



**HELOÍZA CRISTINA DE ARAÚJO
ANDRADE COUTINHO**

**ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA E
PRODUÇÃO TEXTUAL PRESENTES NO
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 5º ANO À LUZ DA
CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA
LINGUAGEM**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Coutinho, Heloíza Cristina de Araújo Andrade
Análise de atividades de leitura e produção
textual presentes no livro didático de língua
portuguesa do 5º ano à luz da concepção dialógica
da linguagem [livro eletrônico] / Heloíza Cristina
de Araújo Andrade Coutinho. -- João Pessoa, PB :
Ed. da Autora, 2024.

PDF

ISBN 978-65-00-91335-4

1. Compreensão - Leitura - Avaliação
2. Dialogismo 3. Linguagem 4. Língua portuguesa
(Ensino fundamental) 5. Livros didáticos (Ensino
fundamental) - Análise 6. Textos - Produção

I. Título.

24-189340

CDD-372.6569

Índices para catálogo sistemático:

1. Livros didáticos : Língua portuguesa : Ensino
fundamental 372.6569

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

RESUMO

A linguagem se constitui como uma prática social na qual o ser humano está imerso desde os primeiros momentos da sua vida, sendo através das relações sociais estabelecidas na família, primeira instituição à qual pertencemos, que damos os primeiros passos rumo ao desenvolvimento da leitura e da escrita. A leitura e a produção correspondem a uma prática humana que envolve as mais variadas possibilidades para a construção/ressignificação/ampliação de saberes que norteiam o cotidiano dos indivíduos. Para esta pesquisa, elegemos como questões norteadoras as seguintes perguntas: Como os gêneros discursivos da esfera jornalística são abordados no livro didático (LD) e qual a sua contribuição para o desenvolvimento da linguagem e da construção de sujeitos leitores ativos responsáveis? Para responder a esse questionamento elencamos como objetivo geral: Analisar como as atividades de leitura e escrita são apresentadas no LD a partir da óptica da interação e da responsividade discursiva. Como objetivos específicos apresentamos: discorrer sobre a concepção dialógica da linguagem e sua contribuição para a interação entre os sujeitos; refletir sobre a proposta do ensino da língua portuguesa a partir das atividades de leitura e da escrita presentes no LD; analisar os textos da esfera jornalística presentes no LD, considerando os seus aspectos e seu uso no que tange à leitura e à escrita a partir da responsividade linguística. Quanto ao percurso metodológico trata-se de uma pesquisa interpretativa, de abordagem qualitativa cujo *corpus* corresponde aos gêneros discursivos da esfera jornalísticas abordados no LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I. Para fins teóricos, esta pesquisa está alicerçada nas contribuições de Bakhtin (2013, 2010), Volóchinov (2017), Sobral (2009), Almeida (2013), Geraldi (2006), Ribeiro (2003), Bezerra e Lucas (2006), Silva (2017) entre outros. Como resultado, apresentamos que LD analisado atende “parcialmente” aos postulados expostos pela BNCC (2017). De modo geral, como resultado aponta-se que o LD analisado, apesar de ser um avanço, por se entender a linguagem como prática essencial para a construção da cidadania, e por trazer em sua maioria atividades que favoreçam a interação aluno-texto-autor, ainda está longe do ideal, visto que em muitas unidades, o LD não segue a sequência apresentada na introdução, haja vista apresenta propostas de atividades de leituras e produção textual que são pautadas no tradicionalismo que não colaboram com a prática dialógica, em que o sujeito é protagonista da sua aprendizagem, infringindo, assim, a responsividade discursiva em que o sujeito atua sobre o texto por meio do dialogismo linguístico.

Palavras-chave: linguagem; dialogismo; leitura/ produção de textos; livro didático; compreensão responsiva.

ABSTRACT

Language is constituted as a social practice in which the human being is immersed from the first moments of his life, and it is through the social relations established in the family, the first institution to which we belong, that we take the first steps towards the development of reading and literacy. Reading and writing production correspond to a human practice that involves the most varied possibilities for the construction/resignification/expansion of knowledge that guide the daily lives of individuals. For this research, we chose the following questions as guiding questions: How are the discursive genres of the journalistic sphere addressed in the textbook (DT) and what is its contribution to the development of language and in the construction of responsive active readers? To answer this question, we listed the general objective: To analyze how reading and writing activities are presented in the LD from the perspective of interaction and discursive responsiveness. As specific objectives, we present: to discuss the dialogic conception of language and its contribution to the interaction between subjects; reflect on the proposal for teaching the Portuguese language based on the reading and writing activities present in the textbook; to analyze texts from the journalistic sphere present in the textbook, considering their aspects and their use in terms of reading and writing based on linguistic responsiveness. As for the methodological path, this is an interpretative research, with a qualitative approach, whose corpus corresponds to the discursive genres of the journalistic sphere addressed in the Portuguese Language Textbook of Elementary School I. For theoretical purposes, this research is based on the contributions of Bakhtin (2013, 2010), Voloshinov (2017), Sobral (2009), Almeida (2013), Geraldi (2006), Ribeiro (2003), Bezerra and Lucas (2006), Silva (2017) among others. As a result, we present that the analyzed textbook “partially” meets the postulates exposed by the BNCC (2017). In general, as a result, it is pointed out that the textbook analyzed, despite being a step forward, because language is understood as an essential practice for the construction of citizenship, and because it mostly brings activities that favor student-text-author interaction

, is still far from ideal, since in many units, the LD does not follow the sequence presented in the introduction, given that it presents proposals for reading activities and textual production that are based on traditionalism that do not collaborate with the dialogic practice, in which the subject is the protagonist of his learning, thus infringing the discursive responsiveness in which the subject acts on the text through linguistic dialogism.

Keywords: language; dialogism; reading/producing texts; textbook; responsive understanding.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 - NOTÍCIA - CONECTADOS PELAS MANCHAS: MENINO ENCONTRA CÃO COM VITILIGO	53
IMAGEM 2 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA – PARTE I	54
IMAGEM 3 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA – PARTE II	56
IMAGEM 4 - CRÔNICA - O MELHOR AMIGO.....	59
IMAGEM 5 - ESTUDO DO TEXTO – CRÔNICA.....	60
IMAGEM 6 - PRODUÇÃO DE TEXTO - CRÔNICA.....	62
IMAGEM 7 - CARTA AO LEITOR.....	65
IMAGEM 8 - ESTUDO DO TEXTO – CARTA AO LEITOR	66
IMAGEM 9 - PRODUÇÃO DE TEXTO - CARTA AO LEITOR	68
IMAGEM 10 - REPORTAGEM - SERÁ QUE TODO GELO DA ANTÁRTICA PODE DERRETER?.....	71
IMAGEM 11 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE I.....	72
IMAGEM 12 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE II	73
IMAGEM 13 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE III.....	74
IMAGEM 14 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE I.....	76
IMAGEM 15 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE II	77
IMAGEM 16 - RESENHA CRÍTICA – O MENINO DE PIJAMA LISTRADO.....	81
IMAGEM 17 - ESTUDO DO TEXTO – RESENHA CRÍTICA	82

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DEFINIÇÃO/CONSTRUÇÃO TEXTUAL DOS GÊNEROS NOTÍCIA.....	51
QUADRO 2 - DEFINIÇÃO/CONSTRUÇÃO TEXTUAL DOS GÊNEROS REPORTAGEM	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO	14
1.1 A PESQUISA NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS HUMANAS	14
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	15
1.3 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	16
1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES.....	17
CAPÍTULO II - A LÍNGUA (GEM) NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	18
2.1 DIALOGISMO: A LÍNGUA (GEM) COMO INTERAÇÃO DISCURSIVA.....	18
2.2 A PALAVRA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	21
CAPÍTULO III - CONCEPÇÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS	26
3.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA (GEM): UM PRINCÍPIO DE INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA LEITURA	26
3.2 A LEITURA COMO UM ATO DE COMPREENSÃO RESPONSIVA.....	30
3.3 A LEITURA DIALÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO: UM CAMINHO A PASSOS LENTOS.....	33
3.4 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO	35
3.4.1 A produção textual em sala de aula: do ensino tradicional aos gêneros discursivos	40
3.5 COLEÇÃO AKPALÔ – LD 5º ANO: CONCEPÇÕES E PRÁTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS	45
CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
4.1 ANÁLISE DA ESFERA JORNALALÍSTICA A PARTIR DA PROPOSTA DIDÁTICA APRESENTADA NO LD	50
4.1.1 Notícia.....	50
4.1.2 Crônica	58
4.1.2.1 Produção Textual do gênero Crônica no LD.....	62
4.1.3 Carta do leitor.....	63
4.1.2.1 Produção Textual do gênero Carta do Leitor.....	67
4.1.4 Reportagem	69
4.1.2.2 Produção Textual do gênero Reportagem.....	76
4.1.5 Resenha crítica.....	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89
ANEXO 1 - CONECTADOS PELAS MANCHAS: MENINO ENCONTRA CÃO COM VITILIGO	93
ANEXO 2 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA - PARTE I	94
ANEXO 3 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA – PARTE II.....	96
ANEXO 4 - CRÔNICA - O MELHOR AMIGO.....	97
ANEXO 5 - ESTUDO DO TEXTO – CRÔNICA	99
ANEXO 6 - PRODUÇÃO DE TEXTO - CRÔNICA.....	101
ANEXO 7 - CARTA AO LEITOR.....	103

ANEXO 8 - ESTUDO DO TEXTO – CARTA AO LEITOR	105
ANEXO 9 - PRODUÇÃO DE TEXTO - CARTA AO LEITOR.....	106
ANEXO 10 - REPORTAGEM - SERÁ QUE TODO GELO DA ANTÁRTICA PODE DERRETER?	107
ANEXO 11- ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE I	111
ANEXO 12 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE II.....	113
ANEXO 13 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE III	115
ANEXO 14 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE I.....	116
ANEXO 15 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE II	117
ANEXO 16 - RESENHA CRÍTICA – O MENINO DE PIJAMA LISTRADO	119
ANEXO 17 - ESTUDO DO TEXTO – RESENHA CRÍTICA	120

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.
BAKHTIN

INTRODUÇÃO

O ser humano desde os seus primeiros momentos de vida já está imerso na linguagem, seja por meio de um toque, reação a um som de uma cantiga embalada pela voz materna, ainda quando o feto está no ventre ou do reconhecimento de uma voz que o faz reagir. Nesse sentido, a linguagem faz parte da condição humana, uma vez que ela está presente em tudo que o cerca. Sendo assim, falar sobre a leitura vai muito além do que a mera decifração do código linguístico, haja vista que o alfabeto e a leitura ensinados pela escola fazem parte apenas de uma das formas de linguagem, mas não são exclusivas, visto que vivemos em uma sociedade plural que possui infinitas práticas discursivas da linguagem.

Assim, a leitura corresponde a uma prática humana que envolve as mais variadas possibilidades para a construção/ressignificação/ampliação de saberes que norteiam o cotidiano dos indivíduos. Ler é eminentemente recorrer a aspectos da linguagem para obter informações para se comunicar. Na verdade, lemos tudo que está em nosso entorno. Lemos desde o olhar afetoso, ou o repressor, o som de uma voz, objetos, imagens, lemos o mundo, e não apenas palavras e/ou textos escritos.

Dessa forma, o sujeito é plural e está imerso na linguagem por meio das práticas sociais, sejam elas orais ou escritas, verbais ou não-verbais. Nesse sentido, a primeira instituição conhecida pelo sujeito é a família, e é nela que desenvolvemos os primeiros passos rumo à leitura e à escrita. É através das relações sociais criadas, nessa primeira instituição, que vamos nos constituindo enquanto seres sociais que somos. Assim, aos poucos o sujeito quando vem ao mundo passa a ter contato com outras formas de linguagem, a partir dos outros sentidos, como a visão e o paladar, por exemplo. Além disso, o contato com o outro fará parte de uma teia dialógica, onde aos poucos as pessoas em sua volta aprenderão a entender as suas necessidades com base nas ações fisiológicas, como é o caso do choro. A mãe ou o seu responsável aprenderá a entender o seu choro e os seus significados, identificando se o bebê precisa comer ou dormir e assim sucessivamente.

Ou seja, por meio dessas interpretações a leitura se faz presente, de modo que os sujeitos em uma teia discursiva interagem conseguem se comunicar através da linguagem. Aos poucos esse bebê vai emitindo sons, e logo ele desenvolverá a fala, aprenderá a ouvir e a interagir na contação de histórias infantis, que em geral é um dos primeiros gêneros discursivos que lhe é apresentado. É nesse interim, que a condição de letramento dos pais ou responsáveis o conduzirá para o processo de letramento, haja vista as condições sociais acabam por interferir no processo de letramento e alfabetização dos sujeitos, e, conseqüentemente, na

proficiência leitora.

Dados mostram que crianças que crescem em ambientes propícios à leitura, com sujeitos leitores, há mais probabilidade de elas serem estimuladas por contação de histórias, ou outros gêneros da sua faixa etária, visto que os pais e/ou responsáveis serão os seus primeiros incentivadores, guiando-os para esse novo mundo da leitura a partir das histórias infantis e do estímulo à leitura.

Assim, a leitura se faz presente na rotina dos sujeitos ao longo de todo o processo evolutivo, como humanos, desde a sua primeira instituição até chegar à escola, que é sua segunda instituição que o acompanhará ao longo de toda sua trajetória da sua formação o quanto cidadão. Além disso, esse sujeito também irá interagir em diversos outros ambientes, que não seja nem a escola e nem a sua família. Desse modo, o objeto de estudo dessa pesquisa é compreender como o livro didático (doravante LD) da Língua Portuguesa conduz as atividades de linguagem com foco nos gêneros discursivos da esfera jornalística que estão presentes nas propostas de leitura do 5º ano, do fundamental I. Para isso, nos reportamos à concepção bakhtiniana que define como a interação que acontece nas situações de comunicação real do uso da língua, sendo que essa interação ocorre de maneiras diferentes, constituindo o dialogismo que não se restringe ao diálogo face a face, mas a todo enunciado, contemplando todas as vozes situadas histórica e socialmente.

Nessa perspectiva, Fiorin (2004) afirma que o dialogismo é “a linguagem em ação, é uma forma de agir no mundo” e envolve ao menos duas partes em que uma vai ao encontro da outra. Ao estabelecer um confronto ou uma ideia, o sujeito exige a resposta do outro, dando início ao diálogo em si. Em outras palavras, o diálogo se efetiva pela participação ativa de pelo menos dois sujeitos, nesse sentido, a enunciação de um gera resposta ao outro. Logo, compreender os sentidos imbricados em cada enunciado requer uma observação minuciosa dos aspectos a ele atrelados, desde os elementos que o constituem até as questões sócio-históricas que o ressignificam a cada leitura mediante a interação do autor-texto-leitor, o que suscita a necessidade da compreensão do ato interlocutivo entre os sujeitos que se comunicam.

Com base nessa postura de cooperação entre os sujeitos, Freitas (2005) acrescenta que para um leitor se tornar protagonista do processo de compreensão é importante que este aceite a colaboração dos outros, visto que somente outra consciência pode compreender e atribuir sentido ao que o locutor enunciou.

Assim, um ato de compreensão responsiva deve ser o resultado da construção de sentido que instiga o sujeito a pensar criticamente sobre o que lê interagindo pela tríade do dialogismo (autor-texto-leitor), levando em conta a função social da linguagem e suas relações

históricas, contextuais e a partir disso, se situarem como protagonistas críticos e reflexivos. Nesse sentido, elegemos como questões norteadoras da pesquisa as seguintes perguntas: como os gêneros discursivos da esfera jornalística são abordados no livro didático (LD) e qual a sua contribuição para construção de sujeitos leitores ativos responsivos? Estas são as questões que suscitaram nosso interesse em realizar esta pesquisa.

Dessa forma, trazer o livro didático (LD) para essa discussão é pensar em como trabalhar a leitura e a produção pela perspectiva dialógica a partir de um material comum e de fácil acesso, mas que já suscitou diversas discussões sobre o seu uso em sala de aula. Desse modo, o que norteia esse estudo é a prática da leitura pela perspectiva dialógica da linguagem a partir do uso do livro didático do Ensino Fundamental I, com o intuito de propiciar a formação crítica do indivíduo desde a sua base educacional, conduzindo-o a um processo dialógico instigador de transformações por meio da geração de atos responsivos.

Para responder a esse questionamento elencamos como objetivo geral: Analisar como as atividades de leitura e escrita são apresentadas no Livro didático (LD) a partir da óptica da interação e da reponsividade discursiva.

Como objetivos específicos apresentamos: discorrer sobre a concepção dialógica da linguagem e sua contribuição para a interação entre os sujeitos; refletir sobre a proposta do ensino da língua portuguesa a partir das atividades de leitura e da escrita presentes no LD; analisar os textos da esfera jornalística presentes no LD, considerando os seus aspectos e seu uso no que tange à leitura e à escrita a partir do responsividade linguística.

À luz da Teoria Dialógica da Linguagem esse estudo se justifica por suscitar a reflexão acerca dos aspectos sociais da linguagem, das interações entre os sujeitos e textos e da construção de sentido que geram atos responsivos capazes de evidenciar as vozes dos sujeitos que podem intervir na realidade social e possivelmente, deixar marcar históricas para próximas gerações as ressignificarem conforme o contexto vivenciado.

Quanto ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa interpretativa, de abordagem qualitativa cujo *corpus* corresponde aos gêneros discursivos da esfera jornalísticas abordados no LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I. A escolha por tais gêneros se deu por se caracterizar como a esfera que apresenta o maior número de textos trabalhados e a análise passa pela observação da estruturação dos gêneros e das questões de estudos que corroboram com a construção do conhecimento da língua materna do sentido que ativa o posicionamento do sujeito e sua interação com o mundo.

Diante disso, como hipótese para esta pesquisa, compreendemos que investir na leitura pela perspectiva dialógica da linguagem aplicada à esfera jornalística presente no livro didático

é contribuir com a interação do sujeito com o mundo e com construção de atos responsivos capazes de influenciar a sua realidade.

Quanto ao referencial teórico abordamos a Teoria Dialógica da Linguagem e a concepção dialógica de leitura recorrendo às contribuições de Bakhtin (2013, 2010), Volóchinov (2017), Sobral (2009), Almeida (2013), Geraldi (2006), Ribeiro (2003), Bezerra Lucas (2006), Silva (2017) entre outros autores que contribuem com a temática em estudo.

Como relevância para este estudo acredita-se que compreender o LD e suas propostas de leituras a partir dos postulados da linguagem o quanto interação, entendendo-a como um ato dialógico conforme apontam as contribuições bakhtiniana é favorecer não apenas a prática docente a partir das diretrizes da BNCC (2017) e dos estudos da linguagem, mas, é, sobretudo, conceber o sujeito como ativo e protagonista da sua aprendizagem, por meio de ações pedagógicas que os envolvam e os guiem para a proficiência leitora a partir da diversidade textual.

No que se refere à organização da dissertação, esta apresenta a introdução, quatro capítulos e as considerações finais. Desta forma, o primeiro apresenta os aspectos metodológicos norteadores da pesquisa; o segundo aborda a linguagem na perspectiva dialógica, no qual discorremos sobre o dialogismo, refletindo sobre interação entre os sujeitos, elencando os aspectos sociais e culturais, além de perpassarmos pela “palavra” como construtora de sentidos. O terceiro trata da concepção dialógica de leitura, apresentando os aspectos sociais e sua relação com as diversas esferas das atividades humanas. Também aborda a leitura como um ato de compreensão responsiva que impulsiona a mudança de postura do sujeito frente à sociedade, além de descrever a importância do livro didático no processo da leitura, ressaltando as habilidades leitoras orientadas para os textos que serão analisados, bem como, a sua contribuição para a construção do ato responsivo. O quarto traz a análise e a discussão dos dados e os resultados, com o intuito de identificar os aspectos que corroboram com a leitura propulsora de compreensão responsiva ativa dos alunos a partir de textos do livro didático.

Por fim, apresentamos as considerações finais acerca da temática abordada, reforçando a importância do ato de ler como compreensão ativa responsiva gerada a partir do livro didático em ambientes comuns, mas carregados de significados.

CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo será destinado ao caminho metodológico de modo a descrever as escolhas realizadas ao longo da pesquisa, bem como respaldar a base científica que guiará a metodologia científica presente neste trabalho.

1.1 A PESQUISA NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

A metodologia das Ciências Humanas defende que o componente central de estudo das ciências humanas deve ser o homem e seu discurso, pois ele é um ser *expressivo e falante*, é inacabado por natureza, está em constante movimento e interagindo nas mais diversas situações que envolvem a si, ao tempo e ao espaço. Nas palavras de Bakhtin (2011,p.400), [...] “o sujeito como tal não pode ser estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo como sujeito, não pode tornar-se mudo”, afinal ele não se encontra numa relação para si mesmo, mas em interação, em uma relação ativa com o outro.

Nesse sentido, Bakhtin (2017, p. 58) acrescenta que ao abrir-se para o outro, o sujeito também permanece para si e os elementos de expressão se cruzam e se combinam em duas consciências (a do eu e a do outro), que permite o reflexo das suas particularidades desencadeando a percepção das semelhanças e diferenças que as mantêm em constante diálogo. O sujeito também se apresenta como ser da totalidade, da alma humana, que se abre livremente ao ato do conhecimento, e não pode ser tolhido por esse ato em nenhum momento substancial (Bakhtin, 2015, p. 394), pois é produtor do conhecimento, é um ser dialógico que se fortalece na confrontação de vozes responsivas e na construção de sentidos.

Para contemplar os aspectos social, interativo e dialógico do sujeito, a ordem metodológica para o estudo da língua deve perpassar pelos seguintes pontos:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Bakhtin/Volochínov, 2012, p. 129).

Com base nessa afirmativa, devemos considerar as esferas da interação verbal entre os sujeitos; gêneros do discurso que surgem em decorrência da interação e a análise das formas da língua em uso. Ou seja, essa deve ser a sequência adotada para compreender o contexto e construir novos sentidos, pois se concentrar no afunilamento dessas estruturas promove uma

compreensão mais rápida e concreta do contexto, visto que as interações humanas estão sempre em ação, gerando novas compreensões e buscando respostas que dão continuidade a este ciclo.

Assim, a abordagem da linguagem nas Ciências humanas, está voltada para as interações verbais entre os sujeitos que desencadeiam compreensões dialógicas e discursivas levando em consideração o sujeito com um ser social, interativo e dialógico.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A respeito da pesquisa científica, Filho e Dalbério (2006, p.64) afirmam que “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Assim, toda pesquisa perpassa por um campo amplo de investigação, análise e interpretação que direcionam a construção de novos significados e sentidos.

Quanto à natureza, a pesquisa é enunciativo-discursiva que opta pela conjectura de aspectos históricos e sociais da linguagem que, conseqüentemente, se relacionam com as atividades do sujeito em situações e práticas discursivas (Santana, 2015). Assim, a esfera social e o contexto que marca a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídos que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica determinam as condições de produção verbal. Em outras palavras, tudo se desdobra a partir dos sujeitos e das relações dialógicas estabelecidas diante do contexto social e histórico que os situam. Sendo assim, esse estudo se desenvolve na área de estudo da Linguística e, particularmente, nos estudos do discurso, portanto, considera o sujeito como um ser dialógico, nas mais diversas esferas das atividades humanas.

No tocante ao tipo, a pesquisa é bibliográfica, que segundo Gil (2010, p. 50), “se desenvolve a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e nesse caso, os dados a serem analisados correspondem aos diferentes gêneros discursivos presentes nas três primeiras unidades do livro didático de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Em relação à abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa que se caracteriza pela possibilidade de explicar, com profundidade, os significados obtidos/gerados através dos procedimentos metodológicos, que tem o propósito de descrever a complexidade de problemas na busca por compreensões (Oliveira, 2010).

Nesse sentido, Teixeira (2012, p.140) acrescenta que na abordagem qualitativa, “[...]o

social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos autores sociais e suas práticas em matérias-primas dessa abordagem”. Assim, sendo os valores, as crenças, as atitudes e demais relacionados ao sujeito interessam à abordagem qualitativa.

Quanto aos objetivos, classifica-se como pesquisa descritiva que de acordo com Marconi e Lakatos (2017), “delineia o que é” e aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente.

Para o embasamento teórico realizamos busca em sites de domínio público e revistas especializadas, como a Revista Eletrônica Bakhtiniana, artigos e livros cujo foco se volta para a abordagem dialógica de linguagem, a leitura e o livro didático. Vale ressaltar que o nosso princípio norteador são as produções de Bakhtin e o Círculo sobre a concepção dialógica da linguagem e sua implicação para a noção de leitura.

1.3 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

A delimitação dos dados para a constituição do *corpus* dessa pesquisa se efetivou a partir de três critérios. O primeiro deles, diz respeito ao detalhamento dos gêneros textuais presentes nas unidades constitutivas do LD para compreender como esses gêneros se apresentam e se há repetição de alguns deles.

O segundo corresponde à classificação dos gêneros quanto à esfera discursiva e o terceiro e último critério, contempla a identificação e descrição da esfera discursiva mais presente no LD.

Nesse sentido, identificamos a predominância da esfera jornalística, com a presença dos gêneros: notícia (Unidade 1), crônica (Unidade 1), carta ao leitor (Unidade 3), reportagem (Unidade 4), e resenha crítica (Unidade 7). Assim, analisaremos as sequências didáticas que compõem a esfera discursiva jornalística e para tanto, apresentaremos o gênero escolhido, a atividade de leitura, a interpretação textual, a produção e pós-produção, considerando os pré-requisitos propostos pelo manual do Professor da Coleção em análise, confrontando-as com os postulados da BNCC (2017), a teoria bakhtiniana e outros teóricos que contribuem para o estudo da linguagem dialógica e dos gêneros discursivos.

O livro didático (LD) que veicula o *corpus* desta pesquisa diz respeito ao LD da Língua Portuguesa de Venante e Lima (2017) da coleção Akpalô, do 5º ano do Ensino Fundamental (EF) I, aprovado pelo PNLD de 2018 e em vigor até momento. A escolha por este livro se deu por ele se constituir como instrumento pedagógico utilizado pelos professores do polo 7 – sétima região da divisão de ensino do município de João Pessoa – da qual faço parte e

de onde acompanho o trabalho de colegas professores.

1.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES

A análise do *corpus* constituído se baseia na concepção metodológica do estudo da língua apresentada por Bakhtin/ Volochínov (2012) e que considera os aspectos sociais do sujeito e sua capacidade de interação e na proposta de análise sugerida por Sobral (2006), formulada em uma metodologia cujos procedimentos se dão em três níveis ou etapas e têm o propósito de analisar o objeto de estudo com base na genericidade e discursividade que perpassa pela descrição, análise e interpretação.

Desse modo, a descrição nos permitiu situar o *corpus* em uma determinada esfera da atividade humana (jornalística); a análise nos permitir questionar como os gêneros textuais se apresentam no LD e como são estruturadas as questões de estudo, permitindo-nos identificar os temas abordados e sua relação com a interação discursiva, e, por fim, a interpretação nos permitiu compreender como ocorre a construção de sentido que desencadeia a compreensão ativa responsiva dos sujeitos estabelecendo relação com os postulados de Bakhtin, da BNCC (2017), do Manual do Professor da Coleção Akpalô (2019), além de teóricos que contribuíram para esse estudo.

Como categorias de análises destacamos o dialogismo linguístico, enunciado, campo discursivo, concepções de linguagem, gêneros discursivos, leitura e produção textual.

CAPÍTULO II - A LÍNGUA (GEM) NA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Neste capítulo, discorreremos sobre a linguagem na perspectiva dialógica que representa a essência da interação entre os sujeitos e que favorece a construção de sentido mediada pela palavra, pelo contexto social e histórico presentes nas diversas esferas das atividades humanas. Abordaremos o dialogismo com princípio constitutivo da linguagem e a palavra na construção de sentido.

2.1 DIALOGISMO: A LÍNGUA (GEM) COMO INTERAÇÃO DISCURSIVA

Para falar em estudos da linguagem se faz necessário compreender os conceitos presentes no início dos estudos linguísticos em que Saussure (2006, p.18.) enfatiza a necessidade de “atribuir à língua o primeiro lugar dos estudos da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade – natural ou não de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é então ilusório dizer que a língua que faz a unidade da linguagem.”

Saussure (2006, p.22) ainda acrescenta que a língua é:

Um objeto bem definido no conjunto heteroclítico dos fatos da linguagem. [...] Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de contrato estabelecido, entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem a necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouca criança a assimila [...].

Nesse sentido, Saussure já apontava para a necessidade de aprendizagem da língua, e que ela se dava em contexto social, já que ela é exterior ao indivíduo. Entretanto, é importante destacar que o indivíduo sozinho não consegue modificá-la, mas em conjunto com o meio, com o social, “entre os membros da comunidade”. A esse respeito aponta-se o fato de a língua ser multifacetada e estar em constante transformação, atendendo a necessidade do meio e do contexto social das épocas, é exatamente, a partir desse princípio que os vocábulos ganham novas versões, novos significados, para atender a necessidade do falante.

Foi apenas com o Círculo de Bakhtin que os estudos da língua (gem) ganharam a conotação que se tem atualmente. Dessa forma, é a partir das contribuições de Bakhtin (2011) na Coletânea *Estética da Criação Verbal*, e de Volóchinov (2017) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que entendemos que a abordagem dialógica tem influenciado múltiplos olhares sobre as diversas possibilidades de interação entre os sujeitos.

Para Bakhtin e o Círculo, o dialogismo é considerado como o princípio constitutivo da linguagem. Conforme esses autores, a linguagem tem a característica de ser dialógica, porque apresenta natureza concreta, viva, em seu uso real. Nessa perspectiva, ao tratar da linguagem como natureza real/viva considera-se que a língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas, mas entende-se a língua a partir dos elementos linguísticos em que a enunciação particular é compreendida em um contexto concreto preciso, carregado de significações.

Nesse sentido, o dialogismo representa a condição essencial do ser e agir dos sujeitos, de modo que o sujeito só existe na relação com outros sujeitos, assim como, só age em relação aos atos de outros sujeitos. Portanto, o sentido nasce do diálogo entre formas de enunciados/discursos passados já produzidos, e formas de enunciados/discursos futuros, que podem vir a ser produzidos (Sobral, 2009). Em outras palavras, a relação entre os sujeitos e a expressão de seus enunciados se retroalimenta continuamente gerando novos sentidos.

Ainda sobre a linguagem, Bakhtin (2011) afirma esta é por constituição dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instauram-se choques e contradições. E isso acontece porque a linguagem é concebida a partir do estabelecimento de relações entre os aspectos históricos, culturais, sociais dos sujeitos e discursos que a envolvem.

Brait (2005, p. 93) acrescenta que “[...] a linguagem não é centrada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado”. Nesse sentido, a natureza da linguagem inerentemente social, é constituída de interação nos mais variados campos da interação humana.

Sendo assim, a linguagem vai se efetivando pela comunicação social, orientando-se para o outro de modo que: [...] tanto o falante quanto o ouvinte são participantes conscientes do acontecimento da enunciação e ocupam nela, posições interdependentes (Volóchinov, 2013, p. 156). Assim, “todos os enunciados no processo de enunciação independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. (Fiorin, 2006b, p. 19).

Compreendida também como processo de interação, a linguagem é produtora de ideologias, pois não acontece fora do sujeito e da história. Então, enunciar não é simplesmente dizer alguma coisa, mas é considerar a alteridade, o outro, o contexto e o modo da interação verbal.

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN, 2014, p.101).

Para Bakhtin (2014), na dinâmica enunciativa entre ouvinte e falante constrói-se a intersubjetividade humana, pois sendo a linguagem constituição social aquela que fala sempre se dirige a outro, que dialoga com o seu discurso por meio de teias discursivas. Desse modo, o autor defende o caráter dialógico e ativo entre os sujeitos participantes do ato comunicativo e critica a recepção passiva. Em Bakhtin, a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas determinadas historicamente, por isso as palavras possuem intenções, sentidos.

Bakhtin (2011, p. 271) também afirma que “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”. Isso suscita a compreensão de que todo enunciado é vivo e tem uma natureza responsiva e transformadora, de modo que o ouvinte (leitor) também é falante e que todos os seus discursos desencadeiam outros discursos.

Nessa perspectiva, Bakhtin faz menção à necessidade de compreender o enunciado evidenciando que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.” Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contra palavra. (Bakhtin, 2006, p. 135).

Dessa maneira, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 272) e compreender a enunciação é extremamente necessário para que o indivíduo se oriente em relação ao que está sendo dito e estabeleça relações dialógicas indispensáveis à construção do sentido que permite a contraposição ao que é dito a fim, de gerar atos responsivos. Por isso, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (Bakhtin, 2011, p. 121). Logo, a linguagem é essencialmente social, estabelecida em um contexto dialógico que se retroalimenta a cada compreensão, que jamais se limita ou se encerra, mas que, de forma viva, responsiva e real estabelece a interação em um contexto complexo e inesgotável.

Nesse contexto, as relações dialógicas se configuram como relações de sentido estabelecidas entre dois ou mais enunciados discursivos e, nelas, sempre se faz referência ao “outro”, ou seja, “o enunciator, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de

outrem, que está presente no seu” (FIORIN, 2006a, p. 19). Assim, as relações dialógicas são produzidas projetando uma inter-relação entre o discurso vivo e o objeto ao qual se dirige, de forma que encontra o objeto-alvo “já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito” (Bakhtin, 2015, p.48).

Bakhtin (2013), também afirma que:

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida da linguagem*. Toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2013, p. 209).

Com base na citação, compreendemos que as relações dialógicas se constituem como a essência da comunicação, são elas que determinam os campos da vida da linguagem e estabelecem o diálogo em qualquer um deles. Portanto, Brait (2005) afirma que a abordagem dialógica vive “na busca da compreensão das formas de produção do sentido, de significação, e as diferentes maneiras de surpreender o funcionamento discursivo” (Brait, 2005, p. 87).

Nessa perspectiva, o dialogismo corresponde a um grande campo teórico dentro do qual estão as relações dialógicas, que não estão ligadas apenas ao sistema da língua, nem se esgotam nele, mas, adentram na interação entre enunciados ou discursos, ao que Volóchinov chama de interação discursiva, colocando-a como fenômeno social que perpassa *a realidade fundamental da língua*. Nessa perspectiva a construção de sentidos se dá diante da situação imediata ou pelo contexto mais amplo da realidade discursiva, da interação social.

Nessa relação, o ato dialógico que se retroalimenta a cada compreensão, que jamais se limita ou se encerra, mas que, de forma viva, responsiva e real estabelece a interação em um contexto complexo e inesgotável onde “eu” só existe em relação ao “outro”, e assim pode se expressar.

Portanto, o dialogismo é considerado como a essência da comunicação verbal sempre em resposta ao já dito, determinando ao interlocutor uma posição responsiva, ou seja, o ato dialógico se retroalimenta a cada compreensão, que jamais se limita ou se encerra, mas que, de forma viva, responsiva e real estabelece a interação em um contexto complexo e inesgotável.

2.2 A PALAVRA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Comumente fala-se sobre a construção de sentidos e a polissemia da palavra. Na verdade, essa construção é tecida pelo contexto de produção em que a palavra é produzida. Com efeito, para se discorrer sobre a palavra é importante compreender que:

Assim, entre a face fonética da palavra e seu sentido, não há nem uma conexão natural nem uma correspondência de natureza artística. Se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo. (Bakhtin/Volóchinov, 2013, p.79).

Nesse sentido, a palavra está interligada entre o fator fonético que ela possui e o sentido que ela adquire no contexto de produção, sentido este que é atribuído na coletividade, porém regida por normas dessa instituição que é a língua.

Ao nos remetermos à “palavra”, tomamos por base os estudiosos bakhtinianos que a tratam como uma corrente de transmissão de valores ideológicos da sociedade, capaz de reproduzir as transformações que nela ocorrem e indicar suas mudanças no decorrer do tempo, pois “[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (Bakhtin/Volóchinov, 2013, p.42).

A palavra tece os fios ideológicos que indicam as mudanças nas diferentes relações sociais, como também nos diferentes domínios das atividades humanas. Inclusive, a palavra é capaz de registrar as fases transitórias e refletir as alterações imperceptíveis, até mesmo as de curta duração, das mudanças sociais. Logo, ela acumula sentido nas diferentes situações em que os sujeitos estão envolvidos. Portanto, “[...] a palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social” (Bakhtin/Volochínov, 2014, p.47).

Miotello (2008) acrescenta que toda palavra é dotada de valores, de uma carga axiológica, que não pertence à palavra propriamente dita, mas ao uso que se faz dela na interação social, entre o sujeito e o outro. Dessa forma, a palavra possui duas “faces”: começam alguém com destino a outro alguém, pois toda palavra “serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (Volóchinov, 2013, p. 205). Por essa razão, a palavra é compreendida como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (Bakhtin; Volóchinov, 2013, p.117), pois é através dela que mim aproximo do outro, tendo-a como território comum a quem fala e a quem ouve.

Nessa concepção, Bakhtin (2010, p. 223) acrescenta que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa

compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais”, ou seja, o nosso discurso sempre está cheio da palavra do outro e sempre nos orientamos nesse contexto, concordando ou discordando do que é dito.

Assim, independentemente da forma de incorporação do discurso do outro, a palavra é sempre constitutivamente ideológica e histórica, pois em qualquer que seja o domínio da vida,

[...] nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for à vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado, como objeto de uma comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um esforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso específico maior em todos os objetos do discurso. (Bakhtin, 2010, p.139).

O discurso de um faz referência à inclusão de outro discurso dentro de um determinado tema, como forma de retomar ou inserir um novo ponto de vista. Para Volóchinov (2017, p.249), “[...] o discurso alheio é o discurso dentro do discurso, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado”, uma vez que carrega a presença explícita da palavra de outrem na construção do enunciado.

Nesse sentido, o autor evidencia que toda palavra é uma pequena arena em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate, permitindo que os sujeitos exponham seus pontos de vistas e concordem ou não com os discursos alheios, sem anular seu ato de fala e as compreensões a ele atribuídas.

Com isso, concordamos que a palavra não deve ser primada pelos princípios da imanência nem da autossuficiência, mas por tornar-se viva por meio da interação discursiva, como um acontecimento social. Assim, a compreensão ativa da palavra possibilita a comunicação entre os interlocutores, pois todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto.

A esse respeito, Bakhtin (2011) acrescenta que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Isso ocorre porque a palavra é ressignificada pelas vivências sociais dos sujeitos em suas interações discursivas. Desse modo, cada diálogo mobiliza a construção de novos sentidos, de novas interações que não se encerram no que já foi dito, que nunca é a repetição do mesmo, mas

que se renova constantemente e, para tanto, os indivíduos precisam se perceber como agentes construtores de sentido social em seus atos comunicativos.

Quanto ao conceito de sentido, Bakhtin/Volochínov (2014) afirmam que o contexto determina o sentido da palavra, sendo assim, quanto mais variados forem os contextos, mais amplas serão os sentidos. Além disso, “o sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoações vivas” (Bakhtin/Volochínov, 2014, p.198), pois elas são responsáveis por revelar o julgamento de valor da palavra, expresso pelas intenções dos sujeitos no ato comunicativo. Assim, tudo começa pela palavra que conecta os sujeitos e assume amplas significações conforme o contexto em que vai sendo inserida no decorrer das interações humanas. Assim, para ele:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (Bakhtin/Volochínov, 2014, p.34).

Dessa forma, ao emitir uma palavra esse sujeito enunciador, sempre a emitirá de um dado lugar e o contexto de produção a revestirá de sentido. Uma palavra uma vez emitida, ela nunca estará desprovida de sentidos, mesmo porque na sua própria escolha já há uma função, um por que. Isso significa dizer que a palavra é, conforme Bakhtin/Volochínov (2014, p.95):

A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlataseja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Nesse sentido, a significação da palavra refere-se à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal, pois, Bakhtin (2010), afirma que a palavra é considerada um signo social, funcionando como elemento essencial que acompanha e comenta todo ato ideológico. Volochínov acrescenta que:

Toda palavra realmente pronunciada (ou escrita conscientemente) e não adormecida no léxico *é a expressão e o produto da interação social entre os três: o falante (autor), o ouvinte (leitor) e aquele (aquilo) sobre quem (ou sobre o quê) eles falam (o personagem)*. A palavra é um acontecimento social. (Volochínov, 2017, p. 128).
(grifo do autor)

Com essa afirmativa, o autor reforça que a palavra resulta da interação social entre o falante, o ouvinte e aquele de quem se fala, ampliando a possibilidades de construção de sentido. Por isso, os elementos constitutivos da língua não podem ser desvinculados do processo social que os atravessa e os constitui. Afinal, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior do seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (Geraldi, 2006, p. 42).

Para tanto, a significação de uma palavra está no plano do que é repetível, e tem como base a forma abstrata da língua do reiterável, enquanto o tema representa a parte do(s) múltiplo(s) sentido(s). Dito de outra forma, verificar a incidência do que se repete e do que reverbera no tempo sobre os elementos não repetíveis é entender que a natureza das relações dialógicas está na unidade basilar da palavra e, portanto, é preciso sempre visualizar a compreensão como diálogo.

CAPÍTULO III - CONCEPÇÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO PORTUGUÊS

Neste capítulo, faremos uma abordagem da leitura concebida na perspectiva da interação social, refletindo sobre o fato de que esta resulta da interação entre os sujeitos envolvidos em um contexto de amplas significações históricas, sociais e culturais. Em seguida, discorreremos sobre a leitura como um ato de compreensão responsiva.

Dando continuidade, ao debate, no próximo tópico, discorreremos sobre o aspecto dialógico da leitura com base no livro didático e sua contribuição para a construção de sentido.

3.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA (GEM): UM PRINCÍPIO DE INTERAÇÃO NO CONTEXTO DA LEITURA

Para se refletir a respeito da concepção de leitura, cabe-nos repensar sobre as concepções de linguagem e como elas interferem no ato de ensinar, e, conseqüentemente, no livro didático e nas concepções de leitura. Sendo assim, retomaremos as três concepções de linguagem propostas por Travaglia. De acordo com este autor: “A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Para esta concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização, apenas uma tradução. (2006, p.17).”.

Ao discorrer sobre a segunda concepção Travaglia (2006, p.18) diz que:

[...] a linguagem é instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nesta concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

Nos dois conceitos apresentados reside o equívoco de anular a interação no ato comunicativo mediado pela linguagem, já que a primeira serve apenas como expressão do pensamento, e a segunda para transmitir uma mensagem. Dessa forma, a concepção do fenômeno da linguagem e que permeia os documentos oficiais como a BNCC (2017) e que deve estar presente em livros didáticos é a terceira concepção da linguagem, em que a interação se faz presente no processo da comunicação. Sendo assim, de acordo com Travaglia (2006, p.23), nessa concepção, “o que o indivíduo faz ao usar a língua, não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações,

agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Partindo dessa premissa, nessa concepção, o sujeito é agente do seu próprio discurso e atua sobre ele. Sendo assim, o sujeito é ativo, e “a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico (*Idem*).”.

Assim, comungamos assim com Antunes (2009, p.218) “ensinar língua e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização”. Partindo desse pressuposto para se ensinar língua, e, conseqüentemente nortear as atividades sobre leitura, é necessário compreender quais as concepções presentes nas escolhas docentes e, sobretudo, no livro didático a ser usado para o ensino.

Da mesma forma que há três concepções para a linguagem, e para cada concepção um tipo de sujeito, para a leitura Koch e Elias (2008) também definem as concepções de leituras alicerçadas a partir das concepções de linguagem. Assim, para estas autoras para cada concepção há um tipo de sujeito e de leitura. Nesse interim, elas apresentam que para a primeira concepção de linguagem o foco é centralizado no autor, em que ele apenas expressa seu pensamento, nela “o sujeito é psicológico, individual, dono de suas vontades e ações (2008, p.9)”. A partir disso, a leitura, aqui, é compreendida como “[...] atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor [...]”.

Para Koch e Elias (2008, p.9) para a segunda concepção de linguagem o foco é no texto, sendo “o sujeito determinado e “assujeitado” pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência”. Nesta concepção, o texto é apenas um produto a ser decodificado, cabendo ao leitor apenas decifrar o código. Aqui, a leitura é apenas “uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, tudo está dito [...]” (*idem*). Por fim, a terceira concepção, que representa a interação entre os falantes ou participantes do discurso, está no tripé texto-autor-leitor, onde a interação se faz presente em todo o processo. Para Koch e Elias (2008) “os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos – dialogicamente- se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar de interação dos interlocutores (2008, p.10-11)”.

Dessa maneira tal concepção dialoga com noção de leitura como ato dialógico produzido na interação entre leitor/texto/autor, como encontro de alteridades (Bakhtin, 2011), implica na ideia de entrelace dialógico, no qual os discursos são atravessados por valores ideológicos, tensão e diferentes pontos de vista sobre o mundo. Ler pode promover desdobramentos de sentidos, além de desencadear no leitor uma “compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin,

2011, p. 272).

Quando lemos exercemos o papel dialógico com uso das vozes sociais, pois a leitura amplia a compreensão conduzindo o leitor em dimensões e espaços nunca vistos, os quais favorecem a descoberta de novos pensamentos que se converterão no desenvolvimento da consciência. Nesse contexto, o ato de ler é dialógico, haja vista quando se lê, o sujeito interage com o eu, com o tu e com o outro, assim, a interação se dá por meio de entrelaçamentos discursivos, em que o “eu” dialoga com diferentes vozes presentes no contexto de produção. Sendo assim, nesse dizer, conforme Bakhtin:

Percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo, a esse querer-dizer (como o tivermos captado) que mediremos o acabamento do enunciado. Esse intuito determina a escolha, enquanto tal, do objeto, com suas fronteiras (nas circunstâncias precisas da comunicação verbal e necessariamente em relação aos enunciados anteriores) e o tratamento exaustivo do objeto do sentido que lhe é próprio. Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado (mas este é o terceiro fator de que trataremos mais adiante). O intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido — objetivo — para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única). Da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, capitam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em processo de desenvolvimento. (Bakhtin, 2016, p.316).

Isso significa que no ato do dizer há um porquê na escolha da palavra e jamais essa enunciação poderá ser reproduzida com o mesmo teor, haja vista que o ato da enunciação não se repete, porque há a dialogicidade com o próprio ato da enunciação e com tudo que lhe cerca. Esse Eu e esse Tu interagem com o tudo que lhe cerca, inclusive, com as diversas vozes presentes em seu eu. Assim, essa unidade se torna “indissolúvel”, devido às circunstâncias individuais presentes no próprio ato do dizer.

Bakhtin ainda aponta como de suma importância o fator do gênero do enunciado, como sendo relativamente estável, já que se molda as circunstâncias de produção. Dessa forma,

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe, sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). (Bakhtin, 2016, p.316).

Conforme Bakhtin o enunciado é adaptável e ajustável ao gênero escolhido, que é regido

pela necessidade comunicativa. Embora ao usar o gênero, muitas vezes o sujeito não tenha o domínio da língua formal, mas por ser falante nativo da língua, ele consegue se comunicar e usar a diversidade dos gêneros sem necessariamente saber a estrutura formal da língua. Isso se dá devido à imersão linguística e o uso da língua em contexto de produção. Como a língua é heterogênea e fluida, ela está em constante mutação, fazendo com o que o sujeito se adapte aos novos contextos produzidos pelas diversas formas sociais que os gêneros se “vestem”. “[...] Em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos).” Como falantes nativos, que somos, “naprática, usamo- los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica.” (Bakhtin, 2016, p.301).

De acordo com Bakhtin (2014), a interpretação é “como correlacionamento com outros textos e a reapreciação em um novo contexto” (Bakhtin, 2011, p. 401). Nesse sentido, a compreensão de um texto ocorre por meio da interação, do diálogo estabelecido entre o leitor e o texto, gerando uma multiplicidade de significações fundamentadas no contexto social e nas particularidades de cada sujeito. Cada texto, portanto, nunca é repetido que já foi dito, ou seja, o ato da fala é único.

Na ótica de Almeida, “o processo de ler assume uma dimensão para além de atribuição de sentido e passa a ser um ato social e político” (Almeida, 2013, p.30), e, nesse sentido, consiste em “um lugar mais amplo e diverso daquele apresentado pelas investigações que visam apenas aspectos psicológicos e linguísticos do texto” (Almeida,2013, p.30).

Logo, o aspecto social da leitura está posto na consideração das interações entre os indivíduos, na observação das vozes alheias que instiga a elaboração de uma resposta ao que se lê. E isso, ocorre em qualquer espaço independentemente do papel ocupado pelo sujeito. Freire (2003) por sua vez, aponta que a leitura pode se constituir como ato crítico e reflexivo, pois há um entrelaçamento entre a leitura e o contexto ao qual o sujeito pertence. Para autor, a palavra pronunciada ou a leitura realizada flui do mundo, portanto, apropriar- se do texto é também se apropriar da ideia de ler o mundo. Logo, exercer a leitura como ato crítico e reflexivo culmina na prática consciente de transformar ou reescrever o meio em que se está inserido.

Afinal, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2003, p. 13) e deve se basear na criticidade e reflexão que pode promover a liberdade do leitor no processo de tomadas de decisões, e na prática consciente, que resulta no sujeito transformado, mas não concluído, uma vez que muitas leituras de mundo serão feitas e refeitas.

Portanto, a leitura conduz o indivíduo a uma mudança de postura por meio do desenvolvimento de novas habilidades. Ler não se reduz a atribuir sentidos, mas por meio da

compreensão desse sentido se constituem atos responsivos e responsáveis que podem modificar o contexto social vivenciado.

A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (Bakhtin, 2016, p.301).

Posto isso, em oposição ao ensino tradicional, no ensino mediado pela linguagem é necessário conceber a leitura a partir do espaço dialógico, é dá lugar a interação em seu mais amplo aspecto, a partir da terceira concepção que é a interacionista e /ou dialógica. Além disso, essa ação deve partir das práticas letradas mediada pelos gêneros discursivos e das atividades concretas do uso da linguagem. Sendo assim, no próximo tópico iremos tratar da responsividade discursiva no ato da leitura, a partir dos postulados de Bakhtin.

3.2 A LEITURA COMO UM ATO DE COMPREENSÃO RESPONSIVA

Ao pensarmos na leitura como um ato de compreensão responsiva, precisamos antes de qualquer coisa compreendê-la a partir da concepção bakhtiniana, o que é o ato.

Para tanto, Bakhtin afirma que:

O ato é considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização — de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude — seja no seu aspecto conteudístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não somente o contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual relaciona tanto seu sentido, como o seu fato, em que procura realizar responsavelmente a verdade única, seja do fato do sentido, na sua unidade concreta. Por isso é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. [...] a responsabilidade do ato [...] a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo [...] ato responsável [...] é [...] a realização de uma decisão (Bakhtin, 2010, p. 79-80).

Com base nisso, podemos compreender o ato como um modo unitário e singular de existir da vida, como um fato, como a valoração do sujeito, como a realização de uma decisão.

Pensando na singularidade do ato, Bakhtin nos leva a percebê-lo como um evento

integrado a “[...] realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível” (Bakhtin, 2010, p. 42). Assim, o ato é único e indissociável do contexto histórico individual onde “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” que ocorre de forma concreta e não mais se repete.

Ponzio (2013, p. 235) afirma que o ato tem função de dupla responsabilidade; “[...]a responsabilidade em relação ao significado objetivo, ou seja, em relação a um conteúdo [...] de um setor da cultura [...] e a responsabilidade em relação à eventicidade única do ato”. Assim, cada sujeito é responsável por seus atos na medida em que os vive e os realiza tanto em relação a sua essência quanto no resultado para o próprio sujeito e a sociedade.

O ato também carrega um tom avaliativo em que o sujeito [...] só avalia em interação, o que molda sua valoração. Logo, “[...] a um dado tom avaliativo, ou entoação avaliativa, corresponde um dado “tom” responsivo, uma atividade “ativa” de resposta [...]” (SOBRAL, 2009, p.87). Portanto, a recepção avaliativa ativa realizada pelo interlocutor é denominada pelo Círculo de “responsividade ativa”, ou seja, é o resultado da valoração que ocorre quando os sujeitos interagem durante a comunicação.

Assim, a entoação avaliativa e a responsividade ativa são atitudes vitais presentes em todo ato e em toda enunciação, vinculados com todo processo de apropriação social e histórica do mundo pelos sujeitos (Sobral, 2009, p.88). Isso se dá porque as avaliações e respostas dadas nos discursos envolvem aspectos sociais e individuais dos sujeitos conforme o papel que cada um desempenha na interação comunicativa.

A esse respeito, Bakhtin (2010) acrescenta que “[...] o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (Bakhtin, 2010, p. XXXIV).

É esse ato responsável que torna indivíduo ativo, participativo e crítico, que o leva a tomar decisões capazes não somente de descrever com especificidade as suas vivências, mas, sobretudo, de intervir positivamente nos aspectos históricos, sociais e culturais que norteiam sua vida.

Ainda nesse contexto Bakhtin (2010, p.8) reafirma o ato como “algo que nunca é a priori, mas que deve sempre e em toda a parte ser conquistado”, portanto, “o ato é uma ação não um mero acontecimento”. Sendo assim, ao pensarmos na leitura como um ato, é necessário considerá-la como uma ação que sempre conquista algo e este algo está sempre relacionado ao campo das contínuas aprendizagens.

Diante desse panorama e pautada em Bakhtin (2010), Almeida define:

O ato de ler, como processo de interação, é um desafio para o leitor, que responde pelo sentido atribuído ao texto. Desse modo, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito que a executa. São os sujeitos, os agentes construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de leitura de um texto. Os movimentos que os sujeitos leitores executam na construção do sentido têm a ver com seu ponto de vista acerca do objeto da leitura em questão (Almeida, 2013, p. 41).

Sob a percepção da autora compreendemos que ler não se resume a um ato mecânico. Ele corresponde a um processo múltiplo de interação, e dessa forma vai se consolidando como um desafio para o leitor. A interpretação do texto nunca está presa a fatores denotativos ou conotativos, como se fossem polos textuais, mas o sentido ou os sentidos advêm de cada momento de enunciação, de cada ato produzido pelo autor.

É assim que ao pensar na leitura temos que ter em vista a interação discursiva, que significa a partilha de vozes e de atravessamentos entre os leitores, diante de cada enunciado. Numa perspectiva de leitura dialógica “todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (Volóchinov, 2017, p. 236), afinal o estudo da língua deve ser sustentado por “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (Geraldí, 2006, p. 42). Dessa forma, a partilha de vozes que ocorre na interação discursiva é o que impulsiona a compreensão responsiva, que para Bakhtin (2011):

[...] nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 2011, p. 291).

Portanto, a compreensão responsiva é a resposta dada no ato comunicativo, seja imediata ou não. É o posicionamento do sujeito situado historicamente e socialmente que se permite interagir. Logo, a resposta é resultado de uma postura ativa do interlocutor, que ao compreender as enunciações elaboradas pelo locutor assume uma postura ativa responsiva. Mediante o contexto, a leitura deve acontecer como uma interação viva, para que os leitores percebam as relações de plurissignificação dos discursos contidos nos textos e discutam os diferentes sentidos que outros leitores têm para atribuir no exercício da leitura. Contudo, ler com o propósito de obter compreensões responsivas perpassa pela identificação do signo, interpretação, construção de sentido, responsabilidade, posicionamento ético, tomada de decisões que constituem respostas, desencadeiam diálogos e estimulam as compreensões ativas norteadoras de mudanças no modo de agir dos sujeitos envolvidos nesse processo e,

consequentemente, na sociedade.

3.3 A LEITURA DIALÓGICA NO LIVRO DIDÁTICO: UM CAMINHO A PASSOS LENTOS

A leitura pelo viés dialógico, como sabemos, deve sempre considerar a possibilidade de nos depararmos com o outro (Bakhtin, 2014). Nessa perspectiva, a leitura não se encontra nem no texto, nem fora dele, mas nas possibilidades de interação entre os sujeitos, entre aquele que escreve e aquele que lê mediado pelo texto.

Considerando a leitura como um ato discursivo, Bakhtin (2011) reitera que só pode haver compreensão de um texto na interação, no diálogo do leitor com o texto, por isso não se pode afirmar que haja somente uma leitura ou uma interpretação.

Nesse sentido, é importante considerar que “o texto é condição para a leitura e a leitura vivifica o texto”, (Geraldí, 2002, p.112), de modo que cada leitura feita torna-se, por sua vez, objetos de novas leituras, permitindo que novos sentidos sejam construídos pela interação do leitor com o texto e com os aspectos socioculturais.

Souza e Castro (2013, p. 49) acrescentam que:

[...] discutir a leitura é considerá-la como um diálogo que se estende sob as mais variadas possibilidades, situações e comunidades dentro do contexto social. As práticas de leitura, como não poderiam deixar de ser, evoluem conforme as transformações da sociedade, e, assim, também se muda a própria concepção de leitura.

A leitura é uma prática de interação social, é um evento discursivo, em que é possível interrogar, concordar, discordar, refletir, assim como, influenciar e ser influenciada conforme as transformações da sociedade.

Diante disso, é importante mencionar que “ensinar a ler é ensinar a compreender, considerando as relações dialógicas entre autor, texto, leitor e situação comunicativa” (Nascimento, p. 147, 2021). Ler corresponde ao estabelecimento de relações com outros textos, com a cultura, com a sociedade, com a história e com a própria linguagem, ativando a compreensão dos significados expressos no discurso por meio dos conhecimentos prévios que busca tornar esse processo dinâmico e interligado às vivências do leitor.

Para tanto, precisamos levar em consideração que o ensino da leitura deve priorizar o processo de interação desde o primeiro contato com o ambiente escolar, para favorecer o desenvolvimento da autonomia na aquisição das habilidades leitoras, afinal “a leitura é um

processo interativo de construção de sentido” (ALMEIDA, 2013, p. 33).

A esse respeito Almeida acrescenta que:

As práticas pedagógicas de leitura ou os modos de ler em sala de aula refletem não só a concepção de linguagem/leitura do professor, mas também a relevância da interação professor-aluno, professor/livro didático e aluno-aluno com o texto. Ao adotarmos, aqui, a perspectiva dialógica ou linguagem como interação, a atividade de leitura em sala de aula deverá pautar-se por essa concepção (Almeida, 2013, p. 41).

Assim, a concepção dialógica de língua deve subsidiar a prática da leitura em todos os momentos da aula e para além do ambiente escolar como uma reflexão crítica e de interação contínua. Como elemento da interação na sala de aula podemos destacar o livro didático que é visto como “estruturador das práticas docentes” (Tagliani, 2011, p. 137), e que segundo Batista e Rojo (2008, p. 15):

[...] foi composto com o intuito de auxiliar o ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais.

Dessa forma, ele representa um dos documentos oficiais que servem de diretrizes para a definição de metas educacionais e concretização do ensino e aprendizagem, pois exerce um papel extremamente significativo, tanto no direcionamento da prática docente quanto em guiar o aluno no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Bezerra e Luca (2006) salientam que o livro didático precisa ser compreendido como:

Elemento importante na construção do saber escolar e do processo educacional espera-se que contribua para o aprimoramento da ética, imprescindível ao convívio social e à construção da cidadania. Nesse sentido, há que se verificar, nos textos e nas atividades, a existência de uma real preocupação em despertar no aluno a prática participativa, a sociabilidade, a consciência política, enfim, a cidadania, entendida em seu sentido mais amplo (Bezerra; Lucas, 2006, p. 37).

Assim, a atribuição de valor dada ao livro didático potencializa a sua importância e favorece a interação entre os indivíduos criando pontes com o conteúdo social. Ou seja, é uma ferramenta didática na qual se deve trabalhar a interpretação, a compreensão, a participação, a construção da ética e da cidadania.

A esse respeito, Saviani (2007) acrescenta que:

[...] os livros didáticos são o instrumento adequado para a transformação da mensagem científica em mensagem educativa. Porém, um autor de Livro Didático deve ter em mente que o seu objetivo não é a ciência como tal, mas, a seleção e ordenação das

conclusões científicas para atingir o objetivo educacional: a promoção do homem (Saviani, 2007, p. 136).

Em conformidade com o autor, evidencia-se que a elaboração e organização dos conteúdos do livro didático precisam ser claras, baseadas no conhecimento científico, mas apresentado em uma linguagem acessível a cada nível de ensino. Nesse sentido, o propósito deve ser o de promover o indivíduo, ofertando-lhe a construção de conhecimento com sentido social e favorável à construção de novas compreensões.

Assim, um livro didático bem escrito, por autores de áreas específicas, com questões que contemplem a realidade e a construção de novos conhecimentos, irá atrair os alunos e essa atração advém da apresentação histórica da produção do conhecimento e dos fatores que influenciaram essa produção (Silva; Pires; Manzke, 2018).

O livro didático é definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”.

Assim, o livro é a representação da comunicação verbal, como objeto das discussões ativas, do diálogo sempre atravessado pela palavra do outro e sempre responde a alguma coisa, pois se constitui por enunciados que sempre têm um destinatário e que carregam consigo emoções, opiniões, valores e crenças que a cada momento ressignificam o ato de ler.

Quanto a direcionar a prática do professor, o livro didático norteado pela BNCC, descreve as competências e as habilidades e que precisam ser trabalhadas em cada texto como propósito de promover o encontro do leitor com o texto e com o mundo. Dando-lhe a oportunidade de dialogar com o texto para que construa os sentidos no jogo interativo que resgata seus conhecimentos, sem se limitar ao que está na superfície do texto (Venante; Lima, 2017).

Com isso podemos pensar no livro como o objeto cultural da leitura, que contempla o encontro de muitas vozes, de muitos tempos e de muitas histórias que nas mãos de bons leitores perpetuam esse universo e a cada leitura, a cada diálogo se abre para novas construções de sentidos.

Nessa perspectiva, constatamos que Venante e Lima (2019), autores do LD que ancora o *corpus* da nossa pesquisa, trazem em sua fundamentação teórico-metodológica uma concepção de linguagem voltada para a prática social e para a relação entre os sujeitos. Assim, no próximo tópico apresentaremos a concepção de linguagem e da estrutura das propostas didáticas presentes no LD analisado.

3.4 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E ENSINO

A concepção que o docente tem sobre a linguagem é de suma importância para o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, sabe-se que, embora haja três concepções possíveis para o ensino de línguas, atualmente a que é contemplada é a interacionista, haja vista ela propicia ao processo de ensino o dialogismo pregado por Bakhtin (2016), em que se entende que a linguagem é inerente ao sujeito, porém ele não apenas a recebe, ele age sobre ela em relações sociodiscursivas a partir de esferas que estão em contextos sociais de comunicação.

Dessa forma, o ensino de línguas no Brasil passou a ser ressignificado a partir da década de 80 com o avanço da teoria do letramento, com Magda Soares, pioneira da teoria aqui em nosso território. Na mesma década avançava-se o debate pelas Diretas Já, que foi consolidado em 1984, culminando na mudança constitucional em 1988, com a nova Carta Magna, que estipula os direitos e garantias dos cidadãos. Nela é posto a educação como um direito de todos, sendo obrigação do Estado garantir não só o direito, mas como a permanência dos sujeitos na escola. A partir dessa premissa a década de 90 passou a ser voltada para a construção do aparato legislativo, tendo como marco 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e 1998 (Parâmetros Curriculares Nacionais), dois documentos importantes que deram início a um divisor de águas para o cenário educacional brasileiro. Na LDB tem-se todo o aparato legal que passou a reger o ensino, a partir de vários outros debates internacionais como os direitos humanos, que passaram a ser também assegurados em 1988 pela Constituição, tendo como direcionamento a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim, o cidadão passa a ser visto como um sujeito coletivo, resguardando a ele todos os direitos constitucionais de forma que o conceba como livres e:

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, Considerando que os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades. (Declaração dos Direitos Humanos)¹

Dialogando com a Declaração os Direitos Humanos, a Constituição do Brasil promulgada em 1988 garante como direitos: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)”.

¹ Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Posto isso, percebe-se que após anos, décadas e, na verdade, pela primeira vez o Brasil passa a ter o cidadão como principal protagonista, frente ao Estado, em que este passa a ser responsável por garantir os direitos fundamentais para os “seus filhos”. Nesse sentido, a educação passa a ser direito social garantido para todos, inclusive, para as crianças. É nesse interim que a próxima década, especialmente, pela política pública de Fernando Henrique Cardoso, a educação passou a ter sua legislação consolidada e vieram a público os norteadores da educação, como já dito anteriormente.

É bem verdade que em meio ao debate da política pública foi atrelado à discussão teórica e os estudos dos gêneros discursivos, que tem como princípio a necessidade de trazer para o ensino as esferas sociais, saindo do modelo tradicional e mecanicista, em que a figura do professor é prioridade para que o conhecimento seja transmitido, anulando assim, o aluno o quanto sujeito agente social. Nesse modelo, as aulas eram mecanizadas por meio e regras. Além disso, o trabalho com texto não colaborava para explorar a linguagem em sua amplitude.

Na apresentação da Introdução dos PCN's (1998, p.7) tem como objetivo “contribuir, de forma relevante, para que profundas e imprescindíveis transformações há muito desejadas, se façam no panorama educacional brasileiro, e posicionar o professor, como o principal agente nessa grande empreitada”. Da experiência dos PCNs pode-se entender que embora tenha tido, sim, um pequeno impacto, inclusive nos Livros didáticos que passaram a ser seguidos, muitos dos profissionais acabaram não os absorvendo em sua prática pedagógica, mesmo porque não houve uma política pública de formação docente para que os profissionais que estivessem em sala de aula fossem reconduzidos a esse novo modelo que precisaria ser vigente a partir das novas diretrizes de ensino.

Assim, os PCNS (1998) tem

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (PCNS, 1998, p. 13)

É importante, ainda, entender que antes dessas mudanças o nosso ensino estava atrelado ao modelo adotado na década de 1970, a partir dos postulados impostos pela tendência tecnicista, além disso:

Até dezembro de 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir as diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. Manteve, porém, uma parte diversificada a fim de contemplar as peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Coube aos Estados à formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino. (PCNS, 1998, p. 13)

A partir desses postulados entendeu-se a necessidade do respeito à diversidade dos Estados a partir das suas particularidades, assim, coube a cada Estado fazer o debate e pensar os seus próprios norteadores. No que tange ao ensino de línguas, ambos, tantos os PCNs como os referenciais estaduais seguiram o modelo das teorias presentes sob a ótica dos gêneros discursivos que concebe a língua a partir das esferas discursivas. Assim, os PCNs trazem como um dos seus objetivos: “utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.” (p. 5).

Dessa forma, na apresentação dos PCNS de Língua Portuguesa tem-se a necessidade de se ofertar ao aluno o acesso às práticas textuais, sejam elas orais e escritas, afirmando que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (1998, p. 14).

Sobre o processo de alfabetização os PCNs de Língua Portuguesa trazem a reflexão a partir das contribuições de textos como “A Psicogênese da Escrita”, na década de 80, afirmando ser a:

Os esforços pioneiros de transformação da alfabetização escolar consolidaram-se, ao longo de uma década, em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a

pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (PCNS,1998, p.20-21)

A partir do exposto, percebe-se que o diálogo e a necessidade de se trabalhar a partir de tais postulados não são novos, mas que, na verdade, o que mudou foi a forma de tais documentos exigirem este trabalho, já que os PCNs apenas “orientavam”, enquanto a BNCC apresenta a base comum de forma obrigatória. Assim, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) há algo mais elaborado, com propostas bem desenhada, mostrando, inclusive as habilidades e competências necessárias para cada ano/série. Dessa forma, para a BNCC as áreas foram agrupadas em grandes eixos, dessa forma, a Língua Portuguesa foi agrupada com a língua estrangeira e com a educação física, passando a ter as seguintes competências como exigências:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2017, p.65)

Infere-se a partir do exposto acima que há uma evidente evolução dos PCNS, além evidentemente das reais contribuições deles para a construção do resultado da BNCC, visto que um serviu para guiar o ensino por meio das orientações; e o outro, de forma enfática, não há “apenas orientações”, mas exigências bem delimitadas a serem seguidas pelos agentes educacionais. Dessa forma, a linguagem vista como interação, tendo o aluno como prática do processo e o docente como mediador para a aprendizagem passa a ser regra. Não se admite mais, por estas orientações, que o aluno seja concebido como mero depósito do conhecimento, mas sim como parte do processo, por meio de ações que dialogam com ele como um todo, como um ser social.

3.4.1 A produção textual em sala de aula: do ensino tradicional aos gêneros discursivos

Desenvolver a habilidade escrita ainda é um dos maiores desafios das aulas de língua portuguesa. Isso porque exige diferentes habilidades, desde o domínio de variedades da língua (formal e informal) para atender a diferentes gêneros que estão imersos na sociedade até o próprio domínio do código alfabético. Nesse sentido, quando o aluno chega à escola ele já possui a oralidade, é bem verdade, que no espaço educacional ele vai agregando vocabulários, aprendendo novas formas de comunicação, e até mesmo conhecendo novos gêneros de diferentes esferas.

Assim, para que este aluno possa conseguir se expressar oralmente, ele não precisa da escrita, mas já para escrever, é necessário que o aluno possua o domínio da leitura, e, conseqüentemente, seja alfabetizado, para que assim, aos poucos, ele possa sair das garatuhas (primeiros rabiscos), depois a escrita da palavra, e, assim, dá o famoso “salto” para a alfabetização. Além disso, no que tange ao processo do alfalettrar (alfabetização mais letramento), os alunos da rede pública lidam com várias distorções, desde as questões estruturais do ambiente escolar até a problemas de ordem familiar dos mais diversos possíveis. Um dos agravantes apontados pelos docentes e pelas pesquisas é a ausência de um acompanhamento dos pais e/ou responsáveis que possam auxiliar as tarefas escolares. Muitos professores relatam que as atividades de casa voltam sem suas execuções. Nesse sentido, boa parte das crianças da rede pública de ensino tem a escola como único espaço para o contato com a leitura e a escrita, tornando, assim, a fase da aquisição mais difícil.

Dessa forma, os dados da educação brasileira, como o SAEB aponta que os alunos saem do ciclo da alfabetização, que finaliza no 2º ano do ensino fundamental, sem o domínio da proficiência leitora, e, conseqüentemente, sem estarem alfabetizados. Isso acaba por acarretar um efeito dominó em que o aluno acumula a ausência de habilidades necessárias, sendo agravada por propostas do LD que não condiz com as especificidades dos alunos que não possuem o domínio da leitura e da escrita.

Sobre o processo da alfabetização Soares (2016, p.331) explica como sendo “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem”.

Nesse sentido, na tentativa de aparar as arestas das metodologias e dissociações do ensino de língua os PCNS (1998) vêm como um norteador do ensino, na “tentativa” de

uniformizar e diminuir a discrepância existentes nas salas de aulas. Nesse contexto, a proposta dos gêneros vem como “novidade”, visto que este documento direciona para o trabalho pautado na diversidade dos textos, e o que se tinha em sala de aula, até então, eram apenas aulas de redações baseadas nas tipologias (descrição, narração e dissertação). Assim, os PCNS trazem como orientações a necessidade de se explorar os dois eixos da língua/ linguagem, ou seja, a oralidade e a escrita a partir de atividades concretas do uso da língua. Nesse sentido, esses norteadores já apontavam que:

[...] na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem [...] (PCNs, 1998, p. 34)

A partir da citação acima pode-se inferir o grande passo que foram os PCNS para o ensino de língua materna e o aluno passa a ser concebido como sujeito agente do seu meio a partir das práticas sociais. Assim, cabe a escola não apenas ensinar mais regras, mas desenvolver as diferentes competências discursivas sejam elas orais ou escritas. Dessa forma,

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 está sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimento, validar no texto suposições feitas. PCN's (Brasil, 1998, p. 69- 70)

A partir disso, o que antes era norteado por práticas mecanizadas, com um ensino pautado em regras, as aulas de leituras passaram a ter um efeito significativo, visto que os textos tinham de sair das práticas sociais de leitura e dialogarem com o universo dos alunos. Assim, o objetivo era tornar o aluno proficiente na leitura e na escrita de modo que domine as diferentes formas em esferas discursivas distintas, sejam elas formais ou não.

Além disso, com o advento dos PCNs o livro didático (doravante LD) passou a ter o selo dos PCNs, e trazer em suas páginas a diversidade textual explorando a oralidade e a escrita a partir dos gêneros. No princípio houve uma certa ressalva dos docentes, visto que muitos deles não eram formados para o trabalho a partir daquele novo modelo que se apresentava como desafiador. Aos poucos foram acontecendo formações, as universidades formando novos professores a partir dos postulados dos gêneros discursivos e, assim, os estudos da língua

pautado na linguagem foi chegando às escolas e ganhando espaço.

Em 2017, com a BNCC o que tivemos na verdade foi a ratificação do que os PCNs (1998) já apontava como orientação, sendo que agora passava a ser obrigatoriedade. Dessa forma, a BNCC passa a ter uma base comum para o ensino da educação básica. Posto isso, como objetivos para o ensino fundamental I a BNCC (2017, p.87) destaca que o aluno em relação à escrita deve:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo

A partir desses postulados o aluno não é mais mero reprodutor, ele precisa interagir pela linguagem escrita nos diferentes campos de atuação. Dessa forma, é atribuído o protagonismo ao aluno, visto que se amplia a sua participação na sociedade pelo domínio da língua escrita, de forma autônoma. Além disso, a BNCC atualiza a questão da dinâmica dos gêneros, como os “multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias”, fato este que lá em 1998 a tecnologia e a internet não tinham a dimensão da contemporaneidade. Como a língua/ linguagem é uso, e se adequa ao tempo e a sociedade de cada época para responder as demandas sociais, hoje, temos um dinamismo, uma rapidez que lá em 1998 não tínhamos, na verdade, ainda estavam se desenhando muita coisa, nesse contexto, o aluno de hoje está imerso em todo um contexto de produção que a tecnologia controla e evolui rapidamente, e nesse compasso, a escola precisa dominar e trazer para dentro da sala de aula todo esse dinamismo e diversidade que a linguagem e a língua propõem para o ensino.

Nesse contexto, A BNCC traz para o eixo de produção textual que a escrita dever ser colaborativa e compartilhada, assim, no que tange ao campo da vida pública ela enfatiza que:

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. (BNCC, 2017, p. 122)

É exatamente no campo público que essa pesquisa se alicerça, haja vista se debruça sobre um LD do 5º ano, especialmente, sobre as propostas de leitura e escrita dos gêneros

jornalísticos. A escolha dos gêneros por turma se dá devido à faixa etária dos alunos, e a capacidade de acompanhar as suas funções sociais. Assim, os gêneros jornalísticos para o 5º ano se dá devido à idade dos alunos e as habilidades que já devem ter adquiridos, pois já devem ter o domínio da leitura e da escrita. Porém como já destacado, a realidade do ensino público a maioria sai do ciclo da alfabetização sem tais habilidades, fato este que acaba causando uma diversidade nos níveis de alunos em sala de aula, e por este motivo, seguir o roteiro proposto pelo LD se torna algo desafiador para o docente. De toda forma, nessa faixa etária os alunos já conhecem muitos dos gêneros selecionados para as atividades, como é caso de cartas, notícias, reportagens, cabendo ao professor explorar a estrutura e sua funcionalidade para o uso de acordo com o campo de comunicação.

Nesse sentido, o LD deve propor situações comunicativas que envolva o aluno em momentos concretos com atividades significativas. Assim, para a produção de notícias, a BNCC enfatiza que o aluno deve:

EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

A partir do exposto percebe-se a preocupação em não apenas direcionar, mas apontar caminhos para que o LD e o docente sigam de forma a ofertar ao aluno o protagonismo no desenvolvimento da atividade. No caso da notícia, o aluno terá o espaço de “ser o jornalista”, dele conduzir as notícias, como por exemplo, em um jornal ou blog da escola. De acordo com Marcuschi,

oralidade e escrita possuem características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizarem dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a construção de raciocínios abstratos, e exposição formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, p. 17)

É bem verdade que há um certo consenso entre os docentes que a escrita é a expressão da fala, porém conforme Marcuschi, são dois sistemas distintos com características próprias, embora possuam certas semelhanças do sistema linguístico. De toda forma, tanto a oralidade como a escrita seguem uma dada estrutura linguística que nos permite entender o que o sujeito está emitindo, de forma em que é necessário haver clareza e coerência para que se possa interpretar. Posto isso, os PCNs postulam que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visão de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e responsabilidade de construir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (Brasil, 1997.v2. 19).

Assim, o domínio da linguagem vai muito além da decodificação alfabética. se pegarmos por exemplo um texto escrito de um surdo, iremos perceber a divergência de um sujeito ouvinte, pois embora ambos usem o alfabético, a estrutura linguística escrita é outra. No texto escrito pelo surdo não haverá conectores coesivos, porém mesmo sem haver, conjunções, por exemplo, será possível absorvermos a essência da temática. Porém, mesmo com as divergências estipuladas pela norma padrão da língua portuguesa, o surdo consegue escrever, tenho português como sua segunda língua, e mesmo assim, se comunicar pela escrita, atingindo, assim, a função social da escrita que é a comunicação.

No que tange ao sujeito ouvinte o domínio da língua materna já nasce com ele, já está em sua essência como falante nativo, cabe a escola conduzi-lo para conhecer novos gêneros e dominar a sua prática e função social. Não basta apenas saber ler, é necessário conhecer a sua função e saber produzir, reconhecendo a sua estrutura e o momento de usá-lo ou não.

Nesse sentido,

Falta toda escola se convencer que apenas “ouvindo os alunos não conseguem desenvolver a competência de lidar com a leitura e a escrita de textos, aprender a ler e escrever apenas lendo e escrevendo [...]. Ou seja, os não leitores acabam por sofrer algum tipo de exclusão social; diferente, é claro; mas tão dolorida e limitante quanto qualquer de caráter físico. Na verdade, os não leitores ficam excluídos da possibilidade de participar dos grupos que se organizam em torno da comunicação escrita [...] (Solé, 2009, p.199)

A citação de Solé dialoga com os dois exemplos citados acima, do aluno surdo que se comunica por meio da escrita, com suas limitações, impostas pela própria língua, e do aluno ouvinte que precisa atingir o domínio e a proficiência leitora e escrita para ser aceito socialmente e puder conseguir se projetar socialmente, em cursos universitários ou em alguma profissão que possa lhe dar retorno financeiro. O fato é que a proficiência leitora ou escrita também são fatores excludentes socialmente, à medida que o sujeito passa a ser rotulado de analfabeto, ou simplesmente, não consegue um bom emprego por não ter conseguido concluir os seus estudos.

Assim, cabe a escola e ao docente conduzirem os alunos para o domínio da proficiência leitora e escrita, haja vista essas são a base de todas as disciplinas, e, felizmente, a educação

ainda é capaz de mudar vidas, de ser a luz no fim do túnel para crianças que nascem e crescem e situação de desigualdades sociais sem perspectivas de vidas.

No próximo tópico iremos abordar o LD Akpalô, que é o *corpus* da nossa pesquisa.

3.5 COLEÇÃO AKPALÔ – LD 5º ANO: CONCEPÇÕES E PRÁTICA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Este tópico se destinará a tecer comentários sobre o livro do professor e a concepção que ele apresenta para guiar o docente para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, o referido LD se apresenta na obra física, porém também há em CD, que acompanha o livro, além do portal da coleção, que o docente tem acesso. Assim, percebe-se a preocupação em inserir o docente no contexto digital.

O LD escolhido foi o livro do 5º ano da coleção Akpalô, uma vez que conhecemos a metodologia proposta pela obra, por ser utilizada por algumas escolas do município de João Pessoa. A obra analisada é da coleção Akpalô dos autores Lenita Venante e Alexandre Ribeiro, da disciplina de Língua portuguesa do ensino fundamental I. Para esta pesquisa será investigado o volume destinado ao 5º ano. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

Logo na introdução do LD físico a obra apresenta a importância do LD nas escolas brasileiras, afirmando que ele “é um grande aliado no processo de ensino aprendizagem de conhecimentos pertinentes às gerações de determinadas sociedades (Venante; Lima, 2019, p.5)”. Para os autores da obra:

Pesquisas demonstram que o livro didático se transformou no responsável (em alguns contextos, quase o único) pelos procedimentos de organização de conteúdo, atividades e propostas de avaliação e acompanhamento dos saberes ensinados. Ele também é considerado um dos pilares da transposição didática (ressignificar o conhecimento científico em conhecimento escolar e inter-relacioná-los) e da “didatização” (processo de tornar didático, ou mais compreensível, determinado tema), já que materializa objetos de conhecimento de ensino e opera a construção e cristalização deles, para que passem a ser realmente ensinados no **jogo de interação entre professor e aluno**. (Venante; Lima, 2019, p.5)”. (*Grifo nosso*).

Pela citação acima fica nítido o conceito e a importância que os autores dão para o LD no espaço escolar, além de deixar evidente a relevância desse instrumento para a didatização dos conteúdos. Sabe-se que no espaço educacional, muitas vezes o LD é o único instrumento utilizado pelo docente para fins de apresentação de conteúdo, em especial, para o trabalho da leitura, já que é necessário trabalhar a partir de textos, e isso, significa ter de apresentá-los, a partir da sua multiplicidade em contexto de produção. Sendo assim, a escolha do LD é de suma

importância para que os docentes possam operacionalizar os conteúdos de forma didática, trazendo de uma maneira mais acessível ao aluno. Além disso, destaca-se o termo “interação”, para que se possa enfatizar que a proposta que o LD traz em suas atividades buscará propor atividades dialógicas, de modo que haja a interação entre professor e aluno, convergindo assim, com a terceira concepção de linguagem, a que vê a linguagem interação verbal.

Assim, o LD “além de trazer a cultura letrada para a escola, possibilitando aos alunos acesso a ela, também permite que inúmeras famílias usufruam de uma diversidade de textos aos quais não teriam acesso por outros meios (Venante; Lima, 2019, p.5)”. Infelizmente, os dados da desigualdade do Brasil são assustadores, pois a maioria das crianças e famílias assistidas pelo sistema público de ensino vem de uma realidade excludente, que muitas vezes o único contato com a cultura letrada é na escola. Muitas vezes, essas crianças são filhas de pais analfabetos, ou não possuem contato algum com a leitura em seu ambiente familiar. Nesse sentido, o LD ganha maior relevância, pois, quase sempre, elas só terão o contato com textos da sua faixa etária no espaço educacional, em especial no LD, com os momentos destinados à leitura.

Posto isso, esta coleção assim como todas as que estão nas escolas brasileiras devem estar em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, a partir da Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010; BNCC (2017); seguindo outros documentos nacionais e diretrizes do MEC. A partir disso, os temas e conteúdos são selecionados a fim de atender tais diretrizes, buscando assegurar a aprendizagem dos alunos.

O LD é composto por 9 unidades que são divididas em seções, em geral apresentam dois gêneros discursivos para cada unidade, sendo um apenas com atividade de leitura e interpretação textual e o outro além das atividades, já mencionadas, também apresenta a proposta da produção textual. Do ponto de vista dos temas - a seleção é feita a partir de temas que abrangem “aspectos sociais e culturais e atualidades, fazendo o aluno ir além do aprendizado do objeto de conhecimento da Língua Portuguesa [...]”. (Venante; Lima, 2019, p.6)”.

As propostas de atividades “foram reformuladas para garantir que o aluno se reconheça das situações apresentadas, ora como agente, ora como ser no mundo” (Venante; Lima, 2019). Assim, as atividades partem da diversidade textual das práticas letradas, com temas atraentes, sendo “o momento de aprender, divertir-se, criar, refletir e descobrir o porquê e para quê estudar, e, especialmente, porque é importante se inserir no mundo das letras” (Venante; Lima, 2019, p.7)”.

Outro ponto que julgamos de extrema importância é o modo que o Manual do professor

se apresenta, trazendo uma base teórica sobre a concepção de linguagem, BNCC (2017) e os gêneros discursivos. Assim, os autores da obra buscam introduzir o docente na teoria que fundamenta a Coleção, bem como buscam atrelar a teoria à prática, já que as propostas didáticas estão pautadas na teoria apresentada. Nas palavras dos autores a coleção parte do princípio de

[...] que o ensino não é mero mecanismo de transmissão de conhecimento, e sim um processo de interação e que o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno dos usos, privilegiando a reflexão sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua nas práticas de leitura e escrita e de fala e de escuta. Desse modo, o aluno será incentivado a construir a autonomia e desenvolver o pensamento crítico, condições básicas para o exercício da cidadania. (Venante; Lima, 2019, p.5)

Assim, percebe-se a preocupação dos autores com a construção social desse aluno, cidadão repleto de direitos, e da importância do LD na construção da cidadania, já que ele é o principal instrumento que guia o docente para a didatização dos conteúdos. Dessa forma, os autores, da referida obra, se sustentam na terceira concepção da linguagem e nega que o ensino seja “mero transmissor do conhecimento”, pois ele é o meio de interação para o ensino-aprendizagem. Para abordagem sobre os gêneros discursivos, os autores trazem os teóricos Scheneuwly e Dolz (2004) e “reforçam e ampliam essa ideia explicando que se deve favorecer, em todos os anos, o contato dos alunos com outros gêneros textuais de todas as ordens tipológicas” (Venante; Lima, 2019, p.6).

Do ponto de vista metodológico da Coleção as propostas se apresentam a partir de vinhetas que introduzem as atividades, buscando “o trabalho com os usos da língua está relacionado aos objetos de conhecimentos ou eixos organizados do ensino-Oralidade, Leitura/Escrita, Análise linguística/ Semiótica, Produção de textos (Id.)”. Eles explicam que nas vinhetas “**Texto e Estudo de Texto, se relacionam com a vinheta Produção de Texto**, há três ações de uso da língua: ler, compreender e produzir determinado texto oral ou escrito. (VENANTE; LIMA, 2019, p.6)”. As sessões da Coleção são divididas em: Página introdutória (proposta de atividade coletiva); Texto (apresenta diversos textos, a partir do trabalho com os gêneros textuais); Estudo do texto (compreensão textual a partir de atividade sociocomunicativas da linguagem); Quem escreveu (Box com explicações sobre autores que têm textos no LD); Glossário (traz palavras consideradas importantes para o vocabulário do aluno); Estudo da escrita (favorece o vocabulário e o funcionamento da língua); Estudo da língua (apresenta atividades “de observação, análise e funcionamento da língua em uso, propiciando a construção do mecanismo de funcionalidade da linguagem e das variedades linguísticas, tanto na modalidade escrita quanto na oral”); Oralidade (atividades que propiciem o uso da linguagem oral); Produção de textos (“estimula o uso da produção textual a partir do

gêneroescolhido, “reconhecendo a expressão escrita como forma de comunicação, além de desenvolver habilidades e capacidades que o tornarão apto a escreverem de forma autônoma.” ; Aí vêm Histórias (possibilita novo momento de leitura); Digital (articula os conteúdos com a cultura digital); Um pouco mais (aprofunda os conteúdos trabalhados); Como eu vejo (proporciona o debate e a reflexão sobre aspectos culturais e éticos da vida social); Como eu transformo (proporciona atividades interdisciplinares relacionados aos temas discutidos na seção); Revendo o que aprendi (seção para revisão dos conteúdos); Parair mais longe (incentiva a busca de pesquisa e de mais conhecimentos); Encartes (são recortes para colagem e montagens, além de jogos e atividades).

Antes da apresentação das páginas orientativas para o LD do aluno, o manual do professor apresenta uma base teórica que articula a teoria da Alfabetização e Letramento, trazendo a importante contribuição da Magda Soares (1998) que afirma que não se pode dissociar a alfabetização do letramento; Antunes (2003) a partir da contribuição com o trabalho com a escrita como “atividade interativa”; além de outros teóricos e da BNCC (2017), em especial, apresentando os eixos de habilidades e competências necessários a cada atividade proposta. Dessa forma, enfatizamos o destaque dado à concepção da linguagem adotada pela coleção, e nesse tópico destinado à base teórica da coleção há uma introdução sobre essa concepção, trazendo, mais uma vez, Schneuwly e Dolz (2004) para alicerçar a importância dos gêneros textuais em sala de aula e das sequências didáticas realizadas por módulos, que seguem uma estrutura de passo a passo até o desfecho.

Importante ressaltar que para o nosso trabalho, nesse tópico destinado à base teórica, os autores trazem Bakhtin (1997) no que tange a “estabilidade” dos textos, assim, entende-se que o texto, embora apresente uma estrutura, ele está relacionado às condições sociais de uso que pode ser adequado às condições de produções, como é o caso da linguagem. Para os autores o texto pode ter três aspectos básicos “tema, estrutura e os usos específicos da língua”.

No próximo tópico será analisada o LD Akpalô, confrontando-o com a teoria apresentada.

CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesse capítulo analisaremos a proposta apresentada pelo LD da Coleção Akpalô Língua Portuguesa, para a turma do 5º ano, do ensino fundamental I. A obra traz uma compilação de alguns gêneros discursivos, os quais contemplam as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que favorece a formação leitora por meio da diversidade textual. Além do livro didático a Coleção foi reformulada para 2022, passando a possuir um portal digital² com: “Atividades extras; atividades interativas; coletânea de áudios; fichas para colorir; galeria de imagens; leitura de imagens; livro digital; objetos educacionais digitais e Vídeo aulas³”.

Para isso,

Partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Essa posição, também defendida por Bakhtin [1997] e também por Bronckart (1999) é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. [...] É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (Marcuschi, 2002, p.22).

Assim, a escolha do *corpus* para constituição do objeto investigativo, efetivou-se a partir da esfera discursiva que mais se fez presente no LD do 5º ano. Assim, serão analisados os gêneros: notícia (Conectados pelas manchas: menino encontra cão com vitiligo), crônica (O melhor amigo), carta do leitor, reportagem (Será que todo o gelo da Antártica pode derreter?) e resenha crítica (O menino de pijama listrado), pois entendemos que a esfera discursiva de maior predominância no LD tornará mais produtiva a análise por ampliar a compreensão da abordagem desses gêneros e a evolução das propostas de atividades em nível de exigências e complexidades.

No próximo tópico será analisada a esfera discursiva jornalística presente no LD e como as atividades propostas são apresentadas na obra, de modo a confrontá-la com a BNCC (2017), a teoria bakhtiniana e outros teóricos que contribuem para o estudo da linguagem dialógica e dos gêneros textuais explorados neste trabalho.

² <https://akpalo.editoradobrasil.com.br/>

³ Idem.

4.1 ANÁLISE DA ESFERA JORNALALÍSTICA A PARTIR DA PROPOSTA DIDÁTICA APRESENTADA NO LD

Este subtópico discorre sobre os gêneros que serão analisados, uma vez que se entende que os gêneros são estruturas relativamente “estáveis” e que estão imersos nas práticas sociais da linguagem. Assim, como o *corpus* foi constituído por gêneros da esfera presentes no LD em questão, eles estão apresentados na ordem que aparecem no Livro Didático de acordo com as unidades analisadas.

De acordo com o LD a organização para as propostas do gênero da esfera jornalística segue a seguinte estrutura.

4.1.1 Notícia

O horizonte temático da notícia faz referência a fatos sociais próprios da esfera jornalística, que surge quando emergem acontecimentos que fogem do convencional, e que possa desencadear interesse nos leitores. Conforme Benassi (2009, p.3) “A notícia é um formato de divulgação de um acontecimento por meios jornalísticos. É a matéria-prima do Jornalismo, normalmente reconhecida como algum dado ou evento socialmente relevante que merece publicação numa mídia.”

A notícia tem como finalidade discursiva a apresentação dos acontecimentos sociais em si (RODRIGUES, 2005, p. 174), a partir da qual o autor expõe o acontecido na realidade e o interlocutor executa sua ação perante o lido. Com isso, conhecimentos implícitos são ativados durante a compreensão, pois, nem sempre todas as informações necessárias estão dispostas no texto.

Quanto à composição estilística, todos os aspectos da notícia têm a ver com o objeto do discurso e com os padrões estabelecidos pelo ambiente de veiculação. Os enunciados já-ditos também contribuem para as configurações, “pelo enquadramento do discurso do outro e pelas formas composicionais de introdução e organização do discurso do outro”. (Rodrigues, 2005, p. 175)

Nas notícias, a apresentação de eventos sociais é o mais importante. O autor expõe os fatos e, para confirmar o exposto, convida outras vozes a participar do texto. Essas vozes fornecerão sua perspectiva sobre o que aconteceu, de modo que o assunto não é necessariamente a única expressão da voz do sinalizante. Se o jornalista/autor é famoso e reconhecido na sociedade, então a autoria da notícia já tem um argumento de valor devido à posição ocupada

pela pessoa que escreveu a matéria. Essas posições discursivas, entrelaçadas entre o autor e outras vozes, são a materialização da relação de diálogo entre os discursos.

Quanto às suas partes constitutivas, a notícia é composta por:

- título (frase de destaque que contém a chamada principal ao assunto do texto);
- subtítulo (situado logo abaixo do título, com informações complementares);
- lide (parágrafo inicial, que apresenta ao leitor as principais informações sobre o fato noticiado);
- corpo textual (desmembramento / aprofundamento das informações apresentadas no lide) (Koch, 2011).

Dado que a notícia constitui uma narrativa, o gênero baseia sua abordagem de dados factuais em seis questões:

- O que aconteceu? (foco no acontecimento);
- Como ocorreu o fato? (foco na descrição do acontecimento);
- Por que aconteceu isso? (foco na motivação do acontecimento);
- Quando (onde) aconteceu? (foco no local do acontecimento);
- A que horas? (foco na temporalidade do acontecimento);
- Quem estava no local na hora do ocorrido? (foco nos elementos envolvidos no acontecimento) (Koch, 2011).

Dessa maneira, “a notícia busca apresentar informações exatas e detalhar os fatos, uma vez que está diretamente ligada à realidade” (Koch, 2011, p.3). Corroborando com essas informações, Pena (2008) apresenta as principais características do gênero notícia.

QUADRO 1 - DEFINIÇÃO/CONSTRUÇÃO TEXTUAL DOS GÊNEROS NOTÍCIA

A notícia apura fatos.
Tem como referência a imparcialidade.
Opera em um movimento típico da indução (do particular para o geral).
Atêm-se à compreensão imediata dos dados essenciais.
Independente do intensão do veículo (apesar de não ser imune a ela).
Trabalha muito com o singular (ela se dedica a cada caso que ocorre).
Relata formal e secamente – pretexto de comunicar com imparcialidade.
Tem pauta centrada no essencial que recompõe um acontecimento.

Fonte: Pena (2008, p. 76)

Com isso, concordamos com Rosa (2009) ao afirmar que o gênero notícia segue uma estrutura padrão, com frases curtas e em ordem direta, com o intuito de facilitar a circulação da informação e o entendimento do texto pelo leitor.

Para a BNCC (2017, p.65) é necessário desenvolver as competências.

[...] 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente [...].

De acordo com a citação acima da BNCC (2017) se necessário levar o aluno a utilizar diferentes tipos de linguagens de forma que ele possa atuar criticamente como agente social. Sendo assim, as esferas comunicativas são compostas pela diversidade textual que os sujeitos estão inseridos sócio-historicamente. Assim, conforme a BNCC (2017, p. 67):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Ao mesmo tempo em que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual.

E ainda:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, p. 67)

Nesse sentido, as propostas apresentadas no LD devem propiciar aos alunos não apenas o contato com os gêneros, mas, sobretudo, “devem ser mobilizados em favor do

desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades [...]”.

De acordo com Bakhtin (2006, p.123), “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, assim, na verdade, como já dito, o sujeito está imerso em contextos de interação desde a sua mais tenra idade, já que o tempo todo ele interage com tudo que está em seu meio. Assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 2006, p. 123)

Dessa forma, a interação perpassa o ato de ler meramente decodificando palavras, pois a leitura vai além do escrito, está nas entre linhas, está no dialogismo linguístico, no “fenômeno social da interação verbal (Bakhtin, 2006, p. 123)”. A partir desses pressupostos iremos analisar as propostas do LD da esfera discursiva jornalística presente no livro do 5º ano da coleção Akpalô.

IMAGEM 1 - NOTÍCIA - CONECTADOS PELAS MANCHAS: MENINO ENCONTRA CÃO COM VITILIGO⁴

Texto 1 **Notícia**

https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/cuidar/indicacao/conectados-pelas-manchas-menino-encontra-cao-com-vitiligo

por Redação
22/03/2017 15:40 | Atualizado: 22/03/2017 15:44

Conectados pelas manchas: menino encontra cão com vitiligo

O americano Carter Blanchard tem oito anos e tem vitiligo, uma condição que ocorre quando as células produtoras de pigmento morrem ou deixam de funcionar. “Ele estava em uma grande escola com um monte de crianças, e seu rosto estava se transformando muito rapidamente”, disse sua mãe, Stephanie Adcock, em entrevista à ABC News. O pequeno estava se queixando com a mãe dizendo que não gostava nada da sua pele.

Pesquisando na internet meios de ajudar o filho a lidar com a condição, Stephanie Adcock encontrou o perfil do Instagram “White_eyed_rowdy”. “Quando eu mostrei a Carter, ele estava tão animado para ver um cachorro que era famoso por seu vitiligo.”

Por causa de sua condição, o cachorro Rowdy foi nomeado representante para crianças com vitiligo da Fundação de Pesquisas Vitiligo Americana (AVRF). Hoje, ele ajuda crianças a lidar com o *bullying* e o preconceito.

Carter e sua mãe chegaram à proprietária de Rowdy, Niki Umbenhower, e construíram uma amizade de longa distância. O menino e o animal se encontraram pessoalmente no último sábado (18), o que só foi possível graças a uma campanha de financiamento coletivo. “Ele só precisa de mais manchas em suas costas”, brincou o menino.

Vitiligo
O vitiligo ocorre quando as células produtoras de pigmento morrem ou deixam de funcionar. A perda da cor da pele pode afetar qualquer parte do corpo, incluindo a boca, o cabelo e os olhos. Pode ser mais perceptível em pessoas com pele mais escura. O tratamento pode melhorar a aparência da pele, mas não cura a doença.

Glossário
Financiamento coletivo: coleta de dinheiro por um grupo de pessoas para a realização de determinado objetivo.
Instagram: rede social na qual se postam fotografias.
Pigmentação: coloração.
White, Eyed, Rowdy: Rowdy dos Olhos Brancos, em tradução livre.

Garoto e cachorro com vitiligo viram amigos inseparáveis.

Catracalivre.com.br

Catracalivre, 22 mar. 2017. Disponível em: <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/cuidar/indicacao/conectados-pelas-manchas-menino-encontra-cao-com-vitiligo>. Acesso em: 6 set. 2017.

11

⁴ Vide anexo 1, p. 93.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Na proposta apresentada na unidade 1, na seção intitulada como “texto” há uma notícia a partir de temas sociais que traz uma criança com vitiligo que encontra um cão que possui a mesma patologia. É importante enfatizar que temas sociais, como o em tela, colabora com o debate em sala de aula que propicia a empatia e a inclusão do dito “diferente”, já que na verdade ninguém é igual, e é preciso trabalhar a aceitação e a inclusão dessas crianças que são consideradas fora dos padrões. O texto acima, além de trazer o encontro do menino com o novo amiguinho, aborda também o conteúdo informativo sobre a patologia, esclarecendo o que é a doença e que é tratável. Ao lado do texto há o Box com o glossário que tem a função de introduzir novas palavras ao vocabulário das crianças esclarecendo o seu significado. Embora o texto seja uma notícia, ele não traz a apresentação na estrutura do gênero em si, mostrando ao aluno como é uma notícia e quais as partes essenciais para sua construção. Abaixo, na imagem 02, há o tópico destinado à compreensão do texto. Vamos analisar a proposta da interpretação de texto.

IMAGEM 2 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA – PARTE I⁵

Estudo do texto

1 A quem essa notícia interessa?

2 Releia o título da notícia e responda às atividades.
a) É possível saber tudo o que será noticiado lendo apenas o título? Por quê?
b) Qual é o sentido do título se o lermos até os dois-pontos?

3 O que a notícia relatou corresponde ao que você pensou quando leu apenas o título? Explique.

4 Numere os dados na ordem em que apareceram na notícia. Considere o título.
 Informações complementares, adicionais.
 Aprofundamento e detalhamento das informações.
 Informações essenciais.
→ A ordem das informações corresponde à importância delas? Justifique.

Em uma notícia, o acontecimento é geralmente apresentado no título. Depois, são acrescentadas informações e detalhes no lide e no corpo do texto. Se o leitor chegar a ler o corpo do texto, é porque o fato o interessou e o título cumpriu sua função.

5 Relembre o que você aprendeu sobre notícias nos anos anteriores e complete as lacunas.

	Menino com vitiligo encontra cão que tem a mesma condição que ele.
	O menino Carter Blanchard.
Quando?	
Como?	
	Estados Unidos.
	Porque Stephanie queria ajudar o filho a lidar com o vitiligo.

6 Como você estudou em anos anteriores, em muitas notícias há linha fina.
a) Explique, com suas palavras, o que é linha fina.
b) O texto “Conectados pelas manchas: menino encontra cão com vitiligo” não tem linha fina. Ele pode, então, ser chamado de notícia?

7 Escreva V nas frases verdadeiras e F nas falsas.
 As notícias apresentam situações fictícias.
 As notícias podem ou não ser acompanhadas de fotografias e legendas.
 As notícias sempre contam um fato recente.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

⁵ Vide anexo 2, p.94 e 95.


Na compreensão do texto a proposta faz o aluno refletir a partir das questões apresentadas como tais como: “a quem interessa o texto?”, questões como essas, que têm respostas de cunho pessoal, podem levar um debate de opiniões sobre o público-alvo, já que pode haver várias respostas divergentes. Dessa forma, a professora pode aproveitar para trabalhar temas interdisciplinares como empatia e inclusão, a partir da aceitação do “diferente”. A questão 2 retoma o título da notícia e busca fazer com que o aluno compreenda que a partir dele não é possível se entender o todo, mas apenas uma parte. Na letra “b”, da mesma questão, faz com que o aluno apreenda o uso dos dois pontos, e o significado do que está antes dele. Questões assim, levam a criança a ir além da interpretação e buscar compreender a importância na pontuação, a partir do seu uso concreto no texto. A questão 3 é de ordem interpretativa e pessoal; já a 4 induz ao aluno a buscar a ordem dos fatos no texto para que possa enumerar a sequência dos acontecimentos, nesse sentido, explora a percepção e o cognitivo da criança para sua resolução, favorecendo, assim, atividades de leitura significativa que colabore com a construção de um sujeito participativo e atuante na sua aprendizagem.

Como já apontado, os autores não apresentam a estrutura composicional do gênero, mas aqui, na questão 4, eles apresentam o conceito sobre a notícia, fato que até então não havia sido abordado. Já na questão 5 eles retomam questões sobre “o quê?”; “onde?”; “como?”; “quando?”, “quem?” e “para quê?”; questões essas que são de suma importância para o trabalho com todo e qualquer texto, já que nelas estão os propósitos dos textos. Na 6 traz uma questão sobre a “linha fina” da notícia, abordando como algo já estudado, em anos anteriores e que deve ser lembrado aqui. Situações como essas levam o docente a retomar o gênero, já que fica nítido que já foi visto pelos alunos. Embora haja esse “link” com atividades anteriores há de se lembrar que cada livro tem prazo de vigência, e que pode acontecer de alunos novos, oriundos de outra escola e que não tiveram acesso aos LD anteriores da obra Akpalô seja prejudicado, pois há uma certa sequência e relação de dependência, logo caberia trazer novamente o conceito para poder ser explorado e cobrado na atividade.

Seguem as questões 8, 9 e 10 para análises:

IMAGEM 3 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA – PARTE II⁶

8 Observe novamente a fotografia que faz parte da notícia e crie outra legenda para ela.



9 Carter não gostava de sua pele por causa do vitiligo. Se você fosse amigo dele, como o ajudaria a lidar com sua condição? Como o cachorro ajudou o menino?

10 Leia a linha fina e o lide (primeiro parágrafo) de outra notícia.

<https://revistanariedade.globo.com/Celebridades/noticia/2019/09/vovo-com-vitiligo-faz-bonecos-de-croche-para-criancas-com-condicao-crochica.html>

Ele já confeccionou 200 bonecas, inclusive com alopecia e cadeirante

O vovô João Stanganelli começou a fazer crochê ano passado depois de ter problemas de saúde. E o que começou como um passatempo se transformou em algo especial voltado às crianças que enfrentam inúmeras deficiências.

[...]

Vovô com vitiligo faz bonecos de crochê para crianças especiais. *Merce Claire*, 29 set. 2019. Disponível em: <<https://revistanariedade.globo.com/Celebridades/noticia/2019/09/vovo-com-vitiligo-faz-bonecos-de-croche-para-criancas-com-condicao-crochica.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

a) O lide resume as principais informações das notícias. Releia o lide acima e responda: Que passatempo de João se transformou em algo especial?

b) Com base na linha fina e no lide, crie um título para a notícia. Ele deve ser curto, objetivo e chamar a atenção do leitor para o fato noticiado.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

As questões acima estão relacionadas ainda com a interpretação textual. Na 8 ele pede para que a criança recrie o título da notícia; na 9 há uma proposta de questão que envolve a empatia, o cuidado, a aceitabilidade e a interação menino x amiguinho (representado pelo cachorro) que o ajudou com a sua autoaceitação. Por fim, apenas na questão 10 é que temos mais um conceito sobre o gênero notícia pedindo para que leiam “olide e a linha” que estão no primeiro parágrafo, ou seja, ele afirma que estes dois conceitos estão no início do texto. Mais uma vez, não explica a estrutura e onde se localizam tais conceitos “lide e linha”. Porém, colabora para que o professor explique o que são e onde ficam na notícia.

Assim, embora vá introduzindo alguns conceitos ao longo da atividade, as questões buscam muito mais o “texto como pretexto”, uma forma de usar o texto sem trabalhar, necessariamente a esfera comunicativa, sua circulação, efeitos e como essas crianças podermter acesso ou até mesmo usar a notícia em seu dia a dia. Dessa forma, por sua natureza dinâmica, dada as ressalvas necessárias, o gênero notícia é um importante aliado no processo de alfabetização, pois permite que os leitores interajam com o mundo por meio de boas ou más notícias a partir de informações sobre eventos sociais. O uso de textos informativos, como as

⁶ Vide anexo 3, p.96.

notícias desenvolve habilidades para escrever histórias, classificar fatos, expandir vocabulário, entender mensagens implícitas etc.

De acordo com os postulados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o gênero notícia deve ser trabalhado tanto no primeiro quanto no segundo ciclo do Ensino Fundamental, auxiliando os alunos na construção da consciência dos textos e na análise de suas funções e seus efeitos de sentido, tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Dessa forma, ao aluno cabe:

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas [...], dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BNCC, 2017, p, 107).

Assim, a proposta do LD surge com a missão de articular o conteúdo e a didatização, de modo a propiciar momentos de interação que possibilitem a aprendizagem do aluno. Percebe-se pela proposta apresentada que poderia ter sido explorado o gênero notícia a partir do seu uso e da esfera que ele faz parte, fazendo com que o aluno pudesse compreender o seu uso e como atuam as notícias na esfera comunicativa e na sociedade.

Para a BNCC (2017)

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2017, p.73).

Sendo assim, as questões propostas pela unidade 1, além de não desenvolver a produção de textos, nesta unidade o gênero notícia não segue a proposta apresentada nas demais unidades, visto que não solicita a produção do gênero, e a sua composição vem sendo apresentada de forma diluída ao longo da unidade, fragmentando, assim, a essencialidade do gênero e podendo confundir os alunos. Enfatiza-se como relevante a escolha das temáticas para a leitura, como é o caso do tema do vitiligo, levando a uma proposta de atividade de interpretação de texto que faz os alunos a refletirem sobre o assunto. Nesse tópico, mais uma vez há a ausência da produção do gênero textual explorado na unidade.

Portanto, não se percebe a mesma preocupação dada a leitura em relação à produção textual, perpetuando, assim, a ausência de produções de textos sem sala de aula. Na verdade, nessa obra, há unidades com que finalizam com a atividade de produção de texto e, em outras há apenas com uma revisão do conteúdo, comprometendo, assim, a sistematização da

didática do LD. Nesse sentido, acrescenta-se, ainda, que a leitura deve ser um ato dialógico que propicie aos alunos não apenas atividades de meras decodificações, com questões de “copia e cola”, mas que leve aos alunos a inferirem, a se posicionarem criticamente, a partir de “atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita [...]”. Dessa forma, a unidade 1 tem apenas atividades de leitura, anulando a possibilidade de o aluno produzir o gênero e compreender a sua estrutura, já que esta também não foi apresentada aos alunos.

4.1.2 Crônica

A crônica é um gênero que tem relação com a ideia de tempo e consiste no registro de fatos cotidianos em linguagem literária e conotativa. A origem da palavra crônica vem do *chronos* (tempo), é por isso que uma das características desse gênero do discurso é o caráter contemporâneo. A esse respeito Fávero, acrescenta que:

Fingindo-se descompromissado, o cronista (e, portanto, a crônica) está inserido num momento histórico, imprimindo em seu texto marcas do seu tempo, de sua sociedade, revelando sua ótica de ver e sentir o mundo; e ele história não só esse momento como a própria língua, instrumento do qual se vale (Fávero, 2005, p. 327).

A aproximação da crônica com os fatos do cotidiano e sua forma leve de escrita lhe permite uma liberdade que conceitua o que poderíamos chamar de jornalismo com viés literário. De acordo com Coelho, isso acontece por que

[...] a crônica se apresenta como um texto literário dentro do jornal, e sua função é a de ser uma espécie de avesso, de negativo da notícia. Cada notícia procura a todo custo convencer o leitor de que determinado fato é importante, é crucial. A crônica vai sempre insistir na desimportância de tudo. Em cada notícia o assunto é principal, isto é, o jornalista está mais preocupado em transmitir a informação, em servir ao seu assunto, do que em fazer literatura. Na crônica, o assunto é o de menos, e muitas vezes a melhor crônica é a que justamente aponta para o fato de não ter assunto nenhum (Coelho, 2002, p. 156).

A crônica é um gênero que apresenta dupla filiação, já que o tempo e o espaço permitem o tratamento literário e os temas jornalísticos. Tem do jornal a concisão e a pressa, e da literatura a magia e a poeticidade que recriam o cotidiano.

Para Konzen (2002, p. 22), a caracterização da crônica como espaço heterogêneo pode ser definida então como decorrente da variedade de tipos em que pode ser escrita: crônica poema em prosa, que apresenta conteúdo lírico; crônica – comentário, na qual apreciamos acontecimento, acumulando assuntos diferentes; crônica metafísica, que promove reflexões de

conteúdo filosófico; crônica narrativa, que tem por eixo uma história ou um episódio; crônica – informação, que divulga fatos, tecendo sobre eles comentário ligeiros.

A crônica enquanto gênero do discurso é

tão flexível que pode usar a “máscara” de outros gêneros, como o conto, a dissertação, a memória, o ensaio ou a poesia, sem se confundir com nenhum deles. É leve despreziosa como uma conversa entre amigos, e tem a capacidade de, por vezes, nos fazer enxergar coisas belas e grandiosas em pequenos detalhes do cotidiano que costumam passar despercebidos. (In: Caderno do Professor. Olimpíada de Língua Portuguesa, 2014 p. 20).

Assim, a crônica é um gênero discursivo que está ligado à vivência do dia a dia do aluno e também possui uma linguagem simples que o aproxima das práticas de leitura e escrita no universo escolar de forma leve, prazerosa e espontânea. Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

Vamos à proposta com o gênero crônica no LD analisado:

IMAGEM 4 - CRÔNICA - O MELHOR AMIGO⁷

Texto 2 Crônica

1 Você é ou já foi tutor de um animal de estimação? Costuma brincar com ele?

2 Que cuidados é preciso ter com um animal de estimação?

O melhor amigo

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio resabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

– Meu filho? – gritou ela.

– O que é? – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.

– Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

– Eu? Nada...

– Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la.

– Olha aí, mamãe: é um filhote...

Seus olhos stúpicos aguardavam a decisão.

– Um filhote? Onde é que você arranjou isso?

– Achei na rua. 'Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

– Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.

– Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!

– Ah, mamãe... – já compondo uma cara de choro.

– Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!


– Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

– Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.

– Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.

– Você não é todo mundo.

– Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.



– Veremos – limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.

– A senhora é ruim mesmo, não tem coração.

– Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... Ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

– Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

– Ah, mamãe, deixa! – choramingou ainda: – Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

– É eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?

– Mãe e cachorro não é a mesma coisa.

– Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa toda...

Meia hora depois, o menino voltava da rua, radiante:


– Pronto, mamãe!

E lhe exibia uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido o seu melhor amigo por trinta dinheiros.

– Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza de que ele dava – murmurou, pensativo.

Fernando Sabino. A vida da infância. São Paulo: Ática, 2001, p. 50-58.

Quem escreveu?

 **Fernando Sabino** (1923-2004) nasceu em Belo Horizonte e foi cronista, jornalista, romancista e ensaísta. Começou a escrever aos 13 anos. Formou-se em Jornalismo e em Direito. Morou no Rio de Janeiro e em Nova York, locais em que trabalhou principalmente em jornais. Em 1999, recebeu o Prêmio Machado de Assis pelo conjunto da obra.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

⁷ Vide anexo 4, p. 97 e 98.

A Unidade 2 da Coleção também traz o tema com o “melhor amigo”, já que a unidade anterior o menino encontra “um amiguinho (pet)” com a mesma patologia que ele: o vitiligo. Aqui, nessa nova leitura, os autores trazem uma crônica, que nada mais é do que um texto que parte sempre de um fato corriqueiro, com uma linguagem coloquial de fácil acesso. Sendo assim, a crônica o “melhor amigo” também traz a história de um menino e o seu cachorrinho. Fato este muito comum na infância, pois o animalzinho e a criança são temas que caminham juntos, quase sempre, na sociedade. Ainda mais na atualidade em que os ditos “pets”, muitas vezes, possuem lugares de destaques nas famílias.

Buscando aproximar o texto do sujeito, o autor se utiliza de artifícios corriqueiros. Em qual família nunca se ouviu tais frases presentes no texto: “eu não tenho direito a nada!”; “você não é todo mundo”; “deixa mãe” [...]. Nas frases retiradas do texto percebe-se o diálogo com situações que acontecem na rotina dos lares, teimosia de menino, ordens da mãe, e acima de tudo o desejo de ter um pet, vindo de uma criança. No fim temos o desfechosurpreendente em que o menino volta feliz porque vendeu seu pet tão desejado. Tal situação dialoga também com os desejos efêmeros das crianças que logo são submersos por qualquer outra coisa.

Abaixo analisaremos a proposta da atividade de leitura:

IMAGEM 5 - ESTUDO DO TEXTO – CRÔNICA⁸

Estudo do texto

- Por que o menino quis entrar em casa escondido da mãe?
- A mãe percebeu que o filho estava escondendo algo? Explique.
- Releia a frase a seguir:
Ao fim de dez minutos, a voz da mãe, **inexorável** [...]
a) Qual das palavras abaixo poderia substituir a que está em destaque, mantendo o mesmo sentido da frase?
 Esgotada. Inflexível. Cansada.
b) Justifique sua escolha explicando o significado dessa palavra.
- A intenção da crônica lida é:
 denunciar pais ou responsáveis que não deixam os filhos terem animais de estimação.
 divertir o leitor mostrando, com humor, uma situação cotidiana entre mãe e filho.
 criticar pessoas que abandonam cachorros na rua.
- Sublinhe, na crônica, um trecho que comprove sua resposta à atividade anterior.
Uma crônica pode ter diferentes intenções, como provocar o humor, levar o leitor a refletir, entre outras. Na crônica “O melhor amigo” prevalece a intenção de, por meio de uma situação cotidiana, divertir o leitor.
- A linguagem utilizada na crônica é:
 formal. informal.
- Releia o trecho a seguir e, depois, faça o que se pede.
[...] a gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava.
a) No trecho, há uma expressão que é comum usarmos na fala. Sublinhe-a.
b) Por que o autor empregou tal expressão nesse trecho?
- Onde se passa a história da crônica?
- A crônica é narrada em 1ª ou 3ª pessoa?
- Assinale a alternativa correta sobre a passagem do tempo na crônica.
 A história, provavelmente, se passa em mais ou menos um ano.
 A história, provavelmente, se passa em alguns minutos ou em algumas horas.
A crônica é uma narrativa curta que trata de um tema do cotidiano. Em geral, o tempo em que a história se passa é curto e o espaço é limitado. As crônicas podem ser publicadas em jornais, revistas, livros ou na Internet.
- Converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.
a) O que o menino fez com o filhote? No final, ele ficou satisfeito?
b) Você esperava que o menino fizesse isso? Por quê?
c) Se o menino atendesse ao pedido da mãe, que problema poderia ser causado?

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

⁸ Vide anexo 5, p. 99 e 100.

As questões acima são referentes à interpretação textual, mas diferentemente da outra atividade, as questões introduzem o gênero crônica com questões mais pertinentes tais como: “intenção da crônica”; conceito da crônica apresentado na questão 5, articulando-se com a questão 4; tipo de linguagem; tipo de pessoa empregada no texto; o tempo da crônica e conceito apresentado na questão 10. A questão 11 leva o professor a fazer um momento dialógico envolvendo a proposta da atividade e os alunos. Percebe-se que nessa proposta há cuidado de conceituar o gênero em 3 questões: 5, 7 e 10, fazendo com que o professor e o aluno possam interagir de modo a compreender a estrutura do gênero em questão. Na imagem acima fica claro que a atividade é uma mescla de questões sobre estrutura e o propósito do gênero em si, com questões interpretativas. Assim, o gênero de acordo com a perspectiva bakhtiniana:

O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta. Daí se segue que as possibilidades de expressões típicas formam como que uma supra-estrutura da palavra. Essa expressividade típica do gênero, claro, não pertence à palavra como unidade da língua e não entra na composição de sua significação, mas apenas reflete a relação que a palavra e sua significação mantêm com o gênero, isto é, com os enunciados típicos. A expressividade e a entonação típicas que lhe correspondem não possuem a força normativa própria das formas da língua. (Bakhtin, 2006, p.312)

Nesse sentido o ato do dizer é único, além disso, segue a estrutura imposta pelo próprio gênero e pelo ato comunicativo em si, em outras palavras o gênero está intrinsecamente relacionado ao ato, e, sobretudo, na “realidade concreta” imposta pelo dizer. Nesse sentido o LD ao propor atividade de linguagens busca oferecer ao aluno a comunicação a partir das esferas comunicativas, assim, busca aproximar o aluno da realidade comunicativa da esfera em questão. Porém, percebe-se que ele mescla atividades linguísticas, usando o “texto como pretexto”, a atividades que envolvem o aluno de forma interativa. Assim, acaba por negar a sua proposta apresentada no livro do professor ao dizer que a Coleção estará alicerçada “exclusivamente”, na concepção interacionista, não concebendo a língua a partir de mera representação linguística e nem tampouco como instrumento de comunicação, fazendo menção as duas outras concepções da linguagem.

Na fala dos autores da Coleção (Venante; Lima, 2019, p.5) eles dizem que: “Entendemos, portanto, que o ensino não é mero mecanismo de transmissão de conhecimento ao aluno, e sim um processo de interação, e que o trabalho em sala de aula deve se organizar em torno dos usos [...]”.

Koch e Elias na obra “Ler e Compreender os Sentidos do Texto” (2008) retomam as concepções de linguagem para explicar o lugar e o papel da leitura. Conforme essas autoras a leitura deve estar relacionada à terceira concepção entendendo-a a partir da interação e alicerçada no tripé autor-texto-leitor, de forma dialógica, sendo os sujeitos agentes ativos do processo, e “construtores sociais”, além do fato que “se constroem e são construídos no texto” (2008, p. 10). Sendo assim, estas premissas colaboram com a noção de sujeito apresentado por Bakhtin em que os sujeitos são sociais e dialógicos, além de colaborar com a proposta pautada na BNCC (2017), que a Coleção deve seguir. Nesse sentido, diferentemente da unidade 1 analisada; as atividades de leitura propostas na Unidade 2 estão mais próximas da concepção desenhada pelos autores do LD, uma vez que possibilitam que os alunos possam agir, refletirem, inferirem para que a sua aprendizagem possa dialogar não apenas com o texto, mas com o meio que o cerca, mesmo que ainda haja atividades tidas como tradicionais para o ensino de língua proposto.

Na unidade 2, em oposição a unidade anterior analisada, há a presença de uma atividade de produção textual, dessa forma, percebe-se que os autores intercalam unidades com e sem produção de textos, não seguindo, necessariamente um padrão. No próximo tópico iremos avaliar com o LD apresenta a produção textual do gênero crônica.

4.1.2.1 Produção Textual do gênero Crônica no LD

IMAGEM 6 - PRODUÇÃO DE TEXTO - CRÔNICA⁹

Produção de texto

Crônica

Chegou a hora de você escrever uma crônica! As crônicas ficam expostas no parede da sala de aula (ou em outro local definido pelo professor para que os colegas de outras turmas também as leiam).

Planejamento

1. Selecionar um fato que tenha acontecido com você ou com um amigo: uma situação engraçada, diferente e que chame a atenção das pessoas.
2. Definir o objetivo da sua crônica (se você quer fazer o leitor ri, se quer levá-lo a pensar etc.).
3. Determinar se a narração será na 1ª pessoa ou na 3ª pessoa.
4. Lembrar-se de que o tempo, na crônica, é curto, por isso os fatos devem ser narrados de forma agê. Você pode criar diálogos para dar mais dinamismo à narrativa.

Desenvolvimento

1. Apoio que você já escolheu o fato, faça um resumo dele nas linhas a seguir. Escreva, também, por que você o escolheu (por ser engraçado, por levar à reflexão etc.).
2. Escreva de maneira simples e direta; lembre-se de que os leitores serão os colegas da escola.

Revisão

1. Forme uma dupla com um colega, de acordo com a orientação do professor.
2. Leia a crônica do colega e converse com ele a respeito dela, esclarecendo dúvidas e fazendo sugestões para modificar o texto dele.
3. Agora leia o quadro a seguir e releia a crônica do colega. Nessa etapa, você deve verificar se todos os critérios mencionados foram atendidos.

Critérios	Sim	Não	Parcialmente
O fato é apresentado?			
A sequência dos acontecimentos está em ordem cronológica?			
A pontuação está adequada?			
O narrador é o mesmo do início ao fim da crônica?			
A crônica ficou curta, objetiva e com linguagem apropriada ao leitor?			
A letra está legível?			
Há erros de ortografia?			

4. Converse com o colega e faça observações para ajudá-lo a melhorar a crônica dele. O colega também lerá sua crônica e o ajudará a melhorá-la.
5. Após finalizar a produção escrita no caderno, digite sua crônica no computador do laboratório de informática da escola. O texto impresso e ilustrado – à mão ou usando um programa de criação e edição de imagens – será exposto de acordo com as orientações do professor.

⁹ Vide anexo 6, p.101 e 102.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

A proposta de produção acima retoma conceitos importantes para o planejamento da atividade de escrita, fazendo com que o aluno precise relembrar um acontecimento, já que o gênero crônica sempre é de um fato do dia a dia. Assim, a proposta solicita que seja definido o objetivo, além de determinar a pessoa e o tempo, já que a crônica possui um tempo curto. Dessa forma, delimitam questões importantes para a estrutura do gênero, tendo assim o momento que antecede a produção. Ao apresentar o LD, os autores usam além da BNCC (2017) alguns autores, dentre eles o Scheneuwly e Dolz (2009) abordando a importância da diversidade textual. Aqui, chamamos a atenção para a proposta desses autores da área da linguagem que são referências para o ensino pautado a partir de sequências didáticas. Para eles o ensino deve ter “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (2004, p.82)”.

A proposta dessa unidade se apresenta de forma mais organizada e estruturada a partir de uma sequência de passos que o aluno precisa percorrer até chegar ao resultado final. Dessa forma, a proposta do LD, em análise, amplia o universo comunicativo do aluno, haja vista que contribui para uma produção intencional, planejada, de forma que o aluno possa interagir com o que já foi apresentado sobre o gênero, retomar situações ocorridas (ou seja, agindo pelo social), além de propor uma exposição de modo que a produção tenha uma finalidade não apenas a produção por ela mesma. Assim, a proposta colabora com a citação acima de Bakhtin, partindo dos pressupostos composicionais do gênero, a partir da esfera comunicativa proposta. Atividades como estas possibilitam ao aluno o contato com o gênero e o uso que se faz dele em contextos de produções concretas, já que há toda uma didatização do ensino pautado no gênero em questão.

4.1.3 Carta do leitor

O gênero carta do leitor é mais uma proposta presente no LD analisado, como é um gênero presente em revistas, blogs e jornais são situações comunicativas que os alunos não têm contato em seu dia a dia. Sabe-se que o gênero carta está cada vez mais extinto, porém a Carta do Leitor ainda é presente na esfera de circulação. Em suma, é uma carta que o leitor envia para a revista, jornal ou blog. Passos (2003) afirma que a carta do leitor pode ser definida como:

Uma carta aberta dirigida a destinatários desconhecidos, veiculada através dos meios de comunicação escrita, de circulação ampla ou restrita, de caráter público, cumprindo importante função social na medida em que possibilita o intercâmbio de informações, ideias, opiniões entre diferentes pessoas de um determinado grupo. (p.81)

E não diferente, Trouche (2010), defende a carta do leitor como “um gênero textual que se organiza em torno de um assunto que, geralmente, faz parte das pautas dos jornais e que, portanto, de alguma forma, representa um interesse despertado na sociedade” (p. 694). Assim, ela faz parte, de forma mais específica, do universo jornalístico opinativo, uma vez que “o discurso da carta do leitor constrói a expectativa de que o público compartilhe com o locutor um conjunto de valores, de crenças e de evidências socialmente valorizadas” (Trouche, 2010, p. 698).

De acordo com Bezerra (2010), a Carta do leitor difere das outras cartas por se configurar como uma carta com coautoria entre o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista, que o reformulou. Assim, esse texto constitui-se em um gênero discursivo por meio do qual o leitor interage com o editor do jornal ou revista e com outros leitores a respeito de matérias ou fatos publicados nas referidas imprensas, por meio de uma seção fixada em revistas ou jornais, reservada à correspondência dos leitores e que atende a variados propósitos comunicativos.

Conforme Cereja e Magalhães (2005) são alguns dos objetivos desse gênero:

Elogiar ou criticar o jornal, a revista pela qualidade da matéria publicada ou a forma como determinado assunto foi conduzido; manifestar apoio ou discordância em relação às ideias de um texto publicado ou em relação aos fatos mencionados em um texto; acrescentar informações, além daquelas contidas no texto publicado, esclarecendo ou aprofundando alguns pontos de um debate; comentar a carta de outro leitor, seja para concordar, seja para discordar dela (Cereja; Magalhães, 2005, p. 259).

Esse gênero constitui-se geralmente em um texto que predomina a argumentação, cuja intenção é expor um ponto de vista a respeito de assuntos publicados em jornais e em revistas e apresentar argumentos favoráveis ou contrários a respeito dos assuntos publicados. No entanto, cabe ressaltar que, dependendo da esfera de circulação, o propósito comunicativo do leitor pode variar, isto é, se a revista for destinada ao público jovem, por exemplo, o objetivo do leitor ao escrever à revista pode ser pedir conselho, fazer solicitação, agradecer, elogiar. Também o uso da linguagem, dependendo do perfil dos leitores e das publicações, pode ser mais formal ou informal.

Sobre a relação de interação que acontece entre a mídia e seus leitores, na prática de receber e publicar a carta do leitor, segundo Mello e Rocha (2016), ela se estabeleceu a partir do

entendimento dos meios de comunicação de que o gênero é um instrumento para “manter um relacionamento constante e fiel com os leitores, contribuindo para fazer uma propaganda indireta dos jornais; estabelecer interação entre leitores e clubes de leitores” (p. 136-137). Portanto, o gênero pode ser compreendido com instrumento de publicidade de conhecimento de que tipo de matéria agrada ou não aos destinatários.

Por terem um espaço definido e exclusivo para publicação dentro do jornal e revista, as cartas do leitor passam pela triagem da equipe de editores dos referidos suportes, as escolhidas passam ainda por um processo de edição, momento em que podem ser resumidas, parafraseadas ou mesmo sofrerem com eliminação de informações. Devido ao pouco espaço dedicado às seções, tais medidas são necessárias, porém nesse processo pode acontecer manipulação, já que é permitido aos responsáveis reorganizarem o texto.

Assim, acreditamos que a Carta do leitor se constitui como um recurso que amplia a concepção dos alunos a respeito da tessitura do texto, possibilitando-lhes perceber que cada palavra utilizada adquire uma dimensão e está associada às intenções do produtor, pois é um texto permeado por um jogo argumentativo, polifônico e dialógico. Por meio desse processo de interação, a Carta do leitor possibilita também o desenvolvimento da competência linguística dos educandos, aponta-lhes várias possibilidades de participação social como cidadão, usando efetivamente a linguagem em situações e contextos discursivos.

A seguir analisaremos a proposta apresentada no LD para o gênero carta do leitor.

IMAGEM 7 - CARTA AO LEITOR¹⁰

Texto 1 Carta do leitor

Carta do leitor 1 – Publicada na seção “Cartas”

Mamíferos perdidos

Oi, eu sou Abigail, tenho 8 anos e gosto muito da CHC. Gosto muito de dinossauros e a minha matéria favorita é a “Fistas para identificar mamíferos”, publicada na CHC 281. Quando eu crescer, quero ser paleontóloga e também gosto muito de animais.

Abigail S. M., Paraty/RJ.

Já publicamos muitas matérias sobre dinossauros, Abigail. É só pesquisar em <www.chc.org.br>.

Revista Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, ano 30, n. 268, p. 26, abr. 2017.

Carta do leitor 2 – Publicada na seção “Cartas”

Lobo branco

Olá, pessoal da CHC. Eu amei a revista número 221, que fala sobre a jaguatirica. Eu não sabia que a jaguatirica estava em extinção! Eu queria que vocês falassem sobre o lobo branco. Eu amo muito lobos. Obrigada! Gosto muito de vocês.

Jonatas G. R., Parque dos Eucaliptos/SE.

Vamos atrás de informações sobre o lobo, Jonatas.

Revista Hoje das Crianças, Rio de Janeiro, ano 20, n. 208, p. 26, abr. 2017.

Carta do leitor 3 – Publicada na seção “Canto do leitor”

Errata

Em entrevista da edição 92, a atriz Gal Gadot diz que seu objetivo era “... entregar o melhor perfil e a história mais original sobre Diana Palmer”. Como assim? Foi a atriz que se enganou ou foi o crítico? Aproveitando esse e-mail, gostaria de saber se existe uma previsão de lançamento do filme *Ocho Apellidos Vascos* e de sua sequência, *Ocho Apellidos Catalanes*, em DVD ou Blu-Ray.

Hélio Y. W., por e-mail

Caro Hélio, obrigado pelo toque. O leitor Igor das M. M. também nos alertou do erro. Ambos lembraram que Diana Palmer é esposa do herói Fantasma, criada por Lee Falk em 1936. Com certeza a confusão foi na hora de transcrever a entrevista, pois o certo é Diana France. Em relação a sua dúvida, realmente nenhuma distribuidora brasileira anunciou os filmes que você mencionou. Vamos ficar atentos.

Revista: São Paulo, ano 8, n. 81, p. 50, jun. 2017.

Estudo do texto

Glossário

Errata: correção de erros publicados em uma obra.

1 As cartas pessoais costumam ter as seguintes partes:

- ◆ nome da cidade;
- ◆ data;
- ◆ saudação;
- ◆ assunto do texto;
- ◆ despedida;
- ◆ assinatura.

a) As cartas do leitor que você leu têm todas essas partes? Explique as partes de cada uma delas.

b) É possível compreender as cartas 1, 2 e 3 apenas com as partes que você explicou? Por quê?

¹⁰ Vide anexo 7, p. 103 e p. 104.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

A proposta acima apresenta três recortes de “carta ao leitor”, na atividade do estudado texto, os autores já propõem a distinção entre a carta do leitor e a carta pessoal, levando aos alunos com o apoio docente a fazer a distinção.

As questões 2, 3 e 4 levam os alunos a compreenderem a finalidade dos textos, o porquê das coisas e a situar o tempo histórico da escrita a partir de marcas textuais, já que não há datas. Na questão 5, assim como nas demais propostas anteriores, há o conceito da Carta do leitor. A proposta 6 leva o aluno a entender pontos relevantes que constituem a carta tais como: título, remetente, de onde é enviada e para onde; abaixo da proposta da atividade há mais uma informação importante sobre o gênero carta do leitor. Por fim, na questão 8 é apresentada uma proposta de atividade escrita que avalia poder de resumo dos alunos, de modo que os alunos desenvolvam habilidades escritas. Vejamos as propostas abaixo:

IMAGEM 8 - ESTUDO DO TEXTO – CARTA AO LEITOR¹¹

6 Complete o quadro com as informações pedidas.

	Carta 1	Carta 2	Carta 3
Título			
Remetente			
De onde			
Enviada por			

As cartas do leitor podem ser enviadas por correio, por e-mail ou pelas redes sociais.

7 Complete a frase com as palavras do quadro.

erros opinião reclamações sugestões

◀ Em geral, a carta do leitor contém a _____ de quem a escreveu a respeito de um texto publicado pelo veículo de comunicação. _____ e indicação de _____ também são frequentes nessas mensagens.

8 Resuma, o assunto de cada carta do leitor e as respostas delas.

58

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

¹¹ Vide anexo 8, p.105.

A proposta acima dialoga com a apresentada no gênero anterior, haja vista que as questões apresentadas propiciam o trabalho do gênero discursivo, para que os alunos conheçam a estrutura e a esfera comunicativa.

Nesse sentido, comungamos com Geraldi (2010) quando ele afirma que:

Ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contra palavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que está realizando. (Geraldi, 2010, p.103).

Nesse sentido, a proposta de produção busca atrelar à leitura a atividade de produção, já que a unidade explora o gênero na leitura, na interpretação textual e por fim traz uma proposta de produção que articula a leitura com a produção textual que veremos no próximo tópico. Para Fiorin “a tarefa dos professores de língua materna é mostrar a linguagem, a literatura como lugar de criação da alteridade, ensinar a tolerância, o respeito pela diferença, portanto, a democracia” (Fiorin, p.117).

4.1.2.1 Produção Textual do gênero Carta do Leitor

Nesse tópico faremos a análise da produção proposta no LD para o gênero carta ao leitor. Sendo assim, de acordo com a BNCC (2017, p.121) o aluno do 3º ao 5º ano deve:

(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Assim, a proposta do LD atende a perspectiva da BNCC ao propor gênero carta ao leitor, uma vez que a carta pessoal possui a mesma estrutura, porém estar fora de uso, já que atualmente não há mais o envio da carta pessoal.

IMAGEM 9 - PRODUÇÃO DE TEXTO - CARTA AO LEITOR¹²

Produção de texto

Carta do leitor

Agora você escreverá uma carta que será lida pelos editores de uma publicação (jornal e/ou revista). A carta será enviada para o jornal ou a revista escolhida, ou será exposta na escola, de acordo com as orientações do professor.

Proposta 1

Escolha uma publicação dirigida ao público infantojuvenil (revistas ou jornais) e elabore uma carta sugerindo um assunto sobre o qual você gostaria de ler, como fez o autor da carta 2 estudada no início da unidade.

Proposta 2

Sob a orientação do professor, você lerá uma matéria publicada em um jornal ou uma revista da região em que vocês moram. Pode ser uma entrevista, uma notícia ou uma reportagem. Depois da leitura da matéria, decida se você fará um elogio, um comentário ou uma crítica à publicação.

Planejamento e elaboração da carta do leitor

Escreva um texto objetivo e não muito extenso. Lembre-se dos possíveis leitores de seu texto e use uma linguagem adequada a eles.

Seu texto deve incluir local, data de redação da carta, vocativo, corpo do texto – no qual será detalhada a sugestão, a crítica ou o elogio à publicação – despedida e assinatura.

Lembre-se de que é comum jornais e/ou revistas retirarem algumas partes das cartas, já que o espaço para publicação dessas mensagens, em geral, não é extenso.

Revisão da carta do leitor

Depois de finalizar o texto, releia-o observando se ele contém:

- ↳ local, data, saudação, assunto do texto, despedida e assinatura;
- ↳ linguagem adequada aos leitores;
- ↳ palavras escritas corretamente.

73

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Essa proposta vem na perspectiva da sequência didática com o planejamento, a produção e a revisão, sendo esta última indispensável para a reflexão da escrita e compreensão da estrutura do gênero estudado.

A atividade envolve o aluno por meio de duas opções de propostas, em que o aluno poderá fazer a sua escolha. Em seguida fará o planejamento da atividade, sendo guiado pela orientação que atribui o passo a passo, bem como a estrutura que deve seguir, lembrando ao aluno, como é uma carta do leitor e que ele deverá escolher para onde vai enviar a sua produção. Por fim, orienta a revisão textual, de modo a observar se a estrutura foi seguida, além do tipo de linguagem utilizada e se está adequada ao público-alvo desejado a partir de suas escolhas. Dessa forma, a proposta do LD, mais uma vez, traz uma atividade de modo que contribua com o exposto na BNCC (2017, p.125) que aponta como habilidade a ser desenvolvida:

(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

¹² Vide anexo 9, p.106.

Nesse sentido, a linguagem enquanto fator social passa a fazer parte da sala de aula, como parte integrante do sujeito, já que é por meio dela que “as relações sociais se estabelecem”. Dessa forma, o EU, como ser social dialoga com o TU, interagindo e mesclando-se por meio de diferentes vozes discursivas, compreendendo que as diferentes esferas sociais estão presentes no cotidiano e que cabe ao sujeito dominá-la. Propostas que levam tal perfil têm como finalidade conduzir os sujeitos a serem cidadãos conscientes do seu meio por intermédio da linguagem.

Assim,

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros; - Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional; - A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 25).

Trazer para o espaço escolar a produção da carta ao leitor faz com que os alunos se sintam capazes de atuar socialmente e agirem em situações que não estão necessariamente no seu poder de decisão, mas que eles como sujeitos pode reivindicar, solicitar, pedir auxílio a meios que podem ajudá-los a sanar alguma situação que os incomodem, como por exemplo, organizar o lixo do seu bairro, ajudar animaizinhos que estão na rua, e assim, por diante. Posto isso, o sujeito a partir desse prisma é compreendido como ser social, dono do seu dizer, com o lugar de fala que pode agir socialmente por meio da linguagem, e, conseqüentemente, dos gêneros que estão imersos nas esferas sociais.

No próximo tópico será analisada a proposta para o gênero reportagem presente no LD.

4.1.4 Reportagem

A Proposta do gênero Reportagem está presente no LD Akpalô, e conforme Xavier (2010) a reportagem é uma forma de textualização que se caracteriza por alargar ou detalhara construção textual de referência a determinado fato ou acontecimento. Ela exige do jornalista um maior comprometimento com a informação, uma vez que dá margem para a busca de diversas fontes que se inserem como determinantes no processo de compreensão do texto.

Para a produção do texto jornalístico, Cotta (2005) evidencia que é essencial ouvir todos os lados e diversas versões: “Apurar bem uma matéria é tarefa mais que suficiente para um bom jornalista. Não é função dele tentar conduzir o leitor nesse ou naquele sentido. O leitor é quem deve avaliar e julgar a informação transmitida pela mídia” (p. 79).

Para o autor, o jornalista não deve misturar opinião com informação. Ele precisa buscar informações bem atualizadas e comprová-las para garantir a credibilidade. A opinião do leitor será, então, uma decorrência desse perfil do jornalista que se dirige a um público-alvo.

Quanto às normas de reportagem, redação e edição, Cotta (2005) elenca as seguintes medidas e providências: assuntos previamente agendados na pauta, temas importantes fora de pauta (o termo ‘fora da pauta’ corresponde ao fato novo que pode interferir na ideia primeira de uma pauta), ordenação dos textos e das matérias, estilo de cada redação, edição de matérias e páginas, interesse do leitor, ouvinte, telespectador ou internauta e cobertura de grandes acontecimentos.

Para isso, a linha editorial consiste no percurso seguido pela publicação para a execução de pautas de reportagens, redação de textos e edição das matérias. O projeto gráfico diz respeito à paginação ou formato que será editada tal publicação e, o cronograma define quais tarefas serão executadas para a realização das atividades.

A reportagem pode ser veiculada em televisão, rádio ou impresso, ambos com características diferentes. Quando televisionada, a reportagem deve ser transmitida por um repórter que utilize uma linguagem clara, direta, precisa e sem incoerências. E ele deve saber usar a entonação que dá vida às palavras, pois o repórter representa na fala os sinais de pontuação. Quando a reportagem é impressa, o repórter que a edita deve mostrar capacidade intelectual, criatividade, sensibilidade aos fatos e uma escrita coerente, o que torna a leitura dinâmica e esclarecedora. Portanto, a subjetividade está “mais presente” nesse tipo de reportagem impressa do que na TV.

Com base nas informações apresentadas, a reportagem é definida como um gênero discursivo que faz parte da esfera jornalística e que apresenta textos com informações específicas de situações observadas de forma direta.

Esse gênero, quando escrito e oral também, apresenta algumas características peculiares como: manchete, lead e corpo. Manchete: compreende o título da reportagem que tem como objetivo resumir o que será dito. Além disso, deve despertar o interesse do leitor. Lead: pequeno resumo que aparece depois do título, a fim de chamar mais ainda a atenção do leitor. Corpo: desenvolvimento do assunto abordado com linguagem direcionada ao público-alvo. Segundo Pena (2008), a definição de reportagem perpassa pelas seguintes características.

QUADRO 2 - DEFINIÇÃO/CONSTRUÇÃO TEXTUAL DOS GÊNEROS REPORTAGEM

A reportagem lida com assuntos sobre fatos.
Trabalha com enfoque, a interpretação.
Atêm-se a dedução (do geral, que é o tema, ao particular – os fatos).
Converte fatos em assunto, traz a repercussão, o desdobramento; aprofunda.
Focaliza a repetição, a abrangência (transforma vários fatos em tema).
Procura envolver, usa a criatividade como recurso para seduzir o receptor.
Trabalha com pauta mais complexa, pois aponta para causas, contexto, consequência, novas fontes.

Fonte: Pena (2008, p. 76)

Assim, a reportagem representa o meio jornalístico e tem como objetivo proporcionar ao público leitor/expectador a interação com os fatos decorrentes da sociedade. Abaixo veremos a proposta do LD:

IMAGEM 10 - REPORTAGEM - SERÁ QUE TODO GELO DA ANTÁRTICA PODE DERRETER?¹³

Texto 2 Reportagem

1 Observe a imagem e os espaços em branco que há nela. Depois recorte as imagens da página 267 e cole-as nos contornos correspondentes.

2 Você já visitou ou viu imagens de lugares cobertos de gelo?

3 Em sua opinião, de onde vem tanto gelo?

4 É possível que o gelo da Antártica derreta? Se isso acontecer, quais serão as consequências? A reportagem a seguir aborda essas questões.

Será que todo o gelo da Antártica pode derreter?

A ANTÁRTICA É UM CONTINENTE QUASE TOTALMENTE COBERTO DE GELO. POR QUE É TÃO GELADO? POR CAUSA DA POSIÇÃO QUE OCUPA NO GLOBO TERRESTRE (POLO SUL), LÁ CHEGA MENOS CALOR DO SOL DO QUE EM OUTRAS PARTES DO PLANETA. VOCÊ JÁ PENSOU NO QUE ACONTECERIA SE TODO ESSE GELO DERRETESSE? ISSO TRARIA SÉRIAS CONSEQUÊNCIAS PARA O RESTO DO MUNDO. PARA TER UMA IDEIA, O NÍVEL MÉDIO DO MAR ALMENTARIA MUITO, CERCA DE SESSENTA METROS! É O EQUIVALENTE A UM PRÉDIO DE VINTE ANDARES. MAS SERÁ QUE ISSO PODE MESMO ACONTECER?

Antes de nos preocuparmos, vamos primeiro entender como o gelo se acumula no continente Antártico. Na região Antártica, o gelo se acumula sobre o continente como resultado de milhares de anos de neve caindo, empilhada sobre o solo. Normalmente, esta camada de gelo tem dois quilômetros de espessura, mas pode chegar a até quatro quilômetros em algumas regiões, formando enormes geleiras.

Esta grande camada de gelo tem uma característica interessante: ela se move muito devagar, como se fosse um rio que escorrega em direção ao oceano. Quando ela chega na borda do continente e atinge o mar, começa a flutuar, mas não se quebra, continua fazendo parte da geleira. Esta parte flutuante, mas que ainda está presa ao gelo do continente, é chamada "plataforma de gelo".

¹³ Vide anexo10, p. 107, p. 108, p. 109 e p.110.

Plataformas geladas

As plataformas de gelo na Antártica têm, aproximadamente, um quilômetro de espessura na parte que está conectada ao continente, e vão afinando até chegar a algumas centenas de metros de espessura na extremidade mais afastada do continente (a parte frontal). O gelo é mais quente do que ele, derrete. Assim que o gelo na Antártica é transferido do continente para o oceano, a neve acumulada no continente flui por meio dos "rios de gelo" que se movimentam aproximadamente um quilômetro por ano e, ao chegarem à margem do continente, formam as plataformas de gelo que se derretem por baixo e acabam formando os icebergs – blocos de gelo flutuantes que viajam pelos oceanos até derreterem. Portanto, a esta transferência de gelo continental para o oceano, através das plataformas de gelo, que pode aumentar o nível do mar.

E o que aconteceria se as plataformas de gelo começassem a diminuir? A camada de gelo do continente, que está presa nela, começaria a fluir mais rapidamente em direção ao mar, isto é, mais gelo seria despejado aumentando o nível médio dos oceanos!

Menos gelo no mundo

A região do mar coberta por gelo na região Antártica (o gelo marinho no polo Sul) está aumentando gradativamente, ao contrário do que ocorre no oceano Ártico (que fica do outro lado do planeta, no polo Norte). Já a camada de gelo continental e as plataformas de gelo, tanto da Antártica (no polo Sul) como da Gronelândia (no polo Norte), estão perdendo massa. Assim como também se observa uma tendência de diminuição nas geleiras das montanhas ao redor de todo o planeta.

Consequências da perda do gelo

O derretimento de somente dois por cento do gelo antártico é suficiente para aumentar o nível dos oceanos em um metro, bastaria para que regiões inteiras em todo o planeta tenham prejuízos enormes. Milhões de pessoas teriam que se mudar dos locais.

Além disso, portos – os locais onde os navios são carregados e descarregados de mercadorias – poderiam deixar de operar. Para prevenir problemas assim é que se observa e se busca compreender o que está acontecendo nas regiões polares.

Dados do derretimento

Um estudo recente, que utiliza medições por satélite, mostra que do ano de 1994 a 2003, em alguns lugares, as plataformas de gelo da Antártica aumentaram de tamanho, já em outros, elas diminuíram, ficando no total de forma equilibrada durante esse período.
Acontece que de 2003 em diante, uma diminuição crescente no volume do gelo destas regiões foi detectada e está sendo pesquisada. Como vimos, isso pode levar a um aumento no nível médio do mar, ao longo do tempo, e isso é a preocupação dos cientistas. O que pode estar causando isso. Aumento de temperatura no planeta? O buraco na camada de ozônio? Variação nas correntes oceânicas e na direção e velocidade dos ventos?

Mas será que o derretimento do gelo da Antártica só trará transtornos ou pode trazer alguma novidade? O que você acha disso? Pesquise e escreva para nós contando o que você descobriu.

Fernando Serrano Paolo, Sérgio Inhibition of Oceanographic, carolina, Eder Casella Medina, Departamento de Geografia, Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas, Universidade de São Paulo.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Na introdução da apresentação do tema do texto há quatro questões coletivas que propiciam o debate e a interação entre alunos, professora e o texto, de modo a contribuir para que os alunos compreendam o tema e busquem entender as informações sobre o derretimento das geleiras. Aqui, a proposta favorece a interdisciplinaridade, principalmente com a disciplina de Geografia e Ciências, fortalecendo o caráter que o ensino deve ter.

Abaixo segue a atividade de interpretação textual.

IMAGEM 11 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE I¹⁴

Estudo do texto

- Marque a opção correta em relação à reportagem lida.
 - A reportagem explica a degradação dos mares brasileiros.
 - A reportagem explica como se formam as geleiras da Antártica e algumas consequências do derretimento desse gelo para o planeta.
 - A reportagem explica como ficará a temperatura do planeta caso haja um derretimento das geleiras da Antártica.
- Quem são os autores da reportagem? _____
- Os autores da reportagem são:
 - jornalistas que recorreram a especialistas no assunto.
 - especialistas no assunto.
 Como você encontrou a resposta para essa atividade? _____
- No último parágrafo da página 3 da reportagem, os autores fazem uma comparação.
 - Que comparação é essa? _____
 - Para que os autores fizeram essa comparação? _____
- Sublinhe, na reportagem, o trecho que expõe o que é "plataforma de gelo" e explique como ela se forma. _____
- Circule, no texto, a linha fina da reportagem "Será que todo o gelo da Antártica pode derreter?".

A linha fina traz informações complementares ao título do texto. Numa reportagem, a linha fina e o título são uma introdução ao assunto tratado no texto.
- Relia o trecho a seguir, que está no começo da página 4 da reportagem.

Há ainda outro tipo de gelo que também se forma na região Antártica como resultado do congelamento da água do mar, principalmente no inverno, constituindo uma camada flutuante de, aproximadamente, um metro de espessura e que, normalmente, é coberta por neve.

Esse outro tipo de gelo, chamado "gelo marinho", se move pelos oceanos [...].

 - Além da plataforma de gelo, que outro tipo de gelo se forma na região Antártica? _____
 - Como esse tipo de gelo se forma? _____
- Sublinhe, no trecho acima, as expressões que deixam clara a existência de um segundo tipo de gelo na região Antártica.

Relia um trecho da linha fina e observe as palavras destacadas. [...]. Por causa da posição que ocupa no globo terrestre (polo sul), lá chega menos calor do Sol do que em outras partes do planeta. Você já pensou no que aconteceria se: todo esse gelo derretesse? [...]

 - A que e/ou quem se referem as palavras destacadas? _____

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed.

São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

¹⁴ Vide anexo 11, p. 111 e p. 112.

Das questões acima todas com propostas que os alunos precisem interpretar ou voltar ao texto para buscar respostas prontas, como por exemplo, na questão 2: “quem são os autores do texto”, nessa questão o aluno não precisa inferir e nem tampouco refletir muito, já que a resposta está pronta, basta ele voltar ao texto. Na questão 4 o LD apresenta a proposta de uma atividade de comparação em que o aluno precisa voltar ao texto para absorver a comparação e trazer para a questão. Na questão 6 apresenta o conceito sobre o que é “linha fina”, questão essa já abordada na unidade 1, mas não conceituada. Sendo assim, a unidade 1 apresenta a notícia, e apenas aqui, na unidade 4, os autores explicam o que é a linha fina. Assim, há um problema para unidade 1 que o professor precisa sanar lá, quando for resolver a questão proposta e retomar o conceito na unidade 4.

IMAGEM 12 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE II¹⁵

b) Quem são os prováveis leitores dessa reportagem? Por quê?


9 O corpo do texto da reportagem está organizado por:

números. intertítulos. verbetes.

↳ Por que o corpo da reportagem foi organizado assim?

Nos parágrafos do corpo do texto são desenvolvidos os detalhes da reportagem.

10 No início da reportagem há uma grande ilustração com pinguins. Reveja-a.



a) Na imagem, o que o grupo de pinguins está fazendo?

b) Os pinguins estão segurando alguns objetos. Quais?

c) Considerando o que você respondeu nos itens anteriores, essa ilustração tem relação com o texto da reportagem? Explique.

11 Em notícias e reportagens, o uso de fotografias é muito comum. Veja a fotografia que está na página 5 da reportagem e faça o que se pede:

a) Circule o nome do que a fotografia mostra.

b) Sublinhe a explicação do que está representado.

c) Qual é a função da fotografia e da legenda que a acompanha?

12 Complete as frases que resumem as informações do quadro “Menos gelo no mundo”, da página 5 da reportagem.

a) No Polo _____, o gelo marinho está aumentando.

b) No Polo Norte, o gelo marinho está _____.

c) No Polo Sul e no Polo Norte, as camadas de gelo continental e as _____ de gelo estão _____ massa.

d) Em todo o planeta, as geleiras das _____ estão diminuindo.

13 Observe novamente a parte inferior da página 4 da reportagem. Nela, há um recurso que é composto de:

imagem e texto. somente imagens. somente textos.

14 O nome desse recurso composto de imagens e textos é **infográfico**. Sobre ele, responda às perguntas a seguir.

a) Qual é a função do infográfico?

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Na questão 8, letra “b”, busca inferir se o aluno compreende quem são os leitores da reportagem; na 9 traz mais um conceito sobre a reportagem, mostrando que o corpo da reportagem é destinado ao desenvolvimento. As questões 11 e 14 trazem mais duas informações; na 11 a importância da fotografia para as notícias e reportagens; na 14 o

¹⁵ Vide anexo 12, p. 113 e 114.

infográfico, mostrando a importância desse instrumento, que dará sequência nas próximas questões que girarão em torno dele.

Na atividade a seguir se percebe que os autores levam os alunos a entenderem o que é o infográfico e sua importância; além disso, a questão de número 15, mais uma vez, propicia uma atividade coletiva de modo a proporcionar a interação em contexto de aprendizagem. Assim, de acordo com a BNCC (2017, p.123) o aluno do 3º ao 5º ano deve:

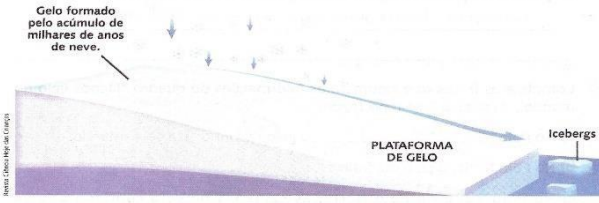
(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político- cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

IMAGEM 13 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE III¹⁶

b) O que esse infográfico mostra?

c) Qual é o título do infográfico? Por que ele recebeu um título?

d) Veja esses desenhos do infográfico. O que eles representam?



Gelo formado pelo acúmulo de milhares de anos de neve.

PLATAFORMA DE GELO

Icebergs

Os **infográficos** são recursos que combinam textos curtos, dados numéricos e elementos visuais, como diagramas, gráficos, fotografias, ilustrações, símbolos, entre outros.
O objetivo dos infográficos é transmitir informações de forma visual, para que sejam compreendidas mais fácil e rapidamente pelos leitores.

15 Na última página da reportagem, os autores fazem uma pergunta.

a) Em dupla, pesquise o assunto.

b) Em uma folha de papel avulsa, elaborem juntos uma resposta à pergunta da reportagem.

c) O professor marcará uma data para que cada dupla apresente sua resposta.

94

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

De acordo com a citação anterior, essa proposta do LD vem a atender aos requisitos da BNCC (2017), buscando desenvolver as habilidades de leituras a partir do gênero reportagem. Lembrando que na unidade 1, do LD em análise, foi apresentada a notícia, mas que não houve produção textual, havendo, assim, apenas a atividade de leitura e interpretação de texto.

¹⁶ Vide anexo 13, p. 115.

Características importantes da notícia só serão retomadas na unidade que aborda a reportagem, além do que também aparecerá a entrevista como parte da reportagem na atividade da produção sem que haja a apresentação da estrutura da entrevista. Explorar gêneros como reportagens possibilita ao professor o desenvolvimento da oralidade dos alunos a partir de um debate sobre o tema para posterior produção. Na habilidade apontada acima, pela BNCC (2017), destaca-se o fato de explorar a argumentação nas turmas do 3º ao 5º ano, uma vez que esta característica precisa ser trabalhada em sala, já que é por meio dela que impomos os nossos pensamentos, nossas ideologias e até mesmo nossas vontades.

Para Bakhtin (2016, p. 278),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa [...]

Além disso,

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

Dessa forma, a partir das citações acima, atesta-se a importância de se pautar o ensino da língua a partir dos gêneros discursivos. Nesse sentido, destaca-se, ainda o caráter da responsividade discursiva na proposta da produção, já que possibilita ao sujeito agir sobre o meio em que o circunda a partir do gênero discursivo, compreendendo a sua composição, função social e, sobretudo, sabendo utilizá-lo de forma adequada de acordo com a situação comunicativa.


Dessa forma, todo e qualquer enunciado possui a responsividade por meio do qual os sujeitos agem. Assim, é por meio dessa responsividade que as vozes se entrelaçam e constituem a linguagem, de forma dialógica. Sendo assim, por meio de um discurso lançando ele é reconstruído por meio de um contexto de produção ativo e responsivo. Portanto, um discurso jamais será repetido da mesma maneira, porque ela será impregnado de outras vozes e outros Eus. Embora seja trabalhado o mesmo texto para uma leitura e uma atividade de interpretação de texto, para cada aluno ele chegará de uma forma, devido à individualidade do sujeito, que agirá de forma responsiva a partir do seu lugar de fala que é social e histórico. Por isso, que é importante questões que não rotulem respostas prontas, ou tampouco não possibilite o aluno usar a palavra para o seu dizer de forma voluntária, uma vez que isso impossibilita a criação e

até mesmo o desenvolvimento linguístico desse aluno de forma autônoma.

4.1.2.2 Produção Textual do gênero Reportagem

A seguir, apresentaremos a proposta de produção textual para o gênero reportagem exposto na unidade 4 pela LD em análise.

IMAGEM 14 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE I¹⁷

 **Produção de texto**

Reportagem digital


A proposta desta seção é que você elabore o roteiro para a produção de uma reportagem digital sobre um assunto de seu interesse. No final, a reportagem poderá ser produzida e publicada pelo professor em um *blog* ou *site*.
Siga as orientações.

Preparação


1. Forme um grupo com alguns colegas.
2. Combinem com o professor um prazo para pesquisar reportagens digitais sobre assuntos do interesse de vocês. Algumas publicações em que vocês podem pesquisar:
 - ◆ jornaldeboasnoticias.com.br
 - ◆ www1.folha.uol.com.br/folhinha/
 - ◆ jornaljoca.com.br/
3. Após o prazo determinado, reúnam todo o material que conseguiram e conversem sobre as reportagens.
 - ◆ Que matérias vocês acharam mais interessantes e por quê?
 - ◆ Onde essas reportagens foram publicadas e como eram organizadas?
 - ◆ A que público elas se dirigiam?
 - ◆ Como era a linguagem delas?
 - ◆ Que recursos digitais utilizavam? *Hiperlinks*, vídeos, áudios?

Pauta e pesquisa


1. Escolham o assunto da reportagem. Abaixo vocês encontram algumas sugestões, mas podem optar por falar de questões locais, mais relacionadas com a escola ou com a cidade.
 - ◆ Efeitos do aquecimento global em nosso país.
 - ◆ Desmatamento.
 - ◆ Crianças ativistas: gente que quer melhorar o mundo.
 - ◆ Ser criança no mundo de hoje.
 - ◆ Crianças e tecnologia.
 - ◆ Uso da tecnologia na escola.
 - ◆ As crianças e o futuro.



► Urso-polar no Oceano Ártico, 2015.



► Desmatamento na Floresta Amazônica, 2010.



► Crianças em manifestação sobre mudanças climáticas do planeta, em Berlim, Alemanha, 2019.

101

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

¹⁷ Vide anexo 14, p. 116.

IMAGEM 15 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE II¹⁸

2. Pesquise o assunto escolhido em sites especializados e anote os dados mais importantes.
 - ◊ Coletem também imagens (fotografias, gráficos, mapas, ilustrações) e escolham áudios e vídeos que possam ser usados na reportagem digital de vocês.
 - ◊ Ao anotar as informações, prestem atenção na grafia dos nomes próprios (nomes de pessoas e lugares, por exemplo) e registrem com exatidão os dados numéricos (datas, valores, distâncias etc.).

Entrevista

1. Releiam o material pesquisado e definam se há necessidade de fazer entrevistas para conseguir mais informações.
2. Se decidirem fazer as entrevistas, peçam a ajuda do professor para escolher os entrevistados. Podem ser funcionários da prefeitura ou da escola, pessoas do bairro, profissionais conhecidos de vocês que tenham algum envolvimento com o tema da reportagem etc.
3. Entrem em contato com essas pessoas e perguntem se elas podem colaborar com uma atividade escolar e responder a algumas perguntas. Em caso positivo, marquem uma conversa na própria escola ou enviem as perguntas por e-mail.
4. As entrevistas feitas pessoalmente devem ser registradas por meio audiovisual (usando o celular ou uma câmera) ou por escrito, para que, na hora de redigir a reportagem, vocês se lembrem das falas dos entrevistados.
 - ◊ Atenção: para fotografar, gravar ou filmar um entrevistado, é preciso pedir a autorização dele.
5. Qualquer que seja o formato das entrevistas (orais ou escritas), vocês devem preparar com antecedência um roteiro de perguntas. Porém, estejam abertos a acrescentar novas perguntas, conforme o rumo que a conversa com o entrevistado tomar.
6. Durante a entrevista, quem fizer as perguntas deve falar com calma, pronunciando bem as palavras e usando um tom de voz audível. Caso vocês não entendam alguma resposta, peçam ao entrevistado que a esclareça.
7. No final das entrevistas, agradeçam ao entrevistado a participação dele na atividade.



Elaboração

1. Façam uma lista com as principais informações obtidas.
2. Com base nesse levantamento, iniciem a escrita da reportagem.
 - ◊ Elaborem o **título** e a **linha fina**. O título deve deixar claro para o leitor o assunto da reportagem e atrair a atenção dele, mas precisa ser curto. Na linha fina, acrescentem algumas informações essenciais para o leitor ter ideia do assunto da matéria logo no início do texto.
 - ◊ No **primeiro parágrafo**, apresentem o assunto da reportagem, ainda sem detalhamento. Os detalhes vão ser dados ao longo dos parágrafos, no **corpo do texto**. Informem, então, tudo o que vocês pesquisaram em fontes escritas e o que descobriram por meio das entrevistas. Lembrem-se de que a reprodução das falas deve vir entre aspas.
 - ◊ Para organizar o texto e ajudar o leitor a compreendê-lo, criem intertítulos separando os blocos de conteúdo.
3. Com o texto pronto, escolham os vídeos, os áudios e as imagens que serão usados na reportagem e anotem, junto ao texto da reportagem, o endereço eletrônico em que podem ser encontrados.
4. Criem legendas para as imagens, ainda que elas não estejam inseridas no texto.
5. Planejem a organização dos conteúdos da reportagem no espaço da tela e deixem orientado por escrito, para quem for publicá-la, qual vai ser a disposição do texto e em que lugares devem entrar as imagens, as legendas, os vídeos e os áudios.
 - ◊ Lembrem-se de que as reportagens digitais têm espaço para comentários dos usuários.
 - ◊ Definam as palavras que serão marcadas como **hiperlinks** e anotem os sites que serão o destino desses hiperlinks.

Revisão e publicação

1. Releiam o roteiro e verifiquem se:
 - ◊ no texto da reportagem há título, linha fina, lide, corpo do texto, intertítulos;
 - ◊ os trechos das entrevistas e falas dos entrevistados foram escritos entre aspas;
 - ◊ as palavras estão escritas corretamente e os sinais de pontuação ajudam a produzir o sentido do texto;
 - ◊ há orientações claras para quem for publicar a reportagem em ambiente digital: qual é a disposição dos elementos no espaço da tela; que vídeos, áudios e imagens vão ser inseridos; que palavras serão **hiperlinks**; como vai ser o espaço para comentários de usuários.
2. Reescrevam o que for necessário e entreguem o texto ao professor. Ele poderá escolher uma reportagem da turma para ser publicada no *blog* ou *site* da escola.

102

103

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

O LD apresenta a proposta da reportagem digital mais detalhada, os autores primeiro propõem a elaboração do roteiro e depois a construção de uma pauta. Diferentemente das demais propostas, essa é coletiva, deverá ser realizada em grupo, talvez por entender que exige uma maior complexidade, já que se divide em várias etapas. Na etapa 02 após a definição do tema e a pesquisa nos sites, tem-se a entrevista, ou seja, mais um gênero da esfera jornalística, nesse momento, a proposta deixa a critério do aluno, se haverá a necessidade da entrevista ou não, caso optem por fazê-la, deve solicitar ajuda ao docente. Embora a proposta da entrevista seja opcional, o LD apresenta o passo a passo na entrevista a ser guiado para a sua construção que deve ser auxiliada pelo docente. Para a terceira etapa é a elaboração da Reportagem, após todo o planejamento guiado pela atividade. Nessa etapa há a orientação de toda a sequência e a construção desde a criação do título e da linha fina (que já foi apreendido o que era lá no início da unidade 4); primeiro parágrafo como sendo a introdução com o “início da reportagem”; Corpo do texto- destaque importante para o fato “das reproduções das palavras virem entre aspas”, já conduzindo os alunos para a produção. Nesse momento o LD apresenta o termo

¹⁸ Vide anexo 15, p. 117 e p. 118.

“intertítulos”, explicando que é para separar os blocos dos conteúdos. Após a criação os autores orientam que é preciso buscar imagens, vídeos e áudios que serão usados na reportagem, já que ela é digital. No ponto 5 da etapa da elaboração temos que é necessário que: “Planejem a organização dos conteúdos da reportagem no espaço da tela e deixem orientados por escrito [...]”. Isso induz a pensarmos que a tarefa deverá ser no laboratório de informática, já que a reportagem é digital, dessa forma, colabora com a proposta da BNCC (2017) da necessidade de se explorar a tecnologia em sala de aula, com gêneros que possam ser selecionados com propostas didáticas para a leitura e a produção textual. De acordo com a BNCC (2017, p, 127).

(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Atividades como esta, além de estar em acordo com o que os postulados da BNCC recomendam, dialoga com os preceitos da linguagem enquanto princípio de interação, haja vista faz com que o aluno interaja em todas as etapas, como sujeito ativo e responsivo. Dessa forma, atividades que buscam envolver os alunos de forma atrativa, como sujeitos ativos que são, retiram do professor o papel de “repassar conteúdos” e coloca o aluno no centro da aprendizagem, já que ele é agente importante na construção da proposta. Além disso, assim, como a proposta anterior, nessa atividade, temos a importância da revisão e o desfecho da atividade com a publicação. Sendo assim, temos uma sequência didática completa com planejamento (antecipação); produção com a elaboração, revisão e, por fim a publicação.

Para Baltar,

A reportagem é o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo. Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consulta a outras mídias como rádio, TV e internet. Predominam os tipos de discurso do mundo do narrar: narração e o relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais (Baltar, 2004, p. 132).

Já segundo Schneuwly e Dolz,

[...] Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. Ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. Ele evidencia as dimensões ensináveis com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 82).

Assim, a proposta apresenta o perfil de sequência didática por meio do qual possibilita o professor a guiar os alunos, com o auxílio do LD e da atividade que é orientada a partir do passo a passo. Conforme Baltar (2004) o gênero reportagem é um gênero mais complexo por

envolver coleta de informações, é exatamente nesse momento que entra a importância do planejamento proposto pela atividade que guia o aluno na pré-elaboração da proposta didática; além disso, salienta-se, ainda, que nesse gênero a narrativa é predominante, facilitando a produção para a turma do 5º ano por ser uma tipologia mais acessível a eles.

No próximo tópico iremos apresentar como o LD traz as atividades referentes ao gênero resenha crítica.

4.1.5 Resenha crítica

Scheneuwly e Dolz (2004, p.61) situam a resenha crítica entre os gêneros da ordem argumentar, cujo domínio social de comunicação é a discussão de temas ou problemas sociais controversos, com o objetivo de entendimento e de tomada de posição diante deles. Tem como objetivo apresentar as ideias do autor sobre o tema ou o resumo da obra e os comentários do resenhador, direcionados a algum tipo de avaliação.

Assim, a resenha pode ser considerada como um contínuo entre descrição e avaliação, ora se referindo a, ora ao outro extremo. As mais objetivas tendem a apresentar textos mais descritivos, com foco no conteúdo informacional; as que conseguem combinar, de forma mais equilibrada, a informação e a avaliação, adequa-se, com mais propriedade, às exigências do gênero.

Nesse sentido, o ato de resenhar é uma ação de linguagem que, ao dar crédito ao trabalho desenvolvido por produtores de textos ou a obras de uma determinada área, visa a uma apresentação crítica de uma determinada realidade cultural – por exemplo, a publicação de um livro, o lançamento de um CD, DVD, filme ou peça teatral, um show, uma exposição etc. – servindo, dessa forma, como uma bússola ao leitor (Ferraz, 2007). Por esta razão, a resenha tem espaço privilegiado em esferas específicas de atividade humana, como a acadêmica e a do jornalismo cultural, sendo definida por Machado, Lousada e Abreu- Tardelli (2007, p. 14) como:

um gênero que pode ser chamado por outros nomes, como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertencem tragam informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como, por exemplo, sobre o seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc., e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos.

Assim, resenhar é uma atividade que exige do produtor conhecimento sobre o assunto, para estabelecer comparações, além de maturidade intelectual, para fazer avaliações e emitir juízos de valor (Medeiros, 2000, p. 137).

Na academia, esse gênero discursivo é usado para avaliar (elogiar ou criticar) o resultado da produção intelectual em uma área do conhecimento, sob o ponto de vista da ciência naquela disciplina, informada pelo conhecimento produzido anteriormente sobre aquele tema: “por meio da avaliação de novas publicações, o conhecimento na disciplina (as teorias e os autores em voga, o saber partilhado entre os pares, as abordagens adotadas, os valores consagrados) se reorganiza e as relações de poder, de status acadêmico se reacomodam” (Motta-Roth; Hedges, 2010, p. 27).

Pode-se, ainda, acrescentar que o estilo de se fazer resenha na esfera jornalística parece se diferenciar do da esfera acadêmica, sobretudo no que se refere ao diálogo com outros textos e autores. Conforme aponta Silva (2009), resenhas acadêmicas encontradas em revistas e periódicos específicos apresentam, em geral, vozes de outros autores e referências bibliográficas, além de extensões maiores, quando comparadas a resenhas que, diariamente, são publicadas em jornais e revistas para o grande público.

Uma resenha objetiva fundamentalmente responder a questões básicas como: quem é o autor do objeto resenhado, qual é o seu tema, como se compara o texto em resenha com outros trabalhos do mesmo autor e/ou de outros autores e/ou do mesmo assunto e/ou da mesma área.

O diálogo estabelecido entre a do resenhista-leitor-autor não pressupõe acordos. Por essa razão, Oliveira (2007) aponta que espera-se encontrar numa resenha um trabalho de argumentação convincente para persuadir o leitor. Trata-se, portanto, de um gênero de tipo predominantemente argumentativo:

resenhar tem tudo a ver com um texto argumentativo, que visa a expressar a opinião de seu autor, supostamente alguém com um referencial de conhecimento capaz de avaliar o que está sob sua visão e possuidor de argumentos que convençam que essa avaliação é correta ou, pelo menos, flua na direção exata (Ferraz, 2007, p. 63).

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), acrescentam que a resenha é organizada globalmente em diferentes partes, sendo que, no início, encontram-se informações sobre o contexto e o objeto que está sendo resenhado e, logo depois, os objetivos do produtor. Segundo as autoras, antes de apontar seus comentários, o resenhista precisa fazer uma descrição estrutural do objeto resenhado, que pode ser feita por capítulos ou agrupamento de capítulos (no caso de se tratar de livros); e, após esse procedimento, uma apreciação sobre o referido

objeto. Conforme pontuam, é muito importante que haja tanto comentários positivos como negativos sobre o objeto resenhado, para que o resenhista possa, de fato, nortear o leitor; e, na sequência, uma conclusão do autor, que deve explicar ou reafirmar sua posição (des) favorável sobre o objeto, recomendando (ou não) sua leitura.

Quanto à linguagem usada em resenhas, destaca-se o emprego de verbos no presente indicativo, para descrever a atualidade e a relevância do tema e avaliá-lo (Motta-Roth; Hendges, 2010). A avaliação, em geral, é feita por meio de julgamentos de valor, elogios e críticas, expressos por adjetivos, advérbios e vários comentários sobre a obra.

Portanto, a resenha tanto na esfera acadêmica como na jornalística cultural, se constitui de grande relevância e, conforme expõe Ferraz (2007), isso só é possível porque a resenha oscila da síntese para a análise e vice-versa, sendo o texto bem-sucedido ao equilibrar esses dois aspectos.

Para as nossas análises veremos a proposta presente no LD em questão:

IMAGEM 16 - RESENHA CRÍTICA – O MENINO DE PIJAMA LISTRADO¹⁹

Texto 2 Resenha crítica

- 1 Você costuma ler livros ou assistir a filmes que seus amigos indicam?
- 2 Como você convence alguém a assistir a um filme ou a ler um livro de que você tenha gostado muito?
- 3 Leia o texto a seguir, que apresenta a opinião de uma pessoa a respeito de um livro.

O menino do pijama listrado

Com a boca em formato de O... É exatamente assim que ficará o leitor de *O menino do pijama listrado*, do irlandês John Boyne (2007), ao conhecer a história de Bruno. Mais surpreso ainda quando ele resolver atravessar a cerca e interagir com o ponto que virou uma mancha, um vulto, uma pessoa, um garoto. Na companhia dos dois, o leitor reconhecerá um tempo e um espaço bastante conhecidos, mas sensivelmente revisitados pelo apuro de olhares entrecortados, de discursos fragmentados, de perigosas descobertas.

Construído com uma linguagem atraente e cenas discretamente descritas, torna-se praticamente impossível com quaisquer argumentos recomendar o livro, uma vez que o jogo literário está justamente nos descortinamentos, nos meandros da história que nos convida a vestir nosso pijama listrado e escolher entre um sonho possível ou viver um caso perdido.

[...]

Alencar Schueroff e Sueli de Souza Cagneti (Org.). Livro dos livros – Resenhas do Prolj. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 91.

Glossário

Apuro: perfeição, esmero.
 Descortinamento: revelação, descobrimento, percepção.
 Discretamente: de forma que não chame a atenção.
 Entrecortado: dividido, interrompido em partes.
 Fragmentado: quebrado, fracionado.
 Meandro: complicação, complexidade.

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

¹⁹ Vide anexo 16, p. 119.

IMAGEM 17 - ESTUDO DO TEXTO – RESENHA CRÍTICA²⁰

Estudo do texto

1 Responda às perguntas a seguir.

a) O texto foi escrito para falar de que obra?

b) Sobre o que é a obra de que o texto fala?

c) Quem é o autor dessa obra?

d) Por que é importante que uma resenha contenha informações como essas?

2 As sinopses que você estudou na Unidade 3 também contêm informações sobre a obra de que tratam. Qual é, então, a diferença entre a sinopse e a resenha crítica?

As **resenhas críticas**, assim como as sinopses, contêm informações essenciais da obra e um resumo ou uma apresentação dela.

3 Releia o início da resenha crítica.

Com a boca em formato de O... É exatamente assim que ficará o leitor de *O menino do pijama listrado*.

a) Explique, com suas palavras, o sentido desse trecho.

b) Copie o trecho que comprova sua resposta.

4 O trecho que corresponde à resposta do item b da atividade anterior fala da aproximação dos dois garotos.

a) Que palavras confirmam isso? Por quê?

b) O que significa dizer que o leitor estará “na companhia dos dois” meninos?

5 No texto, circule os adjetivos e sublinhe os advérbios.

a) Em comparação com as sinopses que você estudou na Unidade 3, a resenha crítica tem:

muitos adjetivos e advérbios.

poucos adjetivos e advérbios.

b) Por que ocorre isso em uma resenha crítica?

Além do resumo da obra (livro, filme, show, peça de teatro etc.), a resenha crítica mostra a análise e a **opinião** do autor sobre ela. A opinião pode ser positiva ou negativa.

179 .180

Fonte: VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano. 5. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

A proposta da atividade da resenha crítica traz questões de “texto como pretexto”, com questões como “quem é o autor”; “sobre o que a obra fala”, além disso, dialoga com a unidade 3, sobre sinopses, fazendo com que o aluno retome conhecimento já adquiridos para distinguir a sinopse da resenha. Aqui, no local destinado à interpretação de textos eles, os autores, trazem o conceito do gênero resenha crítica. Na letra “a” e “b” da questão 3 apresenta uma atividade bem tradicional representado com: “copie o trecho que comprova sua resposta”. Na questão 5 apresenta uma proposta de atividade muito criticada por alguns autores que busca com que o aluno volte ao texto para circular as classes gramaticais, tal crítica colabora com a afirmação da língua em uso a partir das atividades comunicativas, já que circular classes gramaticais de nada colaboram com uso dos vocábulos em ações comunicativas. Dessa forma, a atividade de interpretação do texto se restringe a “copia e cola”, ou retire do texto, explorando pouco o uso da linguagem em perspectivas que façam com que os alunos reflitam e compreendam a forma de linguagem do gênero, como e quando usá-lo. Nesse sentido, percebe-se que a

²⁰ Vide anexo 17, p. 120 e p. 121.

abordagem das questões, em grande maioria repetem a perspectiva tradicional do ensino, e o gênero é usado como leitura e interpretação de questões que na maioria repetem erros de LD com perspectivas tradicionais de ensino. Assim, vai de encontro a noção da leitura na perspectiva interacionista. Dessa forma Kato (1985, p.56) afirma que

Tendo em vista que a leitura é condição essencial para que possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo escrita, torna-se imperativo que o aluno desenvolva habilidades linguísticas para que possa ir além da simples decodificação de palavras. É preciso levá-lo a captar porque o escritor está dizendo o que o texto está dizendo, ou seja, ler as entrelinhas. Pode-se fazer mais: proporcionar ao aluno experiências de leitura que o levem não só a assimilar o que o texto diz, mas também como para quem diz.

Além disso, a concepção presentes nas questões de “copia e cola”, “circule”, “retire” colabora para a posposta em que o aluno não é agente do seu próprio aprendizado, fazendo com que ele apenas vire mero reprodutor do que está ali posto, não o induzindo a refletir, a buscar como é apontado pela concepção teórica interacionista. Nessa perspectiva nega o conceito de leitura exposto na BNCC (2017) que diz que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2017, p.70).

É bem verdade que em muitos casos é preciso fazer com que o aluno entenda a língua como estrutura e possa apreender a função da língua, já que ela é regida por normas e como tal, é obrigação da escola ensiná-las, porém o docente e o LD não devem perder de vista a importância de atividades que proporcionem a interação, de modo que conceba o aluno como sujeito agente e construtor da sua própria aprendizagem. Nesse sentido, o ensino ganha um novo olhar, que na verdade, nem é tão novo assim, haja vista tais preceitos já foram apontados pelos PCNS (1998) e pela BNCC (2017), além da teoria do letramento e dos gêneros textuais que remontam a década de 80 e 90.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas questões que instigaram a realização dessa pesquisa e na leitura e escrita como um atos responsivos, apreendemos a linguagem como a interação real que ocorre entre os sujeitos considerando as diversas vozes situadas histórica e socialmente que interagem discursivamente ao expressar-se em relação ao outro, seja na forma oral ou escrita, permitindo que o ato dialógico se retroalimente a partir de enunciados concretos que fazem parte de vários campos sociais. Essa interação se torna possível mediante a existênciada palavra como uma ponte que me liga ao outro, que cumpre a função de considerar o discurso alheio e de se ressignificar mediante as vivências sociais dos sujeitos.

Dessa forma, sendo o sujeito essencialmente dialógico, todos os seus atos estarão imbricados nesse aspecto. No que se refere à leitura, não é diferente, pois a construção de novos sentidos, as novas interações não se encerram no que já foi dito, nem na repetição do mesmo enunciado, visto que ele tem a capacidade de se renovar a cada novo contexto de produção. Assim, quando lemos ou escrevemos exercemos o papel dialógico com uso das vozes sociais, que desencadeia a compreensão responsiva esperada e representa a resposta dada no ato comunicativo, seja imediata ou não. Contudo, a resposta é o resultado de uma postura ativa do interlocutor, que compreende as enunciações elaboradas pelo locutor assumindo uma postura responsiva ativa.

A mesma situação se dá em relação à escrita, ao escrevermos dialogamos com as diversas vozes que habitam em nosso eu e com o todo que nos cercam, já que estamos imersos na linguagem e agimos por meio dela. É nesse contexto que o ensino da língua materna deve estar ancorado, a partir das práticas sociais que possibilitam que os sujeitos apreendam com os seus usos a partir de situações reais de uso. Não cabe mais a escola ou o Livro didático perpetuarem metodologias metalinguística do ensino de língua, há muito tal prática vem sendo criticada por especialistas do ensino de línguas, e além do mais, temos o marco da BNCC, como base comum, que espera que o ensino seja pautado na interação e a partir das práticas sociais das linguagens.

É nesse contexto que o livro didático emerge como a representação da comunicação verbal, o objeto cultural da leitura, das discussões ativas que agrega valor na diversidade textual possuída, além de contribuir com o direcionamento do processo de ensino e aprendizagem mediante as características norteadoras atribuídas tanto a professora quanto ao aluno. Assim, a coleção ora analisada que constituiu o *corpus* dessa pesquisa traz importantes contribuições para o ensino da língua materna, especialmente, no que tange ao manual do docente, com

teorias que fundamentem a sua prática e o alimente para uma prática reflexiva guiada pela BNCC (2017), expondo os eixos de aprendizagens e habilidades que se esperam a ser desenvolvidas, bem como atrelando a teoria à prática com a base teórica sobre concepção de linguagem, letramento e alfabetização, além dos gêneros textuais, em um espaço introdutório antes das atividades que orientam o professor para o LD do aluno. Assim, o Manual docente diz que:

Quanto a direcionar a prática do professor, o livro didático norteado pela BNCC, descreve as competências e as habilidades e que precisam ser trabalhadas em cada texto com o propósito de promover o encontro do leitor com o texto e com o mundo. Dando-lhe a oportunidade de dialogar com o texto para que construa os sentidos no jogo interativo que resgata seus conhecimentos, sem se limitar ao que está na superfície do texto (Venantte; Lima, 2017).

A partir do exposto fica bem delimitado a opção de linguagem adotada pela coleção, bem como que as atividades serão guiadas pelo princípio da interação. Porém, como exposto nas análises e nos resultados na seção anterior dessa pesquisa, percebeu-se que mesmo coma exposição da opção pela concepção dialógica da linguagem, há na prática, atividades metalinguísticas em que permeiam a metodologia tradicional do ensino da língua, com atividades como “copia e cola”, ou com questões que de nada colabora para o desenvolvimento linguístico pautado no uso da linguagem.

Sendo assim, mesmo com essas ressalvas, entende-se que no geral, o LD é um avanço por se entender a linguagem como prática essencial para a construção da cidadania, e por trazer em sua maioria atividades que propiciem a interação aluno-texto-autor. Aponta-se ainda como relevância as atividades de produção textual pautadas em sequências didática com uso da linguagem, colaborando, assim, para a construção de sujeitos sociais ativos e conscientes do seu papel na sociedade.

Para além desse aspecto, o livro didático traz as orientações pertinentes e as habilidades necessárias ao trabalho da leitura por meio da interação discursiva em que as vozes dos alunos bem como, do professor se entrelaçam no diálogo que desencadeia a compreensão responsiva ativa desejada.

Nesse sentido, Marcuschi (2002) afirma que:

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos {apenas} uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Pois, como afirmou Bronckart (1999:103), ‘a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas’, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual {grifo nosso} (Marcuschi, 2002, p.29).

Cada texto proposto no livro didático apresenta aspectos sociais e culturais que se relacionam a realidade do sujeito e instigam a reflexão mediada pela palavra, pelo discurso ativo com possibilidades de suscitar novas posturas do sujeito. Assim, as propostas do LD colaboram para a perspectiva do ensino colaborativo que enxerga o sujeito como parte do meio, e que tem a possibilidade de agir por meio da linguagem. Dessa forma, o LD oferece ao aluno um leque de gêneros textuais com temas variados, muitas vezes, inquietantes, que favorecem a inclusão, como o da unidade 1, que possibilita o debate sobre o vitiligo, fazendo com que possa haver o debate e aceitação do próximo. Em sociedade tão desigual como a nossa é necessário instigar a leitura desde a infância, para que as nossas crianças, possam mudar as suas situações por meio da escola, do conhecimento e, sobretudo, trazer para o seudia a dia o gosto pela leitura, já que muitas vezes, suas histórias de vidas, lhes negam o direito de viver/ser criança, haja vista, quase sempre a escola é a única referência do saber científico, e a única influenciadora no gosto de ler.

Como resultado para esta pesquisa, apresentamos que LD analisado atende “parcialmente” aos postulados pela BNCC (2017), como apontado na análise das atividades, em especial, no que tange às propostas de produção textual, já que ele traz atividades que propiciem a interação e o dialogismo entre os sujeitos e o texto. Já nas atividades de uso da linguagem a partir dos textos propostos, as questões de interpretação textual mesclam atividade interacionistas com tradicionais, como expomos nas análises.

Em resumo, na Unidade 1 foi destinado apenas a leitura e interpretação textual sem que houvesse a produção de texto. Já na unidade 2 teve a sequência da leitura, interpretação e textual, seguida da produção do texto da crônica, mas sem a solicitação da revisão e da proposta detalhada, mas com o planejamento e o desenvolvimento da proposta. Já para a Unidade 3 e 4 a sequência didática já teve um maior planejamento, com detalhamento da elaboração, seguidos de atividade pós-produção. Isso significa que houve um avanço para que os alunos possam ampliar as suas habilidades linguísticas de forma gradual. Apontamos, ainda, o fato de a unidade 1 não haver explicação sobre a estrutura textual da notícia e nem a produção, já nas demais propostas a composição textual, vem como forma de blocos explicativos ao longo da atividade de interpretação textual, introduzindo o gênero de forma superficial para aquela unidade. Além disso, na unidade 4, ao solicitar a produção da reportagem há a possibilidade de os alunos fazerem uma entrevista como parte da construção prévia da elaboração da reportagem, sem que houvesse o mesmo cuidado em apresentar o gênero entrevista para que os alunos pudessem seguir a estrutura. Assim, o gênero é colocado como parte da atividade da reportagem sem introduzir o aluno no gênero em si, assim, fogada proposta do trabalho a partir do uso do

gênero de forma reflexiva.

Como ponto negativo para o trabalho com os gêneros discursivos para essa Coleção aponta-se o fato de em questões de interpretação ainda persistirem atividades tradicionais de “copia e cola”, de circular palavras, ou até mesmo de perguntas óbvias que não colaboram para que os alunos sejam protagonistas ou mesmo agentes ativos, agindo responsivamente sobre o texto.

Dessa forma, a Coleção Akpalô mesmo que traga em suas diretrizes gerais a concepção da interação e que, de fato, tenha atividades que dialogam com tal proposta, ainda persiste o ranço do ensino tradicional impregnado e diluído em algumas questões, que de nada colaboram para o ensino a partir da dialogicidade pautado nos gêneros em uso.

Nesse sentido, é bem verdade que muito já se avançou na perspectiva do ensino de língua materna, em especial com o LD sendo norteado pela BNCC (2017), mas ainda é preciso que haja uma melhor elaboração nas atividades que de fato o ensino da língua flua do uso da linguagem, assim, como e concebe o ensino pautado nas práticas letradas. O maior agravante está nas atividades linguísticas, muitas vezes, usando o texto como pretexto para ainda haver recortes de classes gramaticais, como o exemplo “circular palavras no texto”; em que tal atividade colabora para o uso com base na comunicação social? Apenas circular vai fazer o aluno entender o significado e o uso de tais vocábulos?

É necessário que haja além de normas para o ensino norteadas por um currículo comum, uma proposta que realmente reflita as normativas da BNCC e do trabalho pautado nos gêneros e na Linguagem. Assim, faz-se necessário refletir o uso que o falante faz da língua e o que fazer para conduzi-lo ao domínio dos gêneros que são explorados no LD, de forma autônoma, de modo que ele não só reconheça o gênero, a esfera que faz parte, mas que possa fazer uso dele em ações comunicativas reais.

Um ponto relevante para a Coleção Akpalô é que no manual do professor eles apresentam orientações importantes sobre a linguagem em uso, além de abordar a parte teórica que conduz o ensino mediado pela linguagem e pela concepção dialógica, mesmo que ainda haja divergência entre essa proposta e a totalidade das questões analisadas. Isso é bem relevante, haja vista que há muitos docentes desconhecedores da teoria, e se eles tiverem o cuidado de usar bem o material do professor, tal conhecimento será bem significativo para a sua prática pedagógica, até mesmo na “reparação” de algumas falhas de atividade mais tradicionais nas propostas, pois o próprio docente pode ir além, mediando à atividade ao uso da linguagem em situações mais pertinentes para a necessidade da sua turma.

Em suma, a Coleção traz em suas linhas gerais a concepção dialógica da linguagem

mediada pelos gêneros textuais, mas como já dito, ainda há resquícios do ensino tradicional em questões da seção da interpretação textual. Já no que tange às propostas de produção de textos, elas se apresentam de forma mais elaboradas e sendo guiadas por sequências didáticas que pensam desde o planejamento até o desfecho com a “culminância” da proposta, que é a finalidade dada a atividade. Assim, o LD tem um importante avanço em relação a outras coleções já que, sim, ele atende parcialmente a BNCC (2017), mesmo que ainda tenha algumas questões a serem refletidas a partir de modelos de ensino e de questões já superados pelo modelo atual que propõe o ensino a partir da dialogicidade e que enxergue o aluno como parte do processo de ensino-aprendizagem, não como mero reprodutor, que está ali apenas para reproduzir atividades mecânica linguísticas.

Sabendo da importância da escola e da leitura é que o LD vem como importante instrumento mediador entre o saber e a ignorância, pois quase sempre é com o LD que a crianças têm o contado com a leitura, com lúdico e podem sair da sua realidade quase sempretão cruel. É nesse contexto que o ensino da língua materna mediada pelos gêneros textuais favorece a inserção dos alunos nas práticas letradas, já que o ensino deve partir da realidade do aluno e mediar o caminho a ser seguido para outras formas de linguagens, não anulando ou excluindo a que ele traz do seu dia a dia, mas conduzindo a nova formas de pensar e agir da sociedade por meio das práticas sociais da linguagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente.** João Pessoa: Ideia editora, 2013.
- BAKHTIN, M. **O discurso no romance.** In: BAKHTIN, M. Teoria do romance I: o romance como gênero literário. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Por uma metodologia das ciências humanas.** In: BAKHTIN, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.
- BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.
- BATISTA, A. A. G; ROJO, R. **Livros escolares no Brasil: a produção científica.** In: M. G. Costa Val & B. Marcuschi (Orgs.) In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.) Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.
- BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. **O gênero “notícia”:** uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 1791-1799.
- BEZERRA, Holien Gonçalves; LUCA, Tânia Regina de. Em busca da Qualidade PNLD – História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros Didáticos de História e Geografia.** Avaliação e Pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 27 – 53.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____ (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005, p. 87-98.
- BRAIT, Beth. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise.** Gragoatá, v. 11, n. 20, 2006, p.47-62.
- BRAIT, Beth. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise.** Gragoatá, v. 11, n. 20, 2006, p.47-62.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 4 ed. São Paulo: Atual, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2009.

COELHO, M. **Notícia da crônica**. In: *Jornalismo e literatura: a sedução da palavra*. Castro, Gustavo & Galeno, Alex (org.). São Paulo: Escrituras Editora, 2002. (p. 155 –162).

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L.L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1999. A crônica em Lima Barreto: dialogismo fala/escrita. In: PRETI, D. *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanistas, 2005.

FILHO, Mario José. Pesquisa: **contornos no processo educativo**. In: JOSÉ FILHO, Mario; DALBÉRIO, Osvaldo (org.). *Desafios da pesquisa*. Franca: UNESP- FHDSS, p.63-75, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Gêneros e tipos textuais**. Belo Horizonte: Editora da PUCMinas, 2004.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. p.18 -59.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um ponto de encontro possível. In BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005. P. 295-314

GAYDECZKA, Beatriz. **A multimodalidade na reportagem impressa**. In. *Estudos Linguísticos XXXVI(3)*, setembro-dezembro, 2007. p. 108-115.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J.W. **O texto na Sala de Aula: leitura e produção**. 6ª Ed., Cascavel – PR: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J.W. A Leitura e suas Múltiplas Faces. In: **A Aula como Acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo. Contexto, 2008.

KOCHE, Vanilda Salton et. al. **Estudo e produção de texto: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Vozes, 2011.

KOZEN, P. C. **Ensaio sobre a arte da palavra**. Cascavel, PR Edunioeste 2002.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3ªed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: **configuração, dinamicidade e circulação**. In.: KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz; BRITO Karim Siebeneicher. Gêneros Textuais: Reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamento e resenhas**. São Paulo:Atlas, 2000.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. ROCHA, Antônia Cláudia de Carvalho. **Carta do leitor: análise de elementos da argumentação em textos produzidos por alunos do ensino fundamental**. Revista das letras: UFC. n.º. 35 - vol. (2) - jul./dez. – 2016.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: **conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, Teresinha de Jesus Gomes do. **O estilo nos gêneros discursivos crônicas e reportagem: uma proposta para o ensino da leitura à luz da Análise Dialógica do Discurso**. Tese. UFPB/CCLHA/PROLING. João Pessoa, 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

PENA, F. **Teoria do jornalismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RODRIGUES, RH. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. [orgs.] Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editoria, 2005.

ROSA Ana Denise. V Siget. **Aplicação do gênero notícia no ensino**. Caixias do Sul. RS. Agosto. 2009.

SANTANA, A. P. **Grupo terapêutico no contexto das afasias.** *Revista Distúrbios da Comunicação*, v. 27, p.4-15, 2015.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso-comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, A. V. L. da. **A intertextualidade na produção de resenhas no ensino superior.** 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP, 2009.

SOBRAL, Adail. **Leitura crítica:** uma ferramenta indispensável para a compreensão dos fatos na era da pós-verdade. 2017. Disponível em: <http://facs.uniritter.edu.br/leitura-critica-uma-ferramenta-indispensavel-para-a-compreensao-dos-fatos/>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

SOBRAL, Adail. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos:** a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de autoajuda. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev.** 2. ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2002.

TAGLIANI, D. C. **O livro didático como instrumento mediador no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa:** a produção de textos. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 135-148, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982011000100008>.

VENANTTE, Lenita; LIMA, Alexandre Ribeiro de. **Akpalô – Língua Portuguesa – 5º ano.** 4.ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. **Cartas do leitor:** a construção de ethos como espelho da cidadania. UERJ: Instituto das letras. Cadernos do CNLF, Volume XIV, nº 4 - Anais do XIV CNLF (TOMO 1). P. 692-704. 2010.

VOLOCHINOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013, p. 131-156.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXO 1 - CONECTADOS PELAS MANCHAS: MENINO ENCONTRA CÃO COM VITILIGO

Texto

1

Notícia

https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/cuidar/indicacao/conectados-pelas-manchas-menino-encontra-cao-com-vitiligo

por Redação
22/03/2017 15:40 | Atualizado: 22/03/2017 15:44

Conectados pelas manchas: menino encontra cão com vitiligo

O americano Carter Blanchard tem oito anos e tem vitiligo, uma condição que ocorre quando as células produtoras de pigmento morrem ou deixam de funcionar. “Ele estava em uma grande escola com um monte de crianças, e seu rosto estava se transformando muito rapidamente”, disse sua mãe, Stephanie Adcock, em entrevista à ABC News. O pequeno estava se queixando com a mãe dizendo que não gostava nada da sua pele.

Pesquisando na internet meios de ajudar o filho a lidar com a condição, Stephanie Adcock encontrou o perfil do Instagram “White_eyed_rowdy”. “Quando eu mostrei a Carter, ele estava tão animado para ver um cachorro que era famoso por seu vitiligo.”

Por causa de sua condição, o cachorro Rowdy foi nomeado representante para crianças com vitiligo da Fundação de Pesquisas Vitiligo Americano (AVRF). Hoje, ele ajuda crianças a lidar com o *bullying* e o preconceito.

Carter e sua mãe chegaram à proprietária de Rowdy, Niki Umbenhower, e construíram uma amizade de longa distância. O menino e o animal se encontraram pessoalmente no último sábado (18), o que só foi possível graças a uma campanha de financiamento coletivo. “Ele só precisa de mais manchas em suas costas”, brincou o menino.

Vitiligo
O vitiligo ocorre quando as células produtoras de pigmento morrem ou deixam de funcionar. A perda da cor da pele pode afetar qualquer parte do corpo, incluindo a boca, o cabelo e os olhos. Pode ser mais perceptível em pessoas com pele mais escura. O tratamento pode melhorar a aparência da pele, mas não cura a doença.



▶ Garoto e cachorro com vitiligo viram amigos inseparáveis.

Glossário

Financiamento coletivo: coleta de dinheiro por um grupo de pessoas para a realização de determinado objetivo.

Instagram: rede social na qual se postam fotografias.

Pigmentação: coloração.

White_Eyed_Rowdy: Rowdy dos Olhos Brancos, em tradução livre.

Catraquinha, 22 mar. 2017. Disponível em: <<https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/cuidar/indicacao/conectados-pelas-manchas-menino-encontra-cao-com-vitiligo>>. Acesso em: 6 set. 2017.

ANEXO 2 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA - PARTE I



Estudo do texto

1 A quem essa notícia interessa?

2 Releia o título da notícia e responda às atividades.

a) É possível saber tudo o que será noticiado lendo apenas o título? Por quê?

b) Qual é o sentido do título se o lermos até os dois-pontos?

3 O que a notícia relatou corresponde ao que você pensou quando leu apenas o título? Explique.

4 Numere os dados na ordem em que apareceram na notícia. Considere o título.

Informações complementares, adicionais.

Aprofundamento e detalhamento das informações.

Informações essenciais.

◆ A ordem das informações corresponde à importância delas? Justifique.

Em uma **notícia**, o acontecimento é geralmente apresentado no título. Depois, são acrescentadas informações e detalhes no lide e no corpo do texto. Se o leitor chegar a ler o corpo do texto, é porque o fato o interessou e o título cumpriu sua função.

- 5 Relembre o que você aprendeu sobre notícias nos anos anteriores e complete as lacunas.

_____	Menino com vitiligo encontra cão que tem a _____
_____	mesma condição que ele. _____
_____	O menino Carter Blanchard. _____
Quando?	_____
Como?	_____
_____	Estados Unidos. _____
_____	Porque Stephanie queria ajudar o filho a lidar _____
_____	com o vitiligo. _____

- 6 Como você estudou em anos anteriores, em muitas notícias há linha fina.

a) Explique, com suas palavras, o que é linha fina.

b) O texto “Conectados pelas manchas: menino encontra cão com vitiligo” não tem linha fina. Ele pode, então, ser chamado de notícia?

- 7 Escreva **V** nas frases verdadeiras e **F** nas falsas.

- As notícias apresentam situações fictícias.
- As notícias podem ou não ser acompanhadas de fotografias e legendas.
- As notícias sempre contam um fato recente.

ANEXO 3 - ESTUDO DO TEXTO – NOTÍCIA – PARTE II

- 8 Observe novamente a fotografia que faz parte da notícia e crie outra legenda para ela.



- 9 Carter não gostava de sua pele por causa do vitiligo. Se você fosse amigo dele, como o ajudaria a lidar com sua condição? Como o cachorro ajudou o menino?

- 10 Leia a linha fina e o lide (primeiro parágrafo) de outra notícia.

https://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2019/09/vovo-com-vitiligo-faz-bonecos-de-croche-para-

Ele já confeccionou 200 bonecas, inclusive com alopecia e cadeirante

O vovô João Stanganelli começou a fazer crochê ano passado depois de ter problemas de saúde. E o que começou como um passatempo se transformou em algo especial voltado às crianças que enfrentam inúmeras deficiências.

[...]

Vovô com vitiligo faz bonecos de crochê para crianças especiais. *Marie Claire*, 23 set. 2019. Disponível em: <<https://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2019/09/vovo-com-vitiligo-faz-bonecos-de-croche-para-criancas-com-condicao-cronica.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

- a) O lide resume as principais informações das notícias. Releia o lide acima e responda: Que passatempo de João se transformou em algo especial?

- b) Com base na linha fina e no lide, crie um título para a notícia. Ele deve ser curto, objetivo e chamar a atenção do leitor para o fato noticiado.

ANEXO 4 - CRÔNICA - O MELHOR AMIGO

Texto

2

Crônica

- 1 Você é ou já foi tutor de um animal de estimação? Costuma brincar com ele?
- 2 Que cuidados é preciso ter com um animal de estimação?

O melhor amigo

A mãe estava na sala, costurando. O menino abriu a porta da rua, meio ressabiado, arriscou um passo para dentro e mediu cautelosamente a distância. Como a mãe não se voltasse para vê-lo, deu uma corridinha em direção de seu quarto.

- Meu filho? – gritou ela.
- O que é – respondeu, com o ar mais natural que lhe foi possível.
- Que é que você está carregando aí?

Como podia ter visto alguma coisa, se nem levantara a cabeça? Sentindo-se perdido, tentou ainda ganhar tempo.

- Eu? Nada...
- Está sim. Você entrou carregando uma coisa.

Pronto: estava descoberto. Não adiantava negar – o jeito era procurar comovê-la. Veio caminhando desconsolado até a sala, mostrou à mãe o que estava carregando:

- Olha aí, mamãe: é um filhote...
- Seus olhos súplices aguardavam a decisão.
- Um filhote? Onde é que você arranjou isso?
- Achei na rua. Tão bonitinho, não é, mamãe?

Sabia que não adiantava: ela já chamava o filhote de isso. Insistiu ainda:

- Deve estar com fome, olha só a carinha que ele faz.
- Trate de levar embora esse cachorro agora mesmo!
- Ah, mamãe... – já comendo uma cara de choro.

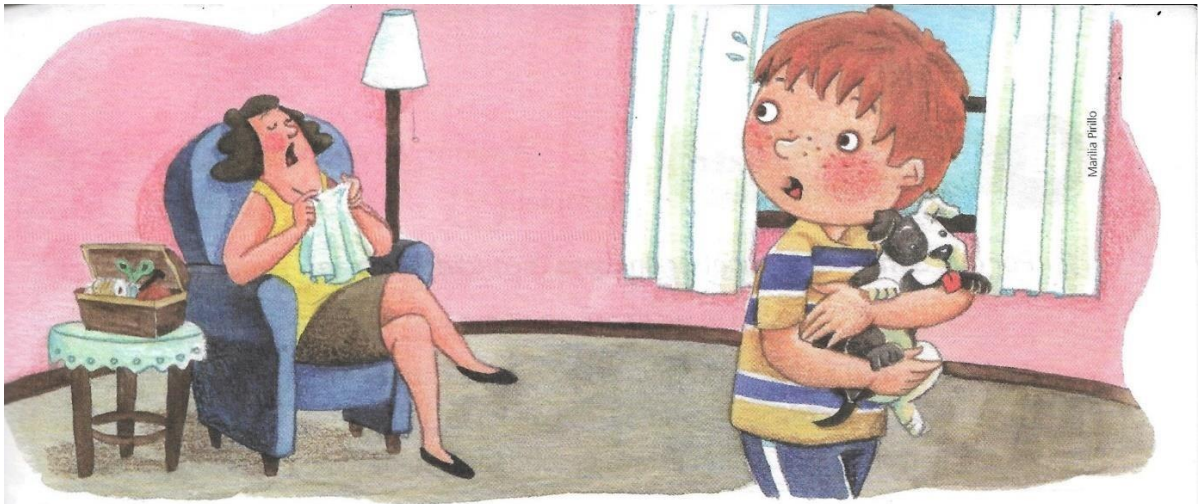
- Tem dez minutos para botar esse bicho na rua. Já disse que não quero animais aqui em casa. Tanta coisa para cuidar, Deus me livre de ainda inventar uma amolação dessas.

O menino tentou enxugar uma lágrima, não havia lágrima. Voltou para o quarto, emburrado: a gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava. Um dia ainda faço um estrago louco. Meu único amigo, enxotado desta maneira!

- Que diabo também, nesta casa tudo é proibido! – gritou, lá do quarto, e ficou esperando a reação da mãe.

- Dez minutos – repetiu ela, com firmeza.
- Todo mundo tem cachorro, só eu que não tenho.
- Você não é todo mundo.

- Também, de hoje em diante eu não estudo mais, não vou mais ao colégio, não faço mais nada.



- Veremos - limitou-se a mãe, de novo distraída com a sua costura.
- A senhora é ruim mesmo, não tem coração.
- Sua alma, sua palma.

Conhecia bem a mãe, sabia que não haveria apelo: tinha dez minutos para brincar com seu novo amigo, e depois... Ao fim de dez minutos, a voz da mãe, inexorável:

- Vamos, chega! Leva esse cachorro embora.

- Ah, mamãe, deixa! - choramingou ainda: - Meu melhor amigo, não tenho mais ninguém nesta vida.

- E eu? Que bobagem é essa, você não tem sua mãe?
- Mãe e cachorro não é a mesma coisa.
- Deixa de conversa: obedece sua mãe.

Ele saiu, e seus olhos prometiam vingança. A mãe chegou a se preocupar: meninos nessa idade, uma injustiça praticada e eles perdem a cabeça, um recalque, complexos, essa coisa toda...

Meia hora depois, o menino voltava da rua, radiante:

- Pronto, mamãe!

E lhe exibia uma nota de vinte e uma de dez: havia vendido o seu melhor amigo por trinta dinheiros.

- Eu devia ter pedido cinquenta, tenho certeza de que ele dava - murmurou, pensativo.

Fernando Sabino. *A vitória da infância*. São Paulo: Ática, 2001. p. 35-38.

Quem escreveu?

Renato Cabucir/hoje em Dia/Estúdio Conteúdo/AE



Fernando Sabino (1923-2004) nasceu em Belo Horizonte e foi contista, cronista, jornalista, romancista e ensaísta. Começou a escrever aos 13 anos. Formou-se em Jornalismo e em Direito. Morou no Rio de Janeiro e em Nova York, locais em que trabalhou principalmente em jornais. Em 1999, recebeu o Prêmio Machado de Assis pelo conjunto da obra.

ANEXO 5 - ESTUDO DO TEXTO – CRÔNICA



Estudo do texto

1 Por que o menino quis entrar em casa escondido da mãe?

2 A mãe percebeu que o filho estava escondendo algo? Explique.

3 Releia a frase a seguir:

Ao fim de dez minutos, a voz da mãe, **inexorável** [...]

a) Qual das palavras abaixo poderia substituir a que está em destaque, mantendo o mesmo sentido da frase?

Esgotada.

Inflexível.

Cansada.

b) Justifique sua escolha explicando o significado dessa palavra.

4 A intenção da crônica lida é:

denunciar pais ou responsáveis que não deixam os filhos terem animais de estimação.

divertir o leitor mostrando, com humor, uma situação cotidiana entre mãe e filho.

criticar pessoas que abandonam cachorros na rua.

5 Sublinhe, na crônica, um trecho que comprove sua resposta à atividade anterior.

Uma crônica pode ter diferentes intenções, como provocar o **humor**, levar o leitor a refletir, entre outras. Na crônica "O melhor amigo" prevalece a intenção de, por meio de uma situação cotidiana, divertir o leitor.

6 A linguagem utilizada na crônica é:

formal. informal.

7 Releia o trecho a seguir e, depois, faça o que se pede.

[...] a gente também não tem nenhum direito nesta casa – pensava.

a) No trecho, há uma expressão que é comum usarmos na fala. Sublinhe-a.

b) Por que o autor empregou tal expressão nesse trecho?

Em geral, a crônica é escrita em linguagem informal, com termos e expressões típicas da língua falada.

8 Onde se passa a história da crônica?

9 A crônica é narrada em 1ª ou 3ª pessoa?

10 Assinale a alternativa correta sobre a passagem do tempo na crônica.

- A história, provavelmente, se passa em mais ou menos um ano.
- A história, provavelmente, se passa em alguns minutos ou em algumas horas.

A **crônica** é uma narrativa curta que trata de um tema do cotidiano. Em geral, o tempo em que a história se passa é curto e o espaço é limitado. As crônicas podem ser publicadas em jornais, revistas, livros ou na internet.

11 Converse com o professor e os colegas sobre as questões a seguir.

- a) O que o menino fez com o filhote? No final, ele ficou satisfeito?
- b) Você esperava que o menino fizesse isso? Por quê?
- c) Se o menino atendesse ao pedido da mãe, que problema poderia ser causado?

Revisão

1. Forme uma dupla com um colega, de acordo com a orientação do professor.
2. Leia a crônica do colega e converse com ele a respeito dela, esclarecendo dúvidas e fazendo sugestões para modificar o texto dele.
3. Agora leia o quadro a seguir e releia a crônica do colega. Nessa etapa, você deve verificar se todos os critérios mencionados foram atendidos.

Critérios	Sim	Não	Parcialmente
O fato é apresentado?			
A sequência dos acontecimentos está em ordem cronológica?			
A pontuação está adequada?			
O narrador é o mesmo do início ao fim da crônica?			
A crônica ficou curta, objetiva e com linguagem apropriada ao leitor?			
A letra está legível?			
Há erros de ortografia?			

4. Converse com o colega e faça observações para ajudá-lo a melhorar a crônica dele. O colega também lerá sua crônica e o ajudará a melhorá-la.
5. Após finalizar a produção escrita no caderno, digite sua crônica no computador do laboratório de informática da escola. O texto impresso e ilustrado – à mão ou usando um programa de criação e edição de imagens – será exposto de acordo com as orientações do professor.



Camilla Horreacio

ANEXO 7 - CARTA AO LEITOR

Texto

1

Carta do leitor**Carta do leitor 1 – Publicada na seção “Cartas”**

CARTAS

Mamíferos perdidos

Oi, eu sou Abigail, tenho 8 anos e gosto muito da CHC. Gosto muito de dinossauros e a minha matéria favorita é a “Pistas para identificar mamíferos”, publicada na CHC 281. Quando eu crescer, quero ser paleontóloga e também gosto muito de animais.

Abigail S. M., Paraty/RJ.

Já publicamos muitas matérias sobre dinossauros, Abigail. É só pesquisar em <www.chc.org.br>.

Ciência Hoje das Crianças. Rio de Janeiro, ano 30, n. 288, p. 26, abr. 2017.

Carta do leitor 2 – Publicada na seção “Cartas”

CARTAS

Lobo branco

Olá, pessoal da CHC. Eu amei a revista número 221, que fala sobre a jaguatirica. Eu não sabia que a jaguatirica estava em extinção! Eu queria que vocês falassem sobre o lobo branco. Eu amo muito lobos. Obrigado! Gosto muito de vocês.

Jonatas G. R., Parque dos Eucaliptos/SP.

Vamos atrás de informações sobre o lobo, Jonatas.

Ciência Hoje das Crianças. Rio de Janeiro, ano 30, n. 288, p. 26, abr. 2017.

Carta do leitor 3 – Publicada na seção “Canto do leitor”

Canto do leitor

Errata

Em entrevista da edição 92, a atriz Gal Gadot diz que seu objetivo era “... entregar o melhor perfil e a história mais original sobre Diana Palmer”. Como assim? Foi a atriz que se enganou ou foi o crítico? Aproveitando este *e-mail*, gostaria de saber se existe uma previsão de lançamento do filme *Ocho Apellidos Vascos* e de sua sequência, *Ocho Apellidos Catalanes*, em DVD ou Blu-Ray.

Hélio Y. W., por e-mail

Caro Hélio, obrigado pelo toque. O leitor Igor das M. M. também nos alertou do erro. Ambos lembraram que Diana Palmer é esposa do herói Fantasma, criado por Lee Falk em 1936. Com certeza a confusão foi na hora de transcrever a entrevista, pois o certo é Diana Prince. Em relação a sua dúvida, realmente nenhuma distribuidora brasileira anunciou os filmes que você mencionou. Vamos ficar atentos.

Preview, São Paulo, ano 8, n. 93, p. 50, jun. 2017.



Estudo do texto

Glossário

Errata: correção de erros publicados em uma obra.

1 As cartas pessoais costumam ter as seguintes partes:

- | | | |
|-------------------|---------------------|---------------|
| ◆ nome da cidade; | ◆ saudação; | ◆ despedida; |
| ◆ data; | ◆ assunto do texto; | ◆ assinatura. |

a) As cartas do leitor que você leu têm todas essas partes? Explique as partes de cada uma delas.

b) É possível compreender as cartas 1, 2 e 3 apenas com as partes que você explicou? Por quê?

ANEXO 8 - ESTUDO DO TEXTO – CARTA AO LEITOR

- 6 Complete o quadro com as informações pedidas.

	Carta 1	Carta 2	Carta 3
Título	_____	_____	_____
Remetente	_____	_____	_____
De onde	_____	_____	_____
Enviada por	_____	_____	_____

As cartas do leitor podem ser enviadas por correio, por *e-mail* ou pelas redes sociais.

- 7 Complete a frase com as palavras do quadro.

erros opinião reclamações sugestões

- ◆ Em geral, a carta do leitor contém a _____
de quem a escreveu a respeito de um texto publicado pelo veículo de
comunicação.

_____, _____ e indicação de
_____ também são frequentes nessas mensagens.

- 8 Resuma, o assunto de cada carta do leitor e as respostas delas.

ANEXO 9 - PRODUÇÃO DE TEXTO - CARTA AO LEITOR



Produção de texto

Carta do leitor

Agora você escreverá uma carta que será lida pelos editores de uma publicação (jornal e/ou revista). A carta será enviada para o jornal ou a revista escolhida, ou será exposta na escola, de acordo com as orientações do professor.

Proposta 1

Escolha uma publicação dirigida ao público infantojuvenil (revistas ou jornais) e elabore uma carta sugerindo um assunto sobre o qual você gostaria de ler, como fez o autor da carta 2 estudada no início da unidade.

Proposta 2

Sob a orientação do professor, você lerá uma matéria publicada em um jornal ou uma revista da região em que vocês moram. Pode ser uma entrevista, uma notícia ou uma reportagem. Depois da leitura da matéria, decida se você fará um elogio, um comentário ou uma crítica à publicação.

Planejamento e elaboração da carta do leitor

Escreva um texto objetivo e não muito extenso. Lembre-se dos possíveis leitores de seu texto e use uma linguagem adequada a eles.

Seu texto deve incluir local, data de redação da carta, vocativo, corpo do texto – no qual será detalhada a sugestão, a crítica ou o elogio à publicação – despedida e assinatura.

Lembre-se de que é comum jornais e/ou revistas retirarem algumas partes das cartas, já que o espaço para publicação dessas mensagens, em geral, não é extenso.

Revisão da carta do leitor

Depois de finalizar o texto, releia-o observando se ele contém:

- ◆ local, data, saudação, assunto do texto, despedida e assinatura;
- ◆ linguagem adequada aos leitores;
- ◆ palavras escritas corretamente.



ANEXO 10 - REPORTAGEM - SERÁ QUE TODO GELO DA ANTÁRTICA PODE DERRETER?

Texto

2

Reportagem

- 1 Observe a imagem e os espaços em branco que há nela. Depois recorte as imagens da página 267 e cole-as nos contornos correspondentes.



- 2 Você já visitou ou viu imagens de lugares cobertos de gelo?
- 3 Em sua opinião, de onde vem tanto gelo?
- 4 É possível que o gelo da Antártica derreta? Se isso acontecer, quais serão as consequências? A reportagem a seguir aborda essas questões.

Será que todo o gelo da Antártica pode derreter?

A ANTÁRTICA É UM CONTINENTE QUASE TOTALMENTE COBERTO DE GELO. POR QUE É TÃO GELADO? POR CAUSA DA POSIÇÃO QUE OCUPA NO GLOBO TERRESTRE (POLO SUL), LÁ CHEGA MENOS CALOR DO SOL DO QUE EM OUTRAS PARTES DO PLANETA. VOCÊ JÁ PENSOU NO QUE ACONTECERIA SE TODO ESSE GELO DERRETESSE? ISSO TRARIA SÉRIAS CONSEQUÊNCIAS PARA O RESTO DO MUNDO. PARA TER UMA IDEIA, O NÍVEL MÉDIO DO MAR AUMENTARIA MUITO, CERCA DE SESSENTA METROS! É O EQUIVALENTE A UM PRÉDIO DE VINTE ANDARES. MAS SERÁ QUE ISSO PODE MESMO ACONTECER?

Antes de nos preocuparmos, vamos primeiro entender como o gelo se acumula no continente Antártico...

Na região Antártica, o gelo se acumula sobre o continente como resultado de milhares de anos de neve caindo, empilhada sobre o solo. Normalmente, esta camada de gelo tem dois quilômetros de espessura, mas pode chegar a até quatro quilômetros em algumas regiões, formando enormes geleiras.

- Esta grande camada de gelo tem uma característica interessante: ela se move muito devagar, como se fosse um rio que escorrega em câmera lenta em direção ao oceano. Quando ela chega na borda do continente e atinge o mar, começa a flutuar, mas não se quebra, continua fazendo parte da geleira. Esta parte flutuante, mas que ainda está presa ao gelo do continente, é chamada "plataforma de gelo".



Plataformas geladas

Há ainda outro tipo de gelo que também se forma na região Antártica como resultado do congelamento da água do mar, principalmente no inverno, constituindo uma camada flutuante de, aproximadamente, um metro de espessura e que, normalmente, é coberta por neve.

Esse outro tipo de gelo, chamado "gelo marinho", se move pelos oceanos arrastado pelas correntes marinhas e o vento, e acaba derretendo no verão, após se afastar do continente gelado. No inverno, ele pode chegar a uma área de 19 milhões de quilômetros quadrados, praticamente o dobro do território brasileiro. Já no verão, sua área diminui para três milhões de quilômetros quadrados, área um pouco menor que a região Norte do Brasil.

As plataformas de gelo na Antártica têm, aproximadamente, um quilômetro de espessura na parte que está conectada ao continente, e vão afinando até chegar a algumas centenas de metros de espessura na extremidade mais afastada do continente (a parte frontal). O gelo da parte inferior (a base da plataforma), em contato com a água do mar, que é mais quente do que ele, derrete. É assim que o gelo na Antártica é transferido do continente para o oceano: a neve

acumulada no continente flui por meio dos "rios de gelo" que se movimentam aproximadamente um quilômetro por ano e, ao chegarem à margem do continente, formam as plataformas de gelo que se derretem por baixo e quebram formando os icebergs – blocos de gelo flutuantes que viajam pelos oceanos até derreterem. Portanto, é esta transferência de gelo continental para o oceano, através das plataformas de gelo, que pode aumentar o nível do mar.

E o que aconteceria se as plataformas de gelo começassem a diminuir? A camada de gelo do continente, que está presa nelas, começaria a fluir mais rapidamente em direção ao mar, isto é, mais gelo seria despejado aumentando o nível médio dos oceanos!

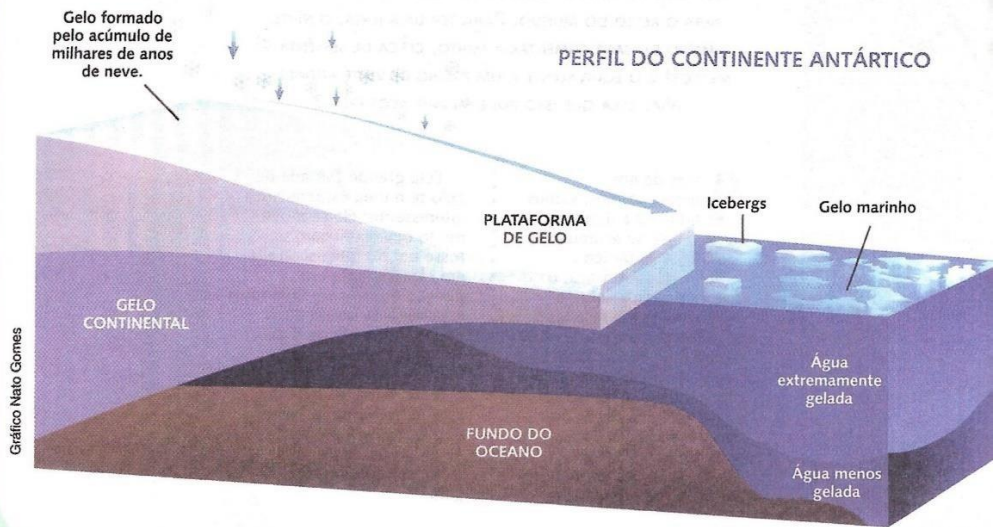
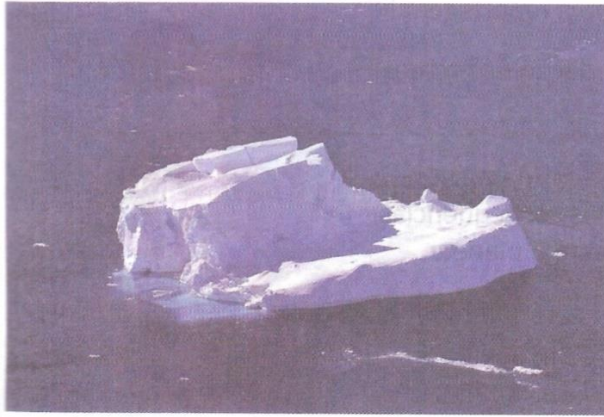


Gráfico Nato Gomes



Iceberg – bloco de gelo formado pela quebra da plataforma de gelo.

Dados do derretimento

Um estudo recente, que utiliza medições por satélite, mostra que do ano de 1994 a 2003, em alguns lugares, as plataformas de gelo da Antártica aumentaram de tamanho; já em outros, elas diminuíram, ficando no total de forma equilibrada durante esse período.

Acontece que de 2003 em diante, uma diminuição crescente no volume do gelo destas regiões foi detectada e está sendo pesquisada. Como vimos, isso pode levar a um aumento no nível médio do mar, ao longo do tempo, e essa é a preocupação dos cientistas. O que pode estar causando isso: Aumento de temperatura no planeta? O buraco na camada de ozônio? Variação nas correntes oceânicas e na direção e velocidade dos ventos?

Pode ser que todos estes fatores, e ainda outros, contribuam para a diminuição das plataformas de gelo da Antártica e, conseqüentemente, no nível médio dos mares.

Conseqüências da perda do gelo

O derretimento de somente dois por cento do gelo antártico é suficiente para aumentar o nível dos oceanos em um metro, bastaria para que regiões inteiras em todo o planeta tenham prejuízos enormes. Milhões de pessoas teriam que se mudar dos litorais. Além disso, portos – os locais onde os navios são carregados e descarregados de mercadorias – poderiam deixar de operar. Para prevenir problemas assim é que se observa e se busca compreender o que está acontecendo nas regiões polares.

Menos gelo no mundo

A região do mar coberta por gelo na região Antártica (o gelo marinho no polo Sul) está aumentando gradativamente, ao contrário do que ocorre no oceano Ártico (que fica do outro lado do planeta, no polo Norte). Já a camada de gelo continental e as plataformas de gelo, tanto da Antártica (no polo Sul) como da Groenlândia (no polo Norte), estão perdendo massa. Assim como também se observa uma tendência de diminuição nas geleiras das montanhas ao redor de todo o planeta.

Mas será que o derretimento do gelo da Antártica só trará transtornos ou pode trazer alguma novidade? O que você acha disso? Pesquise e escreva para nós contando o que você descobriu.

Fernando Serrano Paolo,
Scripps Institution of
Oceanography,
Universidade da Califórnia.
Eder Cassola Molina,
Departamento de Geofísica,
Instituto de Astronomia,
Geofísica e Ciências
Atmosféricas,
Universidade de São Paulo.

ANEXO 11- ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE I


Estudo do texto

1 Marque a opção correta em relação à reportagem lida.

- A reportagem explica a degradação dos mares brasileiros.
- A reportagem explica como se formam as geleiras da Antártica e algumas consequências do derretimento desse gelo para o planeta.
- A reportagem explica como ficará a temperatura do planeta caso haja um derretimento das geleiras da Antártica.



Benedta Cláudia Ribeiro da Cruz

2 Quem são os autores da reportagem?

3 Os autores da reportagem são:

- jornalistas que recorreram a especialistas no assunto.
- especialistas no assunto.
- ◆ Como você encontrou a resposta para essa atividade?

4 No último parágrafo da página 3 da reportagem, os autores fazem uma comparação.

a) Que comparação é essa?

b) Para que os autores fizeram essa comparação?

- 5 Sublinhe, na reportagem, o trecho que expõe o que é “plataforma de gelo” e explique como ela se forma.

- 6 Circule, no texto, a linha fina da reportagem “Será que todo o gelo da Antártica pode derreter?”.

A **linha fina** traz informações complementares ao título do texto. Numa reportagem, a linha fina e o título são uma introdução ao assunto tratado no lide.

- 7 Leia o trecho a seguir, que está no começo da página 4 da reportagem.

Há ainda outro tipo de gelo que também se forma na região Antártica como resultado do congelamento da água do mar, principalmente no inverno, constituindo uma camada flutuante de, aproximadamente, um metro de espessura e que, normalmente, é coberta por neve.

Esse outro tipo de gelo, chamado “gelo marinho”, se move pelos oceanos [...].

- a) Além da plataforma de gelo, que outro tipo de gelo se forma na região Antártica?

- b) Como esse tipo de gelo se forma?

- c) Sublinhe, no trecho acima, as expressões que deixam clara a existência de um segundo tipo de gelo na região Antártica.

- 8 Leia um trecho da linha fina e observe as palavras destacadas.

[...] Por causa da posição que ocupa no globo terrestre (polo sul), **lá** chega menos calor do Sol do que em outras partes do planeta. **Você** já pensou no que aconteceria se todo esse gelo derretesse? [...]

- a) A que e/ou quem se referem as palavras destacadas?

ANEXO 12 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE II

b) Quem são os prováveis leitores dessa reportagem? Por quê?

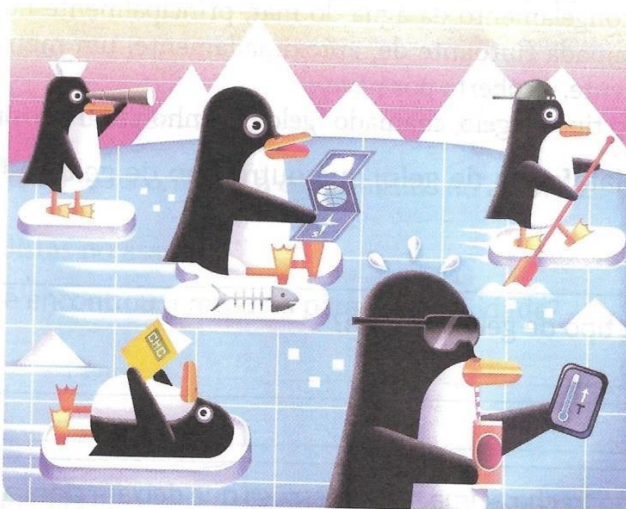
9 O corpo do texto da reportagem está organizado por:

números. intertítulos. verbetes.

◆ Por que o corpo da reportagem foi organizado assim?

Nos parágrafos do corpo do texto são desenvolvidos os detalhes da reportagem.

10 No início da reportagem há uma grande ilustração com pinguins. Reveja-a.



Revista Ciência Hoje das Crianças

a) Na imagem, o que o grupo de pinguins está fazendo?

b) Os pinguins estão segurando alguns objetos. Quais?

- c) Considerando o que você respondeu nos itens anteriores, essa ilustração tem relação com o texto da reportagem? Explique.

- 11 Em notícias e reportagens, o uso de fotografias é muito comum. Veja a fotografia que está na página 5 da reportagem e faça o que se pede:

- a) Circule o nome do que a fotografia mostra.
 b) Sublinhe a explicação do que está representado.
 c) Qual é a função da fotografia e da legenda que a acompanha?

- 12 Complete as frases que resumem as informações do quadro “Menos gelo no mundo”, da página 5 da reportagem.

- a) No Polo _____, o gelo marinho está aumentando.
 b) No Polo Norte, o gelo marinho está _____.
 c) No Polo Sul e no Polo Norte, as camadas de gelo continental e as _____ de gelo estão _____ massa.
 d) Em todo o planeta, as geleiras das _____ estão diminuindo.

- 13 Observe novamente a parte inferior da página 4 da reportagem. Nela, há um recurso que é composto de:

imagem e texto. somente imagens. somente textos.

- 14 O nome desse recurso composto de imagens e textos é **infográfico**. Sobre ele, responda às perguntas a seguir.

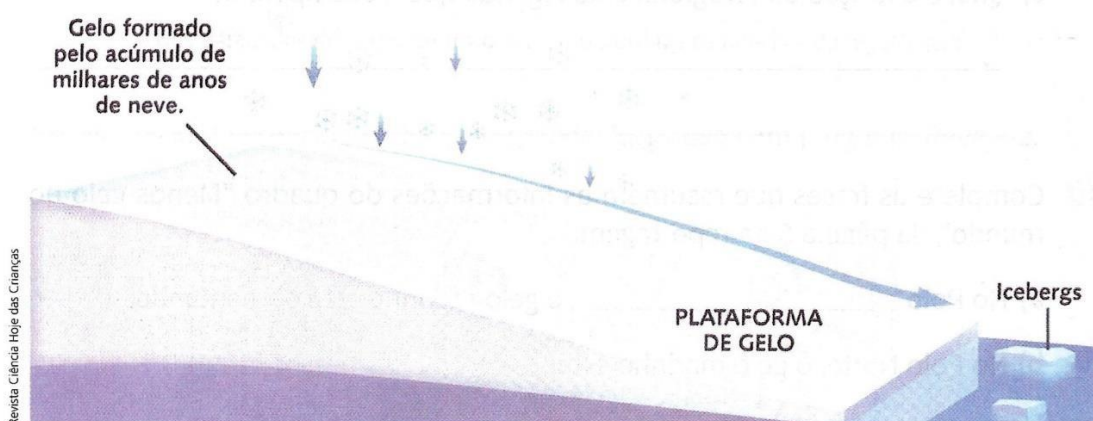
- a) Qual é a função do infográfico?

ANEXO 13 - ESTUDO DO TEXTO – REPORTAGEM – PARTE III

b) O que esse infográfico mostra?

c) Qual é o título do infográfico? Por que ele recebeu um título?

d) Veja esses desenhos do infográfico. O que eles representam?



Os **infográficos** são recursos que combinam textos curtos, dados numéricos e elementos visuais, como diagramas, gráficos, fotografias, ilustrações, símbolos, entre outros.

O objetivo dos infográficos é transmitir informações de forma visual, para que sejam compreendidas mais fácil e rapidamente pelos leitores.

15 Na última página da reportagem, os autores fazem uma pergunta.

- Em dupla, pesquise o assunto.
- Em uma folha de papel avulsa, elaborem juntos uma resposta à pergunta da reportagem.
- O professor marcará uma data para que cada dupla apresente sua resposta.

ANEXO 14 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE I



Produção de texto

Reportagem digital

A proposta desta seção é que você elabore o roteiro para a produção de uma reportagem digital sobre um assunto de seu interesse. No final, a reportagem poderá ser produzida e publicada pelo professor em um *blog* ou *site*.

Siga as orientações.

Preparação

1. Forme um grupo com alguns colegas.
2. Combinem com o professor um prazo para pesquisar reportagens digitais sobre assuntos do interesse de vocês. Algumas publicações em que vocês podem pesquisar:
 - ◆ jornaldeboasnoticias.com.br
 - ◆ www1.folha.uol.com.br/folhinha/
 - ◆ jornaljoca.com.br/
3. Após o prazo determinado, reúnam todo o material que conseguiram e conversem sobre as reportagens.
 - ◆ Que matérias vocês acharam mais interessantes e por quê?
 - ◆ Onde essas reportagens foram publicadas e como eram organizadas?
 - ◆ A que público elas se dirigiam?
 - ◆ Como era a linguagem delas?
 - ◆ Que recursos digitais utilizavam? *Hiperlinks*, vídeos, áudios?



► Urso-polar no Oceano Ártico, 2015.



► Desmatamento na Floresta Amazônica, 2010.



► Crianças em manifestação sobre mudanças climáticas do planeta, em Berlim, Alemanha, 2019.

Pauta e pesquisa

1. Escolham o assunto da reportagem. Abaixo vocês encontram algumas sugestões, mas podem optar por falar de questões locais, mais relacionadas com a escola ou com a cidade.
 - ◆ Efeitos do aquecimento global em nosso país.
 - ◆ Desmatamento.
 - ◆ Crianças ativistas: gente que quer melhorar o mundo.
 - ◆ Ser criança no mundo de hoje.
 - ◆ Crianças e tecnologia.
 - ◆ Uso da tecnologia na escola.
 - ◆ As crianças e o futuro.

ANEXO 15 - PRODUÇÃO DE TEXTO - REPORTAGEM – PARTE II

2. Pesquisem o assunto escolhido em *sites* especializados e anotem os dados mais importantes.
 - ◆ Coletem também imagens (fotografias, gráficos, mapas, ilustrações) e escolham áudios e vídeos que possam ser usados na reportagem digital de vocês.
 - ◆ Ao anotar as informações, prestem atenção na grafia dos nomes próprios (nomes de pessoas e lugares, por exemplo) e registrem com exatidão os dados numéricos (datas, valores, distâncias etc.).

Entrevista

1. Releiam o material pesquisado e definam se há necessidade de fazer entrevistas para conseguir mais informações.
2. Se decidirem fazer as entrevistas, peçam a ajuda do professor para escolher os entrevistados. Podem ser funcionários da prefeitura ou da escola, pessoas do bairro, profissionais conhecidos de vocês que tenham algum envolvimento com o tema da reportagem etc.
3. Entrem em contato com essas pessoas e perguntem se elas podem colaborar com uma atividade escolar e responder a algumas perguntas. Em caso positivo, marquem uma conversa na própria escola ou enviem as perguntas por *e-mail*.
4. As entrevistas feitas pessoalmente devem ser registradas por meio audiovisual (usando o celular ou uma câmera) ou por escrito, para que, na hora de redigir a reportagem, vocês se lembrem das falas dos entrevistados.
 - ◆ Atenção: para fotografar, gravar ou filmar um entrevistado, é preciso pedir a autorização dele.
5. Qualquer que seja o formato das entrevistas (orais ou escritas), vocês devem preparar com antecedência um roteiro de perguntas. Porém, estejam abertos a acrescentar novas perguntas, conforme o rumo que a conversa com o entrevistado tomar.
6. Durante a entrevista, quem fizer as perguntas deve falar com calma, pronunciando bem as palavras e usando um tom de voz audível. Caso vocês não entendam alguma resposta, peçam ao entrevistado que a esclareça.
7. No final das entrevistas, agradeçam ao entrevistado a participação dele na atividade.



Fernando Favoretto/Ciara/Imagem

Elaboração

1. Façam uma lista com as principais informações obtidas.
2. Com base nesse levantamento, iniciem a escrita da reportagem.
 - ◆ Elaborem o **título** e a **linha fina**. O título deve deixar claro para o leitor o assunto da reportagem e atrair a atenção dele, mas precisa ser curto. Na linha fina, acrescentem algumas informações essenciais para o leitor ter ideia do assunto da matéria logo no início do texto.
 - ◆ No **primeiro parágrafo**, apresentem o assunto da reportagem, ainda sem detalhamento.

Os detalhes vão ser dados ao longo dos parágrafos, no **corpo do texto**. Informem, então, tudo o que vocês pesquisaram em fontes escritas e o que descobriram por meio das entrevistas. Lembrem-se de que a reprodução das falas deve vir entre aspas.
 - ◆ Para organizar o texto e ajudar o leitor a compreendê-lo, criem intertítulos separando os blocos de conteúdo.
3. Com o texto pronto, escolham os vídeos, os áudios e as imagens que serão usados na reportagem e anotem, junto ao texto da reportagem, o endereço eletrônico em que podem ser encontrados.
4. Criem legendas para as imagens, ainda que elas não estejam inseridas no texto.
5. Planejem a organização dos conteúdos da reportagem no espaço da tela e deixem orientado por escrito, para quem for publicá-la, qual vai ser a disposição do texto e em que lugares devem entrar as imagens, as legendas, os vídeos e os áudios.
 - ◆ Lembrem-se de que as reportagens digitais têm espaço para comentários dos usuários.
 - ◆ Definam as palavras que serão marcadas como *hiperlinks* e anotem os *sites* que serão o destino desses *hiperlinks*.

Revisão e publicação

1. Releiam o roteiro e verifiquem se:
 - ◆ no texto da reportagem há título, linha fina, lide, corpo do texto, intertítulos;
 - ◆ os trechos das entrevistas e falas dos entrevistados foram escritos entre aspas;
 - ◆ as palavras estão escritas corretamente e os sinais de pontuação ajudam a produzir o sentido do texto;
 - ◆ há orientações claras para quem for publicar a reportagem em ambiente digital: qual é a disposição dos elementos no espaço da tela; que vídeos, áudios e imagens vão ser inseridos; que palavras serão *hiperlinks*; como vai ser o espaço para comentários de usuários.
2. Reescrevam o que for necessário e entreguem o texto ao professor. Ele poderá escolher uma reportagem da turma para ser publicada no *blog* ou *site* da escola.

ANEXO 16 - RESENHA CRÍTICA – O MENINO DE PIJAMA LISTRADO

Texto

2

Resenha crítica

- 1 Você costuma ler livros ou assistir a filmes que seus amigos indicam?
- 2 Como você convence alguém a assistir a um filme ou a ler um livro de que você tenha gostado muito?
- 3 Leia o texto a seguir, que apresenta a opinião de uma pessoa a respeito de um livro.

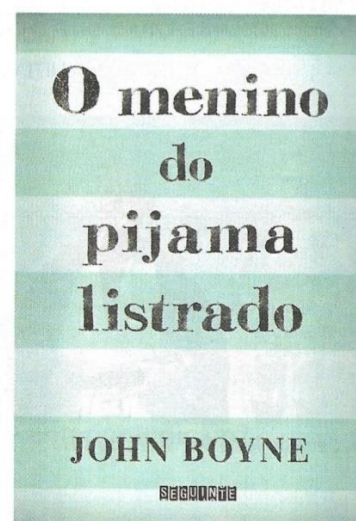
O menino do pijama listrado

Cleber Fabiano da Silva

Com a boca em formato de O... É exatamente assim que ficará o leitor de *O menino do pijama listrado*, do irlandês John Boyne (2007), ao conhecer a história de Bruno. Mais surpreso ainda quando ele resolve atravessar a cerca e interagir com o ponto que virou uma mancha, um vulto, uma pessoa, um garoto. Na companhia dos dois, o leitor reconhecerá um tempo e um espaço bastante conhecidos, mas sensivelmente revisitados pelo apuro de olhares entrecortados, de discursos fragmentados, de perigosas descobertas.

Construído com uma linguagem atraente e cenas discretamente descritas, torna-se praticamente impossível com quaisquer argumentos recomendar o livro, uma vez que o jogo literário está justamente nos descortinamentos, nos meandros da história que nos convida a vestir nosso pijama listrado e escolher entre um sonho possível ou viver um caso perdido.

[...]

Alencar Schueroff e Sueli de Souza Cagneti (Org.). *Livro dos livros – Resenhas do Prolij*. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 91.**Glossário****Apuro:** perfeição, esmero.**Descortinamento:** revelação, descobrimento, percepção.**Discretamente:** de forma que não chame a atenção.**Entrecortado:** dividido, interrompido em partes.**Fragmentado:** quebrado, fracionado.**Meandro:** complicação, complexidade.

ANEXO 17 - ESTUDO DO TEXTO – RESENHA CRÍTICA



Estudo do texto

1 Responda às perguntas a seguir.

a) O texto foi escrito para falar de que obra?

b) Sobre o que é a obra de que o texto fala?

c) Quem é o autor dessa obra?

d) Por que é importante que uma resenha contenha informações como essas?

2 As sinopses que você estudou na Unidade 3 também contêm informações sobre a obra de que tratam. Qual é, então, a diferença entre a sinopse e a resenha crítica?

As **resenhas críticas**, assim como as sinopses, contêm informações essenciais da obra e um resumo ou uma apresentação dela.

3 Releia o início da resenha crítica.

Com a boca em formato de O... É exatamente assim que ficará o leitor de *O menino do pijama listrado*.

a) Explique, com suas palavras, o sentido desse trecho.

b) Copie o trecho que comprova sua resposta.

4 O trecho que corresponde à resposta do item **b** da atividade anterior fala da aproximação dos dois garotos.

a) Que palavras confirmam isso? Por quê?

b) O que significa dizer que o leitor estará “na companhia dos dois” meninos?

5 No texto, circule os adjetivos e sublinhe os advérbios.

a) Em comparação com as sinopses que você estudou na Unidade 3, a resenha crítica tem:

muitos adjetivos e advérbios.

poucos adjetivos e advérbios.

b) Por que ocorre isso em uma resenha crítica?

Além do resumo da obra (livro, filme, *show*, peça de teatro etc.), a resenha crítica mostra a análise e a **opinião** do autor sobre ela. A opinião pode ser positiva ou negativa.



978-65-00-91335-4

