Mônica Monção Lopes

Os gêneros textuais e a competência comunicativa:

formação de leitores críticos e escritores proficientes no ensino médio.

Rio de Janeiro

2015

Mônica Monção Lopes

Os gêneros textuais e a competência comunicativa:

formação de leitores críticos e escritores proficientes no ensino médio.

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Literatura.

Orientador: Profº José Arnaldo Guimarães Filho

Rio de Janeiro

2015

Mônica Monção Lopes

Os gêneros textuais e a competência comunicativa:

formação de leitores críticos e escritores proficientes no ensino médio.

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado ao curso de Letras: Português/Literatura da Universidade Estácio de Sá

Data: 30/11/2015

Nota: _____

Banca examinadora:

_____

Profº José Arnaldo Guimarães Filho

_____

_____

Dedico o resultado desse trabalho ao meu esposo Rogerio Lopes, à minha mãe Célia e aos meus filhos Beatriz e Gabriel pela paciência e contribuição nesse período de estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela disposição e pela proteção que me concedeu no desenvolvimento desta pesquisa;
À minha família pelo apoio, paciência, compreensão e incentivo.
À Professora Márcia Dias, que através de suas aulas me instigou a escolher este objeto de pesquisa e a todos os professores que, de forma direta ou indireta, levaram-me a refletir e assumir posições, contribuindo para o meu amadurecimento pessoal e científico.

SUMÁRIO

Introdução ---------- 8

1 Fundamentação teórica ----------10

1.1 A linguística do texto: Breve histórico ----------10

1.2 O texto e sua textualidade ---------- 11

1.2.1 A coerência e o contexto na formação da textualidade ---------- 12

1.3 Gêneros textuais: conceituação ----------16

1.4 A linguística do texto, os gêneros textuais e o ensino ---------- 17

1.5 Competência Comunicativa ---------- 18

2 Os gêneros textuais e a oralidade---------- 19

2.1 Os gêneros orais ---------- 20

3 Os gêneros textuais e a competência leitora ---------- 22

3.1 Competência e habilidades de um leitor proficiente ---------- 24

4 Os gêneros textuais e a proficiência na escrita ---------- 27

5 Reflexões Finais ---------- 31

6 Referências ---------- 34

ANEXOS ---------- 36

RESUMO

O presente trabalho propõe estudar a importância dos gêneros textuais no ensino da língua materna e sua fundamental contribuição para a formação de leitores críticos e escritores proficientes. Sabendo-se que ao longo de uma escolarização de mais de dez anos, muitos alunos concluem o ensino médio sem o desenvolvimento pleno da competência comunicativa e, por entender que, apesar de existirem inúmeros estudos que apontem para a importância do trabalho com textos na busca da formação de leitores e escritores competentes e autônomos, o trabalho com os gêneros textuais ainda é improdutivo. Objetiva-se, portanto, um estudo que aponte o uso eficaz dos diversos gêneros textuais em sala de aula a fim de propiciar aos alunos subsídios para que desenvolvam habilidades que os levem à competência comunicativa plena.

Palavras-chave: Gêneros textuais, competência comunicativa, ensino médio

INTRODUÇÃO

Grande parte dos alunos concluem o ensino médio sem desenvoltura na leitura e na escrita .Um dos fatores responsável por isso é a própria escola quando impõe sua prática conteudista , quando deslegitima as características culturais e linguística dos educandos e quando os propósitos de leitura e de escrita são desvinculados das práticas sociais. Outro fator relevante é formação linguística ineficaz dos professores, tornando-os despreparados para a concepção do ensino da língua como prática social.

Segundo SOARES (2000, p. 79) " É fundamental que a escola e professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua são tarefas não só técnicas, mas também políticas." É urgente que essas práticas pedagógicas sejam revistas e reformuladas, pois os resultados, no que se refere ao letramento, são ainda muito insuficientes para a grande maioria da população. Um dos papéis fundamentais da escola no mundo contemporâneo é o de conectar os alunos às culturas locais e globais, nesse caso o ensino da leitura e da escrita através dos gêneros textuais torna-se um instrumento que possibilita a aquisição da competência linguística e comunicativa dos alunos, a fim de transformá-los em criaturas críticas, capazes de exercer sua cidadania.

> O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.
>
> Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.
>
> (PCN- Língua Portuguesa, 1998, p. 21)

A incapacidade de ler e escrever com proficiência ,numa sociedade em que essas habilidades são cada vez mais exigidas, retira do indivíduo o direito de

participar de forma autônoma e ativa da vida social, já que a cultura escrita se faz presente no mundo que o rodeia.

O resultado da redação na prova do Enem (2014), em que meio milhão de estudantes tiveram nota zero e os baixos índices de proficiência de leitura e escrita apontados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e pelo INAF(Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), nos mostram que nossas escolas continuam a formar alunos que concluem o Ensino Médio sem a devida competência nas práticas de leitura e escrita.

Diante dessa realidade, o enfoque dessa pesquisa nasceu das seguintes premissas: As aulas de Língua Portuguesa pouco têm contribuído na formação da competência comunicativa de seus alunos. Que aspectos estão interferindo no processo de ensino-aprendizagem e o que está sendo feito para motivar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita? As avaliações do desempenho dos alunos em larga escala, ainda apontam muitas falhas no que diz respeito à análise e produção textual e, apesar da gama de pesquisas existentes sobre os gêneros textuais na atualidade e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontarem para a importância do trabalho com a diversidade textual, o trabalho com gêneros em sala de aula ainda é embrionário e deixa muito a desejar, visto que não são abordados em seus usos efetivos no cotidiano social. Os professores de Língua Portuguesa se deparam com dificuldades em trabalhar os gêneros como prática social, presos ainda a conteúdos e regras.

Ao tomar os gêneros como ferramenta para o efetivo ensino da língua, deve-se estar consciente do objetivo a ser atingido : desenvolver a competência do aluno no que se refere à compreensão e produção textuais a fim de formar sujeitos capazes de participarem de toda e qualquer situação comunicativa com desenvoltura.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A LINGUÍSTICA DO TEXTO: BREVE HISTÓRICO

Antes da década de 1960, as pesquisas no ramo da Linguística limitavam-se ao estudo das frases. Decorrente dessa visão tradicional, os estudos restringiam-se ao padrão da língua escrita, não levando em consideração as diversidades de usos e as situações comunicativas, não dando conta, portanto das características do texto.

Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa tinham (e em muitas escolas ainda têm) o foco no ensino/aprendizado da leitura no vocabulário e nas questões gramaticais e, no que se refere à produção textual, os textos eram escritos para serem corrigidos em seus desvios morfossintáticos e ortográficos.

Entretanto, na década de sessenta, surge a Linguística Textual, como um novo ramo da Linguística . E, segundo Marcuschi (2012, p. 16) traz consigo seu dogma de fé: “O texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase e a gramática da frase não dá conta do texto.” Ou seja, o estudo do texto não é tão somente estrutural, ele pode ultrapassar e até violar regras da gramática da frase, pois ele ativa estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

No final da década de setenta o enfoque passa a ser a questão da textualidade, ingrediente indispensável à composição do texto no que se refere à clareza, precisão e objetividade do discurso, ou seja, conjunto de características que fazem com que um texto não seja mero amontoados de frases. A partir desse momento os pesquisadores percebem a importância de considerar as condições externas ao texto, sentindo a necessidade de ir além, visto que já possuíam compreensão de texto como “ uma unidade básica de comunicação/integração humana.” (Koch, 2004,p.13)

A partir da década de noventa, a LT assume uma feição interdisciplinar e passa considerar o texto como resultado do processo de interação social e cultural. Segundo Koch(2004,p.32):

> quando das análises transfráticas, o contexto era visto apenas como

> cotexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação.

Marcuschi (2012,p.33) propõe que se veja linguística do texto, mesmo que genérica e provisoriamente, como " o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais." Sendo assim, a LT trata o texto como um ato de comunicação social e, por isso, é de fundamental importância na elaboração de exercícios e na formação da capacidade de interpretação do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos.

1.2 O TEXTO E SUA TEXTUALIDADE

Sabemos que o mesmo objeto pode ser concebido de diversas maneiras e, com o texto não acontece diferente. Portanto, definir texto não é tarefa fácil. Desde a origem da Linguística Textual até os dias atuais, o texto foi visto de diversas maneiras e assim definido de diversas formas. Koch (2014, p. 37) conceitua texto como:

> uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes , na interação, não apenas depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as prática socioculturais (cf. Koch, 1992).

Silva (2011, p. 19) diz que :

> o texto já não é mais visto como algo que se facha em si mesmo, que tem um final, mas como um processo resultante de muitas operações de comunicação que dependem do sujeito e do contexto social e nunca se finda.

Marcuschi ainda adverte que não faz sentido discutir se o texto é um unidade da langue ou da parole. “ Trata-se de uma unidade comunicativa atual realizada tanto ao nível do *uso* como ao nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais.” (Marcuschi, 2012, p.31, grifo do autor)

Diante dessas perspectivas, podemos dizer que texto é uma unidade de linguagem em uso oral e escrito(visto que são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes), dotado de identidade sóciocomunicativa, semântica e formal.

Deste modo o texto pode ser compreendido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, compreendendo processos operações e estratégias que estão na mente humana, postas em ação na interação social entre os sujeitos.

1.2.1 A coerência e o contexto na formação da textualidade

Devido ao fato do texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, ele possui o que chamamos de textualidade, ou seja, para que seja considerado um texto deve possuir um conjunto de características que o diferencie de um amontoado de frases. Beaugrande e Dressler (1981 apud Silva 2011) apontam sete fatores responsáveis pela textualidade de um texto: coesão, coerência , informatividade, situcionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

Esses sete fatores não são critérios para estabelecer o que seja ou não um texto, mas sim condições necessárias para que seja estabelecida uma ação linguística, cognitiva e social nas quais se correlacionam a fim de estabelecer a conectividade entre as partes.

A coerência

Koch e Travaglia (1990) afirmam que a coerência é o fator responsável pela textualidade, uma vez que envolve os outros seis.

Segundo os autores (1990,p.21) : “ para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre

seus elementos.” Ou seja, coerência está diretamente ligada à boa formação do texto, não só gramaticalmente, mas especificamente em relação a interlocução comunicativa que provoca sua compreensão por parte dos usuários. É vista também como a conexão entre os elementos do texto. Sendo assim, Coerência e coesão estão correlacionadas no processo de produção e compreensão do texto. Todavia a coesão ajuda a estabelecer a coerência, mas não é suficiente para garanti-la.

O sentido de um texto é algo a ser buscado, é algo que se estabelece na interação entre os usuários da língua numa dada situação comunicativa. Concebe-se, então, a coerência como princípio de interpretabilidade dependente da capacidade de recuperação de sentido do texto pelo qual os usuários interagem, capacidade essa que pode ser limitada para um determinado sujeito dependendo da situação como para diversos sujeitos dependendo de vários fatores.

Ao observar o fragmento da crônica “ A vaguidão específica” de Millôr Fernandes

“*As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica*” - *Richard Gehman*

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí. - Aquele de quando choveu?
- Não. O que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse para ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.

(...)

Fonte: http://www2.uol.com.br/millor/aberto/textos/005/011.htm

Aparentemente o texto não faz sentido, a começar pelo título " A vaguidão específica" , visto que não se pode ser vago e específico ao mesmo tempo. Porém é exatamente essa a intenção do autor. Para entender o humor que ele pretende alcançar, ao produzir essa crônica, o leitor precisa recuperar o sentido do texto, inferindo que foi atribuído às mulheres a capacidade de falar demais e de que somente as mulheres se entendem. Millôr Fernandes, intencionalmente, quis brincar com o que diz o senso comum " mulher fala demais".

Por conseguinte, coerência não é algo que está no texto, e sim algo que vai além do texto, é aquilo que nós, usuários da língua, construímos na interação com o texto e o autor, baseados em pistas e conhecimentos variados.

O contexto

Entretanto, além do que foi dito, o contexto: aspectos sociais e culturais que estão envolvidos na escritura de um texto, é também de suma importância para que haja textualidade. A título de exemplificação, vejamos o texto a seguir, retirado de Koch e Elias (2008):

Conversa de Mãe e filha

- Manhê, eu vou me casar.

- Ah? O que foi? Agora não, Anabela. Não está vendo que eu estou no telefone?

- Por favor, por favoooooor, me faz um lindo vestido de noiva, urgente?

- Pois é, Carol. A Tati disse que comprava e no final mudou de idéia. Foi tudo culpa da...

- Mãe, presta atenção! O noivo já foi escolhido e a mãe dele já está fazendo a roupa. Com gravata e tudo!

- Só um minutinho, Carol. Vestido de... casar?! O que é isso, menina, você só tem dez anos? Alô, Carol?

- Me ouve, mãe! Os meus amigos também já foram convidados! E todos já confirmaram presença.

- Carol, tenho que desligar. Você está louca, Anabela? Vou já telefonar para o seu pai.

- Boa! Diz para ele que depois vai ter a maior festança. Ele precisa providenciar pipoca, bolo de aipim, pé-de-moleque, canjica, curau, milho na brasa, guaraná, quentão e, se puder, churrasco no espeto e cuscuz. E diz para ele não esquecer: quero fogueira e muito rojão pra soltar na hora do: “Sim, eu aceito”. Mãe? Mãe? Manhêêê!!! Caiu pra trás! Vinte minutos depois.

- Acorda, mãe...

- Desculpa, eu me enganei, a escola vai providenciar os comes e bebes. O papai não vai ter que pagar nada, mãe, acooooooorda. Ô vida! Que noiva sofre eu já sabia. Mas até noiva de quadrilha?!

Fonte: Braz, Tereza Yamashita; Braz Luiz. Folha de São Paulo, 21 de maio de 2005 Folhinha, p. F8

A leitura do texto ilustra bem que ao interagirem cada um dos interlocutores traz consigo sua bagagem cognitiva, desta forma, já é, por si mesmo, um contexto.

No texto, a mãe contextualiza a fala da filha segundo um modelo socialmente conhecido para o casamento, enquanto a filha havia contextualizado sua fala segundo um modelo socialmente reconhecido para festas juninas. E, nós, leitores, inicialmente provavelmente seguiremos o mesmo caminho da mãe até começarmos a desconfiar de que algo não se encaixa ao padrão de um casamento convencional a partir das pistas do que deve compor a festa: pipoca, bolo de aipim, pé-de-moleque, canjica, curau, milho na brasa etc., visto que nosso conhecimento de mundo nos fala que esses não são elementos comuns em uma festa de casamento tradicional, mas de uma festa junina.

Então pode-se afirmar que nas diversas situações comunicativas os interlocutores constroem o sentido do seu texto a partir de um determinado contexto - constituinte e constituitivo do próprio dizer – e vão ajustando esse contexto no curso da construção de sentido, visando a melhor compreensão do que se pretende dizer. Nas palavras de Koch e Elias (2008, p.65) “ O contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto.”

1.3 GÊNEROS TEXTUAIS: CONCEITUAÇÃO

Segundo Marcuschi gêneros textuais são “ textos materializados em situações comunicativas recorrentes.” (MARCUSCHI, 2008, p.155), ou seja, todo texto se organiza dentro de um determinado gênero de acordo com as intenções comunicativas dos interlocutores. Dessa forma, os gêneros textuais não são demarcados pela sua forma, mas pela sua função comunicativa e social.

> ...os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos . Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na inovação com as relações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.
>
> (MARCUSCHI,2005, p.19)

.

Com base na proposta de Marcuschi, pode-se, portanto, afirmar que este objeto de estudo será fonte inesgotável e fundamental nas pesquisas sobre o ensino da língua, uma vez que os gêneros textuais se renovam a cada dia, surgindo lado a lado às necessidades socioculturais.

Bakhtin também nos lembra de que:

> O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros nas diferentes esferas das atividade humana tem importância capital para todas as áreas da lingüística [*sic*] e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico [*sic*] concreto... lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos , documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc (BAKHTIN,1997,p.282)

Sendo os gêneros algo que se pratica (seja como reprodutor e/ ou receptor), pressupõe-se que todo texto ocorre através de um gênero em determinado meio social. É possível inferir, portanto, que todo gênero supõe práticas discursivas específicas, ou seja, se materializam mediante o modo de como os sujeitos o realizam em determinado contexto social, tornando-o dinâmico e em constante transformação.

1.4 A LINGUÍSTICA DO TEXTO, OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO

A linguística textual deve ser colocada em prática em sala de aula, se o objetivo for desenvolver em nossos alunos, habilidades que os tornem proficientes em leitura e escrita, levando-os a serem capazes de se comunicar nas diversas situações do cotidiano. Segundo Silva (2011, p. 150) " Trabalhar a língua materna a partir dos gêneros textuais é trazer para dentro da sala de aula a realidade lá de fora."

Conforme indica os PCNs, o ensino deve procurar desenvolver no aluno o seu potencial crítico, sua capacidade de compreender e fazer uso adequado dos diversos textos circulantes na sociedade e competência para produzir e avaliar seus próprios textos e de outros autores.(PCN,1998, 55).

> O objetivo de ensino da Língua Portuguesa deve pautar-se nos usos sociais da língua, portanto as atividades em sala de aula devem centrar-se na leitura e produção de textos de diferentes gêneros, buscando ampliar a competência discursiva dos educandos.

> O professor de Língua Portuguesa, antes de todos, precisa entender que o trabalho com gêneros textuais tem a finalidade principal de libertar, de mostrar que textos, os mais diversos, circulam em nossa sociedade e que é de grande relevância para as pessoas saberem distinguir formas e funções. O trabalho com gêneros vai aproximar o aluno do mundo real à medida que os textos que eles produzem em sala represen-tem esse mundo. (SILVA, 2011, p. 144)

Quando se pensa em trabalho com textos devemos tomar como pilares os gêneros textuais, ficcionais ou não, que circulam socialmente nas diversas esferas de nossa comunidade linguística. "Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual." (PCN+2002,p. 78)

Entretanto, os gêneros já chegam à escola sob o status de prescrição, através do próprio livro didático. Ao não se contemplar os textos como práticas sociais eles tornam-se apenas conteúdos, ou seja, ocorre uma gramaticalização do gênero textual. Desse modo, cabe ao professor de Língua Portuguesa, ao adotar o trabalho com gêneros, assumir um papel ativo, com práticas inovadoras voltadas para a formação da competência linguística e comunicativa dos alunos, compreendendo

que é através dos diversos textos circulantes em nossa sociedade, que irá despertar no grupo a prática de reflexão sobre a língua e a linguagem.

1.5 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A competência comunicativa é a capacidade que o falante da língua possui de produzir e compreender textos adequados às situações específicas e concretas das interações comunicativas. Sendo assim, a competência comunicativa envolve a competência linguística (gramatical) para produzir frases apropriadas ao que se quer dizer em determinada circunstância; envolve a competência textual, ou seja, a capacidade de produzir, compreender, transformar e classificar textos que se mostrem adequados à interação comunicativa pretendida, visto que os textos são a unidade da língua em uso. Envolve também a competência discursiva, que contextualiza adequadamente o que se diz. Para Bechara (2006,p.14):

> a grande missão do professor de língua materna... é transformar seu aluno num poliglota dentro da sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens.

O foco desta pesquisa está na proposta do trabalho com gêneros textuais no ensino da língua com o objetivo prioritário de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, com o propósito de que cheguem ao final do ensino médio capazes de escolher e combinar os recursos linguísticos de modo que, por meio de seus textos , seja na oralidade ou na escrita, possam participar das situações de comunicação com proficiência, além de desenvolver sua capacidade leitora a fim de que se tornem capazes de exercer sua cidadania.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A ORALIDADE

Falar é a atividade mais frequente na interação humana. Apesar de falarmos muito mais do que lemos e escrevemos, essa prática social é, na maioria das vezes, deixada de lado na escola. Segundo Marcuschi (2007), " A distinção entre fala e escrita vem sendo feita na maioria das vezes de maneira ingênua e numa contraposição simplista. As posições continuam preconceituosas para com a oralidade." Segundo o autor, é certo que a escola existe para ensinar a leitura e a escrita, porém apesar da criança, do jovem e do adulto já dominarem a língua de modo razoável ao chegarem na escola, é necessário que eles se apropriem das variações linguísticas adequadas a cada situação comunicacional. Mesmo que o uso adequado da linguagem oral não seja aprendido somente na escola, cabe a ela criar condições para que o aluno possa ampliar essa capacidade. Bechara também nos diz que:

> Recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade a escola não o leva a desenvolver esse potencial - enriquecendo a sua expressão oral e permitindo-lhe criar , paralelamente, as condições necessárias para uma tradução cabal, efetiva e eficiente, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) de suas ideias, pensamentos e emoções. (BECHARA, 2006,p. 5)

Kleiman (1995, p.30) também nos fala que é necessário um olhar que entenda a linguagem oral e a escrita " não pelas diferenças formais mas pelas semelhanças constituitivas", não há razão para continuar fazendo uma separação dicotômica das duas, nem para acreditar que a escrita tenha supremacia sobre a oralidade. Ambas cumprem papéis importantes na comunicação social.

As inúmeras situações em que precisamos nos expressar oralmente exigem diferentes graus de formalidade, assim uma conversa entre colegas é diferente de uma entrevista de emprego, por exemplo.

Segundo Pereira e Neves (2012,p. 93) " No ato da comunicação, é necessário considerar o assunto, a maneira de abordá-lo, a interação entre os interlocutores e o contexto de produção."

As autoras ainda apontam para a questão do exercício da oralidade no ensino médio como forma de preparação dos alunos para um desempenho eficaz na vida profissional. Cabendo à escola promover atividades para que os educandos desenvolvam a capacidade de falar em público , visto que a fala pública é o cartão de visitas do profissional.

2.1 GÊNEROS ORAIS

As diferentes situações com as quais nos deparamos em nosso cotidiano, nos propiciam a perceber as características dos inúmeros textos orais que utilizamos para nos comunicar e ,em contrapartida, diferenciá-los dos escritos.

Alguns gêneros orais podem ser propostos como atividades em sala de aula para o ensino médio, como propõem Pereira e Neves (2012,p.95) :

- solicitação de informação na rua;
- conversa com operador de *call center*;
- entrevista de emprego;
- compra de ingressos em bilheterias;
- pedido de alimentação por telefone ou pessoalmente em restaurante, lanchonetes, etc;
- consulta médica.

Os gêneros textuais, como já dito anteriormente, variam conforme a finalidade comunicativa, o grau de formalidade e a relação entre os interlocutores. Desse modo os alunos devem ser estimulados a participar das aulas, expondo seus pontos de vista a cerca dos diferentes assuntos abordados . É importante que essa participação se dê no âmbito da fala espontânea, uma vez que é através dela que nos comunicamos na maioria das vezes. Sendo assim , é responsabilidade da escola incentivar e desenvolver a oralidade dos alunos em suas relações cotidianas: na família, na escola, nos círculos de amizade e demais grupos sociais de que eles

participam. Entretanto é essencial desenvolver no aluno do ensino médio a fala elaborada, que demandam pesquisa sobre o tema e um planejamento prévio cuidadoso da oralidade, como por exemplo o debate, o discurso, o anúncio publicitário, entrevista, palestra entre outros.

Pereira e Neves (2012) propõem várias atividades que objetivam desenvolver a fala elaborada em alunos do ensino médio, para efeito de exemplificação, transcrevo duas:

Atividade A

Aqueles que possuem um telefone fixo conhecem muito bem a estratégia **de** vendas com origem nos designados " *call centers*" ou " telemarketing". Quando o telefone toca em qualquer casa e uma voz pergunta: *Com quem estou falando?* Ou: *Posso falar alguns minutinhos com o/a senhor/a?,* com toda certeza , já identificamos dom que se trata.

Proposta da atividade: Promover um exercício de vendas por telefone. Cada aluno escolhe um produto e elabora uma estratégia de venda

Planejamento da fala : pensar num roteiro do que tem a falar do produto, incluindo as qualidades, o preço, a relação custo-benefício etc.

Atividade B

Existem notícias que, pelo impacto que provocam, perduram por vários dias e estimulam diferentes debates públicos. No Brasil, as questões ambientais, por exemplo, têm sido veiculadas em diversos periódicos e provocado polêmicas.

Proposta da atividade : Elaborar uma reportagem sobre um assunto ligado ao meio ambiente e apresentar para turma em formato de jornal oral.

Planejamento da fala: Pesquisar sobre o assunto, ouvir diferentes opiniões e repercussões sobre o tema.

As autoras nos orientam que com essas atividades, o professor promove oportunidade para que os aprendizes compreendam que para realizar uma

fala pública elaborada, faz-se necessário considerar dois aspectos iniciais: a forma e o conteúdo.

Na forma é primordial levar em conta a organização do conteúdo (o que será apresentado como introdução, desenvolvimento e conclusão), a clareza da expressão e a voz, a dinamicidade do desenvolvimento do conteúdo e domínio dos materiais e equipamentos usados para a apresentação (cartazes, *datashow*, entre outros).

No conteúdo é preciso que o aluno observe o domínio do que vai expor e vocabulário adequado a situação comunicativa , pertinência das informações a serem expostas, qualidade da argumentação sobre o assunto a ser transmitido.

Além de aspectos relativos ao conteúdo e á forma, devem ser consideradas, nesse tipo de trabalho, as seguintes etapas: o planejamento da fala, a sua execução e uma avaliação posterior, objetivando melhorar a qualidade da fala pública nos alunos.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A COMPETÊNCIA LEITORA

A capacidade de ler e interpretar textos é indispensável para a aquisição de conhecimento e para o bom desempenho em qualquer atividade profissional. Ser um leitor competente hoje, implica na capacidade de ler além dos textos impressos, exige ser capaz de enfrentar a enxurrada de informações e a velocidade com que o conhecimento se propaga na era digital.

Sendo assim:

> a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam a leitura.
>
> Esta afirmação tem várias conseqüências[*sic*] . Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras ,sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade.
>
> (SOLÉ, 2008, p.22)

Compete, portanto, à escola fornecer a seus alunos instrumentos para que possam melhorar seu desempenho na compreensão daquilo que lê. Cabe aos professores, principalmente os de Língua Portuguesa, a tarefa de preparar o aluno para que ele se torne um leitor proficiente nos inúmeros gêneros textuais que circulam socialmente e nas diferentes mídias, propiciando-lhe perceber a função social do texto, fazer inferências e tornar-se um leitor crítico.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p.9)

Para Koch e Elias (2008), sendo o texto um lugar de interação dialógica entre sujeitos sociais, a leitura de textos exige conhecimentos não só linguísticos, exige estratégias tanto de ordem linguística, sem dúvida, quanto cognitiva-discursiva , para que possa levantar hipóteses, refutá-las ou não, preencher lacunas que o texto apresenta, ou seja, participar ativamente na construção do sentido do texto.

Sendo a leitura uma atividade de construção de sentido, num processo de interação autor-texto-leitor, o trabalho com os diversos gêneros textuais se faz necessário uma vez os textos se organizam dentro de determinados gêneros de acordo com as intenções comunicativas, as quais geram usos sociais que os determinam.

> Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venha incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os texto a um tratamento uniforme,
>
> (PCN,1998,p.70)

O professor deve estar atento ao fato de que toda leitura pressupõe uma intenção, um objetivo. Desse modo faz-se necessário levar em conta o momento histórico em que nossos jovens estão inseridos com a finalidade de escolher textos que representem as várias esferas sociais e que façam parte

da cultura dos alunos, nos diversos contextos, tais como: textos literários, textos jornalísticos, científicos, publicitários, digitais, etc; afim de que eles percebam que a leitura e a escrita serão diferentes , dependendo do contexto social em que o texto está inserido e da intenção do leitor/escritor, ou seja, lemos determinados textos para nos manter informados (jornais e revistas); lemos para obter conhecimento (artigos científicos, livros didáticos); lemos por puro prazer (poesias, romances, contos); lemos até o que se impõe a nossa frente (outddors, faixas, cartazes).

Desse modo, um leitor competente é aquele que sabe selecionar dentre os inúmeros textos circulantes na sociedade, aqueles que atendem às suas necessidades. Um leitor competente é capaz de inferir elementos implícitos no texto, estabelecendo relações entre o que está escrito e o seu conhecimento de mundo e com outros textos já lidos, além de ser capaz de correlacionar o texto lido com o contexto político e social do mundo em que vive.

3.1 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE UM LEITOR PROFICIENTE

O ato de ler é um processo de interação entre o leitor e o texto. Para que o leitor seja considerado proficiente ele necessita dominar algumas habilidades. Segundo o Sistema de Avaliação do ensino Básico (Saeb),o leitor competente é “capaz de compreender textos orais e escritos, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura.”

O conjunto de pressupostos necessários à proficiência leitora desejadas em alunos do 3º ano do ensino médio estão traduzidos em uma matriz de descritores, transcrita a seguir:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 –Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística
D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto .

Ser um leitor competente é, pois, dialogar com o texto, identificar o que ele quer dizer e, sobretudo, é produzir outro texto a partir do momento que compreende o que leu. Sendo assim, para desenvolver a competência leitora nos alunos, o professor deve trabalhar com textos que tratem do mesmo assunto em gêneros diferentes; selecionar textos de um mesmo gênero que relatem assuntos variados; identificar o texto em sua estrutura e também em seu objetivo comunicativo; reconhecer o conhecimento de mundo do aluno, para que o texto faça sentido para ele; propiciar oportunidade para que o aluno identifique no texto a ideia principal e as secundárias, a fim de que reconheça o tema ou tese defendida nele; favorecer a inferência dos elementos coesivos e a construção de sentido do texto.

Assim, como já dito anteriormente, para que o aluno leia e compreenda o texto, deve, além de conhecer o sistema linguístico, ter a capacidade de associar palavras, enunciados e de fazer inferências, recorrendo ao seu conhecimento de mundo. Entretanto, para Solé (2010) , a escola ensina a ler, porém não propõe práticas para que os alunos exercitem sua competência leitora. “Considera-se que a leitura é uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos. Muitas pesquisas, porém, mostram que isso não é verdade.” A autora acrescenta que a leitura deve ser objeto de ensino não só nas séries iniciais, mas por toda a escolarização como um processo contínuo, a fim de que os

alunos possam dar conta dos textos imprescindíveis para realizar as novas exigências que vão surgindo ao longo do tempo.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROFICIÊNCIA NA ESCRITA

O objetivo da Língua Portuguesa, no ensino médio, referente à produção textual deve ser o de formar jovens competentes na produção escrita de diferentes gêneros. Entretanto, o grande desafio da escola é o de incorporar os alunos à cultura escrita e, antes de propor o possível ,é necessário apontar e analisar as dificuldades, como nos aponta Lener (2002):

1- *A escolarização das práticas de leitura e escrita apresenta problemas árduos*: por serem práticas sociais , a leitura e a escrita apresentam traços que dificultam sua escolarização uma vez que esbarram em conhecimentos implícitos e privados. Desse modo, não devem ser tratadas como meros conteúdos.
2- *Os propósitos referentes ao ato de ler e de escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela* : na escola, a finalidade da leitura e da escrita não comungam com os objetivos que nós, leitores e escritores as usamos habitualmente, visto que os propósitos didáticos vêm em primeiro plano. Entretanto, os propósitos comunicativos, tais como ler uma notícia para manter-se informado ou escrever um e-mail para comunicar-se com alguém, costumam ser banidos do âmbito escolar. Contudo, se a escola ensina a ler e escrever com o propósito de tornar os alunos eficientes nessas duas práticas (escolar e social) , como espera alcançar tal objetivo excluindo as práticas sociais de leitura e escrita?
3- *O tempo para a distribuição dos conteúdos e o parcelamento do objeto de ensino*: Distribuir os conteúdos no tempo é uma exigência pertinente ao ensino, que se estrutura conforme o eixo temporal, seguindo uma progressão linear, acumulativa e irreversível. No entanto essa estrutura temporal entra em contradição com a natureza das práticas de leitura e

escrita uma vez que essas são “ totalidades indissociáveis que resistem ao parcelamento e à seqüenciação.”[*sic*] (Lener, 2002, p.20) Ao se tentar separar as práticas, torna-se impossível preservar sua natureza e seu sentido para o educando; porém se não as parcelamos, é difícil encontrar uma distribuição dos conteúdos que permita ensiná-las.

4- *O controle da aprendizagem leva a pôr em primeiro plano os aspectos mais acessíveis à avaliação*: A responsabilidade social da escola leva a necessidade do controle, ou seja, a instituição precisa conhecer os resultados de seu funcionamento e, portanto, necessita avaliar as aprendizagens. Esse controle, embora legítimo, traz resultados indesejados sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o ensino põe em primeiro plano certos aspectos em detrimento de outros que seriam primordiais para formar leitores e escritores proficientes. Os alunos têm pouquíssimas oportunidades de autocontrolar o que compreendem ao ler e de autocorrigir seus escritos, desse modo fica então bastante difícil conquistar a autonomia como leitores e escritores.

As avalições nos revela que temos fracassado no que se refere à formação da competência comunicativa dos alunos. Prova disso são os resultados do Enem, Enade e vestibulares, que comprovam que mesmo com cerca de 12 anos de escolaridade, nossos jovens ainda apresentam muitas deficiências na leitura e na escrita. Cabe, então, à escola e ao professor refletir sobre essa experiência e procurar estratégias para solucioná-las.

Escrever é uma atividade que demanda acúmulo de experiência e desenvolvimento de várias habilidades, demanda um processo de armazenamento de ideias e de exercício de raciocínio abstrato, ou seja, escrever um texto requer ativar um conjunto de operações cognitivas. No que se refere às ideias, as leituras realizadas são a melhor forma de acumular conhecimentos que serão usados como ponto de partida para a produção de novos textos. Desse modo, o aluno deve ser estimulado a ler textos de diversos gêneros e realizar atividades que os estimulem à compreensão da mensagem dos textos lidos, reflexão do assunto e posicionamento diante dele e retenção da informações, visto que são

atividades importantes na construção do processo argumentativo. Como nos aponta PEREIRA e NEVES (2012, p. 115):

> para iniciar a produção de um texto, o aluno deve ter uma memória seletiva , conquistada a partir de muita leitura, análise e reflexão, e ser capaz de reter informações para serem reutilizadas; de realizar abstrações; de refletir sobre diversos assuntos; de saber; enfim argumentar.

As autoras afirmam que é preciso, pois, gerar condições que permitam pôr em execução, apesar das dificuldades, uma versão da prática escolar mais próxima da versão social da escrita. O aluno deve escrever para cumprir diversos propósitos, tais como reclamar, convencer, solicitar, mostrar etc; deve planejar o que vai escrever, podendo modificar seu plano enquanto está escrevendo; deve levar em conta o público ou destinatário para o qual escreve (decidindo, assim, que informações serão relevantes nessa escrita); deve selecionar o registro linguístico mais adequado à situação comunicativa; deve revisar o que está escrevendo e fazer modificações convenientes.

> na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões...Escrever é uma tarefa difícil para adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente - ; no entanto, espera-se que as crianças escrevam de forma rápida e fluente... (LENER, 2002,p. 33)

Diante disso, que posição a escola deve tomar? Sabemos que o grande problema é que o texto ainda vem sendo utilizado de forma inadequada, introduziu-se o texto sem mudar as suas formas de acesso e apresentação, as metodologias de trabalho e as propostas analíticas. Sem dúvida não é possível o trabalho com a língua sem atinar para o sistema, isto é, a gramática tem seu lugar no trabalho com a língua materna, entretanto se o que se pretende é trabalhar o desenvolvimento de habilidades que tornem nossos aprendizes proficientes em leitura e escrita, devemos trabalhar o texto como foco de nossa ação pedagógica e não mais na apreensão de regras, conceitos e exercícios estruturais.

Posto isso, o professor, no trabalho de produção de textos, deve em primeiro lugar, informar aos alunos as finalidades e os objetivos dos texto que irão produzir. Ademais, a atividade de produção textual deve ser precedida de atividade de leitura, visto que para falar ou escrever sobre um determinado assunto é preciso conhecê-lo. Muitos alunos não conseguem escrever por falta de conhecimento sobre o tema. É necessário também o domínio das características estruturais do gênero textual que se pretende escrever. Portanto antes de pedir ao aluno que escreva num determinado gênero é essencial, primeiramente, que se faça uma reflexão sobre esse gênero. Outra estratégia importante é a reescrita do texto, após observações feitas pelo professor. Ao revisar e reescrever o próprio texto, o aluno terá a oportunidade de analisa-lo criticamente, buscando formas melhores de transmitir sua mensagem. Em suma, deve haver uma conexão profunda entre escrita e leitura quando o objetivo é escrever bem. Essa tarefa matizada entre a leitura e a elaboração do que se lê por meio de resumos, sínteses, notas e revisão textual tem um impacto importante na formação de escritores proficientes no ensino médio.

Em relação a esse segmento de ensino, Pereira e Neves (2012) acrescentam que “deve-se aprofundar o estudo dos recursos narrativos e descritivos, para o trabalho com o texto literário, e os argumentativos para abordagem dos textos de opinião.”

REFLEXÕES FINAIS

Embora existam inúmeros estudos que apontem para a importância de um trabalho eficaz a partir dos gêneros textuais a fim de desenvolver a competência comunicativa de nossos educandos, a realidade tem nos mostrado que o índice de analfabetismo no Brasil entre jovens de 15 anos ou mais é de 8,3% da população. A preocupação com essa cifra aumenta ainda mais se somarmos a ela o quantitativo de *analfabetos funcionais*: pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e "*aprendido*" a ler e escrever, não conseguem utilizar de forma autônoma, a leitura e a escrita nas relações sociais de que fazem parte. Este foi o motivo dessa pesquisa: nossos jovens chegam ao ensino médio sem competência na escrita e na leitura e o terminam ainda sem autonomia para ler e escrever os diversos textos que circulam socialmente.

Sendo assim, como já foi dito anteriormente, é de suma importância o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros textuais , uma vez que propiciam a ampliação da competência discursiva dos alunos. Sabemos que embora as teorias de ensino atuais prescrevam a necessidade do uso dos gêneros relacionados às práticas sociais e aos usos concretos da língua, na prática a abordagem do trabalho com gêneros ainda é bastante embrionária, visto que disponibilizar aos alunos diversos modelos de textos não basta para torna-los bons leitores e escritores, faz-se necessário usar a diversidade de textos existentes como instrumentos que os conduzam a uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, considerando o contexto de uso e de seus interlocutores.

Tendo em vista as constantes transformações e exigências da sociedade e do mercado de trabalho em relação as capacidades de leitura, interpretação e escrita, torna-se necessário um trabalho diversificado e criativo a fim de que permita ao aluno interagir com as diversas linguagens, fazendo uso dos diversos gêneros textuais; transformando, criando, recriando de acordo com o que é exigido socialmente.

Ora, se o objetivo do ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos para que, ao concluírem o ensino médio sejam proficientes na leitura e na escrita a fim de exercerem sua cidadania, fornecendo-lhes meios para que possam progredir no trabalho e em estudos posteriores, por que as aulas de Língua Portuguesa não realizam atividades que assegurem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e discursivo dos aprendizes? Para que isso ocorra , é fundamental levar para dentro da escola os gêneros que circulam fora dela, nascidos e constituídos nos diversos domínios sociais, de modo a viabilizar a aprendizagem crítica e consciente dos gêneros, não os utilizando apenas como objeto de ensino-aprendizado ou como ponto de partida para ensinar o sistema da língua, mas explorando-os como mecanismos de comunicação a fim de que os estudantes compreendam como se constituem e funcionam socialmente. Sendo, desse modo, capazes de interagir com segurança e competência nas diversas situações que o cotidiano lhe apresente .

Desse modo, reafirmo a inegável importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos ao concluírem o ensino médio, ou seja, a plena capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação. No entanto, embora muito já tenha sido dito sobre o assunto, o uso eficaz dos gêneros como instrumento para atingir os objetivos acima citados, até este momento é bastante incipiente e, as orientações para superação desse problema apontam para a necessidade do envolvimento dos professores em geral (não somente os de Língua Portuguesa) com a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Visto que tais atividades estão presentes em todas as disciplinas curriculares, sendo portanto, essenciais para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, isto é, a escrita e a leitura são necessárias para a compreensão, análise e assimilação dos conteúdos ensinados e para o desenvolvimento das competências e habilidades que se deseja que os alunos se apropriem em todas as disciplinas.

Ao pensar em como contribuir para que os alunos saiam do ensino médio leitores e produtores de textos, preparados para as exigências de um sociedade letrada, é necessário promover e estimular reflexões que envolvam todos os profissionais que atuam no espaço escolar num diálogo coletivo sobre o que se

entende por leitura e escrita, como essas prática ocorrem dentro e fora da escola, que gêneros discursivos e textuais podem e deve ser utilizados e de que maneira usá-los pra atingir os objetivos pretendidos.

Observa-se, portanto, a importância do reconhecimento de que para atuar na formação da capacidade comunicativa dos alunos é preciso que os docentes estejam preparados e que, através das relações dialógicas entre eles sobre suas experiências e vivências profissionais possam estabelecer meios de aplicar, na prática, as teorias que dão embasamento para a utilização dos gêneros como instrumento de ampliação das habilidades de leitura e escrita nos alunos.

Faz-se necessário dizer que a tarefa de formar cidadãos capazes de articular com eficiência as práticas de leitura e escrita correntes na sociedade, demanda tempo e engloba inúmeras discussões nas quais essas práticas estão envolvidas. Além da constante busca de estratégias de ensino para que essa aprendizagem se efetive e de frequentes reflexões que levem em conta a leitura que se faz no mundo a fim de compreender melhor a realidade em que os alunos e professores estão inseridos e os contextos nos quais se desenvolvem essas práticas.

Diante do exposto, é importante dizer que se faz urgente a incorporação das reflexões sobre os gêneros discursivos e textuais no que diz respeito à formação profissional dos professores, visando a contemplação de uma prática que propicie aos alunos o domínio dos vários gêneros que circulam na sociedade, aproximando o espaço escolar da prática social da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail **Estética da criação verbal**. In: _____ Os gêneros dos discursos**.** São Paulo : Martins Fontes, 1997.p.277 a 327

BECHARA, Evanildo. Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática,2006

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundametal : Língua portuguesa. Brasília : MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três atos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção Polêmica do nosso tempo; 4)

KLEIMAN, Ângela B.(org.) Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campina, SP: Mercado das Letras,1995.

KOCH, Ingedore Villaça e Travaglia, Luiz Carlos. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2014.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.Porto Alegre: Artmed,2002

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva. Fala e escrita. Belo Horizonte : Autêntica 2007

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Linguística do texto: O que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo:Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In. DIONÍSIO,Angêla Paiva(UFPE);MACHADO, Anna Rachel (PUC-SP); BEZERRA, Maria Auxiliadora (UFCG) Org. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

_____.Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA Mario Beatriz; BRITO Karem**.** Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: kaygangue, 2005.p.19 – 32.

PEREIRA, Cilene da Cunha; NEVES, Janete dos S. Bessa. Ler/ falar/ escrever Práticas discursivas no ensino médio uma proposta teórico-metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon,2012.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. A linguística textual e a sala de aula. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática,2000

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998

_____. Nova Escola. Ed. Abril, 2010 Disponível na internet < http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/isabel-sole-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-estrategias-525401.shtml > . Acesso em 10/09/2015

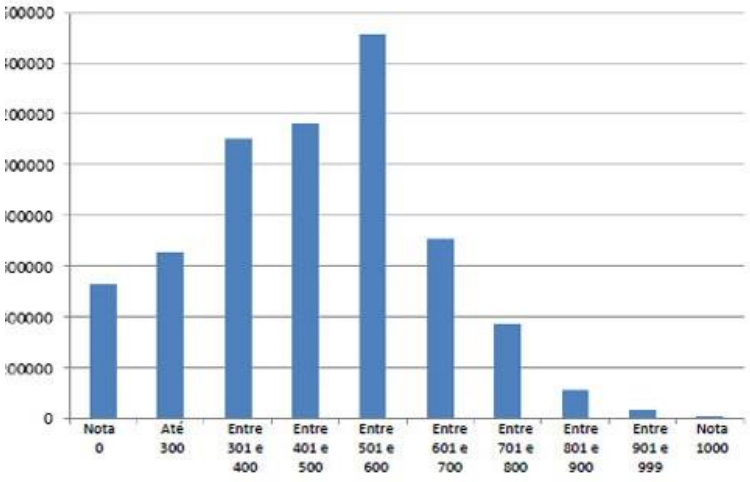
ANEXOS

Resultado do Enem 2014

Proficiências dos participantes – Provas objetivas

Área do conhecimento	Desempenho mínimo	Desempenho máximo	Média
Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH)	324,8	862,1	546,5
Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN)	330,6	876,4	482,2
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias (LC)	306,2	814,2	507,9
Matemática e suas Tecnologias (MT)	318,5	973,6	473,5

Balanço das redações dos participantes



Nota	Quantidad
Nota 0	529.374
Até 300	654.971
Entre 301 e 400	1.105.672
Entre 401 e 500	1.162.526
Entre 501 e 600	1.515.007
Entre 601 e 700	707.095
Entre 701 e 800	370.428
Entre 801 e 900	112.522
Entre 901 e 999	35.719
Nota 1000	250
Total	6.193.565

Fonte: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html

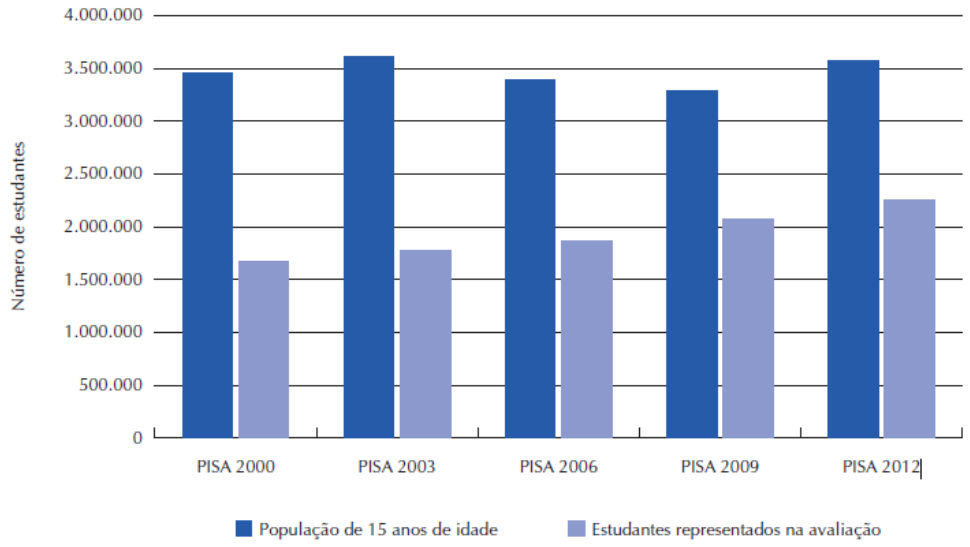
Avaliação PISA 2012

A ÁREA DE LEITURA

A representação da área da leitura é fundamental por determinar o formato do teste e as proficiências do estudante que serão avaliadas e reportadas.
. A avaliação do letramento em leitura é realizada por meio de três características principais: situação (contexto), texto, e aspectos. Esses elementos são utilizados pelos elaboradores de itens para construir as atividades que comporão a prova.
Alguns elementos também são utilizados para a construção de escalas e subescalas, procurando garantir que a avaliação contenha todas as áreas do letramento em leitura.

Figura 1.2

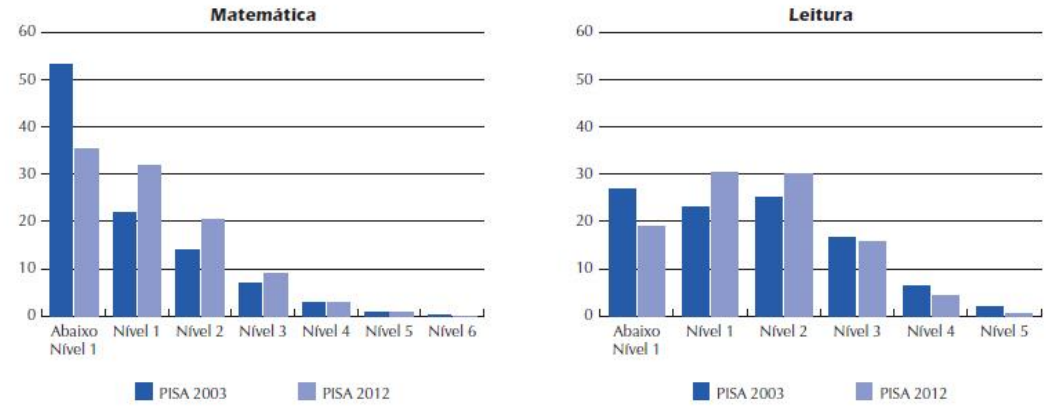
Relação população de 15 anos de idade e estudantes representados na avaliação do PISA ao longo das edições



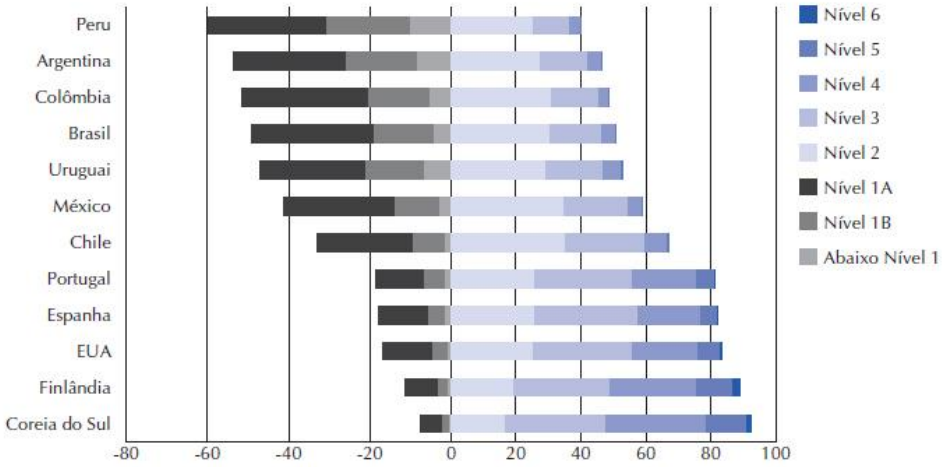
Resultados brasileiros nas edições do PISA e número de participantes

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405
Média das áreas	368	383	384	401	402
Média OCDE[3]	500	497	497	500	498

Distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência nas três áreas de conhecimento do PISA 2003 e do PISA 2012



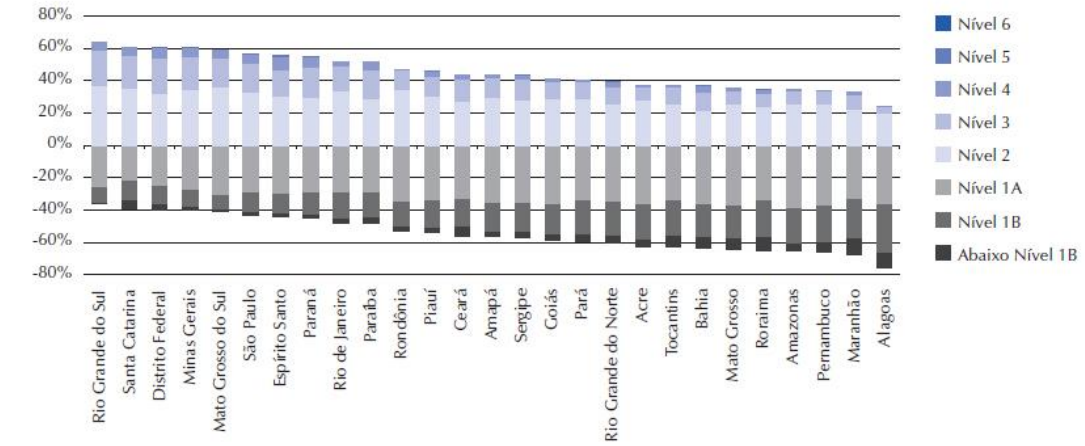
Distribuição percentual dos estudantes por níveis de proficiência em leitura nos países



Considerando-se o grupo de países selecionados para análise, a Figura mostra que, mais uma vez, o Brasil situa-se próximo a seus vizinhos de continente. E na comparação com a área de matemática, registra um percentual significativamente mais baixo de estudantes com proficiência em leitura abaixo do Nível 2.

Figura 3.2

Distribuição dos estudantes segundo níveis de proficiência em leitura, por UF



Embora esses dois estados registrem as melhores médias, seus resultados não mostram evolução quando comparados com a edição de 2009: como em muitos outros estados brasileiros, também nestes dois os resultados mostram apenas alguma oscilação. Essa comparação envolveu somente as escolas urbanas de ambas as edições do PISA. Após considerar o erro padrão, somente os estados do Piauí e da Paraíba registraram crescimento significativo.

Tabela 3.4

Médias estaduais de leitura nas edições de 2009 e 2012 do PISA, áreas urbanas

UF	PISA 2009		PISA 2012	
	Média	EP	Média	EP
Acre	383,2	4,4	383,0	7,4
Alagoas	371,8	9,4	355,4	7,8
Amapá	390,4	3,3	396,2	10,6
Amazonas	386,6	7,6	381,7	6,2
Bahia	396,8	11,2	388,0	10,2
Ceará	385,1	7,4	396,9	10,4
Distrito Federal	449,4	6,4	427,9	9,9
Espírito Santo	423,6	9,0	427,3	9,9
Goiás	413,1	6,1	393,4	7,1
Maranhão	369,9	11,3	368,9	13,6
Mato Grosso	399,6	7,5	381,6	9,2
Mato Grosso do Sul	414,2	6,9	427,6	7,1
Minas Gerais	432,1	8,6	427,2	7,7
Pará	383,4	8,9	387,3	7,5
Paraíba	390,8	11,3	411,4	8,0
Paraná	423,0	8,3	421,9	8,8
Pernambuco	387,7	7,0	376,3	7,3
Piauí	380,9	11,0	402,6	9,0
Rio de Janeiro	419,8	9,5	407,9	8,8
Rio Grande do Norte	385,2	10,6	393,2	7,9
Rio Grande do Sul	436,3	6,5	432,9	6,4
Rondônia	398,7	8,6	400,1	6,4
Roraima	383,6	4,4	377,1	7,9
Santa Catarina	439,0	5,4	422,6	10,3
São Paulo	425,1	7,9	421,6	4,1
Sergipe	387,9	5,7	397,2	11,1
Tocantins	390,7	7,7	380,6	7,6

Fonte : Relatório PISA nacional 2012 Disponível em < http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados> Acesso em 05/07/2015.

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional(2011/2012)

Tabela I Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional população de 15 a 64 anos (%)							
	2001/2002	**2002-2003**	**2003-2004**	**2004-2005**	**2007**	**2009**	**2011-2012**
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	**2002**	**2002**	**2002**	**2002**	**2002**	**2002**	**2002**

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Tabela II Escolaridade da população de 15 a 64 anos no Brasil / IBGE				
Escolaridade	Censo		PNAD	
Sem escolaridade	10%	10.866.552	9%	11.766.782
Ensino Fundamental I	30%	32.599.656	18%	23.533.564
Ensino Fundamental II	28%	30.426.345	24%	31.378.086
Ensino Médio	24%	26.079.725	35%	45.759.708
Superior	8%	8.693.242	14%	18.303.883
TOTAL	100%	108.665.519	100%	130.742.024

Fonte: Censo Populacional IBGE 2000 e PNAD 2009

De acordo com dados censitários produzidos pelo IBGE o número de brasileiros com ensino médio ou superior cresceu em quase 30 milhões na década 2000-2010, como mostra a tabela acima.

Tabela III Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (%) 2011-2012								
	Até Ensino Fund.I		**Ensino Fund.II**		**Ensino Médio**		**Ensino Superior**	
	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012	2001-2002	2011-2012
Analfabeto	30	21	1	1	0	0	0	0
Rudimentar	44	44	26	25	10	8	2	4
Básico	22	32	51	59	42	57	21	34
Pleno	5	3	22	15	49	35	76	62
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	73	65	27	26	10	8	2	4
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	27	35	73	74	90	92	98	96
BASE	797	536	555	476	481	701	167	289

Obs. Dados do Inaf levantados no mesmo período indicam que estes avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Somente 62% das pessoas com ensino superior e 35% das pessoas com ensino médio completo são classificadas como plenamente alfabetizadas. O Inaf também revela que um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o ensino fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar. O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática.

Fonte : < http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx> acessado em 05/07/2015.