

# Concepções de Linguagem subjacentes à Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013): um olhar sobre o tratamento dado aos gêneros discursivos

Language Conceptions underlying to the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching (1994-2013): looka at the treatment given to the discursive genres

Concepciones de lenguaje subyacentes a la Colección Portugués Lenguaje - Enseñanza Media (1994-2013): una mirada sobre el tratamiento dado a los géneros discursivos

Silvio Profirio da Silva<sup>1</sup>

Josete Marinho de Lucena<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo conhecer as concepções de linguagem subjacentes à Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013). Como objetivos específicos, pretendemos: (a) conhecer o tratamento dado aos gêneros discursivos (escritos e multimodais); (b) conhecer o tratamento dado aos eixos didáticos de ensino de língua. Para realização desses objetivos, recorreremos aos subsídios da pesquisa documental, bem como da revisão de literatura. Os resultados demonstram que as duas versões da coleção são subsidiadas por concepções de linguagens distintas. Na primeira coleção, são notáveis os subsídios da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Na segunda, são notáveis os subsídios da concepção de linguagem como forma de interação. Isso fomenta a materialização de dois distintos tratamentos dados aos gêneros do discurso e aos eixos didáticos de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coleção português linguagens. Concepções de linguagem. Gêneros discursivos.

**ABSTRACT:** This work has as objective knows the language conceptions underlying to the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching (1994-2013). As specific objectives, we intended: (a) know the treatment given to discursive genres (written and

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - FACIG

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, estando vinculada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – DLCV, atuando nos Cursos de Letras Português e Letras Libras, bem como no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – PPGLE.

multimodal); (b) know the treatment given to the didactic axes of language teaching. For accomplishment of those objectives, we use the subsidies of documentary research, as well as the literature review. The results demonstrate that the two versions of the collection are subsidized by conceptions of different languages. In the first collection, the subsidies of the conception of language as instrument of communication are notable. In the second, the subsidies of the conception of language as a form of interaction are notable. This foments the materialization of two distinct treatments given to the discourse genres and the didactic teaching axes.

**KEY WORDS:** Portuguese collection languages. Conceptions of language. Discursive genres.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objetivo conocer las concepciones de lenguaje subyacentes a la Colección Portugués Lenguaje - Enseñanza Media (1994-2013). Como objetivos específicos, pretendemos: (a) conocer el tratamiento dado a los géneros discursivos (escritos y multimodales); (b) conocer el tratamiento dado a los ejes didácticos de la enseñanza de lengua. Para la realización de estos objetivos, nosotros recurrimos a los subsidios de la investigación documental, así como de la revisión de literatura. Los resultados demuestran que las dos versiones de la colección son subsidiadas por concepciones de lenguaje distintos. En la primera colección, son notables los subsidios de la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación. En la segunda, son notables los subsidios de la concepción del lenguaje como forma de interacción. Esto fomenta la materialización de dos distintos tratamientos dados a los géneros del discurso ya los ejes didácticos de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Colección portugués lenguaje. Concepciones de lenguaje. Géneros discursivos.

## Introdução

Segundo Silva (2012), o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve, por muito tempo, assentado no padrão linguístico da gramática normativa. Diante desse quadro, em vez de primar pela abordagem dos usos linguísticos presentes nas práticas do dia a dia, o trabalho pedagógico desse componente curricular concedeu primazia à normatização. Por conseguinte, as atividades didáticas estavam direcionadas à análise e à classificação de termos dispostos em construções frasais.

Desde a década de 1980, a Perspectiva Bakhtiniana, a Perspectiva da Linguística de Texto e a Perspectiva do Interacionismo Sócio Discursivo (leia-se ISD) têm potencializado uma crescente divulgação de postulados acerca dos

gêneros discursivos/textuais. Com isso, hoje, há um representativo quantitativo de postulados atinentes ao uso dos gêneros discursivos/textuais como *Objetos de Ensino e/ou Ferramenta de Ensino*. Essas três perspectivas de estudos têm, portanto, fomentado uma nova perspectiva de ensino de língua materna.

Na ótica de Pietri (2010), o final do século XX e o início do século XXI têm como marca estoica a materialização de um vasto contingente de modificações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Tais modificações derivam de um substantivo quantitativo de teorizações provenientes Linguística da Enunciação, dos postulados Bakhtinianos, dos postulados do letramento etc.

No final da década de 90, a disseminação de teorizações tangentes ao trabalho pedagógico de ensino de língua materna obteve uma ampla visibilidade novamente. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (BRASIL, 1997, 1998) acarretou um amplo contingente de modificações no trabalho pedagógico desse componente curricular. Esse documento oficial está calcado na perspectiva de ensino e aprendizagem sociointeracionista discursiva da linguagem. Sob essa ótica, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna adquiriu a meta de viabilizar a efetivação das competências e habilidades discursivas do alunado. Efetivar essa faceta requer a potencialização de um trabalho sequencial e sistemático, como foco nos Eixos Didático de Ensino de Língua (Compreensão Textual, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística), bem como nos gêneros discursivos e nas suas caracterizações sociodiscursivas.

Nessa perspectiva, os PCNs fomentam a efetivação de um substantivo contingente de modificações nas rotinas educacionais, assim como no trabalho pedagógico tocante a esse componente curricular. Sobre isso, Silva e Luna (2014) e Silva e Lucena (2017a, 2017d, 2018) postulam que esse documento oficial remete a uma gama de conhecimentos e saberes correlatos ao plano linguístico, tais como: *as Características Constitutivas dos Gêneros Discursivos (Conteúdo Temático, Composição e Estilo Verbal)*, *as Condições de Produção/Circulação do Gêneros Discursivos*, *a Materialização da Variação Linguística*. Esses elementos

não eram contemplados na perspectiva tradicional de ensino de língua materna, cujo cerne era a metalinguagem.

O fato é que os PCNs alavancam a perspectiva da *Reflexão Linguística*, assim como da *Variedade Textual*, o que coloca a situacionalidade, os gêneros do discurso e o texto em evidência. Os processos de ensino e de aprendizagem de língua materna passaram a estar assentados na reflexão e nos usos provenientes das situações comunicativas, bem como no funcionamento discursivo dos gêneros discursivos. Isso vai de encontro à sacralização concedida à descrição da norma calcada em construções frasais. Isso não quer dizer que a norma seja dissipada das rotinas educacionais. Todavia, as nomenclaturas gramaticais adquirem um novo direcionamento. Dizendo de outra maneira, a abordagem dos elementos morfológicos e sintáticos acontecerá mediante o funcionamento discursivo dos gêneros, o que remete à questão dos efeitos de sentidos acarretados pelos múltiplos e distintos contextos comunicativos de uso, conforme suscitam Silva e Luna (2014), Silva e Lucena (2017a, 2017c).

Todo esse leque de teorizações tem fomentado a potencialização de uma ampla moldagem no corpo estrutural dos materiais didáticos. Dentre os quais, destacamos, neste estudo, os livros didáticos de língua materna. No dizer de Bezerra (2001), o processo de moldagem na estruturação organizacional dos livros didáticos de língua materna não emerge da neutralidade. Tal processo é derivado da guinada nas noções de texto e de gênero. A modificação das noções de texto e de gênero é resultante da atuação dos postulados linguísticos enunciados. Tudo isso tem fomentado a ampliação da diversidade de textos na estruturação organizacional dos livros didáticos de língua.

Segundo Bunzen (2007), o tratamento dado aos gêneros nos livros didáticos de língua deve contemplar seu funcionamento discursivo, em detrimento de questões estruturais. Não se trata de abordar questões alusivas às frases e aos parágrafos, aos sinais de pontuação materializados nos textos, às classes gramaticais provenientes dos textos etc. Pelo contrário, o tratamento dados aos gêneros deve englobar os aspectos e fatores sócio-históricos, as

condições de produção dos gêneros, seu plano temático, sua forma composicional, seu estilo de enunciação etc. Essa abordagem promove o gênero à categoria de objeto de ensino.

Este trabalho tem como objetivo geral conhecer as concepções de linguagem subjacentes à Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013). Como objetivos específicos, pretendemos: (a) conhecer o tratamento dado aos gêneros discursivos (escritos e multimodais); (b) conhecer o tratamento dado aos eixos didáticos de ensino de língua (compreensão textual, produção de texto, oralidade e abordagem gramatical/análise linguística).

### **Da metalinguagem aos usos: o trabalho pedagógico do ensino de língua materna em foco**

No dizer de Santos (2002), desde meados da década de 1980, tem ocorrido a materialização de distintas propostas curriculares direcionadas ao ensino de língua materna. Mesmo que inicialmente tais propostas tenham remetido apenas ao campo teórico, elas acarretam uma verdadeira guinada paradigmática em relação ao trabalho didático.

Para a autora, essas propostas curriculares estão amparadas em uma noção de linguagem como forma de interação social e em uma noção de língua como atividade social. Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, o texto adquiriu o patamar de *Objeto de Ensino*. O trabalho didático do ensino de língua materna passou a remeter a eixos didáticos, recorrendo ao texto e, conseqüentemente, aos gêneros discursivos. Diante disso, surgiu a orientação didática de efetivar a materialização da diversidade e variedade de situações de leitura e de escrita, remetendo a textos autênticos e reais.

Na ótica de Leal (2010), diante desse quadro teórico, o cerne do trabalho didático não é mais a identificação e a classificação de componentes gramaticais, bem como de a análise partículas e palavras constituintes de construtos frasais. Essa nova perspectiva de ensino tem como objeto a potencialização da

competência de compreender e produzir textos nas situações comunicativas. Diante dessa aceção, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna deve fomentar a efetivação de atividades de leitura e de escrita calcadas em situações contextualizadas, isto é, em situações comunicativas de uso.

Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007) historicizam o trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Ao efetuar esse levantamento temporal, as autoras mostram como se deu a efetivação das práticas pedagógicas relativas a esse componente curricular, estando tais práticas esteadas em concepções de língua. O trabalho pedagógico respeitante ao ensino de língua materna esteve, portanto, alicerçado nas seguintes concepções de linguagem: Linguagem como Expressão do Pensamento, Linguagem como Forma de Comunicação e Linguagem como Forma de Interação. É válido ressaltarmos que os conteúdos informacionais exteriorizados pelas autoras acima citadas estão em consonância com diversos autores da Linguística Aplicada, como: Bezerra (2001), Cardoso (2003), Costa Val e Vieira (2005), Santos (2007) etc.

A Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento, na ótica de Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), está amparada nos postulados gramaticais materializados pelos gregos (também conhecidos como Gramática Tradicional Grega). Nessa concepção, a mente, o pensamento e a língua são elementos que aparecem intrinsecamente atrelados. O homem, por sua vez, está incumbido de organizar – de forma lógica – seus pensamentos, exteriorizando-os, por conseguinte, com os respaldos da língua. Esta, nessa perspectiva, adquiria a meta de externar conteúdos mentais.

Para Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), na Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento, a língua é tida como um elemento racional, estando tal elemento intrinsecamente ligado a regras universais calcadas na classificação, na divisão e segmentação do universo. Não só a organização do pensamento como sua exteriorização está calcado em regras de caráter racional. Exteriorizar o pensamento é, portanto, algo que requer um protocolo, a saber, a

adesão e o cumprimento de regras. Tais regras são as “*normas do bem falar e escrever*” (PERFEITO; CECÍLIO; COSTA-HÜBES, 2007, p. 138).

Dessa concepção, advém o posicionamento didático esteado na descrição da norma. Dizendo de outro modo, em virtude da Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna coloca em evidência os atos de analisar, conceituar e classificar elementos provenientes de construções frasais (leiam-se frases). A notoriedade, nessa proposta, é dada a elementos gramaticais de cunho morfológico e sintático, tais como: Acentuação Gráfica, Colocação, Concordância, Ortografia, Pontuação, Regência etc. (PERFEITO; CECILIO; COSTA-HUBES, 2007).

Costa Val e Vieira (2005) apontam o fato de que esse posicionamento do foco na descrição da norma provém de uma vasta escala temporal, mais especificamente, da Grécia Helenística. Os gramáticos gregos davam prioridade à identificação e à descrição das unidades formais, bem como às relações e às combinações traçadas por tais unidades. Esses postulados gramaticais provenientes da Grécia facultam o despontar da Gramática Normativa, assim como do trabalho pedagógico calcado na descrição da norma.

As referidas autoras afirmam que a Linguagem como Expressão do Pensamento também está calcada nos postulados de Humboldt e Chomsky. Tais autores partilham de uma conceituação de língua assentada na produção de conhecimentos internos e mentais. Dessa concepção, provém o trabalho pedagógico calcado na análise e na conceituação de elementos internos frasais. Os componentes internos advindos das construções frasais adquiriam um grande relevo, sendo analisados e classificados. Esse procedimento era algo abalizado, estando presente nas unidades de ensino até o final dos anos 1950.

A Concepção de Linguagem como Forma de Comunicação, na fala de Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), está alicerçada nos postulados materializados pela Abordagem Teórica da Linguística Estruturalista, pela Teoria da Comunicação e pelo Behaviorismo. Com base nessas abordagens, a língua adquire a categoria de algo a-histórico. A língua é, então, algo mecânico que

obtem a missão de expedir e de remeter uma dada mensagem proveniente de um emissor para um receptor. Ou seja, não havia a interlocução entre estes.

De acordo com Costa Val e Vieira (2005), na perspectiva Estruturalista, a língua adquire o posto de Sistema de Signos. Com isso, as abordagens estruturalistas colocavam em relevo a organização estrutural frasal e seus componentes. Diante disso, os constituintes das construções frasais ganham um amplo destaque. São exemplos que ilustram tal perspectiva: os fonemas (aspectos sonoros), os morfemas (o que alude não apenas às palavras, mas alguns componentes delas, como é o caso dos prefixos e sufixos), construções morfossintáticas (o que remete às orações, bem como às pequenas partes que as compõem). Dessa abordagem teórica, advém a primazia dada à norma, mais especificamente, à morfossintaxe.

Alicerçado na Concepção de Linguagem como Forma de Comunicação, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna ainda colocava em notoriedade a gramática normativa, mais especificamente, a morfossintaxe. Embora não tão rígida e tão aprofundada como em tempos anteriores, a abordagem de descrição da norma ainda se fazia presente nas unidades de ensino brasileiras. A primazia passou a ser dada a exercícios estruturais, instrumentais e superficiais. Sob esse enfoque, os exercícios estavam alicerçados em modelos a serem imitados e transcritos em um amplo contingente de construções frasais, como apontam Cardoso (2003) e Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007).

Da Teoria da Comunicação e da Informação, advém o trabalho pedagógico assentado nas análises textuais, com a finalidade de identificar e classificar os *Elementos da Comunicação*, a saber, *Emissor, Receptor, Código, Mensagem* etc., como postulam Bunzen (2007) e Silva e Luna (2013). Ainda que os compêndios normativos ainda estivessem presentes no trabalho pedagógico, o relevo era dado aos elementos comunicativos e às funções da linguagem. Do Behaviorismo, provêm as abordagens calcadas na repetição de normas gramaticais. Sob esse enfoque, as atividades materializavam uma postura de constante repetição e reprodução de procedimentos. Em uma dada atividade, inicialmente, havia um



modelo de resolução de questão. Após isso, havia um amplo número de construções frasais com termos a serem analisados e classificados. Para tal, deveria ser aplicado o modelo de resolução mencionado no início do exercício. Isso, em todas as frases. Isto é, o mesmo modelo de resolução seria aplicado a todas as frases da referida atividade. O propósito disso era facultar a reprodução mecânica dos procedimentos de análise e classificação, independente da frase. Tal procedimento pedagógico era algo abalizado, estando presente nas unidades de ensino a partir dos anos 1960.

A Concepção de Linguagem como Forma de Interação, na visão de Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), é alicerçada nas Abordagens Teóricas da Linguística Enunciativa, a saber, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística Textual, Pragmática, Psicolinguística, Sociolinguística etc. No bojo desses postulados, a língua adquire o patamar de atividade social, estando indelevelmente vinculada à interlocução.

De acordo com Pietri (2010), a década de 1980 é categórica e indiscutivelmente marcada pela materialização de um amplo leque de teorizações concernentes ao ensino de língua materna. Os postulados linguísticos enunciativos viabilizam a materialização de uma noção sociointeracionista de linguagem.

A guinada na noção de linguagem (forma de interação social) e de texto (unidade de sentido) alavancou a efetivação de irrefutáveis modificações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna, culminando na dissipação da roupagem de ensino calcada na análise e na classificação normativa de estruturas. Na perspectiva sociointeracionista discursiva da linguagem, o cerne do trabalho pedagógico do ensino de língua materna está na potencialização das habilidades discursivas e linguísticas do alunado (leiam-se competência comunicativa).

Diante dessa acepção, o cerne do trabalho didático está no ato de fomentar a potencialização da competência discursiva do alunado, recorrendo à efetivação de atividades de leitura e produção de textos canalizados em situações

reais que remetem à comunicação. No dizer de Nascimento e Zironi (2014), a aquisição de habilidades relativas à leitura e à produção de texto é, portanto, um construto resultante da contextualização e da situacionalidade. Diante dessa aceção, adquirir as convenções da leitura e da escrita é uma atividade uma atividade situada e contextualizada nos múltiplos usos da língua.

Na década de 1990, outro fato alavanca a efetivação de relevantes alterações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Remetemo-nos, aqui, à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997, 1998). Na esteira das orientações desse documento, desponta uma nova perspectiva de ensino de língua materna assentada no uso e na reflexão. Segundo Lopes-Rossi (2015), os PCNs são promotores de novos fazeres pedagógicos respeitantes ao ensino de língua materna. Esse documento oficial enseja a materialização de um novo trabalho pedagógico calcado no funcionamento discursivo dos gêneros discursivos, bem como na apropriação das suas características sociocomunicativas e às suas situações de produção. O fato é que, diante desse documento oficial, os gêneros discursivos são colocados em relevo nas propostas curriculares e, por conseguinte, no campo educacional.

Consoante Costa Val et al. (2007), a temática respeitante aos gêneros discursivos tem sido amplamente discutida. A divulgação dessa temática advém, em grande parte, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997). A partir desse documento oficial, emerge a orientação da realização de um trabalho pedagógico assentado nos gêneros discursivos (escritos e orais). Esse documento postula, portanto, a perspectiva da *Variedade Textual*. Isso, inclusive, vai refletir-se não só no trabalho pedagógico, como também nos materiais didáticos (gramáticas e livros). Isso remete aos postulados de Silva e Luna (2013).

No lastro dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997, 1998), os gêneros discursivos passam a deter a categoria de *Objetos de Ensino*. O trabalho pedagógico passa conceder primazia aos Eixos Didáticos de Ensino, a

saber, compreensão textual, produção de texto (escrito e oral) e análise linguística.

Costa Val et al. (2007) apontam que os gêneros discursivos materializam caracterizações comuns, como é o caso de: tratamentos temáticos, formas composicionais, aspectos linguísticos e estilísticos, finalidades sociocomunicativas, espaços sociais de proveniência, suportes e portadores textuais. Em outras palavras, todos os gêneros discursivos materializam conteúdos temáticos, forma composicional, estilo verbal e pretensão comunicativa, assim como advêm de um dado contexto e são propalados por um dado suporte textual.

A autora supracitada cita os contributos teóricos Bakhtinianos, a fim de mencionar os componentes caracterizadores dos gêneros discursivos. São eles: *a Temática (ou Tema), a Forma Composicional (ou Composição) e o Estilo Verbal*. Isso remete aos referenciais teóricos de Koch e Elias (2009). O primeiro componente caracterizador – a Temática – consiste nos temas abordados pelos gêneros discursivos, bem como os enfoques e tratamentos dados a tais temas. Ora, os gêneros discursivos advêm de múltiplas e diversificadas esferas sociais. Em virtude disso, cada gênero materializa um dado tema ou temática, assim como uma determinada maneira de abordagem ou tratamento.

No que concerne ao trabalho pedagógico do ensino de língua materna, a abordagem dos gêneros discursivos no campo educacional deve abranger a reflexão acerca do tema, assim como da sua adequação às necessidades sociocomunicativas do gênero, tais como: os propósitos comunicativos, a esfera social e os interlocutores. Isso tanto em termos de compreensão textual, quanto de produção (COSTA VAL et al., 2007).

O segundo componente caracterizador – a Forma Composicional – consiste na organização estrutural dos gêneros discursivos. Dizendo de outro modo, a construção composicional equivale à estrutura dos gêneros discursivos, o que engloba os elementos e as partes dessa arquitetura textual, assim como sua ordenação. No que tange ao trabalho pedagógico do ensino de língua materna,

a abordagem dos gêneros discursivos no campo educacional deve contemplar a reflexão sobre a arquitetura e esquemas textuais, à composição e à ordenação das partes textuais, ao papel exercido por cada elemento textual e à conexão dessas partes textuais (COSTA VAL et al., 2007).

O terceiro componente caracterizador – o Estilo – consiste na materialização dos aspectos e recursos linguísticos, estando tais aspectos diretamente vinculados às necessidades sociocomunicativas dos gêneros discursivos, como é o caso do contexto de circulação, seus interlocutores entre outros. Em outras palavras, o Estilo Verbal equivale à materialização da linguagem, assim como suas marcas de formalidade e informalidade, estando tais traços intrinsecamente ligados às instâncias sociais. Ora, os gêneros advindos dos contextos comunicativos e situacionais mais privados (particular) partilham de uma linguagem mais informal. Já os gêneros provenientes dos contextos comunicativos públicos trazem consigo uma linguagem mais formal (COSTA VAL et al., 2007). Assim, a seleção lexical – expressões, palavras e termos – materializada nos gêneros discursivos não aparece da neutralidade. Pelo contrário, as escolhas lexicais estão diretamente atreladas aos contextos situacionais e às esferas de circulação de tais gêneros.

Desse modo, o Estilo engloba: a) o vocabulário – a seleção lexical, seja ela formal ou informal, vinculada ao contexto comunicativo de circulação do gênero textual; b) os recursos morfossintáticos – alude às construções frasais morfológicas e sintáticas (complexas/simples ou mais elaboradas/menos elaboradas), estando tais construções diretamente relacionadas à modalidade da linguagem empregada no gênero (formal ou informal); c) os organizadores textuais – remete aos conectores incumbidos de viabilizar a articulação entre as partes constituintes da arquitetura textual; d) a paragrafação; e) a pontuação; f) o emprego de modos e tempos verbais; g) os elementos da cadeia referencial – remetem aos elementos atribuído de efetivar a coesão referencial e sequencial (COSTA VAL et al., 2007).

Nessa acepção, o cerne do trabalho pedagógico do ensino de língua materna está nos gêneros discursivos, assim como na efetivação situações contextualizadas, isto é, situações comunicativas de uso. A finalidade disso é desenvolver as habilidades discursivas e linguísticas do alunado, remetendo ao acesso ao amplo quantitativo de gêneros discursivos propalados na esfera social (NASCIMENTO; ZIRONDI, 2014).

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) defendem a contextualização do trabalho didático do ensino de língua materna. Diante desse quadro, o trabalho didático relativo à linguagem adquire um amplo leque de finalidades e funções, tais como: de viabilizar a efetivação da interlocução entre o alunado e outras instâncias que transcendem o campo escolar (comunidade, instituições etc.); de viabilizar a formação integral e global do cidadão, a partir da formulação de valores atinentes ao exercício efetivo da cidadania (uma postura autônoma e política).

Desse modo, o ensino de língua adquire finalidades que transcendem a mera aprendizagem formal de compêndios gramaticais. Remetemos, nesse ponto, ao engajamento social, mais especificamente, à atuação e à interferência que o aluno efetua nas práticas corriqueiras do dia a dia. Dessa feita, a aquisição da leitura e da escrita obtém funcionalidade na esfera cotidiana. Leitura e escrita são, portanto, habilidades linguísticas canalizadas aos usos sociais. Isso remete ao viés do letramento.

O título deste tópico – *Da Metalinguagem aos Usos: o trabalho pedagógico do ensino de língua materna em foco* – reflete, justamente, a transmutação no trabalho pedagógico do ensino desse componente curricular. De um trabalho pedagógico calcado na descrição da norma, recorrendo à análise e à classificação gramatical mediante o respaldo de construções frasais, o ensino desse componente curricular passa a colocar em relevo uma nova roupagem de ensino assentada na reflexão e nos usos da língua. Para tal, os gêneros discursivos adquirem o posto de objetos de ensino.

A perspectiva de ensino e aprendizagem sociointeracionista discursiva da linguagem vem, continuamente, acarretando a efetivação de novos tratamentos

dados aos eixos leitura e produção de texto, tanto nas rotinas educacionais, quanto nos materiais didáticos (em especial, nos livros didáticos tocantes a esse componente curricular).

## **Metodologia**

O referido trabalho está assentado no âmbito da pesquisa documental. De acordo com Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa tem como respaldo o acesso do pesquisador a distintas e diferenciadas fontes que carecem de um tratamento analítico. A pesquisa documental possui diversas semelhanças com a pesquisa bibliográfica. No entanto, há dois elementos que vão alavancar a diferenciação entre ambos os tipos de pesquisa, a saber, o tratamento analítico já aplicado previamente, bem como um maior contingente de fontes. No caso da pesquisa documental, as fontes de pesquisa ainda não compartilham de um tratamento analítico.

As fontes da pesquisa documental ainda carecem de um tratamento realizado pelo pesquisador. Tais fontes remetem a um amplo quantitativo de portadores de texto, o que a diferencia da pesquisa bibliográfica. Esta última possui um contingente de fontes bem menor. No caso deste trabalho, o corpus de análise é a coleção Português Linguagens – Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 1994a, 1994b, 1994c, 2013a, 2013b, 2013c).

## **Resultados**

Os resultados demonstram que as duas versões da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013) são subsidiadas por concepções de linguagens distintas, o que instiga a materialização de dois distintos tratamentos dados aos gêneros do discurso e aos eixos didáticos de ensino.

A primeira versão da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 1994a, 1994b, 1994c)<sup>3</sup> é subsidiada pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação (ou também comunicacional). Com isso, os três livros didáticos que compõem essa coleção materializam uma incipiente variedade textual, remetendo, em sua grande maioria, aos gêneros midiáticos e aos gêneros da esfera literária. Em se tratando dos gêneros da mídia, eles são expostos como exemplares para o reconhecimento da organização estrutural, bem como para a realização de práticas reconhecimento e classificação da morfossintaxe (leia-se o texto como pretexto). Em se tratando dos gêneros da esfera literária, eles são apresentados como suporte para a efetivação de atividades de leitura canalizadas na decodificação informacional, bem como na apreensão da organização estrutural e de elementos formais que remetem à constituição dos textos dessa esfera sociocomunicativa.

Os livros didáticos que compõem a coleção datada de 1994 possuem quatro (04) seções, a saber, *Literatura*, *Redação: produção de texto*, *Sistematizando a Gramática* e *Em dia com o vestibular*. Em cada uma dessas seções, são materializados determinados gêneros discursivos (escritos e multimodais), bem como eixos didáticos do ensino de língua.

Nos três livros, as atividades de leitura e compreensão textual estão concentradas na seção *Literatura*. Tal seção é caracterizada pela predominância dos textos da esfera literária. Na seção *Literatura*, aparece um incipiente contingente de gêneros da esfera literária, limitando-se, na maior parte dos casos, aos poemas, aos romances e aos sonetos. Nessa seção, há um tópico denominado *Leitura*, cujo foco está na efetivação de atividades de compreensão textual calcadas na decodificação de mensagens. Dizendo de outra maneira, as atividades de compreensão textual dispostas neste tópico concedem primazia ao reconhecimento e à extração de conteúdos deflagrados ao longo do capítulo, assim como na identificação/reconhecimentos das características da tendência

---

<sup>3</sup> Com o objetivo de ilustrar o tratamento dado aos gêneros discursivos e aos eixos didáticos de ensino, selecionamos atividades do livro didático do primeiro ano do Ensino Médio.

literária ou do autor, na apreensão dos elementos estruturais e formais do gênero literário em estudo, na identificação/reconhecimento de informações concernentes ao enredo, na identificação/reconhecimento das figuras de linguagem presentes na composição textual e na recuperação de conceitos já transmitidos/expostos neste capítulo.



### Quadro 1 - Atividade 1

#### Texto I

A Literatura é o retrato vivo da alma humana; é a presença do espírito na carne. Para quem, às vezes, se desespera, ela consola, mostrando que todo ser humano é igual, e que toda dor parece ser a única; [...].

A moléstia é real, os sintomas são claros, a síndrome está completa: o homem continua cada vez mais incomunicável (porque deturpou o termo Comunicação), incompreendido e/ou incompreensível, porque voltou-se para dentro e se auto-analisa continuamente, mas não troca com os outros estas experiências individuais; está "desaprendendo" a falar, usando somente o linguajar básico, essencial e os gestos. Não lê, não se enriquece, não se transmite. Quem não lê, não escreve. Assim o homem do século XX, bicho de concha, criatura intransitiva, se enfurna dentro de si próprio, ilhando-se cada vez mais, minado pelas duas doenças de nosso tempo: individualismo e solidão.

(Ely Vieitez. Laboratório de literatura. São Paulo: Estrutural, 1978)

#### Texto II

A literatura tem sido ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e recriação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se na literatura, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana.

(Alice Vieira. O prazer do texto - Perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: E. P. U. 1978. p. XI)

#### Texto III

A literatura não existe no vácuo. Os escritores, com tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência COMO ESCRITORES. Essa é a sua principal utilidade. Todas as demais são relativas e temporárias e só podem ser avaliadas de acordo com o ponto de vista particular de cada um. [...].

A linguagem é o principal meio de comunicação humana. Se o sistema nervoso de um animal não transmite sensações e estímulos, o animal se atrofia.

Se a literatura de uma nação entra em declínio, a nação se atrofia e decai.

(Ezra Pound. ABC da literatura. São Paulo: Cultrix, 1977 p. 36)

#### PENSE E RESPONDA

Você deve ter observado que os três textos apresentam o papel que tem a literatura do ponto de vista individual e social.

1 De modo resumido, indique qual o papel da literatura, de acordo com a visão de cada texto.

2 Considerando o papel social da literatura, o que os três textos apresentam em comum?

3 Destaque do texto II a frase que corresponde à ideia do primeiro parágrafo do texto I.

4 O Brasil é um país de milhões de analfabetos e mesmo os alfabetizados lêem pouco. Os livros novos dos melhores escritores brasileiros raramente alcançam uma tiragem superior a dez mil exemplares. Confronte essas informações com o último parágrafo do texto III e discuta, com o professor e a classe, as consequências da falta de leitura.

Fonte: Cereja e Magalhães (1994c, p. 29).

A questão 1 solicita a captação da ideia central dos textos expostos nessa atividade, quanto ao papel da literatura. Ou seja, a atividade requer a identificação e a extração de conteúdos informacionais dispostos nos textos. Nessa questão, o enunciado chama bastante a atenção, visto que impõe ao alunado que a resposta deve estar em sintonia com os textos. “De acordo com a visão de cada texto...”. Esse tipo de enunciado é típico de atividades de leitura direcionadas para a decodificação informacional, cujo foco incide sobre a dinâmica do reconhecimento e da extração de mensagens na íntegra. O que alça o texto à categoria de fonte do sentido. Por outro lado, a questão 2 solicita do alunado a habilidade de comparação de textos que versam acerca de uma mesma temática, requerendo que o aluno perceba a equivalência do tratamento dado à temática em foco por ambos os textos. A questão 3, também, está voltada a trabalhar a comparação textual, a partir do último parágrafo de um texto e de um comentário disponibilizado no enunciado da questão. As duas últimas questões requerem uma reflexão do alunado, solicitando seu posicionamento em face da leitura realizada. O que transcende a perspectiva da leitura como extração/recuperação de conteúdos e conceitos já explicitados.

Na seção *Redação: produção de texto*<sup>4</sup>, aparecem alguns gêneros discursivos. Estes, por sua vez, vêm acompanhados de pequenos comentários alusivos às suas características, bem como aos elementos componentes da forma composicional do gênero. Após isso, aparece a solicitação de produção do gênero em estudo. Em alguns casos, são disponibilizadas algumas orientações. Entretanto, tais orientações são bem resumidas


---

<sup>4</sup> No livro didático do terceiro ano, há algumas seções denominadas *Redação: interpretação de texto*, na qual aparecem exemplares do gênero discursivo em estudo acompanhado de questões de interpretação textual. Todavia, tal seção aparece pouquíssimas vezes ao longo deste livro didático.

## Quadro 2 - Atividade 2

### Redação: Produção de texto

Às vezes, sobre coisas que nos parecem extremamente banais e corriqueiras, surge o inesperado.  
É muito comum, no dia-a-dia, numa roda de amigos, conversa vai conversa vem, comida virar assunto sério e, em meio a expressões do tipo "Hum! Que delícia!" ou "Ai! Que fome!", cada um passar sua receita especial – dá o título da receita, enumera os ingredientes indicando as medidas e ensina o modo de preparar.



**Sanduiche natural**

*1/3 de xícara de pepino sem casca e sem sementes ralado grosso*  
*2/3 de xícara de queijo tipo cottage*  
*3 colheres (sopa) de atum em conserva (água e sal)*  
*Sal*  
*Algumas gotas de molho inglês*  
*4 folhas médias de alface*  
*2 fatias de pão de forma integral*  
*2 colheres (sopa) de cenoura ralada grossa*

■ Numa vasilha, misture o pepino, o queijo e o atum. Tempere com sal e molho inglês. Coloque duas folhas de alface em cada fatia de pão. Divida a pasta de queijo e atum em duas partes iguais. Disponha por cima das folhas de alface. Enfeite com a cenoura ralada.

(Claudia Cozzolin, nº 394, p. 13, jan./92)

É possível, não é?  
Agora é a sua vez. Servindo-se da teoria da versificação estudada neste capítulo, levando em conta a estrutura convencional das receitas culinárias, tomando como fonte de inspiração e estímulo o poema, escolha uma das sugestões a seguir e elabore sua receita poética:

- de um bolo de chocolate;
- de um bom amigo;
- da mulher (ou homem) ideal;
- de um péssimo cidadão;
- de um político honesto, ou desonesto

Terminando sua receita, dê-lhe um título sugestivo e leia-a para o professor e os colegas.

Fonte: Cereja e Magalhães (1994c, p. 56-57).

A atividade acima enfoca no gênero receita. Para isso, ela apresenta dois exemplares do gênero com a finalidade de expor sua organização estrutural, bem como seus elementos. Em seguida, vem a solicitação da produção de uma poesia no formato estrutural de uma receita. Para tal, não é apresentada nenhuma contextualização acerca das características sociocomunicativas do gênero receita, mas apenas dois modelos, cujo objetivo é viabilizar a reprodução da estrutura convencional desse gênero.

Na seção *Sistematizando a gramática*, a abordagem acontece de maneira tradicional, mediante práticas de conceptualização de componentes gramaticais,

bem como atividades canalizadas na memorização de regras normativas mediante a análise, o reconhecimento e a classificação de termos propalados em estruturas frasais. Nessa seção, aparecem gêneros discursivos. Contudo, esses gêneros são dispostos nessa seção com a mera finalidade de ilustrar conceitos morfológicos e sintáticos, bem como subsidiar a promoção de atividades de análise e classificação. Em outras palavras, os termos que compõem os enunciados presentes nesses gêneros ilustram conceitos, bem como subsidiam a prática do reconhecimento e da classificação morfossintática. Além das atividades cujo foco é o texto como pretexto, aparecem atividades estribadas em frases isoladas cujo cerne também está na identificação e na análise dos elementos componentes da estruturação frasal.

Alguns capítulos do livro são finalizados por um tópico denominado “Em dia com o vestibular”. Nessa seção, aparecem distintas atividades com foco na compreensão e interpretação textual, bem como na análise e na classificação da morfossintaxe. Entretanto, as atividades materializadas nessa seção não são elaboradas pelos autores dos livros que compõem essa coleção. Tais atividades são resultantes de provas de vestibular de anos anteriores de diferenciadas universidades brasileiras, como: COVEST/COPSET (UFPE), FUVEST, PUC-RS, PUC-SP, UFU-MG, UNICAMP etc.

Essa seção possui dois direcionamentos distintos. Nessa seção, aparecem tanto atividades de compreensão e interpretação de textos, assim como de análise e classificação gramatical. Quando essa seção vem inserida nos capítulos que versam sobre as escolas literárias, ela traz questões de vestibulares direcionadas à compreensão e à interpretação de textos, respaldadas, preponderantemente, por textos da esfera literária. Isto é, ao longo dos três livros, nessa seção, são pouquíssimos os casos em que aparecem questões de interpretação de texto subsidiadas por gêneros discursivos de outra esfera que não seja a literária. Quando tal seção vem inserida nos capítulos que versam sobre conteúdos gramaticais, ela traz questões de vestibulares focadas na classificação da morfossintaxe. A atividade abaixo é proveniente do vestibular da

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A partir do gênero tirinha, as questões requerem habilidades alusivas à interpretação textual.

### Quadro 3 - Atividade 3

#### EM DIA COM O VESTIBULAR

Interpretar textos é saber reconhecer o valor das palavras, de acordo com seu contexto. Nos vestibulares atuais de todo o país, há a tendência de valorizar mais a capacidade interpretativa dos candidatos à carreira universitária. A seguir, propomos algumas dessas questões, como exercício.

1 (Unicamp - SP) L. F. Veríssimo certamente ficaria satisfeitos se você, mesmo nesta situação um pouco tensa, achasse graça na tira abaixo.



Para achar graça, você precisa perceber que a tira traz implícitas duas opiniões relativas a uma prática institucional de nossa sociedade.

- Quais as duas opiniões contidas na tira?
- Quais dessas duas opiniões pode ser considerada um argumento favorável à manutenção dessa prática institucional?

2 (Unicamp - SP) No texto abaixo, há um trecho que, se tomado literalmente (ao pé da letra), leva a uma interpretação absurda.

A oncocercose é uma doença típica de comunidades primitivas. Não foi desenvolvido ainda nenhum medicamento ou tratamento que possibilite o restabelecimento da visão. Após ser picado pelo mosquito, o parasita (agente da doença) cai na circulação sanguínea e passa a provocar irritações oculares até a perda total da visão (Folha de São Paulo, 2/11/90).

Transcreva o trecho problemático

- Diga qual a interpretação absurda que se pode extrair desse trecho.
- Qual a interpretação pretendida pelo autor?
- Reescreva o trecho de forma a deixar explícita tal interpretação.

3 (Unicamp - SP) Para achar graça da tira de Angeli que aparece abaixo, é preciso fazer dela uma leitura adequada.



Ler adequadamente esta tira não significa entender o que está subentendido no enunciado de Stock ("eu também") e perceber que no último quadrinho existe a possibilidade de tal enunciado ser interpretado de duas maneiras diferentes:

- Quais são as duas maneiras possíveis de interpretar o enunciado de Stock no último quadrinho?
- Qual a palavra da fala de Wood que é fundamental para que a última fala de Stock possa ser interpretada de duas maneiras?
- Levando-se em conta os padrões morais de nossa sociedade, qual das duas maneiras de entender a última fala de Stock provoca o riso no leitor?

Fonte: Cereja e Magalhães (1994c, p. 40-41).

A questão 1, por exemplo, requer a percepção de informações implícitas nos enunciados da tirinha em questão, o que vai além da identificação de informações materializadas na superfície textual. As questões 2 e 3, por sua vez, trabalham com a extrapolação textual, requerendo a identificação das possíveis formas de interpretar um dado enunciado. Ambas as questões já tratam dos efeitos de humor acarretados no gênero tira, bem como requerem o posicionamento do alunado, o que erradica a perspectiva de leitura calcada na extração de fragmentos e trechos textuais.

Em termos de conclusões, ressaltamos que os livros didáticos da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 1994a, 1994b, 1994c) materializam tratamentos típicos da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A organização estrutural desses livros didáticos é alicerçada nas atividades de leitura direcionadas à decodificação de informações e mensagens, bem como nas atividades de técnicas de redação e nas atividades de metalinguagem (análise e classificação da morfossintaxe), como pontua Bezerra (2001).

A tabela abaixo sintetiza os dados obtidos com a análise dos três livros didáticos da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994).



**Quadro 4** – Síntese dos dados obtidos na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994)

<b>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE</b>	<b>TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS (ESCRITOS E MULTIMODAIS)</b>	<b>TRATAMENTO DADO AOS EIXO DIDÁTICOS DE ENSINO</b>
<p>Concepção de linguagem como instrumento de comunicação;</p> <p>Noção de língua como código;</p> <p>Arquitetura estrutural tradicional.</p> <p>Arquitetura estrutural dos livros didáticos calcadas nas atividades de leitura mediante textos da esfera literária, atividades de técnicas de redação baseadas nas tipologias textuais e nos textos jornalísticos e atividades de abordagem gramatical voltadas à morfossintaxe.</p>	<p>Sucinta e incipiente variedade textual;</p> <p>Hegemonia dos gêneros literários com a finalidade de subsidiar as atividades de leitura;</p> <p>Gêneros da comunicação em massa e da mídia com a finalidade de subsidiar as atividades de produção de texto (redação), bem como a abordagem gramatical;</p> <p>Gêneros discursivos (escritos e multimodais) empregados com a finalidade de alavancar práticas de metalinguagem;</p> <p>Gêneros orais são deixados de lado.</p>	<p>Atividades de leitura direcionadas à decodificação de informações;</p> <p>Atividades de leitura alicerçadas nos gêneros da esfera literária (em especial, poemas e nos romances), requerendo a apreensão da organização estrutural e de elementos formais desses textos;</p> <p>Atividades de escrita amparadas unicamente nas sequências tipológicas, bem como nas técnicas de redação;</p> <p>Atividades voltadas à reprodução de elementos estruturais típicos das tipologias textuais;</p> <p>Atividades de análise, reconhecimento e classificação de elementos morfossintáticos;</p> <p>Atividades alicerçadas na perspectiva do texto como pretexto;</p>

Fonte: Os autores, 2017.

A segunda versão da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, 2013b, 2013c) é subsidiada pela concepção de linguagem como forma de interação (também denominada interativa ou dialógica). Diante disso, os três livros didáticos que compõem essa coleção são assentados no viés da variedade textual, fomentando a materialização e acesso do alunado a diferenciados gêneros do discurso. Tal variedade remete não apenas aos gêneros literários, como também aos não gêneros literários. A



referida coleção concede um amplo espaço aos gêneros multimodais, bem como a imagens, ilustrações, pinturas e arranjos visuais, o que evidencia os reflexos do quadro teórico dos multiletramentos.

Os livros didáticos que compõem a coleção datada de 2013 possuem as seguintes seções: *Literatura*, *Produção de Texto*, *Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto*. Na seção *Literatura*, aparecem diferenciados gêneros da esfera literária/artística, tais como: contos, crônicas, poemas, romances, sonetos, textos teóricos etc. A coleção mais recente dissipa o foco nos gêneros poemas e romances, materializando outros gêneros discursivos dessa esfera sociocomunicativa. Essa seção tem início, a partir do tópico *Fique ligado! Pesquise!*. Nesse tópico, são apresentadas sugestões de filmes, livros, músicas (CDs, discos etc.), sites e projetos que podem ser executados nas unidades de ensino. Após isso, há o tópico *Imagem em foco*. Nesse tópico, são disponibilizadas imagens de pinturas correlatas à tendência literária em foco no referido capítulo. Tais imagens são acompanhadas de perguntas que estimulam o aluno a elaborar inferências e hipóteses acerca da pintura e sua relação com o contexto sócio-histórico da tendência literária em destaque. Depois, entra em foco a contextualização das informações atinentes à escola literária em questão. Em seguida, aparece o tópico *Leitura*. Esse tópico dá continuidade às atividades de leitura e compreensão textual, a partir de gêneros literários.

## Quadro 5 - Atividade 4

### TEXTO I

**Cientistas americanos estudam o caso de uma mulher portadora de uma rara condição, em resultado da qual ela não tem medo de nada.**

*(Folha de São Paulo, 17/12/2010)*

### Texto II

#### A mulher sem medo

Ele não sabia o que o esperava quando, levado mais pela curiosidade do que pela paixão, começou a namorar a mulher sem medo. Na verdade havia aí também um elemento interesseiro; tinha um projeto secreto, que era o de escrever um livro chamado "A Vida com a Mulher sem Medo", uma obra que, imaginava, poderia fazer enorme sucesso, trazendo-lhe fama e fortuna. Mas ele não tinha a menor ideia do que viria a acontecer.

Dominador, o homem queria ser o rei da casa. Suas ordens deveriam ser rigorosamente obedecidas pela mulher. Mas como impor sua vontade? Como muitos ele recorria a ameaças: quero o café servido às nove horas da manhã, senão... E aí vinham as advertências: senão eu grito com você, senão eu bato em você, senão eu deixo você sem comida.

Acontece que a mulher simplesmente não tomava conhecimento disso; ao contrário, ria às gargalhadas. Não temia gritos, não temia tapas, não temia qualquer tipo de castigo. E até dizia, gentil: "Bem que eu queria ficar assustada com suas ameaças, como prova de consideração e de afeto, mas você vê, não consigo."

Aquilo, além de humilhá-lo profundamente, deixava-o completamente perturbado. Meter medo na mulher transformou-se para ele em questão de honra. Tinha de vê-la pálida, trêmula, gritando por socorro.

Como fazê-lo? Pensou muito a respeito e chegou a uma conclusão: para amedrontá-la só barata ou rato. Resolveu optar pela barata, por uma questão de facilidade: perto de onde moravam havia um velho depósito abandonado, cheio de baratas. Foi até lá e conseguiu quatro exemplares, que guardou num vidro de boca larga.

Voltou para casa e ficou esperando que a mulher chegasse, quando então soltaria as baratas. Já antegozava a cena: ela sem dúvida subiria numa cadeira, gritando histericamente. E ele enfim se sentiria o vencedor.

Foi neste momento que o rato apareceu. Coisa surpreendente, porque ali não havia ratos, sobretudo um roedor como aquele, enorme, ameaçador, o Rei dos Ratos. Quando a mulher finalmente retornou encontrou-o de pé sobre uma cadeira, agarrado ao vidro com as baratas, gritando histericamente.

Fazendo jus à fama ela não demonstrou o menor temor; ao contrário, ria às gargalhadas. Foi buscar uma vassoura, caçou o rato pela sala, conseguiu encurralá-lo e liquidou-o sem maiores problemas. Feito que ajudou o homem, ainda trêmulo, a descer da cadeira. E aí viu que ele segurava o vidro com as quatro baratas. O que deixou-a assombrada: o que pretendia ele fazer com os pobres insetos? Ou aquilo era um novo tipo de perversão?

Àquela altura ele já nem sabia o que dizer. Confessar que se tratava do derradeiro truque para assustá-la seria um vexame, mesmo porque, como ele agora o constatava, ela não tinha medo de baratas, assim como não tivera medo do rato. O jeito era aceitar a situação. E admitir que viver com uma mulher sem medo era uma coisa no mínimo amedrontadora.



1 O texto I é parte de uma notícia internacional.

a) Por que esse fato noticiado mereceu destaque no noticiário?

b) A que campo do conhecimento humano esse fato causa interesse?

2 O texto II foi criado pelo escritor Moacyr Scliar, a partir da notícia reproduzida no texto I.

- a) Qual dos dois textos trata de um fato concreto da realidade?  
b) Qual deles criar uma história ficcional, a partir de dados da realidade?
- 3) O texto II, sendo uma crônica, apresenta vários componentes comuns a outros gêneros narrativos, como fatos, personagens, tempo, espaço e narrador. Além disso, apresenta também preocupação quanto ao modo como os fatos são narrados.  
a) O que a narrativa revela quanto a características psicológicas do marido ao longo da história?  
b) Que dados da história comprovam sua resposta?
- 4 Observe estes fragmentos do texto:  
*"Aquilo, além de humilhá-lo profundamente, deixava-o completamente perturbado"*  
*"E ele enfim se sentiria o vencedor"*
- Com base nesses fragmentos, conclua: como o homem encarava a característica da mulher não sentir medo?
- 5 Em sua última tentativa de amedrontar a mulher, o homem pensa em baratas e ratos.  
a) Por que ele imaginou que esses seres poderiam amedrontava?  
b) O que o resultado dessa experiência mostrou quanto a quem tinha medo desses seres?
- 6 Você observou que os dois textos abordam o mesmo temas. Apesar disso, eles são bastante diferentes. Essas diferenças se devem à finalidade e ao gênero de cada um dos textos, bem como ao público a que cada um deles se destina.
- a) Qual é a finalidade principal do texto I, considerando-se que se trata de uma reportagem jornalística?  
b) Qual a finalidade principal do texto II, considerando-se que se trata de uma crônica literária?
- 7 A fim de sintetizar as diferenças entre os dois textos, compare-os e responda:  
a) Qual deles apresenta uma linguagem objetiva, utilitária, voltada para explicar um problema da realidade?  
b) Em qual deles a linguagem é propositalmente organizada com fim de criar a expectativa ou o envolvimento do leitor?  
c) Qual deles tem a finalidade de informar o leitor sobre a realidade?  
d) Qual deles tem a finalidade de entreter, divertir ou provocar reflexões no leitor a partir de um tema da realidade?  
e) Considerando as reflexões que você fez sobre a linguagem dos Textos em estudo, responda: qual deles é um texto literário? Por quê?

Fonte: Cereja e Magalhães (2013c, p. 15-17).

A atividade transcrita compõe o primeiro capítulo do livro em questão. Tal capítulo é destinado à seção *Literatura*. Nesta seção, há um tópico denominado *Leitura*. Em tal tópico, aparecem distintos gêneros da esfera literária. Na atividade em foco, são trabalhadas as diferenciações entre o texto noticioso e o texto literário. A referida atividade toma a leitura como um ato calcado na interlocução entre autor, texto e leitor com fins a propiciar a efetivação da elaboração de

sentido. As questões elaboradas não estão limitadas a meramente promover a identificação e a reescrita de conteúdos materializados nos textos.

O primeiro ponto que podemos mencionar é o fato de a atividade em questão trabalhar com base na habilidade de comparação de textos que versam a respeito de um mesmo tema. As questões dissipam a limitação à localização de informações materializadas na superfície do texto, na medida em que estimulam o aluno a elaborar hipóteses e inferir elementos que remetem às condições de produção e circulação dos textos [questões 1, 6 e 7 versam acerca das características sociocomunicativas dos gêneros em foco referente à finalidade comunicativa, ao conteúdo temático e ao estilo verbal]. As questões remetem ainda à relação entre a realidade e o mundo ficcional, objetivando promover a formulação de hipóteses e inferências atinentes ao enredo, assim como às características psicológicas das personagens [questões 2, 3, 4 e 5]. Não se trata de questões que requerem cópias de trechos textuais, mas, sim, almejam angariar o posicionamento do alunado face os textos.

Por outro lado, nos livros didáticos componentes da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, 2013b, 2013c), as atividades didáticas de leitura e compreensão textual não estão retidas em uma seção apenas. Pelo contrário, os livros didáticos concedem um vasto espaço às atividades de leitura e compreensão textual. Tal espaço engloba todas as seções constituintes da arquitetura textual dos livros didáticos.

Na seção *Produção de Texto*, aparecem distintos gêneros discursivos procedentes dos eventos cotidianos, materializando atividades voltadas à produção de gêneros escritos e orais. Contudo, a produção de texto escrito ocupa um espaço bem maior. Essa seção tem início, a partir do tópico *Trabalhando o gênero*. Depois, aparece um exemplar do gênero discursivo em questão, estando acompanhado de perguntas que refletem acerca das características sociocomunicativa do gênero.

Em seguida, aparece o tópico *Produzindo o gênero em estudo* que traz mais um exemplar do gênero seguido de orientações de como produzi-lo. Mesmo

que o objetivo deste trabalho não seja a análise das atividades de produção textual, é válido ressaltar que tais orientações estão ancoradas nas *etapas da produção de texto*, a saber, planejamento do texto, produção, revisão e reescrita. Sobre o eixo produção de texto oral, destacamos o fato de o espaço concedido aos gêneros orais nos três livros didáticos ainda ser bastante pequeno. Tal coleção poderia envolver uma maior diversidade de gêneros orais, assim como propor situações reais de comunicação canalizadas tanto na fala, quanto na escuta.

#### Quadro 6 - Atividade 5

<p><b>Texto I</b> Crianças Infelizes</p> <p>Uma em cada onze crianças com mais de oito anos de idade está infeliz, segundo um estudo divulgado em janeiro deste ano pela Children's Society, organização centenária de proteção infantil. Apesar de a pesquisa trazer à tona uma realidade das crianças entre 8 e 16 anos do Reino Unido, especialistas brasileiros em saúde infantil afirmam que esse não é um problema exclusivo das crianças britânicas. Para eles, mais do que infelizes, as crianças brasileiras também estão ansiosas, estressadas, deprimidas e sobrecarregadas. "Elas estão desconfortáveis com a infância. Esse desconforto aparece de várias formas: como irritabilidade, desatenção, tristeza e falta de ânimo. Muitas vezes, é um comportamento incomum em relação à idade delas", diz Ivete Gattás, coordenadora da Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).</p> <p>(Veja, n.º 2.256).</p> <p><b>Texto II</b> Como fazer para evitar o câncer de pele?</p> <p>A exposição prolongada e repetida da pele ao sol causa o envelhecimento cutâneo além de predispor a pele ao surgimento do câncer. Tomando-se certos cuidados, os efeitos danosos do sol podem ser atenuados. Aprenda a seguir como proteger sua pele do câncer:</p> <p>I Use sempre um filtro solar com fator de proteção solar (FPS) igual ou superior a 30, aplicando-o generosamente pelo menos 20 minutos antes de se expor ao sol e sempre reaplicando-o após mergulhar ou transpiração excessiva. (<u>saiba mais sobre filtros solares e FPS</u>)</p> <p>II Use chapéus e barracas grossas, que bloqueiem ao máximo a passagem do sol. Mesmo assim use o filtro solar pois parte da <u>radiação ultra-violeta</u> reflete-se na areia atingindo a sua pele.</p> <p>III Evite o sol no período entre 10 e 15 horas.</p> <p>IV A grande maioria dos cânceres de pele localizam-se na face, proteja-a sempre.</p> <p>V Não Esqueça de proteger os lábios e orelhas, locais comumente afetados pela doença.</p> <p>VI Procure um <u>dermatologista</u> se existem manchas na sua pele que estão se modificando, formam "cascas" na superfície, sangram com facilidade, feridas que não cicatrizam ou lesões de crescimento progressivo.</p> <p>VII Faça uma visita anual ao dermatologista para avaliação de sua pele e tratamento de eventuais lesões pré-cancerosas.</p>
--

<http://www.dermatologia.net/cat-a-pele/cancer-de-pele/>

### **Texto III**

#### **Do seu coração partido.**

Sentada junto à sacada para que a luz lhe chegasse a vida da rua, a jovem costurava o longo traje de seda cor de jade que alguma dama iria vestir.

Essa seda agora muda – pensava a costureira enquanto a agulha que retinha nos dedos ia e vinha – haveria de farfalhar sobre mármore, ondeando a cada passo da dama, exibindo e ocultando a cada passo da dama, exibindo e ocultando nos poços das pregas seu suave verde. O traje luziria nobre como uma jóia. E dos pontos, dos pontos todos, pequenos e incontáveis que ela, aplicada, tecla dia após dia, ninguém saberia.

Assim ia pensando a moça, quando uma gota de sangue caiu sobre o tecido.

De onde vinha esse sangue? perguntou-se em assombro, afastando a seda e olhando as próprias mãos limpas. Levantou o olhar. De um vaso na sacada, uma roseira subia a parede oferecendo, ao alto, uma única rosa flamejante.

– Foi ela – sussurrou o besouro que parecia dormir sobre uma folha. – Foi do seu coração partido.

Esfregou a cabeça com as patinhas. – Sensível demais, essa rosa – acrescentou, não sem um toque de censura. – Um mancebo acabou de passar lá embaixo, nem olhou para ela. E bastou esse nada, essa quase presença, para ela sofrer de amor.

Por um instante esquecida do traje, a moça debruçou-se na sacada. Lá ia o mancebo, afastando-se num esvoejar de capa em meio às gentes e cavalos.

– Senhor! Senhor! – gritou ela, mas nem tão alto, que não lhe ficaria bem. E agitava o braço.

O mancebo não chegou a ouvir. Afinal, não era o seu nome que chamavam. Mas voltou-se assim mesmo, voltou-se porque sentiu que devia voltar-se ou porque alguém do seu lado virou a cabeça de súbito como se não pudesse perder algo que estava acontecendo. E voltando-se viu, debruçada no alto de uma sacada, uma jovem que agitava o braço, uma jovem envolta em sol, cuja trança pendia tentadora como uma escada. E aquela jovem, sim, aquela jovem o chamava.

Retornar sobre os próprios passos, atravessar um portão, subir degraus, que tão rápido isso pode acontecer quando se tem pressa. E eis que o mancebo estava de pé junto à sacada, junto à moça. Ela não teve nem tempo de dizer por que o havia chamado, que já o mancebo extraía seu punhal e, de um golpe, decepava a rosa para lhe oferecer.

Uma última gota de sangue caiu sobre a seda verde esquecida no chão. Mas a moça costureira, que agora só tinha olhos para o mancebo, nem viu.

(Marina Colasanti)

### **Texto IV**

Vale a pena investir em energia nuclear no Brasil?

Creio que ainda não temos estudo suficiente para o uso da energia nuclear principalmente em um país como o Brasil onde a estrutura e segurança dificilmente são prioridades. Acho que devíamos investir em outros métodos de energia alguma energia sustentável e segura. Agora devemos nos preocupar um pouco mais com um planeta e com a segurança das pessoas para garantir o futuro.

(<http://economia.estadao.com.br/blogs/radar-economico/vale-a-pena-investir-em-energia-nuclear-no-brasil/>)

### **Texto V**

**Por que sentimos calafrios e desconforto ao ouvir certos sons agudos – como unhas arranhando um quadro-negro?**

Esta é uma reação instintiva para protegermos nossa audição. A cóclea (parte interna do ouvido) tem uma membrana que vibra de acordo com as frequências sonoras que ali chegam. A parte mais próxima ao exterior está ligada à audição de sons agudos; a região mediana é responsável pela audição de sons de frequência média; e a porção mais final, por sons graves. As células da parte inicial, mais delicadas e frágeis, são facilmente destruídas – razão por que, ao envelhecermos, perdemos a capacidade de ouvir sons agudos. Quando frequências muito agudas chegam a essa parte da membrana, as células podem ser danificadas, pois quanto mais alta a frequência, mais energia tem seu movimento ondulatório. Isso, em parte, explica nossa aversão a determinados sons agudos, mas não a todos. Afinal, geralmente não sentimos calafrios ou uma sensação ruim ao ouvirmos uma música com notas agudas.

Aí podemos acrescentar outro fator. Uma nota de violão tem um número limitado e pequeno de frequências – formando um som mais ‘limpo’. Já no espectro de som proveniente de unhas arranhando um quadro-negro (ou do atrito entre isopores ou entre duas bexigas de ar) há um número infinito delas. Assim, as células vibram de acordo com muitas frequências e aquelas presentes na parte inicial da cóclea, por serem mais frágeis, são lesadas com maior facilidade. Daí a sensação de aversão a esses sons agudos e ‘crus’.

Ronald Ranvaud

Departamento de Fisiologia e Biofísica, Universidade de São Paulo.

Ciência hoje, Junho de 2011.

**TRABALHANDO O GÊNERO**

1 O texto “do seu coração partido”, é narrativo, isto é, conta uma história. O texto narrativo apresenta fatos em sequência: um fato causa um efeito, que dá origem a outro fato, e assim por diante.

a) Uma jovem costurava um traje de seda quando uma gota de sangue caiu sobre o tecido. O que esse fato provocou na moça?

b) O Besouro conta a moça que a passagem de um mancebo partirá o coração da Rosa. Que efeito essa explicação causa na Jovem costureira?

2 Compare os textos I e III. Ambos contam fatos. Entretanto, os fatos relatados são de naturezas diferentes

a) Qual deles conta uma história ficcional?

b) Qual deles relata fatos que acontecem na realidade?

3 Observe os textos II e IV. Qual deles instrui, isto é, indica como devemos proceder para obter determinado resultado?

4 Os textos IV e V abordam assuntos ligados à realidade. Entretanto, um deles tem uma finalidade diferente.

a) Qual é a finalidade do texto IV?

b) E a do texto V?

5 O texto VI é um anúncio publicitário relacionado à Copa do Mundo de 2014. Qual a finalidade dele?

6 Como síntese desta atividade, indique o texto cujo objetivo principal é:

a) narrar uma história fictícia;

- b) relatar fatos reais;
- c) estour conhecimentos formais científicos;
- d) divulgar um produto uma ideia
- e) argumentar para persuadir o interlocutor sobre um ponto de vista;
- f) instruir como proceder para obter um resultado.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013c, p. 28-32).

A atividade transcrita trabalha com base na habilidade de comparação de textos, a partir de gêneros distintos. As questões dessa atividade são direcionadas à promoção de hipóteses e inferências acerca do funcionamento dos gêneros em destaque. Há questões que refletem acerca da relação entre o mundo ficcional e o mundo real, explorando elementos que remetem à natureza dos textos narrativos [questões 1, 2, 3 e 4]. Há questões que enfocam as condições de produção dos gêneros em estudo, explorando a habilidade de identificação da finalidade comunicativa, do propósito comunicativo ou do objetivo desses gêneros [questões 3, 4, 5 e 6]. Após as atividades de leitura e compreensão textual, vem a proposta da produção, a partir das etapas da produção de texto.

Na seção *Língua: uso e reflexão*, a abordagem dos conhecimentos linguísticos é realizada mediante a perspectiva da análise linguística. Nessa seção, aparecem distintos gêneros discursivos, cujo objetivo é a abordagem das suas características comunicativas e, em especial, os recursos linguísticos/estilísticos fomentados pelos componentes gramaticais. Essa seção divide-se nos seguintes tópicos: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *A Categoria Gramatical na Construção do Texto* e *Semântica e Discurso*. Os gêneros discursivos apresentados nesses tópicos são acompanhados por atividades de leitura que realizam a contextualização das suas características sociocomunicativas. Em seguida, aparecem atividades que estimulam a elaboração de hipóteses e inferências a respeito dos recursos estilísticos potencializados pelos componentes gramaticais. Entretanto, há diversos casos em que o gênero é empregado com a mera pretensão de classificar enunciados e termos, no que tange à morfologia e à sintaxe, o que traz à tona a vetusta prática do texto como pretexto. Além disso,




as atividades que remetem à reflexão alusiva aos usos nas tramas cotidianas são pouquíssimas.

**Quadro 7 - Atividade 6**

**AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Leia o anúncio:



(<http://lapublicidade.com/divulgacao-do-maximidia-%E2%80%99Ceverything-ages-fast%E2%80%9D/>)

Leia o anúncio

- O anúncio divulga um evento que aconteceu no ano de 2010. Entretanto, há no texto elementos que misturam a época atual com outra época, mais antiga.
  - Quais os elementos não-verbais que nos remetem a essa época mais antiga?
  - Quais os elementos do texto verbal que nos remetem a Essa época antiga?
- Em relação aos termos listados por você no item b da questão anterior, responda:
  - Alguns ainda são utilizados hoje em dia? Quais?
  - Em que situações e por quem eles são utilizados?
- Apesar de o texto da parte esquerda do anúncio ter a caracterização de uma época antiga, sobre qual produto ele fala? Trata-se de um produto antigo?
- No texto a direita do anúncio, lê-se o enunciado: "No mundo de hoje, tudo envelhece muito rápido".
  - Quem é o anunciante?
  - A que público O anúncio é dirigido?
  - Com base nesse anúncio e no estudo feito nas questões anteriores, justifique a opção do anúncio por caracterizar o produto anunciado como algo antigo.

Fonte: Cereja e Magalhães (2013c, p. 84).

A atividade em questão compõe a seção *Língua: reflexão e uso*. A referida atividade aborda o conteúdo *As Variedades Linguísticas na Construção do Texto*. A partir do anúncio, a atividade explora a formulação de hipóteses e inferências acerca do funcionamento desse gênero. Nessa atividade, são abordadas as condições de produção do gênero em questão, focando em distintos aspectos constitutivos. As questões exploram os efeitos de sentido acarretados pelos arranjos visuais e elementos semióticos mobilizados no anúncio, bem como pela

seleção lexical adotada. Neste último ponto, são abordados os efeitos promovidos pelas escolhas linguísticas do autor do anúncio e como esses termos influem na concretização dos seus propósitos comunicativos, bem como na produção de sentidos.

Na seção *Interpretação de Texto*, são disponibilizados textos teóricos atinentes às competências e habilidades de leitura requeridas em avaliação de caráter nacional (Enem, Prova Brasil, Saeb etc.), bem como em provas de vestibular. Nessa seção, aparecem textos teóricos que definem tanto as avaliações nacionais, bem como as competências e habilidades relativas à leitura solicitadas por tais avaliações. Aparece, também, a matriz com os descritores de leitura requeridos por tais exames, bem como a exemplificação desses descritores com questões já aplicadas em provas. Em se tratando do Exame Nacional do Ensino Médio, aparece a definição das competências e habilidade solicitadas em tal exame. Em seguida, aparecem questões que solicitam tal competência ou habilidade, sendo seguida de um comentário explicativo. Depois disso, aparecem dois tópicos – *Prepare-se para o Enem e o Vestibular* e *Em dia com o Enem e o Vestibular*. No primeiro tópico, são disponibilizadas questões de interpretação de textos correlatas às competências e habilidade abordadas ao longo do capítulo. No segundo tópico, aparecem questões de interpretação de texto, bem como de literatura e produção textual.

**Quadro 8** – Síntese dos dados obtidos na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013)

<b>CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE</b>	<b>TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS (ESCRITOS E MULTIMODAIS)</b>	<b>TRATAMENTO DADO AOS EIXO DIDÁTICOS DE ENSINO</b>
<p>Concepção de linguagem como forma de interação social;</p> <p>Noção de língua como atividade social;</p> <p>A arquitetura estrutural dos livros didáticos tem como marca a concatenação entre os eixos didáticos de ensino (leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística).</p>	<p>Ampla variedade textual;</p> <p>As atividades didáticas trazem distintos gêneros discursivos escritos e multimodais, assim como literários e não literários;</p> <p>As atividades didáticas focam na contextualização das características sociocomunicativas, bem como no funcionamento dos gêneros discursivo;</p> <p>Em se tratando dos gêneros multimodais, as atividades didáticas abordam o papel dos arranjos/recursos visuais e elementos multissemióticos no funcionamento do gênero, assim como na produção de efeitos de sentido;</p> <p>Até mesmo nas questões alusivas ao eixo análise linguística, há questões que remetem ao papel dos aspectos multimodais e semióticos no funcionamento do gênero, assim como na produção de efeitos de sentido;</p> <p>Na seção Língua: uso e reflexão, são apresentadas pouquíssimas situações reais de comunicação que demandam a reflexão sobre os usos;</p> <p>Na seção Produção de texto, não é contemplada uma grande variedade de gêneros orais.</p>	<p>Atividades de leitura alicerçadas na produção de sentido, focando nos conhecimentos prévios do alunado, bem como na potencialização de práticas de inferências e hipóteses.</p> <p>As atividades de leitura acontecem sob os subsídios dos gêneros discursivos, explorando as suas características sociocomunicativas;</p> <p>As atividades de leitura possuem espaços diversificados ao longo dos capítulos;</p> <p>Atividades de produção textual remetem tanto aos gêneros escritos, quanto aos orais;</p> <p>Atividades de produção de texto são alicerçadas na perspectiva da variedade textual, bem como ancoradas na articulação com o eixo leitura;</p> <p>A abordagem do eixo produção textual é iniciada mediante atividades de leitura com foco no gênero em questão, almejando angariar o processo de apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros discursivos;</p> <p>A abordagem do eixo análise linguística acontece mediante os subsídios dos gêneros do discurso, enfocando não somente suas características sociocomunicativas, mas, sobretudo, os efeitos de sentido e os recursos linguísticos/estilísticos alavancados por um determinado componente gramatical;</p>

		<p>Ainda há resquícios da prática do texto como pretexto, recorrendo ao emprego de gêneros discursivos com a finalidade de reconhecer e classificar termos presentes em enunciado. Entretanto, tal perspectiva acontece em menor quantidade;</p> <p>São apresentadas pouquíssimas situações reais de comunicação que demandam a reflexão sobre os usos.</p>
--	--	---

Fonte: Os autores, 2017.

Em se tratando da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, 2013b, 2013c), ressaltamos o fato de os livros didáticos componentes de tal coleção materializarem tratamentos típicos da concepção dialógica da linguagem. Sob o lastro dessa concepção, a organização estrutural dos três livros didáticos está alicerçada na concatenação dos eixos didáticos do ensino de língua, bem como na perspectiva dos gêneros discursivos como objetos de ensino.

### **Considerações finais**

Em se tratando da evolução histórica da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (CEREJA; MAGALHÃES, 1994a, 1994b, 1994c, 2013a, 2013b, 2013c), ressaltamos o fato de os livros didáticos terem passado por um considerável processo de moldagem no tratamento dado aos gêneros do discurso, bem como aos eixos didáticos de ensino de língua. Tal processo de moldagem é resultante da modificação na concepção de linguagem que está subjacente às versões dessa coleção.

Na primeira coleção, são notáveis os subsídios da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o que fomenta a potencialização de uma organização estrutural, bem como tratamentos típicos da perspectiva tradicional de ensino de língua materna. Nessa coleção, está subjacente uma noção de

língua como código. Essa noção de língua promove atividades direcionadas à abordagem da decodificação, da imitação de elementos estruturais das sequências tipológicas e da perspectiva do texto como pretexto (BEZERRA, 2001).

Na segunda coleção, são notáveis os subsídios da concepção dialógica da linguagem, o que potencializa a efetivação de uma organização estrutural assentada nos eixos de ensino, bem como na abordagem dos gêneros do discurso e na apropriação das suas características sociocomunicativas. Nessa coleção, está subjacente uma noção de língua como atividade social, o que fomenta tratamentos direcionados a facultar a efetivação da formação de leitores e produtores autônomos e, sobretudo, usuários competentes da língua.

Em termos de conclusão, destacamos os contributos das teorias do texto e do discurso, bem como das teorias do letramento na efetivação das modificações na organização estrutural dos livros didáticos de língua, conforme evidenciam Bezerra (2001) e Bunzen (2007). Diante disso, surge a perspectiva da diversidade textual, cujo cerne está na efetivação do acesso do alunado a distintos gêneros discursivos procedentes de diferenciados suportes e esferas comunicativas. Surge, também, a perspectiva da potencialização de atividades de leitura, escrita e oralidade como práticas sociais cujo cerne está na abordagem do funcionamento dos gêneros do discurso e da situação de produção.

## Referências

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 33-45.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-58.

CARDOSO, Silva Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: 3*. São Paulo: Saraiva, 2013a.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: 2*. São Paulo: Saraiva, 2013b.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: 1*. São Paulo: Saraiva, 2013c.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: 3*. São Paulo: Atual, 1994a.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: 2*. São Paulo: Atual, 1994b.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens: 1*. São Paulo: Atual, 1994c.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. *Língua, texto e interação: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-112.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, 2015. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>>. Acesso em: 29 set. 2015.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais em práticas de alfabetização e letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas (SP): Pontes, 2014. v. 1, p. 145-168.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia. A.; SANTOS, I. B. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha Conceição. Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/730/1323>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PIETRI, Emerson. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 37, p. 133-160, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1583/1469>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital - ETD*, Campinas, v. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

SANTOS, Carmi Ferraz. O Ensino da Língua Escrita na Escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.

SILVA, Alexsandro. Ensino de gramática/análise lingüística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2241\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2241_int.pdf)>. Acesso em: 6 maio 2016.

SILVA, Silvio Profirio; LUCENA, Josete Marinho. Atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa: um olhar sobre a coleção português linguagens ? ensino médio (1994-2013). *Revista Eletrônica do*



*Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 44, p. 53-76, 2017a.

Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/4499/0>>.

Acesso em: 1 maio 2018.

SILVA, Silvio Profirio; LUCENA, Josete Marinho. Entrevista com Lívia Suassuna.

*Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-9, abr. 2018. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100138&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100138&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

Acesso em: 29 abr. 2018.

SILVA, Silvio Profirio; LUCENA, Josete Marinho. Entrevista com Lívia Suassuna.

*Revista X*, Curitiba, v. 12, p. 1-7, 2017b. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55130>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

SILVA, Silvio Profirio; LUCENA, Josete Marinho. Entrevista com Marcos Bagno.

*Línguas & Letras*, Cascavel, v. 18, p. 167-173, 2017c. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17429>>.

Acesso em:

31 dez. 2017.

SILVA, Silvio Profirio; LUCENA, Josete Marinho. O trabalho pedagógico do

ensino da produção de texto: um olhar sobre as modificações. *Revista FSA*,

Teresina, v. 14, p. 165-186, 2017d. Disponível em:

<<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1463>>.

Acesso em: 27 dez. 2017.

SILVA, Silvio Profirio; LUNA, Tatiana Simões. Da decodificação à construção de

sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua

portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco

(1979-2012). *Olh@ res*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em:

<<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>.

Acesso em: 6 set. 2015.

SILVA, Veronica Pereira; LUNA, Tatiana Simões. Ensino de gramática ou de

análise linguística? um estudo sobre a crase em gramáticas pedagógicas.

*Philologus*, Rio de Janeiro, ano 20, n. 60, set./dez. 2014. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/60/07.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.