



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

FLÁVIO MAGALHÃES SOUSA

**PROCESSOS DE COMPREENSÃO E DE PRODUÇÃO DISCURSIVA EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II**

SERRA TALHADA-PE

2020

FLÁVIO MAGAHÃES SOUSA

**PROCESSOS DE COMPREENSÃO E DE PRODUÇÃO DISCURSIVA EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras – Português/Inglês.

Orientadora: Prof. Dra. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães

SERRA TALHADA-PE

2020

Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural
de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

F589p SOUSA, FLAVIO MAGALHAES
 PROCESSOS DE COMPREENSÃO E DE PRODUÇÃO DISCURSIVA EM LIVROS
 DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II / FLAVIO MAGALHAES SOUSA. - 2020.
 61 f.

 Orientadora: LILIAN NOEMIA TORRES DE MELO .
 Inclui referências.

 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
 Licenciatura em Letras, Serra Talhada, 2020.

 1. Fla. 2. Fla1. 3. Fla12. I. , LILIAN NOEMIA TORRES DE MELO, orient. II. Título

CDD 410

FICHA DA BANCA

Monografia apresentada e aprovada em: __/__/__

Profa. Dra. Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães (UFRPE/UAST)

Orientadora

Profa. Dra. Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE/UAST)

Prof. Dr. Herbertt Neves (UFCG)

A Deus, por ter me guiado do começo ao fim
A minha mãe Giselda
Em memória da minha irmã Marina
E a todos que fizeram parte diretamente ou indiretamente da minha vida

AGRADECIMENTO

A Deus, por ter me dado discernimento até o último momento do curso. A minha família, em especial, a minha mãe (Giselda) e a meu pai (Antônio).

A todos meus amigos de sala Elaine Pereira, Adan Smith, Vilma, Vanessa, Jayara e Evandi, que tanto contribuíram para minha formação, desde a minha formação pessoal à acadêmica. Nossa amizade foi um marco importantíssimo para conseguir a graduação; foram momentos bons e turbulentos, mas sempre estávamos juntos um encorajando ao outro para que nenhum desistisse; foram muitos trabalhos acadêmicos e avaliações em que sempre estávamos compartilhando o que sabíamos. Houve momentos que a autoestima não estava tão boa devido as ações que vivemos na sociedade e, a partir daí a gente encontrava um apoio enorme dessas pessoas. Sentirei muita falta de cada um e cada uma e, dessa forma, deixo meu muito obrigado a vocês por terem feito parte da minha vida e da minha história. Quero enfatizar a minha amiga de Triunfo, Fátima Eliane, que foi a co-responsável pelos livros didáticos do meu trabalho científico e foi quem chegou no momento em que eu mais precisava; sua contribuição será para mim inesquecível. Meu sentimento é de amor e gratidão por tudo minha amiga. Que o pai celestial possa lhe iluminar sempre.

A todos e todas docentes e ex-docentes da universidade: Valquíria Moura, Marcelo Sibaldo, Renata Livia, Eudes Santos, Nefatalin Gonçalves, Cicero Barboza, Cleber Ataíde, Jean Paul, Maria do Socorro Almeida, Jane Beltramini, Dorothy Brito, Adeilson Sedrins, Larissa Cavalcanti, Bruna Dugnani, Walison Paulino, João Araújo, Kleyton Pereira, Thaís Ludmila, Noádia Iris, Rogério Fernandes e Emanuel Cordeiro.

Às pedagogas Fátima Soares e Jailze Santos; a doutora psicóloga Virgínia Cavalcanti; aos sociólogos Manoel Sotero e Paula Santana e ao professor de Libras Roberto Willians. A ex- Reitora Maria José de Sena e ao atual e excelentíssimo Reitor Marcelo Brito Carneiro Leão.

Ao setor de Estágios e administrativo da universidade.

Às professoras supervisoras de ESO I da Escola de Referência em Ensino Médio Solidônio Leite: Maysa e Mônica.

Às professoras supervisoras de ESO II da Escola Methódio de Godoy Lima: Nazaré Santos e Patrícia Oliveira.

Às professoras supervisoras de ESO III da mesma instituição: Marilene e Selênia.

Aos gestores Girlene e Jakson das respectivas instituições.

A todos os alunos e todas as alunas que fizeram parte das minhas observações e regências durante os estágios.

A minha orientadora da pesquisa, Lílian Noemia, que tanto me orientou e incentivou durante todo processo de pesquisa e escrita da monografia. Muitíssimo obrigado, minha querida, por ter me encorajado nesse momento tão precioso que é a conclusão de algo que sonhei muito, e enfim, conseguir o Ensino Superior.

Aos professores da banca da minha monografia Jane Beltrami da Universidade Federal Rural de Pernambuco e ao professor Herbertt Neves da Universidade Federal de Campina Grande. Foi para mim uma felicidade imensa tê-los como examinadores de minha pesquisa.

Ao GEPLÉ – Grupo de Estudo de Pesquisa em Linguagem e Educação – da universidade, que também me ajudou na minha pesquisa. Aproveito também para agradecer a cada professora e a cada gepleano desse grupo, que foi essencial para o conhecimento científico de todos nós. Momentos muitos maravilhosos que compartilhamos juntos no GEPLÉ.

A todas as professoras orientadoras de ESO da universidade: Jane Beltrami, Larissa Cavalcanti, Bruna Dugnani e Noádia Íris.

E a todos e todas que contribuíram de alguma forma nesse processo acadêmico.

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade geral analisar as estratégias que as seções de leitura dos livros didáticos de EF II lançam para nortear os processos de compreensão e ativar a produção discursiva dos leitores. Especificamente, pretendemos averiguar como a seção de leitura dos livros didáticos ativa o processo de compreensão leitora; analisar a influência do livro didático no processo de produção discursiva dos leitores; e mostrar a importância do livro didático como instrumento de ensino-aprendizagem na sala de aula sobre as diversas temáticas que perpassam os gêneros textuais trabalhados. Fundamentamo-nos em vários referenciais teóricos como: Brasil (2003), Cortazar (2006), Soares (1993) e outros. Foi escolhida para análise a coleção Projeto Teláris escrita pelas autoras Maria Triconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. Os exemplares que foram objetos de nossa pesquisa foram os de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental II. Procuramos investigar as atividades de compreensão e interpretação, usadas nas seções de leitura, a fim de identificar e explicar as possíveis estratégias que poderiam nortear o processo de compreensão dos leitores. Como resultado, pudemos perceber ao longo da pesquisa que a seção de leitura dos livros didáticos lança várias estratégias que contribuem para ativar o processo de compreensão dos alunos, como: utilização de trechos em negrito nos textos, imagens, glossários, biografias dos autores, seções como conversa em jogo e hora de organizar o que estudamos etc. Essas estratégias a nosso ver, além de influenciarem tal processo, contribuem para a produção discursiva dos leitores acerca dos textos trabalhados nas atividades.

Palavra chave: compreensão; livro didático; produção discursiva

ABSTRACT

This work has as general purpose to analyze the strategies that the reading sections of EF II textbooks launch to guide the processes of understanding and activate the discursive production of readers. Specifically, we intend to investigate how the reading section of textbooks activates the process of reading comprehension; to analyze the influence of the textbook on the readers' discursive production process; and to show the importance of the textbook as a teaching-learning instrument in the classroom on the various themes that permeate the textual genres worked on. We are based on several theoretical references such as: Brasil (2003), Cortazar (2006), Soares (1993) and others. The collection Projeto Teláris written by authors Maria Triconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin and Vera Lúcia de Carvalho Marchezi was chosen for analysis. The specimens that were the object of our research were those of Portuguese language from the initial grades of Elementary School II. We sought to investigate the activities of understanding and interpretation, used in the reading sections, in order to identify and explain the possible strategies that could guide the process of understanding the readers. As a result, we could see throughout the research that the reading section of textbooks launches several strategies that contribute to activate the students' comprehension process, such as: using bold sections in texts, images, glossaries, authors' biographies, sections as in-game conversation and time to organize what we study, etc. In our view, these strategies, in addition to influencing this process, contribute to the discursive production of readers about the texts worked on in the activities.

Key word: understanding; textbook; discursive production

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	34
Figura 2.....	36
Figura 3.....	38
Figura 4.....	40
Figura 5.....	40
Figura 6.....	41
Figura 7.....	42
Figura 8.....	43
Figura 9.....	44
Figura 10.....	45
Figura 11.....	45
Figura 12.....	46
Figura 13.....	46
Figura 14.....	47
Figura 15.....	47
Figura 16.....	48
Figura 17.....	49
Figura 18.....	50
Figura 19.....	50
Figura 20.....	52
Figura 21.....	52
Figura 22.....	53
Figura 23.....	53
Figura 24.....	54
Figura 25.....	55
Figura 26.....	55
Figura 27.....	56
Figura 28.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	33
Tabela 2.....	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: Livro Didático: algumas considerações	15
1.1 Livro Didático e o ensino.....	15
1.2 O livro didático de Língua Portuguesa.....	16
1.3 Programa Nacional do Livro Didático.....	17
1.4 Livro Didático e os gêneros textuais.....	20
1.5 O gênero conto em LD.....	21
1.5.1 O conceito do gênero conto.....	22
CAPÍTULO II: Compreensão e produção discursiva	25
2.1 Compreensão e leitura: uma relação intrínseca.....	25
2.1.1 O processo de compreensão em LD.....	26
2.2 Produção discursiva.....	27
CAPÍTULO III: Compreensão e produção de discursos em livros didáticos do Ensino Fundamental II	31
3.1 Metodologia.....	31
3.1.1 Descrição das obras.....	31
3.1.2 Delimitação do corpus.....	32
3.2 Estratégias para compreensão e produção discursiva: análises.....	33
3.2.1 Abertura dos capítulos.....	34
3.2.2 Seção de leitura.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

Introdução

O livro didático tem sido nos últimos tempos uma grande ferramenta para o ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras como também um objeto, na maioria das vezes, de fácil acesso para os professores em seus planejamentos de aulas. Em algumas regiões do país, como no nordeste, há a falta desse instrumento na sala de aula, que pode possivelmente interferir na precariedade do ensino, uma vez que muitos professores fundamentam-se predominantemente, e até às vezes unicamente, em tal material para suas aulas. É importante frisar a alta dependência dessa obra didática em sala de aula por alguns professores e, isso, é um problema grande, a nosso ver, porque torna o ensinar e aprender algo limitado.

O que se tem apontado é que o livro didático muitas vezes tem sido a única alternativa para se trabalhar em ambientes longínquos (zona rural) e, isso, torna o aprendizado com uma abrangência restrita de conhecimento. Isso porque é preciso, não descredenciando o LD, haver um conjunto de práticas de ensino em que o professor possa trabalhar dentro e fora da sala de aula com seus alunos com vários materiais didáticos, não ficando com isso dependente somente do livro. É importante que se tenha consciência de que o conhecimento é construído com infinitos modos de repassar e aprender os conteúdos programáticos na sala, ou seja, é necessário que esteja se inovando sempre para alcançar os objetivos traçados para se atingir tais conteúdos.

Diante de temas e eixos presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa, sabemos que tal obra apresenta um leque enorme de abordagem e de atividades que englobam processos de leitura e produções textuais e discursivas. Levando em consideração tais aspectos, indagamo-nos:

Quais são as estratégias que os livros didáticos de EF lançam para nortear os processos de compreensão e de produção discursiva dos alunos?

Por que é interessante considerar os livros didáticos como instrumento importantíssimo para o ensino-aprendizagem acerca das diversas temáticas que perpassam os gêneros textuais trabalhados?

Partindo de tais perguntas, nossa pesquisa apresenta o seguinte objetivo geral: analisar as estratégias que as seções de leitura dos livros didáticos de EF II lançam para nortear os processos de compreensão e de produção discursiva dos leitores.

Especificamente:

- (a) averiguar como a seção de leitura dos livros didáticos ativa e norteia possivelmente o processo de compreensão leitora;
- (b) analisar a influência do livro didático no processo de produção discursiva dos leitores; e
- (c) mostrar a importância do livro didático como instrumento de ensino-aprendizagem na sala de aula sobre as diversas temáticas que perpassam os gêneros textuais trabalhados.

A obra analisada na pesquisa é a coleção intitulada Projeto Teláris de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. A coleção é composta por quatro exemplares do Ensino Fundamental II, cada um deles têm quatro unidades temáticas e, dentro dessas unidades, dois capítulos, totalizando com isso oito capítulos. Ao todo são quatro livros, dezesseis unidades temáticas e trinta e dois capítulos. É importante salientar que o objeto dessa pesquisa são os livros didáticos de Língua Portuguesa e que fizeram parte da mesma apenas três desses exemplares perfazendo o total de três livros, doze unidades temáticas e vinte e quatro capítulos. Nessa trajetória nos aprofundamos nas seções e subseções de leitura. As unidades de análise são: I, I e II do 6º, 7º e 9º ano, respectivamente, e os capítulos são o 1, 2 e 3 dos respectivos 6º, 7º e 9º ano dos livros.

Escolhemos esses anos do Ensino Fundamental II porque eles apresentam o mesmo gênero textual “conto”. As unidades e os capítulos dos livros de Língua Portuguesa foram os que mais se enquadraram na análise de leitura de contos, que é o que interessa na pesquisa, pois entra a questão do gênero textual, o qual é bastante cobrado e trabalhado nas escolas e também contribui na formação docente. A seção de leitura foi escolhida para ser analisada porque é uma das responsáveis no LD por apresentar atividades de compreensão, produção discursiva e por nortear todo esse processo.

Para atender aos propósitos de nossa pesquisa serão trabalhadas as seguintes seções:

- Capítulo 1: Livro didático: algumas considerações
- Capítulo 2: Compreensão e produção discursiva
- Capítulo 3: Compreensão e produção de discursos em livros didáticos do Ensino Fundamental II

Capítulo I

1. LIVRO DIDÁTICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo iremos nos deter ao estudo do livro didático e mediante disso buscaremos apoios dos seguintes autores: Brasil (2003), Bakhtin (2000), Bosi (2001), Marcuschi (2003), Soares (1993), Spalding (2008), Bunzen (2005), Dias (2012), Cortázar (2006) e Rojo (2005). Seguimos então para as discussões do LD em todos os âmbitos e, em seguida, especificamente no de Língua Portuguesa.

1.1 Livro Didático e o ensino

O livro didático tem tido uma importância gigantesca no ensino. Uma de suas finalidades é apresentar uma metodologia para o docente ensinar várias temáticas e conteúdos programáticos em suas aulas. Tem contribuído bastante para o desenrolar desse ensino em um país com uma extensão enorme, apresentando áreas longínquas para se ensinar. No contexto educacional brasileiro, os LD têm uma grande importância, pois eles são um dos poucos materiais que são um mais acessíveis a docentes e alunos. Sabemos que hoje as tecnologias oferecem vários serviços, mas também que temos problemas de infraestrutura e isso abrange principalmente a zona rural, que é sem dúvida uma das áreas mais afetadas com a ausência desse tipo de amparo. Temos problemas, por exemplo, com a internet que muitas prefeituras alegam não ter condições financeiras para arcar com tal custo e dentre outras coisas. E diante dessa situação o LD mostra-se um dos melhores instrumentos de auxílio para o ensino aprendizagem na sala de aula.

Os professores têm, com isso, um grande aliado que é esse objeto, uma vez que ele ajuda muito nas suas aulas e oferece diversos caminhos para o docente. É um meio que facilita a vida do professor e do aluno, pois o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais viável com esse mediador. Sem dúvida é uma excelente opção para ambos, como afirma o documento oficial:

O livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregados por professores e alunos. Nessa condição, ele às vezes termina por influenciar o trabalho pedagógico e o cotidiano da sala de aula. (BRASIL, 2003)

O nível de importância desse material didático sempre foi muito grande dentro e fora da sala de aula e, mediante tamanha utilidade, o estado tornou-se responsável por distribuir gratuitamente esse recurso didático em todo o país, um livro gratuito e de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9 394/96 já previa essa obrigatoriedade nesse fornecimento, como melhor se afirma nesse trecho: “(...) O dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental por meio de programas suplementares de material didático (...)” (BRASIL, 1996, p.3).

Um dos livros que passa a ser distribuído nas escolas públicas, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio é o livro de Língua Portuguesa, que tem uma importância ímpar para o ensino dessa matéria escolar.

1.2 O livro didático de Língua Portuguesa

O livro didático, como vimos, tem sido uma das maiores ferramentas para o ensino em diversas áreas, principalmente, no campo de Língua Portuguesa, que é uma das disciplinas mais estudadas no Brasil por ser a língua materna da maioria dos brasileiros(as) e, conseqüentemente, por ser uma necessidade de comunicação e interação. Sabemos que a língua portuguesa constitui-se em um idioma tão importante não só aqui, mas também em outros países que adotam esse meio de comunicação, como: Moçambique, Angola, Portugal, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Macau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Guiné Equatorial.

A partir da década de 50, surgiram algumas transformações nas condições de ensino/aprendizagem no Brasil. Com o advento da industrialização acelerada do país, ocorre a universalização ao acesso escolar. Assim, a escola passa a receber alunos das camadas mais populares, com práticas sociais de leituras e escritas “diferentes” daquelas trabalhadas nessas instituições até então. As propostas de ensino se resumiam ao estudo de textos escritos, textos canônicos e distantes da realidade social e discursiva desse novo aluno. As observações feitas nos manuais de livro didáticos revelavam entre outras coisas as concepções subjacentes a sua formulação, como a noção de língua e os objetivos do ensino de língua materna. Sobre a questão da língua abordada nos livros didáticos afirma-se que:

A língua é tida por eles como: a) um conjunto de regras gramaticais (ênfase no estudo da gramática); b) um instrumento de comunicação (visão instrumental da língua); e c) um meio de transmissão de informação (sugerindo a língua como um código. (MARCUSCHI, 2003, p.22)

Tal afirmativa justifica a grande incidência do estudo das estruturas gramaticais nos manuais didáticos refletindo o engessamento do ensino estereotipado das estruturas textuais canônicas. As diferenças nas marcas do ensino tradicionalista para o ensino centrado no uso afetivo da língua, segundo Bunzen e Rojo (2005), ocorreram porque nos últimos 35 anos houve mudanças importantes na política do livro escolar e essas mudanças ocorreram de modo mais significativo nas décadas de 1980 e 1990, por motivo das apreciações negativas que recaíam sobre esse material, uma vez que continha questões sobre preconceitos, tendenciosidade ideológica, incorreções conceituais, entre outros problemas. Como consequência, o MEC, a partir de 1995, incluiu uma avaliação pedagógica dessas obras no PNLD- Programa Nacional do Livro Didático (BUNZEN; ROJO, 2005).

1.3. Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático PNLD é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas das redes federal, estadual e municipal. A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

Com o novo decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017 ampliou-se a possibilidade de inclusão de materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias como: as obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outras.

Outro ponto importante sobre o LD é a respeito da escolha que fica a cargo dos professores e equipe pedagógica que têm a missão de realizar esse trabalho. A escolha

deve atender e adequar-se ao projeto político pedagógico da escola. Nesta perspectiva, segundo o portal do MEC¹:

A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) envia à escola a segunda opção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto à primeira.

Esse processo de escolha implica diretamente na qualidade do material selecionado, qualidade essa que só é possível quando se une estado e escola; em outras palavras quando o estado cumpre seu dever de material didático de qualidade, mas também, quando a escola assume o compromisso que é escolher o LD da melhor forma possível visando às necessidades dos seus alunos, assim como o comprometimento do seu uso durante seus anos de seu funcionamento.

Em termos históricos, o Programa Nacional de livro didático pode ser compreendido a partir de três fases respectivamente: a primeira fase foi criada em 1985, a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Ainda nessa fase, em 1993, o MEC instituiu a comissão de especialistas encarregados de avaliar a qualidade dos livros didáticos solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação do livro didático. No ano seguinte é feita a publicação do documento “Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos” e, em 1996, inicia-se o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o ano seguinte. Na segunda fase do PNLD, passam a existir três Programas do Governo Federal, destinados a distribuir obras didáticas de qualidade para o aluno de toda a Educação Básica: o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, atingindo as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental I e II; o PNLEM – Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio, criado em 2004 pela Resolução nº 38 do FNDE, que previa a universalização de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio de todo o país; e o PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de jovens e adultos. Na terceira fase do PNLD, são criados, pelas normas vigente, na época, decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, os Programas de Material Didático, compostos por dois grandes programas: Programa do Livro Didático (PNLD) para a educação básica e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13658&Itemid=13658
Acesso em: 25 jul 2020

A escolha de todos os livros de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD no Projeto Teláris, objeto de nossa pesquisa, que abarcou os quatro anos do Ensino Fundamental II passou por um processo rigoroso, isto é, por uma equipe de coordenadores pedagógicos e professores. Todos esses critérios adotados pelo Programa foram requisitos para que selecionássemos uma coleção aprovada pelo PNLD como objeto de investigação em nossa pesquisa.

Sendo assim escolhemos a coleção Projeto Teláris² da editora Ática, cujas autoras são: Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. As autoras dessa coleção são respectivamente: licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Letras pela USP, pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio; licenciada em Letras pela USP, mestre em ciências da comunicação pela USP, pós-graduada em comunicação e semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio; e licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara, SP), mestre em Letras pela USP, pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP, professora universitária e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

Os livros que compõem a coleção possuem uma didática que enquadra uma possível faixa etária (entre 12 e 15 anos) de alunos do 6º, 7º e 9º ano do EFII; ou seja, os capítulos analisados contemplam temáticas linguísticas de um perfil traçado de discentes que estariam estudando nessas séries escolares. A nosso ver os conteúdos são adequados a essas turmas, até porque levamos em consideração que a seleção de tais temáticas passaram por um processo de escolha rígido de especialistas na área que os aprovaram. Ressaltamos que não é porque os LD apresentam conteúdos que a nosso ver se adequam a um perfil de alunos para aquela série escolar que consideramos os mesmos (LD) dão conta sozinhos de um ensino-aprendizagem excelente. Acreditamos que eles contribuem para esse caminho, mas com o auxílio de um trabalho conjunto com o docente e outros materiais e recursos didáticos.

Diante de toda esta preocupação do Programa relacionado a um melhor ensino-aprendizagem por meio do livro didático, as diversas áreas de ensino começaram a

² O nome **Projeto Teláris** se inspira na forma latina telarium, que significa “tecelão”, para evocar o entrelaçamento dos saberes na construção do conhecimento.

traçar novas temáticas vigentes nas discussões acadêmicas. Uma delas foi a área de Língua Portuguesa, que começou a se preocupar em trazer para o LD temáticas importantíssimas para o ensino de língua, como por exemplo, os gêneros textuais.

1.4 Livro Didático e os gêneros textuais

Os gêneros textuais de um modo geral têm nos ajudado de uma forma impressionante na escola. Por meio dos mesmos conseguimos repassar muitos conhecimentos e um deles é o conto que narra histórias das mais impecáveis. É tão grande a importância dos gêneros que vários teóricos manifestam-se sobre eles. Por exemplo, Dias (2012) afirma:

Entende-se por gêneros textuais entidades de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas. É um campo de estudo que tem recebido uma maior atenção nos últimos anos, devido a percepção de sua relevância para o ensino de língua portuguesa e funcionalidade na sua vida cotidiana, nas incontáveis áreas que esta abrange.

O estudo de gêneros surgiu a partir do círculo de Bakhtin. Antes deste pesquisador, os estudos se concentravam na área da retórica, gramática e literatura sem, no entanto, a devida preocupação com a “natureza linguística do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p.280). Depois disso, surgiram outros estudiosos e pesquisadores como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Luiz Antônio Marcuschi, Roxane Rojo, Rosângela Hammes Rodrigues, entre outros. Ainda sobre gêneros textuais o teórico os conceitua como: “Entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação” (MARCUSCHI, 2005, p.19).

Os gêneros surgiram como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana. Os gêneros textuais são de uma diversidade altíssima, variam de um simples diálogo informal até as teses de doutorados, por exemplo. De acordo com Marcuschi (2005) não há comunicação que não seja através de algum gênero. Nesse sentido, Bakhtin (2000) afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais possuem um infindável repertório de gêneros, muitas vezes usados inconscientemente.

Como tamanha importância do uso desses gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs propõem que eles estejam presentes no ensino da Língua Portuguesa de maneira a contemplar os seguintes requisitos:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas a função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes formas. A compreensão oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enforcadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero protótipo que permitiriam ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p.23,24)

Por meio dessas palavras, é possível notarmos que eles têm um papel importantíssimo na sociedade, porque “tudo” é gênero e a comunicação acontece através dele. E isso nos faz pensar e repensar no seu papel, que é de exercer essa ponte do diálogo entre as pessoas e trazer benefícios para o próprio ser humano por meio de suas interações e ficções. O conto é um excelente exemplo de gênero textual, pois no seu cerne extraímos muitas informações que contribuem para o nosso conhecimento.

1.5 O gênero conto em LD

É muito recorrente esse gênero em livros didáticos desde o 6º ano ao 9º ano do EF II. Ele tem o papel de educar o aluno sem dúvida, fazer com que o mesmo se torne um cidadão de bem na sociedade coexistente. Segundo Bakhtin (1999), podemos dizer que o centro organizador do conto diz respeito ao aspecto social do indivíduo. O conto em si nos livros didáticos possui diversas formas de apresentação e tem um forte papel educativo em seus discursos a exemplo: na televisão e no cinema que fazem parte da realidade social de muitas pessoas.

O conto no LD traz-nos a possibilidade de compreensão e interpretação da produção discursiva. Por isso que é importante no ensino fundamental II ensinar esse gênero por trazer tantos benefícios ao estudante, mas também ao professor, uma vez que o conhecimento é uma troca entre eles, em que aquele que ensina aprende ao ensinar, e o que aprende repassa o que sabe ao que ensina.

1.5.1 O conceito do gênero conto

Para Soares (1993), conto é a designação de uma narrativa curta e se diferencia do romance e da novela por características estruturais e pelo tamanho.

Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida dos personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece com uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio simples e representativo. (SOARES, 1993, p.54)

O conto não possui uma análise minuciosa assim como no romance, não tem muita complicação em seu enredo e o tempo e o espaço têm uma presença bastante expressiva. Conforme Magalhães Júnior (1972), o conto é uma narrativa linear, não se aprofundando na psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações.

A finalidade desse tipo de ficção literária é narrar uma história, ser breve ou relativamente longa, mas obedecendo em ambos os casos a certas características próprias do gênero. Para Abaurre (2007), o conto é uma narrativa curta que apresenta narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Ele deve construir uma história focada no desenvolvimento e na resolução de um conflito básico.

Por ser classificado como uma narrativa curta, o conto não permite muitas complicações em relação ao desenvolvimento do enredo, e também restringe o número de personagens.

Fazendo uma comparação entre o conto, novela e romance, o conto possui uma estrutura bem mais simples em relação à novela e ao romance, isso porque os princípios que organizam sua composição são a concisão e as unidades com, respectivamente, elementos estruturais e questão central. Os contos têm por objetivo apresentar uma situação ao leitor em que sua parte interna é estruturada por um conflito, e o desenrolar e a solução desse conflito são os pontos principais da história. Ainda nas afirmações de Magalhães Júnior (1972), o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, enquanto o romance historia uma série de acontecimentos do tempo presente, à medida que se desenrolam. O autor ainda afirma que o conto é a mais antiga das expressões de ficção, além de ser a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita. Na forma oral, o conto já existia entre os nossos índios, que narravam histórias de bichos, lendas e mitos de formas ingênuas.

O autor Spalding (2008) ressalta não só a história do conto, mas a evolução do termo “conto”, que hoje designa tanto o relato oral de antigamente quanto o relato escrito e também, dependendo do país, a novela curta, a narração breve e a fábula.

A importância do gênero conto entra exatamente neste ponto que é a marcação linguística deste tipo de texto. Ou seja, as narrativas tidas como orais precisaram se tornar escritas e, deste modo, recebem o nome de conto e passam a ter um autor logo em seguida.

Os contos têm feitos um grande diferencial na sala de aula justamente por serem histórias que motivam a leitura do aluno. Esse gênero convive com a humanidade, com suas histórias de encantamento e envolvimento, desde a época em que não havia o registro pela escrita.

Na tradição oral, a contação das histórias era social e permitia a possibilidade de modificação com inferências em seu enredo, em que a memória retinha alguns pontos, acrescentando outros para preencher as lacunas do esquecimento. Com o advento da escrita, as histórias passam a ser conservadas na íntegra e a captação, por meio da leitura, passa a ser individual.

Bosi (2001) atenta para o fato de que, mesmo no texto escrito, os contos preservaram o pacto com a oralidade, pois as pessoas ainda hoje se reúnem para contar histórias. Para Bosi (2001, p. 80), “o encontro casual gera a necessidade gregária do falar e ouvir histórias, revisitando aspectos-chaves da literatura e parte de sua função: o ócio e o prazer [...] encanto que persiste até nossos dias”.

O conto também sobrepõe a sutileza no recorte de um fragmento de dada realidade dentro de determinados limites, porém de grande intensidade. A esse respeito, Cortázar (2006) nos explica que o conto está para o filme. O fotógrafo possui a capacidade de recortar um fragmento da realidade, impondo-lhe limites bem definidos de forma que esse recorte funcione. Segundo Cortázar (2006, p. 151-152):

Como uma explosão que abra de par em par uma realidade muito mais ampla, como uma visão dinâmica que transcende espiritualmente o campo abrangido pela câmara. Enquanto no cinema, como no romance, a captação dessa realidade mais ampla e multiforme é alcançada mediante o desenvolvimento de elementos parciais, acumulativos, que não excluem, por certo, uma síntese que dê o “clímax” da obra, numa fotografia ou num conto de grande realidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam significativos, que não só valham, por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma

espécie de abertura de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto.

O autor também enfatiza que todos esses elementos: a ideia de significação relacionada com a intensidade e tensão, não se referem somente ao tema, mas ao tratamento literário dado a esse tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo. Porém, contraditoriamente, talvez o traço diferencial mais marcante do conto seja a tensão interna da trama que nenhuma técnica pode ensinar. Assim, como o poema e outros gêneros, o caráter específico do conto se revela no conflito, no ritmo, na pulsação interna do gênero, no imprevisto do mesmo, em padrões pré-vistos, essa liberdade fatal que não permite modificação sem que haja perda irreparável. Cortázar (2006) ainda afirma que:

Contos e crônicas também devem ser cuidadosamente selecionados para se não desperdiçar o tempo precioso a eles dedicado em sala de aula. Por serem mais curtos que novelas e romances, devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais. São gêneros propícios a uma sensibilização inicial do aluno. (p. 235)

Diante de toda essa importância do gênero conto, os PCN consideram que eles “aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances entre outros.” (BRASIL, 1998, p. 26).

Consideramos, com isso que o gênero conto apresenta muitos discursos que fazem parte da vida cotidiana do leitor. Ele possibilita uma multiplicidade de compreensões acerca das temáticas e discursos que são veiculados neles. Sendo assim, as atividades de leitura que o envolvem são objeto de nossa investigação.

Capítulo II

2. COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DISCURSIVA

Neste capítulo iremos tratar do processo de compreensão e produção discursiva. Uma das questões pertinentes será entender o que envolve essas temáticas, ou podemos também considerar como esses dois instrumentos (compreensão e produção), que compõem o objeto mediador do ensino. Diante de tais temáticas, vamos nos fundamentar em alguns teóricos, como: Marcuschi (2008; 2009), Martins (2006), Gregolin (1995), Azevedo (2013), Oliveira (2016), Solé (1998), Brasil (1998), Fiorin (1990), Pêcheux (1990) e Foucault (1969). E depois seguimos com a discussão.

2.1 Compreensão e leitura: uma relação intrínseca

Segundo Martins (2006, p.7), quando organizamos nossos conhecimentos em busca de solução de problemas, estamos praticando a leitura, pois temos a sensação de ter o mundo ao alcance das nossas mãos.

Para Solé (1998, p. 22), leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto em busca de informações pertinentes ao objetivo que se pretende alcançar. Sempre lemos com alguma finalidade, e a leitura nos permite uma amplitude de possibilidades. Às vezes lemos para descontrair, buscar informações e seguir algum manual de instrução ou para esclarecer algo que nos é duvidoso. A leitura nos dá acesso a diversas culturas e tem um papel significativo na nossa vida, ou seja, por meio da mesma entramos no mundo da ficção e, isso, nos faz ser maior e melhor. Marcuschi (2009, p.228) afirma que ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. Não existe uma definição, segundo o teórico, absoluta quanto ao ato de ler; várias são as teorias e os estudos a esse respeito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, alunos do Ensino Fundamental devem ter posicionamento crítico e construtivo em diferentes situações, e a mediação do professor no trabalho com as práticas de leitura é muito importante. Cabe ao professor criar espaço de leitura onde os alunos possam compartilhar seus gostos e suas opiniões, pois eles tendem a preferir conteúdos diferentes dos que são apresentados em sala de aula.

Sendo assim, é necessário levar o aluno à compreensão, já que esta vai além das informações explícitas no texto. Segundo Marcuschi (2009, p. 260), a noção de compreensão como simples decodificação só será superado quando admitirmos que a compreensão é um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual. O bom leitor deve saber, conforme o autor, atribuir significado ao texto através da inferência, e só adquirimos essas habilidades desenvolvendo o hábito pela leitura, isto é, só aprendemos a ler lendo. Um dos materiais didáticos que a criança tem bastante contato na escola e que lhe possibilita o desenvolvimento deste hábito é o livro didático.

2.1.1 O processo de compreensão em LD

Em virtude do LD ser uma ferramenta indispensável para o ensino-aprendizagem, desenvolveu-se um olhar mais crítico, após a criação dos PCNs (1998), em relação ao espaço de leitura existente neste material didático.

Um espaço específico para o ato de ler é importantíssimo para a formação do discente porque é através dele que muitos alunos vão ter o primeiro contato com a leitura e assim poder resolver as atividades de leitura exigida nos LD. Porém, conforme Marcuschi (2008), os exercícios de compreensão existentes nos livros didáticos apresentam algumas deficiências na formulação das perguntas, aparecem como simples atividade de cópia, ou seja, resumem-se em copiar o que já está explícito no texto.

Segundo Marcuschi (2008), é unânime o reconhecimento da importância do trabalho com a compreensão textual nos livros didáticos, nos quais há uma farta dose de exercícios. Várias atividades relacionadas à compreensão apontam a forma do posicionamento do aluno diante do texto, sendo assim, se de um lado podem favorecer o desenvolvimento da habilidade leitora, auxiliando o aluno em uma interação crítico-reflexiva com o texto que lê, de outro, podem promover a formação de um leitor apático, que apenas cumpre as tarefas a partir da direção dada. Sendo assim, torna-se necessário que o professor sempre analise e reflita se o LD oferece, em suas atividades de compreensão, interpretação, subsídios que auxiliem o aluno no desenvolvimento da sua compreensão leitora.

Diante disso, podemos dizer que os textos presentes nos livros didáticos são fontes ricas em conhecimento para todos nós. Eles também trazem um leque de

discursos que podemos associar com a nossa realidade social. Nesse sentido partiremos para a questão dos discursos produzidos socialmente e de sua importância na sociedade.

2.2 Produção discursiva

Quando pensamos em produção discursiva, pensamos em uma série de discursos que são produzidos constantemente na sociedade e veiculados em diversos domínios, como na religião, política, escola etc. A escola é um espaço em que discursos diversos são produzidos, seja por meio dos professores, dos gestores, dos discentes e também dos diversos materiais didáticos que estão em sala de aula, sendo um deles o livro didático. E para entendermos como esses discursos são produzidos e atuam fortemente, influenciando os sujeitos que estão dentro e fora do espaço escolar, precisamos entender o que vem a ser o discurso.

Segundo Gregolin (1995), o discurso é um suporte abstrato que sustenta os vários textos (concretos) que circulam em uma sociedade. E seguindo a linha de análise textual, para a autora, é possível realizarmos uma análise interna do texto com as seguintes perguntas (o que este texto diz?, como ele diz?) e uma análise externa do texto (por que este texto diz, o que ele diz?).

Compreender a análise do discurso significa tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente.

Quando falamos em produção de discurso, precisamos conceituar a noção de formação discursiva, uma vez que discurso e formação discursiva estão intrinsecamente interligados. Segundo Pêcheux (1990), o discurso é um dos aspectos da materialidade ideológica, por isso, ele só tem sentido para um sujeito quando este o reconhece como pertencente à determinada formação discursiva. Os valores ideológicos de uma formação social estão representados no discurso por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem mutuamente (PÊCHEUX, 1990, p.18).

Sobre o assunto, o autor Fiorin afirma:

O discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso

nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos. (FIORIN,1990, p.177)

A noção de formação discursiva é estabelecida, segundo Foucault (1969), a partir das seguintes regularidades presentes na obra arqueologia: ordem, correlação, funcionamento e transformação, regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade e seu fechamento. A formação discursiva apresenta-se como um conjunto de enunciados que não se reduz a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mas é submetido a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc.

Nas palavras de Foucault (1969, p.135), um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Pode-se então, desse modo, dar sentido à seguinte definição de “discurso”: conjunto de enunciados, na medida em que de fato estejam num mesmo campo, ou seja, numa mesma formação discursiva.

A lei dos enunciados e o fato de pertencerem às formações discursivas constituem uma e única mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidades, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjunto caracterizados por sua modalidade de existência. (FOUCAULT, 1969, p.135)

Conforme Azevedo (2013) na acepção tradicional, o discurso não é uma sequência de palavras, mas um modo de pensamento que se opõe à intuição. A palavra discurso tem em si a ideia de percurso de movimento, o objeto da análise do discurso é estudar a língua em função do sentido. As instituições de ensino dessa forma inserem as regras de controle de forma a consolidar as leis gerais, como por exemplo, a instituição escolar: permite uma melhor economia no tempo de aprendizagem dos regulamentos sociais, faz funcionar o espaço pedagógico como uma fábrica de ensinamentos, mas ao mesmo tempo é eficiente em vigiar, hierarquizar, recompensar, punir e certificar,

independente de o indivíduo ter atingido os comportamentos esperados. Segundo Foucault (1996), a noção de discurso é empregado como:

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT,1996, p.43)

Para Azevedo (2013), o discurso pode ser visto com isso como uma prática que relaciona a língua com “outras práticas” no campo social. Isto é, segundo o mesmo essas práticas discursivas se caracterizam de algum modo como elo entre discurso e prática. Significa afirmar ainda, nas suas palavras, que este conceito reúne elementos tanto da fabricação e ajuste dos discursos compostos por uma unidade de enunciados quanto da aplicação e produção destes, nas instituições e nas relações sociais, definindo conhecimentos, além de determinar funções e formas de comportamento numa época.

Nascemos em um mundo que já é de linguagem e que os discursos já estão em prática na sociedade, e nos tornamos sujeitos derivados desses discursos, e em casos pessoais entender uma linguagem implica entender uma nova maneira o próprio conhecimento.

[...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e o ato de quem é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p.56)

Existem distinções acerca de grandes tipos de discurso ou formas que opõem um as outras, na ciência, literatura, filosofia, religião, história entre outros. Contudo as pesquisas de Foucault são permeadas de uma definição inovadora de discurso, uma vez em que, ao passar dos anos, houve transformações e reproduções que influenciaram os significados das palavras pronunciadas e os modos de articularem em seu meio. Ao invés de trabalhar com as unidades tradicionais de teoria, ideologia ou ciência, o autor preferiu designar discurso como conjunto de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras. O que para o autor interpreta por prática discursiva.

[...] um conjunto de regras anônimas; históricas determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2009, p.133)

Segundo Azevedo (2013),

O conceito de discurso, tal como desenvolvido nas abordagens contemporâneas de análise social e política, tem as suas origens nas recentes reformulações que se deram no interior do estruturalismo para uma perspectiva que analistas chamam de pós-estruturalismo. A perspectiva comum destas revisões tem sido basicamente questionar a noção da linguagem como uma totalidade fechada, que foi destaque do estruturalismo clássico. A teoria estruturalista relaciona com um discurso de alienação, valorização da ciência tendo vários pensadores que muito se dedicaram e destacaram por colocar-se em oposição, deixando-nos heranças em relação ao estudo do discurso.

Diante de todos esses conceitos sobre o que vem a ser discurso, pensamos como poderia ser o trabalho em sala de aula com o discurso, uma vez que sabemos que ele está veiculado nos materiais utilizados na aula, na fala do professor etc. Consideramos que, por meio do olhar para o discurso, o professor pode conduzir os alunos na descoberta das pistas que podem levá-los à interpretação dos sentidos, a descobrirem as marcas estruturais e ideológicas dos textos. A compreensão do discurso pode enriquecer as atividades desenvolvidas na sala de aula na medida em que permite trabalhar com várias modalidades textuais como a jornalística, a política, as histórias em quadrinhos e, etc. A riqueza desses textos certamente ajudará no trabalho de resgatar o discurso dos alunos, levando-os a construir seus próprios textos com criticidade e criatividade.

Capítulo III

3. COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE DISCURSOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Neste capítulo iremos inicialmente nos deter à metodologia adotada na pesquisa, ou seja, iremos expor como foi a escolha dos livros didáticos, das séries analisadas e do gênero textual trabalhado nas obras. Além disso, descreveremos como são as coleções analisadas. Em seguida, iremos nos dedicar às análises de nossa pesquisa, procurando averiguar como ocorre o processo de compreensão e produção discursiva em livros didáticos do Ensino Fundamental II.

3.1 Metodologia

A pesquisa tem caráter qualitativo e interpretativo e é também bibliográfica porque segue um padrão que atende aos itens que contribuem para uma pesquisa detalhada a respeito do objeto de análise e das categorias analíticas elencadas, isto é, os livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental II.

Diante a preocupação de sabermos mais sobre livros didáticos, tivemos interesse em pesquisar algo que estivesse constantemente presente na sala de aula e que de certo modo influenciasse o ensino de língua. Sendo assim nos interessamos em avaliar o LD de Língua Portuguesa e suas atividades de leitura que influenciavam o processo de ensino- aprendizagem (de leitura e produção discursiva) na sala de aula.

3.1.1 Descrição das obras

Podemos afirmar que as três obras do 6º, 7º e 9º ano do EFII trazem uma grande contribuição para o ensino-aprendizagem de temáticas linguísticas e não linguísticas. Na primeira página dos capítulos, além de informações verbais, observamos também textos não verbais.

Todos eles (capítulos) apresentam um texto literário possibilitando que se trabalhe uma multimodalidade de interpretação que desperte, possivelmente, no aluno o interesse pela leitura não somente do texto como também do capítulo como um todo.

Segundo Morais (1996), a necessidade de ler deve ser suscitada por desafios diversos como: querer conhecer, apoderar-se de bens culturais guardados pela escrita, descobrir outro mundo, perceber e buscar outras leituras que conversem com sua leitura (intertextualidade), ou que conversem com o leitor. São desafios que podem gerar prazer, estimular repertórios ativos ou latentes, fazer sonhar, ajudar a ler/ ver o mundo. Morais, ainda, afirma que:

Não lemos um mesmo texto da mesma maneira. Há leituras respeitadas, analíticas, leituras para ouvir palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si mesmo, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados. (MORAIS, 1996, p.13)

Além de seções específicas para o trabalho com leitura, os capítulos dos livros analisados apresentam também seções intituladas como: produção de texto, outro texto do mesmo gênero, outras linguagens, língua, usos e reflexão, prática de oralidade, autoavaliação, sugestões e ponto de chegada.

A multimodalidade é uma das características bem presente nos LD, pois eles apresentam escrita, imagens, formas e estruturalidade dos textos. Existem várias indicações de transmissões de mensagens através da linguagem verbal e não verbal.

No próximo tópico apresentaremos a delimitação do *corpus* restrito, ou seja, das unidades temáticas que foram analisadas em cada série escolar.

3.1.2 Delimitação do corpus

Nesse ponto da nossa pesquisa vamos descrever a delimitação das unidades temáticas dos respectivos anos 6º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental II que foram selecionados para serem analisadas. Para a escolha das unidades analisadas, vale salientar mais uma vez que nos detivemos àquelas que traziam como princípio organizador da unidade o gênero textual conto. Sendo assim, as unidades analisadas foram:

Unidade temática 1 do 6º ano EF

Unidade temática 1 do 7º ano EF

Unidade temática 2 do 9º ano EF

Cada unidade desta apresenta dois ou três capítulos. Para melhor entendimento, elaboramos duas tabelas a seguir, uma com os dos títulos das unidades temáticas dos livros e os títulos dos capítulos, e a outra com o número de capítulos analisados e os anos das séries, para que possamos ter uma maior clareza do procedimento que tomamos:

Títulos das unidades temáticas	Títulos dos capítulos
I Contos da tradição oral	Causo/conto
I Gêneros literários: poema e conto	Conto
II A atemporal arte de narrar...	Conto

Tabela 1: títulos das unidades e capítulos

Capítulos	Ano
Capítulo 1	6º
Capítulo 2	7º
Capítulo 3	9º

Tabela 2: capítulos analisados de cada série

As tabelas deixam explícitas quantos livros e unidades temáticas foram objeto de investigação, os títulos dos capítulos e das unidades temáticas, a quantidade de anos do Ensino Fundamental e os números de capítulos que foram analisados na pesquisa.

Apresentando todo o procedimento metodológico, dedicamo-nos a partir da seção seguinte às análises de nossa pesquisa.

3.2. Estratégias para compreensão e produção discursiva: análises

Os capítulos analisados dos LD apresentam logo na primeira página um título, textos verbais e não verbais, que funcionam como estratégias de leitura para antecipar os alunos às possíveis hipóteses sobre o que vai ser tratado nos capítulos adiante, ou seja, sobre os possíveis discursos e questões que vão estar veiculados neles acerca das temáticas relatadas no gênero conto.

Para ser mais claro criamos os subtópicos 3.2.1 e 3.2.2 que seguem com algumas imagens a título de exemplificação correspondentes à abertura dos capítulos dos livros didáticos do 6º, 7º e 9º ano, como também um subtópico chamado seção de leitura desses mesmos anos, que trata da delimitação e questionamentos desta seção a respeito do conto, o que, a nosso ver, funcionam como estratégias que vão ativar o processo de compreensão acerca dos discursos produzidos no LD.

3.2.1 Abertura dos capítulos

- Capítulo 1 sexto ano



Figura 1: 6º ano. Capítulo 1. Pág. 20.

O primeiro capítulo dá explicação ao estudante sobre o gênero conto, conceituando-o, e ainda traz recurso imagético ao leitor, para estimular a sua curiosidade. Nessa parte, especificamente, podemos descrever uma preparação inicial para que o aluno atente-se sobre o assunto com explicações do que vem a ser a história do conto como também sobre a origem do surgimento desse gênero textual. Nesse capítulo está bem explícito que os contos surgiram de forma oral e a partir daí foram sendo transmitidos de geração a geração, como podemos observar nessa página inicial. As autoras também colocam em destaque que as narrativas orais são chamadas de causos, que é fruto de uma experiência de uma pessoa que narra a história, e essa pessoa termina sendo testemunha dela mesma, ou seja, ela é responsável por propagar algo que aprendeu de alguém, por isso, torna-se a transmissora nesse processo. E é possível ir mais além quando as autoras afirmam que essas histórias são denominadas contos ao virem transcritas em uma modalidade escrita.

A abertura do capítulo 1 ainda apresenta uma pequena parte, pedindo para o leitor o seguinte: “Antes de ler a história, converse com os colegas sobre as questões: Você sabe o que é dentadura? Conhece alguém que usa dentadura? Você sabe onde as pessoas costumam guardar a dentadura quando não a estão usando?” (p.20). Essas questões que a abertura do capítulo apresenta são perguntas que eles devem refletir sobre elas. É um passo para preparar os discentes à leitura subsequente que vem logo depois no capítulo. As autoras também expõem que o conto é intitulado com o nome “O bisavô e a dentadura”. Ou seja, antes mesmo de o aluno ter contato com a leitura do conto, o LD já apresenta o seu título, possibilitando com isso a criação de hipóteses no leitor sobre o que o conto irá tratar.

Nesta página podemos observar também imagens de pessoas em sintonia, interagindo uma com a outra, contando histórias, o que remete à questão de estarem possivelmente contando um caso ou conto. Esse capítulo do 6º ano chama a atenção em seu título, que é “causo/conto”.

O título do capítulo causo e conto é algo que as autoras da coleção têm a preocupação de explicar a diferença dessas duas palavras. Conto, como sabemos, são histórias contadas por determinadas pessoas, mas causo não sabemos muito o real significado por ser um termo desconhecido para muitos. As histórias antigas eram disseminadas via oral, ou seja, por falas e não por meio da escrita, e por isso, foram denominadas causo. Por outro lado, o conto já tem a escrita de algo tradicional que vem

perpetuando na vida das pessoas há muito tempo. Seguiremos agora para o próximo capítulo da coleção do Projeto Teláris.

- Capítulo 2 sétimo ano

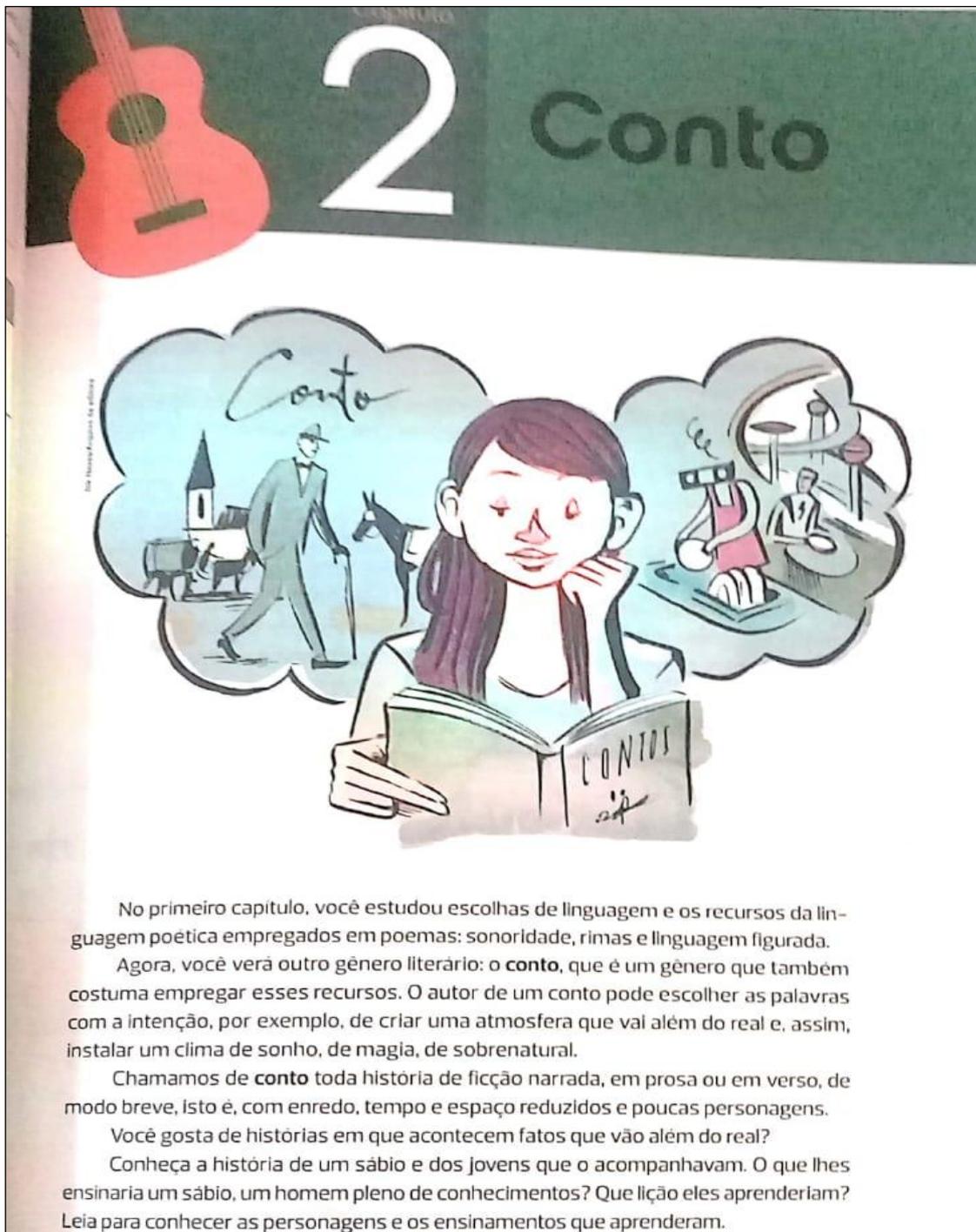


Figura 2: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 49.

Esta é a primeira página do exemplar do 7º ano do EFII. Ela já apresenta uma imagem não verbal de uma menina lendo um livro de contos e no fundo dessa aparece

uma espécie de nuvem como se fosse o que estava passando na leitura que a mesma está lendo. Possivelmente esta imagem não é inserida ao acaso. Ela é selecionada pelas autoras, a fim de chamar a atenção do leitor sobre o gênero textual que será trabalhado no capítulo como também sobre as temáticas que serão abordadas. Também prepara o discente para a leitura do conto que vem logo na página seguinte.

Esse capítulo faz uma ressalva ao capítulo estudado anteriormente, ou seja, ele descreve sobre escolhas de linguagem poética empregadas em poemas, como: sonoridade, rimas e linguagem figurada. E ainda faz uma descrição do significado do conto: “chamamos de conto toda história de ficção narrada, em prosa ou em verso, de modo breve, isto é, com enredo, tempo e espaço reduzidos e poucas personagens” (p.49). Como também, apresenta indagações a respeito do conto intitulado “Como os campos”, que ainda será apresentado na página seguinte. Ou seja, antes mesmo de o livro didático apresentar o texto para a leitura, a seção de abertura já faz alguns questionamentos sobre temáticas que serão contempladas com a leitura do texto. Agora partimos para o último capítulo do livro.

- Capítulo 3 nono ano

3 Conto



Conto e crônica são gêneros narrativos muito presentes na literatura brasileira. A **crônica**, como a conhecemos hoje, começou a ser difundida no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Publicada inicialmente em jornal, ganhou como característica o texto curto e, como tema, os fatos da realidade. Com o tempo, desenvolveram-se vários tipos de crônica, como a de costumes, a política, a esportiva, entre outras. Muitas dessas histórias, por sua linguagem e seus recursos expressivos, deixaram de ser vistas como um gênero exclusivamente jornalístico e passaram a ser reconhecidas por seu valor literário, sendo reunidas em livro.

Na crônica, valorizam-se, em geral, as situações corriqueiras do cotidiano, em vez de fatos que causam impacto. Com base em um fato comum, o cronista escreve seu texto — às vezes com humor, às vezes tecendo críticas, às vezes com poesia e sensibilidade.

Hoje, a crônica circula em diferentes veículos de comunicação, como revista, rádio e tevê, além do jornal.

O **conto** também é um gênero do narrar ficcional e, como a crônica, pode ser de curta duração, além de apresentar os elementos da narrativa: personagem, enredo ou ação, tempo, espaço e narrador. Os temas tratados no conto não se restringem aos fatos do cotidiano, como costuma ocorrer na crônica.

As semelhanças entre os dois gêneros, o conto e a crônica, geraram textos em que a distinção entre um e outro, às vezes, é difícil de ser percebida.

Vamos, agora, conhecer um exemplo da "mistura" de conto e crônica. Mas, para isso, você terá de desvendar um mistério: saber o que é uma *metonímia* e o que ela tem a ver com a história narrada!

O texto proposto a você neste capítulo foi publicado originalmente em 1955 em três capítulos, em uma revista semanal de variedades chamada *O Cruzeiro*. Aqui também está dividido em três partes.

Leia a história toda e perceba como a cronista/contista Rachel de Queiroz construiu sua narrativa.

Figura 3: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 86

No terceiro capítulo do LD de Língua Portuguesa do 9º ano do EFII as autoras trazem o que vêm a ser o conto e a crônica, que são dois gêneros textuais bem semelhantes. Segundo elas, o conto relata fatos ficcionais de longa duração. Já as crônicas costumam ser de curta duração e restringem-se a fatos do cotidiano. Eles apresentam em comum nas suas narrativas os elementos: personagens, ação, espaço, tempo, enredo e narrador. O texto é uma mistura de conto e crônica e nesse espaço estão presentes figuras de linguagem como a metonímia, ironia e polissíndeto.

Temos pessoas em uma imagem logo de início. Nessa imagem é possível destacar: um garoto lendo, outra garota e um menino ouvindo rádio e uma mulher assistindo TV. As autoras afirmam que o texto foi publicado em 1955, dividido em três partes (capítulos) em uma revista chamada “O Cruzeiro”. O texto é dividido em partes como foi citado e, temos por fim, atividades de leitura relacionada à compreensão,

linguagem e construção do texto. Esse texto foi escrito por Rachel de Queiroz, uma mulher que nasceu em 1910 em Fortaleza no Ceará.

As crônicas, segundo as autoras Borgato, Bertin e Marchezi, foram difundidas inicialmente no Brasil na metade do século XIX (p.86). Elas começaram a ser publicadas em jornal e ganharam características de um texto curto, abordando temas da realidade. Ao longo do tempo, de acordo com as mesmas, foram desenvolvidos vários tipos de crônicas como: relacionada à política, à esportiva e entre outras. Os textos constituídos de crônicas apresentam humor e tecem críticas às vezes nas suas narrativas. Além disso, fazem uma simplificação do conto, que, assim como a crônica, podem ser de curta duração. As crônicas são um texto ficcional, ou seja, não tratam de fatos cotidianos, mas de fatos fictícios.

As autoras também chamam a atenção na abertura do capítulo para a figura de linguagem metonímia, que é presente na primeira parte escrita por Rachel de Queiroz. Para melhor compreendermos, metonímia é a substituição de um termo por outro, em uma determinada relação de semelhança no contexto. Porém, se formos analisá-la, é incorreto usar de acordo com a norma culta, como por exemplo, às vezes as pessoas falam: você leu Machado de Assis? E, não, a obra dele. Por isso, as autoras Borgato, Bertin e Marchezi trazem a metonímia no texto subsequente, página 87 do capítulo do livro didático, para mostrar essa linguagem que é empregada no primeiro quadro do texto.

As crônicas, como afirmam nesse capítulo introdutório, são textos que circulam em vários meios de comunicações na sociedade, isto é, na revista, rádio, jornal e TV. As autoras ressaltam a diferença entre conto e crônica para que os leitores tenham noção logo nessa página sobre esses gêneros textuais. Dessa forma, podemos afirmar a preocupação das mesmas em relação à diferença entre o conto e a crônica e o real significado dos mesmos.

A partir deste momento, iremos nos delimitar à análise da seção de leitura e de sua subseção interpretação de texto, linguagem do texto e construção do texto de cada capítulo. Vejamos o capítulo 1 do sexto ano.

3.2.2 Seção de leitura

- Capítulo 1 sexto ano

No LD do sexto ano as autoras, logo após apresentarem o texto intitulado “O bisavô e a dentadura” para leitura, apresentam a descrição da autora do texto. Consideramos esta apresentação como uma estratégia que dá credibilidade à leitura do texto, às suas informações, ou seja, aos discursos veiculados pelo texto, uma vez que a autora ganhou vários prêmios de literatura e foi consagrada escritora de livros infantis etc. Vejamos:

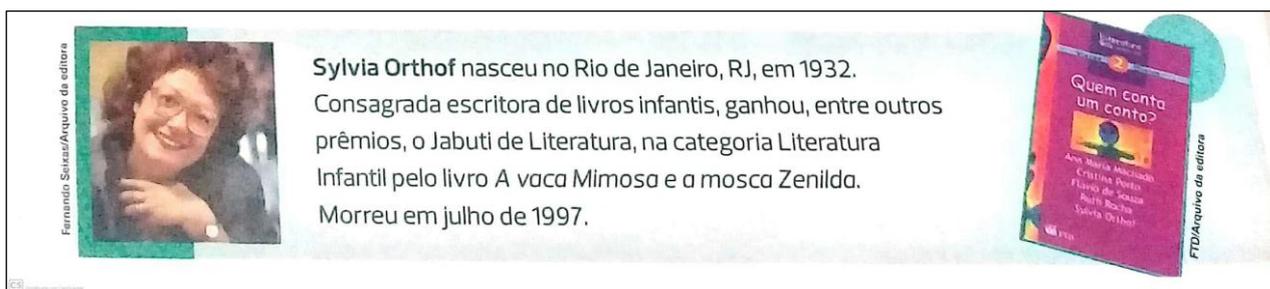


Figura 4: 6º ano. Capítulo 1. Pág. 22

Depois do texto podemos observar um quadro, que podemos considerar como uma das subseções do LD, intitulada “Conversa em jogo” para fazer com que o leitor reflita acerca do respeito ao idoso e dos discursos que usamos muitas vezes contra eles. Faz com que haja uma reflexão de nossas atitudes no cotidiano e também a atitude da família apresentada em relação ao idoso apresentado pelo conto. Vejamos logo abaixo:

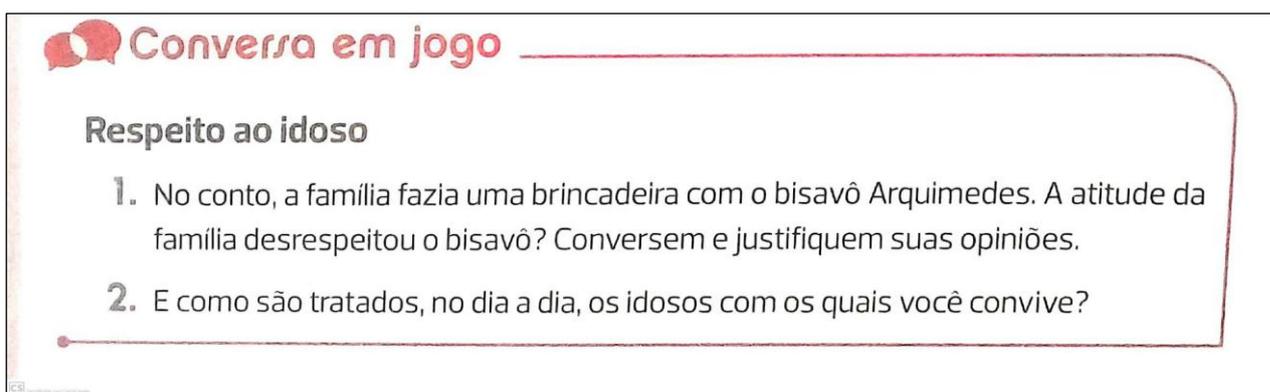


Figura 5: 6º ano. Capítulo 1. Pág. 23

Isso são estratégias de leitura utilizadas pelas autoras para que o leitor compreenda o texto e os discursos acerca da história relatada pelo texto, que trata da realidade de nós mesmos, fatos e paradigmas sociais.

Na interpretação do texto, que é a primeira parte das atividades de leitura em relação ao texto, temos perguntas sobre a família a qual é apresentada no conto trazido

para leitura. Não há indagações ao aluno sobre a classe social que essa família está enquadrada; ou se o texto dá alguma pista nesse sentido. Não aborda em suas indagações a cor dessas pessoas, como também se elas têm algum privilégio social ou não.

Uma questão também importante é a terceira (segue na imagem abaixo), em que as autoras pedem para os alunos usarem as expressões adequadas de acordo com o comportamento dos personagens no contexto do texto. Isso está pautado a nosso ver numa estereotipização que há dos comportamentos humanos, o que na realidade, não deve ser tido como padrão. Isso porque os personagens tratados nos texto podem ter vários comportamentos.

Nessa parte da atividade de leitura, temos oito questões. Para exemplificarmos, trouxemos algumas dessas. Vejamos:

2. Qual era a chateação que as pessoas da família faziam com o bisavô? Como ele reagia?

3. Complete no caderno a frase a seguir com as palavras e expressões adequadas ao comportamento de cada um.

Quando estava em volta da mesa, a família ■, ■ e ■; enquanto o bisavô ■, ■ e ■.

ouvia cochichava falava pouco falava muito brincava sorria

4. Por causa das brincadeiras, o bisavô decidiu não usar mais a dentadura. Que sentimento a atitude do bisavô provocou na família? Transcreva do texto uma frase que comprove sua resposta.

5. Releia: "Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura". Responda:

a) Qual foi o comportamento da família?

b) Qual foi a provocação do bisavô logo em seguida?

6. Explique o que torna esse conto divertido.

Figura 6: 6º ano. Capítulo 1. Pág. 23

Temos também na atividade de leitura da página seguinte, na quarta questão, o tópico que trata sobre a linguagem que fala das palavras reduzidas e uma delas é uma frase usada pelo bisavô.

4. No original, o bisavô diz:

– **Ocês tavam perturbando demais [...].**

Leia outras palavras que, muitas vezes, aparecem reduzidas, principalmente em situações do dia a dia:

- estão > tão
- embora > bora
- estou > tô

A palavra *você* também se reduz em *cê* (em geral na fala) e *vc* (na escrita, especialmente pela internet).

Converse com outras pessoas e registre em seu caderno pelo menos mais cinco expressões em que você perceba no dia a dia esse tipo de redução na língua falada ou na escrita.

Figura 7: 6º ano. Capítulo 1. Pág. 24.

Essa indagação pede ainda para que os alunos conversem com outras pessoas exigindo que os mesmos registrem em seus cadernos no mínimo cinco palavras desse tipo. Destaca que esse tipo de linguagem é frequente na internet. Nas redes sociais, se formos observar, há de fato uma disseminação de palavras reduzidas, ou seja, são ambientes que muitas pessoas não usam a formalidade da língua para se comunicar. É um ponto bastante importante que a seção traz e faz refletirmos acerca disso. Levando em consideração a formalidade da língua, as autoras não falam de formalidade nem de informalidade no texto.

Logo adiante, temos questionamentos da linguagem empregada no conto. E nessa parte da atividade de leitura destacamos o terceiro ponto que chama a atenção do aluno para a prática e medição de conhecimento. É nesse trecho da parte de interpretação do texto que podemos evidenciar algumas indagações a respeito da linguagem que usamos no dia a dia:

2. Releia a frase:

[...] a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto [...].

A palavra *espanto* pode significar: 'algo assustador', 'algo surpreendente', 'admiração', 'medo'.

Responda: com qual significado a palavra foi utilizada nessa frase?

3. Releia:

O pessoal cochichava que ele era mais surdo do que uma porta. *Bestagem*, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...

Nesse trecho, há dois usos da linguagem popular: *bestagem* e *mais surdo que uma porta*.

Responda:

a) Que palavra poderia substituir *bestagem*?

b) Como você explica a afirmação do narrador de que a porta não é surda?

Figura 8: 6º ano. Capítulo 1 Pág. 24

Em seguida as autoras enfatizam a construção do conto escrito de Sylvia Orthof e todos os procedimentos utilizados por essa autora para a sua escrita. Nesse ponto há a explicação de que o conto narrado é um texto em prosa por ser organizado em frases contínuas, e a partir daí formam-se parágrafos.

Daí a preocupação das autoras de passarem as características do conto, quais elementos são precisos para contar ou escrever um texto nesse estilo. Isso tudo está em destaque nessa parte do capítulo intitulada “Construção do texto”. As palavras como: narrador, espaço, personagens, tempo e enredo são postas em negrito. Essa é uma das partes que possibilita a nosso ver uma compreensão do leitor acerca do gênero textual trabalhado no capítulo:

Construção do texto

Você leu um conto que é uma versão escrita por Sylvia Orthof de um caso ouvido de uma amiga. Vamos analisar como foi construído esse conto.

Narrativa em prosa

O conto lido é uma narrativa em prosa. Um texto é escrito **em prosa** quando é organizado em frases contínuas formando parágrafos.

- Quantos parágrafos há na história lida? Escreva a resposta no caderno. Não se esqueça de que o parágrafo também pode começar por travessão, sinal que introduz a fala de uma personagem.

Elementos da narrativa

Para contar uma história são necessários os seguintes elementos:

- **Narrador:** aquele que conta a história.
- **Espaço:** onde a ação se passa.
- **Personagens:** aqueles que participam da história.
- **Tempo:** quando a ação se passa.
- **Enredo:** o que acontece, como as ações se desenrolam.

Figura 9: 6º ano. Capítulo 1 Pág. 25

Nessa parte as autoras contemplam todos os elementos da narrativa, explicam o conceito de cada elemento. E para cada elemento temos duas questões (trazidas mais adiante) relacionadas aos elementos narrativos, ou seja, ao narrador, espaço, personagens, tempo e enredo. Antes das questões, têm um reforço dos conceitos desses elementos para que o aluno conheça o significado desses termos. Consideramos isso como uma preocupação das autoras a fim de deixarem todos os conceitos melhor explícitos.

Nessa seção de leitura, vemos com isso questões de compreensão com indagações para os discentes explorarem as características do gênero, desde a linguagem que é usualmente utilizada até as suas partes.

A parte “Construção de texto” dedica-se exatamente a expor o que é o texto: “uma narrativa em prosa por ser escrito em frases contínuas formando parágrafos” (p.25). Dedicar-se também a abordar além dos os elementos da narrativa, como já foi dito, os momentos da narrativa, como: situação inicial, conflito, clímax e desfecho (p.26).

Momentos da narrativa/enredo

Os momentos de uma narrativa podem ser organizados da seguinte maneira: **situação inicial, conflito, clímax e desfecho.**

- Identifique no conto "O bisavô e a dentadura" os parágrafos correspondentes a cada um dos momentos da narrativa. Copie no caderno o quadro abaixo e complete-o para registrar como foram organizados os momentos da narrativa que você leu.

Situação inicial	Conflito	Clímax	Desfecho
Começo da narrativa; momento em que se apresentam personagens, tempo, lugar em uma situação de equilíbrio.	Desequilíbrio ou problema provocado por algum motivo.	Momento de maior tensão na história.	Final e resolução do conflito.
Parágrafos	Parágrafos	Parágrafos	Parágrafos
.....

Figura 10: 6º ano. Capítulo 1. Pág. 26

E em seguida a essa seção há um quadro com um esquema do estudo resumido da seção de leitura do capítulo. Veja o esquema abaixo:

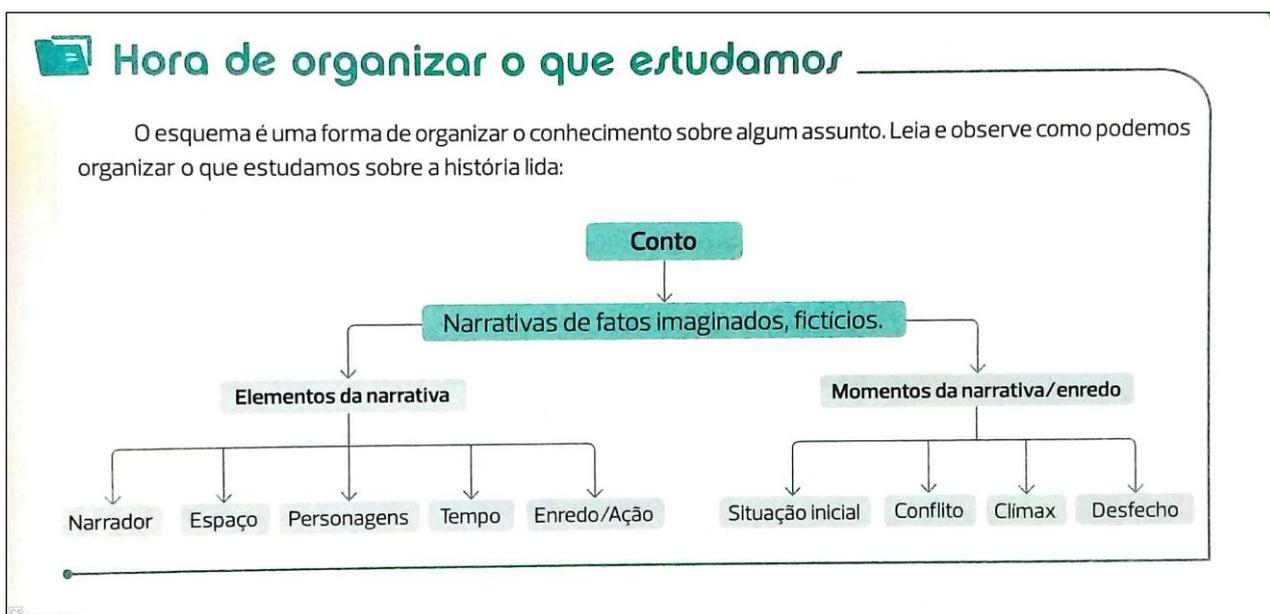


Figura 11: 6º ano. Capítulo 1. Pág. 27

- Capítulo 2 sétimo ano

O capítulo 2 do sétimo ano traz um texto intitulado “Como os campos”, de Marina Colasanti, e, logo após, há questões de interpretação sobre ele.

O conto “Como os campos” é uma versão que narra a história de jovens que tiveram aulas com um sábio. Nesse texto podemos destacar várias palavras em negrito que são destacadas pelas próprias autoras do LD. São elas: damasco, pintalgado, entremearam, suntuosas, tufos e puiu-se (p.50 e p.51). Todas elas apresentam seus

significados ao lado do conto, dando acessibilidade aos alunos para saberem o que elas significam.

A Z

damasco: tecido de seda com desenhos.

pintalgado: salpicado de pintas ou manchas.

entremear: intercalar, colocar no meio.

suntuosa: luxuosa.

tufo: porção de pelos ou fios.

Sob seu olhar abriram os rolos das sedas, desdobraram as peças de **damasco**, e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim. Aos poucos foram recriando em longas vestes os campos arados, o vivo verde dos campos em primavera, o **pintalgado** da germinação. E **entremearam** fios de ouro no amarelo dos trigais, fios de prata no alagado das chuvas, até chegarem ao branco brilhante da neve. As vestes **suntuosas** estendiam-se como mantos. O sábio nada disse.

Só um jovem pequenino não havia feito sua roupa. Esperava que o algodão estivesse em flor, para colhê-lo. E quando teve os **tufos**, os fiou. E quando teve os fios, os teceu. Depois vestiu sua roupa e foi para o campo trabalhar.



Figura 12: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 50

Após a apresentação do texto tem a descrição da autora do texto, o que dá credibilidade ao leitor acerca do conto que o livro aborda. Vejamos:



Marina Colasanti nasceu na Eritreia, país africano que já foi colônia da Itália. Artista plástica, jornalista, poeta, mora no Brasil desde 1948. Publicou, ilustrou e traduziu muitos livros. *Longe como o meu querer* é um dos seus diversos livros de contos.



Figura 13: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 51

Seguindo para a parte prática com as atividades de interpretação textual, o capítulo 2 lança perguntas e pede aos alunos que expliquem as interpretações e transcrevam frases do texto. Ele lança também trechos para os alunos relerem e pedem para eles ampliarem o desfecho da história; além disso, faz a seguinte indagação: “Depois de conhecer a história você daria outro título a ela? Por quê?”.

Na atividade de interpretação do texto temos sete questões para os alunos responderem.

1. O conto lido é uma narrativa que começa indicando as personagens. Quem são elas?
2. Releia:
 - Senhor, como devemos vestir-nos?
 - Vistam-se como os campos.
 - a) Explique com suas palavras como quase todos os jovens interpretaram a recomendação do sábio.
 - b) Agora explique como um dos jovens interpretou a recomendação do sábio.
3. Transcreva no caderno uma frase do texto que aponta o fato que comprova quem realmente se vestiu como os campos.
4. Releia o trecho a seguir:

[...] abriram os rolos das sedas, desdobraram as peças de damasco, e cortaram quadrados de veludo, e os emendaram com retângulos de cetim. [...] As vestes suntuosas estendiam-se como mantos. O sábio nada disse.

Figura 14: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 51

Copie no caderno as alternativas que indiquem o que se pode pensar da atitude do sábio. Ele nada disse porque:

- a) ficou orgulhoso com o que fizeram os jovens.
- b) preferiu aguardar.
- c) não quis elogiar o perfeito trabalho.
- d) não era o que ele esperava.

5. Releia o início do conto:

Preparavam-se aqueles jovens estudiosos para a vida adulta [...]

 Qual foi o ensinamento que, de acordo com o conto, os jovens poderiam aprender para a vida adulta?
6. Amplie o desfecho da história dando continuidade à frase no caderno: Ao longe, o sábio que tudo olhava sorriu, porque ■.
7. O título do conto é "Como os campos". Depois de conhecer a história, você daria outro título a ela? Por quê?

Figura 15: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 52

Na segunda questão, como podemos perceber, as autoras trazem duas frases do texto, como: “Senhor, como devemos vestir-nos? Vistam-se como os campos”: Essas frases servem para os alunos tirarem algumas conclusões acerca do contexto vivenciado pelos jovens no enredo. Na quarta questão as autoras novamente trazem trechos do texto e solicitam a sua releitura. Elas pedem para os alunos escreverem as alternativas no caderno que acham adequadas às atitudes do personagem, o sábio, narrado no texto.

Nesta seção de interpretação temos subseções com questões para os leitores: a primeira delas (“Compreensão”) apresenta sete questões e a outra (“Linguagem do texto”), 11 questões divididas em duas partes – sendo a primeira denominada “Escolhas e efeitos de sentido”, com cinco indagações, e a segunda parte denominada “Outras escolhas”, com seis questões. Algumas trazem trechos do texto, como a primeira, quarta e quinta da primeira subseção, e a terceira e quarta da segunda subseção. Esses trechos ajudam os alunos a responderem as indagações.

Na parte da “Construção do texto” temos duas questões. A primeira é possível destacar um quadro onde os alunos precisam completar os elementos da narrativa conforme o texto lido “Como os campos”:

1. Copie em seu caderno o quadro a seguir e complete-o com o que é solicitado.

Elementos da narrativa	“Como os campos”
Personagens
Espaço
Tempo
Enredo (ações)
Narrador

Figura 16: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 54

A segunda questão dessa subseção (Construção do texto) pede apenas para indicar os parágrafos correspondentes aos momentos da narrativa como: conflito, clímax e desfecho.

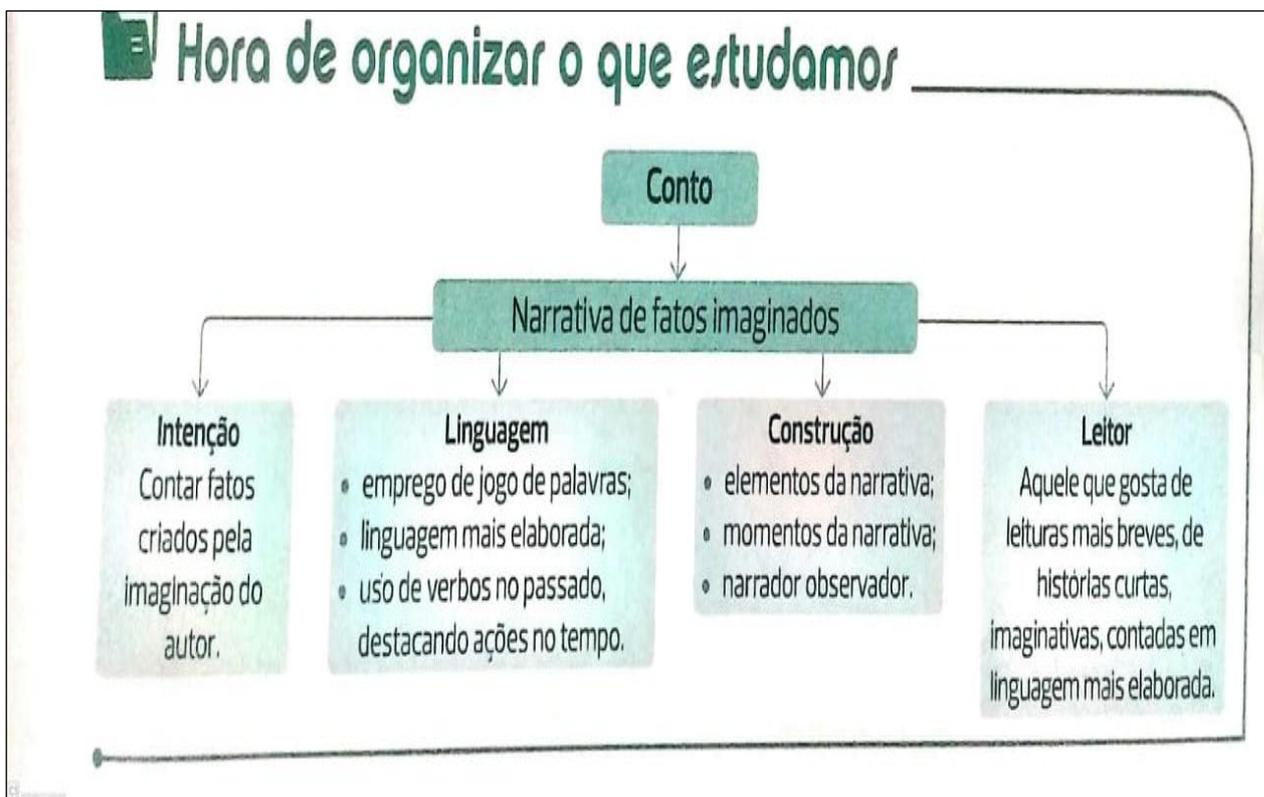


Figura 18: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 55

Há também um quadro na atividade de interpretação apresentando na subseção “Conversa em jogo” para que o leitor possa fazer uma reflexão levando em consideração fatos da história e ficcionais da realidade. Vejamos:

Conversa em jogo

O grupo sempre tem razão?

A história lida apresenta um sábio que dá uma resposta à pergunta dos jovens e não interfere mais, apenas observa as ações deles.

De acordo com o texto, a maioria tomou a mesma atitude em grupo. Apenas um deles tomou suas próprias resoluções.

■ **Conversem:**

- O que é mais fácil: fazer parte do grupo ou tomar as próprias resoluções?
- Em sua opinião, questionar o grupo pode ser bom?
- Em quais situações?

Figura 19: 7º ano. Capítulo 2. Pág. 52

A intenção das autoras é formar leitores capazes de entender não só o que está posto ali no texto, mas também o que está por traz de tudo aquilo. Nós somos seres

humanos constituídos por discursos sociais e, por isso, precisamos ter noção e adquirir conhecimento sobre eles. O que pudemos notar, com isso, é que as autoras têm essa preocupação de que o leitor entenda a história, a compreenda e, mais ainda, que o mesmo entenda os discursos veiculados no conto.

- Capítulo 3 nono ano

O texto apresentado no capítulo analisado do terceiro é uma mistura de gêneros textuais (conto/crônica) e é escrito em primeira pessoa. É provado quando a autora escreve alguns termos como: “me e de” no texto, o que explicita o narrador em primeira pessoa na história.

Essa narrativa é dividida em três partes. Nessa perspectiva vamos analisar cada uma começando pelo quadro I, que é um texto que tem mais de uma lauda e é escrito em primeira pessoa.

O texto é composto por sete parágrafos na primeira parte. Ele apresenta várias palavras em negrito; essas palavras têm um vocabulário que precisam de significado e, por isso, as autoras da coleção trazem esses significados ao lado do texto para ajudar os alunos.

O narrador é personagem da história, ou seja, ao mesmo tempo em que narra o drama faz parte do enredo. Esse romance conta a história de uma família de retirantes do Nordeste que abandona a casa para fugir da seca. O mesmo o elevou Raquel de Queiroz a ser reconhecida como escritora bem jovem.

O conto da autora Raquel de Queiroz é um exemplo de gênero narrativo misto, ou seja, uma mistura de crônica com conto. Trata-se de uma história de um crime. Esse enredo conta a vida de uma jovem e de um homem que tiveram um relacionamento amoroso.

Após a apresentação desse texto, o livro didático lança a biografia da autora Raquel de Queiroz, demonstrando a credibilidade da autora para a escrita dos trechos apresentados da obra:

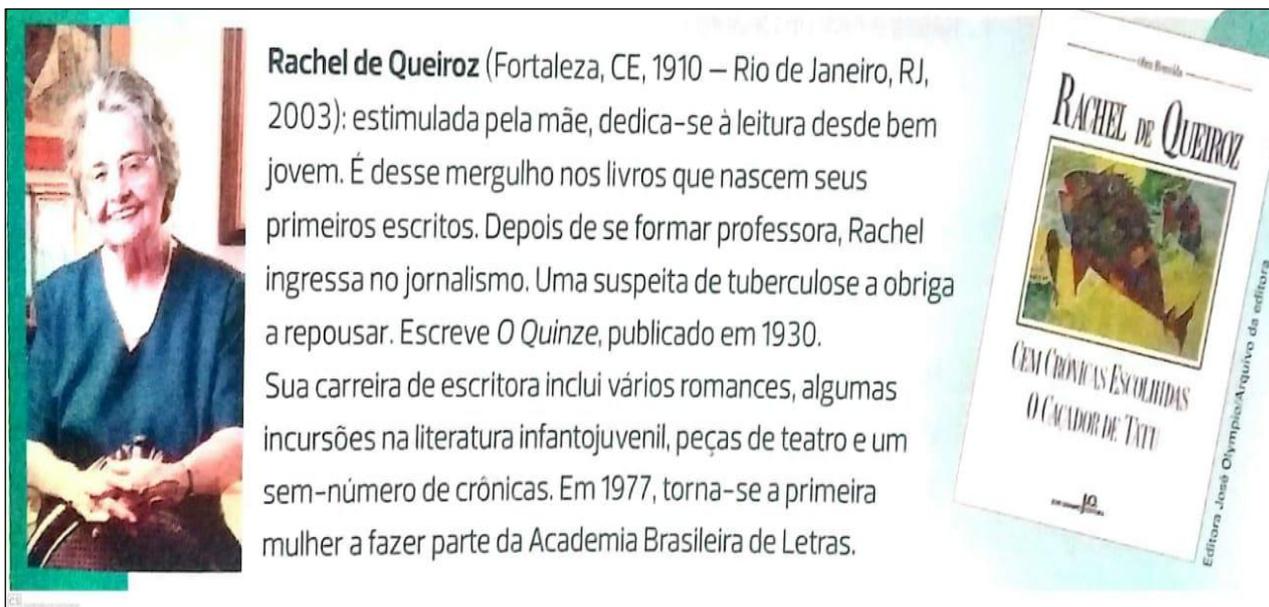


Figura 20: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 93

Na seção de interpretação de texto do 9º ano temos três subseções (Compreensão, Construção do texto e Linguagem do texto) envolvendo respectivamente três, quatro e duas questões relacionadas a cada texto, pois a autora Raquel de Queiroz dividiu a sua narrativa em três textos denominados (quadro I, II e III), ou seja, por ser longa a narrativa, a mesma a dividiu em fragmentos para ser ter uma melhor compreensão por parte de quem a ler. Nesse sentido as autoras da coleção Teláris incorporaram aos mesmos quadros questões para os discentes resolverem. Na primeira atividade de compreensão (p.89), as autoras colocam explicitamente informações acerca do quadro I.

Compreensão

Esse texto de Rachel de Queiroz é um exemplo de gênero narrativo misto: um conto dentro de uma crônica. O texto do **Quadro I** pode ser dividido em duas partes:

- a parte inicial, que apresenta características de **crônica** (narrativa ligada a fatos do cotidiano), aparentemente narra **fatos da realidade** do autor, Rachel de Queiroz;
- o início do **conto** – uma narrativa que **prepara** o leitor para ler a história de um crime, a ser contada pela voz de um narrador observador na sequência da narrativa criando um suspense.

1. Em relação ao conto dentro da crônica de Raquel de Queiroz, pelo que leu no Quadro I, responda em seu caderno:
 - a) Onde acontecem os fatos narrados no conto propriamente dito?
 - b) Qual é a explicação dada pelo narrador para não identificar precisamente o lugar?
 - c) Quais são as personagens do conto?

Figura 21: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 89

Nessa parte temos três questões relacionadas ao quadro I. As autoras realizam muitas indagações e algumas delas são: onde os fatos aconteceram e quem são os personagens. A partir do quadro II, a atividade não contempla mais comentários acerca do texto da autora Rachel de Queiroz. Esse quadro é composto por quatro indagações voltadas de modo geral ao romance.

Compreensão

1. Responda em seu caderno: que fato provocou uma mudança na situação vivida pela mulher e o sargento?
2. Que indícios no comportamento da mulher provocaram a desconfiança do marido?
3. Que descoberta o marido fez que lhe deu certeza de haver motivo para sua desconfiança? Responda no caderno.
4. Releia a última frase do Quadro II: "Até que um dia houve provocação maior..." Essa frase marca na história a passagem para uma tomada de decisão. Qual foi a decisão?

Figura 22: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 91

Na atividade que envolve o quadro III também não faz uma recapitulação do texto, mas traz trechos da obra para o leitor fazer uma releitura deles, a fim de que se possa despertar no aluno uma compreensão aprofundada acerca do fato narrado como abaixo:

Compreensão

1. Releia o trecho reproduzido a seguir.

Lá estava armada a tragédia: a mulher na calçada, de joelhos, aos gritos, o marido de revólver na mão, muito trêmulo, tentando soerguê-la, e, atravessado na porta, caído de borco, com o corpo para dentro da sala, um homem.

Responda no caderno: a partir dessa cena, qual foi a primeira dedução que você, leitor, pôde fazer em relação ao homem que foi morto?

Figura 23: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 93

Na subseção de “Construção do texto” as autoras explicam como é o texto de Rachel de Queiroz. Temos várias questões divididas nessa subseção; a mesma é

dividida em tópicos: “Encadeamento da narrativa”, com seis questões, “Indícios do desfecho”, com duas questões, e “Participação do narrador”, com cinco questões.

Na parte de “Linguagem do texto”, as autoras destacam os recursos estilísticos usados nos quadros, que são: metonímia, ironia e polissíndeto. Em relação à primeira e à segunda figura de linguagem há duas indagações e à terceira figura de linguagem há quatro indagações para os alunos leitores.

Quadro I

Metonímia – a palavra me ficou na memória desde o ano de 1930, quando publiquei o meu livro de estreia, aquele romance de seca chamado *O Quinze*. Um crítico, examinando a obrinha, censurava-me porque, em certo trecho da história, eu falava que o galã saíra a andar “com o peito entreaberto na blusa”. “Que disparate é esse?”, indagava o sensato homem. “Deve-se dizer é: blusa entreaberta no peito”. Aceitei a correção com humildade e acanhamento, mas aí o meu ilustre professor de Latim, Dr. Matos Peixoto, acudiu em meu consolo. Que estava direito como eu escrevera; que na minha frase eu utilizara uma figura de **retórica**, a chamada metonímia – **tropo** que consiste em **transladar** a palavra do seu sentido natural da causa para o efeito, ou do continente para o conteúdo. E citava o exemplo clássico: “taça espumante” – continente pelo conteúdo, pois não é a taça que espuma e sim o vinho. Assim sendo, “peito entreaberto” estava certo, era um simples emprego de metonímia. E juntos, numa nota de jornal, meu mestre e eu silenciámos o crítico. Não sei se o **zoilo** aprendeu a lição. Eu fui

Figura 24: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 87

Nesse quadro também tem várias palavras em negrito: “retórica, tropo, transladar e zoilo” (p.87). Os verbos estão no passado perfeito. Vejamos:

– O que eu não perdoo a ela é o telefone. Todo dia o telefone da copa me chamava – eu ia ver, era trote.

– Mas não era ela que dava trote!

– Não. Mas de quem era o telefone?

Agora sei de outro caso de metonímia aplicada, que ainda é mais importante, pois se trata de caso de crime. Relação de causa e efeito, ou mesmo culpar o continente pelo conteúdo – qualquer dos dois está certo.

Assim pois aconteceu numa cidade do interior – não conto onde, para não dar lugar a **maledicência**.

Diga o pecado mas não diga o pecador.

Pois nessa cidade do interior havia um homem; não era velho, mas pior que velho, porque era gasto. Em moço sofrera de **beribéri**, o que lhe arruinou para sempre o futuro. Tinha as pernas fracas, o peito cansado e asmático, a cor terrosa, o olhar vidrado de doente crônico. Contudo era homem de algumas posses, casa própria com loja **contígua**, onde instalara o armazém; vivesse ele no Ceará, o armazém se chamaria bodega, em Pernambuco venda, no Pará mercearia, em São Paulo empório. E já que eu não quero designar o local do crime, qualquer nome desses serve. Bodega ou

Figura 25: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 88

Ao longo da seção “Conversa em jogo”, as autoras trazem questionamentos a respeito de perdas, como lidar com as frustrações do dia a dia etc. Alguns desses questionamentos são: “Como você lida com a raiva e a frustração? Que atitudes podem ajudar alguém a lidar com a raiva e a dor de uma perda?” (p.93).

Conversa em jogo

Como lidar com as frustrações?

- Na narrativa, uma personagem se sente traída e se imagina no direito de matar alguém. Seu ato é um assassinato, um crime, passível de julgamento de acordo com a lei. A atitude criminosa não modifica o fato: o homem foi traído. É preciso lidar com as frustrações e as dores, assim como com a raiva de maneira saudável. A violência desencadeia mais violência. Como você lida com a raiva e a frustração? Que atitudes podem ajudar alguém a lidar com a raiva e a dor de uma perda?

Figura 26: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 93

A atividade também nos apresenta um quadro com os tipos de narrador como esse abaixo:

Tipos de narrador

Narrador: aquele que conta a história. Dependendo do modo como se comporta na narrativa, o **narrador** pode ser:

- 1. Narrador observador e neutro:** sua presença não é percebida pelo leitor porque ele apenas conta os fatos, sem se manifestar, interferir ou dar opinião ao longo da narrativa. Nesse caso, o foco narrativo é em 3ª pessoa (*ele/ a, eles/ as*).
- 2. Narrador personagem ou narrador em 1ª pessoa:** ao mesmo tempo em que narra, ele também participa dos fatos como personagem da história. Por isso, o leitor percebe sua presença, manifestada no uso da 1ª pessoa (*eu/ nós*) – o foco narrativo é em 1ª pessoa.
- 3. Narrador intruso:** não faz parte da história, não toma parte dos acontecimentos, mas interrompe a narrativa para comentar os fatos, expressar sentimentos e opiniões, julgar as ações e/ou o comportamento das personagens. O foco narrativo pode ser em 1ª ou 3ª pessoa.

Relembrando: é o autor quem escolhe o tipo de narrador que quer para sua narrativa.

Figura 27: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 96

No final do capítulo, há um quadro mostrando a organização da seção de leitura.

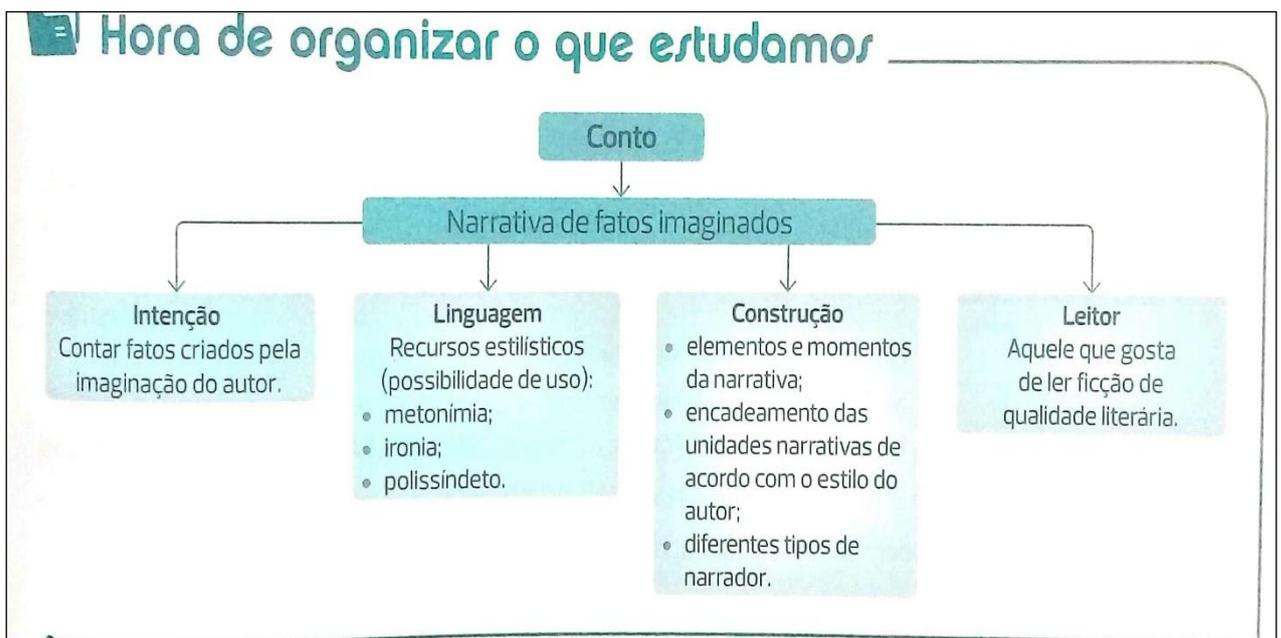


Figura 28: 9º ano. Capítulo 3. Pág. 101

Esses quadros são pertinentes em todos os capítulos na seção de leitura da coleção do Projeto Teláris. Elas fazem uma síntese de toda a abordagem realizada no capítulo para mostrar aos alunos como é a organização desse estudo que envolve o gênero textual trabalhado nas unidades e capítulos. Trazem um norte para o leitor acerca do processo de compreensão tratado na seção de leitura.

Um último quadro na seção de interpretação, “Conversa em jogo”, como os demais livros didáticos do 6º e 7º ano, é apresentado com questionamentos do conto e reflexão sobre fatos sociais que acontecem na realidade, como as frustrações correlacionadas à questão de perdas, traições etc. Ou seja, “Conversa em jogo” é a nosso ver uma estratégia utilizada pelo livro didático para questionar sobre aspectos que acontecem na nossa sociedade e precisamos aprender a lidar com eles. Isso é bom porque instiga os alunos a despertarem um posicionamento crítico frente aos discursos veiculados não apenas nos textos trabalhados pela atividade, mas veiculados na sociedade sobre as temáticas levantadas para discussão.

Pudemos perceber que o livro didático apresenta na seção de leitura vários elementos, como as próprias subseções, para encaminhar o processo de compreensão leitora acerca do gênero textual, de suas características das temáticas trabalhadas pelos textos. Todo esse trabalho e direcionamento das atividades vão influenciar consequentemente no processo de compreensão e nos discursos que os leitores vão passar, possivelmente, a produzir sobre o que foi compreendido na seção de leitura.

Considerações finais

Diante a preocupação de sabermos mais sobre livros didáticos, tivemos interesse em pesquisar algo que estivesse constantemente presente na sala de aula e que de certo modo influenciasse o ensino de língua. Sendo assim nos interessamos em avaliar o LD de Língua Portuguesa e suas atividades de leitura que influenciavam o processo de ensino-aprendizagem (de leitura e produção discursiva) na sala de aula.

O livro didático é importantíssimo para o ensino-aprendizagem, com ele podemos ir mais longe em adquirir conhecimento. Ele não consegue oferecer tudo aos alunos, o que seria impossível, mas o básico sim, sendo o conhecimento propagado em diversos lugares do Brasil. É um objeto que nos encaminha desde cedo ao aprendizado. Ele desperta uma série de ideias, de criatividade e tira os alunos de uma provável zona de conforto, a fim de mostrá-lo boa parte, ou talvez uma parte, da realidade social. É nele que estão veiculados discursos presentes em nossa sociedade.

A larga utilização dos gêneros textuais nos livros didáticos analisados, e em especial o gênero conto, foi algo que chamou a atenção, porque houve a repetição deles nos três anos consecutivos. Os gêneros são formas de trabalhar a compreensão do aluno, por isso que vários deles estão presentes no livro didático. É através deles que aprendemos mais. Eles trazem discursos fortíssimos, muitos nunca antes vistos pelos leitores, e histórias impressionantes. São capazes de impulsionar nosso conhecimento sobre diversas culturas como a indígena, estrangeira e a nossa própria cultura. Ter gêneros textuais em livros didáticos é extremamente importante para o ensino-aprendizagem na escola e por si só possui um papel formativo que nos impressiona. Os gêneros fomentam a leitura e formam bons leitores para o mundo contemporâneo.

O nosso trabalho monográfico foi dividido em três capítulos, dois teóricos e um prático. O primeiro intitulado Livro Didático: algumas considerações com cinco seções e uma subseção; o segundo: Compreensão e produção discursiva com duas seções e uma subseção; e o terceiro: Compreensão e produção de discursos em livros didáticos do Ensino Fundamental II com duas seções e duas subseções.

No terceiro capítulo tivemos a preocupação de analisar a seção de abertura com as imagens que eram lançadas nas primeiras páginas dos capítulos e depois partimos para a análise das atividades, mostrando as subseções que se dedicavam ao trabalho com o processo de compressão. Salientamos que foram objeto da pesquisa três livros didáticos

do Ensino Fundamental II. Nesse processo analisamos as seções de leitura de cada livro didático.

Como resultado de nossa investigação, pudemos perceber que a seção de leitura dos livros didáticos lança várias estratégias que contribuem para ativar o processo de compreensão leitora dos alunos, como: utilização de trechos em negrito nos textos, imagens, glossários, biografias dos autores, seções como conversa em jogo e hora de organizar o que estudamos etc. Essas estratégias a nosso ver, além de influenciarem o processo de compreensão, contribuem para a produção discursiva dos leitores acerca dos textos trabalhados nas atividades.

Esperamos que nosso trabalho contribua de alguma maneira para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem nas escolas que é perpassado pelos livros didáticos. Devemos perceber que as escolhas que os autores e equipe editorial lançam em seus livros didáticos não são aleatórias. Elas contribuem para nortear processos de compreensão e, conseqüentemente, para influenciar em produções discursivas acerca do que se lê nos gêneros textuais lançados pelos livros.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, M N. **Ensinar ciência e pesquisa ação: saberes docentes em elaboração.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução: Marid Ermantino Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOSI, E. **Memória e sociedade.** São Paulo: companhia das Letras, 2001.
- BRASIL. MEC Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Projeto de avaliação dos livros didáticos da 1 a 4 série. v. 2. Brasília: MEC, 2003. 275 p.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceira e quarto ciclos de e ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria das Graças; MARCUSCHI, Berth. (org) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: ceale, autêntica, 2005, p. 73-117.
- CORTAZAR, J. **Valise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DIAS, L R. **Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático.** In: SIELP, 2012, Uberlândia: Anais do SIELP. Uberlândia: EDUF, 2012. v. 2. Disponível em: <http://www.ilee>. Acesso em: 14 de setembro de 2020.
- FIORIN, José Luiz. Tendências da análise do discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 19, p.173-9,1990.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1986.
- GREGOLIN, M. R.V. **Análise do discurso: conceitos e aplicações.** Alfa, São Paulo, 1995.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

MUSIALAK, Marli Bieszad. Gênero conto: possibilidades de uso em sala de aula.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes-_pde/2013/2013_fafiuv_port_artigo_marli_bieszad_musialak.pdf. Acesso em: 03 de maio de 2020.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva et al. A contribuição do livro didático à prática docente de professores de ciências. **Anais III CONED**. Campina Grande: Realize Editora, 2016.

Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19723>. Acesso em: 04 de setembro de 2020.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F.; HAK, H (Org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Pontes, 1990, p.18.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.