

Leitura, linguagem e produção textual: concepções e diálogos com a formação docente

Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann¹

Alexandre Xavier Lima²

Angélica de Oliveira Castilho Pereira³

Resumo: O presente artigo visa discutir a partir de concepções de ensino de leitura, de aspectos linguísticos e de produção textual práticas docentes a fim de contribuir para a formação docente. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca propor reflexões sobre ensino de língua portuguesa e motivar licenciandos e docentes a formarem e trilharem caminhos pautados em uma abordagem interacionista em que o estudante é sujeito na construção de conhecimentos. Uma proposta metodológica para produção de material didático será compartilhada e comentada, mostrando opções e salientando que tais diretrizes têm conduzido a resultados positivos em sala de aula. Teóricos como Faraco (2008), Freire (1989), Kleiman (1989), Geraldini (1999), Perini (2009), Travaglia, (2009), Callou (2009), Marcuschi (2010), Bezerra (2010), Bagno (1999), Schneuwly, Dolz (2004), Pécora (1999), Dell'Isola (2007), Koch; Elias (2015) são parte da base que tomamos para discussões e práticas adotadas em sala de aula, tanto na Educação Básica quanto na Graduação.

Palavras-chave: Língua materna. Ensino. Formação docente.

1 Adriana Cristina Lopes Gonçalves Mallmann é doutora em Letras Vernáculas pela UFRJ e professora da adjunta no Departamento de Línguas e Literatura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, docente no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores, ambas unidades da UERJ. É coordenadora do projeto de pesquisa Olhares sobre metodologias no ensino de língua materna e do projeto de extensão sobre ensino de Língua Portuguesa e por meio das metodologias ativas, este último faz parte do grupo de pesquisa Ciências na escola. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-0324-3289> . E-mail: adrianagoncalves.uerj@gmail.com .

2 Alexandre Xavier Lima é doutor em Língua Portuguesa pela UFRJ, professor da UERJ, coordenador dos projetos Gêneros jornalísticos em práticas pedagógicas, Os Gêneros Jornalísticos em sala de aula e Circulação de saberes gramaticais. É membro dos projetos Olhares sobre metodologias no ensino de língua materna e Literatura Infantojuvenil e Letramento. Faz parte dos grupos de pesquisa A gramatização no Brasil: língua e construção da nacionalidade: 1820 a 1930 e EnLIJ Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas. Atua como membro do projeto de Extensão Jornal na Escola. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-3159-270> . E-mail: alexandrexl@gmail.com .

3 Angélica de Oliveira Castilho Pereira é doutora em Literatura Brasileira pela UFRJ, professora da UERJ, pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura (NIELM-FL/UFRJ/CNPq), do Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (EnLIJ/UERJ/CNPq), do grupo Interação, Texto e Gramática (INTEGRA/UERJ). É membro do projeto de extensão Núcleo de Estudos em Literatura Infantojuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ), é coordenadora do projeto de pesquisa Literatura Infantojuvenil e Letramento e do projeto de extensão Jornal na Escola do CAP-UERJ. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-5712-3680> . E-mail: aocastilho@gmail.com .

Reading, language and textual production: concepts and dialogues with teacher training

Abstract: This article aims to discuss teaching practices based on concepts of reading instruction, linguistic aspects, and textual production, in order to contribute to teacher training. Therefore, this is qualitative research aimed at reflecting on Portuguese language teaching and encouraging undergraduate students and teachers to pursue paths guided by an interactionist approach in which the student is a subject in the construction of knowledge. A methodological proposal for producing teaching materials will be shared and discussed, presenting options and emphasizing that such guidelines have led to positive results in the classroom. Theorists such as Faraco (2008), Freire (1989), Kleiman (1989), Geraldi (1999), Perini (2009), Travaglia, (2009), Callou (2009), Marcuschi (2010), Bezerra (2010), Bagno (1999), Schneuwly, Dolz (2004), Pécora (1999), Dell’Isola (2007), Koch; Elias (2015) are part of the basis we take for discussions.

Keywords: Portuguese language. Teaching. Teacher training.

Introdução

Ao observarmos uma mesa, pensamos, entre outras coisas, se é ou não funcional. Para além de caber em casa, combinar com os móveis, ela precisa, sobretudo, nos atender. Pensamos o ensino de língua materna como uma mesa em que o tampo é a superfície e o espaço que mais é solicitado – escrevemos sobre ele, comemos sobre ele, bebemos sobre ele. Mas o tampo não está flutuando, precisa de pés firmes, alinhados, equilibrados, fortes que possibilitem a execução do que for preciso. Os pés, ao nosso ver, leitura, linguagem e escrita, são o tripé de uma mesa. Cada nativo de uma língua constrói o seu tampo, dando forma, textura, cor a partir da sustentação e da integração dos três elementos.

Assim, nossa intenção, neste artigo, é apresentar como concebemos e como praticamos em nossa jornada profissional o ensino de leitura, de linguagem e de escrita conjuntamente, contribuindo para evidenciar a superfície da mesa que os aprendizes já possuem e provocar reflexões sobre as diversidades de cada mesa. É importante ressaltar que, por jornada profissional, compreendemos, no nosso contexto de um colégio de aplicação universitário, a de professor universitário, a de orientador de estágio, a de professor de ensino básico. Nesse sentido, compreendemos, por meio dessas três frentes, a importância de pensar, orientar e ensinar a língua materna.

Retomando as nossas práticas, é também importante dizer que sempre levamos em consideração a mesa que o aluno traz consigo, em outras palavras, a gramática internalizada oriunda das muitas comunidades de fala e de práticas às quais os alunos pertencem (FARACO, 2008), a capacidade de ler o mundo a partir dos referenciais e das vivências (FREIRE, 1989; KLEIMAN, 1989; GERALDI, 1999) e a capacidade de produzir textos orais e escritos desde que foi necessário se fazer entender e manifestar suas ideias e suas fabulações (PÉCORA, 1999; KOCH; ELIAS, 2015). Entendemos isso como extremamente importante. Primeiro porque concebemos a língua como um instrumento heterogêneo que se encontra em constante variação. Segundo porque sabemos que a tentativa de se estabelecer uma norma padrão do Português Brasileiro fracassou e, por isso, frequentemente, no cenário escolar, os alunos deixam evidente a sua desmotivação com os estudos linguísticos já que, segundo eles, “Português é muito difícil”. Diante disso, como mostrar que não se trata de dificuldade? (PERINI, 2009). E como tratar as variações em diferentes situações comunicativas? (TRAVAGLIA, 2009; CALLOU, 2009) E como partir de textos e voltar a eles mostrando suas diversidades e usos? (MARCUSCHI, 2010; BEZERRA, 2010). Essas são inquietações, provocações e objetivos a serem atingidos no cotidiano escolar.

Evidente que é papel da escola possibilitar o acesso à cultura digital e analógica, à literatura canônica e contemporânea, aos gêneros textuais variados e a muitas normas presentes na sociedade. Concebemos, assim, que é papel da escola também garantir que o aluno tenha acesso à gramática normativa, aquela que auxilia a dar cor e verniz do tampo da mesa. Note que não cabe ao professor de língua mudar o tampo, mas garantir que o aluno saiba que há outras maneiras de decorar e adequar a mesa a espaços variados. Assim, é na sala de aula que o professor deve promover a discussão sobre as diferentes normas linguísticas, apresentando novas possibilidades de uso da língua. Dessa forma, se o aluno quiser construir novos tampos e utilizá-los de acordo com situações comunicativas, ele terá esta opção, nunca por obrigação já que a normatividade não deve ser única verdade linguística em sala de aula (BAGNO, 1999).

Sendo assim, propomos, no presente artigo, uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa e apresentamos, a partir dessa discussão, uma proposta metodológica para produção de material didático.

Reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa

Acreditamos que o ensino deve partir do diálogo entre o conhecimento prévio do aluno (Freire, 1989; Todorov, 2009) e do convite do professor para aspectos linguísticos novos e não nomeados, neste primeiro momento (PERINI, 2006). Em outras palavras, entendemos que o ensino não pode ser uma apresentação de um paradigma até então não existente, mas sim, uma construção compartilhada do saber (LEVY, 1999; 2015). Nesse sentido, compreendemos a língua como um conjunto de escolhas linguísticas feitas culturalmente em prol da garantia de uma interação. Consequentemente, o texto, seja ele literário ou não, é a materialização e a potencialização das palavras como representação de maneiras de ver o mundo. De sua parte, o texto literário caminha por e para a problematização da relação entre homens e mundo. Por sua vez, a produção textual de nossos alunos é igualmente texto que potencializa a reflexão sobre o mundo e não um ponto final do ensino escolar sobre língua materna. Assim, não se termina com uma produção textual, mas se volta para a criação de um novo texto em um contínuo tempo-indivíduo-mundo.

Assim, observamos que, ao longo dos anos, por meio dos avanços nos estudos oriundos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, em conjunto com a mudança de perspectiva dos manuais que regem o ensino brasileiro, PCN (1997), OCN (2006) e a BNCC (2015), foi possível avançar na abordagem no que se refere à pedagogia da leitura (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2010) e da produção textual (PÉCORA, 1999), concebendo o texto como elemento central na produção dos materiais acadêmicos. Entretanto, ainda carece, na maioria das escolas brasileiras, infelizmente, de um ensino de Língua Portuguesa que considere o ensino e a produção dos gêneros textuais orais, a reflexão dos usos mais ou menos monitorados e de prestígio e da variação linguística.

Entretanto, nós, professores de Língua Portuguesa do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP-UERJ, buscamos em nossos materiais a partir do texto e das reflexões que emergem dele. Assim, procuramos ler junto com os alunos, compartilhando impressões iniciais; em seguida, discutimos a temática proposta no texto selecionado e fazemos registros da interpretação e dos recursos linguísticos, literários e estéticos empregados. Acreditamos que dessa forma contribuímos para a

formação do leitor literário que possui e desenvolve uma competência que ultrapassa a simples decodificação dos textos. Esse leitor, quando encorajado, se apropria da obra e do próprio processo de leitura, competência que extrapola o cenário escolar (COSSON, 2014).

E qual é o lugar da linguagem e da Gramática? Como trabalhá-las? A gramática, nos últimos anos, tem sido deixada de lado, sendo cada vez mais demonizada (GNERRE, 2009). Isso porque nos acostumamos, na nossa experiência enquanto aluno, a ter contato com uma gramática mais descritiva que é desarticulada de situações linguísticas, restrita à identificação e classificação e pouco articulada com os efeitos de sentido (GERALDI, 1996; LUFT, 2008; PERINI, 2002; BECHARA, 1993). Nesse sentido, Neves (2003) e Perini (2006) apontam que cabe à escola ativar uma constante reflexão sobre língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicação da gramática, tendo em vista que, para muitas crianças, a escola é o espaço em que o aluno pode encontrar suporte para equilibradamente tomar posse de conhecimentos que possibilitarão a sua inserção sociocultural, seja em interações mais coloquiais ou em interações que demandem maior alinhamento à “norma padrão”. Na mesma linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2005, p. 39) propõe o ensino de gramática a partir de textos que possibilitem a reflexão de usos linguísticos de acordo com três contínuos, a saber, *continuum* de urbanização (destina-se à análise dos atributos socioecológicos dos falantes); de oralidade/letramento (destina-se à análise de práticas sociais em que o indivíduo toma parte) e de monitoração estilística (refere-se aos processos cognitivos de atenção e planejamento no momento da enunciação).

À vista dessa reflexão, acreditamos que a gramática deve ter seu lugar reservado na escola, todavia ela deve ser abordada por meio de diferentes gêneros textuais, proporcionando e conduzindo, a partir desses gêneros, uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem.

A produção textual, como uma das sustentações desse tripé, surge em integração e materialização de leitura e linguagem, em um processo de “ativação de conhecimentos” (ELIAS; KOCH, 2015), de elaboração, de reelaboração de textos (SERAFINI, 2003; PÉCORA, 1999), de retextualização (DELL’ISOLA, 2007). É na

produção do aluno que os usos da língua e as leituras feitas por eles - de textos diversos ao longo da vida e na escola - tomam corpo executando o que afirma:

As palavras não são os únicos elementos responsáveis pelos significados que as pessoas trocam quando se comunicam (...) o que de fato importa é o “sentido” que as pessoas procuram ao que dizem ou que atribuem ao que lhes é dito. (...) (PERINI, 2006, p. 16)

Sendo assim, escrever na escola é mais do que escrever para o professor atribuir nota, escrever na escola é buscar sentido para si e para o mundo, é identificar nos pares leitores e circular ideias. Os textos possuem finalidades comunicativas (ANTUNES, 2010; ELIAS; KOCH, 2015; COSTA VAL, 2006) e não finalidades avaliativas educacionais como final de um ano letivo.

Acreditamos, portanto, que, somente por meio do ensino de gramática articulado com a prática de leitura e a produção textual, o aluno poderá refletir e adequar-se linguisticamente para situações diversas, sem reforçar ou sofrer estigmas ou preconceitos linguísticos. Sendo assim, na próxima seção, discutiremos formas de articular o texto ao ensino de leitura, gramática e produção textual.

Proposta metodológica para produção de material didático

A intenção desta seção é articular nossas ideias sobre ensino para o desenvolvimento de uma proposta didática, consubstanciada em uma atividade de sala de aula. Com intuito de ilustrar a nossa reflexão, apresentamos algumas questões dessa atividade. Segue, nas referências o *link* de acesso desse material didático na íntegra, voltado para o 7º ano do ensino fundamental e pensado para o desenvolvimento de habilidades discursivas a partir da organização discursiva e dos recursos linguísticos do gênero notícia.

A elaboração de atividades é um processo didático-pedagógico frequentemente usado para a construção de saberes. Quando é resultado de um processo compartilhado, a experiência faz sentido para o aluno e pode facilmente ser transposta para outras experiências em que aquele saber é exigido. Retomando nossa analogia inicial, permite

que o sujeito tenha uma base solidificada, amplie o *tampo* de sua mesa, ou seja, aumente seus campos de atuação frente às diversas práticas de letramento.

Se é uma proposta pensada para a atuação em meio à diversidade de práticas, considerando as necessidades de cada aluno, preparar uma atividade para trabalho em sala de aula não pode ser entendido como uma ação mecânica. Ela carece de reflexão e sensibilidade diante das diversas exigências que surgem da interação com o aluno, na sociedade e no ambiente escolar. Com esse cuidado, o professor pode desenvolver um espaço de interação contextualizado, numa linguagem mais próxima de seus interlocutores, mais atento às necessidades e desafios. Esse espaço será mais adaptado às especificidades de cada sujeito. Desse lugar mais humanizado, o aluno pode exercer sua cidadania com criticidade. Por isso, é importante pensar sobre a produção de material didático na formação de professores.

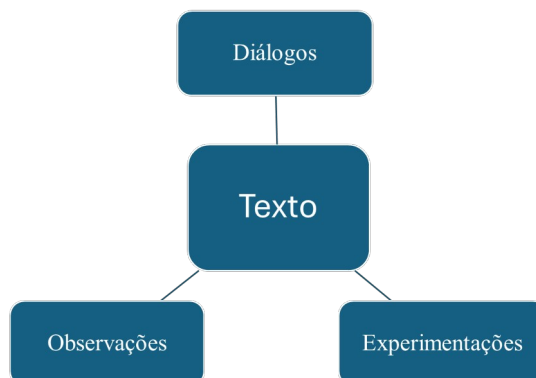
Geralmente o material didático se constitui como um gênero do domínio escolar (questão, questionário, atividade, exercícios, prova, teste, trabalho, estudo dirigido), marcado por fundamentação, contextualização, intencionalidade e método, em prol do desenvolvimento de competências ou avaliação de sua recepção, expresso tanto na modalidade escrita, quanto na modalidade oral. Ele reflete todas as ideias que fundamentam a aula e se apresenta como um instrumento para o atendimento de seus objetivos. Isso exige do professor uma competência para produzir gêneros do domínio escolar, ou um olhar crítico sobre os materiais de que não tem gerência na sua produção, como, por exemplo, o livro didático. Além disso, é preciso articular esse material à proposta metodológica subjacente à sua prática. O material didático indicado, por exemplo, ilustra, para além das partes que constituem esse gênero, anteriormente elencadas, um cuidado com a seleção de textos que possibilitam a discussão e reflexão de um tema social.

Consoante Geraldi (1997), antes de pensarmos como elaborar uma atividade, é preciso pensar o que fundamenta esse instrumento de interação. Isso envolve as crenças, as atitudes, as habilidades e os saberes do docente. Envolve a sua percepção de linguagem, ensino, texto, gênero, os papéis atribuídos ao professor e ao aluno no processo de aprendizagem e a função da escola nessa atividade. Acreditamos que a linguagem é o “lugar de interação humana” (GERALDI, 1997, p. 41). Isso significa que não é simplesmente a transmissão de informações de um emissor a um receptor. Existe

uma relação dialógica que faz dos sujeitos interlocutores, responsáveis pela construção e reconstrução de sentido no discurso. Esse caráter dialógico deve se dar, inclusive, na elaboração e ordenação das questões que compõem o material didático. Isso porque elas devem estar dispostas de acordo com um grau de letramento no contínuo do menos para o mais complexo (SOARES, 2001; ROJO, 2003).

Cabe à escola facilitar o acesso do estudante aos letramentos, isto é, ao “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2001, p. 18). Hoje, com certeza, não somente da escrita, mas de toda modalidade que está presente nas diversas práticas sociais. Condição esta que não depende apenas da escola, uma vez que o indivíduo, quando inicia o processo de escolarização já conhece sua língua e já faz partes de algumas atividades de letramento. A escola vai oferecer e ampliar as possibilidades de interação, à medida que explora a noção de gêneros textuais, uma vez que se constituem como ações sociodiscursivas, ou seja, são formas de ação no mundo, possuem funcionalidade e formas relativamente estáveis que permitem estudar a língua de forma concreta, a partir de seu uso, tomando os aspectos linguísticos como recursos para a construção de sentido e a interação humana. Dessa forma, “produzindo e interpretando textos que aprendemos uma língua” (AZEREDO, 2006, p. 38).

Trazemos aqui uma proposta metodológica justamente para demonstrar que o material didático será consequência dessa articulação. Nesse sentido, os fundamentos apresentados anteriormente colocam a **leitura do texto** em uma posição privilegiada nas aulas de Língua Portuguesa. É do texto que emergem as experiências a serem compartilhadas, seja a descoberta de informações, seja a capacitação pragmática, para leitura e produção de gêneros para avaliar e atuar no mundo, seja a percepção estética para reconhecer e dialogar com um discurso inovador, seja uma consciência metalinguística que permita o sujeito pensar sobre sua linguagem e ajustar suas interações para cada situação comunicativa. Por isso, o texto ocupa a centralidade na estratégia metodológica, como indicado no Quadro 1:



Quadro 1 - A centralidade do texto.

Fonte: Autores.

É do texto que são estabelecidos os **diálogos** antes, durante e após a leitura/escuta. Esses diálogos funcionam como uma avaliação, não no sentido de estabelecimento de nota, mas no sentido de identificação dos saberes que cada interlocutor traz para a construção do sentido do texto. Dessa conversa, emergem os conhecimentos compartilhados, novos conhecimentos e hipóteses sobre o texto.

Dessa forma, a escolha do texto deve estar em consonância com os fundamentos e os objetivos estabelecidos. Em nosso exemplo, torna-se pertinente o trabalho com gêneros jornalísticos por evocar situações do cotidiano – não por acaso a BNCC dedica um número significativo de habilidades relacionadas a esse campo de atuação. Permite ainda a abordagem de uma variedade de temas de relevância social, como capacitismo, racismo, violência de gênero e *bullying*; ainda temas de interesse do público a que se destina o material, como o universo dos jogos, as redes sociais e a tecnologia. Nosso exemplo de escolha temática - desenvolvimento de chip cerebral - tem por objetivo a vulgarização do conhecimento e do discurso científico e a reflexão sobre a ética no desenvolvimento tecnológico.

Voltando para as etapas metodológicas, as **observações** constituem-se como partes analíticas sobre o objeto de estudo. Elas tomam o texto como ponto de partida e de chegada. Com um olhar menos dogmático e mais científico, exploram-se as informações do texto em sua macroestrutura até sua microestrutura com os seus recursos constituintes (ANTUNES, 2010).

As **experimentações** são maneiras de responder às exigências discursivas do texto. A leitura de uma notícia ou uma novela em que a temática seja o racismo pode exigir uma resposta dos interlocutores, que pode acontecer por meio de outro gênero, como a carta de leitor. Vale dizer que a experimentação é uma forma de diálogo, não mais no espaço de interação de sala de aula, mas diretamente com o texto, ponto de partida da sequência didática.

As questões de um material didático guiam o interlocutor desde o texto, as observações até as experimentações. O Quadro 2 apresenta essa ordem e expressa o caráter indutivo da presente proposta:



Quadro 2 - Movimento de ações discursivas concretas.

Fonte: Autores.

O Quadro 2 ilustra o movimento de ações discursivas concretas – leitura do texto (a língua em uso), mediada pelo diálogo e observações (análise), para um processo cada vez mais abstrato (sistematização). Volta ao concreto novamente quando o movimento é completado com a experimentação (produção textual). Esse tipo de raciocínio caracteriza o que Aristóteles nomeou de indução dialética, isto é, uma forma de pensar que caminha de aspectos particulares para se chegar a aspectos mais amplos, tendo na análise de fatos e no caminhar para obter conclusões o movimento basilar do processo. (ARISTÓTELES, 2016, p. 383). Isso considera que, de uma série de experiências particulares e representativas, pode-se chegar a uma conclusão universal. A vantagem desse movimento é a possibilidade de o aluno se colocar cientificamente diante do

objeto de estudo e chegar às suas conclusões a partir de suas próprias observações, com auxílio do professor.

Observando as notícias, pode-se chegar a um conceito e a algumas características estáveis, tanto de sua forma quanto de sua função. É possível reconhecer título, subtítulo, imagens ilustrativas do evento identificado como relevante para a sociedade e recuperado em forma de texto (multimodal). Esse texto é organizado da informação mais relevante aos detalhes. Sua escrita é resultado de investigação dos fatos, constituída pelos testemunhos dos envolvidos, autoridades e especialistas, com um narrador que tradicionalmente evita deixar marcas de envolvimento para dar a ideia de isenção.

As questões, nesse processo, devem conduzir o raciocínio indutivo, fazendo com que o aluno chegue a conclusões sobre o texto, o gênero e a linguagem. Essa progressão acena para o movimento de sensibilização para o aprofundamento da consciência da língua. O trabalho com os discursos direto e indireto, com os sistemas verbais na microestrutura do texto, que geralmente transcendem às descrições tradicionais, ou a maneira diferenciada de narrar são abordadas de acordo com a etapa de aprofundamento do aluno. As questões vão conduzir justamente o enfoque de cada etapa de aprofundamento.

A elaboração de questões

A proposição de questões talvez seja o recurso mais tradicional, mas, ao mesmo tempo, muito útil, quando é resultado de delimitação temática, que define expectativas e estabelece progressão temática. Portanto, o professor sempre considera o seu objetivo, ou seja, aonde pretende chegar com determinada atividade, e ainda: quais são as etapas para alcançar determinado fim. Leva em conta, nesse processo, o seu interlocutor, garantindo que de fato a mensagem atenda a seu fim comunicativo, produzir interação e desenvolver saberes. Nesse sentido, observemos que, no material didático utilizado como exemplo (*Aula sobre notícia*, link de acesso nas referências), as primeiras sete questões têm como propósito auxiliar na identificação de informações gerais. Já as questões 7, 8, 9 e 10 buscam despertar, por meio da observação de elementos e escolhas

linguísticas, uma análise mais crítica dos estudantes, inclusive, sobre as críticas implícitas na notícia.

Em relação à intencionalidade, toda sequência precisa ser dotada de uma finalidade. Essa finalidade não se confunde de imediato com o objeto de estudo. O objeto de estudo pode ser o gênero notícia, mas a finalidade vai indicar o que exatamente se pretende com o desenvolvimento desse conhecimento. Pode ser, por exemplo, abordar a relevância dos fatos narrados ou a diferença entre fato e *fake*. Isso significa que há uma delimitação motivada em função das intenções estabelecidas no planejamento escolar e que corresponde ao interesse do público em que será trabalhado. Acerca desse aspecto, se observamos o material didático anexado para exemplificar a proposta apresentada de elaboração de material didático, notamos que os textos 2 e 3 corroboram com essa delimitação/condução do tema. A charge, por exemplo, auxilia, por meio da multimodalidade inerente ao gênero textual, na construção de um pensamento reflexivo sobre o que está sendo noticiado. Já o texto 3, a segunda notícia, evidencia a continuidade da pesquisa apesar das críticas e perigos da pesquisa de Elon Musk.

Se existe um objetivo global para uma determinada atividade, metonimicamente cada questão também é expressão de um objetivo e pode revelar uma propriedade desse objeto de estudo. Cabe ao professor estabelecer o objetivo que melhor atenda àquela etapa da atividade. Inclusive, há muitas possibilidades: identificar informações explícitas, identificar informações implícitas, sintetizar informações, hierarquizar informações, identificar relações de analogia, de oposição, de causa e consequência, interpretar recursos figurativos, reconhecer características dos gêneros, analisar recursos linguísticos do texto, estabelecer diálogo com o texto, comparar informações e textos etc.

Com certeza, essa lista não esgota as possibilidades. Apenas acena para a importância da tomada de consciência do processo de produção de questões à medida que cada questão tem seu objetivo em diálogo com o objetivo maior da atividade. Em muitos casos, a questão pode expressar mais de um objetivo, pois explora mais de uma habilidade. O importante é que sejam objetivos bem definidos e dispostos de maneira progressiva em termos de complexidade, de preferência do mais simples ao mais complexo; do concreto ao mais abstrato; do texto à gramática. A esse respeito, existem

níveis do domínio cognitivo que expressam uma progressão, a saber: conhecer (saber, memorizar), compreender (interpretar), aplicar (utilizar), analisar, sintetizar e, por fim, avaliar (BLOOM, 1973). Essa gradação pode servir de parâmetro para a construção de atividades com complexidade progressiva. É possível selecionar e organizar os objetivos de acordo com os níveis do domínio cognitivo em que podem estar associados.

Outro aspecto importante é a localização do questionário na sequência didática. Como o texto é a principal unidade de estudo, é dessa unidade que todas as descrições emergem. Portanto, a tendência será apresentar o texto e, na sequência, o questionário e sistematização. Isso pode parecer fácil, mas quando observamos como nossos estagiários aplicam o material didático, percebemos que não é tão simples como parece. Mesmo com o texto precedendo às questões, é comum que a fala inicial esteja marcada por definições, como, “verbo é...”, “função da linguagem é...”, ou “notícia é...”. E só depois a comprovação no texto – o que caracteriza a dedução (do universal ao particular). Isso ilustra muito bem a maneira como fomos ensinados e como aprendemos a ver um texto em uma aula de Língua Portuguesa. A vantagem de se trabalhar antes o texto é a oportunidade de propiciar a experiência com a língua em uso, de forma mais intuitiva, o que permite ao aluno ter um pouco mais de liberdade para construir a significação.

Isso não quer dizer que o professor não possa antecipar algumas questões, mas a estratégia deverá fazer sentido dentro de uma proposta didática. Um exemplo dessa possibilidade é lançar perguntas relacionadas à aula antes da apresentação do texto. Por exemplo, em uma aula sobre notícia, a pergunta pode ser “o que é uma notícia para você?”. Essa pergunta inicial permite que o aluno compartilhe o seu conhecimento de gênero. Veja a resposta dos alunos antes da apresentação do texto:

“transmite uma informação de acontecimentos ou mudança recente.”
(Aluno 1)

“Para mim notícia é qualquer tipo de informação que apresenta um acontecimento novo e recente ou que divulga uma novidade sobre uma situação já existente. A notícia é um texto (pode ser apresentada por jornalistas) de caráter informativo, que pode aparecer na televisão, internet, rádio, jornais e revistas.” (Aluno 2)

Nos dois exemplos, está presente o caráter informativo do gênero, recuperado pelas experiências de leitores/ouvintes/telespectadores/internautas que já trazem. Vale destacar que não basta ser informativo, precisa estar relacionado a um fato recente, podendo estar veiculado a diversos meios de comunicação. Depois, com base na leitura e durante a sistematização desse conteúdo, ele irá confrontar suas ideias e confirmar ou não as suas hipóteses. Geralmente, trazemos a fala de profissionais e de estudiosos para confrontar as ideias:

“relata a informação da maneira mais objetiva possível” (FOLHA DE S. PAULO, 2007, p. 72)

De maneira geral, a notícia procura informar e atualizar os leitores dos fatos considerados relevantes (ALVES FILHO, 2011, p. 93).

“Notícia se define, no jornalismo moderno, como o relato de uma série de fatos, a partir do fato mais importante ou interessante” (LAGE, 2006, p. 17).

O primeiro conceito é de um manual de redação de uma agência de notícias. Portanto, é voltado para jornalista que vai redigir a notícia. O segundo é produzido por um linguista que trabalha a utilização do gênero em espaço escolar. O terceiro é elaborado por um teórico da comunicação. Assim como os estudantes, os conceitos partem sempre da ideia de informação, sempre considerando o leitor para a construção da informação. Dessa forma, o aluno, numa perspectiva ativa, pode colaborar para compreensão do objeto de estudo, confirmando ou não as suas hipóteses através da leitura e da análise do texto.

A formulação de questões

Um desafio no processo de elaboração de questões é a sua formulação propriamente dita. Como já mencionado, precisa expressar um objetivo, atender a uma metodologia e ser formulada de maneira adequada ao seu interlocutor. Vale a pena considerar a dosagem de informações, a veracidade das afirmações, a relevância do que está sendo observado e a clareza de exposição. Fica claro que qualquer modelo de

comando de questão só será eficaz se for adaptado ao contexto em que a questão circulará. Dito isso, um modelo de questão pode ter a seguinte organização: citação > contextualização > comando. Veja um exemplo no Quadro 3:

3) Releia:

“Eles podem iniciar testes em humanos, o que significa que passaram no teste pré-clínico de segurança e no teste de bancada - disse ela, referindo-se a testes de falhas mecânicas e de design, bem como durabilidade e biocompatibilidade.”

Em notícias, é muito comum a reprodução **exata da fala** dos envolvidos e/ou dos especialistas, exatamente como foi expressa. Considerando essa afirmação, **responda**:

a) “disse ela”. **Reconheça** no texto a referência da palavra sublinhada.

Cristin Welle

b) **Marque** no trecho acima a parte que ilustra a fala exata da especialista consultada.

Eles podem iniciar testes em humanos, o que significa que passaram no teste pré-clínico de segurança e no teste de bancada - disse ela, referindo-se a testes de falhas mecânicas e de design, bem como durabilidade e biocompatibilidade.

c) A julgar pelas falas dessa especialista, **qual** é a sua **opinião**?

Ela acha tal resultado “incrível” e “um grande negócio”, portanto, é favorável.

Quadro 3 - Primeiro exemplo.

Fonte: Autores.

A citação de uma parte do texto não é um elemento obrigatório, mas pode recuperar a leitura, destacar um dado fragmento que cumpre uma função na tecitura do texto e facilitar a compreensão do item trabalhado. No exemplo, o fragmento utilizado recupera a fala de uma pessoa entrevistada durante o trabalho de reportagem. Como especialista em chip cerebral, ela pode ajudar o público geral a entender a importância

da etapa da pesquisa que está sendo noticiada. Mencionar esse recurso na abordagem desse gênero se faz necessário, uma vez que faz parte de sua organização textual. Trata-se de um discurso permeado pela fala do outro, trazendo versões dos fatos, opiniões e informações em geral.

Na questão, não basta apenas citar um trecho. É necessário dizer a relação entre o trecho citado e o tema que está sendo abordado. No exemplo, o destaque é justamente para o uso do discurso direto. Esse será o papel da contextualização, que pode inclusive suprir a necessidade de uma citação direta.

Dadas as condições de retomada do texto por citação e/ou contextualização, é possível formalizar o comando. Nesse exemplo, a intenção era fazer com que os alunos percebessem os sujeitos envolvidos no discurso (letra a), distinguir a fala desses sujeitos - especialista e jornalista, por exemplo (letra b) e reconhecer a opinião desse sujeito apresentado como especialista (letra c). Alguns comandos são muito recorrentes, como, identificar, comentar, relacionar, comparar, analisar, interpretar e dar opinião. Cândida Vilares Gancho (1985) chama atenção para o significado desses comandos:

Identificar: é reconhecer, achar um elemento entre outros;

Comentar: é geralmente tecer comentários gerais sobre o conteúdo do texto, o que supõe uma leitura atenta;

Comparar: é estabelecer os pontos comuns e diferentes entre dois elementos do texto ou entre elementos do texto e da realidade (do autor, do leitor etc.);

Analisar: é separar as partes, compará-las e tirar conclusões lógicas, coerentes com o texto;

Dar opiniões: é posicionar-se criticamente frente ao texto, ou a algum aspecto dele, emitir ideias pessoais, desde que comprovadas com argumentos lógicos ou com passagens do texto.

A compreensão por parte dos alunos sobre esse comando precisa ser mediada e será vital não só para Língua Portuguesa, mas para toda disciplina que se utilize desse instrumento. Esses comandos injuntivos foram pensados para análise de narrativas, mas há outros comandos que também induzem a um comportamento:

Criticar – Dar opinião pessoal; tomar posição, a favor ou contra;

Definir – Dar o significado exato;

Delimitar – Dizer onde começa e onde acaba;

Demonstrar – Apresentar provas;

Distinguir – Mostrar as diferenças;

Explicar – Desenvolver, para tornar compreensível; apresentar razões e mostrar, por palavras próprias, que se compreendeu;

Indicar – Designar uma coisa, uma pessoa ou uma ideia;

Inferir – Examinar as informações concretas, para concluir, deduzir sentidos implícitos que possam estar subtilmente indicados;

Interpretar – Estabelecer o sentido;

Justificar – Dizer por que motivo, fundamentando a resposta dada;

Reescrever – Escrever de novo, procedendo a determinadas alterações;

Relacionar – Estabelecer ligações;

Transcrever – Copiar de um texto, com exatidão, uma frase, uma expressão ou uma palavra, colocando-as entre aspas (“...”: colocá-las no início e no final, antes do ponto final, indicando, assim, que se trata de uma citação de um autor).

Outros verbos podem ser citados: copie, retire, amplie, acrescente, preencha, complete, reescreva, altere, modifique, separe, substitua, leia, releia, circule, marque, destaque, sublinhe, resuma, diga (com suas palavras) classifique etc.

Outra possibilidade de formalização de questões é através de formas pronominais e adverbiais: O quê? (Em) Que? Onde? Quem? Qual? Como? Quando? Por quê? Quanto(s)? Note-se que, em alguns casos, o direcionamento da resposta já é indicado por essas formas. A palavra “onde”, por exemplo, requer, como resposta, um elemento +locativo; a palavra “quem”, +agentivo; “quando”, +temporal.

Em relação à redação do comando, é fundamental que as informações estejam organizadas. Assim, quanto menos intercalações ocorrerem dentro do período que formaliza a questão, mais clara será a questão, pois o aluno terá que fazer um menor esforço mental para entender aquilo que está sendo solicitado.

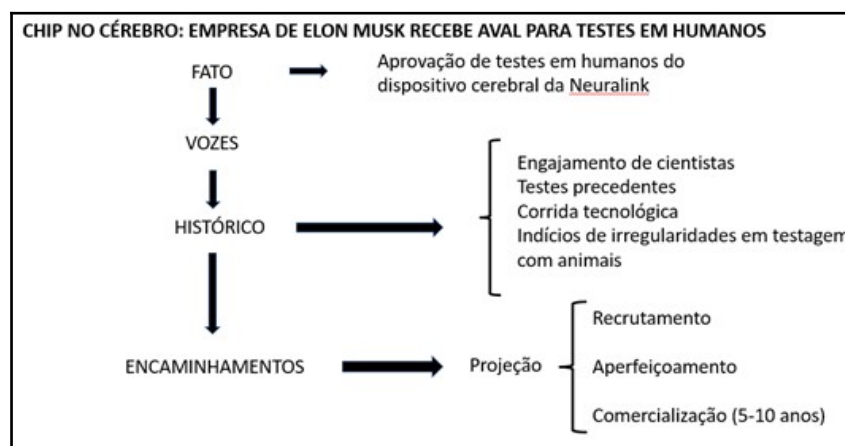
Geralmente, o aluno estabelece a relação de um comando/uma questão. Quando a questão traz dois ou mais comandos, é muito comum a resposta ficar incompleta, limitada ao atendimento de apenas um comando. Por isso, é prudente realizar um comando por questão, principalmente no ensino fundamental. Caso seja necessário, caso

as questões sejam relacionadas, os comandos podem ser dispostos em letras diferentes (a, b, c), como no exemplo apresentado anteriormente.

Obviamente, as ponderações aqui apresentadas dizem respeito a questões discursivas, ou seja, questões em que se espera como resposta um período coerente com o que foi solicitado, com organização sintática o suficiente para garantir autonomia à resposta e que transpareça a leitura do estudante frente ao objeto de estudo. Diante de questões como “Você concorda com X? O aluno pode se engajar nessa proposta e ir além do que está dito, apontando os argumentos que sustentam a sua opinião, ou pode simplesmente se limitar a cumprir o que é explicitamente solicitado e responder simplesmente sim/não. Por isso, quando se elaboram questões, as respostas precisam ser previsíveis. O professor precisa prever o que é esperado como resposta em cada questão e se antecipar para garantir que o discurso não seja limitado (cf. questões 3c, 5, 7, 10 e 12 do material didático indicado).

O professor precisa antever a recepção das questões que produziu e o gabarito pode cumprir justamente esse papel. Não se trata aqui de estabelecer uma resposta certa para que o aluno tente alcançar. Deve ser uma referência a ser avaliada como uma possibilidade de resposta, da mesma forma que uma resposta diferente do aluno. O exercício de elaborar gabarito ainda permite que o professor possa revisar o comando da questão, pois o gabarito necessariamente expressa o tema/objetivo da questão. Ao comparar pergunta e gabarito, o professor pode verificar se a questão realmente conduz ao ponto esperado.

Convém que as questões elaboradas reflitam a complexidade do texto, desde o seu processo de construção de sentido, de textualidade ao seu papel de ação social. Isso significa que uma atividade com um certo número de questões deve dosar os aspectos dos textos explorados em cada questão. Por esse caminho, pode-se pensar em uma atividade que explore, por meio de questões, aspectos globais do texto, que sejam capazes de captar os sentidos em ação (neste caso, questões de interpretação que relacionem a macroestrutura do texto aos conhecimentos de mundo do leitor). O esquema presente no Quadro 4 a seguir exemplifica a organização das informações de um texto jornalístico, considerando sua macroestrutura:



Quadro 4 - Organização das informações.

Fonte: Adaptado de: <<https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2023/05/chip-no-cerebro-empresa-de-elon-musk-recebe-aval-para-testes-em-humanos.ghtml>>. Acesso em: 26 maio 2023.

Pedir para que o aluno chegue à habilidade de identificação e hierarquização das informações pode ser muito complexo, mas sabendo da macroestrutura do texto, o professor pode elaborar questões que progressivamente recuperem tais informações. Pode identificar o principal fato narrado, pode reconhecer o ponto de vista das vozes inseridas no texto, pode recuperar a cronologia dos eventos que antecedem o fato narrado, pode refletir sobre as consequências dos encaminhamentos previstos na notícia (cf. questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 12 do material didático sugerido).

Na sequência, pode-se trabalhar questões que permitam ao aluno reconhecer a organização textual do gênero e a ação que exerce na sociedade, contribuindo, dessa forma, para a prática do letramento. Nesse exercício, explicitar a forma como o texto se organiza é compreender como as relações discursivas se estabelecem entre os interlocutores. A forma como o texto se organiza, da informação mais relevante ao detalhe é o que se espera de uma notícia. No entanto, essa forma só faz sentido se for o resultado de um trabalho de investigação e apuração, diferenciando-se da *fake News*, por exemplo (cf. questão 7 do material didático indicado).

Nas questões de leitura, é importante considerar o ponto de vista do sujeito, o contexto de produção do texto, o suporte onde o texto é publicado, os conhecimentos de mundo solicitados, a intertextualidade, o domínio discursivo de que faz parte, o papel

do gênero, o uso da linguagem não-verbal, o uso de outras linguagens (cf. questões 8, 10 e 11 do material didático sugerido).

E, tanto na compreensão do texto, quanto na identificação do gênero, são pertinentes questões de reflexão linguística, que não se limitem apenas a descrever a língua, mas que apresentem tais itens com os diversos recursos que compõem o texto, como o uso do presente do indicativo no título da notícia para mencionar um evento já realizado:

CHIP NO CÉREBRO: EMPRESA DE ELON MUSK RECEBE AVAL PARA TESTES EM HUMANOS

A noção de presente empresta ao período a ideia de imediatez, como se tivesse acabado de acontecer, característica tão comum no gênero que tem a missão de trazer a informação mais recente. Nesse caso, ainda há um sintagma topicalizando o elemento polêmico do fato narrado. A escolha do verbo “recebe” coloca o paciente “empresa de Elon Musk” na relação lógica de sujeito, à esquerda da sentença, destacando-o como informação de interesse de seu público leitor.

Nem sempre na notícia o presente equivale a um passado recente. Veja:

O dispositivo da Synchron **é** menos invasivo que o da Neuralink e **funciona** com uma tecnologia diferente.

A forma do presente nos dois exemplos (é, funciona) compõe sequências descritivas, num processo atemporal, distinguindo-se de sequências narrativas que predominam nesse gênero.

A localização dos verbos do dizer (*dicendi*) pode ajudar a reconhecer as diversas vozes do texto:

A Neuralink, [...], **disse** que recebeu aprovação da agência americana Food and Drug Administration (FDA) para conduzir testes clínicos em humanos.

- Eles podem iniciar testes em humanos, o que significa que passaram no teste pré-clínico de segurança e no teste de bancada - **disse** ela

“Este é o resultado de um trabalho incrível da equipe Neuralink em estreita colaboração com a FDA e representa um primeiro passo importante que um dia permitirá que nossa tecnologia ajude muitas pessoas”, **tuitou** a empresa.

Musk **levantou a hipótese** de que o dispositivo poderia permitir que a humanidade acompanhasse os avanços da inteligência artificial.

Os verbos podem ser mais neutros, como o verbo “disse”, localizado antes ou depois do discurso. Para este caso, às vezes também é articulado à narrativa que se confunde com o relato do jornalista. Há casos como “tuitou” que revela a forma de circulação daquele discurso (neste caso, rede social), ou como “levantou a hipótese”, mesmo não sendo um verbo do dizer propriamente dito, mas um verbo suporte, deixa transparecer um discurso estabelecido na perspectiva da possibilidade.

Nas questões sobre reflexão linguística, é importante considerar o nível de formalidade, a modalidade em que foi produzido, as variedades que são representadas no texto, os tópicos gramaticais selecionados para o ano de escolaridade e os tópicos que marcam o gênero estudado. Deve-se ter o cuidado para não fazer referência a uma nomenclatura que não tenha sido apresentada aos alunos. Se é imprescindível abordá-la na questão, deve-se apresentá-la na contextualização da questão. A nomenclatura não deve ser o fim da reflexão linguística através das questões; ela deve ser o meio para se compreender a língua em uso (cf. questão 8 do material didático indicado).

Sobre as questões de produção textual, todas as questões discursivas são teoricamente questões de produção textual. Elas cumprem uma exigência discursiva do domínio escolar. Há, contudo, algumas questões em que se percebe maior consciência sobre o ato da escrita, como algumas questões de reescrita. Essas questões permitem que o aluno possa experimentar as possibilidades da língua, reconhecendo as regras de uso de maneira indutiva. Veja o exemplo no Quadro 4:

8) **Releia** o título da notícia, depois responda:

CHIP NO CÉREBRO: EMPRESA DE ELON MUSK RECEBE AVAL PARA TESTES EM HUMANOS

a) No título do texto, o agente que deu aval à pesquisa não é apresentado.

Reescreva o título explicitando o(s) agente(s):

CHIP NO CÉREBRO: EMPRESA DE ELON MUSK RECEBE AVAL DA FDA
PARA TESTES EM HUMANOS

CHIP NO CÉREBRO: FDA CONCEDE AVAL À EMPRESA DE ELON MUSK
PARA TESTES EM HUMANOS

Quadro 5 - Segundo exemplo.

Fonte: Autores.

Na primeira possibilidade de reescrita, o agente é introduzido na posição de objeto indireto “da FDA” - caso dativo. Já na segunda possibilidade o agente é apresentado na posição de sujeito, exigindo um novo predicado (‘concede’) que solicita um sujeito-agente. Nesse caso, “a empresa de Elon Musk” passa a receber a ação expressa pelo verbo. Essas relações lógico-sintáticas podem até ser explicitadas, mas o interessante é o aluno intuitivamente aplicar seus conhecimentos sobre o uso da língua.

Para além dessas curtas produções, há a possibilidade de estabelecer comandos para produções textuais mais longas, as tradicionais redações, a exemplo do Quadro 6:

13) Com a leitura dos textos, sabemos não só da aprovação dos testes do chip cerebral em humanos, como também do progresso no desenvolvimento dessa tecnologia.

Elabore uma carta de leitor expressando sua opinião sobre o **uso de chip cerebral**. Ao escrever a carta, recupere o assunto a fim de que seu leitor entenda sobre o que está falando; apresente de forma clara sua opinião e defesa seu ponto de vista com ideias convincentes.

Quadro 6 - Terceiro exemplo.

Fonte: Autores.

É importante apresentar o assunto que será objeto do texto, por citação de texto motivador e/ou contextualização. Por esse caminho, fica mais fácil o aluno perceber o diálogo que se pretende estabelecer com o texto que deu origem à atividade. Além da

contextualização, é fundamental escolher o gênero que o texto deverá ser elaborado, pois todos os atos de comunicação se realizam em um gênero. Não se pode esperar que o aluno conceba um texto sem considerar a ação que seu texto deve ter em uma dada situação de interação. Convém estabelecer uma delimitação do tema. Dessa forma, é possível oferecer ao aluno um recorte que norteie a sua abordagem. Completa a proposta o detalhamento de procedimentos, ou seja, o que se espera desse texto, em termos de organização do gênero e de desenvolvimento temático.

Sabe-se que existe muita discussão sobre a produção textual na escola, sobretudo, no que diz respeito à existência de condições reais para a produção de gêneros do cotidiano no ambiente escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para o exemplo apresentado, produção de carta de leitor, é possível criar todas as condições de produção e circulação, quando publicado no jornal escolar, por exemplo (LIMA, 2022). Isso pode constituir justamente a integração entre ensino, pesquisa e extensão, considerando a atividade jornalístico-escolar como ação que transcende o espaço acadêmico.

Tal prática reforça a consideração de Pécora sobre a relevância da escola no processo de produção escrita:

E, se a criança aprende a falar sem nenhum cuidado especial, a não ser o de colocá-lo em contato com falantes, o mesmo não acontece em relação à escrita, que resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo, e , não raro, não desabrocha jamais. Quer dizer, para começar a traçar as diferenças: entre a criança e a escrita existe a escola. Entre a capacidade de linguagem mais geral e o desempenho efetivo de um sujeito na escrita existe um processo escolar de aprendizado dessa modalidade. (...) (PÉCORA, 1999, p. 25)

E levanta a questão de que esse processo escolar precisa promover a análise das escritas feitas a partir das causas das formas que se apresentam e não de tentativas de enquadrar as escritas dos estudantes em formatos já existentes. Não se trata, portanto, de um levantamento estatístico sobre desvios da norma padrão X ou Y, ou ainda de contabilizar a quantidade de desvios ortográficos. O trabalho com a produção escrita deve buscar entender as marcas de autoria e os padrões individuais como uma das muitas possibilidades de escrita para que não pareça aos estudantes que só existe uma única forma de escrever.

Por fim, cumpre dizer que a elaboração de questões é um processo estabelecido na interação. Assim, cada item é reflexo desse confronto de sujeitos que constroem e reconstróem significados. O professor-mediador propõe um roteiro (através de questões) e o aluno pode ampliar sua competência. O que garante sucesso na elaboração é a coerência em relação aos princípios adotados e a sensibilidade para com o público trabalhado. A leitura e as considerações sobre o que é lido, a feitura do roteiro são etapas que preparam os alunos para um momento de escrita em que poderão se colocar mais vivamente no texto que escrevem, pois o comando “**Elabore uma carta de leitor** expressando sua opinião sobre o **uso de chip cerebral**” traz para o ambiente de sala de aula uma oportunidade de os estudantes terem suas ideias sobre o que leram conhecidas pelo grupo. Tal prática evita o motivo que Pécora identifica como causador dos problemas de redação: retirar “a escrita da linguagem e esta, do mundo e da ação intersubjetiva” (PÉCORA, 1999, p. 119).

Considerações finais

Antes de pensarmos em o que ensinaremos e na criação de uma atividade, é essencial refletir sobre os fundamentos que sustentam esse meio de interação. Isso está ligado às crenças, atitudes, habilidades e conhecimentos do professor, assim como à sua visão sobre linguagem, ensino, texto, gênero e os papéis que são atribuídos tanto ao docente quanto ao discente ao longo do processo de aprendizagem, além da função da escola nessa dinâmica. Consideramos que a linguagem é de fato para os seres humanos um *locus* de interação. Isso implica que não se trata apenas da transmissão de informações de um emissor para um receptor, mas de uma relação dialógica que torna os indivíduos interlocutores, corresponsáveis pela construção e reconstrução de significados durante a comunicação. Essa natureza dialógica deve estar presente, inclusive, na criação e organização das questões que fazem parte do material didático, pois elas precisam ser organizadas em uma sequência que progrida de formas variadas de letramento.

A escola tem o papel de facilitar o acesso dos alunos aos diferentes tipos de letramento, tipos estes relacionados intimamente a como cada indivíduo e grupo percebe

e pratica a leitura, a escrita e todas as formas de comunicação presentes nas variadas práticas sociais. Essa competência não é exclusiva da escola, pois o indivíduo, ao iniciar o processo escolar, já possui familiaridade com sua língua e participa de algumas atividades de letramento. Logo, as instituições de ensino devem ampliar as oportunidades de interação, explorando a noção de gêneros textuais, por serem formas de atuação no mundo, com funcionalidades e características relativamente estáveis que possibilitam o estudo da língua de maneira prática, considerando seu uso e abordando aspectos linguísticos como ferramentas para a comunicação.

Referências

- ARISTÓTELES. *Organon*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- AZEREDO, José Carlos de. O Texto: suas formas e seus usos. In: SANTOS, Leonor Werneck dos; PAULIUKONS, Maria Aparecida Lino (org.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-26.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teóricos-Metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-50.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 13-30.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA VAL, Maria da graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Pêret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GNERRE, Murizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, Alexandre Xavier. *Aula sobre notícia* (2022). Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1001591>. Acesso em: 18 ago. 2025.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

PERINI, Mário Alberto. *Para uma nova gramática do português*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PERINI, Mário Alberto. *Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERINI, Mário Alberto. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ROJO, Roxane *et alii* (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta Bastos de Matos. Adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Recebido em: 08 de setembro de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.