- B) o menino ainda faz tratamento de quimioterapia para ter chances de cura.
- C) a mãe teve um bebê 12 dias após o diagnóstico de câncer do filho mais velho.
- D) as pessoas continuam comprando mesmo após a obtenção do valor para o tratamento.

16) O assunto principal do texto lido é:

- A) Aldan Reed consegue dinheiro para custear o tratamento de leucemia, com a venda de seus desenhos.
- B) Garoto de cinco anos evita, com aparições na Internet, que sua família fique sem casa nos Estados Unidos.
- C) Menino de cinco anos luta bravamente contra monstros coloridos.
- D) Mais de 3.000 monstros são distribuídos por garoto que combate leucemia.

Leia as frases.

- I O garoto ainda faz tratamento quimioterápico.
- II O garoto ainda faz tratamento de quimioterapia.

17) A transformação realizada não altera o sentido do texto. Esse tipo de transformação também poderia ser feita em

- A) ...de desenhos do menino.
- B) ...vender a casa da família.
- C) ...as chances de cura.
- D) ...a venda da casa.

Texto 3

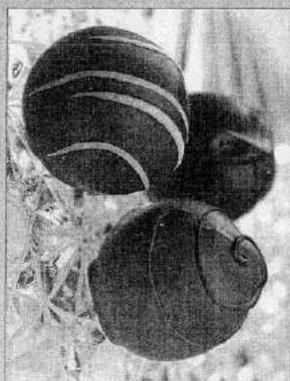
Comer chocolate deixa você com espinhas?

Poucos alimentos geram tanta culpa quanto essa deliciosa mistura de cacau e açúcar. Mas não há motivo para tanto sofrimento. É verdade que, consumida em excesso, a gordura pode engordar. Mas não é o caso de culpa: a pele desagradáveis espinhas, que insistem em pipocar no seu rosto. "Não está comprovado que chocolate causa acne", diz a médica dermatologista Marcia Oliveira de Miranda, de Belo Horizonte.

Segundo ela, a doença ocorre por uma predisposição genética que costuma se manifestar na adolescência, quando os hormônios estão em pavorosa

O problema começa com o entupimento do folículo piloso, onde crescem os pelos. Bactérias proliferam, o local inflama e a danada da espinha aparece.

Segundo a médica, fatores como ansiedade e estresse podem agravar o quadro, porque estimulam a glândula sebácea a produzir óleo em demasia.



- 18 Marque o trecho em que o autor reproduz uma fala de entrevistado em discurso indireto.
- Poucos alimentos geram tanta culpa quanto essa deliciosa mescla de cacau e açúcar.
 - É verdade que, consumida em excesso, a Iguaçu pode engordar.
 - Segundo ela, a doença ocorre por uma predisposição genética que costuma se manifestar na adolescência, quando os hormônios estão em polvorosa.
 - O problema começa com o entupimento do folículo piloso, onde crescem os pelos.

- 19 Um outro bom título para o texto é:
- A culpa causada pelo chocolate.
 - Benefícios do chocolate.
 - Chocolate engorda?
 - As espinhas são causadas pelo chocolate?

- 20 O texto pode ser considerado de divulgação científica porque apresenta
- vocabulário técnico para explicar a fala da dermatologista.
 - divulgação de um saber da medicina / dermatologia.
 - linguagem figurada para descrever as bactérias.
 - expressões coloquiais para narrar um acontecimento.

Texto 4

Leia um trecho do cordel "A chegada de Lampião no céu".

Lampião foi no inferno
e depois no céu chegou.
São Pedro estava na porta,
Lampião então falou:
— Meu velho, não tenha medo.
Me diga quem é São Pedro
e logo o rifle puxou.

São Pedro desconfiado
perguntou ao valentão:
— Quem é você, meu amigo,
que anda com este rojão?

Virgílimo respondeu:
— Se não sabe quem sou eu,
vou dizer: sou Lampião.

São Pedro estremeceu,
quase que perdeu o tino.
Sabendo que Lampião
era um terrível assassino,
respondeu balbuciando:
— O senhor... está... falando...
com... São Pedro... Virgílimo!

CAMALANTE, Redolino Coelho. *A chegada de Lampião no céu*. www.culturanoordetina.blogspot.com. Acesso em maio de 2011.

- 21 Nesse cordel, as falas das personagens são introduzidas pelos
- verbos falar, perguntar, responder e balbuciar; dois pontos e travessões.
 - dois pontos; ponto de interrogação e travessões.
 - travessões e os verbos ir, estar, puxar e andar.
 - pontos de interrogação e de exclamação e os verbos ter, ser e andar.