

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro no século XXI

Vanessa Souza da Silva (UERJ)

Resumo: A presente pesquisa faz parte da *Linha de Pesquisa Ensino da língua portuguesa: história, políticas, sentido social, metodologias e pesquisa*, do Curso de Doutorado em Língua Portuguesa da UERJ, e tem por objetivo compreender como tem sido o ensino de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no século XXI, a partir das orientações curriculares prescritas pela Secretaria de Estado de Educação. Para tanto, toma-se como objeto de análise a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, produzida no documento de Reorientação Curricular e o documento atual conhecido como Currículo Mínimo. Nessa proposta, é objeto de análise o discurso do documento oficial no que tange à concepção de linguagem priorizada e ao objetivo do ensino da língua materializado através do que ele apresenta como objeto de ensino. Esta pesquisa toma como estratégia metodológica a análise documental, utilizando a abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa de inspiração bakhtiniana. A base teórica que sustenta, principalmente, esta pesquisa é a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin. Os documentos em análise apostam na concepção da linguagem enquanto interação e objetivam ampliar a competência discursiva dos alunos por meio de atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, e desenvolver o domínio de aspectos discursivos e gramaticais da língua em uso como suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção, estando a reflexão sobre as questões gramaticais vinculada aos objetivos de leitura e produção de textos orais e escritos.

1. Caracterização do objeto de pesquisa

O presente artigo é resultado de minha pesquisa do Curso de Doutorado em Língua Portuguesa (UERJ) e tem por objetivo compreender como tem sido o ensino de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no século XXI, a partir das orientações curriculares prescritas pela Secretaria de Estado de Educação, dando continuidade à minha pesquisa de mestrado (UFF). O objeto de análise é a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, produzida no documento de Reorientação Curricular entregue às escolas em 2006, incluindo os Materiais Didáticos elaborados pelos professores e o documento atual conhecido como Currículo Mínimo.

A Reorientação Curricular é um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro direcionado a orientar a prática dos professores de Língua Portuguesa. Ela contém orientações para o desenvolvimento do currículo das unidades escolares que compõem a Rede Pública Estadual. É um documento que se propõe a “contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade do ensino, adequando-o às mudanças operadas na esfera do conhecimento e as mudanças nas relações de trabalho” (RJ, 2004, s/p). Ao intitular-se como Reorientação Curricular, o documento sinaliza que houve um documento anterior. Este remonta a 1994, anterior à LDB, “o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilização curricular sugerida nos documentos oficiais do MEC” (RJ, 2004, p. 2).

O documento preliminar da Reorientação Curricular, elaborado em 2004, assinala a necessidade de uma definição de novos contornos legais e pedagógicos a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e se coloca como uma resposta e esse apelo. Desse modo, este documento resgata os dispositivos legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência para “os princípios pedagógicos e filosóficos que pautam esta proposta curricular” (RJ, 2004, Apresentação aos professores, s/p), se

apresentando como uma resposta ao documento anterior. Em suma, apresenta a LDB e os PCN como referência para o redirecionamento do documento curricular que deve orientar o ensino da língua materna no país no início do século XXI.

Um ponto relevante a ser destacado é que este documento traz um dado de certa forma inovador: conta com a parceria de consultores da UFRJ, representando a voz da academia de um lado, e com a parceria de professores, representando a prática escolar, de outro, para a elaboração da proposta curricular. Segundo o documento, a realidade das escolas e as práticas docentes “constituem sem dúvida o ponto de partida de qualquer reflexão curricular. Assim, foram organizados de professores, representantes das diversas disciplinas que, em interação com consultores da UFRJ, escreveram este documento preliminar” (op. cit.).

A participação dos professores apresenta duas implicações muito importantes. É uma clara tentativa de se diminuir o hiato, muitas vezes presente, entre a escola e a academia, uma vez que muitos professores que participam da prática escolar já se formaram há muito tempo e não participam, por diversos motivos que não convém aqui enumerar, de cursos de qualificação profissional, não estando a par das inovações que se apresentam nos estudos na área da linguagem e do ensino da língua materna. Em segundo lugar, a participação dos professores na elaboração do documento é uma forma eficaz de se ter “quem deverá implementá-lo” (RJ, Apresentação geral, p. 1) presente em todas as etapas do processo: na fase inicial, através da elaboração do arcabouço teórico, na fase intermediária, na elaboração dos Materiais Didáticos, e na fase final, através do recebimento e aplicação do documento através do seu uso em sala de aula. Segundo o documento, o “material produzido representa a consolidação da proposta de Reorientação Curricular, amadurecida durante dois anos (2004-2005), na perspectiva da relação teoria-prática” (RJ, 2006d, p. 21).

Esses Materiais Didáticos foram elaborados em quatro volumes: dois para o Ensino Fundamental e dois para o Ensino Médio. Eles apresentam “sugestões de atividades didáticas para subsidiarem o trabalho de sala de aula de Língua Portuguesa, frutos de interação da parceria entre professores das universidades federais e professores da rede pública de ensino básico do Rio de Janeiro” (RJ, 2006, p. 25). As quatro unidades, Volumes I e II do Ensino Fundamental¹ e Volumes I e II do Ensino Médio, evidenciam a preocupação em priorizar atividades de leitura e produção textual. Cada grupo de professores escolheu um tema e selecionou textos de variados gêneros para criar atividades didáticas para ampliar a capacidade de leitura dos alunos.

A versão definitiva da Reorientação Curricular assinala que durante o curso de formação continuada “o documento foi rediscutido, e os cadernos didáticos foram elaborados pelos professores. O documento original, a proposta de orientação curricular, mudou pouco” (RJ, 2006a, p. 14). O que se traz de novo em relação às versões anteriores são os Materiais Didáticos, que se tornam públicos juntamente com a entrega da versão definitiva.

Já o Currículo Mínimo foi considerado pela Secretaria de Estado de Educação como uma das principais ações desenvolvidas no início do ano letivo de 2011, marcado pelo começo da implantação do novo Programa de Educação do Estado. O lançamento do documento foi anunciado pelo secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia, do atual governo estadual, em janeiro de 2011, com seis disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia), tendo como diretora de Pesquisa e

¹ Os volumes do Ensino Fundamental correspondem ao segundo segmento, ou seja, 5ª à 8ª série.

Orientação Curricular, a educadora Beatriz Pelosi. Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, equipes disciplinares de professores da rede estadual conduziram a concepção, redação e revisão dos livretos e o material foi disponibilizado à equipe pedagógica nas escolas. Segundo informações disponibilizadas no *site* da SEEDUC², ao adotar o Currículo Mínimo, a SEEDUC promoveu, para todas as escolas da rede estadual, uma expectativa comum sobre o que deve ser ensinado e aprendido a cada ano de ensino. O documento “procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania” (confira *site* mencionado na nota de rodapé) e objetiva também a preparação do aluno para avaliações como a Prova Brasil e o Enem.

Uma interessante peculiaridade do Currículo Mínimo é que ele não define métodos, materiais didáticos ou formatos. Ele centraliza sua preocupação em resultados, explicitando o que os alunos devem ser capazes de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. A partir dele, o professor pode criar o seu próprio plano de curso. Ele deve ser usado como referência para a escolha de seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal. Outro dado do documento é que, nele, o professor encontra compiladas todas as orientações e legislações, estaduais e nacionais, com a garantia de que, ao cumprir o Currículo Mínimo, atenderá todas as diretrizes da Educação Básica, além das matrizes de referência dos principais exames externos.

2. O ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro no século XXI

Para investigar como tem sido o ensino da Língua Portuguesa no século XXI, tomo como objeto de investigação os documentos curriculares produzidos nesse período, uma vez que os mesmos sinalizam o que deve ser tomado como objeto de estudo nas aulas direcionadas à aprendizagem da língua materna. Após analisá-los, notei que os mesmos investem na concepção da linguagem enquanto interação e explicitam dois objetivos principais: ampliar a competência discursiva dos alunos por meio de atividades de leitura e produção de gêneros textuais orais e escritos e desenvolver o domínio de aspectos discursivos e gramaticais da língua em uso como suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção. Assim, o texto (oral e escrito) é apresentado como unidade de ensino/aprendizagem e os gêneros como objeto de ensino.

Para compreender como a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e o Currículo Mínimo trabalham com os gêneros, tomo como arcabouço teórico os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin sobre os *gêneros do discurso*. Esse conceito está imbricado na concepção dialógica de linguagem desenvolvida pelo autor em sua obra *Estética da criação verbal*.

O autor desenvolve esse conceito quando apresenta a noção de enunciado. Para ele, a verdadeira essência da linguagem é o evento da interação verbal e esta se realiza em um

² Cf. <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=654&idItem=4484&idsecao=13>. Acesso em 20/11/2011.

enunciado ou em vários. Este é concebido como unidade de comunicação e totalidade semântica, ou seja, cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. Para Bakhtin (2003), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (p. 265). Bakhtin destaca, ainda, que os enunciados não têm vida isolados.

Cada pensamento que temos, cada enunciado que proferimos faz parte de encadeamento dialógico da vida. Segundo Bakhtin (2003), o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (p. 261), que são organizados segundo seu conteúdo temático, seu estilo e suas formas composicionais. Esses três elementos estão ligados no todo do enunciado, formando uma unidade indissociável. Em sua obra *Estética da criação verbal* (2003), após analisar os elementos do enunciado, Bakhtin destaca uma importante peculiaridade do enunciado, considerada por ele como o mais importante elemento: a intenção discursiva do falante se realiza fundamentalmente na escolha de um certo gênero de discurso. Assim, “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo” (2003, p. 282).

Bakhtin (2003, p. 262) sustenta que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (grifos do autor). Assim, em cada campo do conhecimento existem e são empregados gêneros discursivos que correspondem às condições específicas desse campo. O autor salienta que a heterogeneidade dos gêneros do discurso inclui desde um relato do dia-a-dia até um documento oficial, como é o caso das propostas curriculares. “A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (Bakhtin, op. cit.).

Para o autor, se não existissem os gêneros do discurso e se tivéssemos que criar cada enunciado que utilizamos, a comunicação verbal seria quase impossível. Isso nos leva a concluir que os gêneros fazem parte do repertório discursivo dos falantes. São tão indispensáveis para a compreensão mútua dos falantes quanto as formas da língua. Ele acrescenta que eles organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Assim, aprendemos “a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (...), uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim” (Bakhtin, 2003, p. 302).

Para Bakhtin (2003), para que aconteça a comunicação verbal têm que ocorrer gêneros discursivos. A diversidade de gêneros, por sua vez, “é determinada pelo fato de eles serem diferentes em função da situação, da posição social do falante e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (p.302). Haverá, então, formas menos rigorosas de gêneros (como os familiares), formas íntimas e formas mais rígidas como os textos oficiais, entre outros, que requerem uma determinada entonação expressiva. Quanto mais formais forem os gêneros, mais alto será o grau de coação e estabilidade.

Diante da heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (2003) atenta para a diferença existente entre os gêneros primários e secundários, simples e complexos, respectivamente. Os gêneros primários são utilizados na comunicação cotidiana. Além disso, possuem uma relação

imediate com o contexto existente e com a realidade dos enunciados alheios. São aparentados com a oralidade e tendem a ser mais interativos, embora incluam muitos gêneros da escrita informal, de circulação privada. Já os gêneros secundários, segundo os pressupostos bakhtinianos, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (2003, p. 263), tais como romances, ensaios filosóficos, gêneros jornalísticos, dramas, pesquisas científicas, etc. No seu processo de formação os gêneros secundários incorporam e até reelaboram os gêneros primários (simples), passando estes a integrar aqueles.

Os gêneros discursivos são formas comunicativas e como tal são adquiridas nos processos de interação verbal e não em manuais de gramáticas ou de normas linguísticas. É na vivacidade da linguagem que eles são elaborados, na interação entre os falantes. Afinal, como nos afirma o autor (2003, p. 283), “A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”, ou seja, nos processos interativos.

Vale lembrar que ambos, gêneros primários e secundários, são ideológicos e refletem o contexto de sua enunciação. Interpretam a realidade ou a deformam de acordo com a intenção dos seus falantes. “A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (2003, p. 264) que é ideológica e semiótica.

Os gêneros do discurso vinculam-se aos enunciados. Esse vínculo existente entre discurso e enunciado “evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação e não como unidade de estruturas linguísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação” (Machado, 2005, p. 157). Isso acontece porque a intenção linguística do falante se realiza sempre em função de sua escolha dentre as formas estáveis de enunciados que são os gêneros do discurso. Assim, o estudo dos gêneros do discurso considera, fundamentalmente, a natureza do enunciado, pois os enunciados “e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história e a sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 268).

3. O trabalho com os gêneros na Reorientação Curricular de Língua Portuguesa/RJ

A análise documental do discurso da Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e do Currículo Mínimo nos mostra que a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro traça alguns pontos importantes como arcabouço teórico. O documento relata, primeiramente, o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa, que é o desenvolvimento das competências necessárias a uma interação autônoma e ativa através da linguagem nas situações de interlocução, leitura e produção dos diferentes gêneros.

Em segundo lugar, apresenta a concepção de linguagem que sustenta a proposta curricular, afirmando que o ensino da língua materna deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem como “fruto da interação entre sujeitos, ‘processo em que interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas, orais e escritas” (RJ, 2006, p. 35), como nos ensinam os pressupostos teóricos bakhtinianos.

Em seguida, elege o texto como unidade de ensino para, finalmente apresentar os gêneros como objeto de ensino. Ao fazê-lo, o documento destaca que a tradição gramatical perde o seu lugar de primazia, pois é o texto o lugar em que se dá a interação entre sujeitos:

A eleição do texto – e não palavras, frases, classes ou funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua exercita sua capacidade de organizar e transmitir ideias, informações, opiniões em situações de interação. O texto, considerado como espaço de construção de sentido, é o lugar em que se dá interação entre os sujeitos, tendo como cenário o contexto sociocognitivo (RJ, 2006a, p. 36).

Segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 8), o texto como unidade de ensino se afirma juntamente “com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados”. Segundo as autoras, esse princípio foi sendo difundido por diversas propostas curriculares em diversos estados do Brasil desde a década de 1980, havendo um importante deslocamento da gramática para o texto.

Considerando o texto como o foco de ensino-aprendizagem do idioma, o documento separa os conteúdos em três eixos: i) *Gêneros textuais*, priorizando o ensino de diferentes gêneros; ii) *Produção textual*, visando a um enfoque prático do trabalho realizado com os gêneros textuais; e iii) *Língua em uso*, no qual se evidenciam os itens gramaticais que podem ser trabalhados a partir dos gêneros textuais ensinados e praticados através da produção textual.

O texto é tomado como unidade de ensino e a noção de gênero é tomada como objeto de ensino, daí a preocupação para que “o fio condutor do currículo de Língua Portuguesa seja estabelecido com base em atividades de leitura e produção de diferentes gêneros, obedecendo a uma sequenciação, por série, que leve em conta o grau de complexidade do texto e sua inserção nas situações sociais vividas pelo aluno” (RJ, 2006a, p. 36). Mas como o documento trabalha com os gêneros?

No tópico “Leitura, interlocução e produção de textos”, o documento sugere que sejam escolhidos textos que despertem o interesse dos alunos, pois isso contribui para estimular a formação do leitor. Destaca que é preciso “considerar a diversidade dos gêneros textuais, seus diferentes registros, as expectativas e dificuldades dos alunos e, também, planejar atividades de leitura livre, a fim de permitir que os alunos façam suas próprias escolhas” (RJ, 2006a, p. 41). Além disso, a seleção dos textos e atividades deve ser feita levando em conta as características do aluno, como faixa etária, escolaridade e conhecimento prévio. Um mesmo gênero é apresentado para estudo em diferentes séries, pressupondo uma abordagem progressiva, que começa dos textos mais familiares para os alunos até chegar aos textos de maior complexidade.

A proposta de reorientação curricular pressupõe a valorização de linguagens não verbais como gestos, símbolos matemáticos, imagens, etc., sustentando que a interação social plena requer que o aluno domine um conjunto de regras relativas a cada forma de linguagem. Para isso, o documento estabelece que o foco da proposta curricular de Língua Portuguesa deve ser estabelecido com base em atividades de leitura e produção de diferentes gêneros. É a partir daí, considerando a concepção interativa de linguagem e a adoção do texto como unidade de ensino, que o discurso oficial desenvolve o conceito de gênero. O objetivo maior apresentado

pelo discurso oficial é que o aluno seja um leitor e produtor de diferentes gêneros, tendo em vista a variedade de textos que circulam na sociedade e são parte da sua vida diária ou não.

Segundo o documento, o ensino da língua deve objetivar o letramento dos alunos, ou seja, deve levar o aluno a usar socialmente a leitura e a escrita através do estudo dos diferentes gêneros que circulam socialmente, praticar a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais que a nossa sociedade grafocêntrica atual impõe. No tópico “Algumas Condições para Tornar Produtivas as Práticas de Leitura”, o discurso oficial enfatiza que na “prática de leitura, devem ser desenvolvidas atividades que, ao final da educação básica, garantam ao aluno a capacidade de ler diferentes textos, de gêneros diversos: contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, editoriais, charges, propagandas, tirinhas, etc., interagindo com eles de forma crítica. Isso é necessário porque uma mesma habilidade de leitura pode ser exercitada em diferentes gêneros textuais e em diferentes níveis de escolaridade” (RJ, 2006a, p. 42).

Como é rica a heterogeneidade dos textos que circulam na sociedade, incluindo desde um relato do dia-a-dia até um texto científico, o documento, então, defende a adoção dos diferentes gêneros como objeto de ensino-aprendizagem. Para o ensino fundamental, sugere que “devemos priorizar textos de menor complexidade formal e temáticas apropriadas à faixa etária dos alunos. Crônicas de experiências cotidianas, pequenos contos e poemas, notícias, cartas, quadrinhos, textos publicitários podem servir de suporte ao trabalho de produção textual” (RJ, 2006a, p. 44). Para isso, partindo do postulado de que toda prática educativa, no ensino da língua, deve ter como base os gêneros textuais, elenca uma diversidade de gêneros, em cada série, como eixo articulador dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, tendo os alunos um amplo rol de gêneros estudados ao término do segundo segmento do *Ensino Fundamental*: conto, conto de cada, crônica, fábula, lenda, romance, tira, HQ, charge, poema, cordel, canção, verbete, notícia, entrevista, propaganda, receita, regras (texto normativo), regra de jogo, carta, carta formal, carta de leitor, bilhete, agenda, artigo de opinião, texto de divulgação científica, texto oficial e textos didáticos.

A meta apresentada pelo documento, no tópico “Proposta de Seriação”, é que, de acordo com os objetivos a serem atingidos em cada série, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual, que o professor da língua materna organize o seu planejamento, selecionando textos de variados gêneros que “atendam às exigências do uso público da linguagem, em inúmeras condições e finalidades de comunicação: tempo e lugar, relação entre os interlocutores, características e papel social do enunciador e do receptor, objetivos da interação, canal/veículo, grau de formalidade e situação” (RJ, 2006a, p. 53). Tal justificativa de considerar os diferentes gêneros priorizando a situação e a finalidade de produção mostra a preocupação do discurso oficial em trabalhar os gêneros numa perspectiva discursiva, tal como orientam os pressupostos bakhtinianos. A proposta curricular “considera o texto como o foco do processo de ensino-aprendizagem do idioma. Com base no agrupamento de textos de diferentes gêneros (adequados a cada série), são indicadas habilidades específicas de leitura e produção textual, bem como aspectos discursivos e gramaticais da língua em uso a serem abordados como suporte para o desenvolvimento das referidas habilidades” (RJ, 2006a, p. 53). Nota-se uma nítida valorização dos aspectos discursivos no trabalho com os gêneros.

A mesma preocupação aconteceu com o Ensino Médio. Os gêneros foram agrupados por série. A seleção dos textos e atividades também levou em conta as características do aluno, como faixa etária, escolaridade e conhecimento prévio. Tal como no segundo segmento

do Ensino Fundamental, um mesmo gênero foi apresentado para estudo em diferentes séries, pressupondo uma abordagem progressiva. Não houve inovações quanto aos gêneros apresentados, visando a um aprofundamento daqueles que já haviam sido apresentados nas séries anteriores. Na parte da *Produção Textual* e em *A Língua em uso*, houve também um aprofundamento das habilidades trabalhadas, mesmo tratando do mesmo gênero. Ao todo, são abordados os seguintes gêneros: conto, crônica, romance, tira, HQ, charge, poema, canção, notícia, entrevista, propaganda, regras (texto normativo), carta formal, carta de leitor, artigo de opinião, editorial, texto de divulgação científica, texto oficial e textos didáticos.

Foram incluídos os gêneros editorial e texto oficial que, por serem gêneros mais complexos, exigem um maior nível de letramento para sua produção. Segundo o documento, o trabalho com os gêneros “deve ser ampliado, pela interação com textos que combinem, por exemplo, recursos da narrativa mesclados aos da argumentação. Por esse motivo, nesse nível, deve haver abordagem mais profunda de textos literários e de textos de opinião – editoriais, artigos, ensaios, etc.” (RJ, 2006a, p. 44). Outro dado relevante é que diversos gêneros pressupõem um trabalho minucioso das habilidades do gênero oral, gênero este que, às vezes, não é priorizado sistematicamente em muitos livros didáticos, sendo relevado a um segundo plano.

Quanto ao tratamento didático dos conteúdos, o documento orienta que os gêneros devem ser organizados de maneira gradual, ou série a série, para que os alunos possam se apropriar das características presentes nos textos mais simples e depois irem se aprofundando em gêneros mais complexos, numa abordagem progressiva: “Um mesmo gênero textual é estudado em diferentes séries, pressupondo uma *abordagem progressiva*: a partir de textos mais familiares e simples até chegar àqueles mais complexos” [grifos meus] (RJ, 2006a, p. 41);

O trabalho com os gêneros é realizado sem preocupação de ensinar um gênero específico por unidade de trabalho. Ao contrário, um tema é escolhido como fio condutor do trabalho a ser realizado e para isso são contemplados vários gêneros para se tratar daquele tema. É elaborado um conjunto de atividades didáticas, que envolvem diversos gêneros, a fim de tratar do tema escolhido utilizando diferentes gêneros, havendo, portanto, um *enfoque temático*.

Os Materiais Didáticos são a parte da Reorientação Curricular que nos permitem compreender como isso se daria na prática, pois são o fruto do curso de formação continuada oferecida pela SEE/RJ e pela UFRJ no segundo semestre de 2005 a 350 professores voluntários, com base nos subsídios teóricos da Reorientação Curricular. Divididos em quatro volumes, eles apresentam sugestões de atividades didáticas para subsidiarem o trabalho em sala de aula dos professores que receberam o documento curricular. Pelo conteúdo do sumário de cada volume dos Materiais Didáticos é possível observar como os gêneros devem ser trabalhados na escola através do enfoque temático:

	TEMA SUGERIDO	GÊNEROS TEXTUAIS
ENSINO FUNDAMENTAL - VOLUME I	Cidadania: o que é, para quem, para quê?	Verbete de dicionário, texto didático e poema/canção
	Do tambor a computador	Canção, crônica, editorial e artigo de opinião
	Falando da vida... As pedras do nosso caminho	Poema, fábula, história em quadrinhos e publicidade.
	Mulher: perfis, atuações, personalidades	Crônica, artigo de opinião e canção.

	Meio ambiente: sinal de alerta	Canção, trecho de romance, fábula, carta de leitor e artigo.
ENSINO FUNDAMENTAL - VOLUME II	Que TV você vê?	Fotografia, gráfico, crônica, tira em quadrinhos e ensaio.
	A mulher e as mudanças sociais	Crônica, propaganda e artigo de opinião.
	Futebol: uma linguagem universal	Texto didático, crônica jornalística, crônica literária e conto.
	O trabalho empobrece o homem?	Pintura, poema, canção, artigo de opinião, carta ao leitor, charge e trecho de romance.
	Por falar em namorar...	Canção, divulgação científica, romance, crônica, quadrinhos, poema e notícia.
ENSINO MÉDIO – VOLUME I	TEMA SUGERIDO	GÊNEROS TEXTUAIS
	Todo dia eles fazem tudo igual...	Reportagem, crônica, charge e conto.
	Diferentes concepções na procura de um amor	Crônica, soneto, canção e artigo de opinião.
	Construindo um mundo mais solidário	Poema, carta de leitor e história em quadrinhos.
	Responsabilidade penal: em que idade?	Texto de opinião e canção.
	Por uma (nova) ideia de país	Artigo de opinião, poema, pintura em tela e propaganda.
ENSINO MÉDIO – VOLUME II	A sociedade como refém da informação/comunicação	Entrevista, editorial e artigo de opinião.
	Comunicação entre os homens: ainda há possibilidade?	Canção, tirinha, propaganda, entrevista e poema.
	Mulher, criatura em criação	Artigo de opinião, entrevista, cordel e tirinha.
	Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós!	Crônica, conto, samba-enredo e editorial.
	Consumir: ser alguém na vida X ser feliz?	Reportagem, poema e artigo de opinião.
	Família: relacionamentos em confronto	Poema, canção, crônica e artigo de poema.

Tabela 1: Gêneros textuais que devem ser trabalhados na escola através do enfoque temático

Em todos os volumes, é notória a preocupação em priorizar as atividades de leitura e produção textual, tendo em vista a concepção de que a escola deve incorporar em suas atividades de língua portuguesa os diversos textos que circulam na sociedade, adequados aos variados contextos de produção. Os temas são estruturados em unidades. Em cada unidade têm-se, inicialmente, informações gerais sobre o tema proposto e os textos escolhidos de diversos gêneros, contendo: i) gênero textual³, ii) objetivo comunicativo predominante; iii) contexto de produção; iv) modo de organização discursiva predominante e; v) contexto de produção do gênero em estudo. Essas informações compõem uma “ficha técnica” da proposta didática, a fim de facilitar sua utilização no planejamento do professor. Em seguida, são apresentadas as “atividades didáticas” para a execução da proposta, com todos os textos

³ Apesar de o documento não utilizar o conceito *gênero do discurso*, ao longo de toda a sua leitura se observa o enfoque discursivo que é dado ao trabalho com os gêneros. Uma prova disso é a estruturação dos gêneros selecionados no documento. É apresentado o gênero a ser trabalhado, seu objetivo comunicativo predominante, contexto de produção e modo de organização discursiva predominante.

utilizados para trabalhar o tema, com suas respectivas atividades, podendo ser xerografadas para utilização em sala de aula. Nenhuma atividade apresenta gabarito, ficando a cargo do professor sua execução e possíveis respostas das tarefas propostas.

Em resumo, nas unidades temáticas, há em destaque, basicamente, dois objetivos principais que prevalecem. O primeiro consiste em “ampliar a competência discursiva dos alunos por meio de atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, adequando-se às diferentes situações de interlocução” (RJ, 2006c, p. 29), no qual se ressalta a valorização da interação dos alunos com diversos gêneros, priorizando sua competência discursiva. Para isso, todas as unidades são compostas de vários gêneros, para que o aluno possa ter contato com diversas maneiras de focar o mesmo tema. O segundo objetivo consiste em desenvolver o domínio de aspectos discursivos e gramaticais da língua em uso como suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção, tendo os gêneros como eixo orientador no trabalho com a linguagem.

Já no Currículo Mínimo, não há um enfoque temático. Os gêneros textuais são apresentados por série e bimestre. Considerando o texto como o foco de ensino-aprendizagem do idioma, o documento separa as habilidades e competências a serem trabalhadas em três eixos: i) *Leitura*, priorizando aspecto discursivo dos diferentes gêneros; ii) *Uso da língua*, no qual se evidenciam os itens gramaticais que podem ser trabalhados a partir dos gêneros textuais ensinados; e iii) *Produção textual*, visando a um enfoque prático do trabalho realizado com os gêneros textuais.

Ao término do segundo segmento do Ensino Fundamental, os alunos terão aprendido os seguintes gêneros: bilhete, mensagem instantânea (*e-mail*, *post* e *torpedo*), história em quadrinhos, tirinha, contos de fadas e contos maravilhosos, poema, diário, blog, perfil, notícia, reportagem, entrevista, narrativa de aventura, suspense e terror, regra de jogo, receita, manual, artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo, texto didático, verbete enciclopédico, apresentação (*slide*, *cartazes*), debate regrado, seminário, cordel, canção, texto teatral, carta (pessoal, do leitor ou formal), Curriculum Vitae, crônica, conto e romance.

Para o Ensino Médio, o Currículo Mínimo apresenta também uma diversidade de gêneros a serem utilizados como objeto de ensino, que são colocados como eixos organizadores dos conteúdos a serem ministrados em cada bimestre. Para o primeiro ano, temos: literatura de informação e textos jesuítos, relato de viagem e crônica, poesia no barroco, tirinha, charge, poesia no arcadismo, artigo enciclopédico, reportagem e entrevista. No segundo ano do Ensino Médio, são apresentados os gêneros: poesia e romance no Romantismo, resumo, resenha, conto e romance no Realismo e Naturalismo, artigo de divulgação científica, poesia no Parnasianismo e no Simbolismo, canção, crônica e romance no Pré-modernismo, seminário e debate regrado. Para finalizar, no terceiro ano são direcionados os gêneros textuais: poesia e romance no Modernismo, manifesto, panfleto, poesia, crônica e romance no Pós-modernismo, artigo de opinião, editorial, ensaio, conto e romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa e redação dissertativa/argumentativa.

Um dado relevante é que os gêneros são apresentados no documento como eixo orientador dos conteúdos nos bimestres de cada série. A partir deles, são apresentados os conteúdos gramaticais e as produções de texto dos gêneros estudados. É interessante observar que os gêneros orais são mais valorizados no Currículo Mínimo e a literatura indígena e

africana explicitamente cobrada. Outra questão a ser destacada, é que os gêneros textuais a serem ensinados no Ensino Médio estão estreitamente ligados às escolas literárias de nossa literatura brasileira.

4. Considerações finais

Considerando os postulados apresentados da proposta de Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e no Currículo Mínimo, concluímos que os gêneros são tomados como objeto de ensino e são os responsáveis tanto pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidade de ensino em sala de aula quanto pela produção textual dos alunos.

Os documentos agrupam os gêneros em função da circulação social que eles exercem em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, sem esquecer os textos mais formais como o artigo de opinião e o texto oficial, e os textos mais informais como charge, tirinhas e histórias em quadrinhos entre outros, considerados gêneros cujo domínio é essencial à efetiva participação social. Como destaca Silva (2008b, s/p), “conhecer os gêneros do discurso é um imperativo se queremos efetivar práticas de letramento em nossa vida”. Os documentos cumprem assim seu papel, ressaltando a importância do conhecimento dos gêneros e levando em conta os usos sociais mais frequentes dos textos como a leitura, a escuta, a produção de textos orais e escritos.

Nota-se uma ênfase dos documentos em fazer prevalecer como eixo articulador a concepção interativa de linguagem, com práticas de leitura/escuta de textos de produção de textos orais e escritos integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção dos gêneros como objeto de ensino, tendo as práticas de análise linguística como resultante desses postulados.

Além disso, ao trabalhar os gêneros como objeto de ensino, nota-se um enfoque discursivo no trabalho com os gêneros mesmo que o conceito *gênero discursivo* não seja utilizado, pois o documento toma como pressuposto teórico a concepção dialógica de linguagem com base nos postulados de Bakhtin para embasar seu arcabouço teórico e valoriza a situação de produção e circulação dos diferentes gêneros apresentados como objeto de ensino.

Termino este texto retomando Silva (2008b), pois vejo no trabalho com os gêneros uma rica oportunidade de tornar o aluno da escola pública “capaz de ativar o seu conhecimento textual e o seu conhecimento de mundo de forma mais dinâmica e diversa. Afinal, pretendemos um nível de letramento que nos possibilite não apenas ser um decifrador de sinais, mas mobilizar nossos conhecimentos para dar coerência às possibilidades do texto e, conseqüentemente, da vida”.

Referências

ADAM, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes – Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1993.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALTAR, Marcos Antonio. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Tese (Doutorado em Letras)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande do Sul, 2003.

BOZZA, Sandra. Letramento: uma questão de vida. *Temas em Educação IV- Jornadas 2005*.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. In: *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. New York: London: Routledge, 1998.

BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL - MEC / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os sentidos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21- 47, dez. 2002.

_____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 195-207.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004 [1984].

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1985].
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, p. 5-21, set./out./nov. 2001.
- _____. *Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento*. Trabalho apresentado no painel “Perspectivas Bakhtinianas para o Ensinar e Aprender”. 10º ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, UERJ, 2000.
- _____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo bases teórico-metodológicas de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, p. 450-460, set./dez. 2006.
- ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JÚNIOR, Silva Cavalcanti. *Letramentos: para um mundo melhor*. São Paulo: Editora Alínea, 2009.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 18, n. 60, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301997000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar 2007.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MOLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés: 2007. p. 79-92.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004 [1984].
- RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: documento preliminar*. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: segunda versão*. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: versão definitiva*. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2006a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos*. Português - Ensino Fundamental – Volume I. Rio de Janeiro, 2006b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos*. Português - Ensino Fundamental – Volume II. Rio de Janeiro, 2006c.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos*. Português - Ensino Médio – Volume I. Rio de Janeiro, 2006d.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos*. Português - Ensino Médio – Volume II. Rio de Janeiro, 2006e.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular: um novo formato*. Português – Volume Único. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo: primeira versão*. Língua Portuguesa – Volume Único. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo: primeira versão*. Língua Portuguesa – Volume Único. Rio de Janeiro, 2012.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLS, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: *Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa5*. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 22 jun. 2004a.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa de Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. São Paulo: SEE-SP e SME-SP, 2004b. Disponível em <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/>. Acesso em 18 jun. 2012.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Vanessa Souza da. *A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro no início de século XXI: uma orquestra discursiva de vozes*. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2008a.

_____. *Letramento: uma dívida histórica do país*. Palestra proferida do II Encontro Latino-Americano de Direito, Sociedade e Cultura, realizada pela Faculdade Moraes Júnior/Mackenzie Rio, em 31 jul. 2008b.

_____. *A importância dos gêneros do discurso*. Entre-Rios Jornal, 22 maio 2008c.

_____. *Letramento: uma questão de vida*. Revista Virtual Linha Mestra. Campinas: Associação Brasileira de Leitura, 2007.

_____. Letramento e ensino de gêneros. In: Linguagem na escola. *Revista Educação em Foco*, UFJF, v.16, n.1 mar/ago 2011.

_____. *Letramento URGENTE*. Entre-Rios Jornal, 24 junho 2012.

SOARES, Magda. Prefácio. In: BATISTA, A. A. Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

_____. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

TAPIA, J. B. Políticas Públicas, aprendizado social e direitos nas sociedades modernas: breves reflexões. *Teoria e Cultura: Revista do Mestrado em Ciências Sociais/ Universidade Federal de Juiz de Fora*, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Centro de Pesquisas Sociais. Juiz de Fora, v.1., n.1, p. 9-33., 2006.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2005.

TONÁCIO, G. M. *Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos currículos documental e docente: um entrelaçamento de vozes*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, São Paulo, vol. 51 n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/03-Travaglia.pdf>.

WERLICH, E. *Typologie der Texte*. 2. ed. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.