



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS MATA NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**GÊNERO DE TEXTO PARA O ENSINO DA LEITURA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM VISTA A SUPERAÇÃO DE
LACUNAS DO CURRÍCULO E DOS TESTES EXTERNOS**

Nazaré da Mata,
2018

Flaviana América Silva Dantas de Souza

**GÊNERO DE TEXTO PARA O ENSINO DA LEITURA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM VISTA A SUPERACÃO DE
LACUNAS DO CURRÍCULO E DOS TESTES EXTERNOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel

Nazaré da Mata,
2018

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – CAMPUS MATA NORTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**Gênero de texto para o ensino da leitura: uma proposta de intervenção
com vista a superação de lacunas do currículo e dos testes externos**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Débora Amorim Gomes da Costa Maciel

1^a Examinadora (Presidente)

Prof.^a Dr.^a

2^a Examinadora (Titular Interna)

Prof.^a Dr.^a

3^o Examinadora (Suplente Interna)

Prof.^a Dr.^a

4^a Examinadora (Titular Externa)

Prof.^a Dr.^a

5^a Examinadora (Suplente Externa)

Nazaré da Mata,

2018

RESUMO

Neste trabalho, tivemos como objetivo investigar os gêneros de texto propostos pelo eixo de leitura do CPEF da Rede Estadual de Pernambuco e apresentados na revista do SAEPE, com vistas a elaborar uma proposta de intervenção que se comprometa com a superação das lacunas do currículo e dos testes externos. De modo mais específico, confrontamos os gêneros propostos pelo Currículo de Língua Portuguesa e aqueles cobrados pelas avaliações externas; refletimos sobre os referidos gêneros segmentados por Capacidade de Linguagem Dominante; elaboramos uma proposta de intervenção, a partir de uma sequência didática para o ensino do gênero reportagem, cobrado pelas avaliações externas e não indicado no currículo. Para isso, realizamos um levantamento global dos gêneros textuais presentes no eixo leitura do currículo *versus* aqueles utilizados para elaboração dos itens dos testes, conforme a Revista Pedagógica do SAEPE – Língua Portuguesa (2016). Em seguida, os gêneros textuais foram agrupados de acordo com as capacidades de linguagens sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004), sob a ótica da concepção Interacionista Sociodiscursiva. Constatamos, portanto, que não há consonância entre as propostas de gêneros feitas pelo currículo e as cobranças nos testes externos, tendo em vista que apenas 30% de gêneros são comuns entre elas, se levarmos em consideração o levantamento de dados realizado. Constatamos que os testes externos apresentaram 28 (vinte e oito) gêneros que não são sugeridos no eixo leitura do referido currículo. Isso implica dizer que há um grande percentual de chance de o estudante ser cobrado em algo que não foi trabalhado na etapa de escolaridade avaliada. Identificamos também que o eixo leitura do CPEF e os testes das avaliações externas (SAEB/SAEPE) priorizam capacidades de linguagens diferentes. Enquanto o CPEF privilegia, em seu eixo leitura, a abordagem a textos argumentativos e expositivos, o SAEB e SAEPE exploram mais gêneros narrativos. Contudo, podemos considerar que os resultados negativos das avaliações externas podem estar relacionados ao fato de os estudantes não terem a oportunidade de, no ambiente escolar, de acordo com o currículo, desenvolverem atividades de leitura, envolvendo a maioria dos gêneros de texto que compõem as questões dos testes, havendo a necessidade, portanto, de os documentos que propõem o ensino e a avaliação dialogarem entre si. Frente ao cenário, elaboramos uma proposta de intervenção a partir de uma Sequência Didática inspirada no ISD, tomando como instrumento didático o gênero reportagem. Salientamos que este gênero é o mais explorado pelos testes externos, porém não é indicado pelo currículo para ser trabalhado nas aulas de leitura da etapa de escolaridade avaliada pelo SAEB e SAEPE. Esperamos que essa proposta possa colaborar para a superação de lacunas observadas no currículo e nas avaliações externas dos documentos oficiais que norteiam a educação de Pernambuco.

ABSTRACT

In this work, we aimed to investigate the text genres proposed by the reading axis of the CPEF of the State Network of Pernambuco and presented in the SAEPE magazine, with a view to elaborating a proposal of intervention that is committed to overcoming the shortcomings of the curriculum and external testing. More specifically, we compare the genres proposed by the Curriculum of Portuguese Language and those charged by external evaluations; we reflect on the mentioned genera segmented by Capacity of dominant Language; we elaborated a proposal of intervention, from a didactic sequence for the teaching of the genre reporting, charged by the external evaluations and not indicated in the curriculum. For this, we performed a global survey of the textual genres present in the reading axis of the curriculum versus those used to elaborate the test items, according to the SAEPE - Portuguese Language (2016) Pedagogical Journal. Next, textual genres were grouped according to the language capabilities suggested by Dolz and Schneuwly (2004), from the perspective of the Sociodiscursive Interactionist conception. We found, therefore, that there is no consonance between the proposals of genres made by the curriculum and the charges in the external tests, considering that only 30% of genera are common among them, if we take into account the data collection carried out. We found that the external tests presented 28 (twenty-eight) genres that are not suggested in the reading axis of said curriculum. This implies that there is a high percentage of the chance that the student will be charged for something that has not been worked out during the evaluated education stage. We also identified that the CPEF reading axis and the external evaluation tests (SAEB / SAEPE) prioritize different language abilities. While the CPEF privileges, in its reading axis, the approach to argumentative and expository texts, SAEB and SAEPE explore more narrative genres. However, we can consider that the negative results of the external evaluations may be related to the fact that the students do not have the opportunity in the school environment, according to the curriculum, to develop reading activities, involving most of the text genres that make up the Therefore, there is a need for the documents that propose teaching and evaluation to talk to each other. In front of the scenario, we elaborated a proposal of intervention based on a Didactic Sequence inspired in the ISD, taking as a didactic instrument the genre reporting. We emphasize that this gender is the most explored by the external tests, but it is not indicated by the curriculum to be worked in the reading classes of the schooling stage evaluated by SAEB and SAEPE. We hope that this proposal can contribute to overcoming gaps observed in the curriculum and in the external evaluations of the official documents that guide the education of Pernambuco.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Gêneros e inserção social.....	18
2.2 Concepções de leitura.....	21
2.3 Concepções de gênero.....	24
2.4 Particularidades do Gênero.....	24
2. 4. 1 Gênero e texto.....	24
2. 4. 2 Gênero e suporte.....	25
2. 4. 3 Gênero e domínio discursivo.....	25
2. 4. 4 Gênero e forma/estrutura.....	26
2. 4. 5 Gênero e tipo textual.....	26
2.5 Os gêneros hoje.....	27
2. 6 Os gêneros na perspectiva do ISD.....	34
2. 6. 1 Gêneros e Ordenamentos.....	35
2. 7 O ensino de gêneros.....	37
2. 8 Gêneros no Currículo de Português do Ensino Fundamental.....	41
2. 9 Gêneros e testes em larga escala.....	43
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
3. 1 Documentos Coletados.....	48
3. 1. 1 Currículo de Português para o Ensino Fundamental.....	48
3. 1. 2 Revista Pedagógica do SAEPE.....	48
3. 1. 3 Sequência Didática.....	49
3. 2 Etapas da realização da pesquisa.....	50
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	51
4. 1 Diversidade de Gêneros de Texto.....	51
4. 1. 1 Gêneros no Currículo.....	54

4. 1.2 Gêneros no SAEB e SAEPE.....	60
4. 1. 3 Gêneros: Currículo e Testes Externos	63
4. 2 Gêneros e Capacidade de Linguagem Dominante	65
4. 2. 1 Narrar	65
4. 2. 2 Relatar	68
4. 2. 3 Argumentar.....	70
4. 2. 4 Expor.....	73
4. 2. 5 Descrever Ação	76
4. 3 Paralelo entre os Gêneros Priorizados nos Documentos.....	78
5. CONSIDERAÇÕES	81
6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	83
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Padrão de desempenho das turmas finais do EF no SAEPE.....	13
Figura 2: Escala de proficiência (SAEB e SAEPE).....	14
Figura 3: Subclasses causadoras de equívocos conceituas entre texto, gênero e discurso	27
Figura 4: Esquema de sequência didática	38
Figura 5: Eixos de ensino da língua.....	39
Figura 6: O texto como ponto de referência para o ensino de LP	40
Figura 7: Padrão cíclico da investigação qualitativa.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gêneros no eixo leitura do CPEF (6º ano).....	55
Gráfico 2: Gêneros no eixo leitura do CPEF (7º ano).....	56
Gráfico 3: Gêneros no eixo leitura do CPEF (8º ano).....	57
Gráfico 4: Gêneros no eixo leitura do CPEF (9º ano).....	57
Gráfico 5: Gêneros no eixo leitura do CPEF (6º ao 9º ano).....	58
Gráfico 6: Gêneros no eixo leitura do CPEF por ordem de prioridade (6º ao 9º ano).....	59
Gráfico 7: Gêneros na Revista Pedagógica (2016) por ordem de prioridade	61
Gráfico 8: Gêneros no CPEF e nos testes externos (quantitativo)	63
Gráfico 9: Gêneros no CPEF e nos testes externos (percentual).....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pedagogias de gêneros.....	30
Quadro 2: Correntes teóricas do gênero.....	31
Quadro 3: Aspectos Tipológicos.....	36
Quadro 4: Descritores relacionados a gêneros de texto (SAEB e SAEPE)	45
Quadro 5: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE	52
Quadro 6: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (narrar).....	65
Quadro 7: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (narrar)	67
Quadro 8: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (relatar).....	69
Quadro 9: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (relatar)	70
Quadro 10: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (argumentar)	71
Quadro 11: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (argumentar).....	72
Quadro 12: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (expor).....	74
Quadro 13: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (expor).....	75
Quadro 14: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (descrever ações)	76
Quadro 15: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (descrever ações).....	77
Quadro 16: Quadro de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE por ordem de prioridade.....	78
Quadro 17: Diferenças entre notícias e reportagens 1	84
Quadro 18: Diferenças entre notícias e reportagens 2	84
Quadro 19: Marcadores de opinião comuns em reportagens	85
Quadro 20: Funções e atividades de jornalistas	86
Quadro 21: Critérios para correção de reportagens	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- 1- CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
- 2- CPEF – Currículo de Português do Ensino Fundamental
- 3- EF – Ensino Fundamental
- 4- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- 5- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- 6- MEC – Ministério da Educação
- 7- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- 8- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- 9- SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco
- 10- SEE - Secretaria de Educação de Pernambuco

1. INTRODUÇÃO

Busco, desde o início de minha carreira como professora de Língua Portuguesa, orientações em documentos oficiais para planejar minhas aulas, além de atentar para as abordagens feitas nos testes externos e a realidade social dos estudantes envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Essas observações realizadas por mim, teoricamente, deveriam facilitar o alinhamento entre meu planejamento e os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliativos propostos para os anos e etapas de escolaridade nas quais tenho experiência. Entretanto, ao analisar o eixo leitura do Currículo dos anos finais do Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco, no que se refere aos gêneros, constatei que há divergências entre o que é proposto e o que é abordado nos testes externos, dificultando, dessa forma, a seleção dos gêneros para a construção de um planejamento adequado. Portanto, em busca de atender aos objetivos deste Mestrado Profissional, elaboramos uma proposta de intervenção para o ensino de leitura com vista a superar tal cenário, na busca de atender às necessidades dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º).

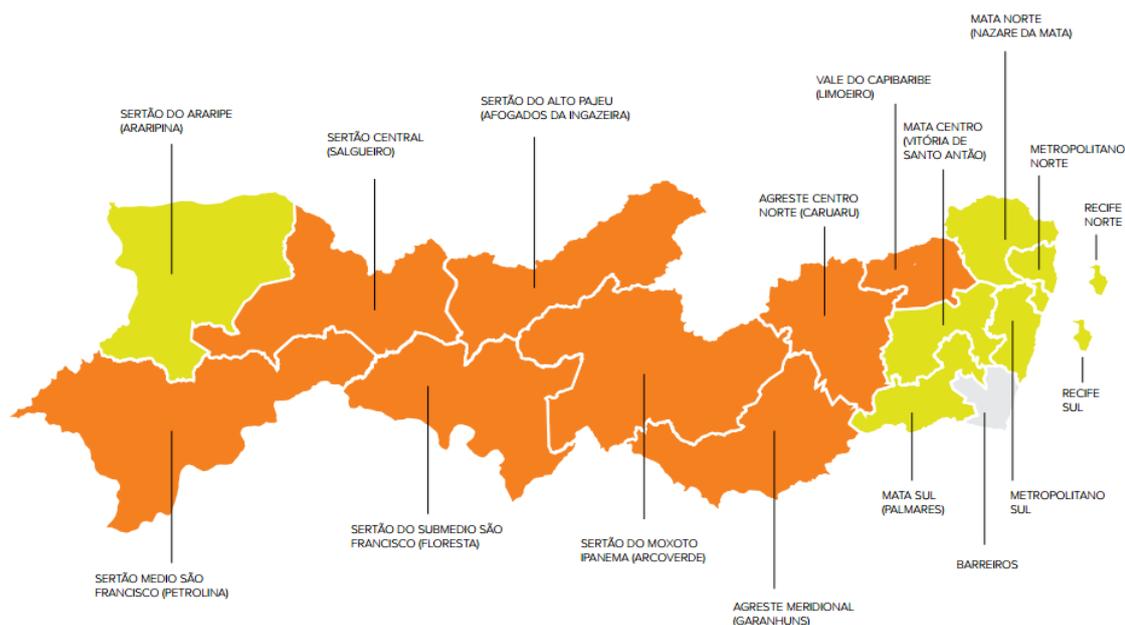
O *Corpus* desta pesquisa é composto pelo a) Currículo de Português do Ensino Fundamental – 6º ao 9º (CPEF), cuja elaboração parte de um documento chamado “Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica de Pernambuco” e serve de base para o alinhamento das atividades desenvolvidas pelos professores da rede estadual de Pernambuco, levando em consideração a importância da aquisição de habilidades para a prática comunicativa, seja ela oral ou escrita, e o papel da escola para a aquisição dessas habilidades; e pela b) Revista Pedagógica produzida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que traz os gêneros e habilidades avaliadas nos testes externos do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco (SAEPE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Com relação aos índices educacionais, podemos citar alguns dados importantes fornecidos pela Revista Pedagógica de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco (SAEPE) 2015, expostos a seguir.

O mapa, em breve apresentado, mostra o Padrão de Desempenho de cada região do Estado de Pernambuco por meio de cores correspondentes às proficiências em Língua

Portuguesa obtidas nas avaliações aplicadas nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no final do ano 2014. Quatro cores são utilizadas para designar cada nível de proficiência. A cor verde indica que os estudantes demonstram ter o **conhecimento muito abaixo do mínimo** esperado para a etapa de escolaridade e área de conhecimento avaliada. Nesse caso, é necessário, portanto, um processo de **recuperação** com esses estudantes para que possam avançar para os padrões seguintes; a cor amarela, que aparece em metade das regiões na figura a seguir, define o nível Elementar II que caracteriza o **início do desenvolvimento das habilidades e competências** dos estudantes relacionadas à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliada. Um planejamento com características de **reforço** é indicado para essa situação; a cor laranja também está destacada na outra metade das regiões do estado. Essa cor aponta para o desenvolvimento das **habilidades básicas e essenciais** à etapa de escolaridade avaliada pelos estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho. Sendo assim, o melhor caminho para o avanço acadêmico dos estudantes é o **aprofundamento** das atividades pedagógicas; a cor vermelha é a mais cobiçada de todas, pois representa um **desempenho além do esperado** para a etapa escolar na qual se encontram os estudantes, necessitando, dessa forma, de **desafios** para manter seu interesse pelos estudos e aprimorar seus conhecimentos (CAEd, 2015).

Figura 1: Padrão de desempenho das turmas finais do EF no SAEPE



Fonte: CAEd/UFJF, 2015

Apesar de 50% das regiões se encontrarem no nível Básico, a média geral alcançada pelos estudantes de Pernambuco foi 233,7, situando-os, de acordo com a escala de proficiência, apresentada logo a seguir, no nível Elementar II.

Figura 2: Escala de proficiência (SAEB e SAEPE)



Fonte: CAEd/UFJF, 2015

Essa escala é utilizada pelas avaliações externas estaduais de Pernambuco (SAEPE) e nacionais (SAEB). Observem que ela apresenta intervalos de 0 a 25 pontos, na parte superior, que representam o grau de desenvolvimento das habilidades dos estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho.

A revista Pedagógica de Língua Portuguesa do SAEPE 2015 traz as “habilidades relativas aos Níveis de Desempenho de Língua Portuguesa estão de acordo com a descrição pedagógica apresentada pelo Inep, nas Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil, e pelo CAEd, na análise dos resultados do SAEPE 2016” (2016, p. 48). Há dez Níveis de Desempenho, cada um aponta as respectivas habilidades, relacionadas a determinados gêneros de texto, esperadas dos estudantes para a resolução dos itens¹ da prova. As pontuações referentes aos Níveis de Proficiência são as seguintes: nível 1 (até 175 pontos); nível 2 (175 a 200); nível 3 (200 a 225); nível 4 (225 a 250), nível 5 (250 a 275), nível 6 (275 a 300); nível 7 (300 a 325); nível 8 (325 a 350); nível 9 (350 a 375); e, por fim, nível 10 (acima de 375 pontos). Esses níveis sofrem alteração a cada ano, ocupando intervalos diferentes da escala de proficiência, como também aumentando ou diminuindo seu quantitativo. Porém, prevalecem os gêneros e as habilidades testadas, crescendo quantitativamente de forma lenta a cada aplicação e, em seguida, passam a fazer parte da Revista Pedagógica do CAEd, bem como de relatórios do SAEB, disponibilizados em plataformas oficiais do Ministério da Educação (MEC).

¹ Nos testes das avaliações em larga escola, como é o caso do SAEPE, as questões recebem o nome de itens.

Na parte inferior da escala, observamos os quatro Padrões de Desempenho que são distribuídos da seguinte forma: Elementar I (até 200 pontos); Elementar II (de 200 a 235); Básico (de 235 a 270); e Desejável (acima de 270 pontos).

Sintetizando o que a educação de Pernambuco busca, podemos dizer que o ideal seria que a proficiência dos estudantes estivesse acima de 270 pontos na escala apresentada, o que corresponde ao Padrão de Desempenho Desejável que, na régua, está posicionado acima de um determinado ponto do Nível de Proficiência 5.

O resultado de Pernambuco no SAEB 2015 mostra outro cenário. A proficiência média em Língua Portuguesa das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental é de 244,2 pontos. Ou seja, na avaliação nacional, nossos estudantes ainda estão no Nível de Proficiência 4 e Padrão de Desempenho considerado Básico.

A abordagem dos gêneros é um dos fatores que influenciam esses resultados. Mas, mesmo assim, as propostas pedagógicas, normalmente, apresentam uma heterogeneidade de textos sem levar em consideração os gêneros que são explorados pelos testes externos. A Matriz de Referência do SAEPE, por exemplo, apresentam nos Descritores 12 e 13, a necessidade de identificação e finalidade dos gêneros de texto utilizados como suporte² para a construção de itens. Isso ratifica a ideia de ser indispensável a abordagem didática dos gêneros presentes nos testes externos.

A Rede Estadual de Educação do Estado de Pernambuco associa o ensino de língua materna a gêneros de texto. O CPEF, por exemplo, buscando atender a uma relação entre o trabalho pedagógico e as situações reais de comunicação, sugere a abordagem, nas aulas de Língua Portuguesa, de uma grande diversidade de gêneros, em muitos casos equivocadamente confundidos com suportes textuais, “capacidades da linguagem” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) ou recursos muito gerais, que impossibilitam sua classificação específica.

As avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), também partem

² Os textos, imagens e/ou outros recursos utilizados para a elaboração das questões dos testes externos são chamados de suporte.

de diferentes gêneros textuais para a elaboração dos itens dos testes de Língua Portuguesa aplicados nas escolas públicas.

Tanto o CPEF, que aponta o que deve ser ensinado, quanto os testes externos, que avaliam o conhecimento adquirido, utilizam o mesmo objeto de estudo, o gênero, como ponto de partida para o que é proposto por ambos. Mas, constatamos nesta pesquisa que não há consonância entre os gêneros sugeridos pelo CPEF *versus* utilizados para compor os testes externos, harmonia ausente também quando levamos em consideração as capacidades de linguagem priorizadas.

Nesse sentido, acreditamos que, se os gêneros que servem de suporte para os itens dos testes externos, que buscam avaliar as habilidades relacionadas à leitura, estiverem em consonância com os gêneros propostos pelo eixo leitura do CPEF, os resultados poderão ser melhorados, uma vez que os docentes poderão ter em suas mãos uma proposta que coadune entre o que é cobrado e o que é proposto para o ensino.

Tendo como referência o problema apresentado e a hipótese levantada, e com vistas a atender aos requisitos propostos pelo mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) expresso no capítulo I de seu Regimento que versa sobre as finalidades do programa, seguiremos a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, visando a contribuir com a prática docente dos professores de Língua Portuguesa, levando em consideração o meio social e a relevância da compreensão e da produção de gêneros na vida profissional, acadêmica e pessoal de todos os estudantes.

Nessa direção, elaboramos uma proposta de intervenção com o objetivo de colaborar com as possíveis reformulações do Currículo de Língua, com as Formações Continuidas ofertadas pelas Gerências Regionais e Secretaria de Educação aos professores da Rede Estadual de Ensino e com a elaboração de testes externos, estabelecendo a relação entre o currículo e a avaliação, e por conseguinte, na prática do professor(a).

Elencamos como objetivos:

Investigar os gêneros de texto propostos pelo eixo de leitura do CPEF da Rede Estadual de Pernambuco e apresentados na revista do SAEPE, com vistas a elaborar uma proposta de intervenção que se comprometa com a superação das lacunas do currículo e dos testes externos.

De modo mais específico, buscamos:

- a) Confrontamos os gêneros propostos pelo Currículo de Língua Portuguesa e aqueles cobrados pelas avaliações externas;
- b) Refletir sobre os gêneros por Capacidade de Linguagem Dominante;
- c) Elaborar de uma proposta de intervenção, a partir de uma sequência didática para o ensino do gênero reportagem, cobrado pelas avaliações externas e não indicado no currículo.

Em busca de alcançar os objetivos propostos fizemos uma pesquisa documental, qualitativa e quantitativa, seguindo a organização descrita a seguir: no primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que serviu de base para esta pesquisa, estruturada de acordo com as seguintes seções: gêneros e interação social; concepções de leitura; concepções de gênero, segmentadas em os gêneros hoje; os gêneros na perspectiva da ISD; gêneros e ordenamentos; o ensino dos gêneros; gêneros no CPEF; gêneros e os testes em larga escala. No segundo capítulo, relatamos o procedimento metodológico que utilizamos nesta pesquisa. Iniciamos, no capítulo seguinte, a apresentação e discussão dos dados pelo levantamento dos gêneros de texto propostos pelo eixo leitura do CPEF da Rede Estadual de Pernambuco e apresentados na revista do SAEPE; em seguida, confrontamos os gêneros propostos pelo Currículo de Língua Portuguesa e aqueles cobrados pelos testes externos; demos continuidade a análise da distribuição de gêneros, desta vez, por Capacidade de Linguagem Dominante; e, finalmente, no último capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção, a partir de uma sequência didática para o ensino do gênero mais explorado nos testes externos e ausente no currículo: a reportagem.

Vejamos a seguir, os fundamentos teóricos que aportam nossa pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa é necessário uma imersão em teorias que nos levem a uma reflexão teórica e dialoguem com os dados desta pesquisa, fundamentando, dessa forma, nossas discussões. Apresentaremos, portanto, neste capítulo, considerações acerca da importância da utilização fluente dos gêneros para estabelecer interações sociais eficientes, concepção de leitura e gênero, bem como refletiremos sobre as particularidades do gênero, como o gênero é percebido atualmente, os gêneros na perspectiva da ISD, o ensino dos gêneros, currículo de língua materna e testes externos.

2.1 Gêneros e inserção social

A língua somente ocorre sob a forma de textos. Isso significa que, quando utilizamos a linguagem, estamos produzindo textos e conseqüentemente agindo socialmente por meio da interação. Os textos podem ser construídos para atender tanto a situações simples, como fazer um pedido em um restaurante, expressar opinião acerca de um assunto ou pedir um livro emprestado a um amigo, por exemplo, quanto a situações mais complexas, como produzir um artigo, ministrar uma palestra ou elaborar uma propaganda.

Segundo Bronckart (2006: 137), os textos são resultado do atendimento a objetivos, interesses e questões específicas que surgem a partir de situações impostas pela sociedade. Dolz e Schneuwly (1999: 7), sob concepções bakhtinianas, conceituam os gêneros como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem.” Passarelli (2012: 125), por sua vez, define gênero textual³ como sendo qualquer “realização linguística concreta definida por propriedades sociocomunicativas” e acrescenta, ainda, que a produção de um texto concretiza-se por meio da modalidade oral ou escrita, cumprindo objetivos preestabelecidos.

³ Utilizaremos neste trabalho os termos “gênero textual”, “gênero de texto”, “gênero do discurso” ou “gênero discursivo” para expressar significados semelhantes, pois acreditamos que essas expressões podem funcionar intercambiavelmente, salvo em situações nas quais se queira explicitar uma definição específica.

Não é possível quantificar os gêneros textuais, pois eles podem aparecer, desaparecer, variar ou, até mesmo, evoluir de acordo com o meio de produção, a época ou as necessidades dos falantes. Embora as manifestações discursivas se materializem em diferentes formas de enunciados, dependendo de sua estrutura, tipo de linguagem, conteúdo ou algum outro ponto em comum, podemos diferenciá-los e classificá-los em um gênero de texto específico. Segundo Bakhtin (2000), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (2000: 279, destaques do autor).

Marcuschi (2008: 159) faz a seguinte consideração acerca dos gêneros:

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. [...] A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

Nesse sentido, é conveniente afirmar que os gêneros surgem a partir da necessidade de interação entre os seres humanos e sua classificação estará atrelada às características presentes no texto produzido especialmente para atender a determinada situação sociocomunicativa na qual o sujeito está inserido.

Ao tratar de gêneros, não podemos deixar de falar sobre domínios sociais ou esferas da comunicação, capacidades da linguagem e suportes textuais.

Bakhtin (2000) teve uma trajetória dedicada ao estudo de conceitos e categorias destinadas à análise da linguagem com ênfase em discursos filosóficos, científicos, institucionais, artísticos e cotidianos. Para esse teórico, na atividade comunicativa humana, há, para cada esfera social, uma grande diversidade de textos. Marcuschi (2008: 154-155), ao tratar sobre esse assunto, apresenta a distinção entre gênero e tipo textual, afirmando que o primeiro se refere a “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, enquanto o segundo “designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}”. O autor, ainda, afirma que a tipicidade de um gênero advém de suas características funcionais e organização retórica, além de explicitar que “em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de

categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”, acrescentando a informação de que essa limitação de categorias não tende a aumentar.

Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros surgem das diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Esses autores apresentam cinco categorias de domínios sociais da comunicação (cultura literária ficcional, documentação e memorização de ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições), para cada qual associam uma capacidade de linguagem dominante (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações), respectivamente.

Com relação aos suportes textuais, podemos conceituá-los como o *lócus* físico ou virtual em que se materializa o texto. Para Marcuschi (2003: 1-2), todo gênero tem um suporte e sua identificação depende da relação entre eles. Para explicar essa afirmação, o autor utiliza o seguinte exemplo “Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica.” e faz as seguintes considerações:

Se isto estiver escrito num papel colocado sobre a mesa da pessoa indicada (Paulo), pode ser um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; remetido pelos correios num formulário próprio, pode ser um telegrama; exposto num outdoor pode ser uma declaração de amor. O certo é que o conteúdo não muda, mas o gênero é sempre identificado na relação com o suporte.

Para Chartier (2002), há uma vinculação, historicamente determinada no decorrer da cultura escrita, entre suportes, gêneros e formas de leitura. Segundo o autor, as formas que permitem a leitura, audição e visão de um texto participam profundamente da construção de seus significados. Bezerra (2011: 158) acrescenta ainda que “o suporte se apresenta como um objeto, uma superfície (física ou virtual) que permite a manifestação concreta e visível do texto”, podendo ser distinguidos, “na maioria das vezes, através da consideração de que o texto em si não deve ser confundido com um *objeto* físico” (grifo do autor).

Sendo assim, as várias particularidades que permeiam o estudo dos gêneros nos levam a concordar com a afirmação de Marcuschi (2008: 159) ao proferir que os gêneros são entidades: “dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros”.

Um dos objetivos deste trabalho é analisar a revista pedagógica de Língua Portuguesa, produzida pelo CAEd, visando obter informações sobre os testes externos do

SAEB e SAEPE, cuja principal finalidade é avaliar os estudantes com relação a aquisição de habilidades leitoras. Dessa forma, é necessário apresentarmos concepções que sustentem nossa discussão e sirvam de parâmetro para a análise dos dados a qual nos propusemos. Sendo assim, apresentaremos a seguir considerações acerca da leitura, do gênero e suas particularidades.

2.2 Concepções de leitura

A proficiência em leitura vai além da simples decodificação de textos. Ler é uma atividade complexa que envolve diferentes habilidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1998: 69-70).

A leitura faz parte do dia a dia das pessoas, tendo em vista que ela está presente em todos os ambientes de uma sociedade. Dessa forma, o ato de ler não pode ser considerado como uma atividade individual, mas como uma ação social que exige habilidades interativas e complexas. Segundo Marcuschi,

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. (...) Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (Marcuschi: 2008: 229-230).

Isso significa que o contexto social influencia diretamente na prática da leitura e compreensão dos textos aos quais somos diariamente expostos. Em contrapartida, a leitura também contribui para a ampliação do conhecimento, leva a reflexão e torna o indivíduo mais crítico e capaz de intervir na realidade circundante. Então, assim como o meio influencia a prática de ler, a leitura influencia o meio, trazendo transformações significativas para a vida do sujeito leitor.

Sabemos que a leitura traz uma diversidade de fatores positivos. Ela amplia o vocabulário, aperfeiçoa a interpretação, aprimora a escrita, traz novos conhecimentos, leva a novas formas de pensar, dinamiza o raciocínio, possibilita a aprendizagem de conteúdos específicos, enfim, contribui significativamente para a qualidade de vida do sujeito. Entretanto, mesmo tendo consciência dos inúmeros benefícios adquiridos por meio da leitura, muitas pessoas afirmam não gostarem de ler. A que se deve esse fator? Por que os resultados de avaliações externas que aferem a proficiência em leitura no Brasil são altamente negativos? Como a escola pode contribuir para a melhoria da competência leitora dos indivíduos? Essas perguntas não são fáceis de responder e levam-nos a imergir em algumas teorias que apresentaremos a seguir.

A escola deve ser o lugar onde se transmite as formalidades de uma língua já adquirida naturalmente e internalizada de forma muito prática no meio social e também onde se deveria incentivar os hábitos de leitura. Devido ao processo constante de avaliação, é na escola, muitas vezes, que se inicia uma espécie de receio com relação à utilização da linguagem oral ou escrita. Com a leitura não é diferente. O desinteresse provém das exigências partirem de leituras puramente didáticas ou ligadas a determinados conteúdos que não despertam no aprendiz o interesse esperado.

A formação de leitores exige da escola a responsabilidade de disponibilizar, durante o processo de ensino-aprendizagem, uma grande variedade de gêneros e permitir que os estudantes possam expor seus conhecimentos prévios espontaneamente para que a partir da prática da leitura possa ser desenvolvida a competência leitora. Corroborando com esse pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que “o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe” (1998: 70). É importante salientar que a intervenção do professor é essencial para que haja uma progressão gradual, partindo de obras que interessam aos estudantes para outras mais complexas e presentes em seu meio social.

Visando a formação de um indivíduo letrado, a escola precisa dispor de condições favoráveis, como por exemplo: possibilitar o contato com os livros, mesmo se não tiver bibliotecário nem uma biblioteca organizada adequadamente; ter professores como modelos de leitor; ter a consciência que a leitura deve ser trabalhada em todos os componentes curriculares e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa; proporcionar a liberdade da leitura por prazer e não apenas pela busca da aprovação na série corrente; viabilizar a

realização de leitura mediadora como forma de facilitar o processo de ensino-aprendizagem; capacitar todos os professores como agentes de letramento; e adotar facilitadores para o ensino das competências essenciais da leitura.

O trabalho com o texto deve ser feito de forma atrativa, explorando diversos gêneros e características. A escolha do material deve ser cuidadosa, levando em consideração particularidades como faixa etária, objetivo a ser atingido, conhecimento prévio dos estudantes etc. Para Antunes (2009), “as competências em leitura, compreensão e escrita não se restringem às aulas de línguas” (Antunes, 2009: 187). Segundo a autora, todos os professores, independentemente da disciplina que lecionem, fazem uso de textos escritos, como mapas, gráficos, enunciados, entre outros, para explicar diferentes conteúdos. Esses textos precisam ser compreendidos adequadamente e, por esse motivo, é necessário que o professor utilize de recursos que facilitem a compreensão dos mesmos. Nesse sentido, podemos afirmar que o professor deve dispor de planos flexíveis para poder adaptá-los, quando necessário. Fazer o papel de mediador é essencial para facilitar o processo de compreensão e, dessa forma, tornar o texto mais atrativo. De acordo com Delmanto,

[...] a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo não seja apenas o ensino de leitura em si, mas desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura como também, da escrita para enfrentar os desafios da vida em sociedade e, a partir do conhecimento adquirido com essa prática e com suas experiências, continuar o processo de aprendizado e ter um bom desempenho na sociedade ao longo da vida (Delmanto, 2009: 24-26).

Aprender a ler não é suficiente para a obtenção da proficiência em leitura. O importante é formar leitores, pois, sozinhos eles poderão aprender com os textos lidos. Se a escola cumprir com sua obrigação de desenvolver as habilidades leitoras, certamente, como afirma Delmanto (2009), os estudantes conseguirão inferir informações, relacionar corretamente as partes de textos, fazer relações com outros contextos, atribuir novos sentidos ao que lê, enfim tornar-se um leitor independente (Delmanto, 2009: 29).

2.3 Concepções de gênero

A temática dos gêneros passou a nortear o trabalho pedagógico da educação básica a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1998.

Segundo Marcuschi (2008: 147), “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. Apesar de a discussão sobre gêneros ser antiga e ter sido intensificada há quase duas décadas, ainda se percebe muitos equívocos de conceituação nos meios acadêmicos, digitais e de ensino.

Para Bezerra (2017: 34), “os professores e, por vezes, aparentemente, a própria academia ainda não teriam tido o tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações”, tendo em vista que ainda há muitos equívocos nas definições de gênero, texto, suporte, domínio discursivo, forma/estrutura e tipo textual.

Com o objetivo de evitar esses equívocos, trataremos, a seguir, de cada um desses itens.

2.4 Particularidades do Gênero

2.4.1 Gênero e texto

O texto materializa o gênero. Nesse sentido, Bazerman (2005) afirma que o gênero é um “fenômeno de reconhecimento psicossocial” enquanto o texto “tende a ser um material determinado, ou um modo de materialização de um enunciado ou de um trecho de discurso verbal” (Miller; Bazerman, 2011: 21).

De acordo com Bezerra (2017: 37), “o que é construído ou ‘materializado’ em dada situação comunicativa é o *texto*, orientados pelas convenções do gênero (‘acordo social’) cabível naquela situação” (destaques do autor).

2. 4. 2 Gênero e suporte

Na área de história, há várias disciplinas que possuem o suporte como objeto de estudo, no entanto, as ciências da linguagem não exploram esse tema de forma significativa, dando margem a muitos equívocos na distinção entre gênero e suporte. (Fraenkel, 2004 *apud* Bezerra, 2017: 38).

O *Facebook* e o *outdoor* apesar de serem suportes, são por vezes confundidos com gêneros. Marcuschi (2003: 34) considera a *homepage*, por exemplo, como suporte e os portais de servidores como serviço. Nesse sentido, segundo Bezerra,

o Facebook seria mais propriamente um suporte, uma vez que ali se instanciam textos em diversos gêneros. Seria também um “serviço” no sentido de uma ferramenta virtual que possibilita a formação e a manutenção de inúmeras redes sociais, cujos membros utilizam gêneros típicos do meio para interagir socialmente. (Bezerra, 2017: 39).

Ratificando esse pensamento, podemos citar que um gênero não é capaz de abranger “uma classe de eventos comunicativos” (Swales, 1990 *apud* Bezerra, 2013: 39).

O *outdoor* também é um suporte, considerando que é um meio físico por intermédio do qual veiculam-se textos de diferentes gêneros com propósitos comunicativos diversos, mas com características restritas ao seu aspecto material.

2. 4. 3 Gênero e domínio discursivo

Para Marcuschi (2008: 155), o domínio discursivo constitui uma instância discursiva. Como exemplo de instância discursiva podemos citar os discursos jurídico, jornalístico, religioso etc. Em outras palavras, o domínio discursivo equivale a uma “esfera da atividade humana”, na essência bakhtiniana, sendo capaz de dar origem a vários gêneros que o viabilizam. “É no interior desses discursos peculiares aos respectivos domínios que circularão textos em gêneros também bastante específicos” (Bezerra, 2017: 45).

De acordo com a linguística de texto mais atual, há uma correlação entre texto e discurso. Nesse perspectiva, Cavalcante e Custódio Filho (2010: 61) afirmam que “em

qualquer quadro que delinear o estatuto do texto na atualidade é preciso considerar a sua interdependência em relação ao discurso”.

Segundo Bezerra (2017: 45-46) “o gênero é a categoria que efetivamente nos permite passar do discurso ao texto sem que persista uma dicotomia entre ambos, por um lado, e sem que o gênero se reduza a um ou a outro”.

2. 4. 4 Gênero e forma/estrutura

Segundo Bezerra (2017: 43), o gênero é um tipo de ação social e a forma do texto que o constitui é um critério insuficiente para a sua definição. Vale salientar que “quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (Miller, 2012 *apud* Marcuschi, 2008: 154).

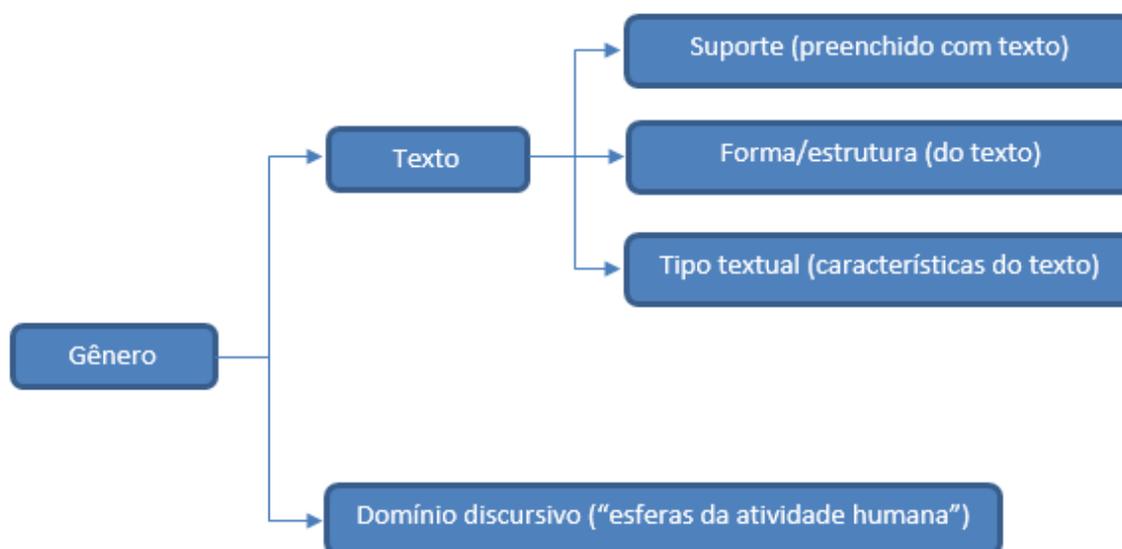
2. 4. 5 Gênero e tipo textual

Marcuschi (2003: 17) afirma que “os tipos textuais abrangem um número limitado de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*”. Nesse sentido, Bezerra (2017: 44) reitera que os tipos textuais não constituem gêneros, são, portanto, “aspectos da composição de textos pertencentes a diferentes gêneros”.

Em síntese, os equívocos apresentados se resumem a “duas subclasses centrais”: a confusão entre gênero e texto que incorre na dificuldade de fazer a distinção entre gênero e suporte, gênero e forma/estrutura e gênero e tipo textual; e a confusão entre gênero e domínio discursivo (esfera da atividade humana) que incide numa “sobreposição pelo menos parcial” de seus conceitos (Bezerra, 2017: 44).

O esquema a seguir apresenta uma síntese das subclasses responsáveis pelos equívocos conceituais explicitados acima.

Figura 3: Subclasses causadoras de equívocos conceituais entre texto, gênero e discurso



FONTE: A autora (2018) baseada em Bezerra (2017: 33-46).

Os frequentes equívocos nos levam a conclusão de que “o gênero ainda demanda de pesquisadores e professores um maior esforço para a sua adequada assimilação e aplicação” (Bezerra, 2017: 46).

2.5 Os gêneros hoje

A natureza dos gêneros é multidisciplinar e sua popularidade resulta em uma grande variedade de interpretações que torna seu estudo cada vez mais complexo. Há, portanto, três pontos comuns em sua abordagem: o conhecimento convencionalizado, a versatilidade da descrição e a tendência para a inovação.

O conhecimento convencionalizado se dá pelo fato dos gêneros apresentarem formas estruturais relativamente estáveis, levando em consideração aspectos como a recorrência de situações retóricas, os propósitos comunicativos compartilhados e as regularidades de organização estrutural que se relacionam mutuamente, apesar de outros fatores como o contexto, a escolha léxico-gramatical e a opção por uma forma estrutural específica interferirem diretamente no propósito comunicativo. De acordo com Fairclough (1989: 59), os

aspectos convencionais dos gêneros são fatores que influenciam no equilíbrio das relações sociais.

A versatilidade dos gêneros detalha o relacionamento entre texto e contexto, o uso em determinadas culturas e, de forma ampla, no que concerne à língua e à cultura. Alguns gêneros diferentes apresentam o mesmo propósito comunicativo, diferindo com relação ao meio discursivo, como é o caso da resenha de um livro e o anúncio de um cosmético, por exemplo. Ambos objetivam principalmente a venda do produto em questão. Apesar de os gêneros apresentarem estruturas relativamente estáveis, eles estão em constante adequação aos novos contextos de uso, seja tecnológico, profissional, acadêmico etc.

Para atingir objetivos complexos, mais comumente no meio publicitário, alguns profissionais estão criando gêneros híbridos que consigam atender a um conjunto de propósitos que são geralmente complementares. Vale salientar que o contexto familiar deve ser respeitado para que haja efetividade na comunicação.

Encontram-se também imbricações de gêneros que resultam em “falsos gêneros”, tendo em vista que apresentam mais de um padrão genérico. Observa-se, inclusive, que em alguns casos há uma justaposição entre gêneros, como ocorre com a introdução, prefácio e apresentação de um determinado livro, que apresentam inicialmente uma descrição positiva da obra, seguida de agradecimentos do autor.

A análise de gêneros hoje deve levar em consideração a “autoria social”. Sobre isso, afirma-se que a apropriação dos gêneros objetivando sua exploração é direito apenas dos membros legitimados da comunidade especializada. Ressalta-se ainda que as inovações nos gêneros nem sempre são aceitas. Para sua aceitação é necessário que tenham base na estabilidade de uma situação social ou sejam elaboradas por uma autoridade.

A integridade genérica é mantida normalmente pelo “processo de revisão e pares” e pela “intervenção editorial” que procura obedecer aos padrões institucionalizados. Nesse sentido, considera-se que a importância da “atividade textual” é equivalente à “atividade científica”. No caso de publicações acadêmicas, por exemplo, para que o trabalho seja aceito, é importante a citação de pesquisas já realizadas por especialistas no assunto tratado.

O uso do jargão é uma maneira de preservar a distância de estranhos à comunidade profissional, resultando algumas vezes no desconhecimento do conteúdo da mensagem. O argumento para a preservação do discurso jurídico, por exemplo, deve-se ao fato de que o

poder legislativo deve permanecer com os legisladores e não com o judiciário. Outro aspecto relevante é a censura por parte de membros importantes para as comunidades discursivas, como a crítica externa ou a opinião do líder.

O ensino dos gêneros, portanto, deve pautar-se na dinamicidade e descrição por meio da inovação de recursos genéricos para alcançar os propósitos pretendidos. Nesse sentido, é essencial dominar os gêneros para, então, conseguir desenvolver a criatividade necessária para a exploração dos mesmos.

Segundo Devitt e Bastian (2009 *apud* Bezerra, 2017), os conhecimentos prévios dos estudantes podem beneficiar, inibir ou prejudicar o ensino de gêneros. A partir de estudos acerca da transferência desses conhecimentos prévios para novos contextos, situações e gêneros, pode-se afirmar que a busca do professor por informações das experiências de seus estudantes com os gêneros, podem influenciar positivamente o ensino, apesar de que a heterogeneidade de contextos dos envolvidos no processo tornam essa atividade bastante complexa.

Tower (2003: 36) afirma que “formas intermediárias de escrita” podem ser empregadas pelos estudantes no processo de aquisição de novos gêneros. Devitt (2004 *apud* Bezerra, 2017), por sua vez, acredita que, na universidade, a consciência de gêneros deve ser adquirida na aula de escrita no primeiro período. Segundo o autor, os gêneros específicos ou “antecedentes”, já experienciados, devem ser ensinados para que sirvam de base para a apreensão de novos gêneros presentes em um contexto de alta intergenericidade que envolve aspectos culturais, individuais e comunitários.

Uma pesquisa desenvolvida por Devitt *apud* Bezerra (2017), envolveu quinze alunos do primeiro período do curso de escrita da Universidade de Kansas, em 2006, e partiu da indagação sobre quais gêneros os estudantes já conheciam, do que sabiam sobre os gêneros mais familiares e da investigação de traços de conhecimentos sobre gêneros em textos produzidos por eles. Em um primeiro questionário, os estudantes lembraram de muitos gêneros abordados no Ensino Médio (42 na disciplina de língua inglesa, conforme perguntados, e 22 nas outras disciplinas), mas houve lacunas perceptíveis na citação de gêneros que fazem parte de seu cotidiano. No final do semestre, em um segundo questionário, após a vivência de aulas acerca dos gêneros, o quantitativo de nomenclaturas aumentou significativamente. É importante frisar, portanto, que não há possibilidade de coleta de todos os gêneros experienciados pelos estudantes.

A descrição dos gêneros conhecidos pelos estudantes, na pesquisa de Devitt, teve foco inicial no conteúdo e na forma, deixando de lado propósitos retóricos e da audiência. A pesquisa revelou que não foi possível fazer um levantamento satisfatório do conhecimento prévio dos estudantes acerca dos gêneros, pois apenas numa perspectiva retórica se poderia ter ideia se os gêneros listados foram apreendidos anteriormente. Percebeu-se também por meio das produções dos estudantes que eles compreendiam características de gêneros não citados.

A pesquisa de Devitt, portanto, aponta para a possibilidade de se trabalhar estratégias de transferência, incorrendo na percepção, por parte dos estudantes, de diferenças e similaridades entre gêneros novos e os já conhecidos. Dessa forma, podemos afirmar que as práticas pedagógicas de ensino dos gêneros são baseadas pela aprendizagem situada, levando em consideração pesquisas implícitas, explícitas e interativas provenientes de diversas abordagens teóricas, inclusive questões empíricas, e processos relacionados à metacognição.

Devitt (2009: 348-350 *apud* Bezerra, 2017), com base nos estudos de Kenneth Pike, descreve diferentes pedagogias de gêneros por meio de metáforas que dialogam com as concepções de Chapman para a abordagem de gêneros na educação básica.

Quadro 1: Pedagogias de gêneros

Pike⁴	Chapman
partícula (ensino de gêneros específicos)	aprender gêneros (gêneros como estratégias retóricas)
onda (parte dos conhecimentos prévios à aquisição de novos gêneros)	aprender através de gêneros (gêneros como processos)
campo (baseia-se na crítica e modificação de gêneros existentes)	aprender sobre gêneros (gêneros como ferramentas ou recursos culturais)

Fonte: A autora (2018) baseada em Devitt (2009: 348-350 *apud* Bezerra, 2017).

⁴ Segundo Devitt.

Johns (2002), com base em Hyon, observa três formas diferentes de ensino dos gêneros. Acrescentaremos ainda a abordagem brasileira

Quadro 2: Correntes teóricas do gênero

Corrente teórica	Abordagem	Direção	Abordagem didática
Abordagem da Escola de Sidney	Parte de um currículo desenvolvido com base na linguística sistêmico-funcional. Espera-se que o estudante modele, explique as características, reproduza e, por fim, adquira o gênero.	Partem do contexto para o texto	Explícitas
Inglês para fins específicos	Baseia-se no ensino de gêneros específicos e observação de características formais e funcionais, relacionando-as com valores e propósitos retóricos situacionais.		
Nova retórica	Requer reflexão crítica sobre os gêneros, considerados dinâmicos e mutáveis, suas ideologias, propósitos retóricos e sociais.	Parte do texto para o contexto	Implícita
Interacionismo	Leva em consideração meio de circulação do gênero, aspectos	Parte da experiência e conhecimento prévio, por meio de uma produção inicial, passa pela	

Sociodiscursivo	sócio-históricos, contexto de produção, conteúdo, estilo do gênero e do autor.	análise do gênero em seu contexto retórico e social, finalizando com a (re)produção, com foco na consciência do gênero, análise linguística e contexto social	Interativa
-----------------	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Fonte: A autora (2018) baseada em Johns (2002) e Dolz e Schneuwly (2004).

Vale salientar ainda que as abordagens acima citadas sobrepõem-se e estão divididas em pedagogias implícitas, explícitas e interativas de gêneros.

A pedagogia implícita de gêneros centra-se no movimento “Escrever para Aprender” (EpA) e na metacsciência. É uma abordagem voltada para escritos acadêmicos. Inicia-se com uma “sensação vaga” do gênero que se pretende adquirir, segue-se pela produção centrada no conteúdo, percepção da inter-relação entre a sensação vaga inicial, os processos de composição e o texto, e, de acordo com a avaliação, os estudantes confirmam ou modificam suas habilidades acerca do gênero.

A pedagogia explícita de gênero, por sua vez, é embasada na LSF e no ESP. Essa abordagem ressalta o ciclo de ensino-aprendizagem e o ciclo de escrita acadêmica que estruturam-se, cada um, em três estágios:

Ciclo de ensino-aprendizagem: *modelagem* (consiste em apresentação de informações sobre o contexto, apresentação de modelos do gênero e exploração, com o auxílio do professor, do propósito social, elementos estruturais e traços linguísticos); *negociação conjunta do texto* (momento de produção conjunta, com a participação do professor, de um texto do gênero em questão); e *construção independente do texto* (oportunidade de produção individual, incluindo elaboração, conferência, edição e publicação).

Ciclo de escrita acadêmica: exploração do contexto (momento de interação com o ambiente atentando para o uso da linguagem; exploração do texto (fase que consiste na

observação da inter-relação entre texto e contexto); e produção, revisão e edição de textos (etapa para a realização do que é proposto com foco para o uso linguístico em meio a práticas social e discursiva).

Também podemos citar os estudos de Swales (1990 *apud* Bezerra, 2013) que indica quatro tarefas a serem realizadas pelos estudantes: análise das similaridades/diferenças; descrição das mudanças no sentido de aumentar a eficácia retórica; exame das orações, escolhas de palavras e sua adequação a situação; e análise de exemplos de produção.

É importante apresentar ainda o Modelo CARS (Creating a Research Space), de Swales (1990: 141 *apud* Bezerra, 2013), caracterizado por três movimentos e suas possibilidades: “estabelecer um território (reivindicar centralidade e/ou fazer generalizações sobre o tema e/ou revisar itens de pesquisa anteriores); estabelecer um nicho (contra argumentar ou indicar uma lacuna ou levantar questionamentos ou continuar uma tradição; ocupar o nicho (esboçar objetivos ou anunciar a presente pesquisa, anunciar os principais resultados, indicar a estrutura do artigo de pesquisa)”.

A proposta de *checklist*, de Brian Sutton (2000), baseado no Modelo de CARS, também pode servir como exemplo para a pedagogia explícito de gêneros. Essa proposta consiste nos seguintes movimentos retóricos para a introdução de um trabalho de pesquisa: definição da relevância da área de pesquisa; síntese de pesquisas relevantes na área; observação de lacuna, aspecto negligenciado ou interpretação de resultados de estudos anteriores; e explicitação da originalidade da própria pesquisa.

A pedagogia interativa de gênero consegue mesclar as duas abordagens citadas anteriormente. Nessa abordagem os gêneros podem ser ensinados conforme a pedagogia implícita, por meio da metacognição e *feedback*, ou partir de análise, produção e observação de características dos textos em atividades guiadas.

Devitt (2009 *apud* Bezerra, 2017) propõe o desenvolvimento da consciência crítica de gênero, partindo do conhecimento prévio, por meio de tarefa sequenciada que se fundamenta em sua abordagem metafórica de partícula, onda e campo, conforme apresentação a seguir: 1 - analisar um gênero cotidiano, como grupo, visando adquirir habilidades de análise retórica; 2 - escrever fazendo alterações no texto; 3 – analisar, em grupo, um gênero de outra cultura ou outra época; 4 - analisar um gênero acadêmico, em grupo, (potencial gênero antecedente); 5 - escrever esse gênero acadêmico; 6 - analisar

criticamente esse gênero, propondo mudanças; 7 - analisar, criticar e escrever outro provável gênero antecedente que deve ser escolhido individualmente.

Fleischer e Andrew-Vaughan (2009 *apud* Bezerra, 2013) colocam que aprender a escrita a partir de gêneros pode auxiliar os estudantes a conviverem com os gêneros do mundo real. Para a concretização dessa ideia, eles sugerem o “Projeto de Gêneros Não Familiares” que consiste nos seguintes passos: selecionar um gênero desafiador e explicar a sua escolha, coletar e ler amostras desse gênero, analisar padrões objetivando a confecção de um manual para a produção do gênero, elaborar uma bibliografia comentada de exemplares do gênero, produzir o gênero, escrever uma carta acerca das experiências vivenciadas e solicitar a opinião de um leitor externo por meio de uma carta-resposta.

A “sequência didática”, baseada no ISD, também se enquadra nessa perspectiva interativa de pedagogia dos gêneros, seguindo o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que apresentaremos na seção a seguir.

2. 6 Os gêneros na perspectiva do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo desenvolve a ideia de que a participação de aspectos psíquicos e sociais se complementam resultando na materialização da linguagem. Vários fatores, portanto, influenciam na construção de qualquer atividade discursiva, como, por exemplo, contextos histórico e social, finalidades, intenções, opiniões, convicções, além de outros fatores relacionados ao interlocutor (Brasil, 1998). Essa é a visão do ISD, corrente teórica desenvolvida por Jean-Paul Bronckart e seu grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra vinculados à Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências. Essa teoria teve como inspiração os estudos realizados por Vygotsky e Bakhtin no campo do Interacionismo Social.

Para Bronckart, as condutas humanas são consideradas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto de socialização” (2006: 13). De acordo com esse autor, as formações sociais são responsáveis pelo funcionamento permanente da atividade de linguagem resultante em diferentes espécies de textos, nomeadas de gêneros de textos, que apresentam características relativamente estáveis e ficam “disponíveis no intertexto como modelos indexados”, para as gerações atuais e

posteriores (1999: 137-138). Conforme o estudioso, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckat, 1999: 103).

Dolz e Schneuwly, por sua vez, numa perspectiva interacionista, reconhecem que as práticas de linguagem acumuladas pelos grupos sociais no curso da história se cristalizaram na forma de gêneros, passando, assim, a ser responsáveis pela reconstrução progressiva das significações sociais. Esses autores classificam o gênero textual como instrumento semiótico complexo constituído de signos organizados de maneira regular que compreende níveis diferentes, considerando-o, por vezes, como “megainstrumento” que permite realizar ações em situações particulares (2004: 55).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais corroboram com essa visão ao afirmar que para assegurar ao estudante o exercício pleno da cidadania

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1998: 24)

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa não deve estar distante da realidade do estudante. Pelo contrário, situações devem ser criadas para que haja a necessidade da compreensão/produção dos textos num cenário que se aproxime ao máximo da realidade social de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2. 6. 1 Gêneros e Ordenamentos

Dolz, Noverraz e Schneuwly apresentam cinco agrupamentos de gêneros correspondentes aos tipos textuais, cada qual com critérios que determinam coerência com as referências externas. Esses agrupamentos são essenciais para a seleção de gêneros que poderão ser utilizados para a elaboração de sequências didáticas que servirão de base para as aulas de língua materna, pois cada grupo apresenta algumas regularidades linguísticas e possibilidades de transferências que resultam em características distintas entre os

agrupamentos. Os autores salientam que o atendimento às necessidades organizacionais para a construção de progressões didáticas só será efetivamente útil se a distribuição dos gêneros seguir três critérios indispensáveis: correspondência a grandes finalidades sociais relacionadas ao ensino da linguagem oral e escrita; retomada de distinções tipológicas já utilizadas em documentos oficiais; e predominância de “relativa homogeneidade” dos gêneros agrupados. Esses critérios nos levam a compreender que o trabalho com os gêneros deve ser realizado de forma planejada e organizada, buscando capacitar o estudante a escolher o gênero correto, como também desenvolvê-lo de forma adequada nas mais diversas situações sociais às quais for submetido. Para isso, o estudante precisa compreender a finalidade de cada gênero, suas características tipológicas e as semelhanças que existem entre eles.

O quadro a seguir é desenvolvido pelos referidos autores seguindo os critérios acima citados.

Quadro 3: Aspectos Tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes	Seminário Conferência
	formas dos saberes	Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

FONTE: Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneruwly (2011: 102)

Ao apresentar o quadro acima, Dolz, Noverraz e Schneuwly elencam três critérios considerados por eles como indispensáveis na construção de agrupamentos de gêneros para o trabalho didático. Para os referidos autores, é necessário que os agrupamentos:

1. correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados (Dolz e Schneuwly, 2004: 50).

De acordo com os autores, “os agrupamentos, assim definidos, não são estanques uns em relação aos outros; não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos” (Dolz e Schneuwly, 2004: 98).

A partir de uma perspectiva bakhtiniana, Schneuwly considera que todo gênero é definido por três dimensões essenciais: os conteúdos que são expressos por meio dos gêneros; a estrutura comunicativa que se constitui de acordo com as particularidades de cada gênero; e as configurações específicas das unidades linguísticas, traços do posicionamento do emissor (Schneuwly, 2004: 143).

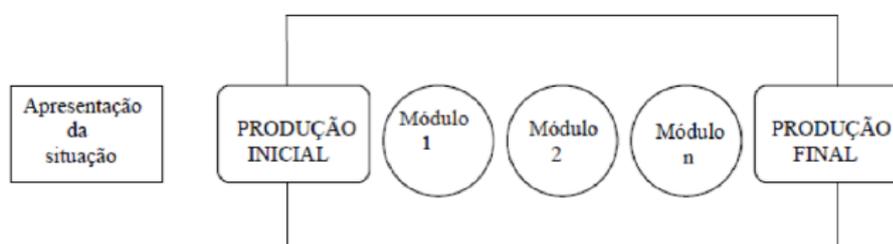
2. 7 O ensino de gêneros

Dolz e Schneuwly (2004: 45) defendem que as intervenções que levam a uma melhor maestria dos gêneros e das situações comunicativas impostas pela sociedade aos estudantes devem partir de estratégias de ensino que forneçam instrumentos necessários para a progressão em atividades comunicativas complexas. Nesse sentido, os autores apontam as sequências didáticas como ferramenta norteadora de intervenções pedagógicas.

A finalidade de uma sequência didática é oportunizar, aos estudantes, o contato com práticas linguísticas complexas e, até então, desconhecidas por eles. Sua organização se dá em função de um gênero de texto, envolvendo atividades orais ou escritas sistematicamente

organizadas. Sua estrutura basilar é apresentada pelos autores por meio do esquema mostrado a seguir.

Figura 4: Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly, 2004: 83

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004: 172), as aulas de língua materna devem partir da abordagem dos gêneros:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. Dadas essas características (reconhecidas empiricamente, acabadas etc.), o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido.

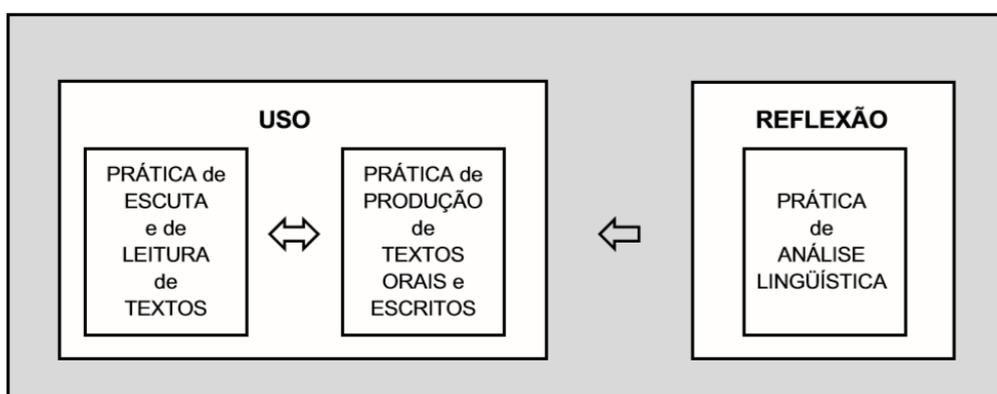
Os mesmos autores ainda acrescentam que “se os textos constituem, em nosso procedimento, os objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula, o gênero de texto define a unidade de trabalho que articula esses objetos em um todo coerente” (Dolz e Schneuwly, 2004: 172), ratificando a importância do desenvolvimento de um trabalho que busca propor o ensino a partir dos textos.

Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento de competências para a compreensão e produção dos gêneros se dá, em muitos casos, automaticamente, tendo em vista que os gêneros se fazem presentes nos mais diversos segmentos da sociedade e o seu uso é constante no nosso cotidiano. No entanto, em situações mais complexas de

comunicação, precisamos adquirir uma série de habilidades para que a interlocução ocorra de maneira satisfatória e, portanto, é a escola a instituição legitimada para o seu ensino.

Segundo Antunes (2009: 49), usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros e essas coisas somente acontecem em textos. Nesse sentido, o estudo da língua deve ter como referência os gêneros textuais (Bronckart, 2006) ou discursivos (Bakhtin, 2000). Os PCN (1998), por sua vez, consideram o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem como eixos básicos que articulam o ensino de Língua Portuguesa, como podemos observar na imagem a seguir.

Figura 5: Eixos de ensino da língua



Fonte: BRASIL, 1998: 35.

Ambos os eixos, recomendados pelos PCN, levam em consideração a reflexão do estudante sobre sua própria fala ou escrita em situações de uso, ou seja, de interação, buscando articular o ensino a contextos reais de comunicação, seguindo, assim, o ISD.

Corroborando com o pensamento supracitado, Antunes (2009: 49-52) cita a textualidade⁵ como o âmbito mais amplo no qual chegou a linguística e afirma que “o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elegeisse, como ponto de referência, o texto”. A autora, ainda, faz considerações acerca do ensino de línguas a partir do uso de textos e seus desdobramentos.

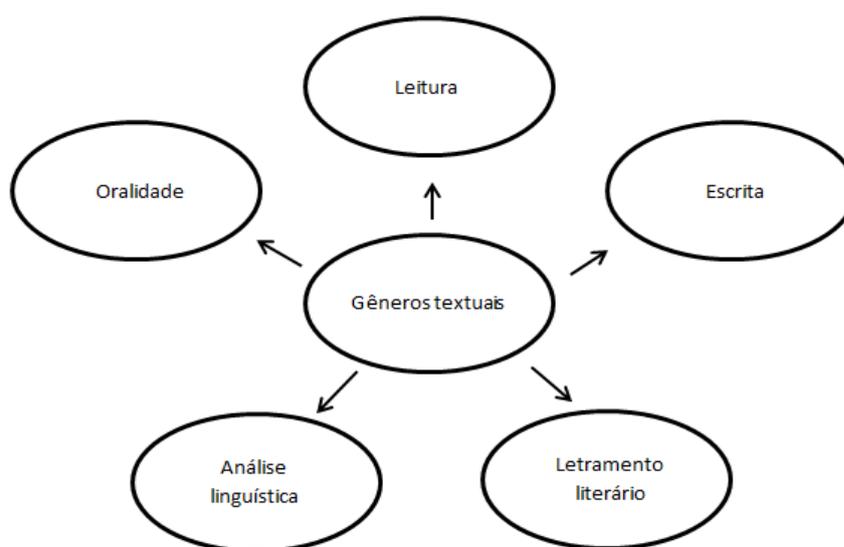
O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que

⁵ Por **textualidade**, então, se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente (Antunes, 2009: 50).

promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos (Antunes, 2009: 51-52, destaque da autora).

Assim, reiteramos que os gêneros de texto devem ser o centro do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua materna para que, a partir deles, possam ser exploradas habilidades relacionadas à apropriação da leitura, oralidade, escrita, análise linguística e letramento literário, como se pode observar na imagem a seguir.

Figura 6: O texto como ponto de referência para o ensino de LP



Fonte: a autora (2018).

Partindo das colocações feitas até aqui, consideramos que a prática pedagógica deve promover a articulação do ensino a situações reais de uso da língua, além de tomar os gêneros como o objeto introdutório às diversas atividades vivenciadas no intuito de desenvolver habilidades e competências relacionadas à utilização da linguagem oral e escrita.

Dolz e Schneuwly acreditam que

uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e avaliação das capacidades de linguagem dos alunos antes e durante a sua realização, fornecendo-lhes orientações mais precisas para a sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com os gêneros textuais constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e,

por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (Dolz e Schneuwly, 2004: 41).

Quanto mais contato com diferentes gêneros, mais nos apropriamos dos diversos recursos da língua e da linguagem, pois é por meio da prática oral e escrita que podemos aperfeiçoar recursos relacionados à ortografia, à sintaxe, à semântica, à pragmática, à eloquência etc.

Bakhtin (2000: 285) valida esse pensamento ao fazer a seguinte afirmação:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Enfim, acreditamos que a escola é a principal responsável pelo desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita do aluno e, portanto, deve criar um ambiente favorável à livre manifestação da linguagem, oferecendo inúmeras oportunidades de produção textual, no sentido de formar cidadãos criticamente ativos em seu meio social.

Tendo em vista tudo o que foi colocado sobre o ensino a partir dos gêneros, faremos a seguir considerações acerca da importância do currículo como ferramenta norteadora no processo de ensino-aprendizagem.

2. 8 Gêneros no Currículo de Português do Ensino Fundamental

A palavra currículo deriva do verbo latino *currere*, que significa caminho ou percurso. Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo de todo currículo é orientar o trabalho realizado pelo professor. Sendo assim, certamente o desenvolvimento do estudante é afetado significativamente por esse instrumento. Portanto, é fundamental que o currículo atenda aos objetivos do processo educacional, levando em consideração a etapa de escolaridade à qual se destina, as necessidades sociais dos estudantes e as competências cognitivas requisitadas a esse grupo.

Rojo (2008: 76, 77), em relação aos currículos de Língua Portuguesa, faz as seguintes considerações:

Embora boa parte dessas propostas ainda dividam os componentes da área por capacidades, competências ou habilidades – em geral, envolvidas

em escrever, ler, falar e ouvir –, os gêneros aparecem sempre nelas referenciados quando não propostos explicitamente como objetos de ensino, indicados no elenco de atividades possíveis de desenvolver tais capacidades ou habilidades. Os objetivos dos currículos estão voltados às competências e capacidades de leitura e escrita e de fala/escuta, mas os gêneros – em lugar dos tipos de textos (narração, descrição, dissertação, argumentação), tão presentes em décadas anteriores – aparecem como os objetivos capazes de desenvolvê-las. Todos os referenciais enfocam a linguagem e a língua em uso, por meio de práticas situadas para a cidadania, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso.

Teoricamente, portanto, a produção de um currículo deve levar em consideração políticas, propostas e orientações atuais para o ensino e sua discussão pautada no que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o que deve ser avaliado. É por esse motivo que pensamos em realizar esta pesquisa focando nas propostas e cobranças, neste caso, externas.

Pietri, (2007: 264 *apud* Suassuna, 2014: 53), com relação a essa afirmação, tece as seguintes considerações:

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo – nesse caso, em primeiro lugar, o professor – como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

Segundo Lima e Leal (2014: 31), nas últimas décadas, os currículos de Língua Portuguesa vêm passando por mudanças que refletem concepções acerca do papel da escola e das relações entre o contexto escolar e o extraescolar. Vale salientar que as bases articuladas – leitura, produção textual e análise linguística – propostas por Geraldini (1981), também impactaram nas formações docentes, na produção de livros didáticos e também em mudanças em diferentes documentos norteadores do processo de ensino-aprendizagem da língua materna, incluindo os currículos.

Paul Hirst *apud* Forquin (1993: 23) conceitua currículo como “um programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos”, levando a crer que sua

elaboração deve considerar as práticas sociais formais e informais do contexto atual e habilidades exigidas nas avaliações externas propostas aos estudantes que estão cursando a etapa de escolaridade em teste. Segundo John Kerr *apud* Forquin (1993: 23), o currículo é “toda aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”.

Essas definições sinalizam para uma ideia de adaptação do planejamento a partir das características particulares dos grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos, portanto, que cada professor faça modificações na estrutura do Currículo de acordo com seus objetivos de ensino e da realidade de seus estudantes, utilizando, para isso, outras ferramentas, como, por exemplo, o livro didático e a revista do SAEPE, que aponta as habilidades necessárias para a realização dos testes externos.

Para Marinho e Carvalho (1996: 42), “uma proposta curricular de língua portuguesa é um ponto de referência para nortear de forma implícita e explícita concepções de linguagem, de língua e de ensino e aprendizagem da prática escolar”. A Base Curricular Comum para Redes Públicas de Ensino de Pernambuco segue essa mesma proposta, pois é fundamentada por noções apoiadas no conceito de linguagem como atividade de interação social, na qual a atuação dos interlocutores se dá por meio do uso de diferentes gêneros textuais responsáveis por expressar e criar a identidade social do indivíduo e de sua comunidade. Esse documento considera, portanto, uma proposta de ensino da Língua Portuguesa pautada nas modalidades oral e escrita e, nelas, as habilidades de compreensão e produção (PERNAMBUCO, 2008: 67).

Os testes externos, por sua vez, também são essenciais para o planejamento didático a ser seguido pelo professor. Nesse sentido, apresentaremos informações sobre suas Matrizes de Referência e a relevância da mesma para todo o processo educacional.

2. 9 Gêneros e testes em larga escala

A avaliação educacional sempre foi um tema relevante pelo fato de ser um instrumento capaz de provocar julgamentos que conduzem a tomadas de decisão que buscam a melhoria da realidade vigente. As avaliações internas podem ser diagnósticas, formativas e/ou somativas, obedecem ao planejamento do professor ou seguem normas institucionais com o intuito de verificar a aprendizagem dos estudantes. Elas podem ser constituídas de

vários instrumentos, como levantamento de competências, exercício, pesquisa, apresentação de trabalhos, aplicação de prova pontual no final de uma etapa etc. Os testes externos, no entanto, são aplicados em larga escala por um fiscalizador externo à instituição de ensino e buscam investigar a qualidade do sistema educacional.

É importante também esclarecermos a diferença entre avaliação e teste. Este exige resultados a serem atingidos, descartando qualquer diferença entre os participantes, enquanto aquela leva em consideração fatores externos, como sexo, idade, condições econômicas, sociais, entre outros aspectos.

Com relação à contribuição das avaliações internas e externas no processo educacional, Penin (2009: 23-24) afirma que

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes.

Nas últimas décadas, as avaliações em larga escala vêm ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional, tendo em vista que os testes de proficiência aplicados, juntamente a questionários socioeconômicos, permitem avaliar o desempenho dos estudantes e os elementos internos e externos que influenciam nos resultados, possibilitando, assim, a implantação de ações mais condizentes com a realidade pedagógica contemporânea das escolas públicas.

Os testes de proficiência são produzidos a partir das Matrizes de Referência (Schneider, 2013: 27), as quais são compostas por descritores segmentados em tópicos distribuídos de acordo com os conteúdos da área de conhecimento e a etapa de escolaridade avaliada. Apresentamos no quadro a seguir os descritores e as respectivas habilidades, relacionadas ao trato com gêneros de texto, das Matrizes de Referência do SAEB e do SAEPE utilizadas para a elaboração dos itens dos testes aplicados ao final do 9º ano para avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º).

No quadro, a seguir, podemos observar que o segundo tópico das Matrizes de Referência tanto do SAEB quanto do SAEPE recebem a mesma denominação: “Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto”. Esse título remete imediatamente à ideia de que o ensino aprofundado de gêneros é fundamental para que os estudantes consigam responder com segurança os itens dos testes que requerem as habilidades relatadas nesses descritores.

Quadro 4: Descritores relacionados a gêneros de texto (SAEB e SAEPE)

Tópico II. Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto			
SAEB		SAEPE	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D12	Identificar o gênero do texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D13	Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais.

Fonte: A autora (2018).

Analisando o quadro, percebemos que os descritores 5 e 12 da Matriz de Referência do SAEB, como também o 13 da Matriz do SAEPE, não fazem indicações diretas a características relacionadas à estrutura ou às particularidades de gêneros. No entanto, “identificar o gênero do texto”, como é indicado no descrito 12 da Matriz de Referência do SAEPE, requer do estudante um conhecimento específico do gênero apresentado no teste, incorrendo, portanto, na necessidade de haver o conhecimento prévio do aluno. Dessa forma, a necessidade de que haja consonância entre os gêneros de texto trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, sugeridos pelo currículo e apresentados nos testes é ratificada, fazendo com que este estudo ganhe ainda mais importância. Ainda podemos acrescentar que toda conquista, seja profissional, pessoal, acadêmica etc., surge a partir da maneira como interagimos nas situações comunicacionais às quais somos expostos ao longo da vida. Por isso, independentemente dos testes externos ou avaliações internas, o ser humano precisa aprimorar o ato comunicativo. Tendo em vista que nossa comunicação se dá por meio de textos, aprender sobre gêneros é constituir uma compreensão do mundo para poder participar de forma eficaz e ativa da realidade social e humana circundante.

Com vistas a alcançar os objetivos traçados por este trabalho, que compreende, investigar os gêneros de texto propostos pelo eixo de leitura do CPEF da Rede Estadual de Pernambuco e apresentados na revista do SAEPE, bem como elaborar uma proposta de

intervenção que se comprometa com a superação das lacunas do currículo e dos testes externos, seguiremos os passos do plano metodológico exposto a seguir.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, elaboramos uma proposta de intervenção, a partir da criação de uma sequência didática, para o ensino de gêneros, no eixo da leitura, tomando como base a pesquisa documental desenvolvida por nós, que envolveu a análise dos gêneros de texto para o ensino da leitura no Currículo de Português dos anos finais do Estado de Pernambuco, produzido a partir dos Parâmetros estaduais, e nos testes das avaliações externas (SAEB e SAEPE), por meio da Revista Pedagógica (2016) produzida pelo CAEd.

A pesquisa documental busca observar de forma analítica o CPEF do Estado de Pernambuco e as revistas do SAEPE, materiais esses que podem contribuir com a prática docente e, conseqüentemente, com a melhoria da proficiência dos estudantes da rede estadual, para que novas perspectivas possam surgir acerca de considerações já arraigadas ou ainda permitir a reelaboração dos documentos analisados de acordo com os objetos da pesquisa.

De acordo com Gunther (2006: 205), “a análise de documentos é a variante mais antiga para realizar pesquisa, especialmente no que diz respeito à revisão da literatura”. Ainda podemos acrescentar que a análise documental, numa pesquisa qualitativa, constitui uma técnica importante, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986).

Com o olhar voltado para os dados dispostos nos referidos documentos, empregaremos uma abordagem qualitativa e quantitativa, sobre eles, com vistas a atingir os objetivos visados.

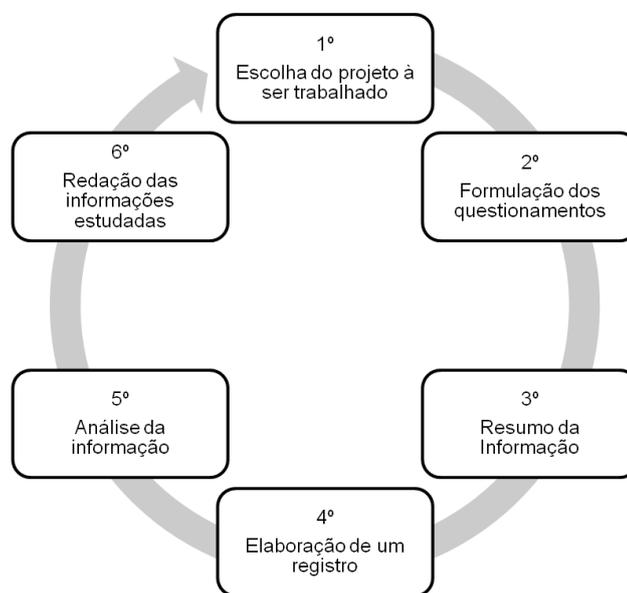
Para Webb (2005: 129):

A pesquisa qualitativa é utilizada otimamente para aumentar o entendimento, expandir o conhecimento, esclarecer a utilização, gerar hipóteses, identificar uma gama de comportamentos, explorar/

explicar motivações e atitudes, destacar grupos comportamentais distintos e prover insumos para futuras pesquisas.

Lima (2001), com relação à pesquisa qualitativa, apresenta um padrão cíclico e leva em consideração novos elementos do contexto estudado, como se pode observar na Figura 7.

Figura 7: Padrão cíclico da investigação qualitativa



Fonte: Lima, 2001.

Para a produção de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador elabora conceitos, cria ideias e constrói entendimentos, por meio do padrão encontrado nos dados (Dantas; Cavalcante, 2006). Portanto, os estudos qualitativos e quantitativos se complementam já que enquanto um busca informações concretas o outro trata os elementos de forma indutiva, possibilitando a comprovação de hipóteses e concomitantemente a apresentação de proposições e especulações.

Uma pesquisa de abordagem quantitativa busca a coleta de dados para sua quantificação. Para isso, é necessário o uso de recursos e técnicas estatísticas no intuito de explicar em números, opiniões e informações, para classificá-las e analisá-las (Silva e Menezes, 2001). Esse tipo de abordagem possibilita a análise direta dos dados, dispensando a interação, além de apresentar força demonstrativa por meio da objetividade das informações coletadas, permitindo, assim, inferências para outros contextos e, dada a sua representatividade, generalização dos resultados (Tanaka e Melo, 2001).

3. 1 Documentos Coletados

Tendo em vista que o currículo elaborado pela Secretaria de Educação de Pernambuco e o desenvolvimento de habilidades para os testes em larga escala deveriam servir de base para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho exercido pelos professores da rede Estadual, definimos como *corpora* documental de nossa pesquisa o eixo leitura do CPEF (anos finais), os dados relacionados aos gêneros de texto presentes nos testes externos (SAEB e SAEPE), de acordo com a revista Pedagógica de Língua Portuguesa do SAEPE, 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa direção, consideramos ser necessário situar tais documentos.

3. 1. 1 Currículo de Português para o Ensino Fundamental

O Currículo de Português do Ensino Fundamental, produzido pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE), propõe facilitar o alinhamento das atividades pedagógicas com o que é proposto nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica de Pernambuco por meio da sistematização de seus conteúdos didáticos. Nele, as expectativas de aprendizagens e os conteúdos são distribuídos em cinco eixos: oralidade, leitura, letramento literário, escrita e análise linguística. Sendo este disposto verticalmente, perpassando os outros quatro primeiros que são organizados horizontalmente e estruturados em torno de gêneros textuais diversos. Agrupamos, portanto, os gêneros sugeridos do eixo leitura por ano escolar e unidade didática, objetivando analisar a forma de distribuição. Em seguida, agrupamos os mesmos gêneros de acordo com as capacidades de linguagens propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dessa forma, pudemos verificar qual capacidade de linguagem apresentou maior destaque no eixo leitura do CPEF.

3. 1. 2 Revista Pedagógica do SAEPE

Utilizamos a Revista Pedagógica do SAEPE também como *corpus* desta pesquisa pelo fato de ela expor os gêneros de texto que foram utilizados para compor os itens dos testes do SAEB e SAEPE. Essa revista faz parte de uma coleção que é produzida anualmente e tem o objetivo de auxiliar gestores e professores na análise e interpretação dos resultados gerais do SAEPE, pois traz explicações necessárias à sua compreensão.

No capítulo 2 da Revista, podemos observar o que é avaliado por meio das habilidades descritas na Matriz de Referência e distribuídas em Níveis de Desempenho “de acordo com a descrição pedagógica apresentada pelo Inep, nas Devolutivas Pedagógicas da Prova Brasil, e pelo CAEd, na análise dos resultados do SAEPE (CAEd/UFJF, 2015, p. 26).”

A Matriz de Referência representa uma parte do Currículo e indica apenas as habilidades que se deseja avaliar nos testes sem relacioná-las a nenhum gênero de texto específico. Em 2015, as revistas pedagógicas de Língua Portuguesa da coleção de revistas do SAEPE trouxeram uma novidade ao relacionar as habilidades testadas a determinados gênero. Essas informações, distribuídas nas páginas 26 a 46 do material destinado aos docentes dos 9º anos da Rede Pública de ensino, serão utilizadas nesta pesquisa, pois possibilitam a investigação dos gêneros mais recorrentes na elaboração dos itens dos testes das avaliações externas (SAEB e SAEPE), que buscam medir a proficiência adquirida pelos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), explicado em detalhes na coleção de revistas supracitada, aplica anualmente avaliações em larga escala com o objetivo de verificar a proficiência em Língua Portuguesa (no âmbito da leitura) e Matemática dos estudantes das turmas finais do Ensino Fundamental (EF), do Ensino Médio e do Normal Médio. A avaliação tem como função sondar a situação educacional das escolas públicas municipais e estaduais de Pernambuco e fornecer aos gestores dos sistemas de ensino diagnósticos que subsidiem o processo de tomada de decisões e elementos que monitorem as políticas públicas de educação no Estado. No tocante à avaliação da Leitura, dois pontos centrais são levados em consideração: i. domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros; ii. recursos linguístico-discursivos na construção de gêneros (CAEd/UFJF, 2008).

3. 1. 3 Sequência Didática

Após caracterizarmos o cenário documental acima, e o processo de análise dos dados, construímos uma proposta de intervenção estruturada em uma sequência didática para o ensino da leitura no contexto do gênero Reportagem. Esse gênero é o mais explorado pelos

testes externos, contudo, não é indicado pelo currículo quando levamos em consideração o trato com a leitura.

Nesse sentido, pretendemos contribuir com o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais e municipais, visando uma abordagem ampla da reportagem, utilizando, para isso, as expectativas de aprendizagem postas no currículo e as habilidades avaliadas pelos testes do SAEB e SAEPE.

Acreditamos que a proposta de intervenção apresentada ao final desta pesquisa conseguirá guiar intervenções pedagógicas por meio de um modelo de sequência didática que resultará na melhoria dos índices educacionais, bem como contribuirá para a apropriação de complexas atividades comunicativas pelos estudantes, tornando-os sujeitos autônomos nas mais diversas situações de comunicação às quais lhe forem impostas.

É a partir desse cenário teórico que tratamos os nossos dados. Vejamos a seguir como se configurou a nossa pesquisa.

3. 2 Etapas da realização da pesquisa

Este trabalho foi realizado em etapas, de acordo com a sequência apresentada a seguir:

I. Levantamento dos gêneros de texto propostos pelo eixo leitura do CPEF da Rede Estadual de Pernambuco e apresentados na revista do SAEPE.

II. Confronto entre os gêneros propostos pelo Currículo de Língua Portuguesa e aqueles cobrados pelos testes externos.

III. Apresentação dos gêneros por Capacidade de Linguagem Dominante.

IV. Elaboração de uma proposta de intervenção, a partir de uma sequência didática para o ensino do gênero mais explorado nos testes externos e ausente no currículo.

Os dados coletados foram organizados nas seguintes categorias e microcategorias, construídas a partir da nossa imersão nas informações: diversidade de gênero de texto (gêneros no currículo, gêneros no SAEB e SAEPE, gêneros: currículo e testes externos);

gêneros e capacidades de linguagem dominante (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ação); e paralelo entre os gêneros priorizados nos documentos.

Vejam os a seguir a análise dos dados, a partir do qual estruturamos nossa intervenção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste trabalho, tivemos como objetivo investigar os gêneros de texto propostos pelo eixo de leitura do CPEF da Rede Estadual de Pernambuco e apresentados na revista do SAEPE, com vistas a elaborar uma proposta de intervenção que se comprometa com a superação das lacunas do currículo e dos testes externos. De modo mais específico, confrontamos os gêneros propostos pelo Currículo de Língua Portuguesa e aqueles cobrados pelas avaliações externas; refletimos sobre os mesmos gêneros segmentados por Capacidade de Linguagem Dominante; elaboramos uma proposta de intervenção, a partir de uma sequência didática para o ensino do gênero reportagem, cobrado pelas avaliações externas e não indicado no currículo.

Para a construção da intervenção, analisamos os dados e os organizamos nas categorias apresentadas a seguir.

Seção I

Gênero de texto para o ensino da leitura no currículo e nas avaliações externas: análise e intervenção

Vejam os a seguir a análise e a discussão dos dados, bem como uma proposição de intervenção, que consideramos ser uma estratégia que pode favorecer a superação das lacunas do currículo e dos testes externos.

4.1 Diversidade de Gêneros de Texto

Nesta categoria, tratamos dos gêneros de texto sugeridos no Currículo de Português do Ensino Fundamental (CPEF), para o eixo leitura, e aqueles apresentados nos itens dos testes do SAEB e SAEPE, segundo a Revista Pedagógica (2016).

Dolz e Schneuwly (2004: 44-45) definem gênero como (mega)instrumento constituído por três dimensões essenciais (os conteúdos, a estrutura e as configurações específicas das unidades de linguagem) e utilizado para agir em situações de linguagem. Os autores acrescentam ainda que a escola deve promover aos estudantes instrumentos necessários para progredir nas atividades comunicativas complexas e, para isso, as intervenções didáticas devem visar a “uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem.

Assumimos essa concepção de gênero e nos dirigimos a análise dos documentos ora apresentados. Vejamos a seguir como se comportam os dados.

Quadro 5: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE

Gêneros	Ocorrências	
	CPEF (eixo leitura)	SAEB/SAEPE 2016*
abaixo-assinado	0	1
anedota	0	1
anúncio publicitário	2	0
artigo de opinião	2	10
artigo/artigo de curta extensão	2	5
biografia	0	1
campanha publicitária	2	0
carta	0	5
carta de agradecimento	1	0
carta de apresentação	1	0
carta de leitor	3	7
carta de reclamação	1	0
carta de solicitação	1	0
cartaz	0	1
cartaz de publicidade	1	0
cartum	0	2
charge	0	7
conto	1	37
cordel	4	1
crônica	3	31
curiosidades científicas	1	0

currículo	1	0
depoimento	2	0
diário	0	3
editorial	2	1
enquete	0	1
entrevista	4	0
fábula	0	25
figura	2	0
fragmento de romance	0	14
gráfico	2	0
guia de viagem	0	1
história em quadrinho	2	6
instruções de jogo	0	1
instruções de uso de objetos e aparelhos	2	0
lenda	0	4
manual de instrução	0	1
mapa	2	0
máxima (provérbio)	0	1
música/letra de música	0	11
notícia	0	7
parlenda	2	0
piada	4	6
poema	0	24
propaganda	3	1
quadrinha	4	0
receita	0	1
receita culinária	0	1
reclamação	1	0
regras de jogos e brincadeiras	2	0
regulamento	0	1
relato	7	0
relatório	1	0
reportagem	0	41
resenha	0	1
resumo	1	0
sinopse	0	5
tabela	2	0
Tese	0	1
testemunho	2	0
texto de divulgação científica	4	0
texto de opinião	2	0
texto de orientação	0	3
texto didático	4	1
texto enciclopédico	1	0
texto jornalístico de divulgação científica	2	0

Tirinha	0	17
Travalíngua	2	0
Verbete	2	2

Fontes: A autora (2018), com base na Revista do Professor - Língua Portuguesa (CAEd 2016); Currículo de Português do Ensino Fundamental - anos finais - do Estado de Pernambuco.

O quadro acima nos mostra um total de 69 (sessenta e nove) protótipos de gêneros de texto para o trato com a leitura. 29 (vinte e nove) deles constam apenas no CPEF (anos finais), 28 (vinte e oito) apenas na Revista Pedagógica (9º ano do Ensino Fundamental), e os 12 (doze) restantes são comuns aos dois documentos.

No CPEF, são apresentados os seguintes gêneros de texto e as seguintes ocorrências: conto (1), cordel (4), crônica (3), depoimento (2), história em quadrinho (2), parlenda (2), piada (4), quadrinha (4), resumo (1), travalíngua (2), currículo (1), relato (7), relatório (1), testemunho (2), anúncio publicitário (2), artigo de opinião (2), campanha publicitária (2), carta de agradecimento (1), carta de apresentação (1), carta de leitor (3), carta de reclamação (1), carta de solicitação (1), cartaz de publicidade (1), editorial (2), propaganda (3), reclamação (1), texto de opinião (2), artigo de curta extensão (2), curiosidades científicas (1), entrevista (4), figura (2), gráfico (2), mapa (2), tabela (2), texto de divulgação científica (4), texto didático (4), texto enciclopédico (1), texto jornalístico de divulgação científica (2), verbete (2), instruções de uso de objetos e aparelhos (2), regras de jogos e brincadeiras (2).

A Revista Pedagógica, por sua vez, traz os seguintes gêneros de texto e suas ocorrências: anedota (1), cartum (2), charge (7), conto (37), cordel (1), crônica (31), diário (3), fábula (25), fragmento de romance (14), história em quadrinho (6), lenda (4), máxima/provérbio (1), música/letra de música (11), piada (6), poema (24), sinopse (5), tirinha (17), biografia (1), notícia (7), reportagem (41), abaixo-assinado (1), artigo de opinião (10), carta (5), carta de leitor (7), editorial (1), propaganda (1), resenha (1), tese (1), artigo (5), cartaz (1), enquete (1), texto didático (1), verbete (2), instruções de jogo (1), guia de viagem (1), manual de instrução (1), receita (1), receita culinária (1), regulamento (1), texto de orientação (3).

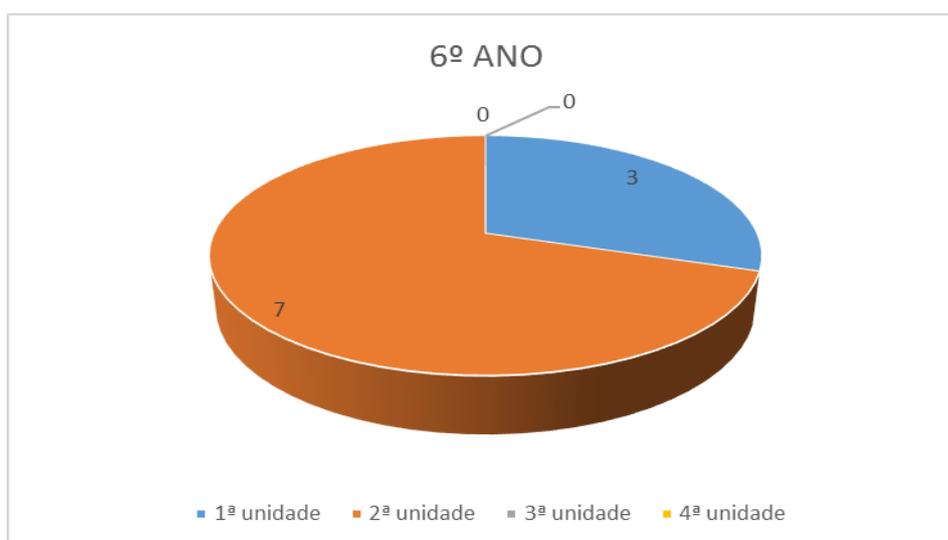
4. 1. 1 Gêneros no Currículo

Ao analisarmos a indicação dos gêneros no eixo leitura do currículo, sem considerar as repetições expostas, constatamos a presença de 41 (quarenta e um) diferentes gêneros

distribuídos de forma irregular, dos quais 12 (doze) são avaliados nos testes externos e 29 (vinte e nove) constam apenas no eixo leitura do CPEF. Observamos, dessa forma, excesso de gêneros na quarta unidade do sétimo ano (13) e na segunda unidade, do oitavo (11), por exemplo. Em outras unidades, há ausência de indicação de gêneros para o trato com a leitura.

Vejamos por meio dos gráficos a seguir os cenários de distribuição dos gêneros no CPEF. Lembramos que os dados aqui expostos se referem ao eixo leitura, desconsiderando, portanto, os outros eixos presentes no CPEF: oralidade, letramento literário, escrita e análise linguística.

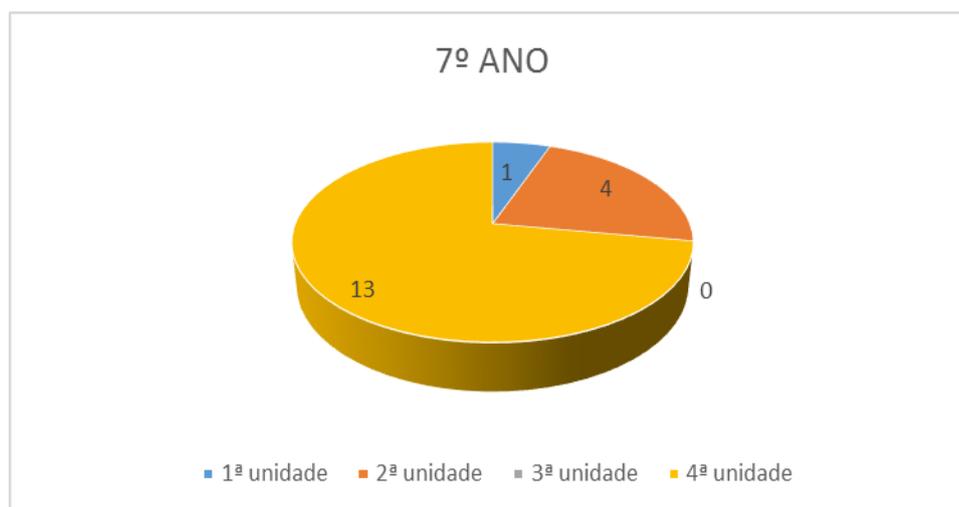
Gráfico 1: Gêneros no eixo leitura do CPEF (6º ano)



Fonte: a autora (2018).

No Currículo de Português do sexto ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais de Pernambuco, há a indicação de 10 diferentes gêneros para serem abordados nas aulas de leitura. Segundo o currículo, três deles devem ser estudados na primeira unidade; 7 sete, na segunda; e nenhum gênero, na terceira e quarta unidades. Supomos, portanto, que as últimas unidades devam dar prioridade ao trabalho com os outros eixos didáticos não analisados nesta pesquisa. Atentamos, porém, para o fato de que o excesso de gêneros (7) numa mesma unidade pode incidir em uma abordagem necessariamente rápida, superficial e, talvez, ineficiente. Lembramos que esse quantitativo se refere apenas ao eixo leitura e que, certamente, nos outros eixos da mesma unidade são sugeridos outros gêneros, resultando, assim, em um quantitativo ainda maior.

Gráfico 2: Gêneros no eixo leitura do CPEF (7º ano)

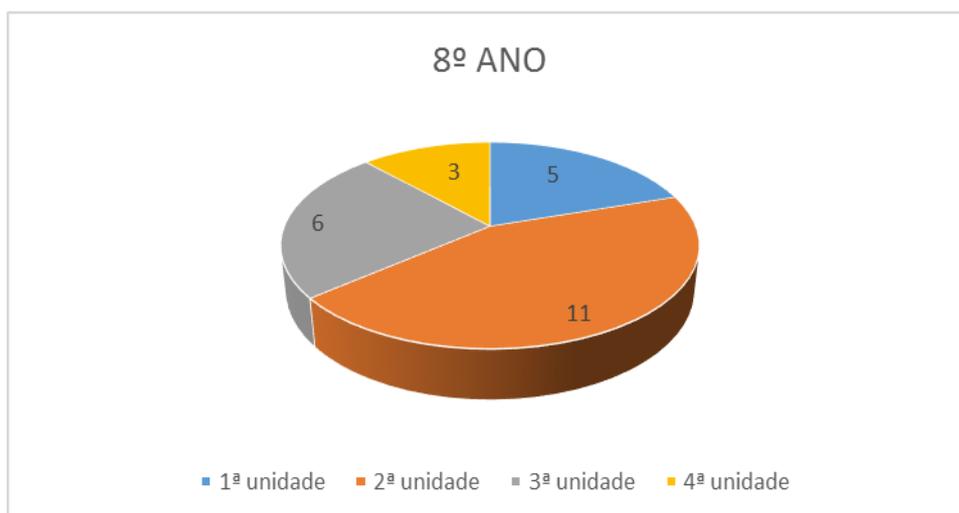


Fonte: a autora (2018).

Para o sétimo ano do Ensino Fundamental, o CPEF propõe, no eixo leitura, dezoito diferentes gêneros de texto. Mais uma vez, fica clara a irregularidade da distribuição dos gêneros entre as unidades. Na primeira unidade, somente um gênero é sugerido para ser abordado nas aulas de leitura; na segunda, quatro; na terceira, nenhum; e, na quarta, por fim, treze gêneros deveriam ser estudados, segundo o documento analisado. Dificilmente um professor conseguirá cumprir com o que está posto no referido currículo para ser vivenciado na quarta unidade do sétimo ano, bem como desenvolver atividades voltadas aos gêneros postos nos outros eixos não contabilizados nesta pesquisa, que, certamente, aumentariam bastante o elenco de itens a serem explorados. Destacamos também a impossibilidade de trabalhar habilidades de leitura sem utilizar um texto, ou seja, sem escolher um gênero a ser contemplado na aula. Sendo assim, a não indicação de gêneros para a terceira unidade, somando-se ao excesso sugerido na quarta, pode dificultar a produção de um planejamento de aula adequado.

As sugestões de gêneros para o trato com a leitura, no oitavo ano do Ensino Fundamental, são feitas pelo CPEF desproporcionalmente, tendo em vista que sugere onze gêneros para a segunda unidade enquanto que, para quarta, apenas quatro fazem parte das indicações. As primeira e terceira unidades possuem um quantitativo aproximado, diferindo por um gênero, ficando assim distribuídos: primeira unidade (5), terceira unidade (6). Novamente, podemos inferir sobre a possível dificuldade que poderá ter um professor da rede estadual ao tentar planejar suas aulas a partir do Currículo de Português dos anos finais do Ensino Fundamental.

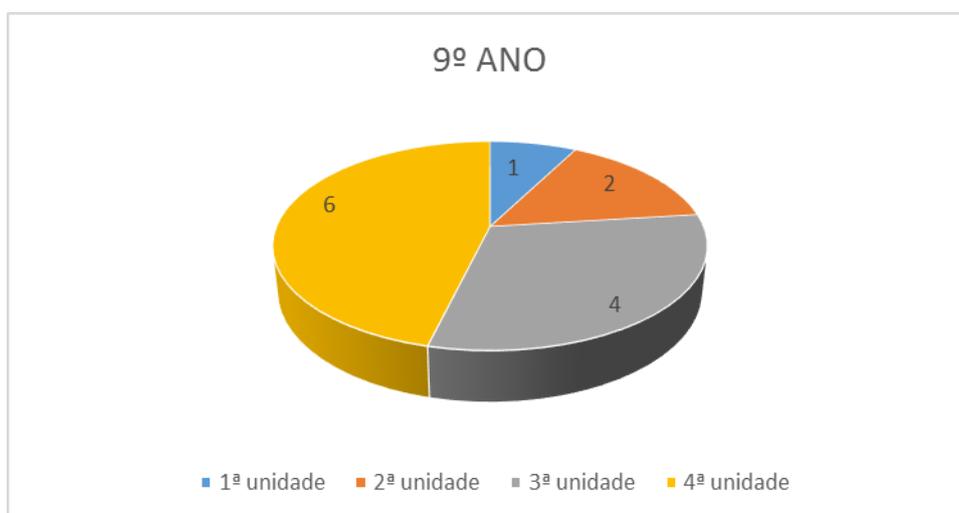
Gráfico 3: Gêneros no eixo leitura do CPEF (8º ano)



Fonte: a autora (2018).

A seguir, apresentamos o gráfico que traz as informações sobre o nono ano. Vejamos que a distribuição de gêneros ocorre da mesma forma verificada nos outros anos analisados anteriormente. O desequilíbrio quantitativo de gêneros indicados no eixo leitura do CPEF entre as unidades didáticas fica evidente em todo o documento examinado.

Gráfico 4: Gêneros no eixo leitura do CPEF (9º ano)



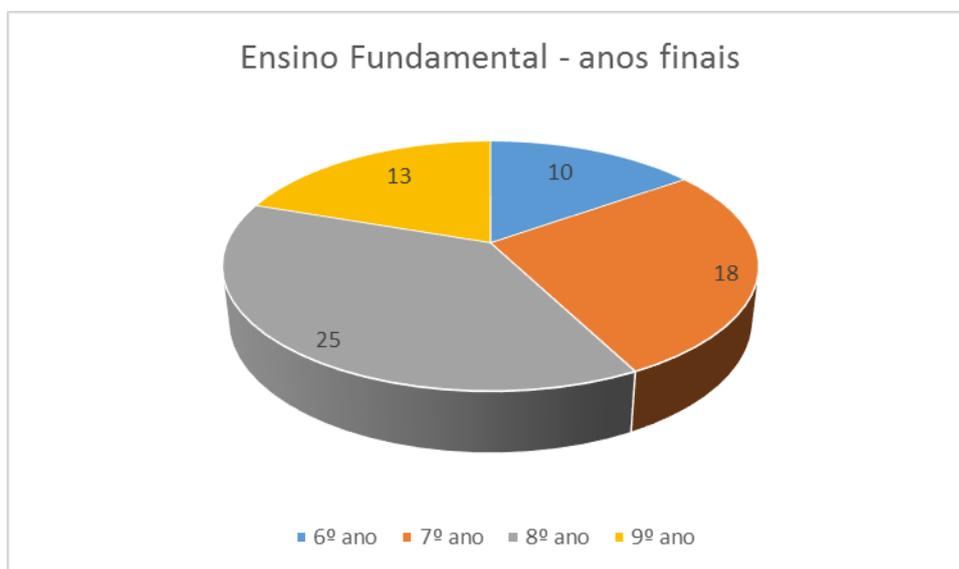
Fonte: a autora (2018).

Verificando de forma mais ampla, desconsiderando, desta vez, as unidades e discutindo a quantidade geral de gêneros sugeridos no eixo leitura dos anos finais do CPEF de cada ano de escolaridade, temos a repetição dos resultados anteriores que

refletem uma distribuição desigual que, certamente, complica mais que contribui para a realização das atividades docentes.

Vejamos a divisão dos gêneros de acordo com a análise proposta para essa seção.

Gráfico 5: Gêneros no eixo leitura do CPEF (6º ao 9º ano)



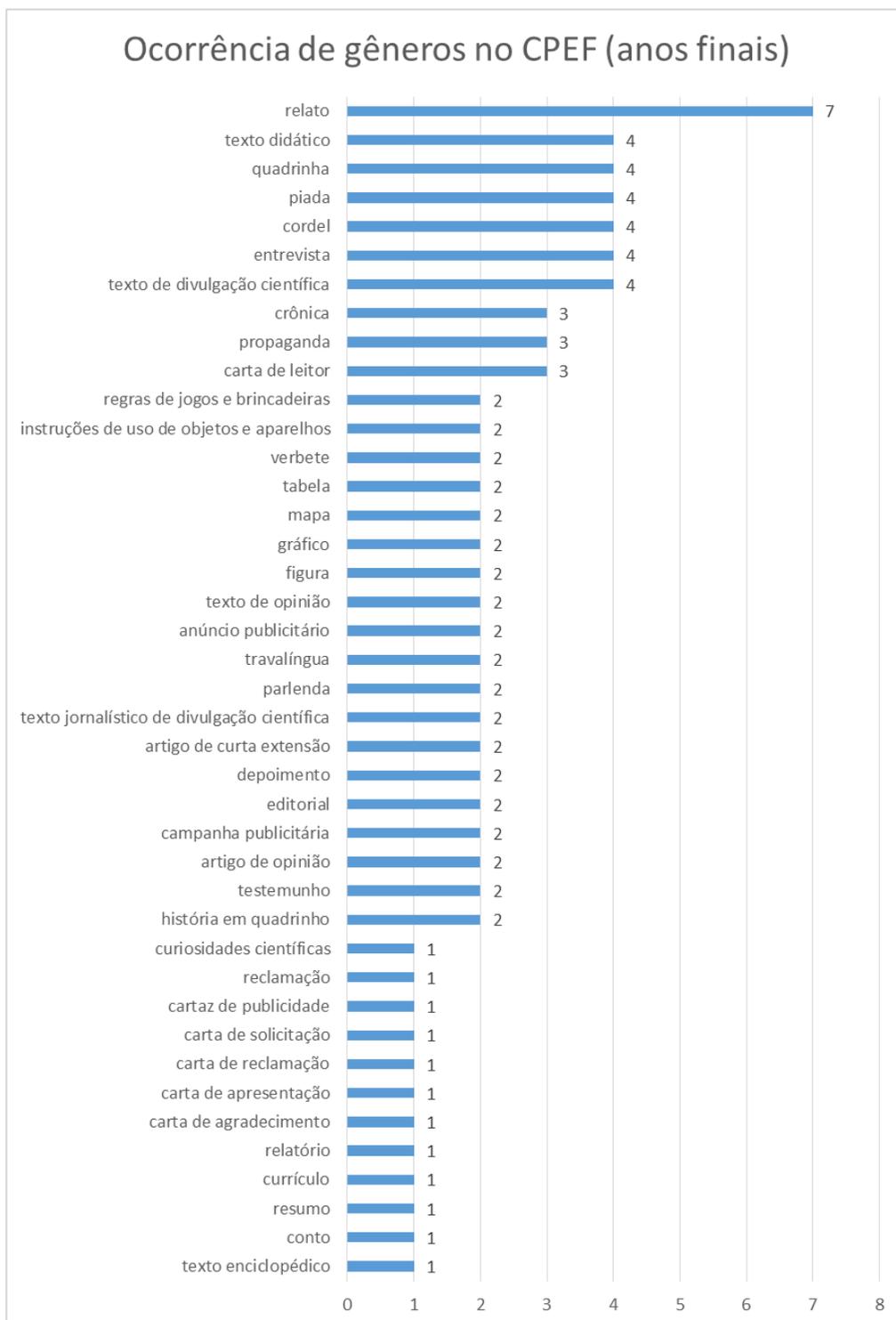
Fonte: a autora (2018).

Ao verificarmos o número de indicações dos gêneros no eixo leitura do CPEF, considerando a etapa de escolaridade que vai do 6º ao 9º ano, sem fazermos o desmembramento dos gêneros por unidade como realizamos acima, temos a seguinte ordem de relevância atribuída pelo documento: 8º ano (25 gêneros), 7º ano (18 gêneros), 9º ano (13 gêneros) e o 6º ano (10 gêneros).

Por meio do gráfico exposto a seguir, podemos verificar que, no CPEF (anos finais) o gênero “relato” é sugerido com uma maior incidência, sendo citado 7 (sete) vezes no referido documento, assumindo, dessa forma, o primeiro lugar na ordem de preferência no trato com a leitura. Os gêneros texto didático, quadrinha, piada, cordel, entrevista e texto de divulgação científica aparecem na segunda posição com 4 ocorrências, cada um. Em terceira colocação na preferência do referido documento, destacam-se os gêneros crônica, propaganda e carta de leitor, citados três vezes durante a etapa de escolaridade em pauta. Com duas ocorrências, apenas, são indicados 19 gêneros. São eles: regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos e aparelhos, verbete, tabela, mapa, gráfico, figura,

texto de opinião, anúncio publicitário, trava-língua, parlenda, texto jornalístico de divulgação científica, artigo de curta extensão, depoimento, editorial, campanha publicitária, artigo de opinião, testemunho, história em quadrinho. Em última posição, sugeridos apenas uma vez no eixo leitura do CPEF do 6º ao 9º ano, aparecem curiosidades científicas, reclamação, cartaz de publicidade, carta de solicitação, carta de reclamação, carta de apresentação, carta de agradecimento, relatório, currículo, resumo, conto, texto enciclopédico.

Gráfico 6: Gêneros no eixo leitura do CPEF por ordem de prioridade (6º ao 9º ano)



Fonte: a autora (2018).

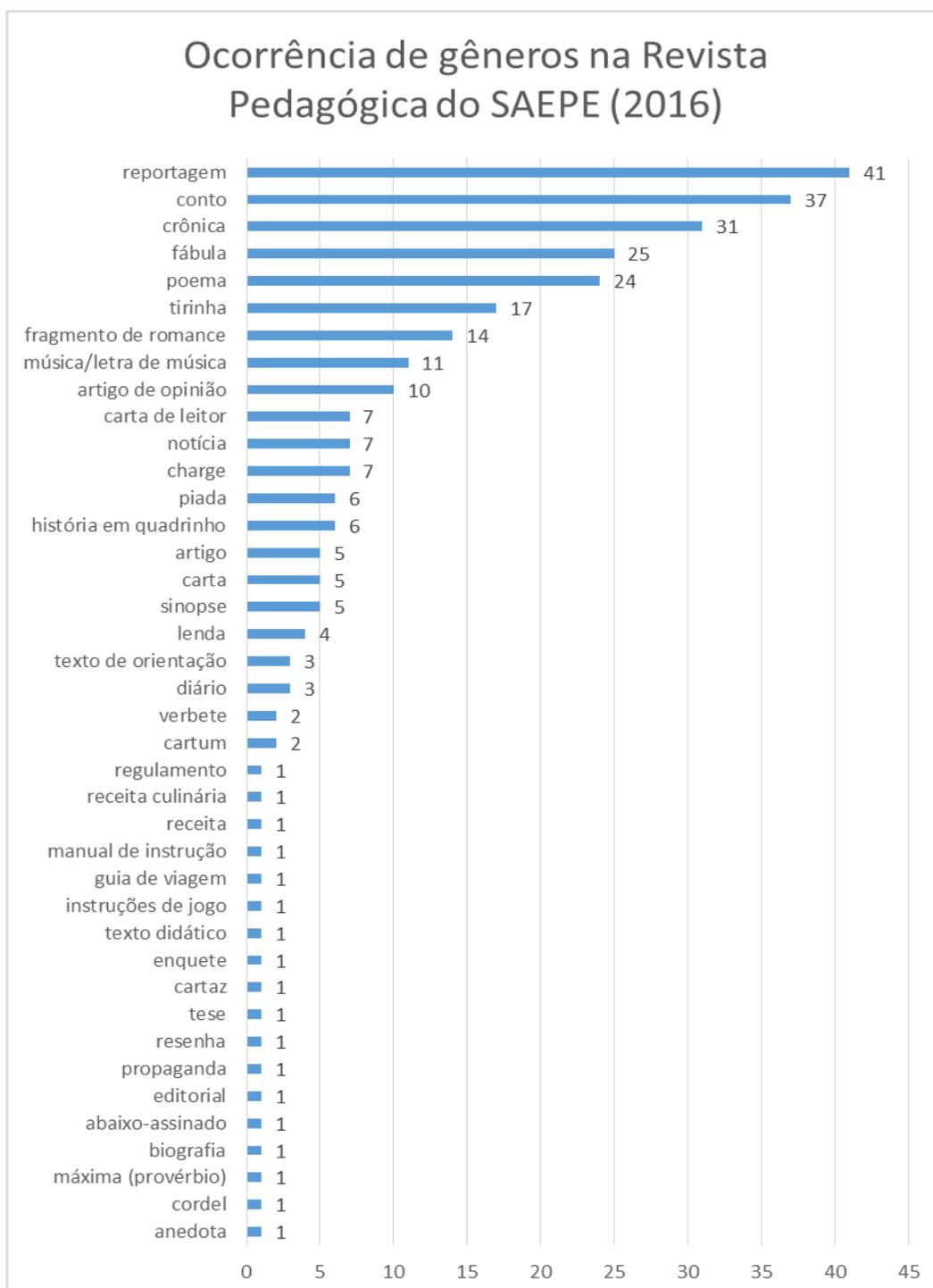
4. 1.2 Gêneros no SAEB e SAEPE

Na Revista Pedagógica do CAEd (2016), os gêneros avaliados nos testes externos do SAEB e SAEPE são relacionados às habilidades avaliadas e distribuídas por Nível de Desempenho. As ocorrências de gêneros, no referido documento, aparecem de acordo com os quantitativos apresentados no gráfico posto mais adiante.

Ao analisar os dados do gráfico a seguir, constatamos a presença de 40 (quarenta) diferentes gêneros utilizados para compor os itens do SAEB e SAEPE, dos quais 12 (doze) são sugeridos pelo CPEF para serem abordados nas aulas de leitura do 6º ao 9º ano (etapa de escolaridade avaliada pelos testes externos aqui discutidos), e 28 (vinte e oito) deles não são abordados, se levarmos em consideração o trato com a leitura, caso o professor se restrinja a trabalhar apenas com base nas indicações do currículo.

Vejamos o cenário a seguir:

Gráfico 7: Gêneros na Revista Pedagógica (2016) por ordem de prioridade



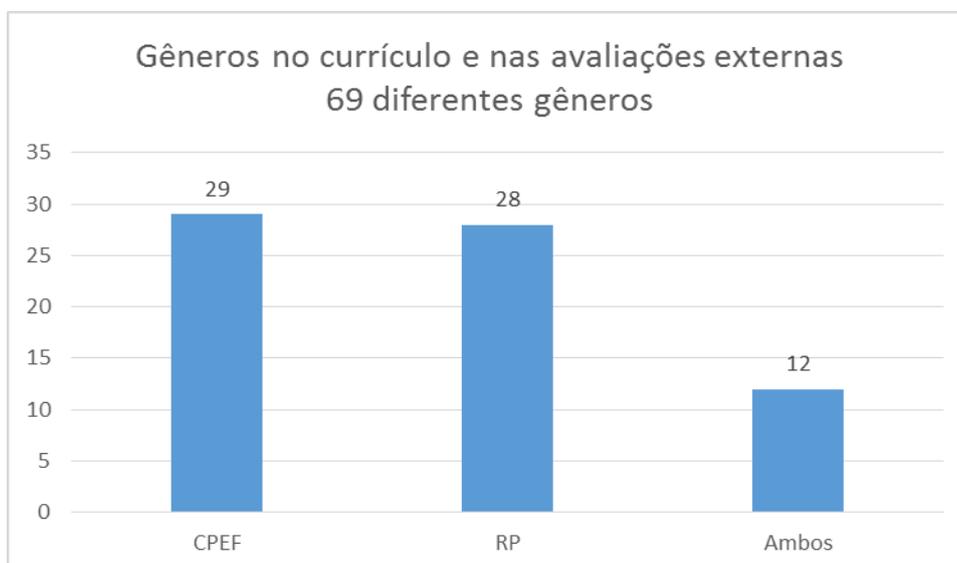
É importante destacar também que os doze gêneros que são comuns aos dois documentos são priorizados de forma diferentes no currículo e nos testes externos, análise que faremos mais adiante.

Uma vez conhecendo os gêneros que estão presentes, de modo geral, no Currículo e nos testes externos, seguimos para o confronto entre os gêneros propostos pelo CPEF e aqueles cobrados pelo SAEB e SAEPE.

4. 1. 3 Gêneros: currículo e testes externos

Diante do cenário apresentado, encontramos a seguinte realidade em relação aos gêneros disponíveis para o trato com a leitura.

Gráfico 8: Gêneros no CPEF e nos testes externos (quantitativo)

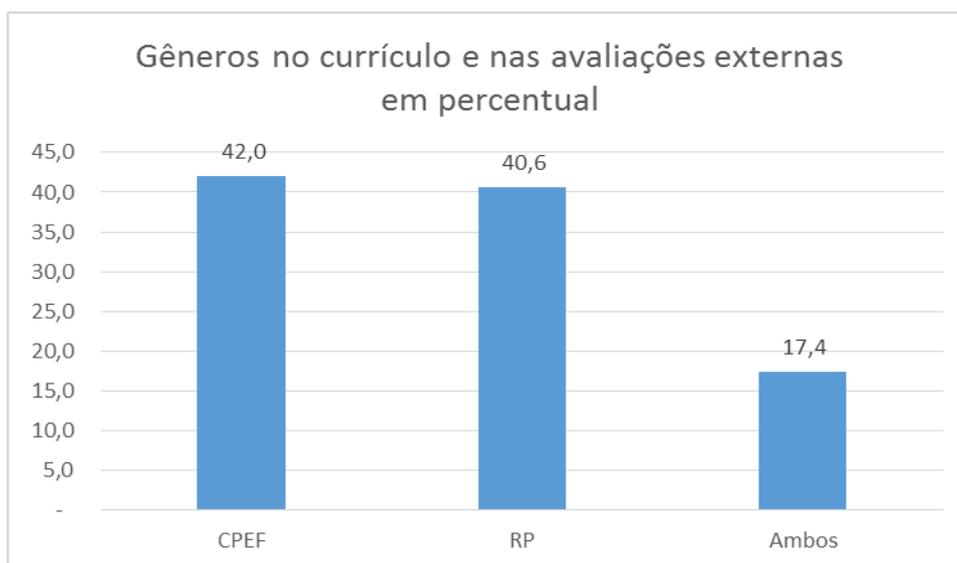


Fonte: a autora (2018).

Apenas 12 (doze) gêneros de texto são citados nos dois documentos, a saber: conto, cordel, crônica, história em quadrinho, piada, artigo de opinião, carta do leitor, editorial, propaganda, artigo, texto didático, verbete. Vale salientar que o gênero artigo, apesar de aparecer em ambos os documentos, no CPEF, ele é citado sempre como “artigo de curta extensão”, enquanto que, na Revista Pedagógica, não há especificação complementar à identificação do gênero.

Em percentual, de acordo com o gráfico a seguir, temos: 42% dos gêneros sugeridos apenas pelo currículo; 40,6% são apresentados nas avaliações externas, apesar de não constarem no CPEF, e apenas 17,4% dos gêneros são sugeridos pelo currículo e cobrados pelas avaliações, conforme revela o gráfico a seguir.

Gráfico 9: Gêneros no CPEF e nos testes externos (percentual)



Fonte: a autora (2018).

Ao levarmos em consideração a variedade de gêneros encontrada, podemos destacar o fato de que, com relação ao quantitativo de gêneros postos nos documentos analisados, a diferença entre eles, ao fazermos o recorte do eixo de leitura do currículo, é de apenas 1 (um) gênero, tendo em vista que no referido eixo, podemos contabilizar 41 (quarenta e um) gêneros sugeridos para serem abordados no decorrer do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, enquanto que a Revista apresenta 40 (quarenta) gêneros utilizados nas avaliações estaduais de Pernambuco. A diferença, portanto, é mínima, mas, ao verificarmos o cenário de forma mais aprofundada, observamos que apenas 12 (doze) gêneros coincidem entre ambos os documentos, como já descrevemos anteriormente (conto, cordel, crônica, história em quadrinho, piada, artigo de opinião, carta do leitor, editorial, propaganda, artigo, texto didático, verbete).

Pomos em relevo a questão da grande quantidade de gêneros que apesar de serem cobrados nas avaliações externas, não são sugeridos pelo eixo leitura do currículo. Dessa forma, podemos inferir que essa discrepância entre o eixo leitura do currículo e as avaliações externas, que observam aspectos voltados para a proficiência em leitura, podem estar interferindo negativamente nos resultados alcançados, haja vista que, em 2015, a proficiência dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental nos testes externos nacionais de Língua Portuguesa seja considerada Básica e, em Pernambuco, nos testes estaduais, ser ainda mais baixa, indicada como Elementar (CAEd/UFJF, 2015).

Uma vez que a análise do CPEF e da Revista Pedagógica nos apresenta os encontros e desencontros em relação ao repertório de gêneros, buscamos também investigar a Capacidade de Linguagem Dominante na qual esses gêneros estão localizados. Esse movimento de análise nos possibilita enxergar a(s) capacidade (s) que tem sido priorizada(s) pelos referidos documentos, ajudando-nos a entender, dentre outras dimensões, as habilidades que se deseja formar no estudante ao longo do Ensino Fundamental.

4. 2 Gêneros e Capacidade de Linguagem Dominante

Para Dolz, Pasquier e Bronckart, a noção de capacidades de linguagem “evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Essas aptidões das capacidades de linguagem incluem as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, responsáveis por características que envolvem adaptação ao contexto e ao referente, mobilização de modelos discursivos e dominação das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas, respectivamente. (Dolz e Schneuwly, 2004: 44)

No processo analítico, organizamos as informações marcando a ocorrência dos gêneros que ganharam maior projeção nos documentos.

4. 2. 1 Narrar

A seguir apresentaremos os gêneros distribuídos na ordem do narrar. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004: 51), os textos que compreendem essa ordem fazem parte da cultura literária ficcional.

Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 6: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (narrar)

Narrar				
Gênero	CPEF (eixo leitura)		SAEB/SAEPE 2016*	
	Ocorrências	Ordem de preferência	Ocorrências	Ordem de preferência

anedota			1	14°
cartum			2	13°
charge			7	8°
conto	1	4°	37	1°
cordel	4	1°	1	14°
crônica	3	2°	31	2°
depoimento	2	3°		
diário			3	12°
fábula			25	3°
fragmento de romance			14	6°
história em quadrinho	2	3°	6	9°
lenda			4	11°
máxima (provérbio)			1	14°
música/letra de música			11	7°
parlenda	2	3°		
piada	4	1°	6	9°
poema		5°	24	4°
quadrinha	4	1°		
resumo	1	4°		
sinopse			5	10°
tirinha			17	5°
trabalíngua	2	3°		

Fonte: a autora (2018).

Ao analisarmos os gêneros da ordem do narrar, constatamos que o currículo sugere, no eixo leitura, 10 (dez) gêneros para serem trabalhados do 6° ao 9° ano, enquanto que, nos testes externos há um total de 17 (dezesete) gêneros utilizados em seus itens. Entre esses gêneros, apenas 4 (quatro) são compatíveis: artigo de opinião, carta do leitor, editorial e propaganda.

Levando em consideração os gêneros narrativos presentes nos documentos analisados, observamos que há um destaque, nos testes externos, para quatro gêneros em especial, pois, na Revista Pedagógica, encontramos 37 (trinta e sete), 31 (trinta e um), 25 (vinte e cinco) e 24 (vinte e quatro) ocorrências dos gêneros conto, crônica, fábula e poema, respectivamente. No eixo leitura do currículo, por sua vez, apenas os dois primeiros gêneros citados são sugeridos: conto, é citado somente 1 (uma) vez e crônica, 3 (três) vezes. Não há, porém, nenhuma referência sobre a fábula e o poema no referido eixo do CPEF.

De acordo com a Revista, com menos destaque, os gêneros tirinha, fragmento de romance e música/letra de música aparecem em 5°, 6° e 7° lugar na preferência dos testes externos. O quantitativo de ocorrências foi de 17 (dezesete), 14 (quatorze) e 11 (onze),

respectivamente. É interessante ressaltar que o CPEF não propõe para o eixo leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental, a abordagem desses gêneros, ou seja, os estudantes provavelmente serão cobrados nos testes externos por conhecimentos relacionados a gêneros que não foram abordados nas aulas de leitura dos anos finais do Ensino Fundamental, caso o professor siga apenas as indicações do currículo.

No SAEB e SAEPE, alguns gêneros aparecem com menor ocorrência, entre eles temos a charge, com 7 (sete) ocorrências (8º lugar), e nenhuma aparição no CPEF; as história em quadrinho e a piada (9º lugar), com 6 ocorrências cada, nos testes. No currículo, a piada aparece em evidência sendo citado 4 (quatro) vezes, igualmente a quadrinha e o cordel. Esses gêneros ocupam o 1º lugar na ocorrência no CPEF. É importante salientar que, com base na Revista, o gênero quadrinha não constou nos testes externos e o cordel foi apresentado relacionado a apenas 1(uma) habilidade.

Nas 10ª, 11ª e 12ª colocações, estão a sinopse, a lenda e o diário, com 5, 4 e 3 abordagens nos testes externos, respectivamente. Os demais gêneros tiveram apenas 2 (duas) ou 1 (uma) ocorrência, revelando-se menos significativos no processo de ensino aprendizagem do 6º ao 9º ano.

Quadro 7: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (narrar)

Narrar							
CPEF (eixo leitura)			SAEB/SAEPE				
Incidência de gêneros		10		Incidência de gêneros		17	
Gênero		Ocorrências	Ordem de preferência	Gênero		Ocorrências	Ordem de preferência
cordel	4	1º	conto	37	1º		
piada	4	1º	crônica	31	2º		
quadrinha	4	1º	fábula	25	3º		
crônica	3	2º	poema	24	4º		
depoimento	2	3º	tirinha	17	5º		
história em quadrinho	2	3º	fragmento de romance	14	6º		
parlenda	2	3º	música/letra de música	11	7º		
trabalíngua	2	3º	charge	7	8º		
conto	1	4º	história em quadrinho	6	9º		
resumo	1	4º	piada	6	9º		
anedota	0	/	sinopse	5	10º		
cartum	0	/	lenda	4	11º		
charge	0	/	diário	3	12º		
diário	0	/	cartum	2	13º		
fábula	0	/	anedota	1	14º		
fragmento de romance	0	/	cordel	1	14º		
lenda	0	/	máxima (provérbio)	1	14º		
máxima (provérbio)	0	/	depoimento	0	/		
música/letra de música	0	/	parlenda	0	/		
poema	0	/	quadrinha	0	/		
sinopse	0	/	resumo	0	/		
tirinha	0	/	trabalíngua	0	/		

Gêneros em comum no CPEF e testes externos SAEB e SAEPE: 05 (cordel, piada, crônica, história em quadrinho e conto)

Fonte: a autora (2018).

Sigamos para a análise do cenário da ordem do relatar.

4. 2. 2 Relatar

Segundo Dolz e Schneuwly (2004: 51), os textos classificados nesta ordem são responsáveis por documentar a memória das ações humanas.

Na ordem do relatar, as maiores ocorrências de gêneros se dão da seguinte maneira:

Quadro 8: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (relatar)

Relatar				
Gênero	CPEF (eixo leitura)		SAEB/SAEPE 2016*	
	Ocorrências	Ordem de preferência	Ocorrências	Ordem de preferência
biografia			1	3°
currículo	1	3°		
notícia			7	2°
relato	7	1°		
relatório	1	3°		
reportagem			41	1°
testemunho	2	2°		

Fonte: a autora (2018).

Com relação aos gêneros da ordem do relatar, o currículo sugere, no eixo leitura, 4 (quatro) gêneros para serem trabalhados nas aulas de leitura dos anos finais do Ensino Fundamental, à medida que, nos testes externos, 3 (três) gêneros são utilizados. Não há nenhum gênero em comum, nesse caso.

Ao observarmos o quadro acima, vemos que no contexto dos gêneros da ordem do relatar, o gênero relato, com 7 (sete) ocorrências, aparece em primeira colocação na preferência do CPEF ao propor os gêneros a serem trabalhados na ordem do relatar e, com o mesmo número de ocorrências, o gênero notícia ganha visibilidade nos testes externos, ficando em segundo lugar na ordem de preferência dos gêneros relativos.

O gênero reportagem aparece em 41 (quarenta e uma) ocorrências na Revista Pedagógica, enquanto que, no eixo leitura do CPEF, ele não é sugerido. O gênero testemunho, por sua vez, é citado apenas 2 vezes no eixo leitura do currículo e não é considerado pelos testes do SAEB e SAEPE. Os gêneros currículo, relatório e biografia são

apresentados apenas 1 (uma) vez. Os dois primeiros, somente, no CPEF, e o último, na Revista Pedagógica, apenas.

Quadro 9: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (relatar)

Relatar					
CPEF (eixo leitura)			SAEB/SAEPE		
Incidência de gêneros	4		Incidência de gêneros	3	
	Ocorrências	Ordem de preferência		Ocorrências	Ordem de preferência
relato	7	1º	reportagem	41	1º
testemunho	2	2º	notícia	7	2º
currículo	1	3º	biografia	1	3º
relatório	1	3º	currículo	0	
biografia	0		relato	0	
notícia	0		relatório	0	
reportagem	0		testemunho	0	
Gêneros em comum no CPEF e testes externos SAEB e SAEPE: 0					

Fonte: a autora (2018).

Passamos, agora, a analisar o quantitativo de ocorrências de gêneros argumentativos no Currículo de Português dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como na Revista Pedagógica que reflete o que foi posto nos testes de larga escala SAEB e SAEPE.

4. 2. 3 Argumentar

É importante destacar que os conteúdos dos textos da ordem do argumentar, normalmente, discutem problemas sociais controversos.

Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 10: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (argumentar)

Argumentar				
Gênero	CPEF (eixo leitura)		SAEB/SAEPE 2016*	
	Ocorrências	Ordem de preferência	Ocorrências	Ordem de preferência
abaixo-assinado			1	4°
anúncio publicitário	2	2°		
artigo de opinião	2	2°	10	1°
campanha publicitária	2	2°		
carta			5	3°
carta de agradecimento	1	3°		
carta de apresentação	1	3°		
carta de leitor	3	1°	7	2°
carta de reclamação	1	3°		
carta de solicitação	1	3°		
cartaz de publicidade	1	3°		
editorial	2	2°	1	4°
propaganda	3	1°	1	4°
reclamação	1	3°		
resenha			1	4°
tese			1	4°
texto de opinião	2	2°		

Fonte: a autora (2018).

No que concerne a ordem do argumentar, o currículo sugere, no eixo leitura, 13 (treze) gêneros para serem trabalhados do 6° ao 9° ano, enquanto que, nos testes externos, somente 8 (oito) gêneros são utilizados para compor seus itens. Isto posto, constatamos, que apenas 4 (quatro) são compatíveis. São eles: artigo de opinião, carta do leitor, editorial e propaganda.

Ao analisarmos as ocorrências nos documentos aqui apresentados, chegamos a constatação de que, nos testes externos, o gênero argumentativo mais utilizado é o artigo de

opinião, com 10 (dez) ocorrências postas na Revista Pedagógica, seguido por carta do leitor e carta (sem especificações), citados 7 (sete) e 5 (cinco) vezes, respectivamente.

No Currículo, porém, com 3 (três) ocorrências, o gênero propaganda é o mais significativo e, de forma subsequente, aparecem anúncio publicitário, artigo de opinião, campanha publicitária, editorial e texto de opinião (sem especificações), com 2 (duas) aparições cada, ocupando o 2º lugar.

Em última posição, citados apenas 1 (uma) vez, são sugeridos pelo currículo para o trabalho com a leitura os gêneros carta de agradecimento, carta de apresentação, carta de reclamação, carta de solicitação, cartaz de publicidade e reclamação. Já, na revista, os gêneros argumentativos que também são colocados em apenas 1 (uma) oportunidade, ocupando, portanto, o quarto lugar, que são: abaixo-assinado, editorial, propaganda, resenha tese.

Quadro 11: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (argumentar)

Argumentar							
CPEF (eixo leitura)			SAEB/SAEPE				
Incidência de gêneros		13		Incidência de gêneros		8	
Gênero	Ocorrências	Ordem de preferência	Gênero	Ocorrências	Ordem de preferência		
carta de leitor	3	1º	artigo de opinião	10	1º		
propaganda	3	1º	carta de leitor	7	2º		
anúncio publicitário	2	2º	carta	5	3º		
artigo de opinião	2	2º	abaixo-assinado	1	4º		
campanha publicitária	2	2º	editorial	1	4º		
editorial	2	2º	propaganda	1	4º		
texto de opinião	2	2º	resenha	1	4º		
carta de agradecimento	1	3º	tese	1	4º		
carta de apresentação	1	3º	anúncio publicitário	0	/		
carta de reclamação	1	3º	campanha publicitária	0	/		
carta de solicitação	1	3º	carta de agradecimento	0	/		
cartaz de publicidade	1	3º	carta de apresentação	0	/		
reclamação	1	3º	carta de reclamação	0	/		
abaixo-assinado	0	/	carta de solicitação	0	/		
carta	0	/	cartaz de publicidade	0	/		
resenha	0	/	reclamação	0	/		
tese	0	/	texto de opinião	0	/		
Gêneros em comum no CPEF e testes externos SAEB e SAEPE: 04 (carta do leitor, propaganda, artigo de opinião, editorial)							

Fonte: a autora (2018).

Vejam os a seguir a organização dos documentos em relação aos gêneros da ordem do expor.

4. 2. 4 Expor

Os gêneros da ordem do expor são responsáveis, geralmente, pela transmissão e construção dos saberes. Com relação a essa ordem, constatamos que a propensão dos gêneros ocorre da seguinte forma:

Quadro 12: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (expor)

Expor				
Gênero	CPEF (eixo leitura)		SAEB/SAEPE 2016*	
	Ocorrências	Ordem de preferência	Ocorrências	Ordem de preferência
artigo/artigo de curta extensão	2	3°	5	1°
cartaz			1	3°
curiosidades científicas	1	4°		
enquete			1	3°
entrevista	4	2°		
figura	2	3°		
gráfico	2	3°		
mapa	2	3°		
tabela	2	3°		
texto de divulgação científica	4	2°		
texto didático	4	1°	1	3°
texto enciclopédico	1	4°		
texto jornalístico de divulgação científica	2	3°		
verbete	2	3°	2	2°

Fonte: a autora (2018).

No tocante aos gêneros narrativos, o currículo indica, no eixo leitura, 12 (doze) gêneros para serem trabalhados do 6º ao 9º ano, ao passo que, nos testes externos, há um total de 5 (cinco) gêneros utilizado. Neste caso, apenas 3 (três) gêneros aparecem em comum aos documentos analisados: artigo/artigo de curta extensão, texto didático e verbete.

Enquanto a preferência do currículo é trabalhar leitura com o texto didático, sendo sugerido 5 vezes, a revista aponta o artigo como principal gênero da ordem do expor a fazer parte da composição dos itens do SAEB e SAEPE.

Com 4 aparições, ocupando a segunda colocação, no CPEF, são sugeridos os gêneros enquete e texto de divulgação científica.

Sendo citados apenas 2 vezes, aparecem os gêneros verbete, na revista, posicionado na segunda colocação, e, no currículo, artigo de curta extensão, figura, gráfico, mapa, tabela, texto jornalístico de divulgação científica e verbete, este citado na mesma quantidade de vezes da revista, porém, ocupando a terceira posição na ordem de prioridade adotada pelo currículo.

Em última colocação, com apenas uma citação cada, identificamos os gêneros curiosidades científicas e texto enciclopédico, em quarta posição, no currículo, e cartaz, enquete e texto didático em terceira colocação no SAEB e SAEPE, conforme a Revista Pedagógica do CAEd.

Quadro 13: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (expor)

Expor					
CPEF (eixo leitura)			SAEB/SAEPE		
Incidência de gêneros	12		Incidência de gêneros	5	
Gênero	Ocorrências	Ordem de preferência	Gênero	Ocorrências	Ordem de preferência
artigo/artigo de curta extensão	2	3º	artigo/artigo de curta extensão	5	1º
texto didático	5	1º	verbetes	2	2º
entrevista	4	2º	cartaz	1	3º
texto de divulgação científica	4	2º	enquete	1	3º
figura	2	3º	texto didático	1	3º
gráfico	2	3º	curiosidades científicas	0	/
mapa	2	3º	entrevista	0	/
tabela	2	3º	figura	0	/
texto jornalístico de divulgação científica	2	3º	gráfico	0	/
verbetes	2	3º	mapa	0	/
curiosidades científicas	1	4º	tabela	0	/
texto enciclopédico	1	4º	texto de divulgação científica	0	/
cartaz	0	/	texto enciclopédico	0	/
enquete	0	/	texto jornalístico de divulgação científica	0	/
Gêneros em comum no CPEF e testes externos SAEB e SAEPE: 03 (artigo/artigo de curta extensão, texto didático e verbete)					

Fonte: a autora (2018).

Analisaremos, a seguir, os gêneros distribuídos na ordem de descrever ações.

4. 2. 5 Descrever Ação

Nessa capacidade, o objetivo dos gêneros, já está explícito em sua nomeação, pois é responsável por descrever ações necessárias a realização de alguma tarefa.

Vejamos no canário dos dados postos no CPEF, bem como nos testes externos do SAEB e SAEPE:

Quadro 14: Ocorrências de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (descrever ações)

Descrever ações				
Gênero	CPEF (eixo leitura)		SAEB/SAEPE 2016*	
	Ocorrências	Ordem de preferência	Ocorrências	Ordem de preferência
guia de viagem			1	2°
instruções de jogo			1	2°
instruções de uso de objetos e aparelhos	2	1°		
manual de instrução			1	2°
receita			1	2°
receita culinária			1	2°
regras de jogos e brincadeiras	2	1°		
regulamento			1	2°
texto de orientação			3	1°

Fonte: a autora (2018).

No que diz respeito a ordem do descrever ações, encontramos 2 (duas) ocorrências no eixo leitura do CPEF, sugeridos para o trabalhos nos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto que, nos testes externos, há um total de 7 (sete) gêneros utilizados no SAEB e SAEPE. Não há consonância entre nenhum gênero dessa ordem nos documentos em questão.

Neste caso, apenas os gêneros instruções de uso de objetos e aparelhos, bem como regras de jogos e brincadeiras são sugeridos pelo currículo para serem abordados nas aulas

de leitura, com 2 ocorrências cada. Enquanto que o texto de orientação se mostra como principal opção para a elaboração dos itens dos testes externos, com três ocorrências, na revista, seguido de guia de viagem, instrução de jogo, manual de instrução, receita (sem especificações), receita culinária e regulamento, posicionado na segunda colocação da ordem de prioridade deste.

Surpreendentemente, nenhum gênero da ordem do descrever ações é consonante nos documentos analisados nesta pesquisa.

Quadro 15: Quadro síntese de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE (descrever ações)

Descrever ações					
CPEF (eixo leitura)			SAEB/SAEPE		
Incidência de gêneros			Incidência de gêneros		
2			7		
Gênero	Ocorrências	Ordem de preferência	Gênero	Ocorrências	Ordem de preferência
instruções de uso de objetos e aparelhos	2	1º	texto de orientação	3	1º
regras de jogos e brincadeiras	2	1º	guia de viagem	1	2º
guia de viagem	0	/	instruções de jogo	1	2º
instruções de jogo	0	/	manual de instrução	1	2º
manual de instrução	0	/	receita	1	2º
receita	0	/	receita culinária	1	2º
receita culinária	0	/	regulamento	1	2º
regulamento	0	/	instruções de uso de objetos e aparelhos	0	/
texto de orientação	0	/	regras de jogos e brincadeiras	0	/
Gêneros em comum no CPEF e testes externos SAEB e SAEPE: 0					

Fonte: a autora (2018).

O cenário da distribuição dos gêneros por Capacidade de Linguagem, leva-nos a buscar de forma mais detalhada o que é priorizado pelos documentos em relação ao repertório dessa ferramenta.

4.3 Paralelo entre os Gêneros Priorizados nos Documentos

Nesta categoria, traçamos um panorama geral dos gêneros que são priorizados no CPEF e no SAEB/SAEPE. Para facilitar a visualização, utilizamos cores diferentes para destacar os gêneros.

Quadro 16: Quadro de gêneros no CPEF e no SAEB/SAEPE por ordem de prioridade

CPEF			SAEB/SAEPE 2016		
Gênero no CPEF	Ocorrências	Ordem de preferência	Gênero no SAEB/SAEPE 2016	Ocorrências	Ordem de preferência
relato	7	1º	reportagem	41	1º
texto didático	4	2º	conto	37	2º
cordel	4	2º	crônica	31	3º
entrevista	4	2º	fábula	25	4º
piada	4	2º	poema	24	5º
quadrinha	4	2º	tirinha	17	6º
texto de divulgação científica	4	2º	fragmento de romance	14	7º
carta de leitor	3	3º	música/letra de música	11	8º
crônica	3	3º	artigo de opinião	10	9º
propaganda	3	3º	carta de leitor	7	10º
anúncio publicitário	2	4º	charge	7	10º
artigo de opinião	2	4º	notícia	7	10º
artigo/artigo de curta extensão	2	4º	história em quadrinho	6	11º
campanha publicitária	2	4º	piada	6	11º
depoimento	2	4º	artigo/artigo de curta extensão	5	12º
editorial	2	4º	carta	5	12º
figura	2	4º	sinopse	5	12º
gráfico	2	4º	lenda	4	13º
história em quadrinho	2	4º	diário	3	14º
instruções de uso de objetos e aparelhos	2	4º	texto de orientação	3	14º
mapa	2	4º	cartum	2	15º
parlenda	2	4º	verbete	2	15º
regras de jogos e brincadeiras	2	4º	abaixo-assinado	1	16º
tabela	2	4º	anedota	1	16º
testemunho	2	4º	biografia	1	16º
texto de opinião	2	4º	cartaz	1	16º
texto jornalístico de divulgação científica	2	4º	cordel	1	16º
traválgua	2	4º	editorial	1	16º
verbete	2	4º	enquete	1	16º
carta de agradecimento	1	5º	guia de viagem	1	16º
carta de apresentação	1	5º	instruções de jogo	1	16º
carta de reclamação	1	5º	manual de instrução	1	16º
carta de solicitação	1	5º	máxima (provérbio)	1	16º
cartaz de publicidade	1	5º	propaganda	1	16º
conto	1	5º	receita	1	16º
curiosidades científicas	1	5º	receita culinária	1	16º
currículo	1	5º	regulamento	1	16º
reclamação	1	5º	resenha	1	16º
relatório	1	5º	tese	1	16º
resumo	1	5º	texto didático	1	16º
texto enciclopédico	1	5º	anúncio publicitário	0	
abaixo-assinado	0		campanha publicitária	0	
anedota	0		carta de agradecimento	0	
biografia	0		carta de apresentação	0	
carta	0		carta de reclamação	0	
cartaz	0		carta de solicitação	0	
cartum	0		cartaz de publicidade	0	
charge	0		curiosidades científicas	0	
diário	0		currículo	0	
enquete	0		depoimento	0	
fábula	0		entrevista	0	
fragmento de romance	0		figura	0	
guia de viagem	0		gráfico	0	
instruções de jogo	0		instruções de uso de objetos e aparelhos	0	
lenda	0		mapa	0	
manual de instrução	0		parlenda	0	
máxima (provérbio)	0		quadrinha	0	
música/letra de música	0		reclamação	0	
notícia	0		regras de jogos e brincadeiras	0	
poema	0		relato	0	
receita	0		relatório	0	
receita culinária	0		resumo	0	
regulamento	0		tabela	0	
reportagem	0		testemunho	0	
resenha	0		texto de divulgação científica	0	
sinopse	0		texto de opinião	0	
tese	0		texto enciclopédico	0	
texto de orientação	0		texto jornalístico de divulgação científica	0	
tirinha	0		traválgua	0	

Fonte: a autora (2018) com base na Revista do professor - Língua Portuguesa (CAEd 2016); Currículo de Português do Ensino Fundamental - anos finais - do Estado de Pernambuco.

Ao nos debruçarmos sobre o quadro 16, vemos que o gênero conto aparece na Revista Pedagógica, como segundo colocado na preferência de utilização para a elaboração dos itens dos testes externos, com 37 (trinta e sete) ocorrências. No currículo, este mesmo gênero é sugerido apenas 1 (uma) vez, no eixo leitura, posicionando-se como um dos gêneros menos priorizados para o uso nas aulas de leitura dos 4 (quatro) anos finais do Ensino Fundamental.

Na terceira posição, na ordem de propensão do SAEB e SAEPE, o gênero crônica se destaca com 31 (trinta e uma) aparições. No currículo, ele aparece com 3 (três) ocorrências, ocupando, dessa forma, a 3ª colocação.

Com 10 (dez) ocorrências, nos testes de larga escala, de acordo com o que está posto na revista analisada, o artigo de opinião se posiciona na 9ª colocação. Posição, mais uma vez, diferente do CPEF que sugere o trabalho desse gênero nas aulas de leitura, apenas 2 (duas) vezes na etapa de ensino que compreende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A indicação do artigo de opinião é equiparada, em ocorrência, ao artigo/artigo de curta extensão, editorial, história em quadrinho e verbete, que aparecem o mesmo número de vezes como indicação para o trabalho com a leitura no referido currículo e também são utilizados para compor os testes externos. Outros gêneros do CPEF também são sugeridos apenas 2 (duas) vezes, mas não aparecem nos testes externos. São eles: anúncio publicitário, campanha publicitária, depoimento, figura, gráfico, instruções de uso de objetos e aparelhos, mapa, parlenda, regras de jogos e brincadeiras, tabela, testemunho, texto de opinião, texto jornalístico de divulgação científica e travalíngua.

Ao observarmos a revista, temos os gêneros história em quadrinhos e piada, com 6 (seis) ocorrências, com propensão na 11ª colocação. O artigo/artigo de curta extensão em 12º lugar, com 5 (cinco) ocorrências. O verbete, é citado apenas 2 (duas) vezes, e toma a 15ª disposição, seguido do gênero editorial, na 16ª ordenação, com apenas 1 (uma) ocorrência. Vale salientar que o gênero piada, assim como o gênero cordel, aparecem, no currículo, em segunda posição, com 4 (quatro) ocorrências, cada. Enquanto que, na revista, a piada apresenta 4 (quatro) registros, 2 (dois) a menos que no CPEF, e o Cordel é pouco prestigiado, haja vista que consta apenas (1) uma vez, na referida revista.

A carta de leitor, por sua vez, é citada em 7 (sete) ocasiões, na Revista Pedagógica. Ela ocupa o 10º lugar na preferência dos testes externos, enquanto que, com 3 (três) ocorrências, permanece, no currículo, no mesmo patamar significativo que os gêneros

crônica, citado anteriormente, e propaganda que apresentam o mesmo número de ocorrências. Já na Revista Pedagógica, a propaganda aparece em última colocação, tendo em vista ser mencionado somente uma vez do referido documento.

No quadro, os gêneros do CPEF relacionados com zero de ocorrência na coluna ao lado, são utilizados para a elaboração dos itens dos testes externos. Os gêneros do SAEB e SAEPE que são listados com zero na coluna posicionada à direita, não são sugeridos no eixo leitura do currículo analisado. Salientamos que os referidos gêneros foram dispostos no quadro em ordem alfabética apenas por uma questão de organização e facilitação ao ser consultado.

Uma vez situados os gêneros analisados no Currículo e nos testes das avaliações de larga escala (SAEB e SAEPE), movemo-nos em direção a construção de uma proposta de intervenção, estruturada a partir de uma SD, que pudesse orientar o professor no sentido de intervir em uma realidade em que há um currículo que orienta (ou não) o ensino de determinados gêneros, enquanto que, ao serem avaliados pelos testes do SAEB e SAEPE, os estudantes são cobrados para darem conta de alguns gêneros que não são priorizados ou nem mesmo sugeridos pelo currículo.

Tendo em vista que o gênero reportagem é o mais explorado pelos testes externos, mas não é indicado pelo currículo para ser trabalhado nas aulas de leitura da etapa de escolaridade avaliada pelo SAEB e SAEPE, ele serviu de base para a construção de nossa sequência didática.

Antes, de apresentarmos nossa SD, gostaríamos de fazer uma síntese conclusiva dos resultados da pesquisa:

5. CONSIDERAÇÕES

Por meio deste trabalho, é possível compreender o que é proposto pelo Currículo de Português, em termos de gênero textual com foco em leitura, para os anos finais do Ensino Fundamental do Estado de Pernambuco e o que é cobrado nos testes do SAEB/SAEPE, realizados com os estudantes quando estão prestes a concluir a referida etapa de escolaridade.

Constatamos, por meio da análise das informações obtidas, que muitos gêneros ensinados não são cobrados nos testes externos, como era de se esperar, tendo em vista que avaliam apenas as habilidades relacionadas à leitura, ou seja, é um recorte do que propõe o currículo. Ademais, um fato interessante de ser colocado é a questão de os testes externos apresentarem 28 (vinte e oito) gêneros que não são sugeridos no eixo leitura do referido currículo. Isso implica dizer que há um grande percentual de chance de o estudante ser cobrado em algo que não foi trabalhado na etapa de escolaridade avaliada.

Constatamos também que o eixo leitura do CPEF e os testes das avaliações externas SAEB/SAEPE priorizam capacidades de linguagens diferentes. Enquanto o CPEF privilegia, em seu eixo leitura, a abordagem de textos argumentativos e expositivos, o SAEB e SAEPE exploram mais gêneros narrativos.

Dado o exposto, podemos considerar que os resultados negativos das avaliações externas podem estar relacionados ao fato de os estudantes não terem a oportunidade de, no ambiente escolar, de acordo com o currículo, desenvolverem atividades de leitura, envolvendo a maioria dos gêneros textuais que compõem as questões dos testes, havendo a necessidade, portanto, de os documentos que propõem o ensino e a avaliação dialogarem entre si.

É válido observamos que, tanto o currículo quanto os testes externos consideram que a proficiência provém do atendimento eficiente a itens denominados como “expectativas de aprendizagem”, no CPEF, e “habilidades”, nos testes externos. Sugerimos a consulta ao Anexo I que exhibe a forma como são dispostas as habilidades avaliadas pelos testes externos na Revista do SAEPE. Essas expectativas/habilidades estão sempre relacionadas a determinados gêneros de texto, os quais apresentamos de forma detalhada neste trabalho. Apontamos, porém, para a necessidade de haver outras pesquisas que confrontem as expectativas de aprendizagem sugeridas pelo currículo *versus* as habilidades avaliadas nos testes externos. Salientamos ainda que a atualização constante do currículo é essencial para o trabalho docente, tendo em vista a velocidade de mudanças na sociedade e no meio educacional.

Por fim, apresentaremos, mais adiante, uma proposta de inserção social desta pesquisa por meio de uma sequência didática acerca do gênero reportagem por ser o gênero mais explorado nos testes do SAEB e SAEPE, mas não sugerido no eixo leitura dos anos finais (6º ao 9º ano) do CPEF.

6. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nossa proposta de intervenção parte de uma Sequência Didática elaborada para ser desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. Utilizamos o gênero reportagem como base para o trabalho a ser desenvolvido.

Iniciamos com a definição do gênero e a enumeração de suas características particulares. Em seguida, apresentamos dois quadros que trazem informações sobre características que diferenciam a reportagem da notícia, haja vista serem gêneros por vezes confundidos devido apresentarem a finalidade de informar e serem publicados na mesma esfera de circulação: a esfera jornalística.

Apontamos também, após observação de diversas reportagens, os marcadores de opinião mais comuns no referido gênero e sua estrutura básica. Acrescentamos ainda, para fins didáticos, funções que podem assumir os jornalistas ao produzir reportagens e critérios sugestivos para a correção de textos do gênero. Salientamos que os critérios de correção podem ser adaptados para utilização em correções de textos diversos.

Dividimos a Sequência Didática em três colunas, nas quais relacionamos os objetivos específicos, as atividades desenvolvidas e a abordagem de cada uma. Fragmentamos a Sequência em seis etapas: motivação e contrato didático; levantamento de conhecimentos prévios; fixação da estrutura do gênero de forma lúdica; verificação da aprendizagem; aprofundamento da aprendizagem e inserção social da Sequência Didática, respectivamente.

A seguir, apresentaremos a nossa proposta de intervenção frente ao cenário visibilizado e discutido nessa pesquisa.

CAMINHOS DA REPORTAGEM: APRENDER COM GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Público-alvo: 8º ano do Ensino Fundamental

Objetivo geral: ampliar a competência leitora dos estudantes por meio do estudo do gênero reportagem.

Reflexão sobre o gênero reportagem...

A reportagem é um gênero que encontramos frequentemente na esfera de circulação jornalística, cujo propósito é noticiar um assunto de forma ampliada. Segundo Melo (1985:

65), “a reportagem é o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística”. Para isso, além do texto principal, a reportagem contém vários recursos que podem ser utilizados, como dados estatísticos, gráficos, apresentação de documentos e resultados de pesquisas, citação de especialistas, fotografias, entrevistas etc., que servem para aprofundar o fato apresentado.

Por serem gêneros da esfera jornalística e terem um caráter informativo, reportagens e notícias são comumente confundidas. Com vistas a sistematizar características que as diferenciam, apresentamos o quadro a seguir.

Diferenças entre notícia e reportagem:

Quadro 17: Diferenças entre notícias e reportagens 1

REPORTAGEM	NOTÍCIA
Lida com assuntos sobre fatos.	Apura fatos.
Trabalha com o enfoque, a interpretação.	Tem como referência a imparcialidade.
Opera com a dedução (do geral, que é o tema, ao particular – os fatos).	Opera em movimento típico da indução (do particular para o geral).
Converte fatos em assunto, traz a repercussão, o desdobramento; aprofunda.	Atém-se à compreensão imediata dos dados essenciais.
É produto da intenção de passar uma “visão” interpretativa.	Independente da intenção do veículo (apesar de não ser imune a ela).
Focaliza a repetição, a abrangência (transforma vários fatos em tema).	Trabalha muito com o singular (ela se dedica a cada caso que ocorre).
Procura envolver, usa a criatividade como recurso para seduzir o receptor.	A notícia relata formal e secamente – a pretexto de comunicar com imparcialidade
Trabalha com pauta mais complexa, pois aponta para causas, contextos, consequências, novas fontes.	Tem pauta centrada no essencial que recompõe acontecimento.

Fonte: Professor João de Deus *apud* Pena, 2008.

Objetivando resumir o quantitativo de informações e, conseqüentemente, proporcionar rapidez na busca por outras características que distinguem reportagem de notícia, compilamos outras propriedades dos referidos gêneros que consideramos importantes em um quadro exposto em seguida.

Quadro 18: Diferenças entre notícias e reportagens 2

REPORTAGEM	NOTÍCIA
Pauta atemporal	Pauta factual
Relato detalhado e criativo	Relato objetivo e formal
Construída com utilização de pauta (roteiro prévio)	Construída com as informações essenciais
Utilização constante de infográficos, fotografias, mapas, gráficos etc.	Uso de poucas imagens ou nenhuma

Conteúdo sem ordem fixa	Conteúdo segue modelo de pirâmide invertida: título, lide (Quem?, O quê?, Onde?, Quando?) e corpo do texto (Como?, Porquê?)
Apuração extensa com prazo estendido para publicação	Apuração e publicação imediata
Conteúdo válido por um longo prazo	Conteúdo válido por um curto prazo

Fonte: A autora, com base em Mendonça (2008: 207-220).

Com relação ao gênero reportagem, Hernandes e Martin (2010) afirmam que tanto a reportagem, como a notícia, é um gênero textual de caráter informativo. No entanto, nela, a subjetividade do autor pode aparecer de forma mais explícita, por meio de expressões em primeira pessoa, opiniões e até de histórias pessoais relacionadas à busca por fontes e informações.

Para facilitar a identificação de marcadores de opinião em reportagens, desenvolvemos o quadro a seguir, com base na observação de diversos textos do referido gênero.

Quadro 19: Marcadores de opinião comuns em reportagens

MARCADORES DE OPINIÃO	
Verbos de opinião na 1ª pessoa	suponho, noto, vejo, acho, creio, acredito, presumo, suspeito, considero, penso, imagino, pressuponho...
Expressões de dúvida	é possível, é provável, parece que...
Expressões de certeza	com certeza, é indiscutível, está claro que, sem dúvida...
Advérbios de dúvida	aparentemente, provavelmente, possivelmente, talvez, supostamente...
Advérbios de certeza	certamente, indiscutivelmente, claramente, logicamente...
Indeterminação do sujeito	fala-se, acredita-se, presume-se, nota-se...
	dizem, afirmam, concordam, declaram...
Expressões de opinião	temos que considerar a hipótese, não podemos descartar a possibilidade...
Tomada de posição	pessoalmente acho, do meu ponto de vista, pensamos que, na minha opinião...

Fonte: A autora (2018).

De acordo com Fragata (2008), geralmente, a estrutura de uma reportagem é composta por:

a) título - normalmente apresenta o verbo no presente e anuncia o assunto em pauta. Para causar impacto são utilizados recursos como oposições, interrogações, afirmativas polêmicas etc.

b) subtítulo - facultativo que desperte o interesse do interlocutor. Serve para explicar informações postas no texto.

c) entretítulo - apresenta a forma como se divide o texto, os encaminhamentos dados pelo produtor, ou seja, é basicamente um resumo com as principais informações da reportagem.

d) janela - espaços que apresentam destaques do trecho da fala de alguém, de um dado estatístico etc.

e) boxe explicativo - quadro com informações adicionais, como mapas, conceitos, contextualização histórica, dados de pesquisa etc.

Esse gênero pode ser encontrado, principalmente, em revistas, jornais, *sites*, rádio e televisão⁶.

A reportagem é produzida por jornalistas que podem assumir diferentes funções no processo de produção desse gênero, entre elas podemos citar:

Quadro 20: Funções e atividades de jornalistas

FUNÇÃO	ATIVIDADE(S)
Edição	Seleção e hierarquização das informações no produto final.
Redação	Produção do texto.
Reportagem	Coleta de informações.
Imagens	Captar imagens relacionadas ao assunto que será abordado.
Formatação	Organização dos elementos gráficos, sejam fotos, ilustrações, infográficos, textos, entre outros.
Arte	Produção do infográfico, ilustração, cartum etc.
Técnica	Impressão

Fonte: A autora (2018) com base em Mendonça (2008: 220).

Para fins didáticos, sugerimos critérios para correção do gênero reportagem.

⁶ Para saber mais, recomendamos a leitura de obras e a visitas a alguns sites: MENDONÇA, Márcia (coord.). **Diversidade textual: proposta para a sala de aula**. Recife: MEC/CEEL, 2008, p. 207-220; BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017; NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetivos de ensino**. 2ª edição. São Paulo: Pontes Editores, 2014; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elaboração de Projetos: Guia do Cursista**. Brasília, 2013. As Revistas (versão on-line): Revista Nova Escola (<https://novaescola.org.br/revista-digital?tipo=nova-escola>); Revista Exame (<https://exame.abril.com.br/edicoes/1169/>); Revista Ciências hoje das Crianças (chc.org.br). Aos Sites: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-reportagem/>; <https://www.infoescola.com/jornalismo/reportagem/>; <http://e-vestiga.unioeste.br/index.php/trama/article/view/4012/5155>; <http://academiadojornalista.com.br/diferenca-entre-noticia-e-reportagem/>

Quadro 21: Critérios para correção de reportagens

GÊNERO REPORTAGEM (8º ano do Ensino Fundamental)	
Critérios para Correção da Reportagem	
Pertinência ao tema proposto	* O texto está apropriado a proposta estabelecida – compreende a comunidade local e/ou envolve seus moradores.
Presença de elementos do gênero reportagem	* Traz uma questão relevante. * Abordada as informações de forma ampla. * Leva em consideração diferentes pontos de vista. * Apresenta recursos, como janela, box explicativo, dados estatísticos, gráficos, documentos, resultados de pesquisas, citação de especialistas, entre outros. * Utiliza recursos gráficos diversos: infográfico, ilustração, cartum etc.
Busca de informações sobre o tema	* O texto deixa transparecer que o autor buscou informações para produzi-lo. * As informações são pertinentes e diversificadas.
Originalidade	* O texto surpreende o leitor por trazer inovação. * O autor usou recursos que o tornam interessante.
Aspectos gerais de análise linguística	* Concordância verbal. * Concordância nominal. * Uso do pronome. * Pontuação. * Uso de maiúsculas. * Uso de parágrafo. * Correção ortográfica.

Fonte: Gagliardi e Amaral (2008: 65), com adaptações para o gênero reportagem.

Vejamos a seguir nossa proposta de Intervenção, organizada a partir de uma Sequência Didática em que exploramos o gênero Reportagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	ABORDAGEM
Etapa 1 – Motivação e contrato didático (30 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> Entender os objetivos da proposta de sequência didática; 	Exposição dos objetivos e o passo-a-passo da sequência que será vivenciada.	<p>Explique os objetivos desta Sequência de forma simples com expressões curtas para não desmotivar os estudantes.</p> <p>Destaque que o processo será divertido e que levará ao conhecimento necessário com relação ao gênero reportagem, além de seu final resultar em uma produção real, a qual a comunidade escolar terá acesso.</p>

		<p>Utilize expressões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Iremos começar hoje a vivência de um trabalho que objetiva desenvolver práticas de leitura e produção de reportagens. * Através do contato com o gênero por meio de vídeo, leitura, brincadeiras e produção, em dupla, teremos a oportunidade de conhecermos melhor alguns temas e, em especial, assuntos relacionados à comunidade local. * Ao final desta Sequência Didática, produziremos uma revista que será distribuída para vocês, seus familiares e outros integrantes da comunidade escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar o contato prévio com o gênero que será abordado. 	<p>Leitura de reportagens em jornais de grande circulação. Sugestão: Jornal do Comercio, Diario de Pernambuco, Folha PE.</p>	<p>Pergunte aos(às) estudantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Qual o assunto tratado? * Como vocês perceberam o assunto que está sendo abordado na reportagem? * Vocês consideram que o tema exposto tem relevância para ser tratado dessa forma no texto? Por quê? * Há presença de recursos gráficos, como infográfico, ilustração, cartum etc.? * Qual o título da reportagem? * Em qual caderno temático do jornal a reportagem está localizada? * Apresenta recursos, como janela, box explicativo, dados estatísticos, gráficos, documentos, resultados de pesquisas, citação de especialistas, entre outros? * As informações foram abordadas de forma ampla?
Etapa 2 – Levantamento de conhecimentos prévios (20 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o 	<p>Reflexão coletiva sobre o</p>	<p>Faça algumas perguntas</p>

<p>propósito comunicativo do gênero, suas características formais, e contexto de circulação.</p>	<p>que é uma reportagem.</p>	<p>norteadoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Qual a finalidade do texto que vocês leram? * Para vocês, o conteúdo tratado nesse texto traz informações que poderão não ser do interesse das pessoas após uma semana do acontecimento, ou ele pode ser tratado a qualquer momento? <p>(consulte os quadros 1 e 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> * A partir do que discutimos, nos quadros 1 e 2, vocês consideram que esse texto é uma reportagem ou uma notícia? Por quê? * Quais são os suportes (físico ou virtual) mais comuns para a circulação da reportagem?
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informações explícitas por meio de perguntas de interpretação de texto. 		<p>Faça perguntas e a cada resposta dada, localize, juntamente com os estudantes, o trecho do texto onde a informação aparece explicitamente.</p> <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Quem é o autor do texto? * Onde o texto foi publicado? * Qual é o assunto abordado? <p>Elabore outras perguntas que favoreçam a localização de respostas explícitas no texto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar dimensões do gênero escrito reportagem. • Reconhecer informações essenciais ao gênero por meio da utilização das perguntas: Como? Onde? Quando? Por 	<p>Em seguida, apresente textos do referido gênero para leitura e discussão em grupos. Nos textos, haverá a presença da linguagem verbal e não verbal. A quantidade de grupos deve ser definida de acordo com</p>	<p>Nesse momento, faça perguntas que servirão para a mediação da discussão. Como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Qual é a finalidade do texto? * Para quem o autor escreveu? * Quais informações podem ser

<p>quê? Quem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar a habilidade de interpretação textual. • Identificar particularidades do gênero reportagem, como finalidade, suporte, esfera de circulação, elementos comuns, características da linguagem predominante etc. • Perceber a importância desse gênero para o aprofundamento em determinado tema. 	<p>a realidade vivenciada.</p>	<p>destacadas como as mais relevantes? Em qual trecho elas aparecem?</p> <ul style="list-style-type: none"> * As imagens se relacionam com o texto verbal? Como? Qual o papel desses elementos na construção das informações na produção da reportagem? * Há trechos na reportagem nas quais vocês conseguem identificar a presença de uma opinião do autor? * Qual a diferença entre fato e opinião? (Consulte o quadro 3) * No texto o autor usa uma linguagem mais informal ou formal? Quais elementos ajudaram você a perceber essa questão? * O que o autor defende no texto. Existe mais a defesa de mais de um elemento? * Qual é a esfera de circulação do gênero reportagem: jornalística, jurídica, escolar, literária? * Você percebe argumentos utilizados para confirmar uma tese (ideia defendida pelo autor)? <p>Observação:</p> <p>Outras perguntas poderão ser utilizadas no intuito de mediar a discussão e facilitar a interpretação dos textos lidos, como a tentativa de busca pelo significado de palavras e expressões, do por que há</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		repetição de determinadas palavras, da relação entre a linguagem verbal e não verbal expostas no texto, por exemplo.
Etapa 3 – Fixação da estrutura do gênero de forma lúdica (20 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> • Fixar a estrutura do gênero observada na aula anterior 	Realização de montagem de quebra-cabeça textual em dupla	<p>Distribua para cada dupla um envelope contendo parágrafos soltos de uma reportagem (consulte os anexos 2, 3 e 4) para que o texto seja montado na sequência correta.</p> <p>Observação: o mesmo texto poderá ser utilizado para diferentes duplas.</p> <p>* Questione a sequência da montagem, levando os estudantes a compreenderem a sequência típica do gênero reportagem.</p>
<p>As etapas de produção textual e reescritas devem existir na prática, mas não serão inseridas nesta sequência didática, tendo em vista que esta pesquisa se relaciona ao trabalho com o eixo leitura. Dessa forma, cada professor poderá planejar a forma como solicitará a produção textual, levando em consideração as particularidades de seus estudantes e da escola onde trabalha. A produção deve ser feita em dupla na escola ou em casa. Aconselhamos, portanto, que o tema seja escolhido pelos próprios estudantes e trate sobre um assunto que envolva a comunidade escolar na qual estão inseridos.</p>		
Etapa 4 – Verificação da aprendizagem (2 horas-aula)		
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar para a leitura crítica; • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto; • Compreender a importância de aprofundar o conhecimento de um assunto por meio do acesso a diferentes 	Realização em dupla de leitura, reflexão, correção e apontamento de sugestões para a primeira versão da escrita de uma reportagem produzida em dupla por colegas de classe.	<p>Solicite aos estudantes a troca das produções em pares para que sejam feitas as correções e sugestões de melhoria do texto de uma dupla de colegas de classe. Serão necessários a observação de aspectos relacionados no Quadro 5, desta Sequência Didática.</p> <p>Levando em consideração que o tema será escolhido pelos</p>

textos.		estudantes, tomando como base a realidade da comunidade local, acreditamos que haverá reportagens sobre um mesmo assunto/tema. Caso essa hipótese se confirme, questione aos estudantes se há assunto comum entre as produções e se as opiniões são divergentes, análogas ou complementares, discutindo com o grande grupo a importância de aprofundar o conhecimento por meio do acesso a diferentes textos.
<p>Aqui poderá ser inserida a etapa relacionada à análise linguística, como também à reescrita, necessária para o desenvolvimento das habilidades de escrita.</p> <p>Apesar de os testes externos serem voltados a avaliar somente habilidades leitoras, constatamos a presença de itens que exploram questões de análise linguística. Dessa forma, enumeraremos, abaixo, os comandos gramaticais relacionados ao gênero reportagem que se fazem presentes nos referidos testes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de efeito de sentido decorrente de sinais gráficos; • Reconhecimento de relações estabelecidas por conjunções; • Reconhecimento de termo retomado por pronome relativo; • Reconhecimento de relação entre advérbio de lugar e seu referente. 		
Etapa 5 – Aprofundamento da aprendizagem (50 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunizar o compartilhamento de dúvidas; • Proporcionar a cooperação mútua; 	Reflexão e discussão acerca de reportagens.	Na sala de aula, em pares, os estudantes irão comentar oralmente as considerações acerca da correção das reportagens produzidas pelo colegas.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a reflexão e a associação de ideias. 	Realização de montagem de quebra-cabeça textual em dupla	Partindo do pressuposto de que todos os estudantes já possuem as habilidades necessárias para o reconhecimento da estrutura do gênero e já conhecem a atividade que será solicitada, pois, no início da etapa 3 desta

		<p>Sequência Didática, já houve a realização de uma tarefa seguindo o mesmo formato, separe a turma em dois grandes grupos e convide-os a participarem da montagem dos textos que foram escritos pelos colegas e estão divididos em parágrafos.</p> <p>Distribua para as equipes caixinhas com cartelas contendo parágrafos soltos dos textos produzidos pelos estudantes do grupo adversário. Em cada caixinha terá um texto partido em parágrafos. A quantidade de textos/caixas deverá ser a mesma para cada equipe. A equipe que conseguir montar os textos com maior rapidez, ganhará o jogo.</p>
<p>• Oportunizar o aperfeiçoamento das reportagens produzidas.</p>	<p>Análise e discussão pelo grande grupo acerca da segunda versão dos textos produzidos pelos estudantes.</p>	<p>Ao final do jogo, todos os textos estarão montados. Distribua fita para a fixação das partes dos textos e siga com a leitura e discussão dos mesmos. Durante essa atividade, as duplas de estudantes deverão anotar todas as sugestões dadas pelos colegas, buscando melhorar ainda mais o texto produzido por eles. Em seguida, caso considerem necessário, os estudantes deverão fazer as devidas modificações em seu texto.</p> <p>Observação: serão utilizados os mesmos critérios de correção da etapa 4 desta Sequência Didática.</p>

Etapa 6 – Inserção social da sequência didática (50 minutos)		
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar para a importância do compartilhamento das produções realizadas 	<p>Junte os textos e com o grande grupo monte uma revista, distribuindo as funções de acordo com a tarefa que cada estudante mais se identifica. Para essa atividade, sugerimos a consulta ao quadro 4, desta Sequência Didática.</p>	<p>Solicite aos estudantes a utilização de recursos eletrônicos para a montagem da revista.</p> <p>Para isso, caso a escola disponha, deverá ser utilizada a sala de informática ou os celulares dos estudantes</p> <p>É essencial a impressão de exemplares que devem ser distribuídos para a comunidade escolar, bem como para seus autores e familiares.</p>

Desejamos um produtivo trabalho, professor(a).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas**. In: BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, p. 19 – 46, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Leitura e escrita na interação virtual**. Recife: EDUPE, 2011.

_____. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

_____. **Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino**. Anis S. Bawarshi, Mary Jo Reiff; tradução Benedito Gomes Bezerra ... [et al.] – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

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

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

CAEd/UFJF – **Guia de Elaboração de Itens** – Língua Portuguesa. Juiz de Fora: 2008.

CAEd/UFJF. **Revista Pedagógica: 9º ano do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. SAEPE, 2015.

_____. **Revista Pedagógica: 9º ano do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. SAEPE, 2016.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. **Revisando o estatuto do texto**. Revista do GELNE, Teresina, v. 12, n. 2, p. 56 – 71.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

DANTAS, M.; CAVALCANTE, V. **Pesquisa qualitativa e Pesquisa quantitativa**. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. (Trabalho de graduação da Disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/14344653/Pesquisa-qualitativa-e-quantitativa>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001, 317f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. DLCV: Língua, Linguística e Literatura. João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MENDONÇA, Márcia (coord.). **Diversidade textual: proposta para a sala de aula**. Recife: MEC/CEEL, 2008

MILLER, C. R.; BAZERMAN, C. **Gêneros textuais**. Recife: NIG. E-book. (Série Bate-Papo Acadêmico, v. 1), 2011.

PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – Língua Portuguesa**. Recife: SEE, 2008.

PERNAMBUCO. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

PIETRI, Émerson. **Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**. Currículo sem Fronteiras, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEIDER, M. P. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

_____. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 4-16, maio-ago. 1999.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2001. 138 p. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2016.

TANAKA, O.Y.; MELO, C. **Avaliação de programas de saúde do adolescente: um modo de fazer**. São Paulo, EDUSP, 2001.

WEBB, John. Pesquisa de Marketing. IN: BAKER, Michael (org). **Administração de Marketing**. São Paulo: Campus, 2005.

ANEXOS

Anexo 1 - Habilidades relacionadas aos Níveis de desempenho

NÍVEL 1 // ATÉ 175 PONTOS

- ⊕ Localizar informação explícita em contos, fábulas e reportagens.
- ⊕ Inferir a causa do comportamento de um personagem em fragmentos de diários e em cartuns e realizar inferência em textos não verbais.
- ⊕ Reconhecer a finalidade de receitas.

NÍVEL 2 /// DE 175 A 200 PONTOS

- Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos e em instruções de jogo.
- Identificar o assunto principal em reportagens, cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos.
- Inferir informações e características de personagem e do narrador e a personagem principal em fábulas e piadas; elementos do cenário em fragmentos de romances e o desfecho em lendas.
- Realizar inferência em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas e charges.
- Reconhecer a finalidade de manuais, regulamentos e textos de orientação.
- Inferir o sentido de palavra e o sentido de expressão em letras de música, cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
- Inferir a causa do comportamento de um personagem em fragmentos de diários.
- Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas.
- Depreender o efeito de sentido sugerido pelo ponto de exclamação em contos e em textos de orientação.

NÍVEL 3 // DE 200 A 225 PONTOS

- Localizar informação explícita em sinopses e receitas culinárias.
- Identificar o assunto principal em reportagens e a personagem principal em fábulas, contos e letras de música.
- Inferir ação de personagem em crônicas e em sinopses.
- Inferir informação a respeito do eu lírico em letras de música e de personagem em tirinhas.
- Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos, fábulas e poemas.
- Inferir efeito de humor em piadas, tirinhas e histórias em quadrinhos.
- Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos.
- Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens.
- Identificar o assunto comum a duas reportagens, o assunto comum a duas notícias, o assunto comum a poemas e crônicas e a semelhança entre cartas de leitor e cartuns.
- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos, tirinhas e reportagens.
- Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.), termos característicos de contextos informais e a relação entre expressão e seu referente em reportagens, artigos de opinião e crônicas.
- Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
- Inferir o efeito de sugestão pelo uso da forma verbal imperativa em cartas de leitor e de orientação em manuais de instruções e o efeito do uso de diminutivo em contos.

NÍVEL 4 // DE 225 A 250 PONTOS

- ⊕ Identificar assunto e opinião em reportagens e contos.
- ⊕ Identificar tema e assunto em poemas, tirinhas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais, e textos informativos.
- ⊕ Identificar assunto comum a cartas e poemas.
- ⊕ Identificar informação explícita em letras de música, contos, fragmentos de romances, crônicas e em textos didáticos.
- ⊕ Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos.
- ⊕ Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação e de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances.
- ⊕ Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes.
- ⊕ Reconhecer o gênero biografia, mesmo quando apresentado em uma comparação de dois textos.
- ⊕ Reconhecer o gênero artigo.
- ⊕ Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seu referente em tirinhas, contos e reportagens.
- ⊕ Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas.
- ⊕ Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas.
- ⊕ Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas.
- ⊕ Inferir informação em poemas, reportagens e cartas.
- ⊕ Diferenciar fato de opinião em reportagens.
- ⊕ Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião.
- ⊕ Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
- ⊕ Inferir efeito de sentido da repetição de expressões em crônicas.
- ⊕ Inferir o efeito de sentido provocado pela escolha de expressão em guias de viagem e o efeito de sentido provocado pelo uso de recursos ortográficos em fábulas.

NÍVEL 5 // DE 250 A 275 PONTOS

- Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas.
- Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens.
- Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos.
- Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges, reportagens e abaixo-assinados e o gênero sinopse.
- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos.
- Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).
- Interpretar sentido de conjunções e de advérbios e relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.
- Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas.
- Inferir informação em contos e reportagens.
- Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas.
- Inferir o sentido de palavra ou expressão em histórias em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
- Inferir efeito de humor em piadas e a moral em fábulas.
- Inferir o efeito de sentido do uso de expressão popular em artigos de opinião.
- Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas.
- Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema.
- Reconhecer o assunto comum entre textos informativos.

NÍVEL 6 // DE 275 A 300 PONTOS

- ③ Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.
- ③ Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas.
- ③ Identificar opinião em poemas e crônicas e o trecho que apresenta uma opinião em sinopses e em reportagens.
- ③ Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.
- ③ Reconhecer elementos da narrativa em fábulas e contos.
- ③ Identificar a finalidade em fábulas e contos.
- ③ Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos, crônicas, fragmentos de romances, artigos de opinião e reportagens.
- ③ Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.
- ③ Inferir informações em fragmentos de romances.
- ③ Interpretar efeito de humor em piadas, contos e em crônicas.
- ③ Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor e ironia em tirinhas, anedotas e contos.
- ③ Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
- ③ Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e histórias em quadrinhos.
- ③ Inferir o sentido de expressão em letras de música, tirinhas, poemas, fragmentos de romances e o sentido de palavra em cartas de leitor.
- ③ Inferir o sentido de expressão característica da área da informática em textos jornalísticos.
- ③ Reconhecer o uso de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.
- ③ Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos.
- ③ Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes.

NÍVEL 7 // DE 300 A 325 PONTOS

- Localizar a informação principal em reportagens.
- Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas.
- Identificar assunto principal em notícias e opinião em contos e cartas de leitor.
- Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.
- Reconhecer relação de causa e consequência, entre pronomes e seus referentes e entre advérbio de lugar e o seu referente em fábulas e reportagens e o sentido de conjunção proporcional em textos expositivos.
- Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, padrão) em reportagens e crônicas.
- Reconhecer elementos da narrativa em crônicas.
- Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances.
- Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.
- Inferir aspecto comum na comparação de cartas de leitor.
- Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos.
- Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges.
- Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas, fragmentos de romances e reportagens.
- Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
- Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de diminutivo em crônicas.

NÍVEL 8 III DE 325 A 350 PONTOS

- Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas.
- Identificar argumento em reportagens e crônicas.
- Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances.
- Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.
- Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema e entre artigos de opinião.
- Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis.
- Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos.
- Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances.
- Diferenciar fato de opinião em artigos, reportagens e crônicas.
- Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas de leitor.
- Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
- Reconhecer a finalidade de textos informativos com linguagem científica.
- Reconhecer a ideia defendida em artigos de opinião.
- Reconhecer o trecho retomado por pronome demonstrativo em textos de orientação e o termo retomado por pronome relativo em reportagens.
- Inferir informação em crônicas.

NÍVEL 9 // DE 350 A 375 PONTOS

- Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião.
- Distinguir o trecho que apresenta a informação principal em reportagens.
- Identificar variantes linguísticas em letras de música e marcas da linguagem informal em trecho de reportagens, contos e crônicas.
- Reconhecer a finalidade, o gênero e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas, crônicas, poemas e reportagens.
- Inferir o sentido de palavra em reportagens e inferir informação em poemas.
- Reconhecer a ideia defendida pelo autor em artigos de opinião.

NÍVEL 10 // ACIMA DE 375 PONTOS

- Reconhecer a ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.
- Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.
- Diferenciar fato de opinião e opiniões diferentes em artigos e notícias.
- Inferir o sentido de palavras em poemas e em contos.
- Inferir o efeito de sentido provocado pela repetição de formas verbais em fábulas.
- Reconhecer o tema comum entre textos do gênero poema.
- Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunção adversativa em sinopses.
- Inferir o efeito de sentido causado pelo uso do recurso estilístico da rima e por escolha de expressão em poemas.

Anexo 2: Reportagem sobre descarte incorreto de lixo.

6 Sexta-feira, 5.6.2015 / JORNAL NH

ESPECIAL

O NOSSO LIXO

Descarte incorreto, prejuízo incalculável

Quarenta por cento dos resíduos produzidos no País têm destino impróprio

**MARCELO KERVALT**

marcelo.kervalt@gruposinos.com.br

Resíduos suficientes para encher 168 estádios do Maracanã são descartados anualmente de forma incorreta em aterros. Ou seja, são 24 milhões de toneladas de materiais potencialmente recicláveis jogados fora em locais que, mesmo controlados, em geral não oferecem proteção adequada ao meio ambiente e à saúde pública.

Esses dados, da Associação Brasileira de Empresas de Limpeza Pública e Resíduos Especiais (Abrelpe), mostram ainda que cerca de 40% dos resíduos sólidos urbanos produzidos pela população brasileira deixam de ser coletados e têm destino impróprio.

A coordenadora da Câmara Temática de Resíduos Sólidos da Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental (AbesRS), Alba Ferreira da Rosa, diz que o descarte incorreto sempre gera impacto ambiental e problemas à saúde pública. "Em se tratando de resíduos eletroeletrônicos se torna muito pior a situação, pois a presença de metais pesados e de substâncias tóxicas nestes materiais causam problemas na área neurológica e endócrina irreversíveis", explica.

Emissão de gases nocivos pela putrefação, alagamentos e inundações, contaminação do solo, poluição das águas e transmissão de doenças também são consequências do descarte irregular de resíduos, problema relatado na série *O Nosso Lixo* que apresenta hoje, no Dia Mundial do Meio Ambiente, empresas ambientalmente corretas e as avaliações dos setores comercial e industrial sobre a logística reversa no Estado.



As 24 milhões de toneladas de materiais potencialmente recicláveis jogadas fora irregularmente no País anualmente são suficientes para encher 168 Maracanãs.

ENTREVISTA LUIZ CARLOS BOHN

O presidente do Sistema Fecomércio/RS, **Luiz Carlos Bohn**, fala sobre a logística reversa no setor comercial, os desafios e o comprometimento mútuo para que o programa se fortaleça.

Qual é a importância da logística reversa no entendimento do Sistema Fecomércio?

Luiz Carlos Bohn - O tema sustentabilidade é de relevância para o Sistema Fecomércio na medida em que busca soluções equilibradas nos aspectos econômicos, sociais e ambientais. A logística reversa deve ser entendida como uma união de esforços de todos os segmentos empresariais, do poder público e também da sociedade. Se não houver um bom entendimento de todas as partes envolvidas e o cumprimento de cada responsabilidade atribuída às partes, a logística reversa não se concretiza.

O setor comercial tem feito a sua parte?

Bohn - Existem iniciativas por parte do comércio, principalmente nos resíduos de lâmpadas. No entanto, é preciso ter cautela para a implantação da logística reversa, pois existem requisitos legais que pre-

cisam ser atendidos, envolvendo entidades públicas e privadas, onde o principal objetivo é a destinação correta dos resíduos coletados. Por isso, não basta apenas coletar, é preciso assegurar todo o processo da logística.

Como os empresários têm lidado com esta questão?

Bohn - A principal preocupação do segmento empresarial consiste no custo de implantação da logística reversa, uma vez que poderá onerar o consumidor final. Outra preocupação é promover o esclarecimento do consumidor para o descarte correto, garantindo uma etapa importante da logística reversa.

Há fiscalização do Sistema Fecomércio para que a logística reversa de fato seja aplicada no setor?

Bohn - Não há fiscalização, pois não é uma atribuição

única e exclusiva da entidade. Nosso papel é orientar. A Política Nacional de Resíduos Sólidos, no artigo 25, estabelece que o poder público, o setor empresarial e a coletividade são responsáveis pela efetividade das ações voltadas para assegurar a observância da Política Nacional de Resíduos Sólidos e das diretrizes e demais determinações estabelecidas nesta lei e em seu regulamento.

Vocês orientam os comerciantes a receberem produtos comprados em outro estabelecimento?

Bohn - Não podemos incentivar esta prática, pois é uma decisão de cada estabelecimento comercial. A solução é complexa e a viabilidade econômica da logística reversa é um dos fatores importantes que está sendo discutido. No entanto, é imprescindível que todas as partes envolvidas, poder público, setor empresarial e a sociedade assumam a sua parte no cumprimento da Política Nacional de Resíduos Sólidos.

AMANHÃ: saiba onde descartar corretamente cada tipo de resíduo nas principais cidades da região.

ENTREVISTA TORVALDO MARZOLLA FILHO



A união de esforços é o pilar de sustentação da logística reversa para o coordenador do Conselho de Meio Ambiente da Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul, Torvaldo Marzolla Filho.

Qual é a importância da logística reversa no entendimento da Fiergs?

Torvaldo Marzolla Filho - É um instrumento muito importante para a redução de impactos ambientais e para reinserção de resíduos como matérias-primas nos processos industriais, assim como para redução da extração de recursos naturais do meio ambiente. A Fiergs sabe, também, que o sucesso da logística reversa não está atrelado apenas aos esforços do setor industrial. A criação de instrumentos legais ou normativos que propiciem segurança jurídica para alguns sistemas de logística reversa, a participação do varejo, comércio e da sociedade é de fundamental importância para o êxito deste importante instrumento.

O setor industrial tem feito a sua parte?

Marzolla - O setor industrial vem estruturando cadeias de logística reversa desde a década de 1990 com a publica-

ção da Lei de Agrotóxicos no País. Entre os anos de 2000 a 2010 foram os fabricantes de pneus, pilhas, baterias e óleos lubrificantes obrigados a estruturar sistemas de logística reversa. A partir da publicação da Política Nacional de Resíduos Sólidos, novos segmentos industriais foram chamados a estruturar sistemas de logística reversa por meio de acordos setoriais, conforme editais de chamamento do Ministério do Meio Ambiente. Alguns segmentos industriais já estão bem perto do recolhimento de todos os resíduos.

Como os empresários têm lidado com a questão?

Marzolla - Os empresários têm trabalhado de forma organizada junto com as suas associações nacionais, sindicatos patronais, federações de indústria e outras instituições, seja para potencializar a coleta dos resíduos onde a logística reversa já está em vigor ou para viabilizar a criação de sistemas de logística reversa que estão sendo construídos.

Há fiscalização da Fiergs para que a logística reversa de fato seja aplicada pela indústria?

Marzolla - A Fiergs não fiscaliza, porém, entende que tem um papel importante na orientação e qualificação do empresário para compreender as responsabilidades de sua indústria na logística reversa, além de defender o interesse e criar um ambiente adequado para a implantação.

Esses resíduos geram lucro para as indústrias?

Marzolla - Os resíduos de uma indústria sempre serão vistos como despesas, pois poucos possuem valor comercial capaz de gerar significativas receitas. A cadeia da reciclagem precisa de incentivos econômicos e tributários para estimular seu desenvolvimento e potencializar a reciclagem no País. Outro fato que inviabiliza a lucratividade dos resíduos é a situação logística. Quanto mais distante a unidade de processamento de resíduos estiver da origem de geração, maior será o custo para sua reciclagem.

DA INDÚSTRIA ATÉ A REUTILIZAÇÃO

O caminho do resíduo



Infográfico mostra o trabalho realizado pelas empresas especializadas em gestão de resíduos. Alguns processos podem variar de estabelecimento para estabelecimento

Mercado das sobras

Contratar empresas especializadas em gerir resíduos é uma opção para as indústrias e pessoas físicas entrarem no processo de responsabilidade ambiental compartilhada. Em Novo Hamburgo, existe a Descarte Certo - Unidade Sul, com funcionários que vão até as empresas, coletam os resíduos de eletroeletrônicos, pilhas, baterias, entre outros, e os transportam para a sua sede. Lá, ocorre o armazenamento temporário, a desmontagem dos produtos e a destinação correta. O diretor comercial, Érico Pedro Scherer Neto, lembra que a Descarte Certo trabalha também com a coleta de cartuchos e tonners, eliminação de dados de mídias de todos os tipos e com a destruição de resíduos não recicláveis para envio a cimenteiras, serviço chamado de coprocessamento.

Embora 95% dos seus clientes sejam corporativos, a Catarina Maria Esparemberger, personagem da primeira reportagem desta série, que não sabia o que fazer com a sua televisão, pode procurar a Descarte Certo - Unidade Sul ou outras empresas do ramo para descartar o aparelho estragado. "O nosso foco não está voltado às pessoas físicas, mas as portas estão sempre abertas. Cada vez mais pessoas vêm aqui descartar ade-

quadamente os seus resíduos", explica Scherer. O diretor comercial da empresa conta que a Dona Catarina teria que levar o aparelho até lá e desembolsar cerca de 70 reais em função do peso do equipamento, do custo do tratamento do tubo de imagens e do frete para São Paulo, já que o tubo precisaria ser levado para a capital paulista.

Outra empresa do setor é a Otser, fundada em 2008, e com sede em Campo Bom. Ela recebe principalmente resíduos de informática, telefonia e eletroeletrônicos em geral, com exceção da linha branca (fogão, geladeira, máquina de lavar). A Otser não cobra para receber os produtos e busca em casa, mas, nesse caso, cobra pelo custo logístico. "Nosso foco é tanto na comunidade como nas empresas", diz o diretor, Jefferson Messa.

Onde descartar

Descarte Certo - Unidade Sul
Endereço: RS-239, 3.060, Novo Hamburgo
Contato: (51) 3587-1239

Otser
Endereço: Avenida dos Municípios, 7.360, Campo Bom
Contato: (51) 3556-0044

FAZER CERTO PARA NÃO PIORAR

Ambientalmente correta, a Seta, empresa sediada em Estância Velha desde a sua fundação, em 1941, produz especialidades químicas e taninos vegetais extraídos da acácia negra utilizados no curtimento do couro. O extrato vegetal desta árvore também é usado na fabricação de clarificantes e floculantes para tratamento de caldo de cana, de águas e efluentes. Conforme a engenheira ambiental e encarregada de Meio Ambiente, Roberta Cristina Kaufmann, a empresa possui um sistema de gestão ambiental que prioriza a educação e a prática dos 8Rs (refletir, reduzir, reutilizar, reciclar, respeitar, reparar, responsabilizar-se e repassar). "Aqueles resíduos que não podem ser evitados, são destinados para prestadores de serviço especializados, priorizando a reciclagem, o tratamento, a descontaminação e as destinações que minimizem o impacto ambiental", diz. Se atitudes como estas não forem levadas a sério pelo setor industrial como um todo, os problemas ambientais como poluição das

águas, escassez de peixes, contaminação do solo, entre outros, irão se acentuar, avalia a coordenadora da Câmara Temática de Resíduos Sólidos da Associação Brasileira de Engenharia Sanitária e Ambiental (Abes-RS), Alba Ferreira da Rosa. "Se a consciência ambiental persistir mínima, como é hoje, e com o consumo desenfreado que ocorre, levando para um aumento do desperdício de resíduos, estaremos com a saúde mais afetada, sem responsabilidade alguma de nossos atos poluidores", diz. Para Alba, uma consciência ambiental ampla é, também, uma questão de respeito mútuo. "Envolve mudança de cultura, de modo de ver e interagir com o outro", acrescenta.



Use seu smartphone e um leitor de códigos QR para ver reportagem multimídia

VEJA REPORTAGEM EM VÍDEO NO **jornalnh.com.br**

Anexo 3: Reportagem sobre o respeito com os docentes.

DC Educação

Cadê o respeito com os nossos mestres?

Postura do professor e até Internet mudam relação em sala de aula

ERENICE DE OLIVEIRA
MARCELO KERVALT
CAMILA HUGENTOBLER

Canoas - Desrespeito e professor eram palavras que não combinavam. Tratar aquele que ensina como sendo apenas mais um dentro da sala de aula era algo impensado há alguns anos. Mas os tempos hoje são outros e não raramente somos surpreendidos por relatos de agressão moral e física contra professores dentro e fora do seu ambiente de trabalho. Problemas familiares são citados como fatores determinantes para essa mudança de postura da sociedade. Porém, a era da Internet e também a própria postura dos professores podem ter contribuído para a perda do respeito que se tinha antigamente. Nesta segunda reportagem sobre a educação no Brasil, o assunto abordado é o reconhecimento de pais e alunos para com os professores. A sala de aula, um território antes comandado por aquele que tinha o giz na mão, hoje é visto, de certa forma, como uma terra de ninguém. "A sociedade foi transmitindo valores individualistas e interferiu na relação das pessoas. Quando éramos crianças, não podíamos nada. Hoje em dia erramos com nossos filhos à medida em que eles podem tudo. Fruto da sociedade atual", avalia a vice-presidente do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers/Sindicato), Neida Oliveira.



PAI E MESTRE: pelo exemplo, Silnei orienta alunos, entre eles o filho

Desrespeito começa em casa

Na visão de Neida Oliveira, por diversos problemas sociais, os pais não conseguem cumprir o próprio papel de família, que tem como função primordial, transmitir o respeito. "Eles deixam essa responsabilidade para a escola" diz. Porém, o aprendizado adquirido longe do âmbito familiar não é suficiente para educar uma criança e a agressividade começa a entrar no meio escolar. "Todo o comportamento agressivo dentro da sala de aula é



fruto da vida que as crianças levam fora da escola, de uma vida desestruturada", comenta Neida. Já a psicóloga do Núcleo de Orientação Profissional da Ufrgs, Maria Célia Lassance (foto), acredita que a escola abriu mão de sua autoridade. "Os pais erram porque a família é o espaço do afeto e das relações informais. A escola representa o mundo público, que tem regras. É ali que se começa a viver em sociedade", analisa.

Faltam limites

Para o educador Içami Tiba, essa situação só irá mudar quando os pais voltarem a dar limites para os filhos e obterem o respeito deles. "Tudo o que um filho faz na escola, ele fez primeiro em casa. Antes do professor, certamente o pai foi desrespeitado e aceitou. As crianças fazem testes e quando não são surpreendidas, tomam aquilo como correto", diz. Tiba acredita também que a geração atual se preocupa apenas em obter prazer no que faz, deixando de lado o dever. O diretor do Sinpro/RS, Enécio da Silva, enfatiza a importância do papel dos pais na educação dos alunos. "Quando uma criança é educada, sabemos que a família está por trás disso."

Pais e mestres são exemplos cotidianos

Com 22 anos de magistério, Silnei Petiz, 43, defende que as crianças formam seus valores a partir de exemplos cotidianos seja na família, na escola ou em outros espaços de convivência. Com o filho de 14 anos, o professor exercita a dupla identidade. Martin estuda no Colégio Maria Auxiliadora, mesma escola em que o pai dá aulas. Como pai, Silnei sempre quer saber das ações do filho. "Os pais precisam participar mais da escola, conhecer os professores, saber do método de ensino", orienta. Por isso, o educador aposta na aproximação com os familiares de seus alunos. Para transformar realidades, a escola deve ser acolhedora pois só assim poderá transformar algumas realidades, acredita o professor. "Nem sempre conseguimos, mas quando acontece, é muito gratificante", comenta lembrando o caso de uma aluna que mudou o comportamento social a partir de uma pesquisa escolar. "Tudo o que precisava era de um incentivo", orgulha-se.

Culpa pela ausência

A psicóloga do Colégio Espírito Santo, Rosane Pinheiro, nota que a família contemporânea sente-se culpada pela ausência e deixa de estabelecer limites levando à permissividade. Em muitos casos, eles costumam não aceitar críticas e apoiam os filhos em atitudes indisciplinadas. "São os que pedem para que não sejam aplicadas provas após o feriado, que trazem atestados quando o filho não estudou e não veio para aula, ou que quando o filho aparece com um material escolar que não é seu, nem se dá conta do ocorrido, ou não faz o filho devolver para não se expor", exemplifica. Ela conclui: "Se os pais têm esse tipo de atitude, a escola se enfraquece e o aluno sem limites e indisciplinado se fortalece".

Internet como vilã

A admiração pelo professor mudou, também, em função da facilidade de se obter informação que antes só era possível na escola. "A maioria não valoriza mais a experiência e o reconhecimento do professor. O aluno se acha preparado simplesmente por ter acesso ao Google, mas nem tudo que está na Internet é correto", explica o diretor do Sinpro/RS, Enécio da Silva. "Há uma certa soberba dos pais e alunos achando que sabem mais que os professores, gerando a falta de educação", comenta. O presidente do Sindicato das Escolas Particulares do Estado do Rio Grande do Sul (Sinepe/RS), Osmino Toillier, destaca que o professor ainda é o responsável pela construção do conhecimento relevante. "Ele continua tendo seu grande papel de ensinar o caminho das pedras", diz. Sobre a Internet, Toillier frisa que os profissionais da educação precisam se atualizar. "Se quer voltar a ser o 'dono do território' o professor deve se adequar à sociedade atual."

Professor também tem culpa

O psiquiatra educador Içami Tiba acredita também ao professor a culpa pelo desrespeito dos alunos. O despreparo é, na opinião de Tiba, a maior deficiência dos professores brasileiros. "Ele é como uma criança que não teve família. Como vai educar se não teve educação? Além disso, temos professores que foram os piores alunos na escola sendo contratados", diz. Outro ponto crucial que interfere negativamente na relação entre aluno e professor é o estreitamento dos laços de amizade. "O profissional não tem que querer ser igual ao aluno, mas sim o aluno precisa querer ser igual ao professor."

Autoridade tem de ser retomada

A psicóloga da Ufrgs Maria Célia Lassance reforça que a formação profissional do professor não contempla habilidades de negociação e assertividade. Para ela, o professor deve retomar o exercício de sua autoridade, o que não significa ser violento. "Ele deve ser justo, mas não hostil. Tem de se firme e assertivo. Mas isso não se aprende nos cursos de Pedagogia", assinala. Maia Célia lembra, ainda, que as crianças precisam aprender que as instituições sociais (ente elas a escola) protegem, mas também castigam.

CONFIRA AMANHÃ: a rebeldia adolescente no ambiente escolar



Disponível em: <https://cescanoas.wordpress.com/2013/03/26/ces-na-serie-de-reportagens-do-dc-sobre-educacao/>

Anexo 4: Reportagem sobre o uso de redes sociais pelos professores e estudantes.

2 ATRIBUNA VITÓRIA, ES, DOMINGO, 25 DE JANEIRO DE 2015

Reportagem Especial

COMPORTAMENTO NAS REDES SOCIAIS

Professores vigiados na internet

Escolas monitoram o que professores e alunos fazem no mundo virtual para evitar mau exemplo e situações constrangedoras

Kelly Kalle

Escolas e faculdades particulares da Grande Vitória estão monitorando o comportamento de professores e alunos nas redes sociais da internet.

A intenção é evitar situações constrangedoras e fazer com que os profissionais não influenciem de forma negativa os alunos.

O superintendente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado (Sinepe), Geraldo Diório, afirmou que a prática está se tornando cada vez mais comum entre as escolas. "É preciso monitorar o que se fala da instituição, pois está em jogo sua moral."

O coordenador do ensino fundamental II e ensino médio do Centro Educacional Praia da Costa (Cepec), Rodrigo Sarmiento, afirmou que é feito um monitoramento do que é falado nas redes sociais.

"Os funcionários de tecnologia da informação monitoram os perfis de alunos, professores, pais, e grupos, como Utilidade Pública. Sempre que encontramos algo, informamos ao setor jurídico da escola para sabermos qual posicionamento devemos tomar."

A proprietária do Centro Educacional Sonho Meu (Cesm) e da Faculdade Europeia de Vitória (Faev), Edna Tavares, afirmou que, na entrevista de contratação, é solicitada a rede social para pesquisar o perfil do professor.

"Isso é legal e permitido. Não é possível acompanhar diariamente as postagens de todos os alunos e professores. Porém, quando detectamos alguma situação que possa ser constrangedora para o aluno ou para a escola, ligamos e sugerimos a retirada da postagem."

A coordenadora do serviço de orientação religiosa do Sagrado Coração de Maria, Andréa Almeida, afirmou que há profissionais dentro e fora do Estado que fazem controle do que é falado sobre a escola. "Acompanhamos as redes sociais para não termos surpresas. Se houver problemas, vamos resolver."

A diretora pedagógica da escola São Geraldo, Bernadete Gobbi, também afirmou que o setor de marketing monitora as mídias sociais da unidade de ensino. "Se há alguma insatisfação ou se chegam até nós comentários ruins de professores ou alunos, vamos intervir."

O gerente de Comunicação e Marketing da Faesa, Marcel Victor de Melo, afirmou que a faculdade não monitora as mídias sociais, mas acompanha todas as menções da Faesa, independentemente do público. "Procuramos responder, caso seja necessário."

INTERAÇÃO



Ética profissional também on-line

A professora de Psicologia da Faculdade Europeia de Vitória (Faev) Rita de Cássia Mancini Vaz, 43 anos, contou que costuma utilizar as redes sociais para interagir com os alunos e tirar dúvidas. Também

recebe trabalhos por e-mail, mas prefere que eles sejam entregues em mãos. Impressos.

"Uso as redes sociais, mas é necessário ter ética profissional em tudo o que se posta, pois o professor

tem de dar exemplo em tudo para os alunos", avaliou.

Na faculdade onde trabalha, todos os profissionais têm suas redes sociais analisadas pela direção. "Isso ocorre em muitas empresas."

COMO SE PORTAR NAS REDES SOCIAIS

Orientações para professor

> HÁ ESCOLAS e faculdades que pedem finalizar aulas. Recomenda-se aos professores não postarem fotos com bebidas ou cigarros ou ainda em situações íntimas e roupas de praia ou sensuais, já que muitos professores têm "amigos" alunos nas redes sociais, e os profissionais são referência para os estudantes.

> RECOMENDA-SE aos professores

nunca beberem em confraternizações de alunos, para que fotos não sejam publicadas em redes sociais, e mantenha o exemplo aos alunos.

> PEDE-SE que professores evitem comentários nas redes sociais de assuntos que possam ter sido criados em sala ou na escola; evitem responder a qualquer provocação que o aluno possa fazer do professor, da escola ou dos colegas.

> HÁ ESCOLAS que pedem para informar à direção qualquer postagem que possa ser prejudicial ao aluno, a escola ou a professores.

> DEVE-SE AINDA evitar comentários relativos à vida pessoal ou com assuntos polêmicos, pois pais de alunos ou estudantes podem ter opiniões divergentes, causando discussões que afetem a escola.

> O PROFESSOR deve ainda evitar fotos

com alunos que possam trazer qualquer exposição ou inclinação constrangedora para ambas as partes.

Orientações para alunos

> EVITE comentários maldosos sobre colegas de sala, professores ou escola. O problema deve ser resolvido pessoalmente. Evite postar fotos ou filmagens de alunos ou professores sem serem autorizados.

Orientações gerais

> TOMA cuidado com tudo o que é postado na internet, pois os conteúdos são eternizados na rede. Ao postar, a pessoa não tem mais controle, pois a informação pode ser compartilhada por muitas pessoas.

> SEJA RESPEITOSO. Em suas redes sociais há pessoas de diversos credos, culturas, opiniões e cores.

> POR ISSO, evite comentários preconceituosos. Caso poste algo que seja indelicado, como em um blog, por exemplo, repare o erro rapidamente para evitar problemas.

Fonte: Escolas e especialistas consultados.



LEONARDO DUARTE/AT

ACESSO RÁPIDO

Cuidado com o que posta

A professora de Sociologia Neide Maria de Faria contou que costuma utilizar as redes sociais para interagir com os alunos, postar vídeos, textos e falar sobre trabalhos.

Mas tudo o que é falado na internet é orientado em sala de aula, pois nem todos os alunos – que são da rede pública – têm acesso às redes sociais. "É muito interessante o uso dessa ferramenta, mas também é preciso cuidado com o que se fala e com quem se fala. Nunca tive problemas. Tirei dúvidas, oriento sobre carreira, cursos. O acesso ao aluno é rápido", disse Neide.