

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E ARTES

SHIRLANE GONÇALVES DO VAL

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA: UM TRABALHO COM
OS GÊNEROS DISCURSIVOS**

MANAUS – 2015

SHIRLANE GONÇALVES DO VAL

**PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA: UM TRABALHO COM
OS GÊNEROS DISCURSIVOS**

Dissertação submetida à banca avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras e Artes, Orientação: Profa. Dra. Juciane dos Santos Cavaleiro. Área de concentração: Representação e Interpretação Etnolinguística.

MANAUS – 2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E ARTES

TERMO DE APROVAÇÃO

SHIRLANE GONÇALVES DO VAL

Propostas de atividades de leitura: um trabalho com os gêneros discursivos

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, pela Comissão Julgadora abaixo identificada.

Manaus, 1 de junho de 2015.

Presidente: Profa. Dra. Juciane dos Santos Cavalheiro (PPGLA-UEA)

Membro: Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa (PPEC-UEA)

Membro: Profa. Dra. Silvana Andrade Martins (PPGLA-UEA)

Membro: Prof. Dr. Valteir Martins (PPGLA-UEA)

A Tobias, Neto e Vini,
o apoio incondicional foi o motivo de eu ter chegado até aqui.

À minha orientadora Profa. Dra. Juciane Cavalleiro, cuja sabedoria
guiou-me pelos caminhos até essa chegada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por permitir-me ter chegado a lugares que nunca imaginei, a permitir-me alcançar feitos que antes existiam apenas no plano de sonhos. Por colocar diante de mim desafios tão intensos e enriquecedores capazes de me fazer agradecer por cada crise de choro.

Ao meu esposo Tobias, que não mediu esforços para me ajudar no que fosse necessário, sem sequer esperar o agradecimento, já que o cansaço dos momentos difíceis não me permitia tal delicadeza. Agradeço de coração aberto por toda paciência, amor e companheirismo.

Aos meus filhos Mário Neto e Marcelo Vinícius, pelas palavras contidas que se transformavam no silêncio necessário nas tantas horas de leitura. Por entenderem minha recusa nas saídas semanais, por participarem da organização dos livros na estante, por estarem próximos a mim.

Aos meus pais, Sandra e Mário, pela ajuda incessante nas tantas vezes que necessitei de apoio, por perceberem em certo momento que o caminho escolhido por mim nos levaria a uma satisfação mútua, trazendo felicidade a toda a família.

À minha irmã Shirley e ao meu sobrinho João, por estarem próximos, fazendo com que a minha serenidade pudesse ser transformada em escritos.

À minha orientadora Profa. Dra. Juciane Cavalheiro, por sua ajuda não somente pedagógica, mas por seu apoio intelectual, por sua delicadeza nas explicações minuciosas, por suas críticas necessárias e pela paciência nos prazos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras e Artes-PPGLA: Dra. Juciane Cavalheiro, Dra. Gleidys Maia, Dra. Luciane Páscoa, Dr. Márcio Páscoa, Dr. Mauricio Matos, Dra. Silvana Martins e Dr. Valteir Martins, pelas aulas essenciais para a minha formação.

Ao Ricardinho pela ajuda na criação das imagens do produto dessa pesquisa.

A todos os colegas de turma que compartilharam comigo momentos de busca pelo saber.

À secretária do PPGLA, Daize Rocha, pelo auxílio sempre positivo nas tantas vezes em que a busquei.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tábua de argila com escrita cuneiforme.....	14
Figura 2 – Capa da cartilha maternal.....	35
Figura 3 – Exemplo de método de alfabetização da cartilha maternal.....	35
Figura 4 – Antologia Nacional.....	36

RESUMO

DO VAL, Shirlane Gonçalves. Propostas de atividades de leitura: um trabalho com os gêneros discursivos. Manaus, 2015. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes), orientação Profa. Dra. Juciane Cavalheiro. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2015.

Nossos questionamentos iniciam ao tratarmos sobre a abordagem dos gêneros discursivos durante o estágio em sala de aula nas aulas de língua portuguesa. A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino dos gêneros discursivos ganhou destaque e tornou-se ponto de inúmeras questões quanto ao ensino. Este estudo busca propor atividades de leitura baseadas nas concepções advindas do estudo de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, com o propósito de fornecer um material que possa auxiliar durante as aulas de leitura. Objetivando, nesse sentido, ser um auxílio ao que já é trazido pelo livro didático de língua portuguesa. Abordaremos a história da leitura e de seus suportes, em especial às mudanças sofridas, tanto do ato de ler quanto do suporte de leitura. Buscamos, ainda, a historicidade nas legislações brasileira envolvidas no desenvolvimento dos livros didáticos de língua portuguesa até sua chegada às escolas. Um dos marcos ocorre na década de 1960, quando as mudanças sócio-políticas alteraram a realidade escolar trazendo estudantes de classes sociais desfavorecidas às salas de aula ao mesmo tempo em que o aumento no número de escolas revelou problemas de cunho instrucional dos professores. Os materiais didáticos, sobretudo o livro didático, tomam, então, lugar de relevância. As modificações, neste período, partem, portanto, num primeiro momento, desta nova exigência: é preciso dar subsídios aos professores formadores, pois estes também são provenientes de um ensino precário, não são mais a elite leitora; em segundo lugar, é preciso formar alunos muito heterogêneos, advindos de realidades muito distintas. Finalmente, o produto deste trabalho apresenta a proposta de trabalho com a leitura a partir dos gêneros discursivos, pois estes englobam as atividades humanas constituídas pela linguagem num determinado grupo social. Elegemos, para tanto, três esferas sociais e 10 gêneros discursivos, a saber: a) da esfera literária: o conto, o poema, a música e a crônica; b) da esfera jornalística: a notícia, a propaganda, a charge e o artigo de opinião; c) da esfera escolar/universitária/pública: o debate e relato de experiência vivido.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; leitura; história da leitura; livro didático.

ABSTRACT

DO VAL, Shirlane Gonçalves. Reading activities of proposals: a job with the gender discursive. Manaus, 2015. Dissertation (Masters in Literature and Arts) – School of Arts and Tourism, Amazonas State University, Manaus, 2015.

Our questions begin to treat on the approach of genres during the stage in the classroom in the Portuguese language classes. Since the publication of the National Curriculum Parameters (PCNs), the teaching of genres gained prominence and became point to numerous questions about the school. This study aims to propose reading activities based on the resulting conceptions of Bakhtin's study of genres, in order to provide a material that can assist during the reading classes. Aiming in that sense, it is a help to what is already brought the textbook Portuguese. We will discuss the history of reading and their supporters, particularly those suffered changes, both the act of reading as reading support. We seek also the historicity in the Brazilian legislation involved in the development of textbooks in Portuguese until his arrival to schools. One of the landmarks occurs in the 1960s, when the socio-political changes have altered school reality bringing students from disadvantaged social classes to the classrooms while the increase in the number of schools revealed instructional nature of problems of teachers. Educational materials, especially textbooks, take then place of relevance. The changes in this period leave, so at first, this new requirement: you need to give subsidies to former teachers, given those from a poor education are no longer the elite reader; secondly, it needs to form very heterogeneous students, coming from very different realities. Finally, the product of this work presents the proposal to work with reading from genres as these include human activities constituted by the language in a particular social group. Elect to do so, three social spheres and 10 genres, namely: a) the literary sphere: the short story, poem, music and chronic; b) the journalistic sphere: news, advertising, the charge and the op-ed; c) the school / university / public sphere: the debate and reporting of lived experience.

Keywords: Genres of discourse; reading; history of reading; textbook.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
I SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA	13
1.1 Oralidade e escrita	13
1.2 Livro e leitura: um panorama	17
1.3 O livro e a leitura na atualidade	24
1.4 Os suportes de leitura na atualidade	26
1.5 Abordagem histórica sobre a utilização dos livros didáticos no Brasil	28
II O LIVRO DIDÁTICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS: PRÓS E CONTRAS.....	39
2.1 O papel dos livros didáticos.....	39
2.2 Os gêneros discursivos	44
2.3 Os projetos de letramento e sua implicação no trabalho com a leitura.....	51
III TRABALHO COM A LEITURA: ABORDAGEM PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	56
3.1 Metodologia da sequência didática a partir de gêneros discursivos	56
3.2 Proposta de sequências didáticas a partir dos gêneros discursivos	63
3.2.1 Unidade 1 – Os gêneros discursivos poema e crônica	66
3.2.2 Unidade 2– Os gêneros discursivos música e conto	71
3.2.3 Unidade 3 – Os gêneros discursivos entrevista e debate	77
3.2.4 Unidade 4 – Os gêneros discursivos relato de experiência vivido e artigo de opinião.....	84
3.2.5 Unidade 5 – Os gêneros discursivos charge e propaganda	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXO	102

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse para o desenvolvimento do presente estudo surgiu, em primeiro lugar, da necessidade em entender a história da leitura e do livro didático, através da sua historicidade, buscando subsídios para a formulação do aporte teórico deste trabalho; em segundo, de estabelecer uma ligação mais prazerosa entre o aluno e a leitura na sala de aula, através da proposta de um produto que possa auxiliar o professor em sala de aula quando das atividades de leitura, através do trabalho com os gêneros discursivos. Nesse sentido, objetivamos em nosso trabalho: a) analisar o modo como a leitura evoluiu historicamente; b) tecer um breve retrospecto legal sobre a introdução e aprimoramento do livro didático em nosso país; c) conceituar as definições acerca de gênero discursivo; e d) fornecer material de apoio aos professores do Ensino Médio para o trabalho com a leitura, através de leitura, análise linguística e produção de gêneros discursivos.

A prática leitora e o livro didático estão presentes em todas as aulas, não apenas nas de língua portuguesa, em todas as matérias da grade escolar e cursos em geral há sempre a utilização do livro didático ou material similar. De modo geral, esse material tem a finalidade de auxiliar e ser ferramenta, muitas vezes, quase que exclusiva, no processo de ensino/aprendizagem. Todavia, para fazer uso dele é necessário ler o conteúdo para que se entendam as teorias, e, então, partir para a resolução e/ou ampliação das questões, fomentando assim o debate entre o professor, o conteúdo e os estudantes. Esse conteúdo é legalmente regido, devendo estar em acordo com os parâmetros estabelecidos para cada etapa de ensino.

Após experiências adquiridas no estágio de prática em sala de aula e por meio de leituras da área, verificamos que as dificuldades no desenvolvimento da leitura são preocupações constantes, tanto para os professores quanto para os estudantes, sejam da Educação Infantil, da Educação Básica ou do Ensino Superior. Estimular e colocar em prática atividades de leitura que visem a tornar o aluno proficiente em seu idioma materno é um desafio constante para os docentes, ao mesmo tempo em que é requisito fundamental, principalmente na proposta de orientação discursiva demonstrada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o ensino de língua portuguesa.

Este trabalho, ao propor um material didático auxiliar, tem por justificativa ser um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, em especial no que se refere às atividades de leitura a partir dos gêneros discursivos. Consideramos, para tanto, que o professor de língua portuguesa tem grandes desafios no sentido de englobar toda a matéria solicitada, tendo que se dividir entre conteúdos gramaticais e de leitura, não tendo a sua disposição tempos de aula exclusivos para cada uma dessas práticas. Possenti (1996, p. 44), ao tratar sobre essa questão, afirma-nos que, para que a eficácia do ensino fosse alcançada “a proporção do tempo destinado ao ensino da língua deve ser dedicado a cada uma das estratégias (leitura, redação, gramática etc.)”.

Os desafios, explicitados anteriormente, são alguns, dentre vários de outra ordem, que os professores de língua portuguesa se deparam durante as aulas, reforçando a necessidade de estudos no sentido de desenvolver materiais que possam auxiliá-los no processo da leitura e do trabalho a partir de dos gêneros discursivos. Segundo Geraldi (2004) o sucesso da leitura teria como primeiro passo trazer para a escola o prazer de ler e o respeito aos conhecimentos e leituras anteriores do aluno. Observamos, nesse sentido, que tais materiais devem fazer uma ligação entre a realidade social desse estudante sem deixar de abordar as leituras necessárias para sua formação intelectual.

O desenvolvimento deste trabalho será feito em três partes: no primeiro capítulo, intitulado *Sobre a história da leitura*, traremos um resgate histórico sobre a leitura e a evolução da escrita, através dos fundamentos teóricos de autores, tais como: Chartier (1998, 2002, 2010), Darnton (2010), Fischer (2006), Lajolo & Zilberman (2001, 2002, 2009), Lyons (2011) e Manguel (1997), além de autores que desenvolvem trabalhos tanto na área da educação, quanto na abordagem das novas tecnologias aplicadas ao campo da leitura.

O segundo capítulo, *O livro didático e os gêneros discursivos: prós e contras*, traz, num primeiro momento, a definição de livro didático; em seguida, elabora um resgate histórico sobre o livro didático de língua portuguesa em nosso país, além da análise sobre as determinações constantes nas legislações vigentes para a produção desse item. Analisaremos o processo de desenvolvimento do livro didático nas escolas brasileiras, as legislações pertinentes a esse material, os programas hoje existentes que os distribuem para todas as escolas públicas de nosso país. No segundo momento, abordaremos as questões

dos gêneros discursivos e a importância de sua abordagem nas aulas de leitura. O reconhecimento, a recepção e a produção dos gêneros e a ligação com a leitura do livro.

A terceira e última parte deste trabalho, intitulada *Trabalho com a leitura: abordagem para as aulas de língua portuguesa*, ocupará-se da montagem do produto dessa pesquisa, que contará com a proposta para a prática de leitura, através de gêneros discursivos, nas aulas de língua portuguesa. Traremos inicialmente algumas considerações sobre projetos de letramento e sequências didáticas, para em seguida abordar cada um dos gêneros discursivos que elegemos para a proposta.

No que se refere a este material didático, elegeremos uma temática de estudo, a saber, a adolescência, com uma proposta de aplicação nas aulas com turmas do Ensino Médio. De posse deste tema, elegemos dez gêneros discursivos: poema, crônica, música, conto, entrevista, debate, relato de experiência vivido, artigo de opinião, charge e propaganda, os quais orientarão as sequências didáticas.

O trabalho através de sequências didáticas foi baseado nas propostas de Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004) e Lopes-Rossi (2011), por englobarem tanto a leitura dos gêneros discursivos, quanto a produção e circulação dos mesmos no ambiente escolar. Os autores afirmam que a implementação desses projetos pedagógicos em diversas escolas públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio foi concretizado com um grande aproveitamento pelos estudantes, o que justifica a escolha do modelo. Os PCNs de língua portuguesa também tratam sobre a utilização de projetos para a abordagem dos gêneros discursivos.

Os módulos propostos por Lopes-Rossi (2003) são divididos em leitura, produção escrita e divulgação ao público. Cada uma dessas etapas será descrita no produto da pesquisa através de um plano de aula base que orientará o trabalho do professor. Os textos de acordo com a temática geral do material, que é a adolescência, serão propostos como guia para destacar o modelo em que se inserem os gêneros a serem trabalhados.

Enfim, os dois primeiros capítulos subsidiarão teórica e didaticamente a construção do material que será proposto no terceiro capítulo, que poderá ser uma segunda alternativa ao trabalho do professor no sentido de auxiliar na atuação deste quando for necessária a abordagem da leitura e interpretação textual em sala de aula.

I SOBRE A HISTÓRIA DA LEITURA

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Alberto Manguel (2004, p.6)

Este primeiro capítulo está subdividido em quatro subcapítulos. O primeiro ocupa-se de um resgate histórico acerca do desenvolvimento da oralidade e da leitura com o objetivo de demonstrar o processo contínuo envolto nessas duas modalidades de interação. No segundo, situado a partir da invenção da escrita, objetiva-se traçar um panorama do desenvolvimento dos suportes de leitura e das implicações causadas após as mudanças ocorridas, alterando posteriormente as formas de ler.

O terceiro subcapítulo objetiva demonstrar o modo contemporâneo de leitura, alterado, sobretudo por uma nova apresentação nos suportes dos livros. No quarto subcapítulo essas alterações nos suportes são discutidas, demonstrando de que forma são utilizados atualmente.

1.1 Oralidade e escrita

O processo histórico pelo qual perpassam a gradual invenção da forma escrita remontam há cerca de 1.300 a.C, episódio que, segundo relatado por Fischer (2006, p. 9), foi um processo resultante da necessidade de imortalização dos fatos oralmente repassados. Segundo o autor, a leitura, até o surgimento da escrita, era o próprio “declamar” aos ouvintes/leitores informações difundidas em seus meios sociais, necessárias para a comunicação em sociedade, necessárias acima de tudo para o entendimento da ordem social e cultural vigentes. “Assim surgiu a escrita, transformando em seus primórdios, a palavra humana em pedra” (Fischer, 2006, p. 9).

Teberosky (1993, p. 21) enfatiza que “a invenção da escrita é a tecnologia mais antiga que a humanidade já conheceu”. Antes que a forma escrita fosse aperfeiçoada para chegar ao modo como hoje a utilizamos ocorreram tentativas de comunicação diversas que

buscavam meios de comunicação que fossem além da oralidade, todos com a mesma finalidade: a de perpetuar os ensinamentos que eram repassados somente através da fala.

Quanto aos primórdios da leitura, Fischer (2006, p.13) afirma que a decodificação de figuras pictóricas pode ser caracterizada como uma das primeiras tentativas humanas para ler. A escrita suméria foi a percussora da forma escrita atual, segundo Tfouni (2010, p.15):

a mais antiga forma de escrita de que se tem notícia surgiu na Mesopotâmia (território onde localizam-se o Irã e Iraque). Era a escrita suméria, peças de argila utilizadas dentro dos templos para gravar relações de troca e empréstimo de mercadorias.

Os aperfeiçoamentos que foram sendo feitos após a invenção da escrita suméria levaram, segundo Coll (apud Teberosky 2000), ao sistema cuneiforme, marcas em forma de cunha realizadas através de símbolos em um suporte de argila, o que garantia certa durabilidade. Os desenhos representavam figuras universais, com uma grande variedade de significados. A figura 1 ilustra um modelo, conforme mencionado.



Figura 1: Tábua de argila com escrita cuneiforme.¹

As formas de escrita foram aperfeiçoando-se naturalmente, sendo baseadas na própria fala, buscando retratá-la e enraizando a importância desse modo de comunicação eminentemente humana. Segundo Lajolo e Zilberman (2009, p. 12), “a linguagem humana é o mais universal veículo de informação de que se tem notícia: todos os demais sistemas

¹ Fonte: Retirado do site: <http://expurgacao.art.br/pictogramas-vs-escrita-cuneiforme/>.

de informação foram criados a partir dela [...]”, mesmo em seus iniciais ensaios a forma escrita esteve diretamente ligada ao desenvolvimento das habilidades orais.

A linguagem oral foi basilar para o surgimento da escrita e, ainda hoje, ocupa espaço de destaque, tornando-se passo inicial para o entendimento da historicidade e desenvolvimento do exercício da leitura. Ratificando tais proposições, tomamos a afirmação de Lajolo e Zilberman (2009), ao destacarem que:

de toda essa rede de linguagem na qual se desenrola a vida dos homens e das mulheres que habitam a face da Terra, é a expressão verbal que ocupa a base da pirâmide, pois modela a compreensão dos demais tipos de comunicação e informação. (LAJOLO, 2009, p. 15)

A forma oral tem importância destacada quando buscamos entender a história da leitura, porém a escrita surge para reforçar a necessidade de preservação, na visão de Manguel (2004, p. 18), “a leitura começa com os olhos. ‘O mais agudo dos nossos sentidos é a visão’, escreveu Cícero, observando que quando vemos um texto lembramo-nos melhor dele do que quando apenas o ouvimos”. A forma escrita tornou a palavra em uma estrutura, tanto visual quanto física, uma forma de ouvir e ver a mesma informação, facilitando sobreforma o desenvolvimento intelectual das sociedades.

Os autores até aqui citados são consensuais ao afirmarem que a escrita inicia-se a partir da necessidade de fortalecimento da informação, considerando que até o seu surgimento o aprendizado repassado entre as gerações ocorria através da oralidade, sendo perpetuado para os membros da comunidade através do discurso falado. A partir da invenção da escrita ocorre a transformação de algo volátil, passível de modificações externas e entendimentos diversos, capazes de alterar seu sentido, em uma estrutura fisicamente palpável, inteligível, decodificável.

A necessidade de decodificação, ou seja, da leitura, dessa nova modalidade de comunicação/interação, levou a gradativas mudanças na forma escrita, que serviram de base para as novas formas de leitura e entendimento dos textos, trazendo novas perspectivas tanto para quem escreve quanto para àqueles que leem. Manguel (2004, p. 18) nos leva a uma reflexão importante sobre o que essa tecnologia representou e ainda representa para a humanidade, a perpetuação de momentos, históricos ou não, mas que ficaram para a posteridade graças à imortalização do momento, através do registro escrito:

observando as incisões delicadas que retratam animais transformados em pó há milhares e milhares de anos, talvez uma voz seja evocada, um pensamento, uma mensagem que nos diz: "Aqui estiveram dez cabras", "Aqui estiveram dez ovelhas", palavras pronunciadas por um fazendeiro cuidadoso no tempo em que os desertos eram verdes. Pelo simples fato de olhar essas placas, prolongamos a memória dos primórdios do nosso tempo, preservamos um pensamento muito tempo depois que o pensador parou de pensar e nos tornamos participantes de um ato de criação que permanece aberto enquanto as imagens entalhadas forem vistas, decifradas, lidas.

A escrita alfabética surge após a modernização da forma pictográfica, já que, segundo Teberosky (2000), era demasiadamente complicado, do ponto de vista de quem escrevia e também para quem lia, decifrar a grande quantidade de símbolos necessários para descrever cada situação ou objeto, pois cada imagem estilizada de um objeto significava o próprio objeto, sendo assim a escrita tornava-se extremamente complexa, considerando a quantidade de sinais.

Essa nova forma de escrita através de letras alfabéticas reduziu o número de caracteres, considerando que sua base era a descrição fonográfica e não somente a idealização da forma do objeto a ser representado, que marca a escrita anterior. Os fenícios foram responsáveis pela criação de um primeiro alfabeto composto por 22 signos, sendo, posteriormente, ampliado pelos gregos com a inserção de vogais², conforme ressalta Lyons (2011, p. 23):

O alfabeto grego, desenvolvido nos séculos VI e VII a.C., era diferente dos primeiros sistemas de sinais por ser puramente fonético, isto é, ao contrário dos ideogramas chineses, o alfabeto representava os sons da voz humana. Ao encontrarem uma maneira de transcrever vogais, consoantes e sílabas, os gregos produziram um sistema de sinais que acabaria por romper o monopólio da escrita pelos escribas.

Segundo Lajolo e Zilberman (2009, p. 19), “oralidade e leitura estão nas duas extremidades do arco da linguagem. No meio do caminho [...], a escrita que teria sucedido a oralidade e encaminhado a leitura para um objeto mais adequado – o texto.” Notamos, portanto, que até chegarmos ao texto escrito tal como o conhecemos hoje, houve um desenvolvimento contínuo que transformou a oralidade, proporcionando uma nova forma

² Conforme pesquisa realizada ao material: “Do impresso à hiperídia: história da escrita”, disponível no site: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/impresso/imp_basico/pdf_eproinfo/video1.pdf>.

de conhecimento cultural capaz de sobreviver até nossos tempos e essencial para a interação humana.

1.2 Livro e leitura: um panorama

A invenção da escrita precedeu outros avanços tecnológicos. Dentre os quais podemos citar a organização das informações em diferentes suportes utilizados para a leitura do material que estava sendo produzido. Formas portáteis de organizar as informações foram criadas, e suportes foram necessários para essas modificações. Segundo Lyons (2011, p. 21), o papiro foi a primeira forma de papel e era utilizado para a produção de livros no Egito, Grécia e Roma. Os egípcios começaram a utilizar os papiros, através deste suporte, também conhecidos como *volumen*, tornaram, assim, as letras mais elaboradas e os desenhos menos presentes no texto. Com a mudança do suporte e do material, novas exigências quanto as formas de ler e escrever surgiram. Sobre a forma do papiro, com uma descrição que cita ainda a influência que esse modelo traria para o seu leitor, Chartier (1998, p. 24) ressalta que:

Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo em que lê. Ou bem lê, e suas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura.

Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais.

Imaginamos, a partir da descrição feita pelo autor, um formato para o livro que impedia o leitor de desempenhar outro papel que não fosse propriamente o de leitor, estando ele em posição de segurar o rolo com as duas mãos e efetuar, assim, a leitura do que estava escrito no material, não havia como ler e escrever ao mesmo tempo. A impossibilidade de efetuar a leitura e a escrita juntas, tal como fazemos hoje, impunha limites a quem se dispunha a ler naquela época. Hoje é difícil “imaginar Platão, Aristóteles ou Tito Lívio como autores [...] leitores de rolos que impõem suas próprias limitações” (Chartier, p. 24, 1998). Lyons (2011, p. 21) nos reforça essa concepção, descrevendo o papiro como “um rolo que geralmente não ultrapassava os 6m, embora rolos muito maiores

tenham sido descobertos em túmulos”. Sendo assim, seu tamanho também era um desafio à leitura.

A tecnologia por trás dos suportes de leitura avançou para a organização das páginas, surgindo os códices, *codex* em latim, há pelo menos dezoito séculos³, que formavam, a partir de então, uma estrutura mais aproximada do livro atual. Essa organização no formato foi responsável por uma nova revolução, dessa vez no que diz respeito à forma, transformação importante para as modificações que viriam posteriormente. O material passou a ter um volume, como uma espécie de encadernação, feita com madeira empilhada no formato de páginas, o que facilitou a leitura e o entendimento da sequência correta de informações, embora o material possa para nós, hoje, parecer inapropriado para um livro.

Com esse novo formato, o leitor poderia retornar à leitura, se fosse de sua vontade, com certa rapidez, passar e ler debruçado, já que o formato permitia esse tipo de manuseio, de tantas formas inovadoras que ressaltam a importância desse momento para a história do livro. Fischer (2006, p. 79), ao descrever o códice, nos faz a seguinte colocação:

Não sendo um rolo, o códice permitia fácil acesso a qualquer trecho do texto para consulta. Tinha também quatro margens (em cima, em baixo, à esquerda e à direita), nas quais o leitor podia inserir glossários, anotações e comentários, de modo que aproximasse o leitor do material escrito. O formato do códice também estimulou inovações na organização da literatura: os capítulos passaram a conter subdivisões de uma obra, e coleções de textos denominadas antologias eram compostas por diversas obras dentro de uma só capa.

Lyons (2011, p. 35) afirma que “a invenção do códice foi uma das revoluções mais significativas e duradouras na história do livro, originário no mundo cristão nos séculos II e III”, conferindo a esse material uma forma mais distinta e de fácil reconhecimento, que foi conservada pelos “dezessete séculos seguintes”. Essa mudança ocorria de forma a facilitar a leitura e aproximar leitor e texto. O autor afirma ainda que “o rolo tinha que ser segurado com as mãos, ao passo que o códice liberava o leitor para usar as mãos para fazer anotações ou beber algo”. Segundo Chartier (1994, p. 191), o códice foi mais além, promoveu certa

³ Segundo o texto “Observações sobre a história do livro”, de Sandra Reimão, disponível no endereço eletrônico: <<http://escritoriolivro.com.br/historias/sandra.html>>, há um breve retrospecto que situa cada momento de desenvolvimento desse suporte.

liberdade ao leitor, que, a partir daquele momento, passaria a possuir o livro, podendo levá-lo e de certa forma dominá-lo como objeto:

É graças ao códice que o leitor conquista a liberdade: colocado numa mesa ou púlpito, o livro reunido em cadernos já não exige uma total mobilização do corpo, proporciona maior independência ao leitor que pode ler e escrever ao mesmo tempo, passar, a seu bel prazer, de uma página a outra, de um livro a outro.

Mesmo com a mudança no formato, que facilitou sobremaneira o manuseio, o material utilizado para a confecção dos códices eram as placas de madeira, onde eram gravadas as letras. A utilização do papel só ocorre por volta do século VIII a IX, gradualmente substituindo o pergaminho, porém com textos manuscritos, segundo Lyons (2011, p. 55):

O papel ainda era produzido segundo métodos aprendidos dos árabes, a partir de trapos e tecido descartado, coletados por pobres “catadores de trapos” em toda a Europa. A forma do material do livro – o códice – não sofreu mudanças, e assim seria por mais de 500 anos.

O formato do livro, além de influenciar a forma como seria lido, também determinava a sua posição nas estantes das residências de quem os possuía, segundo Manguel (2004, p.76).

O tamanho de um livro, fosse um rolo ou um códice, determinava a forma do lugar onde seria guardado. Os rolos eram armazenados em caixas de madeira (semelhantes a caixas de chapéu), com rótulos de argila no Egito e de pergaminho em Roma, ou em estantes com etiquetas (o index ou titulus) à mostra, para que o livro pudesse ser facilmente identificado. Os códices eram guardados deitados, em prateleiras feitas com esse objetivo.

Além do teor estrutural, os livros também estavam envoltos em questões no âmbito social, pois possuir livros atribuía status social. O termo “leitor” estava envolto em uma espécie de título adquirido por àqueles que possuíssem o material em suas residências e, muito comumente, serviam nas casas como um quadro decorativo. Abreu (2002, p. 127) informa-nos que “durante séculos a quantidade de impressos disponíveis era pequena, seu preço, elevado, e o livro, muitas vezes, sacralizado – mesmo que não tratasse de tema religioso”. Ora, se o material era escasso e possuía valor elevado, ter uma estante com

alguns exemplares já era motivo de superioridade, não necessariamente intelectual, mas financeira.

Segundo Manguel (1997, p. 76), o livro mais popular da Europa na Idade Média era o “livro de horas”, esse livro continha as orações diárias, os hinos, as orações especiais para os santos e o calendário, de uso pessoal, pequeno, podendo ser levado com o leitor que o utilizava para fazer suas orações diárias. O livro era, inclusive, como faz referência o autor, feito sob encomenda para as famílias mais abastadas.

A decoração dos livros de horas era luxuosa, mas variava de acordo com o cliente e o que ele podia pagar. Muitas representavam o brasão da família ou um retrato do leitor. Os livros de horas tornaram-se presentes de casamento convencionais para a nobreza e, mais tarde, para a burguesia rica. (Chartier, 1997, p. 76)

Somente no século XV, em meados de 1440, surge a invenção atribuída à Johannes Gutenberg, a prensa para impressão em papel. Segundo Lyons (p. 56, 2011), “a invenção da impressão com tipos móveis foi, na prática, uma série de invenções. Primeiro, as matrizes ou moldes, após os caracteres, depois a própria prensa manual”.

Chartier (p. 26, 2002) vai além ao afirmar que “com os caracteres móveis e a prensa de impressão, a cópia manuscrita não é mais o único recurso disponível para garantir a multiplicação e a circulação dos textos”. Ainda sobre essa questão Manguel faz a seguinte explanação:

Fazer um livro artesanalmente, fossem os imensos volumes presos aos atris ou os requintados livretes feitos para mãos de criança, era um processo longo e laborioso. Uma mudança ocorrida na Europa na metade do século XV não só reduziu o número de horas de trabalho necessárias para produzir um livro, como aumentou enormemente a produção de livros, alterando para sempre a relação do leitor com aquilo que deixava de ser um objeto único e exclusivo confeccionado pelas mãos de um escriba. A mudança, evidentemente, foi a invenção da imprensa (Manguel, 1997, p. 78).

No texto “Do Códice ao monitor: a trajetória do escrito”⁴, Chartier (1994, p. 185) faz um retrospecto interessante sobre esse momento:

Em primeiro lugar, é claro que, em suas estruturas fundamentais, o livro não é modificado pela invenção de Gutenberg. Por um lado, pelo menos até mais ou menos 1530, o livro impresso continua muito dependente do manuscrito: imita-

⁴ Publicado na revista Estudos Avançados (8) 21, 1994.

lhe as paginações, escritas, aparências; acima de tudo, exige-se que o acabamento do livro seja obra da mão do iluminador que pinta letras iniciais adornadas ou historiadas e miniaturas; a mão do corretor, ou emendador, que acrescenta sinais de pontuação, rubricas e títulos; a mão do leitor, que inscreve na página notas e indicações marginais. Por outro lado, e mais fundamentalmente, depois como antes de Gutenberg, o livro é um objeto composto de folhas dobradas, reunidas em cadernos, os quais, por sua vez, são encadernados. Nesse sentido, a revolução da imprensa não é, de forma alguma, aparecimento do livro. Doze ou treze séculos antes da nova técnica, o livro ocidental já encontrara a forma que permaneceria idêntica na cultura do impresso.

Manguel (1997, p. 79) enfatiza, no entanto, os pontos fortes trazidos pela invenção, ressaltando as mudanças positivas ocorridas logo após o início da utilização de produção de livros pelo novo método:

Os efeitos da invenção de Gutenberg foram instantâneos e de alcance extraordinário, pois quase imediatamente muitos leitores perceberam suas grandes vantagens: rapidez, uniformidade de textos e preço relativamente barato. Poucos anos depois da impressão da primeira Bíblia, máquinas impressoras estavam instaladas em toda a Europa.

De certo a produção mecanizada trouxe à tona muito mais a ser considerado do que o próprio fabricar livros em massa, a partir daquele momento surgiam novas questões que giravam em torno das práticas leitoras na sociedade da época, do status do livro e de quem os possuía e do poder que os editores possuíam a partir do momento em que tinham em mãos a possibilidade de escrever e dissipar algo que viesse a disciplinar, de certa forma, aqueles que fossem tomados pelo texto.

Tomamos por exemplo às duas práticas ledoras trazidas por Lyons (2012, p. 9), a leitura em voz alta e a leitura silenciosa, “no mundo antigo, os livros eram lidos em voz alta ou declamados para o público por oradores treinados. A leitura era uma performance. Na Europa medieval, porém, os monges gradualmente começaram a adotar a prática da leitura silenciosa como forma de devoção”.

Lajolo & Zilberman (2009, p. 29), ao tratarem tais práticas ledoras, afirmam-nos que “as mudanças por que passam os suportes de escrita determinam igualmente alterações nos modos de leitura do texto, que pode variar da leitura silenciosa à leitura em voz alta”. Chartier (2009, p. 27) cita como exemplo as edições impressas de peças de teatro dos séculos XVI e XVII, tais como a comédia espanhola, o drama elisabetano e o teatro clássico francês, como textos escritos para serem encenados e não impressos. A leitura

silenciosa, nesse caso, segundo o autor, esclareceria algo que não tivesse sido entendido. Segundo Manguel (2004, p. 72), “ouvir alguém ler permite ao ouvinte uma escuta íntima das reações que normalmente devem passar despercebidas, uma experiência catártica”. A junção dos dois modos de leitura só deveria facilitar a assimilação por parte do leitor.

Apesar do início das impressões, fazendo com que as informações contidas nos livros fossem disseminadas a todos que sabiam ler e tinham acesso ao que era produzido, segundo Fischer (2006, p. 187), “até o final do século XV, a hierarquia ‘autor>comentador>bispo>mestre>discípulo’ foi, mais ou menos, mantida em todos os lugares”. Com essa permanência havia a necessidade de um intermediário entre o autor e o leitor, sendo que o ouvinte/leitor seria orientado sobre como entender o texto. Porém, Fischer (2006, p. 187) informa-nos que, por outro lado “a segunda metade do século XV presenciou leitores cada vez mais responsáveis por aquilo que liam: eles, pouco a pouco, tornavam-se leitores ativos”, ou seja, o aumento no número de publicações e a maior liberdade para leituras individuais facilitaram as mudanças no pensamento e no agir da sociedade a partir de então.

Na visão de Manguel (2004, p. 32), “com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras”, iniciando um raciocínio que leva o leitor a um ponto especial nesta etapa da história da leitura: as leituras proibidas, temidas e, principalmente, penalizadas pela igreja cristã. O autor informa que “alguns dogmatistas ficaram desconfiados da nova moda; em suas mentes, a leitura silenciosa abria espaço para sonhar acordado”, e ainda:

Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o Leitor e o singular "refrescamento da mente".

Entretanto, a disseminação da leitura, e por conseguinte do conhecimento, traria à sociedade mudanças bruscas que levariam a fortes rejeições por parte das instituições reguladoras, principalmente a igreja⁵, quanto ao material que as pessoas estavam utilizando,

⁵ Manguel (1997, p. 36) cita um exemplo interessante ao abordar essa temática: “Em 1658, aos dezoito anos de idade, estudando na abadia de Port Royal sob o olhar vigilante dos monges cistercienses, Jean Racine descobriu por acaso um antigo romance grego, *Os amores de Teagenes e Caricleia*, cujas noções de amor

acima de tudo pelo público feminino, que até então sequer tinha acesso facilitado aos livros, que não fossem os de orações. A leitura de romances é um desses exemplos, segundo Abreu (2002, p. 127), “supunha-se que a leitura de romances levava ao contato com cenas reprováveis, estimulando a identificação com personagens envolvidos em situações pecaminosas como as mentiras, as paixões ilícitas e os crimes”. A leitura, acreditava-se, era capaz de revelar os desejos que eram despertados após uma viagem pelos escritos, a mulher era a “vítima” principal, necessário se fazia, portanto, limitar o acesso aos livros que continham dizeres que pudessem desvirtuar a moral imposta.

Havia, ainda, os livros envoltos num misticismo, com um “poder mágico” atribuído, capazes de amedrontar o leitor, ao mesmo tempo em que o levava a uma curiosidade em torno dos escritos, são exemplos: *Livro de São Cipriano*, *O Pequeno Alberto* e *A maçonaria*. O mistério envolto nesses livros era capaz de, conforme afirma Chartier (2002), indicar possessão àqueles que os lessem; loucura e confusão entre o que era realidade e fantasia. O misticismo fazia-se presente na história do livro, conforme o autor nos ensina, levando a mais uma das proibições envolvendo esse material, chamada pelo autor de “loucura livresca”.

Não é tarefa difícil imaginarmos as inúmeras mudanças que ocorreram naquele momento da história. Mudanças de formato, produção, e principalmente de acesso ao que estava sendo produzido, foram responsáveis por inúmeras revoluções históricas. O livro como mercadoria também foi estabelecido, a partir da impressão em grande escala, alterando em parte a principal função do material, que é a disseminação de informações. Chartier (2002, p. 86) afirma-nos que “no século XVII, na Inglaterra, a publicação é igualmente um comércio”.

A mudança crucial ocorrida após a invenção de Gutenberg foi, sem dúvida, na disseminação de um material que continha, e ainda hoje contém, ideias. Seja em leituras

trágico ele talvez tenha lembrado anos depois, ao escrever *Andrômaco e Berenice*. Racine levou o livro para a floresta que cercava a abadia e começou a ler com avidez quando foi surpreendido pelo sacristão, que arrancou o livro das mãos do rapaz e jogou-o numa fogueira. Pouco depois, Racine conseguiu achar um outro exemplar, que também foi descoberto e lançado às chamas. Isso o estimulou a comprar um terceiro exemplar e a decorar o romance inteiro. Então entregou-o ao feroz sacristão, dizendo: ‘Agora podes queimar este também, como fizeste com os outros’.”

silenciosas ou em voz alta, o que realmente ocorreu foi uma revolução ao acesso, já que a oferta equiparou-se à demanda existente, oferecendo às pessoas que antes não tinham acesso ao livro, seja pelo preço ou pela falta de interesse pela leitura, a oportunidade de adquirir uma revista, um jornal, um periódico que seja, e participarem da mudança ocorrida a partir daquele momento.

1.3 O livro e a leitura na atualidade

O momento que presenciamos sugere que estamos diante do surgimento de uma nova tecnologia da escrita com o advento da internet e de novas tecnologias que a utilizam e facilitam as interações, apesar de ainda reproduzirmos graficamente a forma de escrita, tal como era utilizada há séculos. Chartier (2002, p. 113) afirma que “a revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura”. Segundo Marcuschi:

a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na Internet a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som. Por outro lado, a idéia que hoje prolifera quanto a haver uma “fala por escrito” deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas. (MARCUSCHI, 2002, p. 6)

Segundo Chartier (2002, p. 17), o texto eletrônico nos mostra uma nova forma de escrita, “um novo idioma formal imediatamente decifrável por todos”, já que a leitura de textos onde estão inseridos símbolos, tais como os *emoticons*, “ilustram a procura de uma linguagem não-verbal e que, por essa mesma razão, possa permitir a comunicação universal das emoções e do discurso”.

O suporte eletrônico é sem dúvida um recurso com diversas possibilidades. Um livro que pode ser comprado impresso na prateleira de uma livraria também pode ser adquirido através de um *download* e lido num suporte graficamente adaptado, de forma instantânea. Manguel (2006, p. 38), ao tratar sobre essa questão, afirma: “confio plenamente a capacidade dos serviços computadorizados de caçar uma informação remota em bibliotecas mais vastas que a de Alexandria, e meu processador de texto pode ‘acessar’ todos os tipos de livros”. O leitor tem hoje a facilidade que o autor cita e que os leitores de pergaminhos e códices sequer imaginavam. A facilidade com que se muda de tela, se busca

a informação, alterna-se a pesquisa, trazendo à luz resultados em velocidade quase que imediata. Segundo Chartier (2010, p. 59), “agora se trata de novas modalidades de construção, publicação e recepção dos discursos históricos”, sendo esses discursos disponíveis a qualquer leitor.

O material de produção dos livros impressos também sofreu grandes modificações, atualmente as livrarias contam com sessões inteiramente voltadas, por exemplo, ao público infantil, onde é possível que os pais adquiram para as crianças um livro que não rasga, feito em material macio ao toque, que reproduz sons de animais, lê as letras do alfabeto em voz alta, bastando somente um apertado para estimular a reprodução da leitura através de uma voz que sai do próprio livro. Aos adultos a infinidade de exemplares atende a todos os gostos, a ponto de poderem se perder em suas buscas e aquisições diante de tanto material produzido.

Há, ao longo das práticas de leitura e escrita, uma estreita relação entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura. Soares (2002, pp. 149-150) ao falar sobre a relação entre o suporte e a escrita/leitura, expõe que:

O espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto. A extensa e contínua superfície do espaço de escrita no rolo de papiro ou pergaminho impunha uma escrita e uma leitura sem retornos ou retomadas. Já o texto nas páginas do códice tem limites claramente definidos, tanto a escrita quanto a leitura podem ser controladas por autor e leitor, permitindo releituras, retomadas, avanços, fácil localização de trechos ou partes; além disso, o códice torna evidente, materializando-a, a delimitação do texto, seu começo, sua progressão, seu fim, e cria a possibilidade de protocolos de leitura como a divisão do texto em partes, em capítulos, a apresentação de índice, sumário. (p. 149)

A forma como a leitura é realizada, com as mãos a segurar um livro ou uma revista, em que uma mão folheia a página já lida e a outra apoia o material, em muito se assemelha com a leitura realizada pelo leitor do códice, esse gesto é similar ao manusearmos um equipamento eletrônico que pode ser um *smartphone*, um *tablet* ou ainda um *e-book*. Porém, o texto em si alterou-se de forma grandiosa, sendo responsável por mudanças tanto na forma gráfica quanto semântica. Lajolo e Zilbermman (2009, p. 27) afirmam que:

aparentemente a leitura precede a escrita, supondo, como ponto de partida, a relação de alteridade entre o sujeito e o mundo, que aparece como linguagem a ser decifrada. Percebe-se que assim o mundo já é apresentado enquanto escrita, o que requer leitura e interpretação.

Essencial então que a leitura seja vista não somente como ato mecânico, ou que está atrelada a um material impresso, indo mais além e exigindo do leitor uma interpretação, pois o mundo ao seu redor já está dito, ou presumido, sendo ele (o leitor) responsável pela interpretação dos fatos que ocorrem em sua volta, essenciais a sua inserção como sujeitos na sociedade. Devemos levar em consideração, ainda, conforme apontado por Reimão (2004), que a leitura é influenciada em grande parte pelas intervenções midiáticas que são responsáveis pela formação de opiniões e de um mercado consumidor capaz de elevar algumas leituras em detrimento de outras.

1.4 Os suportes de leitura na atualidade

A quantidade de livros e revistas disponíveis para leitura é, nos dias de hoje, infinitamente maior que em qualquer outra época. Vivenciamos uma era primordialmente informacional, tanto na quantidade, quanto na qualidade. Os materiais impressos, porém, são responsáveis por apenas uma parte do conteúdo disponível aos leitores, a internet é responsável por outra grande fatia, capaz de substituir a compra do livro por um *download*, que pode inclusive ser feito pelo *smartphone*, “o mundo inteiro é nossa livraria”, conforme afirma Fischer (2006, p. 281).

Os suportes para a leitura foram bem mais além do que poderia prever Gutenberg. O livro impresso é apenas uma das várias opções de que o leitor dispõe, conforme afirma Lyons (2011, p. 210). As ferramentas de mercado também atuam nesse novo sistema, enraizando as práticas leitoras e, acima de tudo, lucrando com a formação desse novo público leitor que pode, concomitantemente, ler um bom livro e comprar algo na internet. Os livros e os leitores transformaram-se em bons negócios, capazes de chamar a atenção de grandes empresas, conforme menciona Darnton (2010, p. 31):

O Google começou a digitalizar livros de bibliotecas de pesquisa, permitindo buscas em textos integrais e tornando obras em domínio público disponíveis na internet sem custo algum para o usuário. Agora, por exemplo, qualquer pessoa em qualquer lugar pode ler e baixar uma cópia digital da primeira edição de *Middlemarch*, de 1871, que pertence ao acervo da biblioteca Bodleiana, da Universidade de Oxford.

Todos lucraram, inclusive o Google, que obteve receita de discretos anúncios ligados ao serviço.

Além das inúmeras novas formas de ler, Darnton (2010) também nos chama a atenção para novas formas de linguagem que surgem com essas mudanças, é o caso da “linguagem visual ou LV”, segundo o autor essa linguagem pode ser definida como um híbrido modo de escrita baseada no discurso, assim como de pictografia baseada no visual, formando uma dimensão inovadora de leitura. A linguagem visual baseia-se na premissa de que o texto visual é capaz de transmitir ideias complexas que podem ser universalmente interpretadas. Como exemplo o autor cita os aparelhos de controle remoto, com padrões de botões formando uma sintaxe especial que permitem a leitura das informações necessárias para que o equipamento seja utilizado de forma satisfatória, os comandos sejam entendidos, e que possamos utilizá-los compreendendo a mensagem visual.

Outro ponto pertinente seriam os novos formatos em que acontece a leitura, os espaços de socialização também acompanham as mudanças desses suportes. As salas de bate-papo são responsáveis por interações que antes só aconteciam em ambientes concretos, as discussões acerca de uma leitura realizada podem ser agora realizadas através da internet. A tela do computador reproduz, através do texto ou da imagem virtual, as conversas que eram realizadas pessoalmente. Um estudante europeu pode interagir com um estudante brasileiro através da rede, compartilhando ambos, dessa forma, conhecimentos distintos. Fischer (2006, p. 293), afirma que “correios eletrônicos, salas de bate-papo e mensagens de texto nos celulares reforçam a constatação da comunicação pela leitura sobrepujando a comunicação oral”.

De qualquer forma podemos afirmar que a leitura ocorre. Essa é uma verdade que permeia todas as situações desde o início da forma escrita, ou até antes, ainda que os suportes atuais demandem uma escrita alternativa da norma padrão estabelecida. A leitura, de maneira ampla, não corre riscos quando se transporta a escrita do papel para o meio digital, pois, conforme afirma Lajolo e Zilberman, “o acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, esta não sofre ameaça nem concorrência. Pelo contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão” (2009, p. 30).

Somos leitores de fato, a escrita dispõe até hoje da importância primeira que lhe foi atribuída, nossa sociedade organizou-se de tal forma em torno dessa tecnologia que ainda não há substituto para essa forma de comunicação, somos primordialmente dependentes da escrita, para cada tipo de escrita haverá então um tipo de leitor.

1.5 Abordagem histórica sobre a utilização dos livros didáticos no Brasil

Segundo Zilberman (1996, p. 16), um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil foi o “Tesouro dos meninos”, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha. Segundo a autora, este livro era um material voltado ao ensinamento moral de costumes que “deveriam ser ensinados” envolvendo também história de Portugal, geografia, cronologia e história natural, seguindo um modelo de material que pudesse ser utilizada com o objetivo de repassar conhecimentos pedagógicos de cunho moral e religioso além de conhecimentos escolares.

Mortati (2000) cita a *Cartilha Maternal* como primeiro manual de alfabetização dos brasileiros, esse material foi elaborado pelo poeta português João de Deus. Segundo a autora, a utilização da cartilha causou um progresso significativo na alfabetização e criação de instituições em Portugal, sendo então difundida a todas as escolas portuguesas e das colônias. Contudo, a edição para o Brasil e de Portugal diferiam na qualidade do material, enquanto na corte o livro tinha sua capa revestida, na colônia era papel simples, a autora enfatiza tal diferença, pois era talvez por esse detalhe era demonstrada a despreocupação com a educação fora da corte. A finalidade da cartilha, segundo Oliveira é de:

um ensino fundado na língua viva, apresentando somente um abecedário, que deve ser ensinado por partes, de modo a formar palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, segundo o próprio autor, fazendo que, ao invés de o principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis. (OLIVEIRA, 1998, p. 50)

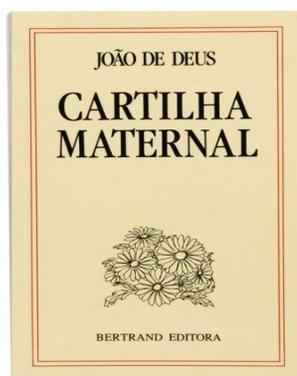


Figura 2 – Capa da cartilha maternal⁶

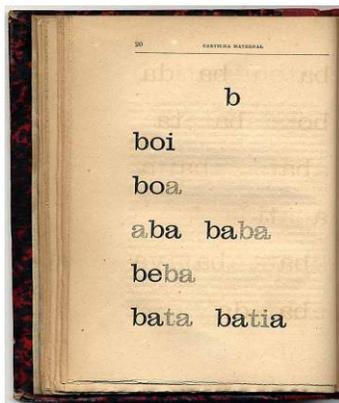


Figura 3 – Exemplo de método de alfabetização da cartilha maternal

As cartilhas utilizadas no Brasil eram importadas, segundo Scheffer, Araújo e Araújo (2007), pois até a vinda da Família Real ao Brasil não era permitido que fossem publicados livros nacionais. Como o valor dos livros era elevado, havia alguns professores que confeccionavam seus próprios materiais, seguindo modelo de fichas, em manuscritos, e os denominavam como *Cartas do ABC*.

Os livros de alfabetização que também chamavam-se de leitura eram, dessa forma, materiais que chegavam às escolas da colônia prontos. Embora já na segunda metade do século XIX, segundo Mortatti (2000), encontrem-se cartilhas produzidas por brasileiros, ocorreu um impulso no sentido de nacionalizar, especialmente em alguns estados, a partir da década de 1890 o material didático responsável pela leitura, sendo que essa vontade de reestruturação no sentido de nacionalizar que era lido nas escolas tomou força, e prossegue:

ainda mais por ter sido nesse momento histórico que ocorreram o apoio de editores e especialização de editoras na publicação desse tipo de livro didático; surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional –o professor; e processo de institucionalização da cartilha, mediante sua aprovação, adoção, compra e distribuição às escolas públicas, por parte de órgãos dos governos estaduais. (MORTATTI, 2000, p. 42)

Além desses materiais que tinham a finalidade de alfabetizar, as escolas de ensino secundário utilizavam a chamada *Antologia Nacional* que foi criada logo após a

⁶ Figuras retiradas do site: <hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/dig_nacional/cd-digita/jpg/l-1733-v/index-HTML/P_P26.html>

Proclamação da República, em meados de 1895, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar as leituras do país. Segundo Razzini (2000), a organização da *Antologia Nacional*, que era o material oficialmente utilizado nas aulas de Português, e sua longa duração editorial refletiram um momento nacionalista e a centralização do ensino secundário a partir do Colégio Pedro II, cujos programas e compêndios tornaram-se referência legal para as demais escolas secundárias, públicas e privadas em todo o Brasil.

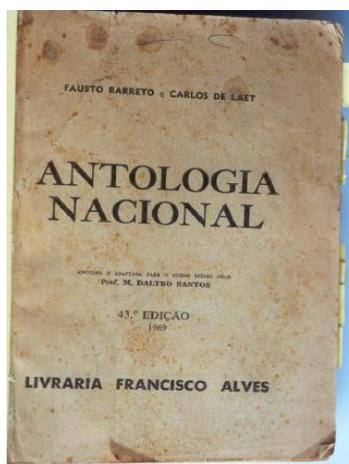


Figura 4 – Antologia Nacional ⁷

O novo modelo, implantado no Brasil a partir de 1971, com a Lei 5.692, que redirecionou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, era abrangente, porque encarava a língua vernácula como um "instrumento de comunicação" e "em articulação com as outras matérias", o que multiplicava as opções de textos para leitura em classe, tornando a leitura literária mais uma dessas opções.

Contudo, a lei era particularizante também, porque estabelecia que o ensino da língua portuguesa na escola deveria se preocupar, daí em diante, com a "expressão da Cultura Brasileira", libertando, portanto, do domínio clássico português, a língua e a literatura ensinadas em nossas escolas, o que incentivaria a entrada dos autores que estavam vivos e não somente os clássicos antes estudados.

Na escola secundária brasileira dos anos de 1970, o abandono do latim e o enfraquecimento da leitura literária clássica, de orientação lusitana, condenou a adoção de compêndios como a *Antologia Nacional*, já então, detentora de modelos desgastados, que

⁷ Retirado do site: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html> >

não mais correspondiam à imagem desejada de ensino da língua portuguesa. Por outro lado, a promoção da leitura de textos contemporâneos beneficiou não só a literatura brasileira moderna, com a entrada dos autores vivos na escola, mas forçou também a revisão de todos os períodos da literatura brasileira.

Mortatti (2000) observa que a qualidade do ensino era mensurado como eficiente ou não através do domínio da leitura. Incluir o aluno à cultura letrada era algo primordial, necessário para que o material utilizado e a conduta do professor fossem validados e a forma para que essa validação acontecesse era que o estudante soubesse ler os textos de forma satisfatória. A autora afirma ainda que neste momento dá-se o início de um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino, pois a utilização das cartilhas passam a ter um lugar de destaque. Em sua essência, nas cartilhas encontravam-se as formas e os métodos a serem utilizados nas aulas, bem como a matéria a ser ensinado, de acordo com certo programa oficial estabelecido previamente.

A partir de meados da década de 30 ocorreram as primeiras iniciativas das editoras no sentido de que produzissem livros que atendessem exclusivamente os estudantes, com conteúdos eminentemente didáticos. Segundo Silva e Carvalho:

A história do livro didático, assim como a própria história da legislação educacional e da formação profissional para o exercício da docência no Brasil, passa por uma sucessão de Decretos, Leis e Medidas governamentais, a partir dos anos de 1930, período de grande efervescência política e desencadeamento de uma política educacional com uma maior preocupação científica. (SILVA E CARVALHO, 2004, p. 2)

De certo que o impulso dado pelo interesse de editoras foi importante nesse momento, já que ao produzirem livros didáticos teriam um público leitor cativo. Notamos ainda que o interesse do governo em distribuir gratuitamente o material nas escolas públicas deu força à produção do material, garantindo o início de seu aperfeiçoamento através de criação de órgãos específicos e políticas voltadas ao melhoramento contínuo.

Para que os livros didáticos chegassem até as escolas brasileiras houve a criação, em 1937, de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro-INL. Seu objetivo era contribuir para a legitimação do livro didático nacional com a elaboração de um dicionário e enciclopédia nacionais. Segundo Freitag (1997) a questão envolvida nessa formulação era altamente ideológica, já que havia uma

espécie de revisão sobre o conteúdo político citado nas obras. O caráter didático não era propriamente a maior preocupação, o que não isentava o passo dado em busca de um material efetivamente produzido no país e que seria com maior facilidade utilizado nas escolas.

A preocupação com um mercado editorial no Brasil tem início em 1937, quando é criado o Instituto Nacional do Livro-INL, um órgão que inicialmente seria responsável por criar um *Dicionário da Língua Nacional* e uma *Enciclopédia Brasileira*, que jamais foram concluídos. O instituto foi responsável pelas políticas envolvendo o livro didático, o que auxiliou a qualidade do material que seria utilizado no país e oferecido aos estudantes. No ano seguinte, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático-CNLD, estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.⁸

O Decreto nº 77.107, de 4/2/76, regulamenta que a compra de boa parcela dos livros seria responsabilidade governamental, os livros seriam distribuídos, naquele momento, para algumas escolas públicas. Os recursos viriam do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação dos estados e municípios. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, grande parte das escolas municipais não foram beneficiadas pelo programa.

Desde 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – por meio do qual o MEC passou a adquirir e distribuir livros didáticos de Alfabetização, História e Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais para o Ensino Fundamental. Em 2003, a distribuição incluiu também o Ensino Médio, em um volume único para o Norte e Nordeste. Três anos depois, começou a ser atendido o Ensino Médio nas outras regiões. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 614).

⁸ Segundo trabalhos voltados a essa temática: “Uma política para o livro – o INL e as relações editoriais durante o estado novo (1937-1945)” de Gisella de Amorim Serrano, disponível em: <alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/.../H043.doc>; “Histórico do PNLD”, disponível em: www.ime.usp.br/~brolezzi/disciplinas/20082/.../historiadopnld.doc e “Livro Didático: um olhar nas entrelinhas da sua história”, disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc>.

Em 1985, o Decreto nº 91.542 cria o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que, a partir de sua implementação, modifica alguns aspectos das características do programa anterior, tais como a indicação do livro didático pelo professor da matéria, o que até então não era realidade nas escolas. Assim como, neste período, dá-se o início da política de reutilização do livro didático, que ao final do ano letivo deveria ser devolvido para que fosse no ano seguinte utilizado por outro estudante.

Esse tipo de impulso foi de certo enriquecedor para a escolarização, o novo momento histórico ansiava por novas perspectivas que buscassem incluir a remessa de estudantes que se faziam presentes em sala de aula.

A partir da criação do PNLD em 1985, a produção do livro didático começa a seguir padrões para que seja mensurada a qualidade do material, sendo oferecido, dessa forma, um conteúdo que seja compatível com as normas reguladoras do material. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei n.12.796 de 4 de abril de 2013, regulamenta de forma geral as bases para a educação em todas as séries do ensino infantil, básico e superior, garantindo o ensino público voltado para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão e preparando-o para o mercado de trabalho.

O Plano Nacional do Livro Didático foi instituído em nosso país como parte de uma política voltada ao fomento do material para as escolas públicas. Como foi instituído no ano de 1985, o programa é relativamente novo e está em constante aprimoramento para o atendimento de uma demanda crescente a cada ano. Atualmente, a principal meta do PNLD está descrita no sítio⁹ do Ministério da Educação como:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (MEC, 2014)

⁹Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668>

Segundo Rojo, o PNLD analisa sete componentes nos livros didáticos de língua portuguesa, a saber:

a natureza do material textual, as atividades de leitura e compreensão de textos escritos, as atividades de produção de textos escritos, as atividades propostas para a produção e compreensão de textos orais, as atividades de trabalho e reflexão sobre os conhecimentos lingüísticos, o manual do professor, os aspectos gráficos-editoriais. (ROJO, 2003, p. 72)

O Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL – é uma proposta subsidiada pelo Ministério da Educação – MEC –, em parceria com os municípios, focado na formação de leitores e de incentivo à leitura, tendo como prioridade as melhorias nas condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, fomentando inclusive projetos voltados ao desenvolvimento da leitura, como a construção de bibliotecas e aquisição de livros para escolas públicas, conforme explicitado no documento:

Essa proposta, focada essencialmente na qualificação dos recursos humanos e na ampliação das oportunidades de acesso da comunidade escolar a diferentes materiais de leitura, consubstancia-se em quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a revista Leituras; (3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; (4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE. (BRASIL, 1998, p.9)

Segundo constam nos PCNs;

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 49)

Projetos como o PNLL são um vetor para o aumento na prática da leitura nas escolas, à medida que subsidiam a compra de livros que, normalmente, os estudantes de instituições públicas não poderiam adquirir com recursos próprios, aumentam o acervo das bibliotecas escolares, podendo, dessa forma, propiciar alternativas de ensino ao professor, pois este terá a oportunidade de solicitar leituras diversas aos alunos.

Adicionalmente foi desenvolvido o Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM que também é um dos programas desenvolvidos pelo Governo Federal, com o foco no atendimento às escolas de Ensino Médio. O plano é fruto do constante aprimoramento por que passa o PNLD.

O regimento do PNLEM prevê que a escolha do livro didático que será oferecido às escolas inicia-se com a inscrição das editoras para apresentação das obras que serão posteriormente avaliadas por especialistas da Secretaria de Educação Básica – SEB, encarregados pela avaliação pedagógica. Os livros aprovados são dispostos então no Guia do Livro Didático¹⁰ e apresentados aos professores por meio de resenhas elaboradas pelos especialistas da SEB. Os professores são então convidados a escolher os livros que serão, posteriormente, enviados diretamente à escola até o início do ano letivo¹¹. Esse mesmo processo é seguido pelo PNLD.

O PNLEM atua no sentido de indicar aos professores os melhores livros didáticos, visto que o processo de seleção é centrado em escolher as obras que melhor se enquadrem nas diretrizes propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM e Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Além de todas essas legislações e planos governamentais, há uma preocupação constante por parte de muitos estudiosos da área da educação com a qualidade do livro didático, o tema é discurso presente em inúmeros congressos e encontros. Baseando-nos nas análises feitas por Batista acerca desse tema, concordamos com o que o autor estabelece como ideal a ser buscado quando pensamos na função do livro e das questões referentes à língua:

É necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. (BATISTA, 2003, p. 44)

¹⁰ Segundo Batista, o Guia do Livro Didático foi criado em 1996 após as primeiras classificações feitas pelo MEC para demonstrar aos professores os Livros didáticos recomendados para uso em 1997. (2003, p. 32)

¹¹ Informações disponíveis integralmente no sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: <www.fnnde.gov.br>

Além de todas as considerações já elencadas, consideremos também o momento histórico vivenciado a partir da década de 1960, quando por mudanças no contexto político-social do Brasil, além dos estudantes das camadas mais privilegiadas da sociedade uma parte da população que antes não frequentava as salas de aula começaram a ter acesso à educação de forma mais igualitária, dividindo os espaços das escolas públicas, que antes eram preparadas apenas para receber aqueles que já tinham bagagem cultural suficiente ou que a teriam com facilidade durante a fase escolar.

Segundo Bagno (2007, p. 32), em meados da década de 1960, a escola deparou-se com uma nova realidade em que gradualmente os discursos em sala de aula retratavam a nova remessa de alunos que eram recebidos nas escolas, antes frequentadas somente pelos filhos das classes sociais mais abastadas. Acontecia naquele momento uma democratização do ensino, caracterizada pelo autor como uma radical mudança quantitativa no sistema educacional brasileiro, acompanhada de uma igualmente radical piora qualitativa das escolas públicas.

Reconhecidamente, nesse momento em que a escola começa a receber alunos advindos das mais heterogêneas classes sociais, os quais trouxeram consigo suas características socioculturais, era frequente o “despreparo”¹² dos docentes para atender esta nova demanda. Nesse momento começam a surgir questões como as variações linguísticas, por exemplo, que começam a adentrar de forma significativa nas salas de aula. Segundo Mattos e Silva (2004, p. 65), a realidade está se impondo à revelia da ideologia, ou seja, a pluralidade de culturas estava sendo inserida nas escolas e o mito de que o ensino é somente para os ricos estava se fragmentando.

Considerando, portanto, que, a partir da década de 1960, a nova realidade escolar alterou as características tanto de alunos quanto professores, tornando-os diversos daqueles que estudavam a partir da *Antologia Nacional*, a importância do livro didático é ressaltada, pois esse material era distribuído aos professores não somente para que servissem como leituras a serem realizadas e estudadas, mas também como papel para preencher possíveis lacunas que foram deixadas no processo educacional destes. O material é responsável por

¹² grifos nossos.

auxiliar de maneira pedagógica e instrucional os professores formados a partir da nova realidade escolar.

Além das questões sociais, observamos também, como apontam os PCNs (1998, p. 15), novas concepções metodológicas advindas com o processo de desenvolvimento das políticas educacionais, principalmente a partir dos anos 1980, quando começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina” e buscavam descrever a forma de como se aprende:

trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Permitiram, por exemplo, que se começasse a desvelar as razões pelas quais as crianças que vinham de famílias mais favorecidas pareciam ter muito mais desenvoltura para lidar com as demandas escolares que as de famílias menos favorecidas. Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. Mas, as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita, possuíam muito mais experiências significativas com a escrita do que as crianças das classes menos favorecidas, e essa diferença, que se expressava no desempenho, marcou a vida escolar dessas crianças desde o seu início. (BRASIL, 1998, p. 15).

Importante destacarmos que o processo gradual envolvendo o ensino de língua portuguesa e a utilização do livro didático ainda está em desenvolvimento, com o surgimento de novas vertentes que auxiliam o estudo da língua como algo dinâmico e não estanque limitado a conceitos gramaticais que apenas colaboram para a visão do todo. O estudo da gramática é parte integrante do ensino de língua portuguesa e não sua finalidade.

Dentre esses novos aspectos, que já começaram a ser citados em documentos oficiais, principalmente nos PCNs, estão os gêneros discursivos. O domínio da língua começa a ser visualizado em estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCNs, 1998).

Neste primeiro capítulo observamos a trajetória que acompanhou o desenvolvimento da leitura e da escrita, com o objetivo de demonstrarmos que tanto a linguagem oral quanto a escrita estiveram sempre presentes no processo de interação humana, o seu aperfeiçoamento foi se intensificando no sentido de fortalecer ao mesmo tempo em que facilitava essa interação social permitindo o registro dessas atividades, através da forma escrita. A grafia das palavras também sofreu processos de modificações, estando em constantes mudanças, as formas de ler estão alterando seus suportes, mas permanecem constantes as necessidades tanto de utilização da linguagem oral quanto da escrita. Percebemos neste retrospecto que após a invenção da prensa foi de fato importante momento para a história da leitura, implicando uma mudança de paradigma na oferta futura de conhecimento através da forma escrita, mas, observamos ainda, um novo momento histórico, envolvendo a era digital, que será também responsável por modificações que ainda ocorrem, hoje e futuramente nas formas de leitura e escrita.

II O LIVRO DIDÁTICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS: PRÓS E CONTRAS

O livro didático no Brasil atinge seu propósito quando estabelece uma forte parceria com o Professor. Juntos eles podem converter em realidade os mais nobres ideais da Educação.

Sérgio Quadros (2013)¹³

Este segundo capítulo está subdividido em três subcapítulos. O primeiro é voltado a uma conceituação teórica acerca do que é material didático e livro didático e sua importância como material de pesquisa e produção em sala de aula. No segundo, apresentamos um retrospecto histórico acerca do papel do livro didático de língua portuguesa no Brasil, o desenvolvimento desse suporte de leitura e das mudanças ocorridas, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares no ano de 1998, que prevê o estudo da linguagem a partir dos gêneros discursivos. No terceiro subcapítulo, demonstraremos a visão bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos.

2.1 O papel dos livros didáticos

O conjunto de materiais utilizados em sala de aula pode ser definido como materiais didáticos. Lousa, apagador, pincel, computador, cadernos lápis etc, são materiais utilizados durante das aulas que auxiliam durante o processo de ensino/aprendizagem. Além desses materiais poderiam ser acrescentados tantos outros quanto fossem necessários para desenvolver as competências a serem trabalhadas e a imaginação: jornais, revistas, tintas, pincéis, vasos de plantas, animais secos. De todos esses elementos que compõem os materiais escolares, um dos elementos mais essenciais é o livro didático, já que sua importância está diretamente ligada à aprendizagem.

¹³ Retirado do site: <http://sme.mackenzie.br/mackenzie/Home/Conheca-o-Sistema/Noticias/O-papel-do-livro-didatico#article_line_8263>

Há diferenças técnicas, porém, que diferenciam o livro didático de outros livros que não o são, “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática” (Lajolo, 1996, p.4). A importância do livro é ressaltada então pelo caráter eminentemente educativo do material, com uma finalidade clara de ensinar, ser meio para o repasse de aprendizado o adjetivo “didático” tem sentido a partir da utilização concreta e eficiente do mesmo, essa utilização acontece a partir do diálogo entre o livro e a abordagem assumida pelo professor em prol dos beneficiários que serão os estudantes. Sobre essas obras classificadas como didáticas, Lajolo complementa que,

como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (LAJOLO, 1996, p. 4)

O papel relevante do livro didático no ambiente escolar é afirmada por inúmeros pesquisadores que estudam a importância do material que além de ser, para muitos estudantes a única fonte de consulta escolar e de leitura, também pode ser meio de propagação de ideologias e formas estanques de ensino. Segundo a pesquisadora Célia Cassiano¹⁴, o livro didático representa uma peça fundamental no ambiente de sala de aula, seu conteúdo e forma permitem que estudantes de localidades remotas, onde as dificuldades logísticas e sociais impedem o acesso a tecnologias inovadoras ou mesmo aquelas livremente disponíveis em locais de fácil acesso, possam fazer diversas leituras, realizando-as através de outras formas de conhecimento, segundo a autora:

há lugares no país em que o didático é o único livro que algumas pessoas tinham acesso na vida. Lembre-se de que temos mais de 5.500 municípios no país, que apresentam realidades distintas. Um aluno da rede pública da cidade de São Paulo provavelmente terá mais condições de ter acesso a outros recursos – advindos das novas tecnologias, por exemplo – do que um aluno que estuda num município mais distante no Amazonas ou na Bahia.

¹⁴ Em entrevista concedida a revista Pontocom, disponível integralmente no site: <http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/qual-e-o-lugar-do-livro-didatico-no-brasil>, acessado em 20/12/2014.

Quanto as questões ideológicas de ensino, na visão de Lajolo (1996, p. 4), os livros didáticos são importantes meios desse aspecto, uma vez que, “em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina.” Ou seja, os exercícios e materiais de leitura são somente repassados, sem uma reflexão, e, embora ocorra, a falta de materiais substitutos acabam por eleger o livro didático como única fonte de auxílio em sala de aula.

Os estudos sobre os livros didáticos são objeto de pesquisa em diversos países, principalmente na Europa, conforme estudo intitulado “O livro didático: alguns temas de pesquisa” de Kazumi Munakata¹⁵, o autor tece alguns esclarecimentos sobre a expansão de pesquisas sobre o livro didático, destacando que tais pesquisas não são exclusivamente um fenômeno brasileiro, mas uma tendência internacional. De acordo com o demonstrado no Quadro 1, são apresentados dados sobre os centros de pesquisa especializados em estudarem os livros didáticos em várias partes do mundo, dos anos 1970 a 2000.

Nome	País	Ano	Site
Georg Eckert Institute for International Textbook Research	Alemanha	1975	http://www.gei.de/nc/en/georg-eckert-institute-for-international-textbook-research.html
Programme de Recherches Emmanuelle	França	1980	http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm
The Textbook Colloquium	Grã-Bretanha	1988	http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/colloq2.html http://www.open.ac.uk/Arts/TEXTCOLL/ http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/paradigm/
International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)	Noruega	1991	http://www.iartem.no/index.html
Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares)	Espanha	1992	http://www.uned.es/manesvirtual/ProyectoManes/
Les Manuels Scolaires	Canadá	1993	http://www.bibl.ulaval

¹⁵ Professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; integrou o Projeto Temático “Educação e Memória: Organização de Acervos de Livros Didáticos”.

Québécois			ca/ress/manscol
Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)	Espanha	2006	http://www.ceince.eu/main.php?id=1
Redes de Estudios en Lectura y Escritura (RELEE)	Argentina	2007	http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/inicio.htm

Quadro 1 - Centros de Pesquisa sobre livros didáticos no mundo.¹⁶

O conhecimento chega às escolas, na maioria das vezes, através do material impresso, sendo o livro didático o instrumento mais utilizado em sala de aula. Por essa relevância a preocupação com a qualidade do material utilizado em sala de aula é tema recorrente em diversos trabalhos na área de língua portuguesa e das demais disciplinas, Lajolo observa que:

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p.4)

Didático, então, é o livro que será utilizado durante as aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, com o objetivo de cumprir essa utilização escolar e sistemática. Apesar do início de estudos sobre o livro didático não ser tão recente no Brasil e de todas as facilidades advindas das novas tecnologias, muitos estudantes da educação básica ainda têm dificuldades em adquirir esse material básico, e ainda mais aqueles que por não terem o caráter didático, não são distribuídos gratuitamente a eles, como é o caso dos livros de literatura. Fatores como a falta de acervo nas bibliotecas das escolas, a falta de projetos alternativos no ambiente escolar que priorizem atividades envolvendo a leitura de outros livros que não os didáticos, a falta de incentivo familiar ou mesmo o pouco interesse por parte dos próprios estudantes pela leitura desses materiais podem tornar o papel do livro didático mais destacado ainda, somando a necessidade didática a essa necessidade de ser fonte de leitura formando um cidadão crítico e consciente da realidade a seu redor.

¹⁶ Fonte: Revista brasileira de história da educação, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

O professor é o leitor primário da obra didática, após seu contato inicial com o livro é que os alunos começarão a ter o contato com o livro, partindo das primeiras impressões causadas pelo material no professor. Temos, portanto, duas obras didáticas voltadas a mesma finalidade, o livro didático do aluno e o do professor, que tem um papel também de auxiliar e interagir com seu professor-leitor não como uma mercadoria dialoga com seus potenciais consumidores, mas um diálogo baseado na necessidade de alcançar um bem comum, que é a aprendizagem dos alunos, a transformação causada pelo conhecimento.

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p. 5)

Klein e Mescka (*apud* Kleimann, 2002, p. 7) nos esclarecem e reforçam que “a aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura”. De fato esse aspecto do ensino de língua portuguesa é basilar para o entendimento tanto da matéria em si, quanto do desenvolvimento intelectual do aprendiz, pois a leitura faz-se presente em matérias diversas durante seu processo de escolaridade, seja ao resolver um problema matemático ou realizar uma leitura necessária para o entendimento da química, física ou literatura.

Para tratar de forma abrangente e atualizada as questões envolvendo a língua portuguesa, considerando sua dinamicidade, o livro didático e a escola devem estar pautados em concepções contemporâneas, segundo descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p. 27) cabe à escola tratar a linguagem dinamicamente, tratando-a de forma assistida, considerando o momento histórico e as demandas sociais determinadas ao momento em que está sendo trabalhada.

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Há uma posição central ocupada pelo material, e nesse sentido, anseiamos a busca de alternativas para um trabalho eficiente com este suporte para o trabalho voltado aos gêneros discursivos e leitura. Observamos que a preocupação ao longo do tempo, desde a utilização dos primeiros materiais didáticos era a de que esse material fosse utilizado para, de certa forma, auxiliar os primeiros professores, oportunizando aos estudantes uma consulta o que foi dito no momento da aula, o livro didático hoje pode também ser lugar para anotações, observações individuais que ajudariam o aluno a recordar em outro momento do que foi visto em sala de aula. Lajolo (1996, p. 5) complementa que “o livro didático dirige-se, simultaneamente, a dois leitores: o professor e o aluno”, devendo, portanto, auxiliar ambos no trabalho em sala de aula.

Observaremos, através do histórico da sequência histórica do livro didático em nosso país, que as mudanças ocorridas no material foram gradativas e de certa forma coadjuvantes do desenvolvimento educacional em nosso país, acompanhando e participando ativamente do processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

2.2 Os gêneros discursivos

Neste subcapítulo traremos os fundamentos do entendimento da noção de gênero discursivos a partir da visão bakhtiniana, mesmo entendimento proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Bakhtin (2011, p. 262) esclarece que “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Segundo Fiorin (2006, p. 64), *relativamente*, pois o autor quer destacar a necessidade de considerarmos a maleabilidade dos gêneros, isto é, sua mudança, seu constante alterar-se a partir de outro enunciado. Faraco (2003) nos esclarece que os gêneros discursivos:

não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação. (FARACO, 2003, p. 112)

Segundo Fiorin (2006, p. 61), ao tratar sobre os gêneros discursivos, Bakhtin não estabelece teorias acerca do gênero em si, levando em conta o produto, mas sua

preocupação baseou-se na maneira como são constituídos os gêneros, o processo de sua produção, “os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação”. Dessa forma podemos vislumbrar que os gêneros discursivos estão intrinsecamente ligados às atividades sociais humanas, para que o indivíduo comunique/interaja, faz-se necessária a produção de um gênero que servirá como meio para a interação social e discursiva.

Faraco (2003, p. 108), ao fazer uma análise semântica do vocábulo *gênero*¹⁷, descreve que o termo advém do processo de gerar, produzir, citando que assim como pessoas são reunidas por traços sanguíneos da mesma forma os textos podem ser analisados por certas características ou propriedades que os tornam comuns, e prossegue: “a noção de gênero serve, portanto, como uma unidade de classificação: reunir diferentes com base em traços comuns”, tais características são marcadas pela dinamicidade dos gêneros utilizados em cada esfera, sendo alterados e criando novas significações a partir da interação, segundo Bakhtin,

a riqueza e diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera. (Bakhtin, 2011, p. 262)

O gênero do discurso a partir das teorias bakhtinianas estabelece uma ligação entre a linguagem e a vida social, estando ambas sempre vinculadas ao que o teórico denominou esferas sociais, local onde essas atividades de interação acontecem. De acordo com as teorias desenvolvidas por Bakhtin, o enunciado é a manifestação da linguagem, dessa forma os gêneros discursivos não são modelos estanques dos quais pode-se simplesmente copiar uma forma fixa e reproduzi-la como produção textual. Os gêneros discursivos estão mais ligados, segundo Bakhtin, por aspectos sócio-comunicativos, por sua funcionalidade em cada esfera de utilização da linguagem e não estão marcados por características eminentemente formais. Segundo Bakhtin (2011, p. 268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

¹⁷ o autor demonstra que a palavra *gênero* “remonta à base indo-européia *gen- que significa ‘gerar’, ‘produzir’. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus, generis* (significando ‘linhagem’, ‘estirpe’, ‘raça’, ‘povo’, ‘nação’).

A partir das reflexões filosóficas advindas dos estudos de Bakhtin, a linguagem é vista como uma realidade sociocultural/interacional, sendo a interação entre as pessoas realizadas através de gêneros discursivos. As práticas comunicativas humanas são realizadas em certos contextos, para nos legitimarmos discursivamente necessitamos produzir gêneros tipicamente utilizáveis e entendíveis em cada contexto. Segundo Fiorin (2006, p. 61), “não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e finalidades de cada esfera”, o gênero é responsável, portanto, por estabelecer entre os seres humanos e a vida social uma ponte capaz de tornar a interação social possível através da utilização dos enunciados.

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 da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (Bakhtin, 2011, p. 261)

Seguindo essa perspectiva, Bakhtin define o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional como partes que constroem o enunciado, tal enunciado será definido pela especificidade da esfera de ação em que acontecerá. Toda forma de enunciado será produzida a partir da necessidade de interação verbal entre os falantes que o criarão dentro de uma atividade em que esses estarão participando, definindo que a dinamicidade da língua e das atividades humanas estarão presentes e influenciarão os gêneros.

O conteúdo temático, segundo Fiorin (2006, p. 62), não é o assunto específico de que trata um texto, “mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Cada gênero, portanto, estabelece parâmetros norteadores que constituem o sentido que o texto seguirá, esse conteúdo também está ligado a atividades eminentemente humanas, relações que causam sentido dentro de determinado contexto. O exemplo dado pelo autor é das cartas de amor, cada carta trata de um tema específico, que pode ser a saudade ou uma traição, porém o conteúdo temático será as relações amorosas.

O estilo ou ato estilístico está ligado aos meios linguísticos utilizados para criar os enunciados, considerando que o uso de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais estarão ligados a imagem do interlocutor e de que forma se espera a compreensão responsiva ativa do enunciado, segundo Fiorin:

Há assim, um estilo oficial, que usa formas respeitadas, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc; um estilo objetivo-neutro, em que há uma identificação entre o locutor e o seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado por uma “objetividade” e uma “neutralidade”; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem; um estilo íntimo, em que há uma espécie de fusão entre os parceiros da comunicação, como nas cartas de amor. (FIORIN, 2006, p. 62)

A estrutura composicional, ou construção composicional, como cita Bakhtin (2011), é a forma como estão organizadas as informações no texto, essa estrutura deve seguir a premissa de estar situada no tempo, no espaço e em uma relação de interlocução que faça sentido. Essa estrutura é responsável pela identificação do texto, por exemplo, um e-mail, deve ser preenchido o destinatário, o assunto da mensagem, o teor da mensagem, seguindo a estrutura própria desse tipo de gênero discursivo.

Os gêneros discursivos são, portanto, meios pelos quais os seres humanos podem participar da vida social que os circunda, as múltiplas situações de interação podem alterar ou fazer surgir novos gêneros, dos quais os indivíduos que participam de relações de comunicação em determinados meios, como, por exemplo, a igreja, a escola ou uma banda de música, utilizarão, e aqueles que pretendem se inserir deverão conhecer. Seguindo a divisão feita por Bakhtin, os gêneros podem ser primários (simples) e secundários (complexos), ambos interdependentes entre si, demonstramos a seguir a definição bakhtiniana para cada um deles.

Os gêneros primários são aqueles utilizados para as atividades humanas cotidianas, sejam eles orais ou escritos, segundo Faraco (2003, p. 117), eles se constituem e se desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e estão em relação direta com seu contexto mais imediato, “trata-se dos gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas, das atividades efêmeras do cotidiano” (Faraco, 2003, p. 117).

Os primários são gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem a comunicação verbal espontânea e tem relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica... E o *mail*, o bilhete, o *chat*... (FIORIN, 2006, p. 70)

Os gêneros secundários são resultado da comunicação mais elaborada, geralmente escritos, mas não por regra. Tais gêneros são criados e utilizados em atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal etc. Fiorin (2006,

p. 70), esclarece-nos que esses gêneros “absorvem e digerem os primários, transformando-os”, como por exemplo, quando dois alunos em uma conversa informal discutem sobre fatos da política, o que transforma esse bate-papo em uma discussão político-ideológica.

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios, por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2011, p. 263-264)

Todas as formas citadas até este momento são utilizadas dentro do que Bakhtin denominou esferas de atividades. As esferas de uso da linguagem seriam, na concepção bakhtiniana, as várias situações em que há uma interação sociolinguística, onde os sujeitos falantes utilizam os gêneros em suas atividades de interação linguística, seja ela oral ou escrita. Essas esferas são responsáveis por possíveis novas formas de interpretação dos textos, como nos esclarece Fiorin (2006, p. 72): “um texto pode passar de um gênero para outro quando for colocado em outro contexto, ou seja, em outra esfera de atividade”.

Apesar de todas as teorias advindas do estudo de Bakhtin, segundo Fiorin (2006), após a proposta de que o ensino da língua portuguesa fosse realizado tendo como base os gêneros do discurso, os livros didáticos utilizados abordavam o tema com um normativismo típico do estudo gramatical, com uma tentativa de enquadramento dos gêneros dentro de certas características que os definissem. Os PCNs (BRASIL, 1997, p.18), ao recuperar a definição e as características dos gêneros, trazem diretrizes para o estudo com os gêneros, contudo, estes nem sempre foram absorvidos de maneira satisfatória pelos professores, pois como bem observa Faraco:

a apropriação pedagógica da noção de gênero do discurso de Bakhtin tivesse sido mais enriquecedora do que cristalizadora, se suas reflexões tivessem sido entendidas pelo seu caráter inerentemente dinâmico e não tivesse se resumido a submetê-las a uma leitura apenas formal dos gêneros. (FARACO, 2003, p, 118)

Nesse sentido, percebemos que, na concepção bakhtiniana, muito mais que buscar por características de cada um dos gêneros, estes se caracterizam, predominantemente:

por sua propriedade dialógica, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados; representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva (Lopes-Rossi, 2012, p. 230).

A partir das concepções estabelecidas pelos autores e baseados pelos PCNs, o estudo dos gêneros pode ser levado à escola de forma equivocada, não sendo considerado seu processo de produção, enquadrando-os em estanques características formais. Tanto o professor quanto os estudantes são atuantes no processo de construção, uma vez que interagem socialmente em esferas de atividade diversas.

A escola seria uma esfera apenas. A igreja, o trabalho, a casa, os amigos, a internet transforma-os em integrantes ativos do processo de produção/interação, uma vez que produzem os gêneros preces, e-mails, relato, bate-papo e *post* em cada um deles, gêneros próprios a cada esfera. Segundo Cavalheiro (2010, p. 68), a linguagem, ao estabelecer “uma relação recíproca entre a realidade circundante e o signo utilizado pelo enunciador, não há como haver enunciação abstrata, pois sempre haverá um interlocutor a quem o discurso será destinado”. Nesse sentido, é fundamental que se considere as esferas sociais em que os gêneros circulam, pois sempre, ao fazer uso de determinado enunciado, estamos inseridos num aqui e agora próprios da enunciação, e sempre se dirigindo a um interlocutor, presente ou implicado em nosso dizer.

O ensino a partir da perspectiva dos gêneros discursivos é ainda um desafio ao professor, exigindo desse uma preparação além do que preceitua o livro didático. Esse trabalho deve ser elaborado tendo como foco, segundo Bortone (2008), as dimensões do texto, sendo elas contextuais, caracterizadas como os subsídios necessários para que o aluno seja levado a interpretar textos acionando os contextos ao qual o mesmo faz referência; textuais, por serem elementos presentes no próprio texto e auxiliam a compreensão clara; e intertextuais são as marcas presentes no texto que remeter o leitor a textos lidos anteriormente.

Segundo Bortone (2008), o ensino de língua portuguesa utilizando os gêneros textuais é basilar e levar para sala de aula textos de diversos tipos enriquece a base leitora dos estudantes. Importante lembrar ao professor que esse estudante já vem, de seus contextos familiares e interações sociais distintas, amparados por gêneros que dominam e utilizam com maestria, conforme nos ensina Marcuschi:

O certo é que o cidadão, mesmo quando não letrado em alto nível serve-se de um sem número de gêneros, mas em sua maioria bastante regulados e padronizados. Diante disso, pode-se indagar se a escola deveria trabalhar com estes preferencialmente ou se deveria deixá-los de lado. Quais seriam aqueles a que ela deveria dedicar-se? (MARCUSCHI, 2011, p. 7).

A partir do questionamento do autor, podemos sugerir que a escola deve se voltar no sentido de desenvolvimento da leitura e capacidade interpretativa/interacional e discursiva desse estudante, sendo:

imprescindível trabalhar os vários gêneros textuais com nossos alunos, portanto levar para sala de aula propagandas, músicas, piadas, tiras, reportagens, manuais de instrução, receitas, bulas, contratos, avisos, bilhetes, cartas, poesias, contos, crônicas, tiras, entre outros. Ao observar as características que distinguem um gênero do outro, percebemos que há elementos textuais que organizam e sustentam sua composição. (BORTONE, 2008, p. 130)

O estudo dos gêneros discursivos em sala de aula seria eficientemente elaborado no caso de haver um mecanismo de inserção dos estudantes em situações onde houvesse a necessidade de produção de textos de acordo com a esfera de atividade que se quisesse desenvolver, já que, segundo Fiorin (2006, p. 63), “a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis”. A realidade escolar, portanto, não comporta que o professor possa incitar os estudantes a reproduzirem tais infinitudes situacionais, cabendo ao professor escolher os gêneros com que pretende realizar as atividades, levado a partir da classificação de esferas discursivas, tal como utilizamos na seleção de gêneros discursivos a serem trabalhados no produto deste estudo, que possam ser contextualizadas com o ensino escolar.

Respondendo ao questionamento incitado por Marcuschi, a postura docente em sala de aula tende a considerar aqueles que priorizem a comunicação formal, já que os alunos já têm domínio adequado quanto às formas cotidianas de produção, e os gêneros formais públicos exigem que o aluno tenha contato com as restrições impostas para que possa dominar a produção do gênero em questão segundo Dolz & Schneuwly:

Já que o papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 174)

A abordagem dos gêneros discursivos requer, portanto, o contato com uma pluralidade de práticas que fazem parte do cotidiano que, segundo Cosson (2011), são essenciais para que o indivíduo perceba o mundo ao seu redor como um ser crítico, capaz de interpretar e utilizar as informações para sua atuação social, seja no ambiente escolar ou

fora dele. Porém, conforme afirmam Bortone e Martins (2008, p. 9), “cabe à escola assumir as rédeas de um processo que lhe é pertinente, que é sua meta maior”, estando os professores, portanto, incumbidos da abordagem principal que é a missão de tornar os alunos proficientes nas diversas atividades humanas, não apenas escolares.

Bortone e Martins (2008, p. 29) citam quatro habilidades que o professor de língua portuguesa deve perseguir para ampliar as competências de conhecimento da língua, pois, segundo a autora, os alunos já possuem estas competências, são elas: o desenvolvimento da capacidade de expressão oral; capacidade de refletir sobre a língua; capacidade de leitura e capacidade de produzir textos. De acordo com os PCNs, a leitura deve ser trabalhada através de uma análise linguística, evidenciando as ocorrências de forma contextualizada. Diante disso é essencial que para a abordagem a partir de gêneros discursivos um entendimento básico sobre a produção da linguagem seja estabelecida, os homens a produzem, essa produção é reconhecida por outros homens que a transforma e transformam a si mesmos por meio da interação com o mundo. Importante a colocação estabelecida no PCNs do ensino médio ao estabelecer as bases para o entendimento da linguagem, de acordo com o documento:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5)

A linguagem, portanto, não é algo pronto e estanque, pois está em constante transformação. Assim, uma palavra, uma figura ou um símbolo pode ter um significado, quando tomados isoladamente, fora do espaço sócio-interativo, mas seu sentido real só é demonstrado a partir do contexto ou situação na qual estão inseridos. Tais entendimentos devem ser levados a sala de aula e fazerem parte das aulas de língua portuguesa se a finalidade de tal ensino prever o desenvolvimento de competências discursivas em alunos que mais tarde serão cidadãos participantes de esferas diversas.

2.3 Os projetos de letramento e sua implicação no trabalho com a leitura

Em trabalhos de autores como Marcuschi (2011), Menezes (2013), Kleiman (2013) e Souza (2012) já foram detectadas algumas deficiências no letramento de alunos do ensino médio, a leitura é muitas vezes deixada de lado, sendo as aulas de língua portuguesa baseadas no estudo gramatical. Quanto a definição de letramento, Souza o define como:

o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia para se informar, ler livros religiosos, transcrever receitas para cozinhar, escrever *e-mails*, ler legendas em filmes, identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula lida oralmente por alguém, ministrar um seminário, organizado a partir de planejamento escrito etc. (SOUZA, 2012, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) complementam a definição da autora, esclarecendo que o letramento seria resultado das práticas sociais que utilizam como sistema simbólico e tecnológico a escrita. O letramento estaria situado como necessário para que tais práticas sejam tornadas significativas, embora por muitas vezes não seja necessário ler ou escrever entendermos as situações diversas a nosso redor, precisamente o letramento seria, na visão dos PCNs,

práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998, p. 21)

Soares (2002, p.3) nos fornece um conceito sobre a prática de letramento mais aproximada quando pensamos no trabalho com gêneros discursivos, segundo a concepção da autora, o letramento é:

o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento.

A inserção do trabalho com a produção de gêneros discursivos, através do reconhecimento do seu âmbito de produção e circulação, se abordados no trabalho com a leitura em sala de aula, podem ser instrumento que levará o aluno a sentir mais interesse pelo desenvolvimento da leitura, encorajando os estudantes a prosseguirem, reconhecendo

esses como sujeitos sociais que efetuam/produzem leituras em vários âmbitos, trabalho esse que Kleiman (2013, p. 72) denominou *projetos de letramento*:

Os projetos de letramento constituem um modelo didático cujo objetivo geral é depreender princípios de resignificação do ensino de escrita. Isso ocorre porque, ao se vincularem a práticas em que a leitura e a escrita representam ferramentas para agir socialmente, os projetos de letramento favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração e da negociação entre os seus participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade).

Imaginar que o aluno está em sala de aula sem que haja um contexto social que o circunda é um erro, esse contexto é determinante em seu processo de letramento, ditando as práticas que esse jovem utilizará. Souza (2012, p. 15) afirma que “são várias as práticas de letramento nas quais os jovens se engajam todos os dias: leitura de textos religiosos, e-mails, salas de bate-papo, portais de busca, sites de relacionamento, grupos de teatro, cursos extracurriculares, entre outras”. A autora cita, ainda, a “invisibilidade” dessas leituras, já que no ambiente escolar as mesmas não são reconhecidas.

Seria ideal que ao trabalhar os enunciados constantes no livro didático os professores também se preocupassem com o conhecimento prévio do aluno/leitor, já que problemas com a interpretação ocorrem geralmente pela falta de “intimidade” que esse aluno mantém com o significado dos enunciados trabalhados. Um exemplo disso é citado por Bortoni-Ricardo (2008, p. 615-616):

Ora, o conhecimento prévio – conhecimento de mundo ou enciclopédico – que nossos estudantes detêm pode estar muito distante dos conteúdos dos textos didáticos, quase sempre muito pautados em textos acadêmicos. Por exemplo, em um texto didático de sétimo ano foi incluída uma crônica de Fernando Sabino sobre suas experiências como locutor de rádio. O texto não é vazado em linguagem erudita ou muito distante da realidade dos leitores potenciais. Mas o autor faz referência à *BBC*, ao sepultamento do cantor Francisco Alves e ao *Big Ben*. Todos esses itens eram completamente estranhos à experiência de vida do jovem aluno de sétima série. A professora que acompanhava a sua leitura teve de tecer longas explicações para que não ficassem “buracos” na compreensão que o leitor se esforçava por construir.

O fragmento acima nos remete a uma cena que pode ser revisitada em diversas escolas, o trabalho do professor vai além da leitura e interpretação, ou pelo menos deveria, para que o aprendizado possa ocorrer de forma eficiente. No material didático ora proposto, buscamos abordar situações próximas ao jovem, chamando-o a resignificar os textos

propostos, para que dessa forma possamos levá-los ao interesse pela leitura. Ainda sobre a questão, Lajolo (1996, p. 6) enfatiza:

É só a partir do conhecimento que já têm do mundo em que vivem, que os alunos poderão construir os conhecimentos nos quais livro didático e escola devem iniciá-los. Alunos, por exemplo, que acreditam que o leite azeda porque o saci cuspiu nele, dificilmente mudarão de opinião pela mera leitura de um texto que os informe sobre contaminação do leite como fruto da falta de higiene.

Os PCNs de língua portuguesa procuraram abordar de forma crítica o ensino de língua portuguesa, segundo Ferreira (2001, p. 3), o documento já dialoga com o ensino contextualizado, corroborando as teorias que tratam de uma competência textual eficiente em detrimento do estudo através de frases soltas, isto é, “o domínio da competência textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado”. Assim,

a finalidade do ensino de língua portuguesa, segundo o documento, deixa de ser exclusivamente o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção ou o domínio da língua escrita padrão, para passar a ser o domínio da competência textual além dos limites escolares, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado. (FERREIRA, 2001, p. 3)

Sendo clara a preocupação do documento com um ensino de língua portuguesa contextualizado com a realidade social, sem deixar de trabalhar as questões inerentes a escola, cabe então aos professores incluir em suas aulas trabalhos que viabilizem a implementação do que foi orientado pelos PCNs. O livro didático é um dos materiais didáticos que podem auxiliar o professor nessa tarefa, subsidiando o reconhecimento, produção e circulação de gêneros discursivos.

A implementação das abordagens propostas pelos PCNs é desafiadora pelos docentes, principalmente pela ausência de materiais que possam auxiliar o professor no trabalho com os gêneros discursivos, já que muitas das concepções atuais podem não ser conhecidas pelos mesmos, o que exigiria um retorno às leituras de teorias para a implementação em sala de aula, ou, ainda que conhecidas, mas as horas maciças em sala de aula muitas vezes os impedem de planejar atividades que englobem de forma eficiente os estudos com os gêneros. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma abordagem, através

das sequências didáticas propostas no capítulo III, sobre as concepções teóricas acerca dos gêneros discursivos.

III TRABALHO COM A LEITURA: ABORDAGEM PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

A leitura é muito mais do que decifrar palavras. Quem quiser parar pra ver pode até se surpreender: vai ler nas folhas do chão, se é outono ou se é verão; nas ondas soltas do mar, se é hora de navegar; e no jeito da pessoa, se trabalha ou se é à-toa; na cara do lutador, quando está sentindo dor; vai ler na casa de alguém

Trecho do poema "Aula de leitura" de Ricardo Azevedo¹⁸

Neste capítulo apresentaremos a proposta de trabalho a partir das sequências didáticas. Para tanto, no primeiro subcapítulo abordaremos as definições da metodologia para o trabalho com as sequências didáticas, considerando que tais esclarecimentos são necessários para que seja estabelecida a proposta que é apresentada como produto deste estudo. No terceiro subcapítulo apresentaremos a proposta de sequências didáticas a partir dos gêneros discursivos.

3.1 Metodologia da sequência didática a partir de gêneros discursivos

Neste subcapítulo, demonstraremos como organizamos a proposta de trabalho com gêneros discursivos. A proposta ancora-se a partir de uma análise prévia dos mesmos e da elaboração de um trabalho articulado de forma a abordar o máximo sobre esse assunto durante as aulas. Basearemos nossa proposta de sequência didática utilizando-nos da abordagem trazida pelos PCNs e pela vertente didática da Universidade de Genebra, através de Dolz & Schneuwly (2004).

Os PCNs de língua portuguesa abordam, em linhas gerais, as noções de “projetos” e “atividades sequenciadas”, que são base para a proposta de nosso produto final. Segundo esse documento, “a característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo

¹⁸ Retirado do site: <http://tudosobreleitura.blogspot.com.br/2011/02/poema-aula-de-leitura.html>.

compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham” (p. 45). Esclarece-se ainda que “projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada” (p. 46).

Para os PCNs, as *atividades sequenciadas de leitura* são caracterizadas como:

situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura [...] Funcionam de forma parecida com os projetos – e podem integrá-los, inclusive –, mas não têm um produto final determinado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse (Brasil, 1997, p. 46).

O documento não determina a forma de abordagem, mas fornece um caminho para entendermos o conceito de atividades sequenciadas de leitura. Importante, ainda, ressaltar que os PCNs separam claramente as atividades de leitura e produção de textos, sendo cada um desses eixos abordados de forma única.

Mais adiante, ao propor o modo de ação docente, os PCNs de língua portuguesa citam a necessidade de organizações didáticas especiais, tais como projetos e módulos didáticos. Para o documento, os módulos didáticos “são as sequências de atividades e exercícios, organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (Brasil, 1998, p.88). O documento enfatiza a organização desses módulos a partir das seguintes exigências:

Elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas (Brasil, 1998, p. 88).

Segundo Dolz & Schneuwly (*apud* Lopes-Rossi, 2012), para que o professor possa atuar de forma eficiente no trabalho com o gênero discursivo é necessário que ele construa ou tenha a sua disposição um modelo didático do gênero a ser estudado, modelo esse que deve conter as principais características do gênero e a identificação dos itens que podem ser abordados a partir da leitura. A partir de tais informações, é então construída a sequência didática, definida por Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito”.

Nossa proposta é elaborar um material de apoio ao professor a partir do 1º ano do ensino médio, composto por leituras que englobarão dez gêneros discursivos, divididos em cinco unidades. Tal proposta utilizará o modelo de sequências didáticas através de módulos didáticos para o trabalho com a leitura e produção de gêneros discursivos na escola durante as aulas de língua portuguesa e literatura. O aluno torna-se mais independente textualmente quando capacitado para o domínio da leitura e interpretação textual, conforme segue:

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (Lopes Rossi, 2011, p. 71)

O estudo, a partir dos gêneros discursivos, deve, portanto, dar subsídios ao aluno a compreender e produzir gêneros que circulam na sociedade, além da capacidade de distinção entre textos formais e informais, para que no momento em que esses estudantes estiverem desempenhando seus papéis sociais possam definir qual gênero é mais adequado à determinada interação verbal e, assim, suas interações sociais poderão, cada vez mais, ocorrer de forma mais eficientes.

O quadro 2 demonstra, a partir de Lopes-Rossi (2012), os conhecimentos específicos necessários para a produção de gêneros discursivos em sala de aula, a partir dessas observações serão construídas as sequências didáticas que terão como foco o estudo dos gêneros discursivos neste trabalho.

Níveis de conhecimento		Informações que proporcionam para a produção	Perguntas básicas orientadoras para obter essas informações (construir o modelo didático)
Específicos para cada gênero discursivo	Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condições de produção, circulação e recepção	<ul style="list-style-type: none"> • Assunto que se pode abordar; finalidade da produção • Informações necessárias ao gênero • Estilo que se pode utilizar em função do propósito, do público alvo, do meio de circulação do texto • Onde e como obter informações para a produção escrita, como o fazem os autores proficientes 	Com que finalidade se produz esse gênero? Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Qual o nível de formalidade do gênero? Apresenta vocabulário técnico ou específico? Quem lê esse gênero? Porque o faz (com que objetivo o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?
	Elementos composicionais verbais e não verbais	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos não verbais (fotos, imagens, infográficos, mapas, ilustrações etc.) • Distribuição das informações verbais e não verbais no suporte • Padrões de diagramação possíveis no gênero para os elementos composicionais 	Que elementos verbais e não verbais compõem o gênero discursivo (título, texto, subtítulo, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas margens da página, cores, recursos gráficos em geral, qualquer outra característica que chame a atenção)? Como se posicionam no suporte e como aparecem diagramados?

	Movimentos retóricos esperados para o gênero (se houver um padrão estável)	<ul style="list-style-type: none"> • Como começar o texto • Como continuar e desenvolver o texto • Como concluir o texto • Possibilidades ou eventuais restrições caso não haja um padrão retórico estável para o gênero 	Que tipo de informação se espera encontrar em cada parte do texto? Há certo padrão geral de organização retórica ou o gênero permite variações?
--	--	--	---

Quadro 2 – Conhecimentos específicos necessários para a produção de gêneros discursivos.

Os gêneros selecionados tematizam um assunto comum: a adolescência. A escolha deste assunto vem de encontro com os anseios bem conhecidos dos alunos do 1º ano do ensino médio, a fase em que eles próprios estão vivenciando.

Uma vez definido o assunto e as atividades, em linhas gerais, escolhemos dez gêneros discursivos a serem trabalhos nas aulas, a saber: a) da esfera literária: o conto, o poema, a música e a crônica; b) da esfera jornalística: a notícia, a propaganda, a charge e o artigo de opinião; c) da esfera escolar/universitária/pública: o debate e relato de experiência vivido. Com base nas escolhas dos gêneros, elegemos tanto gêneros escritos quanto orais. Em cada uma das unidades proporemos atividades concernentes à leitura, análise linguística e produção textual.

Após a leitura de cada um dos gêneros discursivos, é o momento de instigar os alunos a buscar sentidos possíveis aos textos. Nessa interpretação, o professor tem um papel fundamental, pois é ele o responsável por mostrar os caminhos desta busca. Pode começar a perguntar sobre a relação do título com o conteúdo do texto. Ater-se às pistas deixados pelos autores, tais como a pontuação, as palavras que se repetem, as desconhecidas, as do universo do leitor. Na sequência, serão trabalhadas as características próprias de cada um dos gêneros, a estrutura composicional, o estilo, o conteúdo temático, a finalidade, as condições de produção, circulação e recepção. Posteriormente, cada uma destas etapas será descrita em detalhe. Em um terceiro momento, a proposta será o trabalho pautado na produção textual.

Para cada unidade seguiremos a metodologia sequencial sugerida por Lopes-Rossi (2003) quanto à divisão das atividades em módulos didáticos, serão eles: a) módulo de leitura; b) módulo de análise; c) módulo de produção textual.

Módulo de leitura	→	-atividade de leitura, -espaço para leitura individual ou coletiva.
Módulo de análise	→	-inferências a partir do texto, -discussões acerca da tipologia do gênero, -características do gênero: conteúdo, estrutura composicional, estilo, suporte, esfera social, finalidade, condições de produção, circulação e recepção; -análise linguística e semântica; -perguntas feitas pelo professor, de forma interativa, e listadas no quadro. -síntese da compreensão de cada um dos gêneros discursivos e possibilidades de sentido.
Módulo de produção textual	→	-elaboração dos gêneros discursivos sobre o tema adolescência; -colaboração do professor na revisão; -construção do texto final.

Com a divisão do material em cinco unidades, cada uma delas será composta por três atividades, conforme divisão proposta no modelo didático: 1) a leitura do gênero selecionado; 2) a sua análise; 3) a produção de um novo gênero textual, englobando assim os aspectos citados por Lopes-Rossi (2003) como capazes de tornar o trabalho com os gêneros discursivos eficientes do ponto de vista pedagógico. Em nossa proposta, a cada unidade trabalhada será solicitado ao aluno que produza um dos gêneros estudados, a medida que ele reconhece sua composição através dos módulos de leitura e análise prepara-se para a criação no módulo de produção textual.

O módulo de leitura consiste em um trabalho que engloba a discussão acerca das características dos gêneros discursivos trabalhados e das “características discursivas”. Os alunos devem nesse momento entender que:

As condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas a indagações do tipo: quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em

que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero?
Por que o faz? Onde o encontra? (Lopes-Rossi, 2003, p.74)

Sendo o professor e os estudantes capazes de identificar as respostas às indagações feitas pela autora, estarão ambos cumprindo o entendimento dos gêneros discursivos, entendendo sua finalidade e conscientes do meio de circulação em que serão utilizados.

Segundo Geraldi (2004), a prática do ensino de língua portuguesa deveria ser baseada na própria leitura de textos, na produção desses textos pelos estudantes e por meio da análise linguística com o objetivo de evitar a artificialidade no uso da linguagem, possibilitando o efetivo domínio, em suas modalidades oral e escrita, da língua padrão. Através dos processos de leitura, análise e produção textual pretendemos alcançar as premissas citadas pelo autor, oferecendo ao estudante uma forma de ensino da língua ainda mais abrangente.

O estudante que consegue reconhecer a estrutura e campo de produção e divulgação do gênero requerimento, por exemplo, estaria apto a produzir esse gênero, bem como outros da mesma esfera, à medida que com o trabalho em sala de aula e leitura ampliaria seu horizonte linguístico na mesma proporção em que produzisse e entendesse o processo envolvido na circulação, tornando-se um ciclo necessário: a leitura, o reconhecimento, a produção e a circulação para que a interação entre o que é ensinado em sala de aula e o que é produzido socialmente possa acontecer. De fato, esse ciclo já acontece, restando ao professor demonstrar ao aluno essa realidade, tanto quanto a de que há gêneros que eles não têm domínio para a produção, porém essa habilidade será desenvolvida durante as aulas propostas na sequência.

3.2 Proposta de sequências didáticas a partir dos gêneros discursivos

Segundo Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004, p. 95-128), a sequência didática deve partir de uma produção inicial, em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero escolhido, de forma a revelar as representações que têm dessa atividade. Essa produção é realizada após discussão de um projeto coletivo de produção de um gênero escrito, posto como um problema de comunicação a ser resolvido, seguida de uma apresentação dos conteúdos deste gênero. Ela é a pista para a preparação de diversos módulos, que darão conta dos problemas que apareceram na primeira produção, de forma a dar aos alunos os instrumentos necessários para atingirem o objetivo de produzirem o gênero de texto escolhido. A sequência será finalizada por uma produção final, que dá ao aluno a oportunidade de praticar as noções e instrumentos trabalhados durante os módulos e permite ao professor uma avaliação do processo.

Bortone (2008) traz um excelente material de apoio aos docentes que trabalham com o ensino fundamental (6º ao 9º ano). Através de quatro volumes são englobados os aspectos envolvidos na leitura e que devem ser trabalhados durante o ensino fundamental: fala, leitura, escrita, integração, construção da leitura e da escrita e educação de jovens e adultos.

A nossa proposta contempla uma das séries do ensino médio (1º ano) e a divisão de unidades em módulos foi baseada em Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004). Os autores consideram que os estudos dos gêneros discursivos devem ser trabalhados pelo professor, propondo aos mesmos uma concepção que englobe o conjunto de escolaridade obrigatória, favorecendo o trabalho de elaboração de projetos de classe, sem, contudo, desconsiderar os gêneros orais.

Propomos o tema “Adolescência” como “mote” para as leituras levadas à sala de aula, trazendo entre os gêneros discursivos eleitos, enunciados que suscitam, em diversos aspectos, assuntos pertinentes ao jovem leitor, envolvendo problemáticas que auxiliarão a identificação do estudante com o texto. O contato com textos que retratam situações reconhecíveis e típicas dessa faixa etária pode ser um vetor para despertar o interesse pela leitura e produção, além de cooperar para o reconhecimento de gêneros que usualmente não fazem parte do rol de leituras para alguns desses jovens.

A escolha do tema surgiu após a definição do público a ser trabalhado com este material. Adolescentes, leitores, em uma fase de transição para a vida adulta, que passam por momentos de dúvidas próprias da idade. Uma leitura que os aproxime da realidade que os circunda pode auxiliá-los a reconhecer os gêneros produzidos, cooperando em grande escala para o trabalho do professor, já que a proposta também envolve construção, o que demandará desses jovens uma produção de gênero discursivo.

Segundo Bortone (2008, p. 29), há quatro habilidades que devemos perseguir quando do trabalho com a leitura e a escrita, tais como: desenvolver a capacidade de expressão oral; desenvolver a capacidade de refletir sobre a língua; desenvolver a capacidade de leitura; desenvolver a capacidade de produzir textos.

No módulo de leitura, caberá ao professor levar o aluno a entender e produzir os gêneros discursivos propostos, para tanto deve trabalhar com a maior quantidade de exemplos de que dispuser. Esse módulo objetiva ainda o desenvolvimento da habilidade de leitura, além do conhecimento prévio sobre o gênero trabalhado.

No módulo de análise, o foco é o desenvolvimento do entendimento de que o texto lido se insere no contexto social do aluno, interpretação essa demonstrada através da discussão sobre os aspectos explícitos e implícitos. A dimensão infratextual, responsável pelo entendimento através não somente do que está escrito, mas o que está subentendido pelo texto, é um item importante responsável pela compreensão do que se lê.

No módulo de produção textual, o aluno é convidado a reproduzir seu entendimento sobre o gênero estudado, após essa construção com as informações adquiridas durante os dois primeiros módulos, esse aluno deve socializar seu produto, fazendo com que o texto escrito por ele atinja o objetivo a que foi destinado, a circulação e a finalidade a que se propõe, só que dentro do ambiente escolar.

Para a divulgação dos textos produzidos em sala de aula, é importante que o professor, no início dos trabalhos com os módulos, encontre e seja responsável por um local onde serão expostos os trabalhos. Esse local deverá ser destacado, no caso de um mural, podem-se utilizar cores vivas, e estar em um espaço da escola onde ocorra passagem constante de estudantes, acreditamos com isso que os alunos serão estimulados a escreverem textos com maior qualidade, bem como o professor se preocupará com a revisão final de forma a oferecer ao público leitor a melhor produção possível.

Com o intuito de servir tão somente como proposta, elaboramos as leituras com textos seguindo a temática “adolescência” e desenhamos um caminho que pode ser um norte para a abordagem exercida pelo professor. Propomo-nos, desde o início, a ser uma opção para o professor, estamos longe de abordar todas as possibilidades.

A escolha da sequência didática, através dos módulos de leitura, análise e produção textual, incita o trabalho em equipe, bem como uma ênfase na leitura e produção escrita, segundo Lopes-Rossi (2003) tal esquema reflete um promissor modelo desenvolvido em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio que obteve bons resultados com estudantes dessa etapa, estando em consonância com a proposta de sequência didática de Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004).

Não traremos, neste material didático, informações teóricas acerca dos gêneros, objetivamos a motivação do trabalho com o gênero em si, a partir de seu reconhecimento e apropriação de suas características de produção e circulação por parte dos estudantes, a seleção das leituras e as propostas de atividades para que ao final de cada unidade os alunos possam ser capazes de ler, compreender e produzir os gêneros trabalhados.

3.2.1 Unidade 1 – Os gêneros discursivos poema e crônica

Para a primeira unidade das sequências didáticas que propomos em nessa dissertação escolhemos como leituras os gêneros textuais poema e crônica. Sugerimos ao professor que nesse momento utilize as aulas para a experiência de conhecer dois destacados gêneros discursivos da esfera literária. Como atividade inicial de leitura serão demonstrados os textos *O adolescente*¹⁹ de Mário Quintana e *Adolescência*²⁰ de Luís Fernando Veríssimo, demonstrados a seguir.

O adolescente - Mário Quintana

A vida é tão bela que chega a dar medo.
Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
Mas esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para frente varejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha!

A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
-Vestida apenas com o teu desejo!

Adolescência – Luiz Fernando Veríssimo

O apelido dele era "cascão" e vinha da infância. Uma irmã mais velha descobrira uma mancha escura que subia pela sua perna e que a mãe, apreensiva, a princípio atribuiu a uma doença de pele. Em seguida descobriu que era sujeira mesmo.

- Você não toma banho, menino?

- Tomo, mãe.

- E não se esfrega?

Aquilo já era pedir demais. E a verdade é que muitas vezes seus banhos eram representações. Ele fechava a porta do banheiro, ligava o chuveiro, forte, para que a mãe

¹⁹ Retirado do site: <http://www.ponto.altervista.org/Livros/Doc/quintana.html>

ouvisse o barulho, mas não entrava no chuveiro. Achava que dois banhos por semana era o máximo de que uma pessoa sensata precisava. Mais do que isso era mania.

O apelido pegou e, mesmo na sua adolescência, eram frequentes as alusões familiares à sua falta de banho. Ele as aguentava estoicamente. Caluniadores não mereciam resposta. Mas um dia reagiu.

- Sujo, não.

- Ah, é? - disse a irmã. - E isto o que é?

Com o dedo ela levantara do seu braço um filete de sujeira.

- Rosquinha não vale.

- Como não vale?

- Rosquinha, qualquer um.

Entusiasmado com a própria tese, continuou:

- Desafio qualquer um nesta casa a fazer o teste da rosquinha! A irmã, que tomava dois banhos por dia, o que ele classificava de exibicionismo, aceitou o desafio. Ele advertiu que passar o dedo, só, não bastava. Tinha que passar com decisão. E, realmente, o dedo levantou, da dobra do braço da irmã, uma rosquinha, embora ínfima, de sujeira.

- Viu só - disse ele, triunfante. - E digo mais: ninguém no mundo está livre de uma rosquinha.

- Ah, essa não. No mundo?

Manteve a tese.

- Ninguém.

- A rainha Juliana?

- Rosquinha. No pé. Batata.

No dia seguinte, no entanto, a irmã estava preparada para derrubar a sua defesa.

- Cascão... - disse simplesmente. - A Catherine Deneuve.

Ele hesitou. Pensou muito. Depois concedeu. A Catherine Deneuve, realmente, não. A irmã, sadicamente, ainda fingiu que queria ajudar.

- Quem sabe atrás da orelha?

- Não, não - disse o Cascão tristemente, renunciando à sua tese. - A Catherine Deneuve, nem atrás da orelha.

*

Já o Jander tinha quatorze anos, a cara cheia de espinhas e como se não bastasse isso, inventou de estudar violino.

- Violino?! - horrorizou-se a família.

- É.

- Mas Jander...

- Olha que eu tenho um ataque.

Sempre que era contrariado, o Jander se atirava no chão e começava a espernear. Compraram um violino para ele.

O Jander dedicou-se ao violino obsessivamente. Ensaiava dia e noite. Trancava-se no quarto para ensaiar. Mas o som do violino atravessava portas e paredes. O som do violino se espalhava pela vizinhança.

Um dia a porta do quarto do Jander se abriu e entrou uma moça com um copo de leite.

- Quié? - disse o Jander, antipático como sempre.

- Sua mãe disse que é para você tomar este leite. Você quase não jantou.

- Quem é você?

- A nova empregada.

Seu nome era Vandirene. Na quadra de ensaios da escola era conhecida como "Vandeca Furacão".

Ela botou o copo de leite sobre a mesa-de-cabeceira, mas não saiu do quarto. Disse:

- Bonito, seu violino.

E depois:

- Me mostra como se segura?

Depois a vizinhança suspirou aliviada. Não se ouviu mais o som do violino aquela noite.

O pai de Jander reuniu-se com os vizinhos.

- Parece que deu certo.

- É.

- Não vão esquecer o nosso trato.

- Pode deixar.

No fim do mês todos se cotizariam para pagar o salário da Vandirene. A mãe do Jander não ficou muito contente. Pobre do menino. Tão moço. Mas era a Vandirene ou o violino.

- E outra coisa - argumentou o pai do Jander. - Vai curar as espinhas.

Após a leitura atenciosa dos textos e do contato inicial dos alunos com esses gêneros, inicia-se o roteiro de atividades, o professor pode organizar a sala em grupos e sugerir uma leitura coletiva. Pretende-se com essa atividade oportunizar aos estudantes um momento em que se deixarão levar pelas histórias, sem preocupações com interpretações, mas, sobretudo com a forma como se lê, destinando para isso um tempo apropriado.

No momento da leitura, que inicia a atividade da primeira aula, o professor pode agir como intermediador no sentido de auxiliá-los a ler o poema de forma correta, por exemplo. A divisão desse módulo pode ser realizada de forma que a leitura seja feita individualmente e depois em grupo, o momento é para essa atividade, devendo ser explorados todos os aspectos textuais, tais como o sentido das palavras que os alunos não conhecem, figuras de linguagem etc.

Após a leitura, inicia-se o segundo módulo que focará na análise, objetivando a preparação do aluno para interpretar a textualidade dos gêneros, reconhecer seus modos de produção e circulação, finalidades, entre outras características particulares de cada um dos textos lidos.

Durante o roteiro de atividades para os gêneros poema e crônica o professor pergunta aos alunos se já leram outros poemas e outras crônicas. Importante gerar o início da discussão com perguntas que possam levá-los a perceber as características estéticas de cada um dos gêneros, além de aspectos perceptíveis na superficialidade do texto, tais como o título, o tema, o uso da pontuação, a estrutura, o estilo, a forma como o eu-lírico descreve os eventos cotidianos de forma poética/fictícia;

O professor trabalhará os interditos nos textos, utilizará os detalhes para incitar questionamentos sobre aspectos explícitos e implícitos. No gênero poema, poderá ser trabalhada a utilização dos sentidos figurados e da necessidade dessa utilização para que o texto seja inserido nessa modalidade. Perguntas do tipo: qual a relação entre os medos expostos pelo eu-lírico? Porque será que o eu-lírico personificou as folhas? O que é sentir-se um adolescente para o eu-lírico? Vocês (alunos) sentem esta sensação também? O fundamental é explorar ao máximo as interpretações advindas do poema.

No gênero crônica pode ser explorado o estilo de escrita, as situações e os ambientes que envolvem os personagens. Perguntas do tipo: Sobre a personagem não tomar banho, poderia ser algum tipo de revolta? Quanto ao seu apelido, será que pode ser reconhecido como “bullying”? Porque a irmã citou Catherine Deneuve? E o “cascão” porque a defendeu? Onde é ambientada a situação descrita? Quem são os envolvidos? O que representam? Qual o estilo da linguagem?

Ainda sobre a crônica, podem ser realizados questionamentos sobre o porque de todos se horrorizarem quando a personagem decidiu tocar violino? Como pode ser interpretada a condição da família diante da contrariedade de Jander? O que temiam os pais e os vizinhos do garoto? O “remédio” dado a ele resolveria de vez a situação? Que ambiente é cenário para a crônica? Em que momento o autor utiliza da descrição da linguagem oral para ilustrar a fala da personagem Jander? De que forma essa linguagem é utilizada hoje em dia? Em que meios? Seria interessante se todas as falas do texto fossem descritas desse modo?

Ao final, conjuntamente, depois de explorar vários sentidos construídos, observar as condições de produção de cada um dos gêneros. Escritos por quem? Escritos para quem? Qual local e suporte? Os poemas e crônicas também podem ser encontrados em outros

suportes? Quais? Como a linguagem é utilizada em cada um dos gêneros? Há diferenças? Ela versa sobre o quê?

Neste momento pode-se explicar que, embora ambos tematizem a adolescência, o fundamental é aquilo que pode ser dizível em cada um destes gêneros, isto é, o modo como é dito. Qual a finalidade destes tipos de gêneros discursivos? Refletir questões que estão presentes nos textos e a forma como são ditas, de modo a caracterizar especificidades da produção desses gêneros: a linguagem, a forma, o estilo, a finalidade dessa produção etc.

Finalizadas as discussões acerca das textualidades dos gêneros estudados e estando os alunos de posse de informações minimamente necessárias para a produção inicia-se o terceiro módulo, objetivando a produção textual de um dos gêneros. Será dado aos alunos o tema da produção de gênero, a escolha entre o gênero poema ou crônica será feita pelos próprios estudantes, contudo o tema continua sendo a adolescência.

Para a produção do gênero, será importante que o professor chame a atenção para os elementos que o compõem, nesse caso, os elementos verbais serão mais presentes, porém a forma dos poemas, por exemplo, pode ser modificada, de acordo com a intenção enunciativa, esses aspectos que podem ser tratados pelo professor. A produção em si será assistida pelo professor que auxiliará a turma com a construção, sem limitar, no entanto, a imaginação dos estudantes.

Para finalizar a Unidade I, o professor pode definir, juntamente com os estudantes, qual a melhor forma de socializar os textos, permitindo dessa forma a circulação dos gêneros, pode ser em um mural na sala de aula, ou se a escola dispuser de um espaço adequado para colocá-los em amostra para a comunidade escolar também seria de estímulo aos estudantes poderem ver seus escritos divulgados no meio escolar, circulando tal como a poesia e a crônica dos autores lidos.

3.2.2 Unidade 2– Os gêneros discursivos música e conto

Nesta Unidade propomos aos estudantes a leitura de dois textos que trabalharão os gêneros música e conto. A música já é conhecida desse público, está presente desde comerciais de televisão até em uma espera na chamada a uma operadora de telefone. Segundo Costa (2005), a canção é um gênero híbrido, pois trabalha tanto a linguagem verbal, quanto o ritmo e melodia, sendo, portanto, um gênero com especificidades gerais que não podem limitar seu estudo a simples comparação literária, deixando de lado sua melodia e abordando-a apenas como um poema. O gênero música foi criado geralmente dentro de um projeto que pode ser trabalhado em uma amplitude maior do que somente identificá-lo como um poema musicalizado.

O gênero conto pode ser novo para alguns dos leitores em sala de aula, mas a proposta de abordagem os aproxima, auxiliando o trabalho de reconhecimento e interpretação da turma. O conto por sua forma e conteúdo cria um interesse no leitor capaz de levá-lo a “devorar” a leitura com a finalidade de descobrir o ápice da história.

Na minha opinião, o conto é o gênero literário mais moderno e que tem a maior vitalidade. Por um lado porque – sabe-se – o homem e a mulher jamais deixam de contar o que lhes aconteceu. Por outro porque, por mais cansativa que seja a vida humana, as pessoas sempre terão – nessa época e nas próximas – cinco ou dez minutos para saborear um conto bem escrito. Como é um gênero que terá assegurado o seu porvir – costume brincar – ao menos enquanto as pessoas tiverem abajures na cabeceira da cama, forem ao banheiro ou viajarem de ônibus.

Mempo Giardinelli²¹

Conforme citado por Giardinelli, essa básica definição sobre o gênero conto pode auxiliar no processo de reconhecimento das partes necessárias para a composição do gênero, já que os conflitos e situações cotidianas são os maiores vetores para a criação da narrativa. Essa recepção sobre alguns dos conteúdos necessários para o desenvolvimento do texto coopera para a identificação dos estudantes de momentos de sua própria vida que podem ser narrados na forma do gênero conto.

Música: Clarice – Legião Urbana

²¹ Retirado do site: <<http://www.portatgeobrasil.org/colab/artigos/contohistoriaeteoria.pdf>>

Estou cansado de ser vilipendiado, incompreendido e descartado
Quem diz que me entende nunca quis saber
Aquele menino foi internado numa clínica
Dizem que por falta de atenção dos amigos, das lembranças
Dos sonhos que se configuram tristes e inertes
Como uma ampulheta imóvel, não se mexe, não se move, não trabalha

E Clarice está trancada no banheiro
E faz marcas no seu corpo com seu pequeno canivete
Deitada no canto, seus tornozelos sangram
E a dor é menor do que parece
Quando ela se corta ela esquece
Que é impossível ter da vida calma e força

Viver em dor, o que ninguém entende
Tentar ser forte a todo e cada amanhecer
Uma de suas amigas já se foi
Quando mais uma ocorrência policial
Ninguém entende, não me olhe assim
Com este semblante de bom samaritano

Cumprindo o seu dever, como se fosse doente
Como se toda essa dor fosse diferente, ou inexistente
Nada existe pra mim, não tente
Você não sabe e não entende
E quando os antidepressivos e os calmantes não fazem mais efeito
Clarice sabe que a loucura está presente
E sente a essência estranha do que é a morte
Mas esse vazio ela conhece muito bem
De quando em quando é um novo tratamento

Mas o mundo continua sempre o mesmo
O medo de voltar pra casa à noite
Os homens que se esfregam nojentos
No caminho de ida e volta da escola
A falta de esperança e o tormento
De saber que nada é justo e pouco é certo
E que estamos destruindo o futuro
E que a maldade anda sempre aqui por perto

A violência e a injustiça que existe
Contra todas as meninas e mulheres
Um mundo onde a verdade é o avesso
E a alegria já não tem mais endereço
Clarice está trancada em seu quarto
Com seus discos e seus livros, seu cansaço

Eu sou um pássaro
Me trancam na gaiola
E esperam que eu cante como antes
Eu sou um pássaro
Me trancam na gaiola
Mas um dia eu consigo existir
E vou voar pelo caminho mais bonito
Clarice só tem 14 anos.

(Retirado do site: www.lettras.com.br)

Conto: O Primeiro Beijo

Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

-Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

- Quem era ela? Perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! Como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes, mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que, mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando. O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede, mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a

vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos. Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua. Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...ele se tornara homem.

(Retirado do site: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/primeiro-beijo-634373.shtml>)

Durante este primeiro módulo o professor inicia as atividades com a audição da música ao mesmo tempo em que os estudantes acompanham a leitura da letra, ao finalizar a primeira parte do trabalho com a música, inicia-se a leitura do segundo texto, o conto é lido pelo professor acompanhado pelos estudantes. Após a leitura grupal o professor incita os alunos acerca dos aspectos bases do texto, significado de palavras desconhecidas, tópico de explicação sobre os autores, contextualizando os textos escritos em relação ao tempo em que os mesmos escreveram, ou viveram, a situação social etc.

A fim de auxiliar a segunda aula, onde trabalharão a interpretação, o professor poderia solicitar uma pesquisa sobre a diferença entre letra e música, o que é melodia, além de perguntar a turma quem toca algum instrumento musical ou conhece conceitos básicos sobre canto etc. A participação de alguns alunos em corais de igreja, por exemplo, pode ser reconhecida pelo professor que incitará esses, no caso de haver algum aluno que participe dessa esfera, a compartilhar alguns de seus conhecimentos sobre teoria musical. Esse trabalho inicial investigativo pode ser realizado a fim de reconhecer estudantes já escrevem

e que previamente poderiam ter algum conhecimento sobre o gênero conto, alguém que tenha o hábito de descrever seus acontecimentos diários, ou situações inusitadas etc.

Ao início do segundo módulo, focado na interpretação e reconhecimento dos gêneros, as observações iniciam-se por aspectos que podem ser percebidos na superficialidade do texto, por exemplo, o título, o tema, o uso da pontuação, a estrutura, o estilo. O professor trabalhará os interditos nos textos, utilizará os detalhes para incitar questionamentos sobre aspectos explícitos e implícitos que fazem referência ao tema adolescência. O professor pode perguntar aos alunos, por exemplo, quais similaridades existem entre os dois gêneros, a temática pode ser um deles;

No gênero música é importante destacar aspectos tais como: a quem a música é dirigida? Qual a linguagem utilizada para demonstrar os sentimentos do eu-poético? Essa linguagem é formal ou informal? Qual a razão da melodia ser como é, lenta, suave? Todos esses aspectos contribuem para o entendimento da mensagem? Quem são os interlocutores envolvidos?. A interação entre o texto e a melodia deve ser ressaltada, destacando que além do intérprete com sua colaboração vocal, há um conjunto de pessoas e meios técnicos que auxiliaram o processo de produção até que se chegasse ao resultado final.

Quanto a composição da letra da música e a do conto, quais peculiaridades entre um e outro e o que faz cada um desses textos ser reconhecido? No gênero conto será explorado o estilo de escrita, as situações e o ambiente que envolvem as personagens. A relação entre o título e o texto em ambos os gêneros também podem ser relacionadas. Quais os anseios das personagens? Porque a narração do primeiro beijo do menino é a maior parte do texto? Ele de fato beijou uma estátua? As sensações descritas são comuns a um primeiro beijo?

As condições de produção e recepção de ambos os gêneros podem ser as mesmas? Quem são os leitores de cada um dos gêneros descritos? Pode haver uma incorporação de um gênero no outro? Podemos transformar a música em conto ou o conto em música?

A partir das interpretações sobre a forma de produção, recepção e circulação dos gêneros estudados, o professor pode envolver os estudantes em um processo de desenvolvimento do sarau em sala de aula, onde serão pesquisados contos e músicas a partir do tema adolescência, se preferirem, ou de temas que possam ser citados pelos estudantes.

No terceiro módulo será proposto aos estudantes um momento que possa ser propício à utilização dos gêneros estudados: um sarau, onde quem possuir mais familiaridade com o gênero musical poderá, por exemplo, tocar ou cantar, quem preferir produzir o conto pode demonstrá-los através de uma mostra de contos. Da mesma forma como iniciaram a produção dos gêneros na primeira unidade, nesse momento os alunos serão orientados a pensar em momentos que podem ser descritos, o professor pode sugerir que inicialmente sejam produzidos esboços onde eles registrarão memórias de momentos vivenciados ou conhecimentos sobre situações de fases como a vida adulta ou a velhice, por exemplo, para que depois iniciem a produção de um dos gêneros.

Importante que nesse momento de produção textual o professor acompanhe o processo de criação, auxiliando os estudantes e estimulando a utilização de palavras novas para a descrição de vivências cotidianas, a verificação do vocabulário, da grafia das palavras também faz parte do processo de criação do gênero.

Para finalizar a Unidade II, o professor poderá realizar o sarau em sala de aula ou em um espaço fora da escola, seria interessante realizar uma pesquisa com os estudantes para verificar as esferas de circulação onde esses gêneros são vistos, para que a partir dessa recepção em um parque, por exemplo, os alunos possam perceber a forma de circulação do gênero, visualizar quem são os leitores, de que forma ocorre essa recepção, o que espera o público leitor etc.

Os meios em que circulam os dois gêneros sugerem que há projetos envolvidos na sua produção, desse modo o professor pode propor que a partir da música, por exemplo, surja um clipe, gravado com o celular mesmo, em sala de aula, incentivando os alunos a vivenciarem a produção desse gênero de forma mais abrangente. O conto pode ser veiculado através de redes sociais, reunidos e trabalhados desde a capa de um possível livro, que pode ser a reunião dos contos produzidos em sala de aula, até a veiculação através de um perfil na internet.

3.2.3 Unidade 3 – Os gêneros discursivos entrevista e debate

Conheceremos nesta unidade os gêneros entrevista e debate. Ambos são textos informativos, que buscam, segundo Cunha (2005, p. 170), fazer saber. Os gêneros informativos são tipos textuais narrativos, e procuram responder as questões: O quê? Quem? Quando? Onde?

A utilização do gênero entrevista dar-se-á de acordo com sua função informativa, no sentido de levar aos estudantes fatos resultantes de pesquisa científica que resultaram na publicação da entrevista escolhida e o debate com a perspectiva de trabalhar a oralidade, porém, tanto em um quanto em outro, percebemos a mescla de variadas características. A entrevista está escrita, mas pode ser visualizada através da televisão e terá uma percepção igual, da mesma forma o debate será oral, em sala, mas pode ser redigido e assim utilizado no suporte de papel ou computador.

Dessa forma, o professor pode utilizar-se dessa associação entre gêneros com o mesmo tema central para explorar ao máximo a forma de circulação e produção que envolve ambos.

Entrevista: O cérebro adolescente

Para o psiquiatra americano Daniel Siegel, o comportamento rebelde, impulsivo e conflituoso da juventude é resultado da remodelação por que o cérebro passa nessa fase. Em entrevista ao site de VEJA, ele explica como isso acontece e quais são as experiências da juventude que devemos manter para ter sempre uma mente jovem e saudável.

O psiquiatra americano Daniel Siegel, professor da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos, e diretor do centro de pesquisas *Mindful Awareness*, é incisivo ao afirmar que o comportamento adolescente não é um efeito da emergência da personalidade ou da invasão hormonal do período. Para ele, que estuda as transformações da mente adolescente há pouco mais de duas décadas, a remodelação por que o cérebro passa entre os doze e os 24 anos é a principal responsável pelas atitudes impulsivas, rebeldes ou depressivas dos adolescentes. Queda na produção dos neurônios ou o aumento da atividade do circuito de recompensa seriam a explicação para os conflitos e questionamentos da fase.

O senhor diz que a adolescência não termina aos dezoito anos, mas vai até os 24 anos. Qual a base científica para essa afirmação?

Muitas pessoas acreditam que a adolescência termina antes, mas sabemos agora, com base em publicações neurocientíficas recentes, que há uma remodelação do cérebro que vai até a metade da terceira década de vida. Esse processo inclui a ativação de diversos circuitos e sistemas cerebrais e está relacionado ao comportamento que conhecemos como típico da adolescência.

Então o aumento da produção hormonal não tem a ver com a rebeldia e impulsividade da juventude?

É verdade que os hormônios estão em ebulição na puberdade. Nos garotos, por exemplo, a elevação da testosterona os torna mais agressivos. No entanto, o segredo para explicar o comportamento adolescente é outro: toda essa flutuação hormonal provoca mudanças no circuito cerebral de recompensas.

Que tipos de transformações são essas?

Durante a adolescência há um crescimento do circuito cerebral que utiliza a dopamina, um neurotransmissor que nos faz buscar prazer e recompensa. Ele começa no início da adolescência e chega ao seu auge na metade dela, levando os adolescentes a buscar emoções e sensações intensas. Esse aumento natural da dopamina pode dar aos adolescentes um poderoso sentimento de estarem vivos quando estão envolvidos em atividades novas e estimulantes. E também levá-los a focar apenas nas sensações positivas, não dando valor aos riscos e perigos.

É por isso que os adolescentes costumam ter ações impulsivas, sem pensar nas consequências?

Exatamente. Além disso, a maior quantidade desse neurotransmissor leva à tendência maior aos vícios: todos os comportamentos e substâncias viciantes incluem a produção de dopamina. Como os adolescentes estão propensos a novas experiências, eles também respondem com uma carga maior de dopamina, o que pode levar a um forte círculo vicioso. Um terceiro comportamento gerado pela remodelação cerebral é a super-racionalidade. Ela é a capacidade de pensar apenas em termos literais, concretos, sem olhar para o contexto. Com esse tipo de pensamento, o jovem pode ser levado a considerar apenas os benefícios de suas ações e não pensar no lado negativo.

Há alguma razão para tudo isso acontecer nesse período da vida?

Todas essas atitudes geradas pelas mudanças cerebrais - impulsividade, rebeldia, intensidade - são necessárias para que os jovens saiam de seu círculo familiar e conheçam o mundo. Dão a coragem necessária para mudar, partir e inspiram os adolescentes a procurar novidades. Afinal, a casa é confortável e previsível, enquanto o mundo está cheio de armadilhas e surpresas. Há uma visão evolutiva que afirma que, se os jovens não saíssem de casa e deixassem seu grupo, nossa espécie teria muita chance de se reproduzir entre si, o que seria geneticamente prejudicial às próximas gerações. Nossa sobrevivência individual e social depende dessa coragem dos mais novos.

Isso quer dizer que os adolescentes estão fadados a viver situações perigosas?

O que acontece é que eles não têm tempo para pensar em suas atitudes. Fazer uma pausa significa considerar outras opções além daquelas imediatas, comandadas pela invasão de dopamina - só que fazer isso requer tempo e energia e não é simples. A boa notícia é que essa reflexão é resultado da ação de fibras localizadas na parte superior do cérebro, que começam a crescer também durante a adolescência. São elas que 'freiam' os impulsos. Junto com outro processo, chamado integração, que é a ligação entre as diferentes áreas cerebrais, o adolescente começa a conseguir parar e pensar em seus atos.

E quanto tempo isso leva tempo para acontecer?

O timing do desenvolvimento do cérebro é moldado por informações genéticas e também pelas experiências vividas. As experiências são capazes de modelar as conexões cerebrais, promover a integração do cérebro e também fazê-lo funcionar de forma coordenada. São elas também que vão ajudar o adolescente a compreender o contexto, confiar em suas intuições e deixar de ver apenas o que é literal.

Que tipos de experiências seriam essas?

Uma delas, e a mais importante, é a que promove a vontade de refletir sobre valores, em vez de seguir proibições. Um ótimo exemplo são as campanhas americanas contra o fumo na adolescência. Enquanto elas mostravam imagens de corpos degradados ou davam informações médicas com o objetivo de amedrontar os jovens, o número de viciados apenas cresceu. A situação só mudou quando os publicitários começaram a mostrar de que forma as companhias faziam uma lavagem cerebral nos jovens com o propósito de ganhar mais dinheiro com a venda dos maços. Em vez de focar no medo, algo negativo, a campanha centrou esforços no valor positivo de ser forte diante de adultos manipuladores. Essa é a diferença entre estimular um impulso e promover uma reflexão sobre valores. E isso ajuda também a promover importantes ligações cerebrais, que vão definir o cérebro adulto.

Ou seja, as experiências vividas durante a adolescência são mesmo capazes de ter efeito por toda a vida?

Entre os doze e os 24 anos ocorre a diminuição da produção de neurônios e das conexões cerebrais - as que ficam se tornam mais fortes e produtivas. Durante a infância há uma superprodução de neurônios e das conexões entre eles, as sinapses. Esse crescimento é intenso até cerca dos onze anos para as meninas e doze e meio para os meninos. A partir daí o cérebro escolhe os neurônios e conexões que são mais usadas e descarta aquelas que parecem inúteis. Quanto mais usamos algumas conexões, melhores e mais complexas elas se tornam. Por isso, as experiências que temos durante a adolescência, nossos hábitos e sensações moldam o adulto que seremos.

Então é correto em dizer que a adolescência é o único tempo em que aprendemos alguma coisa?

A formação do cérebro vai responder ao foco que você der a suas atividades nesse período. Por exemplo, se você quiser ser um medalhista olímpico, é melhor começar antes da adolescência, assim as ligações serão fortalecidas durante a juventude. Se o interesse for apenas ter uma habilidade musical, o ideal é começar antes do fim da adolescência - quanto mais usamos os neurônios e circuitos, melhores eles serão.

Uma adolescência difícil, com experiências negativas, pode causar problemas ao cérebro adulto?

Muito stress pode ser realmente negativo. Ele pode causar uma diminuição exagerada de neurônios e sinapses, o que é destrutivo - perdemos mais células do que deveríamos. Nesse período, a tensão não tem nenhum ângulo positivo.

No entanto, é bastante estressante ter que decidir o futuro antes dos 24 anos.

Entendo o que diz. Tudo isso pode, realmente, parecer muita pressão sobre os jovens. No entanto, acredito que, mais que tensão, podemos ver esses processos como uma oferta para que o adolescente perceba que pode, ativamente, mudar sua vida. Eles podem ter a responsabilidade sobre o rumo de suas existências: é mais um convite a refletir sobre esse poder do jovem que uma expectativa sobre o que pode dar errado.

Além da rebeldia e impulsividade, o comportamento típico dos adolescentes inclui tristeza e o tédio com a vida. Por que isso acontece?

Sabemos que o nível basal de dopamina no cérebro não é grande. Ele é baixo e, quando isso acontece, pode causar irritação, melancolia, tristeza e até depressão. Outro circuito envolvido nisso é o sistema límbico do cérebro, responsável por nossas emoções mais primitivas. Ele também está mudando, então as emoções, os sentimentos e as sensações podem ser perturbadas. Por isso os adolescentes parecem viver em uma gangorra de emoções: de um dia de um jeito, no seguinte o contrário.

Em seu livro, o senhor afirma que a adolescência não é uma fase que temos que suportar até que passe. Porém, todas as suas difíceis mudanças terminam assim que nos tornamos adultos. Por que isso não deve ser chamado de imaturidade?

A diferença é que um período de imaturidade é visto como um tempo em que somos incapazes. Então aprendemos algumas coisas e nos livramos dela. A adolescência não é assim. Suas transformações são importantes e devem não só ser vividas, mas também mantidas. Não devemos nos livrar delas! Os principais aspectos da adolescência são aqueles que todos os estudos de neurociência indicam como fundamentais para manter o cérebro jovem e saudável.

Como assim?

Há quatro aspectos que chamo de 'essência da adolescência': entusiasmo emocional, entrosamento social, busca de novidades e criatividade. Esses quatro elementos são cruciais durante a adolescência. Viver com paixão, estar rodeado de amigos, ir atrás de novas ideias e experiências e manter o cérebro sempre criativo são experiências que os adolescentes vivem intensamente e são elas que, quando adultos, mantêm a mente em boa forma. O cérebro é maleável, muda durante toda a nossa vida, e pode ser moldado por novas experiências. Podemos, intencionalmente, procurar essas vivências e afetar positivamente o desenvolvimento cerebral.

O senhor afirma que a adolescência é que dá o 'direito de nascer' ao ser humano. Só nos tornamos humanos após essa fase?

Nascemos com potenciais que podem ou não se realizar. E eles só irão se tornar concretos a partir das mudanças vividas pela mente adolescente. A adolescência é o momento em que ganhamos a consciência de quem somos e do que podemos ser - em que nos tornamos humanos de maneira plena.

(Retirado do site: <http://veja.abril.com.br/noticia/ciencia/o-cerebro-adolescente>)

Debate – Comportamentos Adolescentes

Desinteresse — O jovem está mais preocupado com a roupa que vai usar do que com os presidentes da época da ditadura. Tente saber o que passa pela cabeça dele e contemple em suas aulas as dúvidas que traz sobre sexualidade, por exemplo, por meio de dinâmicas, pesquisas ou debates. Para não expor ninguém, procure ter conversas particulares. O estudante precisa sentir que a escola satisfaz suas expectativas.

Agressividade — Vandalismo e agressões verbais e físicas, por exemplo, podem ser resposta do jovem ao mundo que o cerca. Cobranças por bom desempenho escolar e por atitudes maduras geram ansiedade e reações inadequadas, já que ele não se sente apto a

atender às expectativas. Procure saber como é o relacionamento do aluno com os pais e que idéia faz de si mesmo e de seu futuro. Se ele encontrar na escola um local para expressar seus pensamentos e descobrir suas aptidões, o nível de ansiedade e a agressividade diminuem.

Arrogância — O adolescente acha que pode tudo. A ideia de que está sempre certo faz com que ele desdenhe do que é dito ou imposto. Em vez de responder à altura, uma boa solução é questioná-lo. Peça que explique o que tem em mente e pergunte porque usou aquele tom de voz. Para responder, ele vai formular melhor os argumentos. Pode ser que reconheça o erro, mas, mesmo se ele mantiver o que disse, já terá ao menos aprendido a se expressar de forma educada.

Rebeldia — Você sugere à turma a apresentação oral de um conteúdo estudado. Responder com um baita "Ah, não!" geralmente é a primeira reação. Os motivos podem ser insegurança ou mesmo uma forma de se auto afirmar frente aos colegas. O problema é quando a negação vem de forma brusca. O melhor a fazer, nesse caso, é não entrar no embate já que o jovem testa os mais velhos para ver até onde pode ir. Ao falar o que é necessário e deixar claro o papel de cada um, você conquista o respeito deles pelo bom exemplo.

Resistência — O jovem quer experimentar tudo, viver tudo, saber de tudo. Só que tem sempre um adulto dizendo o que ele não pode fazer. Mesmo que essas sejam orientações sensatas, é preciso compreender que sensatez ainda não é uma qualidade que eles valorizam. O adulto é quem impede as coisas que dão prazer. Por isso a resistência ao que vem do professor ou dos pais (e nisso se inclui o conteúdo escolar). Antes de começar a aula, por que não bater um papo rápido sobre algo que interessa à moçada? Aberto o espaço, os jovens baixam a guarda e percebem que para tudo tem hora.

(Retirado do site da revista Nova Escola: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/adolescentes-entender-cabeça-431429.shtml>)

Durante o primeiro módulo será realizada a leitura de ambos os textos sendo em seguida distribuídos os temas referentes ao debate. O professor pode dividir a turma em cinco equipes, e a cada uma delas distribuir um tema relativo ao debate que será primeiramente discutido entre a equipe e em seguida socializado com a turma. Cada um dos temas deverá ser defendido pela equipe, que dessa forma buscará argumentos para formular seu ponto de vista e embasar sua posição. Ao final do debate, o professor analisa a desenvoltura da turma, chamando a atenção da forma com que eles buscaram defender suas teses e da maneira como colocaram as palavras, montaram suas frases e até como utilizaram a entonação de voz a fim de convencer aos outros que seu posicionamento estava correto.

Será comum que após a leitura do gênero entrevista, os estudantes busquem embasamento para o que trarão no debate através do que foi lido anteriormente. No momento em que o professor detecte esse acontecimento pode chamar a atenção para as peculiaridades entre a forma como foi dita a mensagem na entrevista e a forma como foi abordada no debate. Essas circunstâncias que determinaram a linguagem utilizada são as mesmas que determinam socialmente as formas como eles utilizarão um gênero ou outro. Finalizando essa aula o professor já prepara os estudantes para a análise da produção dos gêneros estudados.

Durante o segundo módulo serão verificados aspectos concernentes a finalidade da produção do gênero entrevista e do gênero debate. Perguntas do tipo: Quanto ao conteúdo de cada um deles, onde podem ser conseguidas essas informações? Como são ordenadas no texto? O que se espera quando lemos uma entrevista? O que o leitor busca quando lê o título? E falando em título, esse item tem importância na chamada para a entrevista?

Quanto ao gênero debate, que é eminentemente oral, que aspectos são importantes para sua composição, o que se espera a partir de um debate? Vocês já assistiram a algum debate? Quais? O que eles têm em comum? Apesar dos debates orais serem mais comuns, podem ser dados como exemplo os debates que ocorrem através das redes sociais, embora o suporte seja outro, aspectos composicionais continuam mantidos e o leitor consegue definir que se trata de um debate por essas características discursivas.

Aspectos como os itens necessários para se montar uma entrevista: um entrevistador, um entrevistado, um tema em questão, a montagem das perguntas, a edição da entrevista, a estrutura em que o texto será montado, o suporte em que será divulgado, o padrão linguístico que dependerá da finalidade da entrevista, como por exemplo, uma entrevista que tenha a finalidade de analisar a linguagem utilizada por determinados indivíduos deve manter fidelidade a forma como esse indivíduo utiliza a oralidade, com os desvios e linguagem reais, sendo a transcrição fiel a esses aspectos. Porém, essa finalidade será definida pelo utilizador do gênero.

No caso da entrevista e do debate trazidos para a sala, que aspectos são importantes para a aprendizagem dos alunos que, como jovens, foram identificados como sujeitos objetos de estudo da pesquisa demonstrada.

Há identificação deles com os resultados que o entrevistado demonstra? Na opinião deles, que aspectos são mais reais? As dificuldades de definição de carreira, por exemplo, são decisões que confundem? Aspectos como rebeldia, impulsividade e imaturidade são mesmo típicos dos adolescentes ou há um senso comum que afirma isso?

Onde as entrevistas e os debates ocorrem de forma mais abrangente, exemplos trazidos da televisão, revistas ou internet, por exemplo, podem ajudar os alunos a entenderem como as informações podem ser trabalhadas para transmitir determinado ponto de vista político, por exemplo, levando outros a compartilharem daquilo que está sendo veiculado.

Após as análises de cunho estilístico e de reconhecimento de condições de produção e recepção dos gêneros entrevista e debate, os alunos terão agora a atividade de construção de um dos gêneros estudados, iniciando o terceiro módulo. O professor pode iniciar a atividade solicitando que os alunos desenvolvam uma entrevista, já que o debate oral ocorreu durante a aula 1, levando-os a identificar naquele momento os aspectos necessários para o desenvolvimento da tarefa.

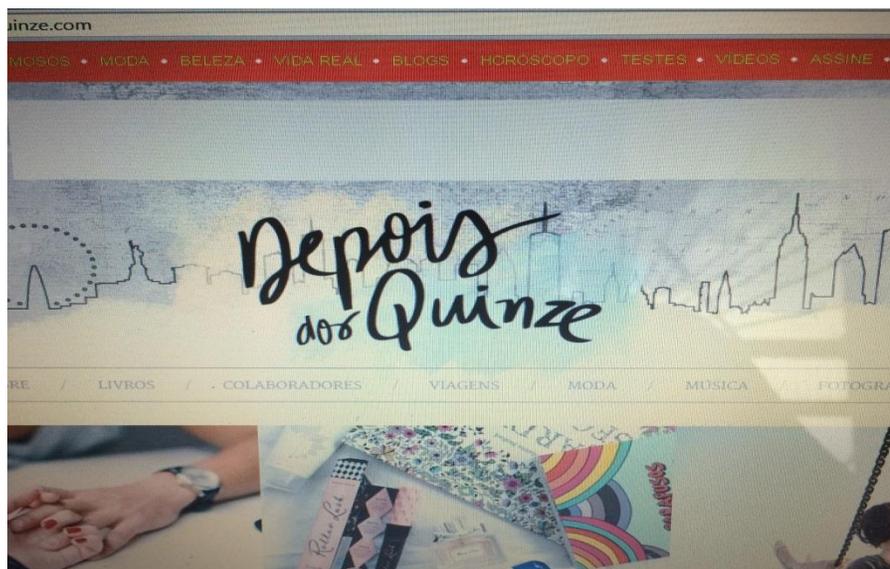
Como o professor observou a desenvoltura dos alunos durante o debate, nesse momento pode esclarecer à turma qualquer ponto sobre o gênero que tenha ficado sem entendimento, como por exemplo, a linguagem, a composição dos argumentos, a postura etc.

Focando a construção de uma entrevista o professor pode sugerir a divisão da turma, em equipes de 5 alunos, por exemplo, e que a partir do tema adolescência eles possam montar estruturas de entrevistas para serem montadas, efetuadas e divulgadas na turma. Definir como tema da entrevista a gravidez na adolescência, por exemplo, em seguida o título, o conteúdo das perguntas, o entrevistado, o entrevistador e a montagem do texto para socialização. Definir a finalidade e o público alvo, como por exemplo: a entrevista terá a finalidade de demonstrar os medos de uma adolescente que está grávida, o público alvo são leitores jovens que buscam entender como são os desafios porque passam as jovens, então a partir dessa definição adequar a linguagem que será utilizada, se culta ou coloquial.

Ao final as equipes apresentarão em sala de aula ou durante algum evento escolar, os resultados da pesquisas que realizaram.

3.2.4 Unidade 4 – Os gêneros discursivos relato de experiência vivido e artigo de opinião

Os relatos de experiência vividos serão demonstrados através dos *blogs*. As imagens a seguir são *prints* retirados da internet, exemplificando alguns dos blogs que adolescentes escrevem e compartilham suas experiências de vida com outros jovens. Esses jovens demonstram suas emoções, medos, dúvidas e experiências de vida através de relatos postados diariamente, ou com periodicidade contínua, permitindo que os leitores possam acompanhar os acontecimentos e opinar sobre o que acharam da leitura.



Print 1 – Blog Depois dos Quinze (www.depoisdosquinze.com)

O *blog Depois dos Quinze* (www.depoisdosquinze.com) é um relato diário voltado para o público adolescente feminino. A autora compartilha diariamente com suas leitoras situações típicas do universo jovem, tratando de temas como namoros, viagens, música, moda etc. O depoimento abaixo foi descrito pela autora e postado no blog em 15/3/2015.

Texto 1 - O amor, a paz e você²²



“É infinitamente mais fácil descrever um amor que machuca. É até libertador colocar pra fora em forma de texto um sentimento que não faz bem. Quase como um falso decreto de que ainda temos o controle da situação ou ao menos a consciência de que aquilo é algo extremamente tóxico pra gente. Bem lá no fundo quem escreve sobre o que sente tem um pouco de medo da felicidade. A calma leva embora a inspiração, porque escrever sobre a paz quase sempre é deixar a folha ou tela em branco. É não precisar definir absolutamente nada. Sair de casa e esquecer a janela aberta pra poeira dançar ao ritmo do vento.

Mas agora é diferente. Eu não tenho mais medo.

Sem pistas e jogos, prometi. Não quero ter razão ou alimentar meu orgulho com a certeza de que eu sou a pessoa da relação que menos se envolveu até agora. Todas as minhas teorias deixaram de fazer sentido quando te conheci, então nada mais justo que deixar as cartas na mesa e admitir de uma vez que você me ganhou. Derrubou o muro que construí em volta de mim. A saída no final das contas não era destruir tijolo por tijolo, curar trauma por trauma, mas sim me fazer lembrar de como é bom admitir cada fraqueza ao lado de alguém que continua me amando por dentro e por fora. Como eu era, como me tornei e como eu desejo ser amanhã.

O que eu mais gosto na gente é a tranquilidade. Seu amor me deu de presente bons pensamentos e agora é como seu eu tivesse um refúgio dentro da minha própria mente. O mundo lá fora pode estar desmoronando, mas quando eu fecho os olhos continuo vendo seu sorriso em câmera lenta ou lembrando do tom da sua voz. Eu adoro o jeito que você fala. *Most of the time*, olhando nos meus olhos e me fazendo sentir a garota mais sortuda do mundo.

As pessoas dizem que nós combinamos porque somos exatamente iguais, mas a verdade é que você faz o melhor de mim vir à tona. Como quando estou perto da minha família ou viajando para algum lugar novo. Simplesmente não há espaço ou tempo para coisas ruins.

Apesar de eu ter a sensação de que nos conhecemos há muito tempo, sei que esse é só o começo e eu não faço ideia do que o destino separou pra gente. Gosto de imaginar que os nossos sonhos jamais vão conseguir nos distanciar porque de alguma forma nos cruzamos aqui nessa cidade graças a eles. Você só de passagem e eu de mudança. Precisávamos de um bom motivo pra ficar, então, nos encontramos.

²² Publicado no blog (<http://www.depoisdosquinze.com/2015/03/13/o-amor-a-paz-e-voce/>) em 13/3/2015.

Não quero que o tempo passe rápido demais, mas isso acontece com frequência quando você está por perto. É como se a distância entre o “estou chegando” e o “adorei ficar com você” coubesse num abraço, mas a verdade é que cada momento tem feito toda diferença pra mim. Sendo assim, obrigada por me mostrar um novo caminho e topa seguir em frente. Minha vida e minha sala são igualmente bagunçadas, como você já deve ter reparado, mas fiz questão de reservar um espaço especial pra você. Nesse texto, ao meu lado e onde estivermos amanhã.”

Por: Bruna Vieira

Categorias: Textos de amor

Tags: amor, namoro, paixão, sentimento, vida

Texto 2 - Artigo de Opinião

Escrito por C. Portes

Atualmente estamos vivendo num mundo que evolui gradativamente, dormimos acreditando fielmente em uma coisa e acordamos com várias teses, teorias e dossiês comprovando que a coisa que acreditávamos era uma farsa. Um país não pode parar no tempo, ele tem que se acostumar com as novas ideias e tecnologias, essas que podem ser uma faca de dois gumes.

O que antes não podia ser falado em público, hoje é gritado aos quatro ventos, os pais há alguns anos atrás não aceitavam a ideia de ter que conversar sobre sexualidade com seus filhos, o sexo era um assunto que só era abordado depois da considerada "idade certa" para aquela época. Hoje, esse assunto é tratado em todos os meios possíveis, em algumas escolas existem disciplinas específicas sobre a temática, crianças aprendem desde cedo noções de sexualidade que respondem os principais questionamentos sobre saúde sexual e reprodutiva. Quando começam a aparecer meninas e mais meninas grávidas, muitos ainda dizem ser por falta de informação, essa mesma informação que imacula nossas crianças, que tiram a inocência que antes era tão prezada nas famílias.

Se uma menina não ouvisse falar de sexo como sendo uma coisa normal na sua própria escola, ela não teria a curiosidade de ver como é feito e de fazer, porque crianças não sentem prazer nesses tipos de coisa, elas querem brincar, correr, colorir desenhos, elas querem fazer coisas típicas da fase da infância, que aos poucos está sendo roubada. O problema da gravidez na adolescência não é pela falta de informação como muitos pensam, é pelo excesso, pela ênfase que é dada a esse assunto. Existe uma idade certa para cada coisa e para cada momento, crianças não devem ter acesso tão livre à assuntos sobre a sexualidade porque elas não têm maturidade suficiente para compreensão correta, a elas cabem entender sobre brinquedos e brincadeiras. Sexo definitivamente não é assunto de criança.

(Retirado do site da revista eletrônica Juventude Clichê, disponível em: <http://www.juventudecliche.com/index.php/minha-opiniao-sobre/375-a-gravidez-na-adolescencia.html>.)

No primeiro módulo os textos serão apresentados à turma e lidos em conjunto, o professor pode escolher entre uma leitura grupal ou individual.

Caso a escola disponha de laboratório de informática, o professor pode realizar a aula de leitura nesse local, disponibilizando os computadores para que os estudantes possam visitar a página e ler os demais textos que compõem o *blog*. O professor pode chamar a atenção para a linguagem utilizada pelos escritores, apesar do suporte para difusão dos textos ter sido a internet, a forma de escrita não se enquadra no chamado “internetês” típico das redes sociais. Há um padrão de escrita e uma forma de defender seu ponto de vista, sobretudo no artigo de opinião.

Após as interpretações incitadas pelo professor, inicia-se o segundo módulo onde a aula começa a abordar aspectos perceptíveis na superficialidade dos textos, tais como o título, o tema, o uso da pontuação, a estrutura, o estilo, a forma como a autora do *blog* descreve seus sentimentos, sua forma de construir o texto, o tema que está sendo abordado, que pontos ela destaca a partir do tema. O que predomina na linguagem do relato que não está presente no artigo e vice-versa? Esses aspectos são capazes de diferir um gênero do outro?

Quanto ao gênero relato é importante o professor dar condições para que os estudantes percebam que a autora escreve com a finalidade de atingir um interlocutor que se identificará com sua história, com suas vivências. Nesse sentido, pode indagá-los: a quem a autora do relato no blog está se dirigindo? Estes sentimentos são peculiares a qual faixa etária? Você já teve algum sentimento parecido ao dela? Exporia suas emoções nas redes sociais?

No gênero artigo de opinião, o autor utiliza seus argumentos para defender um ponto de vista, ele tenta convencer? Como ele conseguiu essas informações? Que informações são necessárias para criar um artigo de opinião? Os jovens que leram esse artigo concordam com esse ponto de vista ou há algo que não condiz com a realidade?

Trabalhando os aspectos visuais, a utilização das imagens do *blog*, por exemplo, o professor pode solicitar aos alunos para analisar a forma como a autora utiliza as imagens no espaço. Verificar a relação entre as imagens e o texto para a construção do sentido.

Cabe ao professor ressaltar que ambos os gêneros estão disponíveis na internet, mas tem autores e imagens que devem ser respeitadas, a cópia do conteúdo não pode ser feita sem a devida menção aos autores, os textos tem autoria e devem ser citados e nunca tomados como de criação de terceiros.

Ao final do módulo, professor e alunos, conjuntamente, formulam as características de cada um dos gêneros, similaridades e diferenças, cabendo ao professor a explicação de que cada um desses gêneros tem uma finalidade, o que é crucial para sua forma. As informações de cada um são definidas a partir do que se espera alcançar, da mesma forma no momento de criação será necessário definir esses quesitos para que o gênero alcance seu objetivo e a leitura possa causar consequências em quem tem contato com ela, mudando ou somando a forma de ver determinado assunto.

Após as análises de cunho estilístico e de reconhecimento de condições de produção e recepção dos gêneros relato de experiência vivido e artigo de opinião, os alunos terão agora o momento para construção de um dos gêneros estudados, o que inicia o terceiro módulo da unidade. Será dado o tema a ser trabalhado: a adolescência, e a partir desse tema os estudantes escolherão que tipo de gênero pretendem criar.

A criação pode ser individual, já que os gêneros requerem a demonstração de pontos de vistas peculiares a cada um, no caso de um trabalho em equipe podem surgir divergências quanto ao que escrever, o que poderia atrasar a produção. O professor pode iniciar a criação do gênero propondo que os alunos montem um *blog*²³ onde postarão seus textos, a criação do *blog* pode ser iniciada durante a leitura na Aula 1 e o professor será o responsável por administrar as postagens. A administração ficará a cargo do professor, pois como para cada postagem será necessário informar *login* e senha essas informações podem ser alteradas ao longo dos acessos, o que dificulta o manuseio por todos da sala.

Durante o exercício os estudantes serão os responsáveis por enviar os textos ao professor que postará no espaço da internet. Porém, para esse momento da criação é importante esclarecer aos alunos que os textos serão entregues digitados em formato Word, para facilitar a postagem.

Após a definição do meio de circulação a ser utilizado, o professor inicia a produção sempre chamando a atenção dos alunos para o certo padrão verificado durante o segundo módulo entre os gêneros, tais como a estrutura, a linguagem, a disposição da informação, a montagem de argumentos, devem ser verificados para que os alunos possam reconhecer nos

²³ Como montar um blog: <<https://support.google.com/blogger/answer/1623800?hl=pt>>

textos uns dos outros as informações que buscam quando resolvem ler um relato de experiência ou um artigo de opinião.

A correção ortográfica e de redação serão verificadas pelo professor que poderá também utilizar suas observações para esclarecer à turma ponto que detecte quanto a desvios na escrita. É importante que o professor, no entanto, observe o gênero como um todo, podem ocorrer desvios propositais que serão uma composição do texto e não “erros”.

Definir a finalidade e o público alvo. Considerando que o meio de divulgação dos gêneros produzidos será o *blog*, os estudantes já sabem que suas produções serão lidas entre eles e por quem mais acessar o espaço, o que colabora para o empenho no processo de criação. O professor pode divulgar entre os demais professores e os alunos entre os estudantes de outras turmas o endereço do blog na internet, dessa forma a quantidade de acesso e de leitores aumentará. Aos estudantes que tem acesso a redes sociais a forma de divulgação dos gêneros pode ser aumentada, colocando o título do texto e o link para acesso.

3.2.5 Unidade 5 – Os gêneros discursivos charge e propaganda

Para a última unidade dessa proposta utilizaremos os gêneros charge e propaganda, ambos amplamente utilizados na esfera jornalística. Durante a leitura e análise desses gêneros a turma terá contato com as imagens, textos verbais e não-verbais. A partir das leituras o professor incita a visualização de aspectos presentes no texto, mas de modo a instigá-los a uma interpretação para além da superfície textual, como por exemplo a questão de que ambos os gêneros trazem similaridades de estrutura e de conteúdo, quais são?

Charge



Charge 1: Disponível em: <http://www.disseminar.com/#!ATIRA-VOC%C3%8A-PORQUE-EU-FIZ-18-ONTEM/c1aod/648D8E2B-8D54-4C84-8F9B-0DB8F38827DB>



Charge 2: Disponível em: <http://fernandolopes.blogspot.com.br/2011/09/educacao-do-brasil-atraves-de-charges.html>



Charge 3: Disponível em: www.humortardela.com.br



Charge 4: Disponível em: <http://fsdasxcasawfgdrf.blogspot.com.br/2012/07/tadinha-foi-comida-foi-sim-mas-o-rapaz.html>

Propaganda



Propaganda 1: Disponível em : http://www.dzai.com.br/sadio/blog/saudeparatodos?tv_pos_id=89363



Propaganda 2: Disponível em: <http://noticias.r7.com/cidades/pai-inicia-campanha-na-internet-apos-filho-ser-morto-por-causa-do-crack-02122012>



Propaganda 3: Disponível em: <http://cip.ig.com.br/index.php/tag/alcoolismo/>



Propaganda 4: Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=735>

Após a leitura e discussões iniciais sobre as superficialidades do textos, o professor complementa as interpretações com questionamento do tipo: de que forma visualizamos a ironia, a ambiguidade ou a duplicidade de sentidos que as charges e as propagandas trazem? Podemos afirmar, portanto, que essa é uma característica padrão nesses gêneros?

Durante as discussões pode-se utilizar material para esclarecer o que são figuras de linguagem suas divisões, a importância da estilística e semântica na construção do sentido do texto, essas explicações podem ser através de exemplos ou antes mesmo da leitura dos gêneros.

Esses esclarecimentos serão importantes para o momento de produção do gênero. Alguns alunos podem já possuir conhecimento sobre as figuras de linguagem, mas outros não, o nivelamento da classe seria interessante tanto para que ocorra o reconhecimento da ironia presente nos textos quanto para a construção do gênero ao final do módulo.

No início do segundo módulo o professor inicia a aula destacando o formato dos gêneros charge e propaganda, nesse momento ele pode destacar que ambos possuem de início uma fácil leitura, ao mesmo tempo que trazem uma multiplicidade de informações, muitas vezes não ditas na materialidade discursiva. Os aspectos iniciais de interpretação, tais como: Qual o assunto abordado? Qual a finalidade de produção desses gêneros? Que informações são repassadas e que forma relativamente padronizada foi montada para trazer tais conteúdos? Qual o interlocutor dessas publicações, ou seja, a quem se dirigem? O professor pode esclarecer alguns conteúdos necessários para que os alunos entendam as críticas propostas pela charge e propaganda.

São utilizadas linguagens verbais e não-verbais em ambos os textos, como essas linguagens se complementam? As caricaturas, as cores, as personagens, todas foram elaboradas buscando repassar uma mensagem, montar um conteúdo único? De que forma essas informações aparecem no texto?

O que é dito claramente e o que não é, tanto nas charges quanto nas propagandas? Que intenção há nesses interditos? Como as imagens dos garotos, por exemplo, segurando as armas e a frase: “em breve” podem ser entendidas? O entendimento sobre as situações em cada uma das imagens é composta por todo o conteúdo, o professor pode tentar analisar com a turma cada uma das imagens individualmente e após identificar as similaridades e diferenças.

As similaridades de estrutura, estilo, linguagem serão logo notadas, já que os dois gêneros utilizam características em comum, mas o professor pode também, e deve, focar as diferenciações, por exemplo, na construção da propaganda há uma finalidade diferente daquela que ocorre na charge, o público leitor também é diferente, os meios de circulação etc. Importante que cada um desses tópicos seja esclarecido para que os alunos tenham a dimensão da construção do gênero.

Quanto a cada uma das charges qual a mensagem de cada uma delas e o que todas têm em comum? Que aspectos e conteúdos são necessários para que se construa esse gênero? As propagandas tem uma finalidade em comum? Tratam sobre que tema? De que forma esse tema é abordado? Como todo o conjunto composicional de apresentação do texto é formulado para atingir esse objetivo? Que tipo de produto está sendo “vendido” pela propaganda? Como são organizados os argumentos? De que forma o leitor é chamado à atenção: pelas cores, pela disposição do texto e pelas imagens?

As propagandas demonstradas diferem da maioria das propagandas que são veiculadas na tv, elas buscam vender ideias diferentes, que ideias são essas? O que difere essas propagandas de outras que buscam comercializar realmente um produto?

Ao final dessas indagações, os alunos terão construído um entendimento que foi elaborado com a finalidade de fazê-los entender a finalidade de construção e circulação desses gêneros, essas finalidades podem ser substituídas, mas o professor deve ressaltar que a forma de construção será sempre baseada nessa intencionalidade de quem constrói o gênero, o leitor tem um objetivo ao ler o texto e busca respostas que devem ser esclarecidas ou conteúdos que devem incitar sua curiosidade e mantê-lo atento ao que lê.

Após as análises de cunho estilístico e de reconhecimento de condições de produção e recepção dos gêneros charge e propaganda, os alunos terão agora o momento para construção de um dos gêneros estudados, será iniciado o terceiro módulo.

Será dado o tema a ser trabalhado, a adolescência, e a partir desse tema os estudantes escolherão que tipo de gênero pretendem criar. Seria interessante a divisão da turma em equipes que criarão propagandas ou charges que deverão circular na escola. Os alunos podem também aproveitar o *blog* criado na Unidade 4 e utilizá-lo para divulgar os gêneros produzidos.

O professor inicia a produção após a divisão da turma em equipes, grupos pequenos serão mais produtivos e gerará na turma um maior número de textos. Os alunos montam os temas, a estrutura das charges e propagandas e socializam com o professor que analisará a correção gramatical e de argumentos utilizados. Mais uma vez é importante respeitar a finalidade prevista pelos alunos, buscando entender a que público pretendem atingir, sendo definido a partir disso a linguagem que será utilizada, por exemplo, ou as imagens e a intensidade das críticas.

O professor pode sugerir que os estudantes verifiquem além da sala de aula uma situação que mereça ser ironizada, no caso dos grupos que trabalharão a construção da charge, algum problema na escola, no bairro, na cidade, alguma situação política atual etc.

Às equipes que forem produzir a propaganda, pode ser sugerida a interação com produtos e com situações, como as propagandas trazidas para análise, em que o “produto” a ser vendido não é bem algo comercializado, mas sim uma conduta, um comportamento que se busca com a veiculação da propaganda.

Ao final dessa unidade é interessante que o professor realize um levantamento de todas as produções realizadas, juntamente com a turma, fazendo um retrospecto de todo o processo de reconhecimento, discussão e criação por que passaram. Cada etapa do processo foi importante para o conhecimento de todos os envolvidos. Certamente quem acompanhou todas as etapas tem agora, ao final das cinco unidades, uma visão mais abrangente e esclarecedora acerca da importância de cada um dos gêneros vistos. Mesmo os gêneros que não foram trabalhados, poderão ser agora reconhecidos de forma mais eficiente, tornando os estudantes capazes de ler e interpretar com um algo a mais, que será certamente aprimorado ao longo de suas trajetórias pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado ao longo desta proposta, evidenciamos a necessidade de estudos cada vez mais voltados à preocupação do desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação em estudantes de todas as séries do ensino. O mundo a nossa volta necessita ser entendido, decifrado, as composições textuais em todas as suas formas possíveis aguardam pelo domínio dos estudantes, que, adequados e conscientes do mundo que os circundam, escrevem e interpretam o que veem de forma socialmente ativa.

No início desta pesquisa, buscávamos respostas a indagações formuladas acerca da utilização dos livros, da forma como a leitura era realizada em sala de aula, buscamos situar a leitura e seu desenvolvimento durante os momentos históricos. Descobrimos através desse estudo que o mundo sempre leu, fossem as tabuletas de argila, fossem os papiros em rolo que ensinaram tantos filósofos, fossem os suportes atuais. A leitura faz parte da história de nossa sociedade e continua presente, de formas diversas.

Envolto no contexto histórico, observamos as novas tecnologias capazes de aprimorar e auxiliar o trabalho com a leitura dos professores e estudantes. Se antes lia-se com as mãos a segurar duas margens de um rolo, hoje nossos alunos tem a oportunidade de consultar em tempo real as informações dadas em sala de aula. Pede-se um trabalho de pesquisa sobre os autores modernistas e, após o estudante digitar o que necessita em um campo de pesquisa, quase que instantaneamente, abrem-se janelas múltiplas na tela de um *tablet* ou *notebook*, até mesmo do celular, com as respostas. Tendo agora infinitas respostas, o excesso de informação causa por vezes o engano, tendo o professor papel referente na filtragem de informações.

A leitura dos textos dos PCNs, responsáveis pela organização dos aspectos metodológicos e pedagógicos norteadores do conteúdo a ser ensinado em sala de aula, continuam sendo fonte de pesquisa para estudantes e pesquisadores da área da leitura, no sentido de entender as faces necessárias para uma abordagem eficiente por parte do professor. Os materiais didáticos, sendo o livro didático a principal fonte de consulta nas escolas, passaram e passam por mudanças significativas para se adequarem às mudanças pretendidas, principalmente quando tratamos de assuntos como os gêneros discursivos.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, publicados em 1997, já previam de forma abrangente o ensino de língua portuguesa, através dos gêneros, esclarecendo aos professores e editores que o texto deveria ser visto de forma múltipla, intertextual e contextualizada, como uma unidade de sentido e não formado através de frases soltas, tratando, dessa forma, o aluno como ser participativo, capaz de interagir durante as aulas de língua portuguesa seus conhecimentos linguísticos, sendo direito desse aluno o conhecimento das normas vigentes, mas sendo papel do professor de português trabalhar a língua multidisciplinarmente, principalmente nas aulas de leitura e produção textual.

Muitos estudos estão sendo feitos sobre o livro didático, estudiosos de várias partes do país preocupam-se com a qualidade do material levado à sala de aula, com as legislações que regem sua produção, com as propostas dadas aos professores para que a abordagem com os estudantes seja capaz de despertar nesses o gosto pela leitura. A leitura é de fato um item a ser trabalhado, é a partir dela que todo o ensino segue, necessita-se ler para entender e ler para aprender.

A proposta aqui demonstrada surgiu dessa inquietude que, não estando nem perto de esgotar quaisquer possibilidades, apenas buscou sugerir e encaminhar o docente em um trabalho a partir dos gêneros discursivos. Os gêneros propostos, poema e crônica; música e conto; entrevista e debate; relato de experiência vivido e artigo de opinião; charge e propaganda, foram escolhidos a partir do contato com autores como Lopes-Rossi e Bortone, que abordam de forma eficiente o trabalho em sala de aula com os mesmos.

O tema do produto, a adolescência, compactuou com a faixa etária a que se destina o trabalho. O trabalho com a leitura de gêneros discursivos com estudantes do ensino médio configurou a escolha do tema como um “gancho”, com gêneros discursivos abordando essa temática os estudantes foram convidados a uma leitura que ao mesmo tempo os inseriu e causou discussão, causando a necessária vontade de ler mais sobre o que foi ensinado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS

ABREU, Marcia. Diferentes formas de ler. In: PERUZZO, Cicilia M. K.; ALMEIDA, Fernando Ferreira. (Org.). **A mídia impressa, o livro e as novas tecnologias**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN. Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. – 6ª ed. – São Paulo: Martin Fontes, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R; GOMES (org.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2003. (p.25-67).

BORTONE, Márcia Elizabeth. **A construção da leitura e da escrita**: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental/Márcia Elizabeth Bortone, Cátia Regina Braga Martins. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais** (ensino médio). Brasília: 109p, 2000.

CAVALHEIRO. Juciane. **Literatura e enunciação**. Manaus: UEA Edições, 2010.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

_____, ROGER. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 2002a.

_____, ROGER. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

_____, ROGER. **A História ou a leitura do tempo**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Português**. São Paulo: Ática, 2000.

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**/ Robert Darnton; tradução Daniel Pellizzari – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. **Gêneros orais e escrito na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- _____, J; SCHNEUWLY, B & NOVERRAZ M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. **Gêneros orais e escrito na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO. Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Criar Edições. 2003
- FIORIN. José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução Claudia Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FREITAG, Bárbara. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, Wanderley João (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMANN, Ângela B. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. Ed. Campinas: Editora Pontes, 2002.
- _____, Ângela B.; CECINEIROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de Letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- LAJOLO, Marisa. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura sem em seus discursos**/Marisa Lajolo e Regina Zilberman – 1.ed. – São Paulo: Editora Ática, 2009.
- LYONS. Martyn. **Livro: Uma história viva**. Tradução Luís Carlos Borges, - São Paulo: Editora Senac, 2011.
- LOPES-ROSSI. Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Márcio; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher; MARCUSCHI, Luiz Antônio. [et al]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed.-São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____, Luiz Antônio. Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher; MARCUSCHI, Luiz Antônio. [et al]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed.-São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MENEZES, Gilda. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 7.ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

REIMÃO, Sandra. **Livros e televisão – correlações**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita** / Ana Teberosky; Tradução Beatriz Cardoso; prefácio Cláudia Lemos. 5. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de Campinas; Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).

ARTIGOS CIENTÍFICOS E TESES

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada**. Revista linguagem em (Dis)curso – LemD, v.8, n. 3, p. 613-640, set./dez. 2008.

CHARTIER, Roger. **Do código ao monitor**: A trajetória do escrito. Revista Estudos Avançados, 1994. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/12.pdf>>. Acesso em 10 de abril de 2014.

COSSON, Rildo e SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento literário**: Uma proposta para a sala de aula. UNESP, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em 29 de junho de 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa**. Disponível em : <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAF-AindaumaLeituradosPCNdeLinguaPort.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2014.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar., 1996.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: Um pacto secular. Cadernos Cedes, ano XX, n. 52, novembro/2000.

OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. **João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino de leitura em Portugal**. Revista História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (4):49-56, set. 1998.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 247f. Tese – UNICAMP - Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html>. Acesso em 29 de junho de 2014.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas; ARAÚJO Viviam Carvalho de. **Cartilhas**: das cartas ao livro de alfabetização. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_04.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2014.

SILVA, Robson Carlos da; CARVALHO, Marlene de Araújo. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf. Acesso em 29 de junho de 2014.

SOARES, Magda. **Novas Práticas de Leitura e Escrita**: letramento na cibercultura. Revista Educação e Sociedade. vol. 23, n.81, dez. 2002. Campinas. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008>. Acesso em 29 de junho de 2014.

ZILBERMAN, Regina. **No começo, a leitura**. Revista Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar, 1996.

ANEXO