



Os gêneros textuais em um novo suporte: *softwares* educativos

6

Ana Cristina Barbosa da Silva*

Resumo: Esta pesquisa se refere à análise de quatro *softwares* educativos de Língua Portuguesa de dois portais educacionais. A escolha dos *softwares* se baseou naqueles que contemplassem atividades de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, de leitura e compreensão a partir de gêneros textuais. O objetivo foi verificar se os gêneros se apresentam com o uso de recursos multimídias ao serem inseridos nesse suporte, e se as abordagens dos gêneros contemplam uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua. Assim, constatou-se que os textos não apresentam nenhum recurso multimídia, sendo expostos conforme as características de impresso e, em sua maioria, são apresentados na íntegra, mas não no suporte de origem. Há a indicação de fonte, autores e data de divulgação, no entanto, não há a abordagem das especificidades dos gêneros, nem das condições de produção, aspectos que evidenciam a perspectiva sociointeracionista do ensino de língua.

Palavras-chave: *Software*. Gênero. Leitura. Compreensão.

Abstract: This paper refers to the analysis of four educational softwares for Portuguese Language teaching in two educational portals. The choice of the softwares was based on those that contemplated reading and comprehension activities under the light of discourse genres from 5th to 8th series of the fundamental teaching. The aim was to investigate whether discourse genres present multimedia resources when they are inserted in that support, and if the genre approach contemplates a socio-interactionist perspective on language teaching. It was verified that texts do not present any multimedia resource. The texts mostly appear in complete form, but do not appear in their original support. There is an indication of the source, authors and dates of publication, but there is not an account for characteristics of discourse genres nor for production conditions, aspects that evidence a socio-interactionist perspective on language teaching.

Keywords: Software. Genre. Reading. Comprehension.

* Professora. Mestre em Linguística na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *E-mail:* kristtinna@bol.com.br.



1 Introdução

Ao se estudar os gêneros textuais, muitos aspectos de sua realização nos eventos comunicativos são levados em conta, pois são aspectos essenciais para sua existência. Nesta perspectiva, investigou-se como os gêneros textuais são apresentados nos *softwares* educativos de Língua Portuguesa, já que foi constatado que, nesses materiais, há uma grande diversidade de textos.

Por essa razão, foram analisados quatro *softwares* educativos elaborados para o nível de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, de dois *sites* educacionais, considerando as atividades de leitura e compreensão textual, com o intuito de averiguar se os gêneros textuais sofrem transformações ao serem inseridos nesse novo suporte, e se as abordagens dos gêneros contemplam uma perspectiva sociointeracionista.

Dessa forma, tendo em vista que os *softwares* possibilitam a utilização de recursos multimídias diversos, analisou-se se os textos contemplam algum desses recursos, e se sua fonte e/ou suporte é indicado, se os textos são apresentados na íntegra, e se no trabalho com o gênero há a abordagem de sua especificidade e das condições de produção.

Por se tratar de *softwares* educativos de *sites* educacionais, ainda se fez necessário analisar e compreender melhor o contexto em que esses *softwares* estão inseridos por meio da relação que se estabelece entre ambos, com os recursos que o *site* disponibiliza, sua forma de organização e funcionalidade.

2 O ambiente dos *softwares*

Segundo Kress (apud BEZERRA, 2007), dentre outras características da *web*, duas influenciam a natureza dos textos: a multimodalidade¹ e o hipertexto. Este possibilita ao leitor escolher a sua própria forma de leitura, via *links*, não permitindo, portanto, que haja apenas uma maneira de ler o texto e uma hierarquia de importância no caminho a ser percorrido no momento da leitura (pelo menos preestabelecido pelo autor do gênero textual).

¹ A multimodalidade está sendo tratada aqui com o mesmo sentido de *hipermídia*.



A *web* tem como principal interface os *sites*, e a porta de entrada do *site* é a *homepage*, que, segundo Bezerra (2007), consiste no gênero virtual que introduz outros gêneros virtuais. No que diz respeito ao propósito comunicativo da *homepage*, há a análise bidimensional trazida por Askehave e Nielsen (apud BEZERRA, 2007): no *modo de leitura* que leva esse gênero a ser encarado como texto, acontecendo a leitura tradicional e o propósito comunicativo, primeiramente é introduzir/apresentar o *site*, tendo como secundários os propósitos de criar ou consolidar a imagem do proprietário do *site* e apresentar notícias; no *modo de navegação*, tendo a *homepage* como um meio, o caminho pelo qual o leitor percorre o *site*, mas sem uma predeterminação de grau de importância de navegação. É o próprio leitor quem determina a sua estratégia de navegação por meio dos *links*.

Os *sites* educacionais pesquisados apresentam suas *homepages* – às quais todos os usuários da *web* podem ter acesso, bem como às páginas subsequentes de cada *link* – com diversas opções de navegação para os educadores de diversas áreas de ensino, os pais e os alunos.

No **portal 1**, para navegação nas páginas com os conteúdos e serviços propriamente ditos, os usuários devem ter uma senha e um *login*, pois, para esse acesso, o *site* é privado, disponibilizado apenas para as instituições que pagam pelo serviço.

As opções de *links*, na página inicial, levam os usuários às páginas de notícias comentadas, entrevista interativa, para cada nível de ensino: infantil, Fundamental e Médio tanto na barra de ferramentas como no centro da *homepage*. Aparecem outros *links*: de explicação do que se trata o portal, para uso dos professores, para os pais e de como se conveniar com o portal.

A *homepage* ainda conta com uma barra, à esquerda, de *links* relacionados aos serviços em geral do portal e que, colocando o cursor sobre eles, aparecem outros *links*: alguns apontam para páginas de livre acesso, e outros, a páginas de acesso restrito. Demonstra-se a *homepage* a seguir.

Para a realização deste trabalho a navegação prosseguiu para a página de 5ª a 8ª séries. Lá, encontra-se o *link* “conteúdo multimídia” que dá acesso à página “Conteúdo Multimídia”, trazendo os *links* do Ensino Fundamental 1 e 2 e do Médio com suas respectivas disciplinas. Para se chegar ao conteúdo, clica-se na disciplina “Língua Portuguesa” e se terá acesso à lista de conteúdos dessa disciplina. Esses conteúdos estão inseridos nos *softwares*.

Figura 1 – *Homepage* do portal educativo 1



O portal 2 traz muito mais alternativa de navegação. No centro da *homepage*, encontram-se a descrição dos parceiros do portal, o *link* de convite ao professor para se conveniar, a explicação do que se trata o *site* e a seção de atualidade com uma barra de rolagem com diversos *links*. À esquerda, encontra-se uma barra de menu com diversos *links* onde se podem encontrar diversas opções de navegação a todos os itens do portal.



À direita, uma barra com *links* de funções diversas, inclusive, de informativos gerais e propaganda. Na barra de *links* à esquerda, há a opção “Português”; clicando nesse *link*, aparecerá a opção, dentre outras, de “software”, *link* que dá acesso aos *softwares* relacionados ao ensino de Língua Portuguesa. Veja-se a seguir a *homepage*.

Figura 2 – *Homepage* do portal educativo 2





3 Falando sobre suporte

Uma vez que o *software* aqui está sendo tratado como suporte, faz-se necessário explanar um pouco sobre esse assunto e sobre quais questões subjazem a ele. De acordo com Marcuschi (2003), o suporte é um portador do texto,

mas não no sentido de um meio de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *locus* no qual o texto se *fixa* e que tem repercussão sobre o gênero que suporta. [...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como textos. (p. 7-8).

Para o autor o suporte firma ou apresenta o texto para que se tenha acesso a ele; no entanto, o suporte não deve ser confundido com o contexto, a situação, o canal em si, nem com a natureza do serviço prestado. Além do mais, o suporte “não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

O autor também afirma que o gênero é sempre identificado na relação com o suporte e o texto, é um processo e um produto que se realiza na relação com todos os aspectos do funcionamento da língua: situado, envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicos bem como envolve aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. Ainda sugere que se trate o suporte considerando o domínio discursivo, a formação discursiva, o gênero e o tipo textual.

Os suportes textuais exercem influência também no modo de leitura, pois, dependendo do suporte, a relação do leitor com o texto será diferente, o leitor não opera da mesma forma com os textos em suportes diferentes, no entanto, não são os suportes que veiculam conteúdos diversos para os mesmos textos, “mas nossa relação com ele, não só por permitir anotações, mas por manter um contato diferenciado com ele”. (MARCUSCHI, 2003, p. 26).

O *software* é um suporte por dar característica de estilo ao gênero que suporta, já que o estilo é fator determinante do gênero, segundo Bakhtin (2003). Contrariando aqueles que tomam o *software* como serviço, Souza e Carvalho (2006, p. 3) concebem-no como suporte² de uma escrita virtual e esboçam as seguintes características do *software*:

² Em trabalhos recentes, os autores passaram a adotar a nomenclatura não mais de suporte, mas de organismo, uma vez que consideram o *software* um suporte atípico.



- função principal: dar característica de estilo ao gênero;
- comporta por funcionalidade;
- molda os gêneros;
- base hipertextual; e
- criado com base em modelos anteriores de experiência do sujeito.

Acrescenta-se a essas características do *software* a sua natureza hipermidiática, porque aporta diferentes mídias: imagens paradas e em movimento, animações, sons e vídeos.

Portanto, o uso do *software* prevê uma interação, de sujeitos sócio-historicamente constituídos, mediada por signos e é nessa relação que se estabelecerá a construção de sentidos. Os signos constituem a interface do *software*, e é a interface que leva “o sujeito a caminhos cognitivos singulares que precisam ser mais bem-compreendidos, para que possamos responder, por exemplo, à seguinte pergunta: como um sujeito se localiza em um ambiente virtual?” (SOUZA; CARVALHO, 2006, p. 9).

4 Os gêneros discursivos/textuais

No ensino de língua não se pode deixar de mencionar que os textos se manifestam por meio de gêneros, pois é a partir dos textos materializados com funções sociais que se utiliza a língua. A língua se manifesta, segundo Bakhtin (2003), em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos em esferas das atividades humanas. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada esfera, via três elementos: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*.

O primeiro tem a ver com o assunto a ser abordado no texto, pois o enunciado caracteriza-se pelo conteúdo preciso do objeto do sentido, e a escolha da parte linguística e dos gêneros de discurso “é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais”. (BAKHTIN, 2003, p. 289).

O estilo diz respeito à individualidade de quem fala (ou escreve), estilo individual, contudo, nem todos os enunciados possibilitam um estilo individual: os mais propícios são os literários, e os menos, os



discursos que requerem uma forma mais padronizada. Mas o estilo também tem a ver com o aspecto linguístico ou funcional que corresponde ao estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humanas, e em cada esfera, segundo Bakhtin (2003),

existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (p. 266).

O estilo é vinculado a unidades temáticas determinadas e a unidades composicionais. Havendo estilo, haverá gênero e, ao passarmos o estilo de um gênero para outro, não haverá apenas modificação da ressonância desse estilo, graças à sua inserção em outro gênero, mas destruímos e renovamos o próprio gênero.

A construção composicional se refere ao tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre um locutor e os outros parceiros da comunicação verbal – relação com o ouvinte/leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro. Tem a ver com a organização das sequências linguísticas.

a especificidade de uma esfera de comunicação. Na visão de Bakhtin (2003, p. 262), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (Grifos do autor). Cada esfera de atividade humana comporta uma quantidade imensa de gêneros do discurso.

Outra questão sobre a natureza dos gêneros textuais é que são constituídos por sequências linguísticas, as quais, segundo Adam (apud BRONCKART, 1999, p. 218-219), constituem **protótipos**, “modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma”. Nos textos, a concretização desses protótipos se dá em **tipos linguísticos** variados. As macroproposições



“são geralmente realizadas por pacotes de proposições de dimensões muitos diversas, mas podem, às vezes, ser realizadas também por uma única proposição”.

Para Adam há cinco tipos básicos de sequências linguísticas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, e é a partir das diferentes sequências combinadas no texto e suas modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.) que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos.

Bronckart (1999), no entanto, traz um sexto tipo de sequência linguística, o injuntivo, que, para ele, no que diz respeito às sequências que visam a *fazer agir* o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção, encaixa-se em outra especificidade não podendo ser contemplado na classificação das sequências descritivas, conforme defendia Adam.

5 Ensino de Língua Portuguesa

Após esboçar algumas considerações a respeito dos gêneros discursivos/textuais, surge a necessidade de explanar, mesmo que brevemente, como o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem tratando esse assunto.

Há algumas décadas que o ensino de Língua Portuguesa tem se voltado ao estudo do texto, no entanto, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 77), dentre as maneiras de se abordar o ensino da escrita e da fala, pode-se mencionar a forma de fazer desaparecer a comunicação, ou seja, o gênero não é tratado como um instrumento de comunicação, mas como uma forma linguística, e o seu domínio pelos alunos é o objetivo da escola. O gênero, então, é forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. Assim, entram em cena os gêneros escolares: a resenha, o resumo e o diálogo, “produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos”. (p. 77).

Por outro lado, pode-se mencionar que o texto também é utilizado como instrumento de comunicação na sala de aula, para que os alunos aprendam a produzi-lo, de maneira espontânea, pelas atividades de leitura, produção e análise linguística. Mas, nessa perspectiva, o texto, o gênero, é apenas objeto de uso e não de ensino.



Há, nesta última abordagem, a preocupação com a identificação das informações explícitas e implícitas dos textos, na hora da leitura, e, na produção, a preocupação com a estrutura global (o tipo textual) e com a metalinguagem.

Essas foram as abordagens sobre os gêneros que perduraram persistem até os dias atuais em alguns contextos escolares, mas novas reflexões sobre o ensino dos gêneros estão acontecendo e vislumbrando novas perspectivas.

Dentre outros aspectos, pode-se constatar que há atualmente o enfoque no *funcionamento do texto e nos contextos de produção e de leitura*, evidenciando-se as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Trabalham-se, portanto, as condições de leitura e de produção e circulação dos textos, evocando-se a noção de gêneros discursivos.³ Assim, são os gêneros discursivos o objeto de ensino e por isso as aulas devem contemplar grandes variedades desses construtos sócio-histórico. Marcuschi (2008) vem mostrar a importância de se dominar os diversos gêneros, pois

a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade, o que nos faz pensar o estudo sócio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua. Isto nos remete ao núcleo da perspectiva teórica dos estudos lingüísticos sobre o texto e do texto aqui empreendidos, ou seja, a visão sociointeracionista. (p. 208).

Desse modo, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um ensino sistemático da escrita e da oralidade, por meio de sequências didáticas, as quais possibilitam o confronto dos alunos com práticas sociais de linguagem historicamente constituídas, que são os gêneros textuais. Nessa perspectiva, os alunos terão a possibilidade de reconstruir as práticas e delas se apropriarem. Essa reconstrução se dá a partir da interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes; e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

³ Vale mencionar que nessa perspectiva é preconizado o ensino da oralidade, considerando as diversas circunstâncias de uso. No entanto, este trabalho se aterá apenas à escrita.



Portanto, o trabalho escolar deve ser realizado considerando-se os gêneros, que se constituem como o instrumento de mediação “de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51), tendo-se, portanto, como base as suas caracterizações. O gênero é como um (mega-) instrumento para agir em situações de linguagem.

As práticas de linguagem dizem respeito tanto a dimensões sociais como a cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. O gênero na escola não é somente instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino e aprendizagem e, dessa forma, a aprendizagem do gênero tem a ver com aprender a dominá-lo para melhor conhecê-lo, apreciá-lo, compreendê-lo, produzi-lo dentro e fora da escola e desenvolver capacidades além do gênero, transferíveis a outros gêneros. Para isso, é necessária uma transformação, mesmo que parcial, “do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80-81).

6 Analisando os *softwares* no ambiente *web*

Sob as considerações tecidas nas seções anteriores a respeito das características dos *softwares* e de algumas questões relacionadas aos gêneros discursivos e ao seu tratamento na sala de aula, numa posição teórica sociointeracionista, será realizada, nesta seção, a análise dos *softwares* educativos dos portais mencionados.

No entanto, deve-se deixar claro que no primeiro portal – diferentemente do segundo que já denomina de *softwares* os elementos que suportam as atividades de Língua Portuguesa – as temáticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa são chamadas “conteúdos multimídias” presentes na página “lista de conteúdos de Língua Portuguesa”, mas que vão ser considerados *softwares*, pois suportam atividades de leitura e compreensão textual.

Pode-se dizer que são *softwares* porque dão características aos gêneros suportados, gêneros esses da esfera pedagógica, tais como: a explicação textual, os exercícios escolares e as instruções de resolução de exercícios, conforme afirma Marcuschi (2003) se referindo aos gêneros nos livros



didáticos. Além do mais, esses suportes comportam por funcionalidade: função de ensino e aprendizagem; moldam os gêneros: esses estão de acordo com a interface dos *softwares*; têm base hipertextual e são criados de acordo com modelos anteriores de experiência do sujeito, características apontadas por Souza e Carvalho (2006).

Assim, nos *softwares* analisados, no que se refere às atividades propostas, as enunciações presentes nesse material sofreram influência da esfera pedagógica quanto à forma de sua organização, à temática, descrição e abordagem dos conteúdos.

Mas as enunciações também trazem as marcas do ambiente da *web* e, sendo suportadas pelo *software*, sofreram influências desse suporte: apresentam características hipermediáticas e hipertextuais, trazendo uma interface que possibilita a usuários, alunos e professores, interagirem com os conteúdos, contemplando multimídias como cores, imagens, além da hipertextualidade com a presença de *links*, que remetem os usuários a outros textos verbais.

6.1 Os *softwares* do portal 1

A página “lista de conteúdos de Língua Portuguesa” contém 27 *softwares*, os quais aparecem com seus respectivos temas e uma descrição dos conteúdos abordados. Para cada tema aparecem imagens diferentes identificando-o. Ao lado da descrição dos conteúdos, têm-se alguns ícones que correspondem aos recursos multimídias utilizados no *software*. Adiante, será exibida a página com os *softwares*.

Para esta pesquisa foram escolhidos apenas dois *softwares* para análise das atividades de leitura e compreensão textual: “Charge” e “Texto jornalístico – interpretação”.

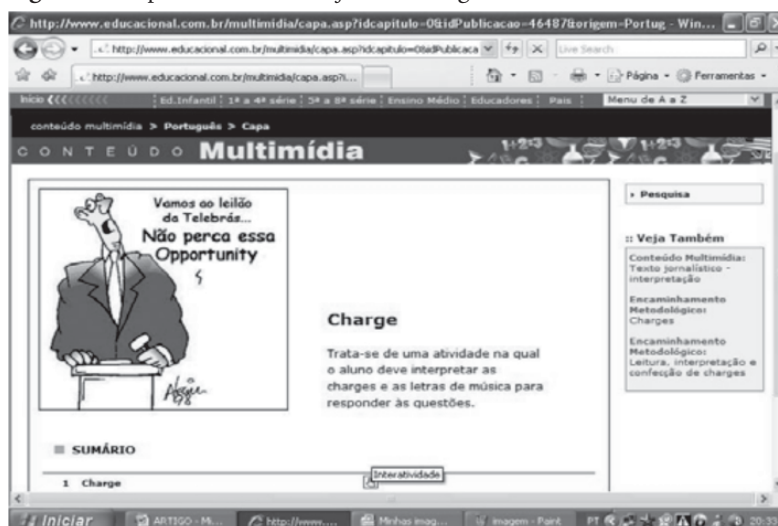
Figura 3 – Página do conteúdo de Língua Portuguesa



O software “Charge”

Esse *software* traz a descrição do conteúdo e a imagem da capa da seguinte maneira: *Trata-se de uma atividade na qual o aluno deve interpretar as charges e as letras de música para responder às questões.*

Figura 4 – Capa no interior do *software* “charge”





Ao clicar no *link* que dá acesso a outra página do *software*, aparecem logo as atividades de leitura e interpretação do texto. Na primeira atividade, aparecem duas charges – não é mencionada a fonte do texto – para o aluno responder às seguintes questões:

- *O que você precisa saber para entender estas charges?*
- *A que conhecimento estas charges estão relacionadas?*

Esta charge se refere ao vazamento de óleo que ocorreu em algumas praias.



Esta charge se refere à venda de empresas públicas a grandes empresas privadas estrangeiras.





Ao analisar a primeira questão de compreensão textual, percebe-se que não há exploração dos recursos linguísticos e das imagens para levar o aluno a inferir e construir sentidos para as charges em questão, utilizando-se, portanto, de uma pergunta muito geral e que pode remeter o aluno a várias respostas.

No que diz respeito à segunda questão, pode-se concluir que está muito próxima da primeira, mas, se se pensar que essa pergunta está relacionada ao acontecimento social a que elas se referem, o aluno pode logo chegar à conclusão de que tem a ver com o que a atividade já traz como explicações. Essas, então, já seriam as respostas.

Na atividade posterior, tem-se a seguinte afirmação:

Angeli, referindo-se à corrupção, utilizou, na charge abaixo, ironicamente as palavras 'discriminação', 'segregação', 'crime', 'absurdo', e 'mal para a sociedade'. Observe a charge e tente responder às questões.

Que outras palavras têm a mesma formação de CORRUPCIÓNDROMO?

(Abaixo aparece uma caixinha interativa de “sugestão” na qual o aluno deve digitar sua resposta e clicar na palavra “sugestão” que aparecerá um quadro ao lado com várias palavras como sugestões de respostas.)

Em ambas as atividades, não há abordagem sobre as especificidades do gênero, da charge extraída da Folha de S. Paulo, nem reflexão sobre as práticas sociais nas quais o gênero circula. As relações entre as ideias do texto também não foram consideradas, tampouco a relação da linguagem verbal com a não verbal, o que demonstra que o texto aparece apenas para servir de pretexto para o trabalho com a compreensão textual, de maneira descontextualizada e, na segunda atividade, a preocupação com o significado da palavra no texto, fazendo relação com outras do dia a dia.

Em seguida, outras questões são levantadas a partir do texto, como as abaixo expostas:

- *Há solução para a corrupção?*
- *Justifique sua resposta baseando-se na charge.*

(Outra caixinha interativa aparece para o aluno digitar sua resposta e comparar.)



Ainda nessa atividade aparecem transcritas essas expressões da charge e a seguinte questão:

Isso é crime! Dá processo!

No Brasil, estão em andamento muitos processos por crimes políticos. Normalmente, qual o resultado desses processos?

(Aparece uma caixinha não interativa para se digitar a resposta.)

Nessa questão, percebe-se a preocupação de se obter do estudante sua opinião a respeito de algo e não aparece a caixinha com resposta, o que possibilita respostas diversas, deixando os alunos utilizarem a sua criatividade de usuário da língua. Percebe-se que há extrapolação das informações contidas no texto e a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, atividade pertinente para o desenvolvimento de habilidades leitoras e o reconhecimento de que os textos, realizados em gêneros discursivos, apresentam uma temática.

A última atividade diz respeito às letras de duas músicas, onde aparece o nome das mesmas e os autores, mas não a fonte, cujas questões relacionadas a elas são as seguintes:

- *Leia com atenção as letras das músicas e observe as suas características. Qual o tema de cada uma? De que maneira os temas são expostos?*

As duas questões, de acordo com a organização da atividade, devem ser respondidas considerando as alternativas que estão elencadas após as perguntas. As alternativas devem ser marcadas de acordo com a numeração 1, para o primeiro texto, e 2, para o segundo texto. Essa marcação é interativa, pois o usuário vai buscar o número ao lado de uma figura, que, por sua vez, está ao lado do texto.

Percebe-se que houve a preocupação em solicitar ao aluno a apreensão dos sentidos gerais a partir de informações de diferentes partes do texto. Além disso, as questões estão relacionadas ao desenvolvimento de leitura autônoma, via elaboração de inferências a partir de pistas que levam a subentendidos do texto e ainda estão ligadas à identificação de informações explícitas, pois as perguntas levam o aluno a localizá-las no texto.



Esse tipo de atividade é muito importante para a formação de leitores proficientes, mas ainda está separada da prática social da escrita, pois não há uma reflexão sobre o gênero, nem sobre sua circulação.

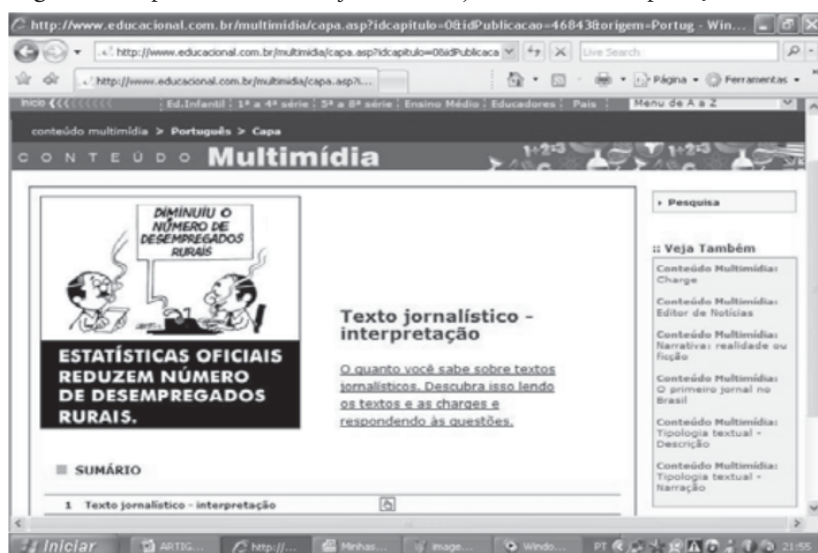
Nenhuma das atividades contém a abordagem das especificidades de cada gênero que está sendo exposto, nem a inclusão deles como prática social, inseridos em esferas das atividades humana. Apesar de o enunciado chamar a atenção para as características dos textos, em momento algum, há reflexão sobre as músicas e as charges como gênero, nem aprofunda a discussão sobre as temáticas em evidência. Trabalha-se com o texto e não com o gênero.

Texto jornalístico – interpretação

A estrutura de organização dos *softwares* é igual, o que diverge é o quantitativo de recursos multimídia utilizado e a diversidade de atividade, a qual vai condizer com os objetivos a serem alcançados. Veja-se a descrição com o objetivo da atividade – objetivo subentendido – em seguida, a capa e o enunciado da atividade:

O quanto você sabe sobre textos jornalísticos. Descubra isso lendo os textos e as charges e respondendo às questões.

Figura 5 – Capa no interior do *software* texto jornalístico – interpretação





Os trechos seguintes foram retirados do jornal Folha de S. Paulo. Observe que eles tratam do mesmo assunto, porém com linhas diferentes de pensamento. Em que aspectos os dois textos se diferenciam?

Subsequentemente ao enunciado acima, dois trechos de textos são expostos tendo como cabeçalho “Opinião”, mas cada texto tem os seguintes títulos: “Justiça no pedágio” e “É hora de baixar as tarifas”, respectivamente. Ao término de cada trecho aparecem os nomes dos autores, suas idades, profissões, quais cargos ocupam e quais já ocuparam, demonstrando ao leitor o grau de influência que cada autor exerce em seus textos e nos leitores. Um exerce cargo público em ministério e já exerceu a prefeitura; o outro foi presidente e ex-diretor de órgãos relacionados ao transporte.

Após os quadros dos textos, é exposto um quadro de “observações” explicando o referente de um dos pronomes que aparece em um dos textos (ela), o significado das palavras “abusivos”, “proliferam” e “mentor”, levando o leitor a refletir sobre os significados das palavras no contexto. As perguntas de interpretação textual vêm em seguida tendo como enunciado:

Responda às questões abaixo para entender melhor os trechos de textos jornalísticos.

- *Qual o assunto abordado nos trechos de “Justiça no pedágio” e “É hora de baixar a tarifa”?*

(Abaixo aparece uma caixinha não interativa para se digitar a resposta.)

- *Eliseu Padilha posiciona-se a favor ou contra o pedágio?*
- *Qual o principal argumento para sustentar esse posicionamento?*

(Aparece uma caixinha interativa para se digitar a resposta e comparar.)

- *Romeu Nercy Luft posiciona-se a favor ou contra o pedágio?*
- *Qual o principal argumento apresentado para sustentar esse posicionamento?*

(Outra caixinha interativa aparece para se digitar a resposta e comparar.)



- *Como as referências dos autores dos textos justificam o posicionamento de cada um?*

(aparece uma caixinha não interativa para se digitar a resposta.)

Essas questões não levam explicitamente o aluno a refletir sobre as especificidades do gênero, tampouco a refletir sobre as práticas sociais em que circula. Além do mais não propiciam explicitar o que o aluno já sabe sobre o gênero, conforme afirma o primeiro comentário tecida no início do *software*, mas apenas a identificar o tema, a apreender o sentido geral do texto, a compreender e articular as ideias do texto em relação à argumentação e às justificativas e à elaboração de inferências a partir de pistas que levam a subentendidos do texto.

Quanto às informações que vêm logo abaixo dos textos sobre os autores, percebe-se que são muito importantes para a construção de sentido dos textos, mas, em nenhum momento, esse aspecto é alvo de exploração.

Passando-se à atividade seguinte, constata-se que mais uma vez o gênero não é explorado no intuito de levar o aluno a entendê-lo melhor, para saber lidar com ele nas práticas sociais de leitura e escrita. Veja-se o enunciado e as questões da atividade – a charge não será disponibilizada aqui. Ela contempla a fonte, o local e a data de publicação:

Ao ler ou ouvir um texto, investigue os sentidos que esse pode ter.

Estas charges manipulam a linguagem com vistas a obter dubiedade, e assim, criticar certas posições do governo. Pense sobre os diferentes sentidos das manchetes. Como se consegue isso?

Essa atividade não vai além do que está descrito acima e contempla o gênero textual charge que se configura como um gênero da esfera discursiva jornalística, condizendo com a temática do *software*. No entanto, não há uma abordagem consistente sobre o gênero, nem instiga o aluno a refletir sobre o que aparece no texto, tornando a atividade uma abordagem superficial.

A atividade posterior inicia da seguinte forma:



ABRAM OS OLHOS, APUREM OS OUVIDOS!

- *Você acredita em tudo que ouve ou lê?*
- *Quando seu horóscopo aconselha não sair de casa, qual sua atitude?*
- *Ainda existe censura?*

Após esse seguimento de questões, que tem ao lado um boneco mostrando as orelhas para a escuta, aparece o trecho de um texto, com referência bibliográfica, falando sobre censura. Em seguida, as questões:

Responda às questões abaixo para entender melhor o texto acima.

Que informação do trecho justifica o uso da expressão “caos total”?

(Aparece uma caixinha interativa para se digitar a resposta e comparar.)

[...] era uma coisa incrível porque fomos nos exaurindo.

Qual foi o motivo da exaustão?

(Aparece uma caixinha interativa para se digitar a resposta e comparar.)

Compare as frases e escreva a diferença de sentido entre elas.

- *“Éramos discriminados em tudo, tudo.”*
- *“Éramos descriminados em tudo, tudo.”*

(Aparecem duas caixinhas interativas para se digitar as respostas e comparar.)

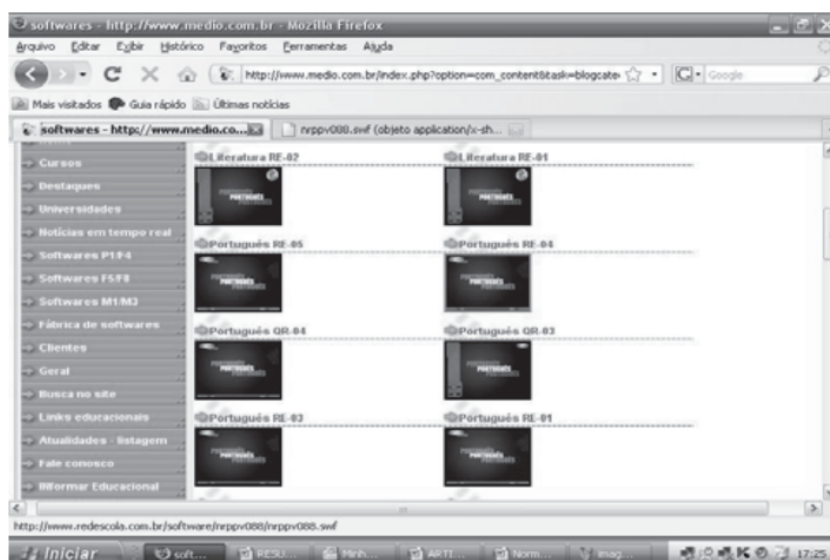
Nessa atividade, as questões limitam-se à identificação das informações explícitas a partir da localização no texto e da identificação do significado da palavra a partir do contexto. Mais uma vez, não há um trabalho consistente com o gênero textual, tampouco a abordagem da esfera em questão, a jornalística, que serviu de título para o *software*, despertando a expectativa de que seria alvo de exploração.

De modo geral, esse *software* também não contém abordagem das especificidades dos gêneros expostos, nem a inclusão deles como prática social, inseridos em esferas de atividade humana. Contempla a identificação do tema, a apreensão do sentido geral do texto, a articulação de ideias, no que se refere à argumentação e às justificativas, à elaboração de inferências a partir de pistas que levam a subentendidos do texto e significados de palavras.

6.2 Os *softwares* do portal 2

Nesse portal, pode-se encontrar uma página denominada “SOFTWARES” contendo 11 *softwares* entre Literatura, Português, Morfologia, O uso do porque e Porquê? Desses foram selecionados para análise os *softwares* “Português RE – 03” e “Português RE – 04” por contemplarem atividades de compreensão a partir de texto. O primeiro *software* apresenta questões de seleção⁴, do *cefet*, direcionado ao Ensino Fundamental, e o segundo, apenas duas questões desse tipo.

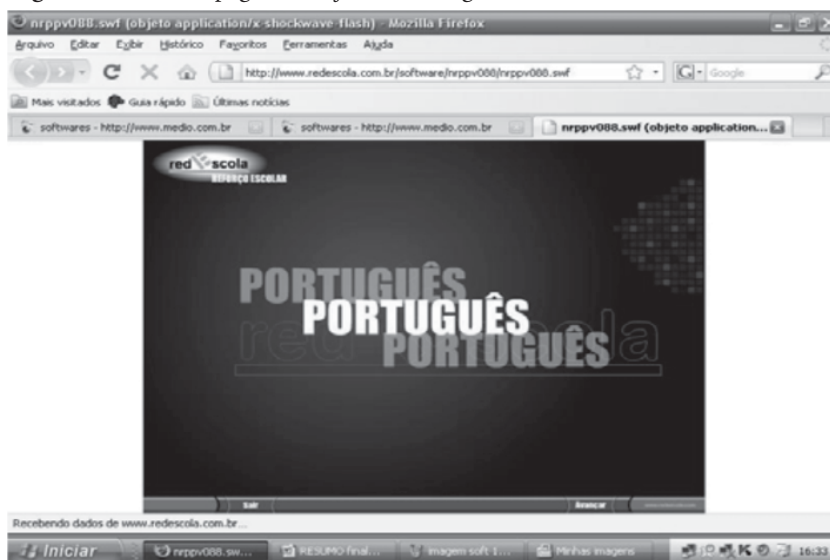
Figura 6 – Página com os *softwares* de Língua Portuguesa – Português RE – 03



Esse *software*, em sua página inicial, apresenta, na parte superior esquerda, a logomarca do portal e a expressão “reforço escolar”, ou seja, deixando claro ao usuário que se trata de complemento de atividades relacionado à leitura e compreensão de texto que, possivelmente, já se realizaram na sala de aula. Na barra inferior, há os *links* “sair” e “avançar”. Esse leva o usuário às atividades no interior do *software*. Veja-se a capa do *software*:

⁴ É importante mencionar que não é explicado, em momento algum, que muitas das atividades presentes nos *softwares* dizem respeito a questões de vestibular ou a outro tipo de seleção.

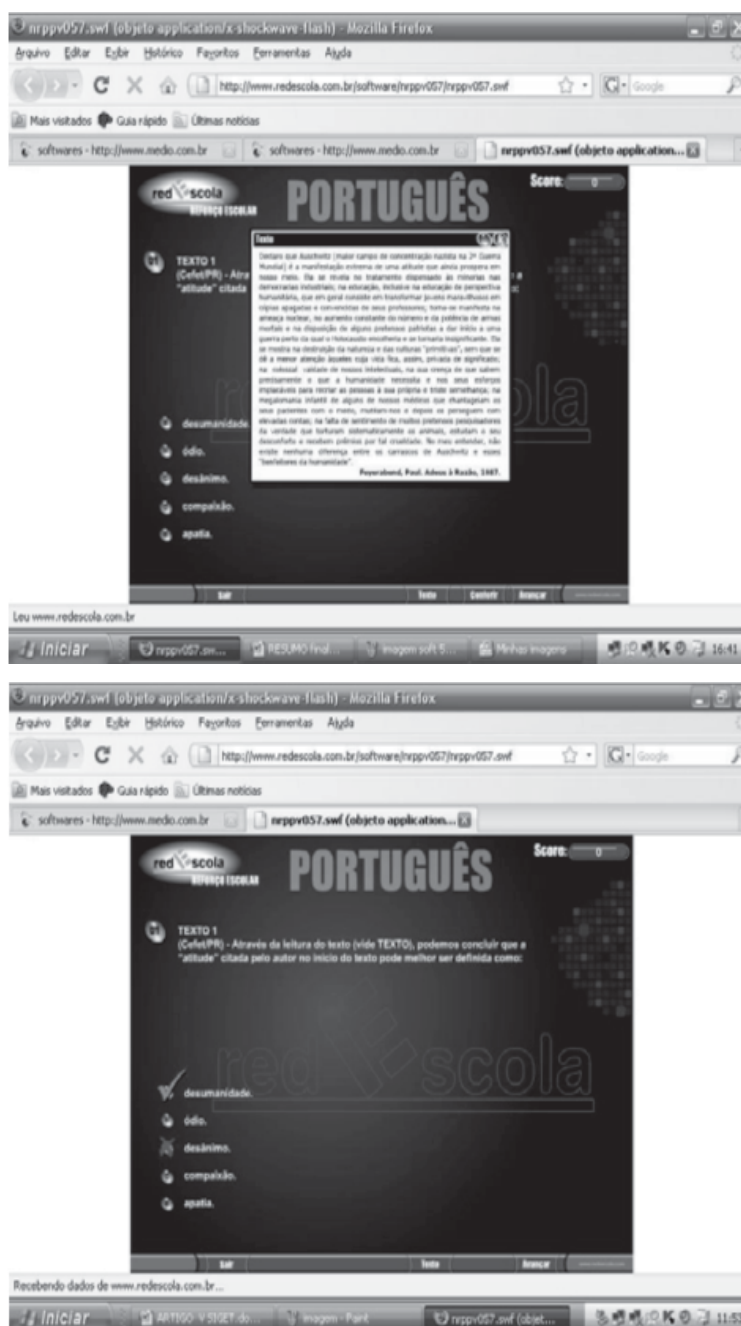
Figura 7 – Primeira página do *software* Português RE – 03



Ao navegar pelas páginas seguintes, aparecem atividades de compreensão textual que consistem em questões relacionadas ao texto. Vale lembrar que as questões foram extraídas de prova do Cefet.

A primeira questão, bem como algumas subsequentes, deverão ser respondidas a partir do TEXTO 1. A questão é de múltiplas escolhas com alternativas até a letra “e”, para ser assinalada a resposta correta e em seguida conferir no *link* da barra inferior. Após marcar a alternativa, o usuário deve clicar em “conferir” para aparecer a alternativa correta. O *link* desaparece, e continuam os links “sair”, “texto” e “avançar”. O *link* de texto pode ser acionado, e imediatamente aparece o texto que deve ser lido para poder responder às questões.

Figura 8 – Exposição do texto e marcação da alternativa de resposta





Na primeira questão, constata-se uma pergunta que leva o leitor a inferir da resposta a partir de pistas visíveis no texto. A questão está assim enunciada; em seguida veja-se o texto:

TEXTO 1

1. (Cefet/PR) – *Através da leitura do texto (vide TEXTO), podemos concluir que a “atitude” citada pelo autor no início do texto pode melhor ser definida como:*

(Em seguida, vêm as alternativas de “a” a “e”.)

Figura 9 – TEXTO 1

Declaro que Auschwitz [maior campo de concentração nazista na 2ª Guerra Mundial] é a manifestação extrema de uma atitude que ainda prospera em nosso meio. Ela se revela no tratamento dispensado às minorias nas democracias industriais; na educação, inclusive na educação de perspectiva humanitária, que em geral consiste em transformar jovens maravilhosos em cópias apagadas e convencidas de seus professores; torna-se manifesta na ameaça nuclear, no aumento constante do número e da potência de armas mortais e na disposição de alguns pretensos patriotas a dar início a uma guerra perto da qual o Holocausto encolheria e se tornaria insignificante. Ela se mostra na destruição da natureza e das culturas “primitivas”, sem que se dê a menor atenção àqueles cuja vida fica, assim, privada de significado; na colossal vaidade de nossos intelectuais, na sua crença de que sabem precisamente o que a humanidade necessita e nos seus esforços implacáveis para recriar as pessoas à sua própria e triste semelhança; na megalomania infantil de alguns de nossos médicos que chantageiam os seus pacientes com o medo, mutilam-nos e depois os perseguem com elevadas contas; na falta de sentimento de muitos pretensos pesquisadores da verdade que torturam sistematicamente os animais, estudam o seu desconforto e recebem prêmios por tal crueldade. No meu entender, não existe nenhuma diferença entre os carrascos de Auschwitz e esses “benfeitores da humanidade”.

Feyerabend, Paul. Adeus à Razão, 1987.

Percebe-se que há a exploração das informações implícitas no texto requerendo do leitor a inferência para chegar à resposta correta, mas não há a abordagem do gênero ao qual pertence o texto nem sobre quem escreveu, em que circunstância. Vale salientar que são apenas expostos ao leitor o autor, a fonte e o ano de publicação, não revelando, portanto, o título do texto.

A segunda questão aparece da seguinte maneira:



2. (Cefet/PR) – Assinale a alternativa correta em relação ao texto.
(Em seguida vêm as alternativas de “a” a “e”).

As alternativas dizem respeito a informações que podem ser extraídas do próprio texto, pois as mesmas se encontram explícitas. Aqui não há alternativa de inferência.

Na questão 3, a pergunta se refere a uma palavra anafórica, o pronome *esses*, a qual tem como referente diversas palavras. Esse tipo de pergunta ajuda a constatar se realmente o leitor compreendeu aspectos do texto, importante para a construção do sentido. Caso o leitor não tenha atentado para os referentes dessa expressão, vai ocorrer um mau entendimento da temática do texto, pois essa expressão introduz uma outra que aparece aspeada dando um tom de ironia à enunciação.

3. (Cefet/PR) – No texto, a palavra em negrito “*esses*” NÃO se refere a:
(Em seguida vêm as alternativas de “a” a “e”).

A quarta questão vem justamente mencionar o efeito de sentido que a utilização das aspas na expressão “benfeitores da humanidade” provoca no texto. Esse tipo de atividade de compreensão leva o leitor a perceber que determinado recurso linguístico, utilizado pelo autor, tem um propósito, e que se o leitor não o perceber como intencional para produzir certo efeito, poderá ocorrer má compreensão.

4. (Cefet/PR) – Leia as seguintes afirmações sobre o uso de aspas em “benfeitores da humanidade” e depois assinale a alternativa correta:
(Aparecem as afirmações de I a III e em seguida as alternativas de “a” a “e”).

Na quinta questão, mais uma vez, constata-se a intenção de extrair as informações explícitas no texto, por meio de paráfrases de trechos nas alternativas, para se identificar aquela que se refere à informação condizente com o texto.

5. (Cefet/PR) – Assinale a alternativa correta segundo o texto.
(Em seguida vêm as alternativas de “a” a “e”).



O texto 2 trata da temática do aborto em países onde essa prática é liberada e em países que não a permitem. No entanto, não é exposto o título do texto, apesar de citar a fonte e a data de publicação. Quanto ao gênero textual, este também não é mencionado. Caso fosse, levaria o leitor a fazer certas pressuposições sobre o texto.

TEXTO 2

6. (Cefet/PR) – Assinale a alternativa cujas ideias não correspondem ao texto (vide TEXTO).

(Em seguida vêm as alternativas de “a” a “e”).

A questão consiste em obter do leitor resposta extraída das informações explícitas, e as alternativas parafraseiam as informações do texto.

Figura 10 – TEXTO 2

A cada dia são realizados 3.835 abortos no Brasil e 137.000 no mundo. Isso mesmo: calcula-se que ocorram 1,4 milhão de abortos no Brasil e 50 milhões no mundo, anualmente. O que muda é o final da história, dependendo da protagonista. Se ela vive em um país onde o aborto não é considerado crime ou se ela pode pagar pela assistência de um médico, à revelia da lei, a praticante costuma sair ilesa. Se realiza o aborto precariamente e sem amparo legal, sai morta ou muito machucada.

Muda também a moral da história, dependendo do espectador. O embate entre a tese pró-escolha, que defende a soberania da mulher sobre seu corpo, e a tese pró-vida, que defende o direito do feto de nascer, está longe de arrefecer. No Brasil, ao contrário, o debate esquentou em dezembro do ano passado (2000), na 11ª Conferência Nacional de Saúde, que aprovou a descriminalização do aborto, após 14 anos de negativas. Isso não significa que o aborto foi liberado. Crime é figura do Código Penal, assunto para deputados e senadores. A Conferência é uma reunião entre gestores públicos de saúde, representantes de pacientes e trabalhadores da área. Suas decisões são diretrizes para as políticas públicas de saúde. A votação de dezembro significa que a saúde pública brasileira pela primeira vez na história apóia a liberação do aborto.

(Revista Superinteressante, abril de 2001)



Na questão 7, pode-se perceber que algumas das afirmações da questão ultrapassam as informações do texto, requerendo que o leitor utilize as pistas do dito para inferir das respostas. Esse tipo de atividade é muito importante para a formação de leitores autônomos e proficientes, pois requer um nível maior de raciocínio para além do texto.

7. (Cefet/PR) – *Considere as afirmações:*

(Aparecem as afirmações de I a IV e em seguida as alternativas de “a” a “e”.)

A oitava questão se apresenta de maneira diferenciada, coloca o leitor diante de construções de orações, com informações do texto, que possam ter o mesmo sentido. O leitor deve ficar atento para encontrar apenas a dupla de orações que traz o mesmo significado, conforme solicita o enunciado da questão. Duas alternativas serão expostas para melhor entendimento da proposta.

8. (Cefet/PR) – *Assinale a alternativa em que as duas afirmações apresentam o mesmo significado.*

(Em seguida vêm as alternativas de “a” a “e”.)

a.– *A mulher paga pelo aborto, à revelia da lei, e sai ilesa.*

– *Com o apoio da lei, a mulher que paga pelo aborto sai sem se ferir.*

Na questão 16⁵, evidencia-se o trato com a compreensão textual, mas com um trecho de texto enfocando tese e argumentação. Dentre as alternativas, apenas uma afirmação não pode funcionar como argumentação para a tese proposta no trecho. Apesar de mencionar a fonte e o ano de publicação, não menciona o gênero do qual foi extraído e não aprofunda a abordagem de texto argumentativo.

16. (Cefet/PR) – *Assinale a alternativa que NÃO é um argumento para a tese do trecho em destaque:*

⁵ As questões de 9 a 15 são de literatura; não fazem parte, portanto, do objetivo deste trabalho analisá-las.



“O Brasil está passando por um grande ajuste das contas externas, de uma magnitude provavelmente maior do que a do ajuste de 1999. No setor externo, o próximo governo vai pegar um país muito mais forte.”
(Adaptado de O Estado de S. Paulo, 25/08/02, p. B.2)

(Em seguida, vêm as alternativas de “a” a “e”.)

Para as questões 17 e 18, tem-se como referência o TEXTO 3, mas a questão 18 extrai trecho do texto para abordar a concordância, o que não é relevante para esta pesquisa. Assim, analisar-se-á apenas a questão 17, para o término da análise desse *software*.

TEXTO 3

17. (Cefet/PR) – De acordo com o texto (vide TEXTO):

(Em seguida vêm as alternativas de “a” a “e”.)

Figura 11 – TEXTO 3 Português RE – 04

CAMPANHA INCENTIVA E ORIENTA SOBRE DOAÇÃO DE ÓRGÃOS

As pessoas que passaram ontem pela Rua Izaac Ferreira da Cruz, no bairro Sítio Cercado, e pela Avenida das Torres, próximo à Vila das Torres, receberam panfletos e adesivos de orientação e incentivo à doação de órgãos. A campanha, promovida pelo Rotaract Club em todo o Brasil, também foi realizada nos municípios de Paranaguá, Guaratuba e Lapa.

Apenas em Curitiba, os coordenadores da campanha – que marcou o início da semana mundial anual do Rotaract – esperavam distribuir ontem cerca de 6 mil peças do material. “Esta foi a forma que encontramos de contribuir para a doação de órgãos e desmistificá-la no país”, explica Marcelo Lindgren de Lala, representante do distrito 4730 do Rotaract Club.

Segundo Lala, por desconhecimento, muitas pessoas são resistentes à doação. Entre os temores das pessoas que não aceitam a iniciativa, está o de que o corpo do doador fique mutilado. Grande parte da população ignora que é obrigatória por lei a reconstituição estética do corpo depois de retirados os órgãos.



CAMPANHA INCENTIVA E ORIENTA SOBRE DOAÇÃO DE ÓRGÃOS

PROCEDIMENTO

Para ser um doador, é fundamental comunicar a decisão à família. Mesmo que essa decisão esteja explicitada no documento de identidade ou de habilitação, a família sempre é consultada.

Em vida, uma pessoa também pode doar um dos rins, parte do fígado e parte da medula. A retirada de córnea, rins, coração, pâncreas, pulmão, ossos, intestino, fígado, músculos, pele e vasos só é possível depois da morte.

A maioria dos motoristas que recebiam os folhetos e adesivos se mostrava interessada. "É uma boa idéia. Agora vou pensar melhor sobre o assunto", comentou o vendedor autônomo Carlos Ramos de 30 anos, que passava pela Izaac Ferreira da Cruz na manhã de ontem.

(Gazeta do Povo, 11/03/01)

Nessa questão, ocorre novamente uma pergunta, qual seja, a de encontrar no texto informações explícitas para marcar a alternativa correta. Nesse texto, o título, a fonte e a data de divulgação são expostos, mas não há a preocupação em abordar o gênero.

Assim, constata-se que as atividades propostas pelo *software* não contemplam aspectos que levem o leitor a uma atitude crítica, de reflexão relacionada às condições de produção. Apresenta questões sobre referente, efeito de sentido a partir do uso de recursos linguísticos, identificação de orações com sentidos equivalentes, mas predominando questões de localização de informações explícitas e algumas de inferências.

O *software* "Português RE – 04", conforme o anterior, em sua página inicial, apresenta a logomarca do portal e a expressão "reforço escolar" e na barra inferior têm-se os *links* "sair" e "avançar". Esse leva o usuário às atividades no interior do *software*.

Na página da atividade de compreensão textual, encontra-se a primeira atividade, que traz o seguinte enunciado:



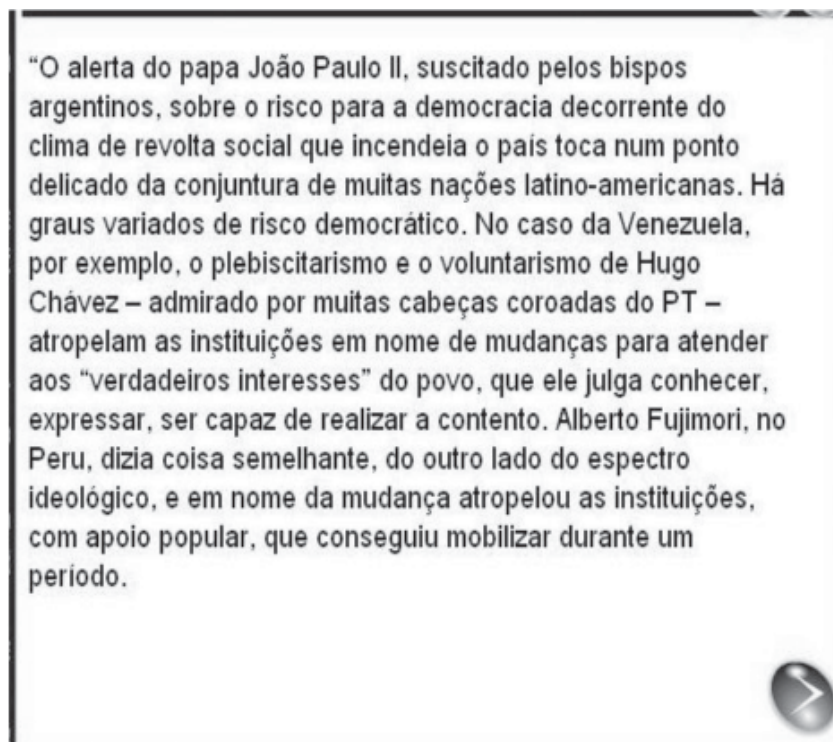
1. Assinale a alternativa correta a respeito do texto.

(Em seguida vêm as alternativas de “a” a “e”.)

Nesse *software*, as questões, quase que no total⁶, não são relacionadas a nenhum tipo de seleção, pelo menos isso não está mencionado. Portanto, pode-se concluir que se trata de atividades elaboradas para compor especialmente o *software*.

A questão 1, de acordo com as alternativas propostas, é de localização de informações no texto e não faz nenhuma menção ao gênero textual, nem ao suporte, apesar de expor o autor, a fonte e a data de publicação. Vejam-se, a seguir, a parte inicial e a final do texto. Ele está comportado em seis páginas, não podendo ser demonstrado na íntegra.

Figura 12 – TEXTO 1



⁶ Contém apenas duas questões de vestibular no fim do *software*.



E desse risco, nem o Brasil está livre. Temos o caldo de cultura autoritária, voluntarista e populista. Ainda não temos a crise que gera o combustível para a convulsão social, que alimenta a crença nesses falsos messias, para os quais os componentes fundamentais da democracia como a conquista civilizatória, a liberdade e a contrariedade de interesses são descartáveis, não importa quanto sangue, suor e lágrimas tenham custado ao país conquistá-los.”

(Sérgio Abranches - Veja, 20/02/2002)

A segunda, a terceira e a quarta questões são também de localização de informações no texto, como se pode verificar abaixo.

1. Assinale a alternativa INCORRETA sobre o texto.

(Em seguida, vêm as alternativas de “a” a “e”.)

2. Leia as seguintes afirmações sobre o texto e, depois, assinale a alternativa correta.

(Aparecem as afirmações de I a III e em seguida as alternativas de “a” a “e”.)

3. Leia as seguintes afirmações e, depois, assinale a alternativa correta.

(Aparecem as afirmações de I a III, com a expressão “segundo o autor” e, em seguida, as alternativas de “a” a “e”.)



A quinta questão trabalha com a paráfrase, utilizando-se das conjunções para interligar as orações, transformando três períodos em um único. Nesse momento, percebe-se o estabelecimento de relações lógicas entre partes do texto, articulação de ideias, habilidades de leitor proficiente, pois consiste em uma atitude mais complexa no ato da leitura. Veja-se a demonstração:

4. Assinale a alternativa que reescreve o seguinte trecho retirado do 3º parágrafo, unindo os três períodos em um só, mantendo a sua correção: “É que nos esquecemos sempre que o Brasil e Argentina tiveram, antes da ditadura militar, ditaduras civis. E estas não foram estigmatizadas. Ao contrário, foram mitificadas.”

(Em seguida, vêm as alternativas de “a” a “e”.)

a. É que nos esquecemos sempre que o Brasil e Argentina tiveram, antes da ditadura militar, ditaduras civis, porque não foram estigmatizadas, porém, foram mitificadas.

Na questão 6, percebe-se a abordagem do significado da palavra dentro do texto, mas relacionado ao uso de conjunção.

5. Assinale a alternativa que substitui corretamente a palavra sublinhada no trecho a seguir, mantendo o seu sentido original: “Para divisar cenários possíveis de fratura democrática na Argentina não se deve olhar, portanto, para os militares, e sim para os civis.” (6º parágrafo).

(Em seguida, vêm as alternativas de “a” a “e”.)

Na questão 7⁷, extraíram-se trechos do texto, com indicação do parágrafo, para a abordagem da regência verbal, o que não é alvo desta pesquisa. É na oitava questão, há o trabalho com o tema do texto, o seu sentido geral, via de sínteses, possibilitando que o aluno, antes de responder, atente para a alternativa que melhor convém marcar, pois, por se tratar de um texto longo, pode levar o leitor a confundir a temática.

⁷ As questões de 9 a 15 e a 20 são de literatura; as questões de 16 a 19 se referem à análise linguística, não fazendo parte do objetivo deste trabalho analisá-las.



8. Assinale a alternativa que melhor resume o tema do texto.

(Em seguida, vêm as alternativas de “a” a “e”.)

Nesse *software*, foi possível verificar que há muitas questões de identificação de informações explícitas no texto, mas que também contempla questões de leitura e compreensão textual que levam o aluno/leitor a um nível mais complexo de raciocínio para respondê-las. Há abordagem da paráfrase, articulação das ideias de parte do texto, do significado da palavra dentro do texto e da temática.

7 Considerações finais

Os portais educativos investigados têm um potencial alto de possibilitar a interatividade entre seus produtores, usuários, textos, *softwares* e suas interfaces. As páginas apresentam recursos multimídias e hipertexto bem-diversificados, e os signos utilizados nas interfaces promovem a dialogicidade entre si e com o usuário.

As *homepages* oferecem caminhos diversos para a navegação e grande explicitação sobre o que se pode encontrar nos portais, facilitando a decisão do usuário de prosseguir a sua leitura conforme seus interesses: o professor no trabalho pedagógico, e os alunos inseridos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Quanto aos *softwares* do portal 1, esses oferecem recursos hipermediáticos, hipertextuais vários e contêm uma organização que instiga os usuários a prosseguirem a navegação pelas suas páginas com o propósito de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

No entanto, no que se refere às atividades, os textos aparecem como pretexto para questões de leitura e compreensão, pois nenhum aspecto de condições de produção é focado. Em sua maioria, requerem do leitor a identificação de informações explícitas no texto, tendo aparecido poucas questões de inferência, de exposição de opinião do aluno, de significado de expressões no texto e uma questão de identificação do referente de uma palavra.

Quanto nos *softwares* do portal 2, esses também apresentam o texto apenas para a realização de questões de compreensão, sem levar em conta a funcionalidade dos gêneros em questão nem aspectos relacionados às



condições de produção. As questões, em sua maioria, são de localização de informações explícitas, contemplando, às vezes, comandos que requerem do leitor a inferência a partir de pistas no texto e identificação de orações, que trazem o mesmo significado, o trabalho com os sentidos de conjunções – dentro do texto – contemplando as relações lógicas entre partes do texto, articulação de ideias e abordagem da temática.

No que se refere aos gêneros textuais, verifica-se que em todos os *softwares* eles se encontram conforme textos impressos, não apresentando recurso multimídia e nenhuma abordagem das suas especificidades. A exposição dos textos, quase total, contempla a fonte e/ou o suporte, e muitos são apresentados na íntegra.

De modo geral, no que se refere às atividades desenvolvidas em todos os *softwares*, esses não contemplam uma abordagem sociointeracional de linguagem, considerando as esferas comunicativas, os gêneros textuais para estudo, os seus suportes, as circunstâncias de uso e os interactantes. O que se pode constatar é que os textos vêm como pretexto para a leitura e a compreensão, mas não como gêneros com funções sociais.

Vale mencionar, no entanto, que um dos *softwares* foi confeccionado tendo em vista questões de seleção pública, o que justifica a não preocupação com aspectos sociointerativos da linguagem. Contudo, vale ressaltar que esse *software* está situado em um portal educacional, que deveria primar por um ensino que atendesse às perspectivas sociais dos estudantes.



Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de criação verbal*. 4. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BEZERRA, Benedito G. Gêneros introdutórios mediados pela *web*: o caso da *homepage*. In: ARAÚJO, Júlio C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros deságios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 113-125.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDU, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: Ed. da UFPE; CNPq, 2003.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 71-91.

SOUZA, A. G.; CARVALHO, E. P. M. Uma noção de suporte virtual. *Hipertextus Revista Digital – NEHTE, UFPE*, Recife, v 1, 2006. Disponível em: < <http://www.hipertextus.net/volume1.html> >. Acesso em: 11 jan. 2009.