

**PROCEDIMENTOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO:
A CRIAÇÃO DO ESPAÇO COMUM
PARTILHADO PELOS INTERLOCUTORES.**

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)
ptgal@uel.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns procedimentos de contextualização ou criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores, em matérias publicadas em edições recentes de revistas semanais. O trabalho é constituído por duas partes: na primeira, expõe-se a evolução da noção de contexto, à luz da trajetória da linguística textual; na segunda, apresentam-se alguns exemplos representativos de processos de contextualização.

Palavras-chave: Contextualização. Espaço comum partilhado. Linguística textual.

1. A evolução do conceito de contexto

No decurso dos estudos do texto, verificou-se a evolução nos sentidos de texto e contexto, correspondente às etapas sucessivas do desenvolvimento das teorias do texto.

A primeira fase dessa evolução são as análises transfrásticas, que consideram o texto unicamente uma sequência de enunciados bem formados e concatenados entre si. Nesse período, valorizaram-se, sobretudo, a estrutura textual (as partes do texto), os elementos que retomam o já mencionado (correferência ou anáfora) e a conexão entre as frases e as partes do texto (sequenciação). Outros temas recorrentes nos trabalhos dessas que são o emprego dos artigos definidos e indefinidos (correspondente ao binômio dado/novo) e a correlação dos tempos verbais.

Nessa primeira fase, adotava-se para o estudo do texto, o método ascendente (da frase para o texto) e o texto ainda não é considerado uma unidade dotada de sentido. Por esse motivo, a noção de contexto é limitada, e corresponde àquilo que posteriormente foi designada por *co-texto*, ou seja, a série de enunciados anteriores ou posteriores em relação a um enunciado ou a um dado termo.

A segunda fase da trajetória dos estudos do texto consiste nas gramáticas do texto, desenvolvidas principalmente (mas não exclusivamente) por autores de formação gerativa. Esses autores consideravam o texto uma unidade superior a sentença e, assim, tinham por objetivo construir gramáticas textuais paralelas às gramáticas da frase, a partir de uma estrutura de base e regras de transformação.

O pressuposto básico das gramáticas de texto é o fato de que as falantes de uma dada língua possuem uma competência textual análoga à competência frasal estabelecida por Chomsky. Essa competência permitiria ao falante: a) diferenciar entre textos e simples sequências de enunciados; b) distinguir textos completos e textos incompletos; c)

efetuar operações variadas em relação aos textos: resumo, paráfrase, atribuição de um título.

Outro postulado das gramáticas de texto é a consideração de que o texto constitui o signo linguístico primário e é uma entidade autônoma e a unidade hierarquicamente mais elevada. Com base nessas considerações, abandonou-se o método ascendente (da frase para o texto), e passou-se a tratar as partes do texto como signos primários. E se o texto é a unidade mais elevada, a segmentação e a classificação das partes só poderá ser efetuada em função da unidade maior. Cabe lembrar, a esse respeito, que o texto constitui uma unidade significativa em si, e não uma cadeia de elementos significativos justapostos.

No segundo momento dessa trajetória, o texto é definido como a estrutura mais elevada e possui uma macroestrutura temático-semântica global. Essa macroestrutura abrange o componente semântico, o uso, as interpretações extensionais do mundo e a inserção do texto no contexto. Nesse caso, pode-se admitir que o contexto flui do próprio texto, que é inserido numa dada situação comunicativa. Para as gramáticas de texto, o contexto consiste na situação imediata de comunicação.

Depois de os estudiosos terem-se dedicado à elaboração de um modelo gerativo do texto, ocorreu um novo movimento, que foi denominado por Koch (2004, p. 133) a *virada pragmática*. Nesse momento, o foco passou a ser o uso da língua em situações específicas e, a partir dele, o estudo das conexões entre o texto e o contexto comunicativo e situacional. Nesse estudo, o ponto de partida é sempre o texto, encarado como processo comunicativo central, e elemento básico do jogo de atuação comunicativa.

Segundo a perspectiva pragmática, a língua deixa de ser considerada um sistema autônomo de signos denotativos, mas uma forma de ação e atuação sobre o outro. As ações verbais são finalisticamente orientadas e originam-se a partir de um plano ou estratégia de ação, de modo que o texto passa a abranger, ao lado do componente sintático-semântico, os fatores pragmáticos e contextuais.

A incorporação dos fatores pragmáticos e contextuais trouxe, por tabela, uma nova orientação nos estudos do texto, abordagem procedimental. Segundo essa orientação, toda ação resulta de processos cognitivos, pois quem age (mesmo que se trate de uma ação elementar) sempre parte de modelos mentais de operações e de seus tipos. No caso da produção textual (atividade cognitiva complexa), ocorre a ativação simultânea de múltiplos saberes representados na memória e que necessitam ser ativados para que a operação seja bem sucedida. Heinemann e Viehweger (1991) mencionam quatro sistemas que contribuem para o processamento textual: o linguístico (léxico e gramatical), o enciclopédico (conhecimento de mundo), o sociointeracional (a língua como forma de ação), o textual (acerca de estruturas ou modelos textuais). Essas esferas de conhecimento atuam conjuntamente e conciliam as características dos usuários da língua e o respectivo conhecimento do mundo com as normas de atuação social e as características dos tipos e gêneros textuais.

Foi exatamente a preocupação com a atividade que encaminhou os pesquisadores à etapa mais recente do desenvolvimento dos estudos do texto: a perspectiva sociointeracionista e cognitiva. Nessa nova vertente, rompe-se a barreira entre os fenômenos internos à mente e aqueles a ela externas, numa visão extensional que coloca em pé de igualdade os processos cognitivos que acontecem nos indivíduos e aqueles que ocorrem no mundo e na sociedade, sempre em face de outros seres humanos. Aliás, nenhuma ação (nem mesmo as mais elementares) constitui ações isoladas, pois todas elas resultam da interação das várias ações.

A cognição passa a ser considerada um fenômeno situado e atividade linguística (considerada a partir da perspectiva interacional) constitui uma forma de realizar ações conjuntas e compartilhar conhecimentos. Essas ações, mais que ações individuais de sujeitos autônomos, “são ações conjuntas, já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar em que a ação acontece necessariamente em coordenação com os outros” (KOCH, 2004, p. 31).

Nessa fase da trajetória dos estudos do texto, ampliam-se as noções de texto e contexto. O texto é visto como um processo dinâmico de atuação sobre o outro e criação de sentidos, e em sua [do texto] elaboração convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. Acompanhando o alargamento do sentido do texto, o contexto passa ser considerado o entorno sócio-histórico-cultural partilhado (ainda que parcialmente) pelos membros de uma dada comunidade. O contexto é também a própria interação na qual os sujeitos históricos e sociais estão engajados.

Veja-se o esquema a seguir:

	Texto	Contexto
1. Análises transfrásicas.	1. Série de enunciados bem formados e ligados entre si.	1. Cotexto: série de enunciados anteriores ou posteriores a uma dada palavra ou frase.
2. Gramáticas de texto.	2. Unidade linguística mais elevada, dotada de sentido e gerada a partir da competência do falante.	2. Situação enunciativa.
3. Linguística textual/teorias do texto.	3. Processo dinâmico de atuação sobre o outro, resultante de ações linguísticas, cognitivas e sociais.	3. Entorno sócio-histórico-social comum aos membros de uma comunidade; a própria interação.

2. Procedimentos de contextualização

São explicitados a seguir os procedimentos mais frequentes de contextualização, para que se compreenda como ocorre a formação do contexto comum partilhado pelos interlocutores.

2.1. Contextualização associada à introdução dos textos

Em alguns casos, verifica-se que o autor revela a preocupação em situar o assunto já no início do texto. Esse procedimento tem a finalidade de conduzir o leitor ao assunto tratado e apresentar o modo como ele [o assunto] será considerado. Esse procedimento pode assumir várias feições:

- a) *Apresentação de acontecimentos atuais ou passados, para situar o assunto tratado.*

Neste texto, o primeiro parágrafo introduz o assunto (a inadimplência da Argentina), por meio de alusões às crises anteriores e à situação atual. O leitor, assim, pode compreender a dificuldade em efetuar o pagamento, por causa da existência de credores internacionais que não aderiram à renegociação. Essa é a informação inicial, à qual se somam outras informações a respeito do processo judicial que está a travar a solução do problema. Trata-se, pois, de uma ancoragem absolutamente necessária à compreensão do assunto da matéria.

Ex. (01):

Rumo ao Calote:

Sem acordo com credores, a Argentina está a um passo da oitava moratória internacional de sua longa história de calotes. Quem sofre mais, como sempre, é o povo pobre.

O plano argentino de retornar ao mercado internacional de crédito está prestes a naufragar. Nesta quarta-feira, 30, vence o prazo já prorrogado para o pagamento de uma parcela de sua dívida com credores que aceitaram os termos da renegociação de 2005 e 2010 – ainda uma herança da crise de 2001, quando o país, mergulhado no caos financeiro, chegou a ser governado por cinco presidentes num espaço de duas semanas. Se não pagar o devido, a Argentina dará mais um calote, o oitavo de sua história. Não que o governo de Cristina Kirchner, desta vez, não tenha dinheiro (ainda que ele esteja contado): está impossibilitado de fazer o pagamento, a não ser que consiga um acordo com os credores que não aderiram à renegociação, segundo ordenou o juiz americano Thomas Griesa.

A imensa maioria dos credores argentinos (93%) aceitou os termos da renegociação, o que representou uma perda superior a 70% nos valores originais. Outros investidores, entretanto, decidiram recorrer à Justiça americana para reaver os valores integrais. Depois de anos de disputa, o processo movido por fundos de investidores chegou a um desfecho no mês passado. De acordo com Griesa, a Argentina deve pagar os valores na íntegra, sem o desconto acertado na renegociação. Os vitoriosos são fundos especializados em comprar papéis extremamente desvalorizados, na bacia das almas, com a estratégia de faturar alto mais adiante. São os chamados “fundos abutres”. É o caso do NML Capital, do bilionário investidor americano Paul Singer. (*Veja*, 30/7/14)

Veja-se também o texto a seguir:

Ex. (02):

O bom e o mau humor:

Quando tudo ia bem na Copa e com a seleção, Dilma capitalizou o momento a favor – e deu certo. Agora ela tenta se isolar do azedume geral provocado pelos 7 a 1 no Mineirão. Vai dar certo?

Foi a maior goleada registrada em uma semifinal em vinte edições de Copa do Mundo. Foi a maior derrota sofrida pela seleção brasileira, a única pentacampeã mundial, em seus 100 anos de história. Fora de campo, foi o mais duro golpe no plano de Dilma Rousseff de transformar a competição numa importante bandeira da campanha à reeleição. Com a divulgação de dados negativos na economia, como a previsão de nova goleada da inflação (6% ao ano) sobre o crescimento econômico (1% ao ano), a presidente apostava na satisfação com a Copa e no sucesso do Brasil no torneio para neutralizar o clima de mau humor reinante na população e crescer nas pesquisas de intenção de voto. Durante três semanas, esse plano deu certo. A aprovação à organização do evento e à mandatária subiu, assim como o otimismo no Palácio do Planalto. Assessores presidenciais já vislumbavam Dilma, no Maracanã, entregando o troféu do hexa ao capitão Thiago Silva. Seria o prenúncio da coroação nas urnas. Faltou combinar com os alemães. Ao vencer por 7 a 1, eles impuseram uma sensação de ressaca aos brasileiros, reduziram a euforia com a Copa e atrapalharam o projeto de poder do PT, revertendo uma sonhada perspectiva de lucro num temor real de prejuízo eleitoral.

Encomendada pelo governo, uma pesquisa telefônica realizada nas 24 horas seguintes à eliminação do Brasil dá uma idéia do potencial de dano na popularidade de Dilma. O número de entrevistados que concordam que o Brasil “sabe organizar um evento” ou “é um país importante para o mundo” caiu 7 pontos percentuais. Ou seja, cada gol marcado por Müller, Kroos e companhia reduziu em 1 ponto percentual a avaliação positiva que beneficiava o governo. A queda foi um pouco mais acentuada quando os entrevistados responderam sobre o “orgulho de ser brasileiro” e se esta é “a mais alegre das Copas”. Nesses casos, a redução foi de 8 e 9 pontos, respectivamente. “Embora a Copa não tenha terminado, creio que o resultado respingará, sim, na presidente. Seu envolvimento com a seleção foi um exagero de marketing. Dilma tem um perfil burocrata, nunca se mostrou interessada em futebol”, diz o filósofo Roberto Romano. “Associar sua imagem à Copa foi algo nitidamente feito com objetivo eleitoral. Quanto ao PT, o partido imaginava que o hexa acobertaria os problemas na economia, mas não considerou que alegrias como essa são um analgésico de curta duração”, acrescenta. (*Veja*, 16/7/14)

No texto anterior, associa-se a contundente vitória alemã sobre a seleção brasileira a alguns dados negativos na esfera econômica à queda na popularidade da “presidenta” Dilma. É uma forma eficaz de introduzir os dados, uma vez que a matéria foi publicada logo após o encerramento da Copa. Além disso, a alusão a dados negativos também contribui para criar a atmosfera que anuncia um segundo semestre pouco alvissareiro.

b) *Menção a exemplos*

Ex. (03):

No exemplo a seguir, empregam-se dois exemplos para introduzir a força do futebol alemão e o surgimento do novo nacionalismo alemão:

No quente verão da capital alemã, oitenta crianças entre 9 e 13 anos aproveitam as férias escolares para jogar futebol. Passam sete horas por dia com a bola em aulas de passe, drible e chute a gol. A atividade, que acontece em uma pequena escolinha de futebol, tem lista de espera e é apoiada pela Associação Alemã de Futebol (DFB, na sigla em alemão), o equivalente à Confederação Brasileira de Futebol. “No passado, os meninos que treinavam aqui vestiam o uniforme da seleção brasileira e o de times espanhóis e ingleses. Agora, a maioria usa camisas da seleção nacional e das equipes locais”, diz o treinador Adrian Schedlinski. Em Munique, a 585 quilômetros da capital, outro grupo de meninos não se intimida com a chuva torrencial do fim da tarde no centro de treinamento do Bayern, o atual campeão do mundo. Cumprem com afinco todas as ordens do treinador ao longo de duas horas. “Não cancelamos aulas por causa do mau tempo, e o comprometimento deles é sempre total”, diz o treinador alemão Heiko Vogel. As cenas captadas pela reportagem de VEJA mostram com clareza aquilo que o mundo constatou nos jogos da última Copa do Mundo: a Alemanha é o novo país do futebol. O epíteto que antes era automaticamente associado ao Brasil por sua fartura de craques e de títulos mundiais mudou de dono. As seguidas vitórias que os alemães obtiveram nos estádios brasileiros têm ao menos duas explicações. A primeira é o elevado investimento no treinamento de crianças e jovens nos últimos catorze anos. A segunda está na transferência, que ocorreu de forma natural, das melhores qualidades da nação para dentro dos campos. Os jovens alemães são tão ou mais eficientes que seus pais, mas já não padecem daquela inação provocada pelo sentimento de culpa decorrente dos crimes cometidos nas duas grandes guerras do passado. São orgulhosos de seu país, que exporta bens de alta tecnologia e também um modelo de democracia rica e bem-sucedida, baseada em uma sociedade diversificada que valoriza o interesse coletivo.

É uma relação de ida e volta. Da mesma maneira que o país investiu no futebol, o esporte também deu sua contribuição. Nas últimas semanas, a bandeira com as listras preta, vermelha e amarela voltou a ser hasteada em carros e janelas. Para muitas crianças, a imagem está mais associada ao futebol do que ao país. Tais demonstrações não eram frequentes até bem pouco tempo atrás. “Havia a preocupação de que qualquer sinal de patriotismo poderia representar uma volta ao chauvinismo do III Reich. Isso não existe mais”, diz o historiador Arnd Bauerkämper, da Universidade Livre de Berlim. Quando a ameaça parece voltar à tona, é mais pela dor de cotovelo daqueles que não conseguem obter as mesmas conquistas. Não há como acusar os alemães de ignorarem ou esconderem seu passado. “Desde o início dos anos 1970, a história é um tema central no currículo de todas as escolas. Há um material didático de alta qualidade, que facilita a construção de uma consciência nos alunos”, diz o especialista em estudos alemães Rüdiger Görner, professor da Universidade de Londres. (Veja, 30/7/14)

O autor do texto parte do exemplo de duas escolas de futebol, uma em Berlim, outra em Munique, para mostrar como a Alemanha se tornou o país do futebol. Além disso, esses exemplos também permitem compreender como surgiu o novo nacionalismo alemão, que já não se confunde com o chauvinismo dos tempos passados. O futebol acaba sendo, pois, o ponto de encontro dos alemães e o reconhecimento da própria identidade.

c) *Alusão ao intertexto*

No exemplo a seguir, a intertextualidade é representada por algumas frases atribuídas ao jogador alemão Podolski:

“Coração verde-amarelo”, “Tamo junto”, “Carioca de coração”, “Brasil, te amo”, “Rio é frenético”, “Tudo nosso”. Foi assim, entre gírias e declarações de amor, que Lukas Podolski ganhou os brasileiros – além, claro, da Copa do Mundo. Apesar de carregar o número 10 nas costas – camisa de craque -, Podolski, de 29 anos, atuou pouco nos gramados brasileiros. Foram apenas 56 minutos em campo, em duas partidas da primeira fase, e nenhum gol. Se fosse pelo futebol, Podolski teria passado despercebido. Ele venceu a disputa de alemão preferido pela torcida brasileira com seu carisma, constantemente exibido em redes sociais.

Antes do início da Copa, dos 23 selecionados pelo técnico Joachim Löw, o atacante Podolski, ou apenas Poldi, era o segundo jogador com mais atuações pela seleção alemã. Com 114 partidas, ficava atrás apenas de Miroslav Klose, agora maior artilheiro da história dos Mundiais com 16 gols. Klose defendera a Alemanha 132 vezes. Podolski já era uma espécie de patrimônio do futebol alemão. Durante seus 36 dias no Brasil, tornou-se patrimônio brasileiro. Vestiu a camisa do Flamengo, exaltou Ronaldo e Ronaldinho, ficou “abismado” com a vista do hotel no Rio de Janeiro e abusou de recados em português. (*Época*, 21/7/14)

As frases atribuídas a Podolski introduzem o assunto do texto a área de simpatia criada pelo jogador. Essas expressões também reforçam a própria imagem do jogador e a receptividade junto ao povo brasileiro. Além disso, o fato de partir de citações das frases de Podolski torna o texto mais dinâmico e enfatiza a imagem positiva do jogador, que não economizou elogios ao povo brasileiro.

3. *Comentários conclusivos*

Os exemplos citados mostram que a contextualização do que é tratado no texto é essencial para a criação do espaço comum partilhado pelos interlocutores e a atribuição de relevância às informações veiculadas. Trata-se, pois, de uma atitude deliberada pelo autor, para que ao leitor seja dado engajar-se na (re)criação dos sentidos textuais e tornar-se efetivamente interlocutor do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HEINEMANN, Wolfgang; VIEHWEGGER, Dieter. *Textlinguistik: line Einführung*. Tübingen: Niemeyer, 1991.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES A PARTIR DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS

Renata da Silva de Barcellos
(CEJLL/NAVE-UNICARIOCA)
barcellos.renata@hotmail.com

Literatura na escola ministra, portanto, boas lições ao professor, revitalizando uma parceria centenária com propostas inovadoras, já testadas e aprovadas, capazes de mostrar que o texto em sala de aula pode, sim, formar leitores. (ZILBERMAN, 1982, p. 54)

RESUMO

A proposta do minicurso é apresentar os projetos de atividades integrados entre sala de leitura, literatura e língua portuguesa desenvolvidos na Escola Estadual José Leite Lopes/NAVE – 3º ano do ensino médio integrado e profissionalizante. Os textos trabalhados foram: *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Macunaíma*, de Mario de Andrade; e *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos. Para fundamentar as práticas e o uso da tecnologia, baseamo-nos em Moran (1995, 1997, 2009), na teoria de inteligências múltiplas, de Gardner (1995), e no letramento digital, segundo Kleiman (1995), Soares (2002), Paiva (2008b) e Xavier (2007). Consideramos os diferentes perfis de alunos, os usos da tecnologia e o alvo a atingir: um aluno capaz de dominar o uso das [normas técnicas] rumo à construção do conhecimento, à instrumentalização do aprendizado de literatura e apto a exercer a autonomia e cidadania.

Palavras-chave:

Leitura. Obras literárias. Sala de leitura. Ensino médio. Língua portuguesa

1. Definição de literatura

Antes de entrarmos em uma sala de aula de ensino médio para ministrarmos aula de literatura, precisamos ter consciência da corrente de estudos literários seguida e da definição desta disciplina. Para isso, apresentaremos a seguir algumas definições de estudiosos da área:

Literatura é “a expressão de conteúdos ficcionais, por meio da escrita” (MOISÉS, 2007);

Literatura é “um sistema composto pela tríade obra, autor, leitor de dada época histórica” (CANDIDO, 2006);

Literatura é “uma questão centralizada em aspectos textuais e de linguagem, minimizando fatores extratextuais” (SOUZA, 2005).

Hoje, com a nossa imersão em um mundo extremamente midiático, precisamos rever nossas práticas pedagógicas. Não é mais viável, possível e imaginável, desconsiderarmos toda a tecnologia ao nosso redor. Devemos repensar o modo como ministramos

todas as disciplinas, sobretudo essa. Primeiramente, é fundamental conscientizarmos os educandos quanto à sua importância no nosso cotidiano. Para isso, apresentamos diferentes gêneros textuais cujo recurso expressivo é a citação ou a intertextualidade de textos dessa natureza. Vejamos:

Texto 1:

No texto acima, observamos o recurso expressivo da citação do escritor homenageado este ano de 2012, Jorge Amado, e de uma das suas grandes obras: *Dona Flor e Seus Dois Maridos*. O educador pode propor: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira?

Texto 2:

No texto acima, verificamos um fragmento deste célebre poema de Calos Drummond de Andrade:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho

tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra

O educador pode propor: Qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira? O que significa “pedra no caminho”?

Outros gêneros textuais utilizam-no como esta publicidade abaixo:



Texto 3: Leitura proposta no 1º bimestre de 2014



No texto acima, verificamos o recurso expressivo da citação da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. O educador pode perguntar: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira?

Texto 4: Leitura proposta no 2º bimestre de 2014



Texto 5: Leitura proposta no 2º bimestre de 2014



Os textos selecionados acima são alguns exemplos de material didático utilizado nas aulas para não só analisar alguma questão semântica- morfosintática como também despertar o hábito da leitura, ao sensibilizar o quanto a literatura é utilizada no meio midiático.

Cabe ressaltarmos que, mesmo no ensino superior, de uma forma geral, os graduandos não conseguem perceber a alusão literária. Ao constatarmos cada vez mais isso, nos questionamos: Não tiveram aula de literatura? Como era? Pelo visto, a prática adotada não propiciou um conhecimento efetivo.

2. A literatura: ontem e hoje

Se pensarmos sobre nossa formação acadêmica, sobretudo no ensino médio, em que esta disciplina é apresentada segundo a linha do tempo – pelas escolas literárias em sequência – verificamos o quanto era uniforme a metodologia adotada. Apresentava-se sempre cada uma a partir destas etapas: contexto socioeconômico-cultural, os autores e suas respectivas obras e, por fim, a leitura dos textos mais representativos daquele período. As questões propostas apresentadas em aula e/ou concurso eram para identificar a obra e a sua autoria, os autores mais representativos. Ao passo que, agora, com o advento da reformulação do ingresso nas universidades, o ENEM propõe uma reflexão, em vez de reconhecer as características das escolas e ou os aspectos inerentes daquela época a partir do fragmento de um texto. Por exemplo: este enunciado:

Considerando o papel da arte poética e a leitura do poema de Manoel de Barros, afirma-se que

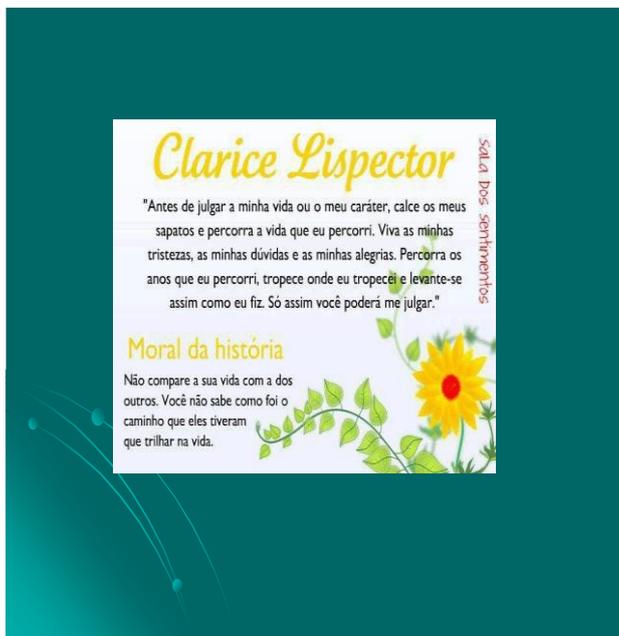
- (A) informática e invenção são ações que, para o poeta, correlacionam-se: ambas têm o mesmo valor na sua poesia.
- (B) arte é criação e, como tal, consegue dar voz às diversas maneiras que o homem encontra para dar sentido à própria vida.
- (C) a capacidade do ser humano de criar está condicionada aos processos de modernização tecnológicos.
- (D) a invenção poética, para dar sentido ao desperdício, precisou se render às inovações da informática.
- (E) as palavras no cotidiano estão desgastadas, por isso à poesia resta o silêncio da não comunicabilidade.

Habilidade 17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

(http://public.inep.gov.br/enem/Enem2009_linguagens_codigos.pdf)

Hoje, com as diversas redes sociais, verificamos uma prática interessante: a publicação de estrofes de diversos clássicos da literatura brasileira e mundial, tais como:

– **Literatura brasileira:**



– **Literatura estrangeira:**

"É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou. Entregar todos os teus sonhos porque um deles não se realizou, perder a fé em todas as orações porque em uma não foi atendido, desistir de todos os esforços porque um deles fracassou. É loucura condenar todas as amizades porque uma te traiu, descrer de todo amor porque um deles te foi infiel. É loucura jogar fora todas as chances de ser feliz porque uma tentativa não deu certo. Espero que na tua caminhada não cometas estas loucuras. Lembrando que sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço."

(O Pequeno Príncipe)



A partir de postagem como estas, não compreendemos como os educandos não gostam das aulas de literatura, de uma forma geral, uma vez que eles leem, inclusive, os clássicos. Devido a isso, elaboramos estas perguntas a fim de verificar, por meio da rede social facebook, o que está ocorrendo: – Gosto de ler? – O que estou lendo? – O que é uma aula de literatura motivadora? Seleccionamos algumas respostas do 3º ano do CEJLL/NAVE;

“Sim, eu gosto de ler. Ultimamente, estive lendo a série caça-feitiço e uns livros didáticos para me preparar para o ENEM. Bom, não tenho uma definição para Literatura motivadora”.

“Sim. – Pirâmide vermelha. – acho que é onde aprendemos a reconhecer o conceito de certas coisas não muito, leio quando preciso. Nada no momento. Uma aula onde ah bastante interação”.

A partir da análise das respostas, podemos verificar que é urgente a reformulação da nossa prática pedagógica. Avaliações como o ENEM e o SAERJ exploram competências e habilidades referentes a esta área do saber. Quanto a aquela, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira),

a prova do ENEM não valoriza, em suas questões de literatura, a memorização de características ou periodização descontextualizada.

O objetivo da prova é avaliar a habilidade do candidato em estabelecer relações entre o texto literário e os contextos histórico, social e político; em relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário; e em reconhecer a presença de valores sociais e humanos no patrimônio literário nacional.

<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/noticias/0..OI5404391-EI8398,00-Professor+diz+que+Enem+pode+prejudicar+ensino+de+literatura.html>

Uma sugestão é lermos o que está os motivando e, a partir daí, estimularmos a leitura dos clássicos a partir dos recursos tecnológicos, a serem mencionado a seguir.

3. *O ensino da literatura na atualidade*

Atualmente, o educador desta disciplina precisa considerar e utilizar os diversos recursos tecnológicos disponíveis a fim de despertar o interesse dos educandos de lerem e refletirem sobre como o autor retratou seu tempo.

Defendemos a tese de que todos devem ler, obrigatoriamente, um livro por bimestre, independente de ser uma instituição pública ou privada. Quanto àquela, cabe ressaltar que não é justificativa dizer que não é viável porque não comprarão o livro solicitado. Para evitar isso, sempre disponibilizamos na primeira semana do bimestre a obra em PDF no grupo do Facebook. Ao longo do bimestre, propomos atividades. Hoje, há sites com diversas obras disponíveis:

- domínio público:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

- obras de diversos autores: www.coladaweb.com/download-de-livros

- contos de Machado de Assis:

<http://contosdocovil.wordpress.com/category/machado-de-assis> - crônicas:

<http://sitenotadez.net/cronicas>

Observamos como os educandos leem atualmente. Mas ao se referir às aulas e à exigência da leitura, há uma enorme resistência. É, realmente, paradoxal: adoro ler, mas as aulas de literatura e a proposta de leitura... Isso então nos leva a seguinte indagação:

como procedemos? qual a consequência dessa prática desmotivadora? e transmitimos paixão pelo ato de leitura?

A um discurso clássico, a de que a escola “poda” o incentivo à leitura. Diante dessa constatação que atravessa os tempos, percebemos que há algo de inadequado na nossa prática. Como pode um educador desta disciplina declarar não gostar de ler??? É altamente contraditório. Pior, antes, quando só aceitava a resposta de acordo com a sugerida pelo livro. É necessário que continue estimulando o hábito de leitura, dê voz aos educandos, permita-lhes expor suas ideias, suas impressões sobre o texto lido... Com os recursos tecnológicos, devemos propor alguns para as aulas a fim de conscientizar os educandos quanto a sua importância social. Para a graduação também, proponho leituras diversas para perceberem a necessidade de um amplo conhecimento de mundo.

4. *Integração: português / literatura / sala de leitura*

Refletir sobre tecnologia como instrumento para a construção de conhecimento em uma escola tecnológica como o CEJLL/NAVE, é necessário considerar as parcerias integradas. No caso da integração Português, literatura e a sala de leitura, definiram pressupostos de atuação com a leitura do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, para desenvolvermos através do prazer da leitura as diferentes habilidades e competências a serem trabalhadas no 1º bimestre do 3º ano. Afinal, o ensino de língua e literatura é indissociável. Ambas as disciplinas da área de Código e linguagem constituem dois fatores da identidade cultural de um povo. Assim, segundo Saraiva, a literatura “[...] preenche a função de ativar a percepção do funcionamento da língua e oportuniza a vivência daquilo que não pode ser cognitivamente apreendido” (2006, p. 47).

Por exemplo, na área de literatura, o Pré-Modernismo – as vanguardas europeias e a primeira fase do Modernismo e, na de português, o gênero textual requerimento e manifesto, os verbos e concordâncias. Cabe ressaltar que, na área de produção textual, aproveitou-se o requerimento de Policarpo Quaresma para se trabalhar a estrutura desse gênero textual e compará-lo com a do manifesto através da análise do Pau-Brasil e do Antropofágico.

Cabe ressaltar que o livro foi proposto para ser lido no início do bimestre (fevereiro de 2014). Havia exemplares na Biblioteca da escola e foi disponibilizado o PDF <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/policarpoE.pdf> no site da escola (<http://nave-rio.vacavitoria.com>), no meu blog (<http://estudosdelinguagem.blogspot.com.br>) e no grupo das turmas no facebook. Ao longo do bimestre, os educadores de português e literatura faziam menção à obra, a fim de elucidar algum tema discutido e assim estimular a leitura. Antes das avaliações sobre a obra, foi exibido o filme (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=mSSTpFH13J0>) com as devidas apreciações do educador de literatura acerca do contexto socioeconômico-cultural. No que tange à avaliação, em literatura, foi proposta uma prova mista. Já, em português, dois simulados com base no requerimento de Policarpo Quaresma. Exercícios de aspectos verbais. A avaliação bimestral, chamada de Prova Integrada, realizada em dois dias, é constituída de cinco questões de cada área do conhecimento. Foram propostas, para o primeiro dia, questões integradas (estilo ENEM) com fragmentos do livro nas disciplinas de português, literatura e filosofia.

Por exemplo:

D 18: “Nada mais irregular, mais caprichoso, mais sem plano qualquer, pode ser imaginado. As casas surgiram como se fossem sementes ao vento e, conforme as casas, as ruas se fizeram”.

Substituindo o trecho “como se fossem sementeas ao vento”, mantendo o mesmo sentido, teríamos:

- A) quando foram sementeas ao vento. B) ao serem sementeas pelo vento.
 C) caso fossem sementeas pelo vento. D) parecendo terem sido sementeas ao vento.
 E) porque foram sementeas ao vento.

D 16: “Às vezes se sucedem na mesma direção com uma frequência irritante, outras se afastam, e deixam de permeio um longo intervalo coeso e fechado de casas. Num trecho, há casas amontoadas umas sobre outras numa angústia de espaço desoladora, logo adiante um vasto campo abre ao nosso olhar uma ampla perspectiva”.

No trecho acima, um adjetivo é responsável pela ironia presente. Marque:

- A) irritante B) fechado C) coeso D) caprichoso E) vasto

5. A sala de leitura e a integração com português e literatura

Considerando que a educação tem a finalidade de desenvolver totalmente o indivíduo em todas as suas potencialidades, a presente proposta da integração com a sala de leitura, como prática educativa, busca despertar no educando competências apoiadas em um dos pilares da educação “Aprender a ser”. Sendo assim, procuramos transformar a sala de leitura em um espaço de motivação, autoconfiança, colaboração, trabalho em equipe em atividades que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico e o interesse pela leitura de outras obras literárias. Outro objetivo é apresentar aos educandos não leitores e/ou não frequentadores da sala de leitura, a variedade do acervo disponível para uso. Outra relevância da leitura é a adaptação literária cinematográfica instigar o educando a compreender melhor a obra abordada.

5.1. Propostas de atividades do 3º ano

Na semana da avaliação de literatura do 1º bimestre de 2014, os educandos foram à biblioteca para realizarem atividades sobre o livro cujo valor foi de 1,0 ponto. Cada turma foi dividida em três grupos. Todos participavam de cada atividade durante 15 minutos (um tempo de aula).

Foram propostas três atividades:

– **D 13** (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) *cruzadinha* sobre o nome dos personagens a partir da seleção de fragmentos para identificarem os personagens.

– **D15** (Estabelecer relações lógico-discursivas) *dominó*: as peças foram compostas com palavras do livro da identificarem o respectivo sinônimo. Por exemplo: ALUDIR – OBULO - INTEIRAR – TACITURNO

– **D3** (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) *caça palavras*: identificar o aspecto verbal dos períodos selecionados.

PONTUAL: “Ergueu-se orgulhosamente, deu-lhe as costas e teve vergonha de ter ido pedir”.

CURSIVO: “Quando ela lhe disse a que vinha, a fisionomia do homem tornou-se de oca”.

ITERATIVO: “De tarde, ele ficava a passear, olhando o mar”.

DURATIVO: “Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades”.

MACUNAÍMA – MARIO DE ANDRADE – 2º BIMESTRE**Primeira etapa****Figura de linguagem**

GRUPO 1

- “*Viu alguma coisa, pau?*”
- *Via a graça dela!*
- *Quá! Quá! Quá quaquá!..*”

Conectivo

GRUPO 1

“*ponteei na violinha e em toque rasgado botei a boca no mundo*” // “*Todos os tambiús fugiram enquanto os dois brincavam n’água*”.

Segunda etapa**Encontrar os fragmentos**

GRUPO 1

“*Ã Ai! que preguiça!...*”

Terceira etapa

Ditado com palavras da obra.

6. Programa de literatura no ensino médio

Independentemente de ser escola pública ou privada, esta disciplina – como qualquer outra – apresenta um conteúdo a ser trabalhado ao longo de cada ano do ensino médio. Como somos educadores da rede estadual do Rio de Janeiro, mencionaremos o currículo mínimo (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>).

Nele, observamos a orientação de refletirmos sobre não só a literatura brasileira, como também a indígena, a portuguesa e a africana no 3º bimestre. O ensino desta tornou-se obrigatório a partir da iniciativa do governo federal ao aprovar a Lei 10639/2003, de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Esta foi complementada pela Lei 11645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Entretanto, infelizmente, muitos profissionais desta área não as abordam. Muitas vezes, os alunos saem do ensino médio sem nunca ter lido os principais representantes como Mia Couto. De uma forma geral, alegam que o tempo disponível (no caso, dois semanais) torna inviável a abordagem da literatura de expressão africana e indígena. Este ano de 2012, a fim de incentivar os educadores, a SEE está oferecendo um curso de formação continuada em que o primeiro módulo foi sobre essa temática. O educador deveria propor atividades segundo sugestões da capacitação e/ou de sua própria autoria como trabalho final de um dos módulos propostos.

7. Considerações finais

Ao longo da breve reflexão acerca do ensino de literatura no ensino médio e de algumas sugestões de atividades, pretendemos levar os leitores, educadores de literatura a

repensarem sua prática pedagógica. É urgente a adaptação às novas demandas tecnológicas. Devemos conscientizar nossos educandos de que a literatura pode conviver com toda a tecnologia disponível. Eles próprios nos dizem isso ao publicarem postagens com fragmentos de textos literários. Estimulemos nossos educandos ao hábito da leitura de textos clássicos. Afinal, eles leem o tempo todo. Verificamos isso ao navegarmos pelas redes sociais.

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas acerca no CEJLL/NAVE, constatamos que a leitura de obras literárias clássicas pode e deve ser estimulada. O incentivo é fundamental. A grande questão é como atingir e estimular os jovens do mundo contemporâneo. Afinal, segundo Antônio Candido, a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1972, p. 68).

Hoje, com o grande uso da tecnologia, cabe ao educador propor atividades diversificadas a fim de desenvolver as diversas habilidades. E essas não necessariamente precisam ser com recursos tecnológicos. As atividades integradas de literatura com filosofia e propostas na sala de leitura podem ser desenvolvidas em qualquer instituição tecnológicas ou não.

Por isso, reflitam sobre isso: por que não nos despojamos do preconceito? Leiamos com os educandos o que eles “devoram” e façamos desses textos uma porta de entrada para o universo dos grandes clássicos da literatura brasileira, portuguesa e indígena, de expressão portuguesa!!! Educador, urge o cultivo ao prazer não só da leitura de clássicos como também das aulas desta disciplina. Pensem nisso!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, M. E. B. de. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM, 2002.
- BASTOS, Lúcia K.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação continuada Mídias na Educação. *Metodologia da pesquisa científica*. Disponível em: <<http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>>.
- _____. Lei nº 10 639. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10-2009.
- _____. Lei nº 11.645. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10-2009.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CALVINO, I. A combinatória e a arte da narrativa. In: LUCCIONI, G. et al. *A atualidade do mito*. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 75-80.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9. São Paulo, 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Literatura como sistema. In: _____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos, 1750-1880*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006, p. 25-27.

CHAVES, E. O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/textself/edtech/ead.htm>>.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em: <<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

DIONISIO, Ângela P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIZARD JR., Wilson. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Trad.: Antonio Queiroga e Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo. Ática. 1997.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. *O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia*. Produção didático-pedagógica PDE/UEPG. Programa de Desenvolvimento Educacional – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007, p. 1-29. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>>.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____; ELIAS, Vanda (Orgs.). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo. Contexto. 2006.

_____; _____. (Orgs.). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo. Contexto. 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1_LE/local/pierrelevy_conectados.htm>.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, E. de C.; SÁ FILHO, C. S. *O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*. 2003. Disponível em:

<<http://www.universiabrasil.net/materia/imprimir.jsp?id=5939>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, M. C. *Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância*. Ministério de Educação e Cultura, jan.1997.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. [21. ed. 2013]

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. [21. ed. 2013]

PCN – *Parâmetros curriculares nacionais, ensino médio, bases Legais*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTEL, Fernando. *Blogs como ferramenta pedagógica*. Disponível em: <<http://fernandinhosep.spaces.live.com>>.

PIMENTEL, Fernando. *Material sobre blog e educação*. Disponível em: <<http://www.csmadalenasofia.com.br>>.

PORTAL Dia a Dia Educação. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro. Lucerna. 2004.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: _____. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

- SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn (Orgs.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- SARAIVA, Juracy Assman; MÜGGE, Ernani; et al. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação Sociolinguística*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SOUZA, R. A. de. *Teoria da literatura*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas*. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>.
- TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.
- TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Trad.: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.
- VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.
- _____. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.
- ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52-62.