



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

SILVIO PROFIRIO DA SILVA

**A COMPREENSÃO DE TEXTO NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS -
ENSINO MÉDIO (1994-2013): EVOLUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS ATUAIS
EM DEBATE**

João Pessoa/PB

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO - MPLE

**A COMPREENSÃO DE TEXTO NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS -
ENSINO MÉDIO (1994-2013): EVOLUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS ATUAIS
EM DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - PGLE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino, na linha de pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Josete Marinho de Lucena.

João Pessoa/PB

2017

S586c Silva, Silvio Profirio da.
A compreensão de texto na coleção português de
linguagens – ensino médio (1994-2013): evolução histórica e
perspectivas atuais em debate / Silvio Profirio da Silva. - João
Pessoa, 2017.
118 f.: il. -

Orientadora: Josete Marinho de Lucena.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHLA

1. Linguística. 2. Leitura - ensino. 3. Produção de texto.
4. Coleção Português Linguagens - estudo e avaliação.
5. Livros didáticos. I. Título.

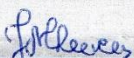
UFPB/BC

CDU: 801(043)

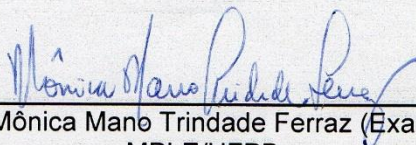
SILVIO PROFIRIO DA SILVA

A COMPREENSÃO DE TEXTO NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS -
ENSINO MÉDIO (1994-2013): EVOLUÇÃO HISTÓRICA E PERSPECTIVAS
ATUAIS EM DEBATE

Aprovado por:



Prof.^a Dr.^a Josete Marinho de Lucena (Orientadora)
MPLE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Mônica Mano Trindade Ferraz (Examinadora)
MPLE/UFPB



Prof.^a Dr.^a Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Examinadora)
DLCV/UFPB

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo (ANGELA KLEIMAN).

Dedico este trabalho a minha mãe, Neuza Maria dos Santos, por todas as suas contribuições em minha formação. Mulher, negra e não alfabetizada. Mesmo diante desse contexto, não desistiu de mim. Mãe, obrigado, por tudo!!!!!!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por ter me concedido força para lutar ao longo desses dois anos. Muito obrigado, Deus!!!! Sem a sua ajuda jamais teria conseguido realizar mais este sonho.

A minha mãe, Neuza Maria dos Santos, por toda sua dedicação e empenho na minha criação, bem como na minha formação. Mãe, obrigado, por tudo!!!!!!! Por mais que eu tente retribuir, jamais conseguirei!!!!!!

A minha orientadora, Professora Josete Marinho de Lucena, por toda sua dedicação, sugestões de leituras e modificações necessárias à concretização deste trabalho. Obrigado, por toda sua compreensão diante dos atrasos nas entregas dos capítulos, por conta dos problemas de saúde da minha mãe. Obrigado, em especial, por toda sua educação, generosidade e simplicidade.

Aos meus amigos Francisco Ernandes Braga de Souza e Luís Carlos Cipriano, por todo companheirismo no decorrer desses dois últimos anos de estudos. Obrigado, por todo apoio (de diversos expedientes) destinados a mim. Obrigado, por estarem ao meu lado em todos os momentos, apoiando-me diante das minhas dúvidas e incertezas.

As minhas amigas Marcia Bartoluzzi e Angelica de Santana Lima, por todo apoio e incentivo ao longo desses dois últimos anos. Obrigado, pelo apoio e ânimo diante de todas as vezes em que pensei em desistir do curso. Com suas palavras divertidas e cômicas, eu sempre esqueci minhas fraquezas e incertezas.

Aos meus amigos Bartolomeu Henrique de Araújo Silva, Regilda Alves da Cunha, Flavia Rodrigues de Siqueira, Antonia Olímpia dos Santos e Tione Firmino de Oliveira, pelo companheirismo dos últimos anos. Obrigado, por sempre dizerem que tudo ficaria bem e que eu conseguiria superar as dificuldades, mesmo que o contexto situacional mostrasse o contrário.

Aos amigos Ivanildo Félix da Silva Junior e Briele Bruna Farias da Silveira, por todo companheirismo, assim como palavras de ânimo e conforto. Mesmo diante de uma

semana extremamente cansativa, a amizade de vocês tornou as aulas irrefutavelmente divertidas. Obrigado, por tudo!!!!!!

À Gerência de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEDUC/PE, representada pelos Professores Jacicleide Maria da Silva e José Marcos Soares, por cederem os livros didáticos da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013). Obrigado, por tudo!!!!!!

Às Professoras Carmi Ferraz Santos e Rosane Maria Alencar da Silva, por todos os contributos na minha formação acadêmica. Ainda no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, vocês serviram como modelo de inspiração como profissionais competentes e pessoas humanas. Obrigado!!!!!!!!!!

À Professora Tatiana Simões e Luna, pelas suas consideráveis contribuições na minha formação acadêmica. No curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, suas aulas foram o elemento propulsor que instigaram meu desejo de ampliar meu repertório de conhecimentos atinentes à multimodalidade discursiva, aos multiletramentos, ao ensino de língua materna, ao ensino da leitura e da escrita, às sequências didáticas, aos projetos de letramento etc. Mesmo que apenas por dois semestres, suas aulas foram de substancial relevância nos meus estudos sobre ensino de língua materna. Quando eu crescer, quero ser igual a senhora. Obrigado, por tudo!!!!!!!!!!

Às Professoras Herica Karina Cavalcanti de Lima, Rose Mary do Nascimento Fraga, Sandra Helena Dias de Melo, Valeria Severina Gomes e Vicentina Maria Ramires Borba, por todo os incentivos na minha formação no campo da Linguística. Obrigado, por despertarem em mim o amor pela Linguística Aplicada e pela Linguística de Texto. Obrigado!!!!!!!!!!

Aos Professores Alexandre Cardoso Tenório e Kilma da Silva Lima Viana, por todos os seus incentivos na minha formação, enquanto participei do Programa Conexões de Saberes da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Obrigado!!!!!!!!!!

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Professor Demerval da Hora Oliveira e Monica Mano Trindade Ferraz, bem como a todos os(as) professores(as) que compõem o corpo docente desse curso. Obrigado, por todas as contribuições na minha formação acadêmica. Obrigado!!!!!!!!!!

Às Professoras Marianne Carvalho Bezerra Cavalcanti e Monica Mano Trindade Ferraz, por aceitarem fazer parte da minha banca, bem como apontarem melhorias na concretização deste estudo. Obrigado!!!!!!!!!!

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, senhora Vera Lima, por toda sua dedicação, educação, simplicidade e prontidão com a qual sempre me tratou. Obrigado!!!!!!!!!!

A todos os demais familiares e amigos, que trouxeram contribuições na concretização deste trabalho. Obrigado!!!!!!!!!!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar quais transmutações históricas ocorridas no tratamento dado ao eixo leitura na Coleção Português Linguagens - Ensino Médio (1994-2013), de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) Conhecer a concepção de linguagem e de leitura imbricadas na constituição dessa coleção; (II) Conhecer o tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual; (III) Conhecer o tratamento dado aos gêneros discursivos (escritos e multimodais). Para realização deste trabalho, recorreremos à pesquisa documental, tendo como corpus de análise seis livros didáticos que compõem as duas versões da Coleção Português Linguagens - Ensino Médio. Os resultados demonstram que as duas versões da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio potencializam tratamentos diferenciados à abordagem do eixo leitura. Isso materializa não apenas tratamentos contrapostos dado às atividades de leitura e compreensão textual, como também distintos espaços dados a essa habilidade linguística. A primeira coleção é alicerçada na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, materializando uma noção de leitura como decodificação canalizada a fomentar atividades didáticas com foco no reconhecimento/localização e replica de informações propaladas na superfície de textos da esfera literária. A segunda coleção é alicerçada na concepção de linguagem como forma de interação social, materializando uma noção de leitura como atribuição/produção de sentido. Isso fomenta a potencialização de atividades didáticas com foco na exploração dos saberes prévios do alunado, bem como na formulação de hipóteses, inferências e outras práticas cognitivas. Nesse sentido, a Coleção Português Linguagens - Ensino Médio passou por uma substantiva transmutação em sua arquitetura estrutural procedente da ampliação do contingente de gêneros do discurso. Mesmo ciente de que o quantitativo de gêneros discursivos poderia ser mais amplo, a coleção traz diferenciados gêneros do discurso presentes nas rotinas cotidianas. Isso contribui substantivamente, em prol da formação de um usuário competente com relação à leitura e à produção de texto.

PALVRAS-CHAVE: Livros didáticos, compreensão de texto, tratamento, modificações.

ABSTRACT

This work has as general objective to investigate which historical transmutations occurred in the treatment given to the reading axis in the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching (1994-2013), authored by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. As specific objectives, we intend to: (I) Know the conception of language and reading imbricated in the constitution of this collection; (II) Know the treatment given to reading activities and textual comprehension; (III) Know the treatment given to discursive genres (written and multimodal). For accomplish this work, we resort to documentary research, having as corpus of analysis six didactic books that compose the two versions of the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching. The results demonstrate that the two versions of the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching potentiate Differentiated treatments to the approach of the axis reading. This materializes not only opposing treatments given to reading activities and textual comprehension, as well as distinct spaces given to this linguistic ability. The first collection is based on the conception of language as instrument of communication, materializing a notion of reading as decodingchanneled to foment didactic activities with focus in the recognition/location and replies of information scattered in the surface of texts of the literary sphere. The second collection is based on the conception of language as form of social interaction, materializing a notion of reading as attribution/production of meaning. That foments the potentialization of didactic activities with focus in the exploration of previous knowledge of the student, as well as in the formulation of hypotheses, inferences and other cognitive practices. In this sense, the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching passed for a substantive transmutation in its structural architecture coming from the expansion of the contingent of discourse genres. Same aware that the quantitative of discursive genres could be broader, the collection brings differentiated discourse genres present in everyday routines. That contributes substantively, in favor of formation a competent user with respect to reading and producing text.

KEY WORDS: Didactics books, text comprehension, treatment, modifications.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01.....	49
QUADRO 02.....	50
QUADRO 03.....	51
QUADRO 04.....	52
QUADRO 05.....	53
QUADRO 06.....	53
QUADRO 07.....	53
QUADRO 08.....	80
QUADRO 09.....	104

LISTA DE ATIVIDADES

ATIVIDADE 01.....	61
ATIVIDADE 02.....	64
ATIVIDADE 03.....	65
ATIVIDADE 04.....	66
ATIVIDADE 05.....	67
ATIVIDADE 06.....	68
ATIVIDADE 07.....	69
ATIVIDADE 08.....	71
ATIVIDADE 09.....	72
ATIVIDADE 10.....	73
ATIVIDADE 11.....	75
ATIVIDADE 12.....	75
ATIVIDADE 13.....	77
ATIVIDADE 14.....	78
ATIVIDADE 15.....	84
ATIVIDADE 16.....	85
ATIVIDADE 17.....	86
ATIVIDADE 18.....	87
ATIVIDADE 19.....	89
ATIVIDADE 20.....	90
ATIVIDADE 21.....	91
ATIVIDADE 22.....	92
ATIVIDADE 23.....	94
ATIVIDADE 24.....	95
ATIVIDADE 25.....	96
ATIVIDADE 26.....	97
ATIVIDADE 27.....	98
ATIVIDADE 28.....	101
ATIVIDADE 29.....	102

LISTA DE SIGLAS

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

ISD: Interacionismo Sócio Discursivo

PCNS: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD: Programa Nacional da Avaliação do Livro Didático

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO.....	23
1.1. Da Metalinguagem aos Usos: o trabalho pedagógico do ensino de língua materna em foco.....	23
1.2. O Trabalho Pedagógico do Ensino da Leitura: Como era antes? Como é hodiernamente?.....	34
1.3. Das Antologias aos Gêneros Discursivos: a moldagem no corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna e o tratamento dado à leitura.....	42
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	55
2.1. Natureza da Pesquisa.....	55
2.2. O Corpus.....	56
CAPÍTULO 3 - 3 RESULTADOS.....	57
3.1 A Coleção Português Linguagens (1994).....	58
3.1.1 O Livro do 1º Ano do Ensino Médio.....	61
3.1.2 O Livro do 2º Ano do Ensino Médio.....	69
3.1.3 O Livro do 3º Ano do Ensino Médio.....	74
3.2 A Coleção Português Linguagens (2013).....	81
3.2.1 O Livro do 1º Ano do Ensino Médio.....	83
3.2.2 O Livro do 2º Ano do Ensino Médio.....	88
3.2.3 O Livro do 3º Ano do Ensino Médio.....	97
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	118

INTRODUÇÃO

O presente estudo reflete acerca das modificações na abordagem das atividades de leitura e compreensão de texto em uma coleção didática de Língua Portuguesa. Ao realizar essa faceta, optamos por uma perspectiva temporal. Dessa feita, debruçamo-nos sobre a temática do trabalho pedagógico respeitante ao ensino da leitura, efetuando uma sucinta retrospectiva sobre as principais tendências paradigmáticas relativas a essa habilidade linguística.

Optamos, aqui, por esse tema, em virtude do grande leque de relatos de profissionais da educação – tanto do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio – a respeito da dificuldade de trabalhar a compreensão e a interpretação textual no campo educacional. Diante do amplo contingente de gêneros discursivos materializados nas práticas corriqueiras do dia a dia, um número significativo de professores tem problemas em trabalhar a compreensão e a interpretação textual. Ora, o trabalho pedagógico tocante ao ensino da leitura, calcado nos gêneros discursivos, requer a abordagem dos seus componentes característicos, das suas condições de produção e do seu funcionamento. É, justamente, com o propósito de dissipar esses entraves, que escolhemos essa temática. Almejamos, desse modo, alavancar a promoção de contributos teóricos no sentido de estimular esse processo de apropriação atinente às características e ao funcionamento discursivo dos gêneros, nas rotinas educacionais.

Na esteira das discussões da Linguística Aplicada, existe um amplo leque de teóricos – Albuquerque (2002), Araújo & Rosing (2005), Kleiman (2008), Lopes-Rossi (2015), Marcuschi (2008), Nascimento & Zironi (2014), Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), Pietri (2010), Santos, Mendonça & Cavalcanti (2007), Soares (2006) entre outros - que postulam a efetivação de práticas de leitura e produção de texto calcadas nos gêneros discursivos/textuais¹. Entre estes, destacamos, aqui, Araújo & Rosing (2005). Para elas, o trabalho pedagógico da leitura e da escrita deve facultar a efetivação do contato do aluno com múltiplos e diversificados suportes textuais. O propósito disso é viabilizar a efetivação de práticas de leitura e escrita calcadas em

¹ Para realização deste estudo, ancoramo-nos nos postulados bakhtinianos e nos postulados da Linguística de Texto. Diante da primeira vertente, despontam as seguintes denominações: gêneros discursivos ou gêneros do discurso. Em virtude da segunda vertente, emerge a denominação gêneros textuais.

gêneros discursivos, isto é, em textos reais. O que transcende a proeminência dada aos textos artificiais. Das postulações de tais autores, advém a essência deste trabalho.

De acordo com Silva (2012), o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve, por uma ampla escala de décadas, assentado no padrão linguístico da gramática normativa tradicional. Diante desse quadro paradigmático, em vez de primar pela abordagem dos usos linguísticos propalados nas práticas corriqueiras do dia a dia dos brasileiros, o trabalho pedagógico desse componente curricular focava na metalinguagem. Conseqüentemente, o trabalho pedagógico estava calcado na propalação de regras gramatísticas e linguísticas, assim como em atividades didáticas estruturais com foco na análise e na classificação de termos dispostos em construções frasais. Como postula o autor, o cerne dessa roupagem de ensino de língua materna era a análise e a classificação de termos dispostos em orações. Aqui, residia o foco do trabalho pedagógico do ensino de língua materna, isto é, a metalinguagem.

Desde as últimas décadas do século passado, o ensino de língua materna centrado na transmissão de regras da gramática normativa tradicional, muitas delas distantes dos atuais usos linguísticos dos brasileiros, e em exercícios estruturais de identificação e classificação de palavras e orações, tem sido duramente criticado, em decorrência, sobretudo, de mudanças conceituais no campo do ensino de língua, inspiradas, principalmente, por uma concepção de linguagem como forma de interação social (SILVA, 2012, p. 1).

Desde a década de 80, a Perspectiva Bakhtiniana, a Perspectiva da Linguística de Texto e a Perspectiva do Interacionismo Sócio Discursivo (leia-se ISD) têm potencializado uma crescente propalação de postulados acerca dos gêneros discursivos/ textuais. Com isso, nos dias hodiernos, há um representativo leque 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, angariado a propalação de novos trabalhos pedagógicos relativos ao ensino de língua materna. Os gêneros discursivos granjearam, portanto, o padrão de Objetos de Ensino. Na ótica de Pietri (2010), o final do século XX e o início do século XXI tem como marca estoica a materialização de um amplo leque de transmutações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Essas transmutações derivam de um substantivo contingente de teorizações provenientes Linguística da Enunciação, dos postulados

Bakhtinianos, dos postulados do letramento etc. É o que historiciza Bezerra (2010, p. 40),

Inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos de século XXI, algumas têm-se destacado: a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

As teorizações postas adquirem uma intensa visibilidade na década de 80, reverberando no processo de escolarização brasileiro, nos documentos oficiais e nas propostas curriculares da época. Os paradigmas fomentados pelas teorizações enunciativas, por exemplo, vão contestar a roupagem de ensino calcada na metalinguagem. Isso vai fomentar a potencialização de substantivas transmutações nos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna.

Entre o cabedal de teorizações linguísticas enunciativas propaladas na década de 80, remetemo-nos à Linguística de Texto e à Psicolinguística. Estas áreas do saber têm ocupado um espaço de relevo nas discussões respeitantes à leitura e à compreensão textual. No bojo dos debates teórico-metodológicos fomentado pela potencialização das teorizações da Linguística de Texto e da Psicolinguística, a leitura passa a ser vista como um processo irrefutavelmente constituído pela produção de sentido. Este é fomentado a partir da junção entre os elementos alfabéticos e linguísticos propalados na materialidade dos gêneros discursivos, os saberes prévios do leitor e seus processos cognitivos (KLEIMAN, 1989; KOCH & ELIAS, 2006).

No final da década de 90, a propalação de teorizações tangentes ao trabalho pedagógico de ensino de língua materna obtém uma ampla visibilidade novamente. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1997) alavancam um amplo contingente de transmutações no trabalho pedagógico desse componente curricular. Esse documento oficial está calcado na roupagem de ensino e aprendizagem sociointeracionista discursiva da linguagem. Sob a ótica dessa roupagem de ensino, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna obtém a incumbência de viabilizar a efetivação de 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. Na ótica de Bezerra & Reinaldo (2013),

Nos anos 90 (século XX), com a publicação dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997 – Series Iniciais – e 1998 – Series Finais) – que sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso → reflexão”. Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem (p. 15).

Dentro dessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa fomentam a efetivação de um substantivo contingente de modificações nas rotinas educacionais, assim como no trabalho pedagógico tocante a esse componente curricular. Sobre isso, Pereira & Luna (2014) 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 roupagem 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 *Diversidade e/ou 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 passam 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 uma nova roupagem de ensino. Dizendo de outra maneira, a abordagem dos elementos morfológicos e sintáticos dar-se-á estribada no funcionamento discursivo dos gêneros, o que remete à questão dos efeitos de sentidos angariados pelos múltiplos e distintos contextos comunicativos de uso, conforme suscitam Pereira & Luna (2014).

No lastro das postulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997), o trabalho pedagógico do ensino da leitura deve fomentar a efetivação da formação de leitores competentes e proficientes. Angariar a

realização dessa faceta está intimamente atrelado aos gêneros discursivos, bem como à reflexão respeitante às suas características sociocomunicativas. O trabalho pedagógico do ensino da leitura, sob essa perspectiva, deve potencializar a efetivação de situações didáticas assentadas no amplo leque de gêneros discursivos. Quando aludimos aos gêneros discursivos, referimo-nos à vasta variedade de gêneros advindos das diferenciadas esferas sociocomunicativas, bem como às distintas naturezas de materialidade textual (gêneros escritos, orais, multimodais etc.).

A proficiência em leitura remete, portanto, ao ato refletir acerca do funcionamento discursivo do amplo contingente dos gêneros, o que remete às suas particularidades e especificidades. Quando o leitor consegue efetivar a junção entre os elementos alfabéticos dispostos na materialidade linguística dos gêneros e as suas características sociocomunicativas em prol de fomentar a potencialização da construção de sentido, ele adquire o posto de leitor proficiente. Esse é o grande cerne do trabalho pedagógico do ensino da leitura nos dias hodiernos.

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. Esse processo de moldagem é derivado da mudança 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 potencialização da propagação da diversidade/variedade de textos na estruturação organizacional dos livros didáticos de língua materna.

Segundo Buzen (2007), o tratamento dado aos gêneros nos livros didáticos de língua materna deve contemplar seu funcionamento discursivo, em detrimento de questões e elementos 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 dado aos gêneros deve englobar os aspectos e fatores sociohistóricos, as condições de produção dos gêneros, seu plano temático, sua forma composicional, seu estilo de enunciação etc. Essa abordagem angaria o gênero à categoria de objeto de ensino. Nessa acepção, objetivamos efetuar uma reflexão mais abrangente acerca do tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual em manuais didáticos de língua materna.

Diante do exposto, deparamo-nos com o seguinte questionamento: *Quais as transmutações históricas ocorridas na arquitetura estrutural da Coleção Português Linguagens - Ensino Médio, bem como as transmutações ocorridas no tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual?*

O presente trabalho tem por objetivo geral investigar quais transmutações históricas ocorridas no tratamento dado ao eixo leitura na Coleção Português Linguagens - Ensino Médio (1994-2013), de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Como objetivos específicos, pretendemos: (I) Conhecer a concepção de linguagem e de leitura imbricadas na constituição da Coleção Português Linguagens - Ensino Médio; (II) Conhecer o tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual; (III) Conhecer o tratamento dado aos gêneros discursivos (escritos e multimodais).

Defendemos que a realização deste trabalho trará contribuições para o campo da Linguística Aplicada, bem como para o campo da Pedagogia, visto que será possível perceber não só as perspectivas contemporâneas de abordagens dadas à habilidade linguística da leitura, mas, em especial, verificar como se deu a evolução histórica dessa abordagem, ou melhor, as modificações históricas nas atividades de compreensão textual presentes na coleção analisada.

Este estudo está organizado estruturalmente do seguinte modo. A introdução traz à tona a contextualização dos principais aspectos relativos ao referido estudo, apresentando a temática da pesquisa, os principais autores utilizados como aparato teórico, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa.

O primeiro capítulo traz à tona os aportes teóricos utilizados na efetivação deste estudo. Esse capítulo está dividido em três tópicos. No primeiro tópico, realizamos uma retrospectiva do trabalho pedagógico do ensino de língua materna, colocando em evidência as concepções de linguagem e as principais transmutações propaladas por tais concepções. Para isso, alicerçamo-nos em Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Costa Val & Vieira (2005), Costa Val et al. (2007), Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), Nascimento & Zirondi (2014), Oliveira, Tinoco & Santos (2014), Pietri (2010), entre outros.

No segundo tópico, colocamos em notoriedade o trabalho pedagógico do ensino da leitura, enfocando as principais noções de leitura e de processamento informacional,

bem como os tratamentos dados a essa habilidade linguística nas rotinas educacionais ao longo dos últimos anos. Para tal, apoiamo-nos em Albuquerque (2006), Albuquerque & Coutinho (2006), Albuquerque, Morais & Ferreira (2008), Almeida & Almeida (2015), Barbosa & Souza (2006), Kato (1985; 1987), Koch & Elias (2006), entre outros. No terceiro tópico, colocamos em relevo as transmutações históricas no corpo estrutural dos livros didáticos de língua, enfocando os principais tratamentos dados aos eixos de ensino. Para tanto, assentamo-nos em Bezerra (2001; 2010), Buzen (2007) e Rangel (2001).

O segundo capítulo traz à tona os procedimentos metodológicos, enfocando a natureza da pesquisa, o corpus de análise e alguns aspectos alusivos à coleção analisada. Já o terceiro capítulo traz à tona os resultados obtidos com as análises efetuadas.

CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO

No bojo das teorizações da perspectiva sociointeracionista discursiva da linguagem, o trabalho didático do ensino da língua materna remete à potencialização das competências linguísticas e discursivas do alunado (leia-se competência comunicativa). No presente capítulo, colocamos em relevo os postulados que fomentaram teoricamente a construção deste estudo. Entre o leque de teorizações consultadas, reportamo-nos a autores vinculados às Ciências Educacionais (com foco no ensino de língua materna), à Linguística Aplicada, à Linguística de Texto, à Psicolinguística. As teorizações postas por esses autores viabilizaram a efetivação da construção deste estudo.

1.1. Da Metalinguagem aos Usos: o trabalho pedagógico do ensino de língua materna em foco

No dizer de Santos (2007), desde meados da década de 1980 e 1990, um amplo leque de postulados tem alavancado a efervescência de modificações no trabalho didático do ensino de língua materna. Nessas décadas, houve a efetivação da materialização de um amplo contingente de propostas curriculares atinentes ao ensino desse componente curricular. Mesmo que inicialmente tais propostas tenham remetido apenas ao campo teórico, elas propalam uma verdadeira guinada paradigmática em relação ao trabalho didático.

Para a referida autora, essas propostas curriculares estão assentadas 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 adquire o patamar de *Objeto de Ensino*. O trabalho didático do ensino de língua materna passa a remeter a eixos didáticos, recorrendo ao texto e, conseqüentemente, aos gêneros discursivos. Diante desse lastro, germina a orientação didática de efetivar a materialização da diversidade e variedade de situações de leitura e de escrita, remetendo a textos autênticos e reais.

Nesta nova roupagem de ensino de língua materna, o cerne do trabalho didático não é mais a identificação e a classificação de componentes gramaticais, bem como a análise partículas e palavras constituintes de construtos frasais. O foco desta nova perspectiva de ensino está na potencialização da competência de compreender e

produzir textos nas situações comunicativas, conforme preconiza Leal (2007).

Alertamos, portanto, que não nos detenhamos em conteúdos ligados à definição, classificação, identificação de classes gramaticais, nem em conhecimentos relativos à análise sintática ou à memorização de partículas formadoras de palavras (prefixos e sufixos, por exemplo) em turmas que não tenham de fato desenvolvido a capacidade básica de leitura e de produção de textos (p. 74).

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. O foco disso é aniquilar a roupagem de ensino estribada na primazia à metalinguagem, bem como a textos canônicos da esfera literária.

Perfeito, Cecílio & 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. Ora, o trabalho pedagógico respeitante ao ensino de língua materna esteve, portanto, estribado nas seguintes concepções de língua: Língua como Expressão do Pensamento, Língua como Forma de Comunicação e Língua como Forma de Interação. É válido ressaltarmos que os conteúdos informacionais exteriorizados pelas autoras citadas estão em consonância com um amplo leque de autores da Linguística Aplicada, tais como: Barbosa e Souza (2006), Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Costa Val & Vieira (2005), Santos (2007b) etc.

A Concepção de Língua como Expressão do Pensamento, na ótica de Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), está assente nos postulados gramaticais materializados pelos gregos (também conhecidos como Gramática Tradicional Grega). Aqui, a mente, o pensamento e a língua são elementos que aparecem intrinsecamente atrelados. O homem, aqui, está incumbido de organizar – de forma lógica – seus pensamentos, exteriorizando-os, conseqüentemente, com os respaldos da língua. Esta, nessa roupagem, adquire a incumbência de externar conteúdos mentais. Corroborado com tal pensamento, Costa Val & Vieira (2005, p. 11-12) afirmam que

Uma das dimensões não contempladas diz respeito à relação entre língua e pensamento. Remonta à Antiguidade grega a ideia de que a língua é expressão ou espelho do pensamento. Segundo essa visão,

com o pensamento, o homem representa para si o mundo, e a língua tem a função de refletir e manifestar seu pensamento e sua visão de mundo. Essa concepção é por demais simplista, pois ignora a tremenda complexidade das relações entre a língua e a cognição humana (COSTA VAL & VIEIRA, 2005, p. 11-12).

Para Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), na Concepção de Língua 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. Ora, não só a organização do pensamento, como sua exteriorização está calcada 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*” (p. 138).

Essa concepção fundamenta os estudos tradicionais de língua e parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os homens pensam conforme regras universais (de classificação, divisão e segmentação do universo). Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento e, neste sentido, da linguagem, passam-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever (PERFEITO, CECILIO & COSTA-HUBES, 2007, p. 138).

Daqui, advém o posicionamento didático esteado na descrição da norma. Dizendo de outro modo, esteado na 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, aqui, 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 & Vieira (2005) apontam o fato de que esse posicionamento do foco na descrição da norma provém de uma vasta escala temporal, mais especificamente, à 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. Nesse cenário, a gramática normativa adquire o patamar de protagonista.

As referidas autoras afirmam que a Língua 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. Daqui, 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 50.

A Concepção de Língua como Forma de Comunicação, na fala de Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), está esteada nos postulados materializados pela Abordagem Teórica da Linguística Estruturalista, pela Teoria da Comunicação e pelo Behaviorismo. Aqui, a língua adquire a categoria de algo a-histórico. A língua é, aqui, algo mecânico que obtém a missão de expedir e de remeter a uma dada mensagem proveniente de um emissor para um receptor. No entanto, não havia, aqui, a interlocução entre estes.

De acordo com Costa Val & Vieira (2005), na perspectiva Estruturalista, a língua adquire o posto de Sistema de Signos. Calcadas nessa noção de língua, as abordagens estruturalistas colocavam em relevo a organização estrutural frasal e seus componentes. Aqui, os constituintes das construções frasais ganham um amplo destaque. São exemplos que ilustram tal perspectiva: os fonemas (foco nos 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). Daqui, advém a primazia dada à norma, mais especificamente, à morfossintaxe.

O estruturalismo e a teoria da comunicação e o behaviorismo, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, no Brasil. Em termos gramaticais, sem o abandono do ensino da gramática tradicional na prática, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta. Tal é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas que apresentam exercícios mecânicos a exemplo: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas (PERFEITO, CECILIO & COSTA-HUBES, 2007, p. 138).

Estribado 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. O relevo, agora, era dado 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 & Costa-Hübes (2007).

A partir dos anos 60 do século XX, foi se tornando conhecida uma definição de língua que é lembrada ainda hoje: a língua é um instrumento de comunicação, a língua é um código que nos serve para a transmissão de informações. Por meio da língua – código – um emissor comunica determinadas mensagens a um receptor. Para que a comunicação se efetive, esse código (com suas regras) deve ser dominado pelos falantes e utilizado de maneira convencional e preestabelecida (COSTA VAL & VIEIRA, 2005, p. 11).

Da Teoria da Comunicação e da Informação, advém o trabalho pedagógico assentado nas análises textuais, com fins a identificar e classificar os *Elementos da Comunicação*, a saber, *Emissor*, *Receptor*, *Código*, *Mensagem* etc., como postulam Buzen (2007) e Silva & 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 gramatqueiras e languageiras calcadas na repetição. 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. Ou como dizem Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), que o objetivo disso era simplesmente a “internalização inconsciente de hábitos linguísticos” (p. 138). Tal procedimento pedagógico era algo abalizado, estando presente nas unidades de ensino a partir dos anos 60.

A Concepção de Língua como Forma de Interação, na visão de Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), está estribada nos postulados materializados pelas 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 obtém o patamar de atividade social, estando indelevelmente vinculada à interlocução.

De acordo com Pietri (2010), a década de 80 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. Na roupagem mais contemporânea do ensino de língua, como postula(m) ...

A concepção sociointeracionista ou sociohistórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 325-326 *apud* PIETRI, 2005, p. 40-41).

Essa guinada na noção de linguagem (forma de interação social) e de texto (unidade de sentido) alavancaram a efetivação de irrefutáveis transmutações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna, culminando na dissipação da perspectiva de ensino calcada na análise e na classificação normativa de estruturas. Na roupagem sociointeracionista discursiva da linguagem, o cerne do trabalho pedagógico do ensino de língua materna está na potencialização das habilidades discursivas e linguísticas do alunado (leia-se competência comunicativa). Tendo como pano de fundo de esse contexto paradigmático, o texto obtém o patamar de *Unidade de Ensino*.

A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual. Desloca-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras da gramática de

prestígio e nomenclaturas. Em propostas curriculares de diversos Estados, já a partir da década de 80, deslocou-se o eixo do ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas da gramática de prestígio, para um ensino cuja finalidade é o desenvolvimento da competência linguístico-textual, isto é, o desenvolvimento da capacidade de produzir e interpretar textos em contextos sociohistóricos verdadeiramente constituídos (SANTOS, 2002, p. 30-31).

Nessa nova perspectiva de ensino de língua, 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 canalizadas em situações reais que remetem à comunicação. No dizer de Nascimento & 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 acepção, adquirir as convenções da leitura e da escrita é uma atividade situada e contextualizada nos múltiplos usos da língua.

Na década de 90, outro fato alavanca a efetivação de irrefutáveis transmutações 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 oficial, desponta uma nova roupagem de ensino de língua materna assentada no uso e na reflexão, sob o lastro dos gêneros discursivos provenientes de um amplo contingente de esferas, assim como na reflexão acerca dos seus componentes característicos e constitutivos. Segundo Lopes-Rossi (2015), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) são promotores de novos fazeres pedagógicos respeitantes ao ensino de língua materna. Estribados nos postulados Bakhtinianos, 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 alastrada. Essa propalação advém, em grande parte, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997). A partir desse documento oficial, é propalada a orientação da realização de um trabalho pedagógico assentado nos gêneros discursivos (escritos e orais). Esse documento

postula, portanto, a perspectiva da *Diversidade/ 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 & Luna (2013) e Soares (2006).

Tem-se falado muito em gêneros textuais ultimamente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam essa noção e se valem dela para tratar das práticas de compreensão e produção de textos orais e escritos. Os critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) enfatizam a importância da diversidade de gêneros textuais nas atividades de compreensão e produção de textos, tanto escritos quanto orais. Os livros didáticos, por sua vez, têm se empenhado em apresentar coletâneas que incluam textos de diversos gêneros (COSTA VAL et al., 2007, p. 7).

A citação acima demonstra como a roupagem da variedade textual está deflagrada nos materiais didáticos. No lastro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os gêneros discursivos passam a deter a categoria de *Objetos de Ensino*. O trabalho pedagógico passa a dar protuberância 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: enfoques/ tratamentos temáticos, formas composicionais/ estruturais, aspectos linguísticos e estilísticos, finalidades/funções sociocomunicativas, contextos/ 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 Bentes (2004), Koch (2003), Koch & Elias (2006), Koch & Elias (2009), Perfeito (2007) etc.

Na perspectiva bakhtiniana, um gênero pode ser assim caracterizado: a) são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma **forma de composição, um plano composicional**; b) além do plano composicional, distinguem pelo **conteúdo temático** e pelo **estilo**; c) trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidades temáticas, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a interação do

locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal. Desse modo, todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição (KOCH & ELIAS, 2006, p. 106-107, grifo nosso).

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 forma/ 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 abrange/ 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 atinente à arquitetura e esquemas textuais, à composição e à ordenação das partes textuais, ao papel exercido por cada parte/ elemento textual e à conexão/ união 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 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/ situacional 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).

Diante dessa acepção, no lastro da roupagem de ensino e aprendizagem sociointeracionista discursiva da linguagem, 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, justamente, abrolhar a potencialização das habilidades discursivas e linguísticas dos alunado, remetendo ao acesso ao amplo leque de gêneros discursivos propalados na esfera social (NASCIMENTO & ZIRONDI, 2014).

Para Oliveira, Tinoco & Santos (2014), no lastro da perspectiva da contextualização do trabalho didático do ensino de língua materna, emerge uma nova perspectiva de ensino. O que culmina na dissipação da ótica tradicional de ensino calcada na desarticulação dos conteúdos curriculares, na atuação única e exclusiva dos docentes, nos componentes gramaticais, nas avaliações canalizadas a aferir a assimilação de conteúdos informacionais atinentes à gramática normativa. A erradicação dessa lógica tradicional de ensino abrolha um novo viés de trabalho didático. Devido a essa nova perspectiva de ensino de língua materna, 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 instancias 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). O ensino de língua adquire,

desse modo, finalidades que transcendem a mera aprendizagem formal de compêndios gramaticais. Remetemo-nos, aqui, 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 e usabilidade na esfera cotidiana. Leitura e escrita são, portanto, habilidades linguísticas canalizadas aos usos sociais. Isso remete à perspectiva 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, angariando 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). Em se tratando da leitura, essa roupagem de ensino sociointeracionista discursiva da linguagem está assentada em uma noção como elaboração de sentido. Esta vem, continuamente, dissipando a perspectiva de ensino da leitura estribada na decodificação de conteúdos informacionais. É, justamente, desse irrefutável processo de moldagem no trabalho pedagógico do ensino da leitura que trataremos no tópico seguinte.

1.2. O Trabalho Pedagógico do Ensino da Leitura: Como era antes? Como é hodiernamente?

Na ótica de Almeida & Almeida (2015), em se tratando do trabalho pedagógico do ensino da leitura, a historicização do processo de escolarização brasileiro tem optado por duas perspectivas de ensino contrapostas. Reportamo-nos, nesse ponto, à leitura como decodificação de mensagens e como elaboração de sentido. Em cada uma delas, a primazia é concedida a determinados elementos imbricados na atividade de compreensão textual.

Na primeira perspectiva de ensino da leitura, o cerne do trabalho pedagógico está no texto e nos seus elementos linguísticos. A leitura, aqui, é algo derivado do reconhecimento de sentenças linguísticas materializadas na materialidade discursiva dos textos. Diante do lastro dessa roupagem de ensino, o leitor tem sua atuação dissipada, visto que o texto é quem angaria – única e exclusivamente - a concretização da atribuição de sentidos. Nessa conjectura, o texto é algo fechado, na medida em que seus dizeres devem ser decodificados e decifrados literalmente. Remetemo-nos, nesse ponto, à linguagem denotativa. Aqui, não há espaço para a plurissignificação dos textos, isto é, os vários sentidos que os textos podem obter diante dos contextos comunicativos de uso, conforme postulam Almeida & Almeida (2015).

Na primeira delas, há uma priorização do texto, em que a leitura é vista como produto, como reconhecimento de sentidos materializados na superfície textual. Tal posição minimiza a importância do leitor, ao mesmo tempo que preconiza a noção de texto como um objeto autônomo e fechado, portador de sentidos estáveis; nesse caso, predomina a compreensão dos textos pela busca da função referencial da linguagem, da denotação, do procedimento da decifração/decodificação e atenção às formas linguísticas, com inevitável afastamento de leitura polissêmica e dialógica. Os padrões escolares parecem conduzir os alunos a uma apreensão mecânica e inócua de modelos estruturais restritivos que acabam por limitar a sua interação com os textos, distanciando-os de uma leitura crítica, não permitindo que percebam as estreitas relações dos sentidos produzidos com a organização estrutural e o modo de funcionamento textual (ALMEIDA & ALMEIDA, 2015, p. 71-72).

Dessa feita, na perspectiva de ensino com foco na leitura como decodificação de mensagens, os enunciados dispostos na materialidade linguística dos textos devem ser decodificados e decifrados, sob o lastro da linguagem denotativa. O cerne dessa

roupagem de ensino está, justamente, na identificação e no reconhecimento de elementos, sejam eles silábicos ou frasais. Em outras palavras, as atividades didáticas remetem sempre às ações de encontrar e de reescrever informações dispostas na materialidade linguística dos construtos textuais. Essa postura de reconhecimento acontece sempre sob o lastro da mecanicidade.

Na primeira perspectiva de ensino da leitura, o cerne do trabalho pedagógico está no leitor e na sua atuação, em prol da materialização do processo de construção de sentido. Aqui, o leitor não tem sua atuação aniquilada. A primazia dada aos dizeres e às sentenças linguísticas exteriorizadas na materialidade linguísticas dos textos é que, de certa forma, é dissipada. Isto é, as sentenças linguísticas materializadas na arquitetura textual não são os únicos elementos angariadores da materialização da produção de sentido. Diante dessa acepção, nessa roupagem de ensino, o leitor tem sua atuação propalada. O texto, por sua vez, adquire o patamar de algo plurissignificativo.

Na segunda, tem-se a priorização do leitor, encarado como fonte dos sentidos. Segundo esta posição, em sua versão mais forte, a leitura consiste justamente em um processo de atribuição de sentidos ao texto, cuja materialidade linguística não contém em si nenhuma significação independente daquela que lhe for atribuída pelo leitor (ALMEIDA & ALMEIDA, 2015, p. 71-72).

Esse embate entre a perspectiva de ensino calcada na decodificação de textos escritos e a perspectiva estribada na elaboração de sentido é realizado por um amplo leque de autores, a saber, Albuquerque (2002; 2006), Albuquerque & Coutinho (2006), Albuquerque, Morais & Ferreira (2010), Barbosa & Souza (2006), Koch & Elias (2006), Santos (2002a; 2002b), Silva (2014), Silva & Luna (2013) etc. Todos esses autores são concordantes, quando postulam que o trabalho pedagógico do ensino da leitura esteve, por um amplo leque de décadas, assentado no lastro da decodificação de elementos alfabéticos e silábicos. Nessa roupagem de ensino da leitura, o cerne estava nos conteúdos informacionais propalados na materialidade linguísticas dos textos. O fato é que cada uma dessas perspectivas de ensino da leitura não provém da neutralidade. Cada uma delas está assentada em modelos teóricos de leitura.

Kato (1987), a exemplo disso, postula dois modelos de processamento do conteúdo informacional. No primeiro modelo, o cerne do processamento informacional está no texto. Este detém o posto de *Detentor dos Sentidos*. Nessa perspectiva

paradigmática, o leitor obtém o status de sujeito passivo, cuja atribuição repousa no ato de atentar para os significados dos elementos alfabéticos - palavras e frases - exteriorizados no corpo textual. Remetemo-nos, nesse ponto, ao *Bottom up* e/ ou *Modelo de Processamento Informacional Ascendente*. Tal modelo está assentado na perspectiva estruturalista da linguagem.

Acerca disso, Kato (1985) postula que "*a concepção estruturalista vê ainda a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado*" (p. 62). Na perspectiva estruturalista, a leitura assume o posto de atividade assentada na *Decodificação de Signos*. Em vez de focar pela atribuição de sentidos, o trabalho pedagógico do ensino dessa habilidade linguística vai primar pela conversão de elementos gráficos (letras) em elementos sonoros (sons), almejando angariar a percepção dos significados. Dessa feita, aqui, o foco do processamento informacional recai sobre o texto e sobre os seus dizeres (mais especificamente, sobre as letras, sílabas, palavras e sílabas).

No segundo modelo de processamento informacional postulado por Kato (1987), o cerne está no leitor e nos seus saberes, mais especificamente, na forma como os sujeitos fazem uso de tais saberes em prol da compreensão textual. Nessa acepção, o leitor obtém a capacidade de jogar com os dados do texto, assim como com os seus conhecimentos prévios em prol da compreensão textual. Reportamo-nos, nesse ponto, ao *Top down* ou *Modelo de Processamento Descendente*. Sob os respaldos desse modelo de processamento informacional, a compreensão textual obtém o posto de habilidade linguística assentada na não-linearidade e na dedução. Isso dissipa a perspectiva da mecanicidade e da passividade oriundo do modelo anterior. Tal modelo está estribado na perspectiva da Psicolinguística.

Por outro lado, a referida autora postula que é necessário que o leitor consiga articular e concatenar os dois modelos de processamento informacional. Nesta nova perspectiva, a compreensão textual remete tanto aos traços linguísticos do texto, quanto aos saberes do leitor. Dessa ótica, a habilidade linguística da compreensão textual reflete a concatenação dos elementos *Autor, Texto e Leitor*, em prol da atribuição de sentidos.

O fato é que cada um desses modelos acarretou determinados tratamentos a essa habilidade linguística, tanto nas rotinas educacionais, quanto nos materiais didáticos. No terreno das teorizações educacionais e linguísticas, é possível perceber elementos que ligam esses dois modelos de processamento informacional aos fazeres

pedagógicos presentes na história da escolarização da leitura aqui no Brasil. Atinente a tal questão, Albuquerque (2002; 2006), Albuquerque & Coutinho (2006), Albuquerque, Morais & Ferreira (2010), Barbosa & Sousa (2006) e Santos (2002a; 2002b) alavancam um aprofundado apanhado historicista do trabalho pedagógico do ensino da leitura nas unidades educacionais brasileiras.

Albuquerque, Morais & Ferreira (2010) registram que, até meados do século XIX, o trabalho pedagógico do ensino da leitura estava assentado em uma seleção textual bastante reduzida. Em outras palavras, não havia um amplo contingente de materiais didáticos a serem utilizados nas rotinas educacionais. Na fala das autoras, os textos e os documentos utilizados como materiais didáticos, em sua grande maioria, eram advindos do campo religioso ou jurídico. Faziam parte desse leque de documentos: os textos bíblicos e os evangelhos, bem como os textos provenientes da constituição e do código criminal. O trabalho pedagógico do ensino da leitura estava calcado nesses materiais tidos como "didáticos".

Na década de 50, germinam outros materiais didáticos. Estes adquirem uma indelegável proeminência nas rotinas educacionais brasileiras. Reportamo-nos, aqui, às Cartas do ABC e/ou Cartilhas do ABC. Entretanto, ainda havia os Catecismos. Sob os respaldos de tais materiais, acontecia a materialização do trabalho pedagógico do ensino da leitura, bem como as práticas de alfabetização com foco nos métodos sintéticos (GALVÃO & SOARES, 2010 apud ALBUQUERQUE, MORAIS & FERREIRA, 2010). Esse trabalho pedagógico estava estribado na decodificação de elementos gráficos, englobando elementos minoritários, com fins a angariar o passadiço para elementos maiores.

Na ótica de Galvão & Leal (2005), os Métodos Sintéticos são calcados em elementos minoritários (menores) e, por conseguinte, em elementos majoritários (maiores) - letras, fonemas, sílabas, palavras, frases e textos -, bem como na concatenação entre tais elementos. Diante dessa acepção, nesse método de alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita está calcada na perspectiva de que é bem mais viável e vantajoso fomentar estratégias de ensino, recorrendo a elementos minoritários e fragmentados. E, após isso, recorrer a elementos majoritários e não-fragmentados. Nessa conjectura, nos métodos sintéticos, tanto a aprendizagem, quanto a alfabetização estão sempre canalizadas em repetitivas práticas de memorização, bem como na soletração de um amplo contingente de elementos silábicos.

Por outro lado, os Métodos Analíticos, no dizer de Galvão & Leal (2005), são calcados em elementos majoritários (textos, frases e palavras) e, conseqüentemente, nos elementos minoritários (sílabas, fonemas e letras). Diante desse quadro, nesse método de alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita está calcada na perspectiva de que é mais viável e vantajoso potencializar estratégias de ensino estribadas em elementos significativos da linguagem. Em outras palavras, na perspectiva dos Métodos Analíticos, a aquisição das convenções da escrita está calcada em atividades de memorização, recorrendo a elementos mais complexos (textos, frases e palavras). Na ótica desse método, as crianças adquirem a habilidade linguística de descoberta dos elementos majoritários e mais complexos, conseguindo subdividi-los. Neste momento, tem início o processo de apropriação dos elementos minoritários (sílabas, fonemas e letras), assim como das suas especificidades e particularidades (as correspondências entre elementos grafados e sonoros). Com a aprendizagem dessas letras e sílabas, advém a aquisição da leitura e da escrita (ROAZZI, LEAL & CARVALHO apud GALVÃO & LEAL, 2005). É necessário ressaltar que tais práticas ocorriam, sob o respaldo da constante repetição, com fins a viabilizar a memorização e, conseqüentemente, a "leitura". Tal leitura ocorria de forma mecânica, dissipando o processo de construção de sentidos do texto.

Albuquerque, Morais & Ferreira (2010) registram que o trabalho pedagógico do ensino da leitura, estribado em métodos sintéticos e analíticos fizeram-se presentes nas rotinas educacionais brasileiras até final da década de 80. Até aqui, ainda imperava a protuberância das Cartas ou Cartilhas do ABC, fomentando a potencialização de fazeres pedagógicos canalizados na perspectiva fônica e silábica. Para tal, os textos artificiais ou cartilhados obtinham o posto de ferramentas didáticas.

No dizer de Albuquerque (2002), as teorizações linguísticas e enunciativas têm sido apontadas como elemento propulsor de um grande leque de modificações nos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna e, conseqüentemente, no trabalho pedagógico do ensino da leitura. Esses postulados atinentes à leitura contam com a atuação de diferenciadas áreas do saber. São exemplificações que ilustram essa questão: a Análise do Discurso e a Linguística de Texto, bem como a Pragmática e a Psicolinguística.

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sociointeracionista de ensino/ aprendizagem e, em relação ao ensino da língua

especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos - Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso - levam a uma redefinição desse objeto. Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita. O ensino da leitura baseado em uma Concepção Interacionista de Língua implica considerá-las como prática social (ALBUQUERQUE, 2002, p. 73).

No lastro dos postulados das Teorias do Texto e do Discurso, a leitura adquire o patamar de processo cognitivo irrefutavelmente marcado pela *Produção de Sentido*. Esse processo é derivado da juntura do cabedal de saberes prévios do leitor. São componentes desse cabedal de saberes prévios do leitor, os saberes de expediente linguísticos, textuais e sociais. Da juntura desse cabedal de saberes e da mobilização de um amplo leque de estratégias de expediente cognitivo (estratégias cognitivas e metacognitivas), resulta o processo de elaboração de sentido, como postulam Beaugrande & Dressler (1981) e Koch & Elias (2006).

Diante dessa acepção, a juntura entre a mobilização de saberes prévios do leitor e processos cognitivos assume a alçada de elemento irrefutavelmente imbricado na noção de leitura como sentido. Ou seja, a elaboração de sentido é resultante da atuação de vasto leque de saberes que remetem não apenas às sentenças languageiras e gramatigueiras, mas também aos saberes atinentes à materialidade linguística dos gêneros discursivos e aos seus saberes socioculturais, bem como à sua cognição. Desse intenso processo de juntura, emerge a atribuição de sentido.

Para Santos (2007), no terreno das discussões propaladas pelas teorias do texto e do discurso, leitura e produção de texto adquirem o patamar de habilidades linguísticas, que remetem tanto a saberes atinentes à língua, quanto ao contexto sociodiscursivo. Essa juntura engloba os saberes dos sujeitos referentes ao uso das modalidades linguísticas, bem como as intenções e as pretensões comunicativas dos interlocutores. Dessa ótica, o trabalho didático do ensino da leitura e da escrita remete à potencialização do alunado, em prol de angariar o domínio das convencionalidades dos gêneros discursivos (leia-se funcionamento discursivo dos gêneros).

Nesta nova roupagem de ensino sociointeracionista da linguagem, o cerne do

trabalho didático é fomentar a potencialização do domínio dos gêneros discursivos das diferenciadas esferas sociais, por parte dos alunos. Almeja-se que esses sujeitos consigam compreender e produzir exemplares do grande leque de gêneros presentes nas práticas corriqueiras do dia a dia, respondendo satisfatoriamente às instâncias comunicativas, utilizando-os efetivamente, como postula Santos (2007).

Essa perspectiva remete ao viés do letramento. Albuquerque, Morais & Ferreira (2010) definem letramento como "usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos" (p. 18). O viés do letramento remete, desse modo, ao ato de fazer uso das habilidades linguísticas de leitura e de escrita, estando estas atreladas a pretensões distintas e diversificadas nas rotinas cotidianas.

No dizer de Nascimento & Zironi (2014), a perspectiva do letramento remete à junção entre a aquisição das convenções do padrão escrito da linguagem e a usuabilidade nas atividades da esfera do dia a dia. A noção de letramento não remete apenas ao processo de apropriação das especificidades e das particularidades das convenções do código verbal escrito da linguagem. Engloba, em especial, sua aplicação e usuabilidade nas instâncias cotidianas. Essas finalidades e usuabilidades que as convenções da escrita adquirem nas práticas corriqueiras refletem o cerne da roupagem do letramento.

A roupagem do letramento transcende os elementos alfabéticos e silábicos propalados na superfície linguísticas dos gêneros discursivos. O letramento é, portanto, um construto que transcende a imanência da língua, remetendo aos expedientes sociais. Aqui, reside a relevância do viés do letramento, dissipando a proeminência da codificação e da decodificação.

Entretanto, a aquisição da leitura e da escrita não acontece de forma neutra. Ou seja, não acontece em uma perspectiva de espontaneidade. Pelo contrário, a aquisição dessas habilidades linguísticas, bem como de competências e estratégias discursivas relativas a elas remete a um trabalho de intervenção sistemática. Nessa conjectura, o trabalho didático do ensino da leitura requer a potencialização de atividades sistemática e planejadas, envolvendo distintos e diferenciados gêneros discursivos. Trabalhar com a leitura e compreensão de textos transcende o ato de acessar e manusear distintos gêneros (SANTOS, 2007).

Desse modo, há a precisão de fomentar um trabalho didático sistemático e planejado, em prol da apropriação dos componentes característicos dos gêneros,

assim como da aquisição de competências linguísticas e discursivas relativas à leitura. Nesse contexto paradigmático, emerge um amplo leque de tipologias de atividades didáticas. Estas obtêm o posto de componentes/constituintes da organização do trabalho didático.

Segundo Leal (2010), nos dias atuais, a composição da organização do trabalho pedagógico está diretamente vinculada a um vasto contingente de tipologias de atividades didáticas. Fazem parte desse leque de atividades: atividades de expedientes permanentes e esporádicas, os projetos didáticos, as sequências didáticas etc. O emprego dessas atividades está vinculado tanto aos objetos de ensino, quanto ao leque de habilidades, competências e saberes que devem ser potencializados.

Nessa conjectura, diante da concretização dos objetos de ensino, assim como da potencialização de competências e saberes, há um grande cabedal de atividades didáticas que podem ser implementadas. Entre esse leque de tipos de atividades didáticas, estão as sequências didáticas. Em se tratando do trabalho pedagógico do ensino de língua materna e da leitura, as sequências didáticas emergem com a finalidade de fomentar a potencialização da apropriação das especificidades e particularidades dos gêneros discursivos, conforme apontam Lopes-Rossi (2015) e De Paula, Marioto & Lopes-Rossi (2015).

No lastro dos trabalhos de Leal (2010), as sequências didáticas adquirem o patamar de intervenções pedagógicas estribadas na sequenciação de etapas constitutivas. Nesse tipo de intervenção pedagógica, as etapas e os passos constitutivos são elaborados intencionalmente, visando fomentar a potencialização da sistematização de um determinado saber, assim como a aquisição de habilidades e/ou competências relativas a um dado objeto de saber. Diante dessa acepção, as sequências didáticas podem ser definidas como uma sequenciação de atividades didáticas. Estas estão sempre assentadas em procedimentos sucessivos, que estão diretamente vinculados a um objeto de ensino.

Nas postulações de Albuquerque (2002; 2006), no lastro da língua como discurso e enunciação, a leitura adquiriu o patamar de atividade sociocognitiva e contextual. Em termos de conclusão deste tópico, ressaltamos o fato de essa nova roupagem de leitura como atividade social e situada ter ensejado um amplo leque de transmutações na arquitetura estrutural dos livros didáticos de língua materna. O que tem fomentado a potencialização de novos tratamentos dados não apenas às atividades que remetem a essa habilidade linguística, como também aos gêneros do

discurso. É nessa temática que focamos no próximo tópico.

1.3. Das Antologias aos Gêneros Discursivos: a moldagem no corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna e o tratamento dado à leitura

Como mencionado anteriormente, a arquitetura estrutural dos livros didáticos de língua materna vem, irrefutavelmente, passando por um amplo leque de transmutações. Estas não são resultantes da neutralidade. Em outras palavras, são derivadas da materialização de um vasto contingente de postulados, a saber, das ciências da aprendizagem, educacionais e linguísticas. No bojo desse contexto paradigmático, emerge uma ampla moldagem no corpo estrutural dos livros didáticos relativos a esse componente curricular. É dessa temática que trataremos neste tópico.

Bezerra (2001), Rangel (2001) e Buzen (2007) traçam uma aprofundada análise acerca do contexto paradigmático materializador do processo de moldagem na arquitetura estrutural dos livros didáticos de língua materna. Em outras palavras, as transmutações emergentes no corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna são derivadas da atuação de um amplo leque de elementos.

De acordo com Bezerra (2001), os livros didáticos de língua materna despontam na década de 60, propalando-se indelevelmente na década posterior. Até o final da década de 60, o corpo estrutural dos livros didáticos tinha como marca constitutiva a presença de uma canônica forma de organização, a saber, textos (da esfera literária), vocabulário, abordagem gramatical, atividades de interpretação textual e redação. Nessa década, a composição dos livros didáticos de língua materna era efetivada – única e exclusivamente – mediante os textos da esfera literária. Tais textos, até então, obtinham o patamar de único modelo textual. Ou seja, apenas as construções literárias eram tidas como texto. Os textos dessa esfera, projetados mediante o registro culto da língua (leia-se norma padrão), adquiriram o patamar de modelo textual a ser reproduzido veementemente. O prestígio dos textos da esfera literária era tanto, que os alunos tinham que imitar o estilo de escrita dos autores na aprendizagem da escrita.

Na visão de Bezerra (2001), na década de 70, os postulados da Linguística Estruturalista e da Teoria da Comunicação fomentam a potencialização de uma guinada na seleção textual presente no corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna. Os textos, aqui, são tidos como “unidades comunicativa complexas” (p. 34), alavancando a materialização de mensagens. Estas, por sua vez, não estavam

presentes no corpo textual simplesmente por estar. Elas deveriam ser decodificadas pelos leitores (nesse caso, o alunado).

Na ótica de Buzen (2007), desde o início do século XXI, os livros didáticos de língua materna têm alavancado a materialização de um amplo contingente de distintos e diferenciados gêneros discursivos. Essa moldagem na seleção textual presente na estruturação organizacional desse material didático foi potencializada por cinco² elementos provenientes da historicidade do processo de escolarização do componente curricular de língua materna.

O primeiro elemento potencializador na moldagem na seleção textual dos livros didáticos são as Leis n.º 5.672 e n.º 5.692. Ambas as leis, datadas do ano de 1971, alavancam um amplo processo de moldagem no trabalho didático do ensino de língua materna, aniquilando a sacralização dos postulados da gramática tradicional grega (foco na norma padrão) e dos textos da esfera literária. No lastro dessas leis, o ensino de língua materna adquire o patamar de “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, projetando um trabalho didático com foco nas múltiplas linguagens e nos elementos da comunicação. Em outras palavras, os múltiplos registros da linguagem (códigos verbais e não-verbais) e os elementos componentes das práticas comunicativas (emissor, receptor, mensagem, código, canal etc.) obtêm o patamar de objetos de ensino nas rotinas educacionais da década de 1970. Por essa razão, os gêneros discursivos da esfera jornalística e midiática (Histórias em quadrinhos, notícias, reportagens, tirinhas etc.) passarão a respaldar a efetivação das rotinas educacionais em língua materna. Agora, essa potencialização da propalação dos textos jornalísticos e midiáticos não ensejou a aniquilação da presença dos textos da esfera literária nas rotinas educacionais. Pelo contrário, nos materiais didáticos (livros escolares), por exemplo, os textos literários foram mantidos, mesmo que em um quantitativo consideravelmente menor. Ou seja, apesar da redução do contingente de textos literários nos livros escolares, os poemas, textos de pequena extensão da literatura infanto-juvenil ainda compunham os materiais didáticos (BUZEN, 2007).

O segundo elemento fomentador da moldagem na seleção textual dos livros didáticos de língua materna são os postulados da Teoria da Comunicação e da Informação. Estes alavancam a efetivação das análises textuais, sob a roupagem dos gêneros jornalísticos e midiáticos. O que culmina na dissipação da primazia dos

² Neste trabalho, não seguimos a ordem dos cinco elementos apresentados por Buzen (2007). Optamos por apresentar esses elementos em ordem cronológica.

clássicos da esfera literária. No bojo dos postulados da Teoria da Comunicação e da Informação, a língua detinha o posto de Instrumento de Comunicação. Nessa conjectura, no trabalho didático do ensino de língua materna, os objetos de ensino passam a ter como cerne os elementos da comunicação e as funções da linguagem, conforme suscita Buzen (2007).

Na esteira dos postulados da Teoria da Comunicação, para uma determinada construção obtivesse o patamar de texto, deveria materializar os elementos da comunicação. Nessa conjectura, o ensino de língua materna tinha como cerne a abordagem de tais elementos. As atividades de leitura e produção de texto, por sua vez, corroboravam a primazia concedida a esses elementos de expediente comunicativos. Nas atividades de leitura, o cerne estava na prática de identificar ou localizar mensagens, bem como identificar o emissor e o receptor do texto. A leitura, nessa roupagem de ensino, obteve a categoria de atividade de decodificação de conteúdos informacionais. Nas atividades de produção de texto, o cerne estava no ato de redigir um texto, com foco nos elementos comunicativos, bem como na reprodução de elementos estruturais das sequências tipológicas. Isto é, a redação produzida pelo alunado deveria colocar em relevo o emissor, o receptor, a mensagem etc., bem como deveria materializar os componentes característicos típicos de cada tipologia textual (BEZERRA, 2001). Os elementos comunicacionais e a estrutura textual eram colocados em evidência, quando se trata das atividades de produção de texto (na época, denominadas de técnicas de redação). Consoante Bezerra (2001), o tratamento textual proveniente do Estruturalismo Linguístico e da Teoria da Comunicação perdurou até meados da década de 80.

O terceiro elemento alavancador da moldagem na seleção textual dos livros didáticos de língua materna é o fato de o texto ter obtido o patamar de unidade de ensino. Na década de 1980, os postulados da Linguística da Enunciação e da Linguística Aplicada deflagram a roupagem do texto como unidade de ensino. Isso vai potencializar a efervescência dos textos autênticos, bem como da ampliação das temáticas abordadas nos materiais didáticos (livros escolares) e nas rotinas educacionais. Essa diversificação dos textos e temática tem por objetivo viabilizar a efetivação da aproximação do trabalho didático da esfera cotidiana (BUZEN, 2007).

O quarto elemento potencializador da moldagem na seleção textual dos livros didáticos de língua materna são os postulados respeitantes à roupagem do letramento e aos gêneros do discurso. Tais postulados têm como cerne a vinculação entre os

gêneros e sua funcionalidade nas práticas corriqueiras do dia a dia. A junção dos paradigmas facultados por esses dois postulados (postulados críticos do letramento e gêneros discursivos) angaria a efetivação da variedade textual nas situações de aprendizagem. Os gêneros discursivos são, nesse sentido, tidos como objetos de ensino. E, com isso, as situações de produção e de circulação dos gêneros passam a compor as situações de aprendizagem de língua materna. Os gêneros provenientes das diferenciadas esferas sociais (científica, jornalística, literária, publicitária etc.) passam a subsidiar as rotinas educacionais (BUZEN, 2007).

Para Bezerra (2001), a guinada na noção de texto e de gênero angariou um indelével processo de moldagem no corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna, viabilizando a efetivação da amplificação da seleção textual (leiam-se gêneros discursivos). A atuação dos postulados da Linguística da Enunciação (destaque para as teorias do texto e do discurso) tem fomentando um vasto contingente de trabalhos, o que alavancou uma firme transmutação na noção de textos e de gênero. Em se tratando das noções de texto e de gênero, elas são derivadas de duas roupagens linguísticas diferenciadas. Na primeira roupagem, estão os postulados estruturalistas da linguagem cujo cerne está nas formas linguísticas. Em outras palavras, sob essa roupagem, o cerne está na estrutura e na imanência. O texto adquire, portanto, o patamar de junção de elementos linguísticos (letras, sílabas, palavras, frases etc.). A potencialização do sentido, nesta roupagem linguística, é fomentada por essas unidades da língua. Na segunda roupagem, estão os postulados sociohistóricos da linguagem cujo cerne está na interlocução e no contexto sociopragmático. Essa perspectiva é veementemente marcada pela atuação da Análise do Discurso, da Linguística de Texto, da Pragmática, da Semântica, da Sociolinguística etc. Nessa roupagem linguística, o texto obtém o patamar de *Unidade de Sentido*³, sendo derivado da interlocução entre sujeitos, assim como da mobilização de um amplo leque de elementos, a saber, saberes partilhados, contexto e situação de produção, finalidades e pretensões comunicativas etc. Dos paradigmas abrolhados pela roupagem enunciativa da linguagem, derivam o processo de transmutação na organização interna dos livros escolares.

³ Essa noção de texto remete não apenas à modalidade escrita da linguagem, como também à modalidade oral. O texto é tido como um construto arquitetado, a partir da interação/interlocução entre sujeitos. Na modalidade escrita da linguagem, autor e leitor. Na modalidade oral, locutor e interlocutor (BEZERRA, 2001).

Rangel (2001), nas suas postulações, enumera alguns elementos angariadores do processo de moldagem na arquitetura estrutural dos livros didáticos de língua materna. No primeiro plano, o referido autor coloca em foco os paradigmas materializados pelas teorizações da aprendizagem atinentes à construção do saber que alavancaram a efetivação de um amplo leque de questionamentos ao trabalho pedagógico vigente. Em vez do foco na transmissão mecanicista de conteúdos, o trabalho pedagógico passa a ter como cerne a interação com os objetos de conhecimentos, recorrendo, para tal, a situações de ensino planejadas, assim como ao ato de levar em conta as hipóteses do alunado. Tudo isso influi, consideravelmente, na maneira como os sujeitos constroem seus conhecimentos e saberes.

No segundo plano, estão as noções de linguagem e de língua. No terreno das teorias do uso e do discurso, emerge uma nova noção linguagem e de língua. Em vez de ser tida como código ou sistema, a linguagem adquire a categoria de uso ou interlocução. Conseqüentemente, a língua obtém o patamar de atividade social. A noção de língua como elemento abstrato, portanto, tem sua primazia aniquilada. Nessa conjectura, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna passa a ter como cerne a interlocução, em vez de repassar um amplo leque de conteúdos e itens gramaticais tocantes à língua. Tal postura dissipa a roupagem de ensino de língua materna com foco na descrição prescritiva (RANGEL, 2001).

No terceiro plano, estão as noções de leitura e produção de texto. No lastro dos postulados do discurso, emergem novas noções de leitura e de produção de texto angariadas pela elaboração de sentido. No dizer de Rangel (2001), os postulados linguísticos com foco discursos e no processamento textual fomentaram a potencialização de um amplo leque de saberes atinentes à leitura/escuta, assim como à escrita/fala. Tais postulados fomentaram a efetivação de paradigmas relativos às especificidades da leitura/escuta e da escrita/fala, bem como as particularidades das suas condições de produção. No bojo dessas discussões, leitura e produção de texto obtêm o posto atividades angariadoras de atribuição de sentido. Este é fomentado mediante a juntura de mecanismos cognitivos e a mobilização de saberes. Nesse ato, parceiros de discurso efetuam práticas de interlocução, reportando-se, para tal, ao texto.

No quarto plano, estão os postulados sociolinguísticos. Estes, na abordagem de Rangel (2001), dissiparam a sacralização da norma culta escrita. Com isso, ela perde o posto de objeto de ensino de língua materna. No lastro dos postulados

sociolinguísticos, emerge a abordagem dos múltiplos usos da língua, bem como das variantes linguísticas, em detrimento da metalinguagem. Nessa roupagem de ensino de língua materna, o cerne não está na descrição/prescrição da norma. Aqui, os saberes conceituais respeitantes à gramática da língua devem ser empregados na potencialização das práticas de leitura e de produção de texto. Isso emerge, devido aos postulados sociolinguísticos.

Para Alkmin (2006), a Sociolinguística tem como foco o estudo da modalidade falada da língua, sendo tal estudo viabilizado por intermédio da observação, da descrição e da análise. Esse campo de investigação está calcado nas comunidades linguísticas, assim como nas interações verbais traçadas pelos sujeitos e no contingente de normas atinentes aos usos da língua. Dessa feita, a materialização da língua em situações reais de comunicação é, então, o cerne dos postulados sociolinguísticos.

Rangel (2001) e Buzen (2007) são concordantes, quando tocam nos contributos do Programa Nacional da Avaliação do Livro Didático (doravante PNLD), em prol da moldagem na seleção textual dos livros didáticos de língua materna. Para Buzen (2007), esse programa abrolha a efetivação da materialização dos gêneros discursivos no corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna. Entretanto, não se trata apenas de propalar um amplo contingente de gêneros no corpo estrutural dos livros didáticos. Essa ampliação e diversificação da seleção textual vem acompanhada da abordagem dos contextos comunicativos de uso dos gêneros, das suas temáticas e assuntos, da sua forma composicional, do seu estilo de dizer, dos seus suportes etc.

O Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, realizado a partir de 1995, também colabora para a presença de textos autênticos em gêneros diversos nos LDP, uma vez que um dos componentes avaliados é a qualidade da natureza do material textual, tendo em vista quatro aspectos principais: a) **diversidade** de gêneros, de contextos sociais de uso (imprensa, literatura, ciência), de suportes, de registros e dialetos, etc; b) as temáticas e sua abordagem; c) os **autores** e sua diversidade e representatividade e d) aspectos da **textualidade** (fidelidade ao suporte, extensão, indicação de cortes nos textos fragmentados, etc.) (BUZEN, 2007, p. 46, grifos do autor).

Sob os respaldos do PNLD, os livros didáticos de língua materna devem estar em consonância com critérios de análise. O primeiro elemento diz respeito ao lastro da diversidade/variedade textual. Os livros didáticos de língua materna devem estar assentados na heterogeneidade textual, materializando um amplo leque de gêneros

discursivos. O que viabiliza a efetivação do acesso do alunado à cultura escrita. No lastro dessa roupagem da diversidade/variedade textual, acontece a abordagem dos eixos didáticos de ensino de língua materna. No eixo leitura, as atividades didáticas devem fomentar a potencialização de habilidades e competências leitoras. O foco, aqui, recai sobre o ato de viabilizar a efetivação da formação de leitores proficiente. No eixo produção de texto, as atividades didáticas devem fomentar a abordagem da situação de produção dos gêneros discursivos, assim como procedimentos necessários à sua produção e os aspectos alusivos à textualização. No eixo oralidade, as atividades didáticas devem fomentar a potencialização de habilidades e competências relativas não apenas à fala, como também à escuta. Além disso, neste eixo, devem ser abordadas os aspectos imbricados na relação entre fala e escrita, dissipando o viés dicotômico. No eixo análise linguística, as atividades didáticas devem fomentar a potencialização de saberes alusivos aos usos da língua. Esses saberes devem remeter à reflexão atinente ao amplo leque de recursos linguísticos e ao seu emprego com as atividades provenientes dos demais eixos (RANGEL, 2001).

Rangel (2001) e Santos, Albuquerque & Mendonça (2007) são concordantes, quando tocam na questão do lastro da diversidade/variedade textual na materialização dos eixos didáticos de ensino nos livros didáticos de língua materna. Nessa perspectiva, a variedade e a heterogeneidade textual perpassa pelos quatro eixos didáticos, objetivando alavancar a efetivação de uma aprendizagem situada, bem como a materialização da roupagem do letramento e dos multiletramentos. No lastro do PNLD, os gêneros discursivos são, definitivamente, tidos como objetos de ensino.

Para Buzen (2007), angariar a efetivação da roupagem dos gêneros discursivos como objetos de ensino transcende a primazia dada a questões e a elementos estruturais materializado no corpo dos textos. Na perspectiva do foco nas questões estruturais, o cerne está nos aspectos atinentes às construções frasais, à paragrafação, à pontuação, às classes morfossintáticas, ao vocabulário etc. Aqui, o foco é nada mais que os elementos da organização estrutural ou composicional do texto, bem como a potencialização de atividades de leitura e compreensão de textos canalizadas na localização e na reescrita de passagens textuais. Na perspectiva dos gêneros como objetos de ensino, o cerne está na abordagem dos aspectos e elementos atinentes às práticas sociais, os aspectos que envolvem o funcionamento discursivo dos gêneros, as condições ou situações de produção dos gêneros (enunciado, coenunciador, lugar

social, veículo ou suporte, estilo etc.). Aqui, o gênero é alçado ao patamar de objeto de ensino.

Em se tratando do ensino de língua materna no âmbito do Ensino Médio, o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (BRASIL, 2015) postula que o cerne do trabalho pedagógico está na potencialização da apropriação das capacidades de leitura e produção de texto do alunado, fomentando sua apropriação da modalidade escrita da linguagem, bem como da modalidade oral e das formalidades requeridas pelos momentos comunicativos de uso (foco nos usos da esfera pública). Assim, o objeto de ensino de língua materna no contexto do EM está, justamente, em alavancar a autonomia e a proficiência do aluno, no que tange à usabilidade da leitura, escrita e oralidade em situações de uso procedentes das tramas cotidianas. Para realizar tal faceta, esse documento preconiza a efetivação de um trabalho pedagógico ancorado na prolação de um amplo leque de gêneros discursivos representativos das distintas esferas sociocomunicativas.

No que concerne ao material textual, o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (BRASIL, 2015) esse documento postula o trabalho com o texto, fomentando a materialização de um vasto contínuo de gêneros discursivos e sequencias tipológicas. O trabalho com o texto deve abarcar os gêneros discursivos da esfera literária, os gêneros advindos da cultura juvenil, bem como os gêneros procedentes das diferenciadas esferas sociocomunicativas propaladas nas tramas do dia a dia.

Quadro 01 – Critérios de análise relativos ao trabalho com textos.

<p>No trabalho com o texto, recomenda-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos; • uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho, privilegiando-se textos opinativos, argumentativos, expositivos e injuntivos; • um diálogo o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2015 (p. 12-13).

Em se tratando do eixo leitura (objeto de estudo deste trabalho), os critérios de análise do PNLD (BRASIL, 2015) postulam que os livros didáticos de língua materna devem efetivar a materialização da concatenação entre o eixo leitura e produção de texto. Isto é, leitura e produção de texto não devem ser abordadas em uma roupagem

dicotômica. Pelo contrário, os critérios e princípios desse programa postulam a junção desses dois eixos.

O Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (BRASIL, 2015) preconiza critérios de análise mais gerais (alusivos à leitura e à escrita) e critérios mais específicos (atinentes à leitura e à compreensão textual). Inicialmente, esse documento pontua critérios relativos à compreensão e à produção textual. Em seguida, são suscitados critérios específicos atinentes ao eixo leitura, focando na formação do leitor.

Os critérios mais gerais postulam que os livros didáticos de língua materna devem efetivar a roupagem da variedade textual, materializando um amplo leque de gêneros discursivos, tanto os de expediente não literário, quanto os literários. E, a partir destes exemplares de textos dos eventos cotidianos, as atividades presentes na arquitetura estrutural dos livros didáticos de língua materna devem estar canalizadas a potencializar as competências/habilidades tangentes à leitura e à escrita.

Os critérios postos abaixo evidenciam o foco desse documento na formação de leitores e produtores de textos proficientes. Para tal, o documento em tela aponta como necessário um trabalho calcado em gêneros discursivos propalados nas rotinas cotidianas do público juvenil, bem como os gêneros proliferados nas distintas esferas sociocomunicativas (o que requer o envolvimento dos gêneros procedentes das esferas públicas, assim como os da esfera do âmbito trabalhista). Esse trabalho com os gêneros discursivos requer o ato de atentar para os diferenciados suportes (impresso, hipertextual etc.), distintos registros da linguagem e materialidades discursivas (gêneros escritos, orais e multimodais).

Quadro 02 – Critérios de análise relativos ao tratamento dado à leitura e à escrita.

<p>No tratamento didático dado ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as propostas devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estreitamente associados às culturas juvenis; • Explorar sistematicamente gêneros próprios de esferas públicas — tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião — e os mais frequentes no mundo do trabalho; • Incluir, nas temáticas propostas para a leitura e a produção de textos, as preocupações éticas próprias da condição juvenil, subsidiando os debates correspondentes por meio de textos opinativos, argumentativos e expositivos; • Propiciar a formação do leitor de literatura, com atividades que abordem a dimensão estética e cultural dos textos de valor literário; • Considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto; • Abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção; • Levar o aluno a desenvolver e exercitar competências e habilidades mais sofisticadas, envolvidas seja na compreensão crítica dos textos, seja na sua produção consciente.
--

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2015 (p. 90-91).

Os critérios mais específicos remetem a particularmente a cada um dos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. No que tange à leitura, os critérios mais específicos do PNLD (BRASIL, 2015) apostam na variedade textual como elemento propulsor do trabalho didático. Nesse eixo, é requerida a efetivação da materialização de exemplares de gêneros da multiplicidade de esferas sociocomunicativas, abarcando o contexto no qual está situado público jovem, o que requer o englobar das temáticas propaladas no âmbito da cultura juvenil, bem como os textos multimodais (bastante comuns nas rotinas corriqueiras dos jovens). Por outro lado, os critérios de avaliação do eixo leitura também abrangem a pluralidade sociocultural brasileira, preconizando a abordagem de temáticas correlatas à etnia, grupos sociais, idade, região geográfica etc. Ou seja, o foco não está na homogeneidade nem na padronização das temáticas presentes nos livros didáticos, mas, sim, na heterogeneidade, abarcando distintos fatores.

Quadro 03 – Critérios de análise relativos à coletânea de textos apresentadas nos livros didáticos.

A coletânea é representativa do que a cultura escrita oferece ao adolescente/jovem do Ensino Médio?
<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta diversidade de esferas e gêneros discursivos? • Inclui multimodais? • Contempla a produção própria das culturas juvenis (incluindo a produção escrita e imagética)?
A coletânea favorece experiências significativas de leitura?
<ul style="list-style-type: none"> • Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira, quanto a faixa etária, etnia, gênero, classe social, região, entre outros? • Os textos são autênticos? • Os fragmentos e adaptações mantêm unidade de sentido, trazem créditos e indicações de cortes? • Os textos mantêm fidelidade à diagramação e leiaute próprios do suporte original, quando pertinente para a compreensão? • O material disponível nos OEDs contribui para a experiência de leitura?

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2015 (p. 90-93).

Quanto às atividades didáticas de leitura, os critérios de análise desse eixo preconizam uma abordagem situada e contextualizada dos gêneros discursivos. Dizendo de outra maneira, as atividades de leitura e compreensão textual devem contemplar reflexões tocantes às condições de produção e de circulação dos gêneros, remetendo a questões alusivas ao papel da materialidade discursiva e do suporte na

efetivação da atribuição de sentido. As atividades de leitura devem contemplar objetos e pautas de discussão que remetem à multiculturalidade brasileira, assim como a questões ideológicas, éticas e políticas propaladas na sociedade contemporânea brasileira. Ainda nas preconizações concernentes às atividades de leitura, os critérios do PNLD voltam suas exigências sobre as práticas cognitivas que devem estar presentes nos exercícios relativos a esse eixo didático, bem como às características organizacionais que remetem à textualidade. Isto é, as atividades didáticas devem contemplar estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, bem como envolver questões referentes à coesão, coerência, intertextualidade, progressão temática etc.

Quadro 04 - Critérios de análise relativos às atividades.

<p>As atividades – no material impresso e/ou nos OEDs - tratam a leitura como processo e colaboram significativamente para a formação do leitor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta? • Resgatam o contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra)? • Estimulam o aluno a conhecer a obra de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas? • Levam o aluno a considerar a materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos etc.) na apreensão de efeitos de sentido? • Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas? • Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira? • Respeitam as convenções e os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos, praticados em diferentes esferas de letramento?
<p>As atividades de leitura colaboram significativamente para o desenvolvimento da proficiência do aluno?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalham as diferentes estratégias cognitivas envolvidas no processo de leitura (ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações; produção de inferências)? • Exploram elementos constitutivos da textualidade: unidade e progressão temática; articulação entre partes; modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações e recursos de coesão e coerência? • Exploram a compreensão das relações que se estabelecem entre o verbal e o não verbal em textos multimodais? • Exploram dimensões sociolinguísticas manifestadas no texto? • As atividades propostas nos OEDs colaboram significativamente para a proficiência do aluno? • Gêneros/tipos: título, autor, gênero ou tipo (conforme a designação dada pelo LD) dos textos tomados como objeto de ensino de leitura.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2015 (p. 94-95).

O PNLD (BRASIL, 2015) estabelece critérios de análise relativos aos gêneros não literários e literários. Sobre a abordagem do eixo leitura com foco nos textos ao âmbito literário, os critérios de análise desse documento preconizam um trabalho calcado nos distintos exemplares de gêneros discursivos dessa esfera sociocomunicativa. Em outras palavras, não se trata de um trabalho focado nos

gêneros mais recorrentes dessa esfera (poemas, romances, sonetos etc.). Mas, sim, um trabalho assentado nos gêneros literários não comumente estudados.

Quadro 05 - Critérios de análise relativos ao trabalho com a literatura.

<p>Coletânea de textos Literários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os textos escolhidos são relevantes para a formação do aluno como leitor de literatura (são de autores representativos de diferentes correntes estético literárias e de diferentes regiões; contemplam autores e gêneros menos estudados, como peças teatrais, literatura de cordel, letras de música popular)? • A seleção contempla textos da Literatura Africana? • A apresentação dos textos orienta-se por um critério específico (ordenação cronológica; coincidência temática; gêneros textuais)? • A presença de textos integrais – no material impresso e/ou nos OEDs – é significativa? • As fontes consultadas são respeitadas com fidedignidade?

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2015 (p. 95).

No que diz respeito às atividades didáticas de leitura com foco nos textos literários, os critérios de análise desse eixo preconizam exercícios canalizados para a formação do leitor literários. Para tanto, as atividades de leitura devem primar pela menção à materialidade dos textos literária e o seu papel na construção de sentido, bem como às estratégias de construção do texto literário correlatas às específicas tendências estéticas e às particularidades linguísticas dos textos dessa esfera sociocomunicativa. As atividades de leitura devem focar ainda na reflexão atinente às condições de produção e de circulação dos gêneros da esfera literária, bem como ao seu contexto sociohistórico e político.

Quadro 06 - Critérios de análise relativos às atividades didáticas com gêneros da esfera literária.

<p>As atividades propostas – no material impresso e/ou nos OEDs – colaboram significativamente para a formação do leitor de literatura?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estimulam o aluno a conhecer a obra completa de que o texto faz parte ou outras obras a ele relacionadas? • Levam o aluno a considerar a materialidade do texto na apreensão de efeitos de sentido? • Levam o aluno à fruição estética e à apreciação crítica da produção literária? • Estabelecem relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção? • Abordam a literatura brasileira em diálogo com outras literaturas de língua portuguesa? • Articulam procedimentos de construção do texto literário com as tendências estéticas? • Aproximam adequadamente o aluno do padrão linguístico do texto?

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2015 (p. 96).

Quadro 07 - Critérios de análise relativos aos conhecimentos literários apresentados nos livros didáticos.

<p>A obra fornece – no material impresso e/ou nos OEDs - uma base conceitual consistente para o tratamento do fenômeno literário?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece a compreensão da literatura como campo de conhecimento (cotidiano, filosófico, coletivo)? • Permite entender a literatura como fator constitutivo da cultura? • Leva em conta as especificidades linguísticas do texto literário?

- Favorece a compreensão do processo histórico da literatura brasileira?
- Recorre a abordagens teórico-críticas contemporâneas?
- Conteúdos de literatura com que a coleção trabalha.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC 2015 (p. 97).

Diante desse contexto, os livros didáticos atinentes ao ensino de língua materna vêm passando, firmemente, por um processo de moldagem em sua estruturação organizacional. Desse processo de moldagem, deriva o vasto contingente de gêneros discursivos presentes no corpo estrutural dos livros didáticos. Hoje, os livros didáticos de língua materna materializam um amplo contingente de gêneros discursivos (gêneros escritos, orais, digitais, multimodais etc.).

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração deste trabalho. Para tal, ancoramo-nos em Minayo (2001), Moresi (2003) e Fonseca (2002).

2.1. Natureza da Pesquisa

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.

A pesquisa bibliográfica é composta, na maior parte das vezes, por gêneros da esfera acadêmica, tais como: artigos científicos, capítulos de livro, dissertações de mestrado, ensaios, livros, teses de doutorado etc. Estes, por sua vez, já receberam um tratamento analítico. No caso da pesquisa documental, as fontes de pesquisa ainda não compartilham de um tratamento analítico, conforme pontua Fonseca (2002, p. 32).

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

As fontes que compõem o cabedal da pesquisa documental ainda, portanto, estão carentes de um tratamento alavancado pelo pesquisador. Tais fontes remetem a um amplo leque 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 (1994) e (2013).

2.2. O Corpus

O Corpus de análise deste trabalho é a Coleção Português Linguagens - Ensino Médio de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Diante do objetivo de analisar quais transmutações ocorridas no tratamento dado ao eixo leitura (isso, em um cunho histórico), utilizamos duas versões de tal coleção: a segunda edição da coleção (datada de 1994) e a coleção mais recente (datada de 2013).

Para analisar as modificações na abordagem do eixo leitura, estabelecemos como objetivos específicos: (I) Conhecer a concepção de língua de linguagem e de leitura imbricadas na constituição da Coleção Português Linguagens - Ensino Médio; (II) Conhecer o tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual; (III) Conhecer o tratamento dado aos gêneros discursivos (escritos e multimodais). Diante desses objetivos, analisamos as atividades de leitura presentes nas seções componentes da arquitetura estrutural dessas coleções, recolhendo exemplares das atividades didáticas.

Para obtenção dos dados descritos no próximo capítulo, realizamos a análise dos livros didáticos da Coleção Português Linguagens Ensino Médio (1994) e (2013). Mais especificamente, realizamos a análise dos dois (02) primeiros capítulos de cada um dos três (03) livros, objetivando conhecer as transmutações ocorridas no tratamento dado ao eixo leitura. Com o objetivo de realizar essa faceta, conduzimos a análise, bem como a organização da descrição dos dados, recorrendo ao estabelecimento de categorias: (I) Concepção de linguagem subjacente; (II) Concepção de leitura subjacente; (III) Tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual; (IV) tratamento dado aos gêneros discursivos (escritos e multimodais).

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

Os resultados da análise evidenciam que as duas versões da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio potencializam tratamentos diferenciados à abordagem do eixo leitura. O que culmina não apenas em tratamentos contrapostos dado às atividades de leitura e compreensão textual, como também em distintos espaços dados a essa habilidade linguística.

As duas versões da coleção em foco estão assentadas em concepções de linguagem distintas. O que alavanca a efetivação de diferenciadas concepções de leitura, bem como diferenciados tratamentos dados aos gêneros discursivos (escritos e multimodais).

A primeira coleção analisada é datada do ano de 1994. Tal coleção está calcada na concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Diante desse quadro, os três livros didáticos dessa coleção estão estribados em uma noção de leitura como decodificação canalizada a fomentar atividades didáticas com foco no reconhecimento/localização e replica de informações propaladas na superfície de textos da esfera literária.

Esse tratamento dado ao eixo leitura vem acompanhado por uma incipiente variedade textual cujo foco não está na apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros discursivos nem na exploração dos efeitos de sentido, mas, sim, na análise e classificação da morfossintaxe. Dito de outra maneira, o tratamento dado aos gêneros discursivos não contempla a abordagem do seu funcionamento discursivo. Nos três livros didáticos dessa coleção, o tratamento dado aos gêneros discursivos remete ao texto como pretexto com fins a fomentar o reconhecimento e a identificação, bem como a classificação morfossintática. Até mesmo os gêneros multimodais, não têm seus arranjos visuais e elementos multissemióticos explorados, visto que o cerne da análise está na metalinguagem.

Tal coleção concede um espaço mínimo ao eixo leitura, limitando-se aos textos da esfera literária. Em outras palavras, nos três livros didáticos da primeira coleção, as atividades de leitura e compreensão textual aparecem hegemonicamente na seção alusiva à literatura, sendo subsidiadas única e exclusivamente por exemplares de textos dessa esfera comunicativa. Até há outra seção na qual aparecem atividades de leitura, a saber, a seção *Em dia com o vestibular*. Contudo, os textos da esfera literária também são predominantes nesta seção. Até aparecem outros gêneros, mas são

pouquíssimas ocorrências. Ao longo dos demais capítulos, aparecem gêneros discursivos procedentes de outras esferas comunicativas. No entanto, o foco não está na leitura e na compreensão de texto. O foco está, justamente, no reconhecimento da estrutura e dos seus elementos (nas seções denominadas *Redação: produção de texto*), bem como no reconhecimento morfológico e sintático (nas seções denominadas *Sistematizando a gramática*).

A segunda coleção analisada é datada do ano de 2013. Essa coleção, por outro lado, é assentada na concepção de linguagem como forma de interação social. Diante desse quadro, os três livros didáticos dessa coleção estão calcados em uma noção de leitura como atribuição/produção de sentido, o que fomenta a potencialização de atividades didáticas com foco na exploração dos saberes prévios do alunado, bem como na formulação de hipóteses, inferências e outras práticas cognitivas.

Os três livros didáticos dessa coleção são, inegavelmente, estribados na roupagem da variedade textual, o que viabiliza a efetivação de atividades didáticas de leitura respaldadas pelos gêneros discursivos. Tais atividades estão canalizadas a fomentar o processo de apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros, explorando, para tal, os efeitos de sentidos e o funcionamento discursivo destes.

Em contraposição à coleção anterior, os três livros didáticos da coleção mais recente concedem um espaço consideravelmente mais amplo ao eixo leitura, englobando as distintas seções dispostas na estrutura interna desses manuais. No decorrer das seções *Literatura*, *Produção de texto*, *Língua: uso e reflexão e Interpretação de texto* aparecem distintas atividades de leitura vinculadas aos gêneros do discurso.

3.1 A Coleção Português Linguagens (1994)

A Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994) traz 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.

No tocante ao tratamento dado ao eixo leitura, colocamos em destaque o fato de as atividades didáticas preponderantemente retidas em uma única seção. 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*. Nos três livros, em sua grande maioria, as atividades de leitura e compreensão textual estão hegemonicamente concentradas na seção *Literatura*. Tal seção é irrefutavelmente marcada pela hegemonia/supremacia dos textos da esfera literária. Na seção *Em dia com o vestibular*⁴, aparecem atividades de compreensão e interpretação textual. Até aparecem atividades subsidiadas por outros gêneros discursivos, mas são pouquíssimas atividades. Nas demais seções, até aparecem outros gêneros advindos de outras esferas sociocomunicativas. No entanto, eles não aparecem acompanhados de questões alusivas à compreensão de texto. Os gêneros discursivos materializados nas demais estão canalizados à abordagem de outros eixos: técnicas de redação e análise morfosintática.

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 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 no capítulo em jogo.

Na seção *Redação: produção de texto*, 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

⁴ Tal seção, em geral, finaliza alguns capítulos. Quando inserida no final da seção *Literatura*, ela materializa questões de compreensão e interpretação de texto focadas nos textos da esfera literária.

gênero. Todavia, 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 do livro didático em foco.

Na seção *Sistematizando a gramática*, aparecem alguns 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.

Na seção *Em dia com o vestibular*, são disponibilizadas questões de exames de vestibular de distintas universidades brasileiras, tais como: COVEST/COPSET, FUVEST, PUC-RS, PUC-SP, UFU-MG, UNICAMP etc. Quando essa seção vem inserida nos capítulos que versam sobre as escolas literária, ela traz questões de vestibulares focadas na compreensão e na 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.

Nesse sentido, as atividades de leitura e compreensão textual são materializadas preponderantemente na seção literatura, materializando atividades assentadas na decodificação informacional. Tal coleção traz pouquíssimos contributos, em prol da formação de leitores autônomos e proficientes. Essa afirmação advém do fato de que tal coleção não está assentada na roupagem da variedade textual, o que dissipa um trabalho pedagógico canalizado na apropriação do funcionamento dos gêneros discursivos propalados nas instâncias cotidianas.

3.1.1 O Livro do 1º Ano do Ensino Médio

O livro do 1º Ano do Ensino Médio possui 04 (quatro) unidades. A primeira unidade possui 06 (seis) capítulos. A segunda, 06 (seis) capítulos. A terceira, 05 (cinco) capítulos. A quarta, 05 (cinco). Ambas as unidades possuem a mesma sequenciação das seções: *Literatura, Sistematizando a gramática, Redação: produção de texto e Em dia com o vestibular*. Esta última seção não aparece em todos os capítulos.

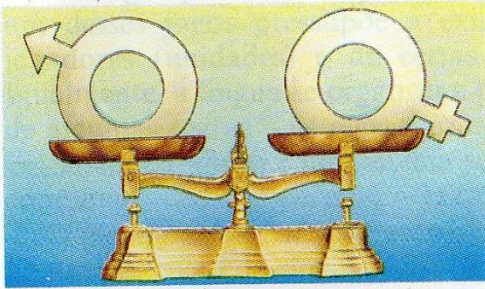
O livro voltado ao 1º ano do Ensino Médio tem início com uma introdução a questões alusivas à linguagem, mais especificamente, aos elementos da comunicação e às funções da linguagem. O primeiro capítulo – Introdução à teoria da linguagem – traz a definição de linguagem, língua, linguagem verbal, linguagem visual, signo linguístico. Esse capítulo aborda também os elementos da comunicação (intitulados de componentes da comunicação humana) e as funções da linguagem. Nesse capítulo, aparece uma incipiente diversidade textual. Os gêneros são utilizados na parte que aborda a definição das funções da linguagem, assim como em um exercício de reconhecimento dessas funções. Em outras palavras, o objetivo da utilização dos gêneros é a identificação dos elementos da comunicação, assim como do reconhecimento das funções da linguagem predominantes em tais gêneros. Os demais capítulos não seguem essa mesma linha, isto é, eles não trazem a diversidade de gêneros discursivos nas atividades de leitura.

A primeira atividade analisada compõe o primeiro capítulo do livro em questão. A atividade 1 traz questões de leitura que são meramente propensas a cobrar a retomada de conteúdos e informações transmitidos ao longo do capítulo em foco. Ou seja, não se tratam de questões que trabalham as características sociocomunicativas do gênero, assim como o seu funcionamento.

Atividade 1

EXERCÍCIOS

- 1 Cite dois tipos de linguagens mista, isto é, verbal e não verbal ao mesmo tempo
- 2 O anúncio ao lado foi publicado nos jornais e colocado em out-doors da cidade de São Paulo às vésperas da abertura da Constituinte, em fevereiro de 1987. Da reprodução foi excluída intencionalmente toda a parte de linguagem verbal.



A fim de que você possa constatar a economia e a rapidez da linguagem visual, observe os elementos que compõem o anúncio e:

- a) Explique o significado de cada um dos símbolos;
- b) Explique o anúncio, como um todo, comunica;
- c) Tente transmitir as mesmas ideias por meio da linguagem verbal, procurando obter o máximo de economia.

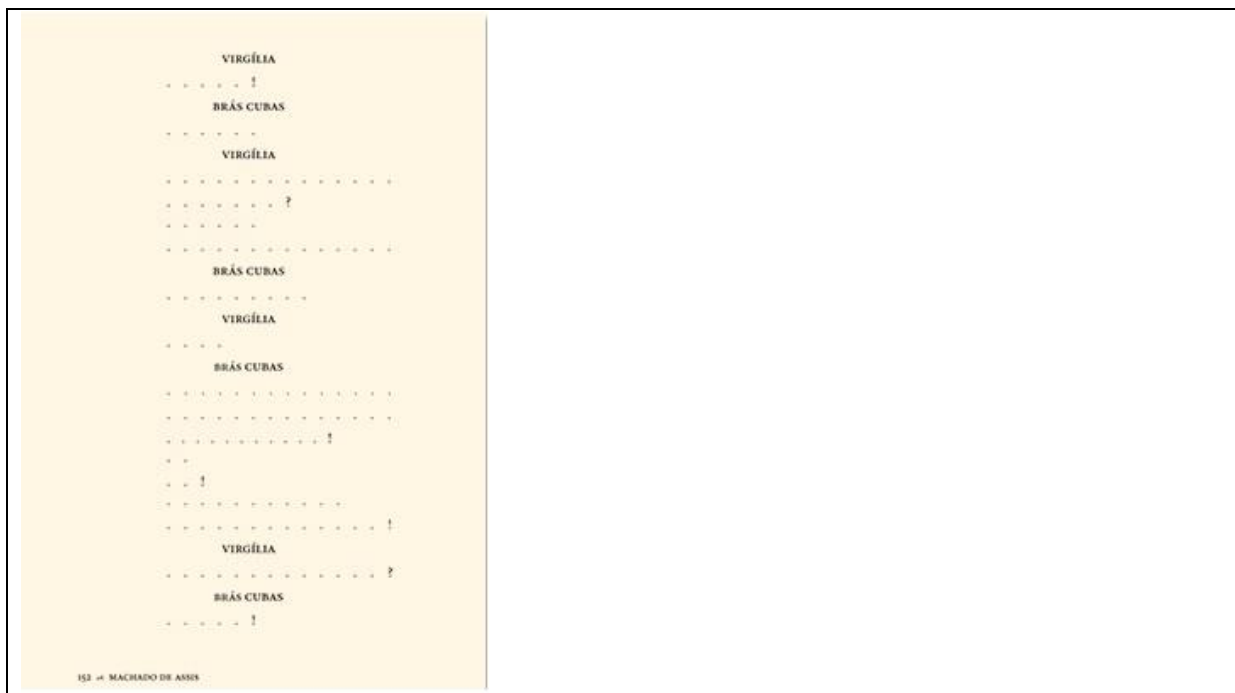
3 As duas faces do signo linguístico apontadas por Saussure podem também ser identificadas em signos não verbais, embora, às vezes, seja mais difícil distinguir o significante do significado. Observe, ao lado, a reprodução de uma peça de escultura. O que seriam o significante e o significado desse signo?



Memorial da América Latina, em São Paulo.

4 O diálogo a seguir é construído em linguagem verbal e em linguagem visual, com utilização da língua portuguesa e dos sinais de pontuação. Leia-o e, em seguida, indique qual é o assunto do texto e explique de que modo você o decodificou.

|



Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Atual, 1994, p. 8-9.

O foco das questões é que o aluno sinalize que compreendeu os conteúdos abordados. Por essa razão, as questões que compõem essa atividade requerem a recuperação e a retomada, bem como a identificação de conceitos apresentados/demonstrados anteriormente. É o que acontece na questão 1 que requer do alunado a citação de exemplos de conceitos explicitados antes. A questão 2 solicita do alunado a identificação da mensagem comunicada pelo gênero em questão, bem como os significados dos signos não verbais. Isto é, não se trata de uma questão que foca na função e na finalidade do gênero nem no papel dos elementos visuais. A questão 3 foca da identificação dos conceitos significado e significante, a partir de uma imagem. A questão 4 prima pela apreensão do conteúdo temático do texto, mais especificamente, do assunto ou tema. Nessa questão, o que chama atenção é o fato de o enunciado requerer que o aluno explique como decodificou tal informação. Dessa forma, a atividade de leitura em jogo concede primazia à recuperação e retomada de conteúdos propagados ao longo do capítulo.

A atividade 2 requer do alunado a mera identificação de conceitos explicitados anteriormente. Para realizar essa faceta, a atividade traz dois gêneros: uma charge e um anúncio publicitário, assim como o fragmento de uma letra de música. Com esses gêneros, a atividade solicita que o alunado reconheça os elementos da comunicação – emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente - que presentes nesses

gêneros. O que deixa de lado a abordagem das características constitutivas dos gêneros e seu funcionamento. A atividade de leitura em questão foca, portanto, na recuperação e na retomada de conceitos já transmitidos. Nesse caso, os elementos da comunicação.

Atividade 2

EXERCÍCIOS



1 Os componentes do ato de fala apontados na charge anterior levaram em conta a comunicação havida entre as personagens, ou seja, o acidentado e o visitante. Tome, agora, uma outra perspectiva: a da comunicação havida entre o autor, Ziraldo, e o leitor. Quais seriam, no caso, os componentes do mesmo ato de fala?

2 Observe os atos de fala que seguem e reconheça, em cada um deles, os seus componentes:



“Ouça um bom conselho que eu lhe dou de graça: inútil dormir que a dor não passa” (Chico Buarque).

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português**: linguagens, 1. São Paulo: Atual, 1994, p. 10-11.

A atividade 3 também foca na identificação e na recuperação de conceitos já expostos. Por intermédio dos gêneros tira, sinopse, letras de música, horóscopo, poema e verbete, a atividade solicita do alunado o reconhecimento das funções da

linguagem. A atividade foca na mera identificação de conteúdos e informações.

Atividade 3

EXERCÍCIO

Reconheça a função de linguagem predominante nos atos de fala abaixo:



(Dik Browne. *Hagar, o horrível*. Dealer, 1990. n.º 1, p. 21.)



Adeus, Meninos: emocionante.

Adeus, Meninos *Au Revoir les Enfants*

França, 87. Direção e roteiro de Louis Malle. Com Gaspard Manesse, Raphael Fejtó, Francine Racette, Stanislas Carré de Malberg, Philippe Morier-Genoud. Legendas. 113 min. Dolby Estéreo.

Globo Vídeo

Vencedor do Festival de Veneza, indicado ao Oscar de filme estrangeiro e aos César de filme e direção. Um dos melhores trabalhos de Malle (*Trinta Anos esta Noite; Os Amantes*), casado com Candice Bergen e atualmente o melhor diretor francês, mesmo quando trabalha no exterior, como em *Pretty Baby* e *Atlantic City*, realizados nos Estados Unidos. É a história autobiográfica do que teria acontecido com Malle quando durante a Segunda Guerra, em 43, era aluno de um colégio católico no interior e descobre que um dos seus colegas é um judeu que está escondido dos nazistas. Um filme extremamente sóbrio que consegue ser emocionante apesar de realizado com distanciamento e frieza. Um trabalho do maior rigor.

OP ★ ★ ★ DR.

[*Video News*, n.º 90, p. 10.]

c) Se eu quiser falar com Deus
Tenho que ficar a sós
Tenho que apagar a luz,
Tenho que calar a voz,
Tenho que encontrar a paz
Tenho que folgar os nós
Dos sapatos,
Da gravata,
Dos descjos,
Dos receios,
Tenho que esquecer a data,
Tenho que perder a conta,
Tenho que ter mãos vazias,
Ter a alma e o corpo nus.

(Gilberto Gil)

d) Alô! Alô! marciano,
Aqui quem fala é da Terra...

(Rita Lee)

e) **Touro**

21/4 a 20/5

É possível que surja algum tipo de tensão entre você e a pessoa com a qual convive. Trata-se de uma tensão necessária e oportuna para que ambos consigam, juntos, aprimorar o relacionamento e se livrar de mal-entendidos. Dialogue,

expresse suas dúvidas e evitará problemas futuros. A taurina também deverá dedicar mais tempo à família. Se você pretende investir em imóveis ou reformar a sua casa, aproveite a presente fase. (Val Benedetti)

(*Claudia*, agosto/91, p. 167.)

f) **Neologismo**

Beijo pouco, falo menos ainda.
Mas invento palavras
Que traduzem a ternura mais funda
E mais cotidiana.
Inventei, por exemplo, o verbo teadorar.
Intransitivo:
Teadoro, Teadora.

(Manuel Bandeira)

g) "*Quiiproquó*. Do lat. *quid pro quo*, 'isto por aquilo', 'uma coisa por outra'. *S. m. 1.* Confusão duma coisa com outra. *2.* Situação cômica ou situação resultante de equívoco(s): 'O Soares nunca chegou a levar-me ao constrangimento de um equívoco irremediável, ... aos *quiiproquós* de uma situação difícil de explicar.' (Herberto Sales, *Histórias ordinárias*, p. 150.)"

(Aurélio Buarque de Holanda)

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Atual, 1994, p. 15-16.

A atividade 4 faz parte do segundo capítulo que foca na introdução dos conteúdos literários, abordando a noção de literatura, seu papel, sua linguagem, o prazer estético, dentre outras questões. A partir de três fragmentos de textos expositivos, a atividade em foco traz diferenciadas atividades de leitura.

Atividade 4

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, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Atual, 1994, p. 29.

A questão 1 solicita do alunado 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 atenção, visto que impõem 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 canalizadas na decodificação informacional cujo foco é canalizado na 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 canalizada 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 roupagem da leitura como extração/recuperação de conteúdos e conceitos já explicitados.

Na seção *Redação: produção de texto*, são apresentados alguns gêneros discursivos. Estes, em geral, aparecem acompanhados de sucintos comentários que

versam a respeito de pouquíssimas características e sobre alguns aspectos estruturais. Após isso, aparece a solicitação de produção do gênero em estudo. Em alguns casos, são disponibilizadas algumas orientações. Entretanto, tais orientações são bem resumidas.

Atividade 5

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.



Sanduíche 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 Coppina, nº 264, p. 13, jan./92)

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português: linguagens**, 1. São Paulo: Atual, 1994, p. 56-57.

Alguns capítulos do livro são finalizados por um tópico denominado “Em dia com o vestibular”. Nesse tópico, são apresentadas questões de vestibular de anos anteriores de diferenciadas universidades brasileiras, como: COVEST/COPSET, FUVEST, PUC-RS, PUC-SP, UFU-MG, UNICAMP etc. Esse tópico possui dois direcionamentos distintos.

O segundo capítulo do livro em questão é encerrado por esse tópico. As questões abaixo são do vestibular da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A partir do gênero tirinha e notícia, as questões requerem habilidades alusivas à interpretação textual.

Atividade 6

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 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, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Atual, 1994, p. 40-41.

A questão 1, por exemplo, requer do alunado a percepção de informações implícitas nos enunciados da tirinha em questão, o que vai além da identificação de informações materializadas na superfície textual. A questões 2 e 3 trabalham com a questão da extrapolação textual, requerendo do alunado 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 roupagem de leitura calcada na extração de fragmentos e trechos textuais.

3.1.2 O Livro do 2º Ano do Ensino Médio

O livro do 2º Ano do Ensino Médio possui 04 (quatro) unidades. A primeira unidade possui 07 (sete) capítulos. A segunda, 07 (sete) capítulos. A terceira, 07 (sete) capítulos. A quarta, 06 (seis). Ambas as unidades possuem a mesma sequenciação das seções: *Literatura, Sistematizando a gramática, Redação: produção de texto e Em dia com o vestibular*. A atividade 7 é componente do primeiro capítulo do livro em questão.

A atividade 7 traz questões canalizadas na cobrança de conteúdos estruturais do poema em foco. Atendo-se à seleção vocabular e à construção frasal, bem como aos procedimentos languageiros mobilizados na composição dos versos, a questão requer a mera classificação dos versos constituintes das estrofes, bem como a tipologização das métricas e dos aspectos linguísticos que o caracterizam como pertencente a uma dada tendência literária (nesse caso, a romântica).

Atividade 7

LEITURA

O texto a ser lido é o conhecido poema de Gonçalves Dias, a *Canção do Exílio*, escrito pelo poeta em 1843, quando se encontrava em Coimbra, realizando seus estudos universitários. Trata-se, portanto, de um exílio voluntários, e não político.

Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,

Nossas várzeas têm mais flores,
 Nossos bosques têm mais vida,
 Nossa vida mais amores.
 Em cismar – sozinho – à noite –
 Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.
 Minha terra tem primores,
 Que tais não encontro eu cá;
 Em cismar – sozinho – à noite –
 Mais prazer encontro eu lá;
 Minha terra tem palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.
 Não permita Deus que eu morra,
 Sem que eu volte para lá;
 Sem que eu desfrute os primores
 Que não encontro por cá;
 Sem qu'inda aviste as palmeiras,
 Onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias

PENSE E RESPONDA (questões que versam sobre a linguagem)

1 Você sabe que, durante a Era Clássica, o verso decassílabo e o soneto foram bastante utilizados. Observe a estrutura formal do poema de Gonçalves Dias e responda:

- Como se caracteriza seu vocabulário e suas construções frasais?
- Que tipo de verso foi empregado? O número de versos por estrofe é sempre o mesmo?
- Observe que a métrica destes versos populares, de cantigas de roda e de autoria desconhecida, é a mesma do poema lido:

Terezinha de Jesus
 De uma queda foi ao chão

Batatinha quando nasce
 Se esparrama pelo chão...

Que intenção pode ter tido o poeta ao empregar essa métrica?

- Conclua: Comparando a linguagem romântica à linguagem clássica, o que essas novidades representam? Qual delas se encaminha no sentido de maior liberdade de expressão?

2 O poema está organizado a partir da oposição entre dois espaços: a pátria – com os elementos que o caracterizam – e o exílio (Coimbra).

- Que palavras do texto evidenciam essa antítese?
- Como é cada um desses espaços para o eu lírico?
- Que sentimentos ele manifesta em relação à pátria?
- Esses sentimentos são expressos sobretudo em relação à natureza brasileira: palmeiras, sabiá, bosques etc. O eu lírico é objetivo e imparcial ao descrever essa natureza? Por quê?

3 O **nativismo**, conforme você já estudou na obra de poetas árcades, significa a presença, nos textos literários, de alguns vestígios da natureza ou da vida social do Brasil. Nacionalismo, por sua vez, é um conceito mais amplo, porque envolve a ideia de nação, povo e de uma identidade cultural que o represente. Você acha que o poema de Gonçalves Dias é nativista ou nacionalista? Justifique.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Atual, 1994, p. 7-8.

A atividade de leitura ainda traz questões que se atém às figuras de linguagem presentes no texto, requerendo do alunado a identificação e a extração das palavras que angariam a materialização da antítese neste poema. Por outro lado, a referida

atividade de leitura traz questões que demandam a reflexão do alunado a respeito dos sentimentos do eu lírico face à pátria, bem como questões que remetem ao propósito e às intenções do eu lírico diante do emprego de um determinado recurso de descrição de espaço geográfico [questão 2]. Outra questão solicita o posicionamento do aluno, no tocante ao ato de classificar o texto em estudo como nativista ou nacionalista [questão 3]. Ou seja, a questão não só solicita o posicionamento do alunado, como também requer deste a habilidade de associação, estabelecendo elos entre o texto em jogo e os traços característicos da escola literária.

A atividade 8 traz questões que se atém - única e exclusivamente – à mera localização de informações alusivas ao enredo da obra, bem como à caracterização de algumas personagens. Isto é, são atividades calcadas na mecânica da procura de conteúdos informacionais materializados na superfície do texto e na sua reescrita. Nesse tipo de atividade, o texto adquire o patamar de fonte do sentido.

Atividade 8

PENSE E RESPONDA

1 A invasão e a ocupação árabe na península ibérica tiveram causas políticas e econômicas. No entanto, o autor procura dar outro enfoque ao fato, como se se tratasse de uma guerra religiosa. Retire um trecho do texto que justifique essa afirmação.

2 Durante combate contra inimigos, “o cavaleiro da Cruz parecia desprezar Muguite”. teórico ao proceder desse modo?

3 Como se explica no contexto da obra, a frase de Eurico “Possa o sangue do mártir remir o crime do presbítero”?

4 Uma das atitudes do romantismo e a fusão do grotesco e do sublime, isto é, de aspectos maravilhosos e, ao mesmo tempo, repelentes em um único ser. Com base no texto, indique características de Eurico e Hermengarda que comprovem essa atitude.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Atual, 1994, p. 24-26.

Algumas questões [1 e 4] requerem do alunado respostas em consonância com aquilo que está sacramentado na superfície textual, conforme os enunciados das questões “*Retire um trecho do texto que...*” e “*Com base no texto, indique...*”. Assim sendo, a atividade em questão requer a identificação e extração de informações, estando, portanto, calcada na decodificação.

A atividade 9 foca na apropriação do enredo da obra, propondo questões na cobrança de conteúdos temáticos do texto. As questões solicitam a identificação de informações explicitadas na superfície textual, bem como a sua reescrita.

Atividade 9

LEITURA

Amor de perdição é a mais famosa novela passional de Camilo Castelo Branco. Embora tenha atribuído a história à vida atribulada de um parente, Camilo incorporou à obra muito de suas próprias experiências na prisão e de seu relacionamento proibido com Ana Plácido, mulher casada. Espécie de Romeu e Julieta à Lusitana, Amor de Perdição narra a história do amor impossível entre Simão Botelho e Teresa de Albuquerque, jovens pertencentes a famílias nobres e inimigas, que tentam afastar os apaixonados: Simão é enviado a Coimbra, enquanto Teresa, depois de se recusar a casar com seu primo Baltasar Coutinho, é encerrada em um convento, no Porto. Simão, protegido pelo ferreiro João da Cruz e por sua filha Mariana, permanece em Viseu. Na partida de Teresa, enfurece-se com a insolência de Baltasar e o mata a tiro, entregando-se em seguida à justiça. Condenado à forca, tem depois sua sentença transformada em exílio. Nesse ínterim, Teresa, minada pela tristeza, adoece. No capítulo final, Simão embarca para o exílio e, a distância, avista o mosteiro em que Teresa se encontra e pressente sua morte. Tomado de febre, vem também a morrer na viagem. Ao ser lançado o seu corpo ao mar, Mariana, que sempre o amara e espontaneamente o acompanhava ao exílio, lança-se ao mar e une-se a ele.

O texto que segue pertence ao penúltimo capítulo da obra, momento em que os amantes, por carta, discutem seu destino.

PENSE E RESPONDA

1 Teresa pede a Simão que aceite ficar dez anos preso em Portugal, em vez de dez anos exilado na África. Que razões levam a moça a pensar desse modo?

2 A heroína romântica normalmente é vista sob duplo enfoque: de um lado, certa fragilidade; de outro, a coragem e a persistência. Destaque do texto elementos da caracterização de Teresa que comprovem essa afirmação.

3 Simão, em uma das cartas, afirma: “E, se não, morre, Teresa, que a felicidade é a morte, é o desfazerem-se em pó as fibras laceradas pela dor, é o esquecimento que salva das injúrias a memória dos padecentes”.

a) Verifica-se, nesse excerto, um posicionamento tipicamente romântico de Simão diante da morte. Explícite-o, comentando o significado da morte para a personagem.

b) O Romantismo apresenta um gosto acentuado pela linguagem figurada e metafórica. Identifique esse procedimento no fragmento acima.

4 Um comportamento comum ao herói romântico é o de colocar as razões do coração acima das normas e convenções sociais. Disso decorrem conflitos e problemas existenciais. Destaque de uma das cartas de Simão um fragmento que confirme seu sentimento de desagregação em relação à família e à sociedade.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Atual, 1994, p. 28-30.

Há questões que solicitam do alunado a mera localização e reprodução de trechos do texto [questões 2 e 4], conforme os enunciados “*Destaque do texto elementos da caracterização...*” e “*Destaque de uma das cartas de Simão um fragmento que confirme seu sentimento de desagregação...*”. Nessa atividade, o aluno tem o papel reconhecer fragmentos textuais e extraí-los do texto. Há, também, questões que requerem a apreensão de conteúdos temáticos e de características estilísticas típicas do Romantismo [questão 3].

Na seção Redação: produção de texto, aparecem alguns exemplares de gêneros discursivos. Entretanto, eles não aparecem acompanhados de questões que envolvem a leitura. Esses gêneros aparecem acompanhados de sucintos comentários atinentes à suas características e à sua organização estrutural. Em geral, são

apresentados dois exemplares do gênero com a finalidade de alavancar o reconhecimento da estrutura. Em seguida, é solicitada a produção do gênero. Ou seja, não são apresentados o propósito comunicativo do gênero, bem como a finalidade da produção. O grande cerne é a reprodução de elementos da organização estrutural do gênero, conforme imagens abaixo expostas.

Atividade 10

Redação: A notícia

Notícia é a expressão de um fato novo, que desperta o interesse do público a que o jornal se destina. Caracteriza-se por ter uma linguagem clara, impessoal, concisa e adequada ao veículo que a transmite.

Sua estrutura-padrão é:

- **lead:** consiste num parágrafo que apresenta um relato sucinto dos aspectos essenciais da notícia e cujo objetivo é dar informações básicas ao leitor e motivá-lo a continuar a leitura. Precisa normalmente responder às questões fundamentais do jornalismo: *o quê, quem, quando, onde, como e por quê.*
- **corpo:** são os demais parágrafos da notícia, nos quais se apresenta o detalhamento do exposto no *lead*, fornecendo ao leitor novas informações em ordem cronológica ou de importância.

Leia o texto a seguir, confrontando-o com os itens relacionados no quadro ao lado.

CARACTERÍSTICAS DA NOTÍCIA

- Predomínio da função referencial da linguagem
- Predomínio da narração
- Estrutura-padrão: *lead + corpo*
- Componentes: *o que, quem, quando, como, onde, por quê*
- Impessoalidade: narração em 3ª pessoa
- Linguagem clara, precisa, direta, objetiva e concisa

Mandela e De Klerk recebem hoje Nobel

OSLO – Frederik de Klerk, presidente da África do Sul, e Nelson Mandela, líder do Congresso Nacional Africano (CNA), que representa a maioria negra sul-africana, recebem hoje o Prêmio Nobel da Paz de 1993 – uma medalha de ouro, um certificado e um cheque de US\$ 765 mil. Os dois líderes conseguiram acabar com o apartheid e lutam para formar um sistema democrático amplo. Ontem, em uma primeira

aparição em público na Noruega, ao lado de De Klerk, Mandela lembrou que ambos representam as forças políticas que durante anos estão se confrontando. “Agora existe uma relação aberta e uma forma conjunta de enfrentarmos a violência.” Comissões de direitos humanos calculam que 13 mil pessoas morreram na África do Sul desde o desmantelamento por De Klerk do apartheid, em fevereiro de 1990.

(O Estado de S. Paulo, 10/12/93.)

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Atual, 1994, p. 28-30.

3.1.3 O Livro do 3º Ano do Ensino Médio

O livro do 3º Ano do Ensino Médio possui 04 (quatro) unidades. A primeira unidade possui 08 (oito) capítulos. A segunda, 06 (seis) capítulos. A terceira, 06 (seis) capítulos. A quarta, 06 (seis). Ambas as unidades possuem a mesma seqüenciação das seções: *Literatura, Sistematizando a gramática, Redação: produção de texto e Em dia com o vestibular.*

A atividade 11 é componente do primeiro capítulo do livro em questão. Essa atividade prima pela extração de informações dispostas no texto, bem como pela sua reescrita. As questões de leitura se atêm à cobrança de elementos descritivos do espaço geográfico (natureza), bem como à caracterização das personagens.

Atividade 11

PENSE E RESPONDA

- 1 Com base no texto I, como se caracteriza a natureza onde vive o sertanejo?
- 2 De acordo com o texto II, o sertanejo mostra-se contraditório. Por quê?
- 3 No texto III, o autor critica a guerra em si. Afirma que outra “guerra mais demorada e digna” deveria ser travada. Qual é essa guerra?
- 4 O relato de Euclides da Cunha revela influências da ciência da época e, ao mesmo tempo, o desejo de chegar à verdade dos fatos.
 - a) Destaque do texto II um trecho que comprove as influências de teorias raciais existentes no começo do século XX.
 - b) Por que se pode afirmar que a estrutura da obra, dividida em três partes, prende-se aos pressupostos naturalistas de análise do comportamento humano?
 - c) Euclides não aceita a versão oficial do Exército, segundo a qual Canudos era um foco monarquista. Concluindo: na visão do autor, quais são as causas desse fenômeno social?

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Atual, 1994, p. 8-9.

As questões exploram a cobrança por elementos históricos e sociais da época, assim como saberes alusivos às teorias científicas. Em outras palavras, são questões de leitura canalizadas na cobrança de distintas informações materializadas na superfície linguística do texto. Os enunciados das questões evidenciam o foco no texto como portador do sentido (“*Com base no texto I...*”, “*De acordo com o texto II...*” e “*Destaque do texto II...*”), bem como nos discursos postos pelo autor (“*na visão do autor...*”). A referida atividade de leitura concede primazia à decodificação de conteúdos e informações propalados no texto.

A atividade 12 atém-se a questões alusivas aos aspectos formais (seleção vocabular) e temáticos do texto. Há questões que requerem a localização de termos empregados pelo autor, bem como solicitam a identificação de características, objetivando alavancar sua classificação quanto a uma dada escola literária. Por outro lado, a atividade traz questões que vão além da decodificação, na medida em que requerem a reflexão sobre o posicionamento do eu lírico diante da vida e de si próprio, bem como o papel do título no englobar das ideias do texto (capacidade de generalização). Estas duas últimas questões levam o aluno a não só refletir sobre o texto, mas também a utilizar seu posicionamento face ao texto.

Atividade 12

LEITURA

Psicologia de um vencido

Eu, filho do carbono e do amoníaco,

Monstro de escuridão e rutilância,
Sofro, desde a epigênese da infância,
A influência má dos signos do zodíaco.

Produndissimamente hipocondríaco,
Este ambiente me causa repugnância...
Sobe-me à boca uma ânsia análoga à ânsia
Que se escapa da boca de um cardíaco.

Já o verme — este operário das ruínas —
Que o sangue podre das carnificinas
Come, e à vida em geral declara guerra,

Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
E há-de deixar-me apenas os cabelos,
Na frialdade inorgânica da terra!
Augusto dos Anjos

PENSE E RESPONDA

1 A linguagem do poema surpreende e modifica uma tradição poética brasileira, constituída em grande parte com base em sentimentalismos, delicadezas, sonhos e fantasias.

- a) Destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos que tradicionalmente seriam considerados antipoéticos.
- b) Indique de que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos.

2 O poema pode ser dividido em duas partes: a primeira, que trata do próprio eu lírico, e a segunda, que trata da morte.

- a) Como o eu lírico encara a vida e a si mesmo, nas duas primeiras estrofes?
- b) Como o enfoque a morte é retratada, nas duas primeiras estrofes?

3 O título é uma espécie de síntese das ideias do poema. Justifique-o.

4 O poema é centrado no eu. Apesar disso, pode-se dizer que as suas ideias são universalizantes? Justifique.

5 Indique ao menos uma característica naturalista e outra simbolista presentes no texto.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Atual, 1994, p. 17-18.

Na seção *Redação*, o livro do terceiro ano do Ensino Médio traz um diferencial com relação aos demais livros. Nos demais livros didáticos desta coleção, a seção redação é canalizada à promoção de atividades de produção escrita. Neste livro, porém, há duas novas seções – Redação: Interpretação de texto e Redação: exercícios de linguagem – que trazem atividades de leitura e compreensão textual. Todavia, essas duas seções não aparecem com muita frequência ao longo do livro didático. A seção Redação: Interpretação de texto aparece apenas duas vezes. Já a seção Redação: exercícios de linguagem, aparece uma única vez, conforme imagens abaixo.

Atividade 13

Redação: Interpretação de texto

1. (Fuvest-SP)

Ora, aí está justamente a epígrafe do livro, se eu lhe quisesse pôr alguma, e não me ocorresse outra. Não é somente um meio de completar as pessoas da narração com as idéias que deixaram, mas ainda um par de lunetas para que o leitor penetre o que for menos claro ou totalmente escuro.

Por outro lado, há proveito em irem as pessoas da minha história colaborando nela, ajudando o autor, por uma lei de solidariedade, espécie de troca de serviços, entre o enxadrista e os seus trabalhos.

Se aceita a comparação, distinguirá o rei e a dama, o bispo e o cavalo, sem que o cavalo possa fazer de torre, nem a torre de peão. Há ainda a diferença da cor, branca e preta, mas esta não tira o poder da marcha de cada peça, e afinal umas e outras podem ganhar a partida, e assim vai o mundo.

(Machado de Assis, *Essa e Jacó*.)

trebelhos: peças do jogo de xadrez.

A intervenção direta do narrador no texto cumpre a função de:

- distanciar o leitor da articulação da história, evitando identificação emocional com os personagens.
- despertar a atenção do leitor para a estrutura da obra, convidando-o a participar da organização da narrativa.
- levar o leitor a refletir sobre as narrativas tradicionais, cuja seqüência lógico-temporal é complexa.
- sintetizar a seqüência dos episódios, para explicar a trama da narração.
- confundir o leitor, provocando incompreensão da seqüência narrativa.

As questões 2 a 5 referem-se ao texto a seguir:

Podres poderes

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Motos e fúscas avançam os sinais vermelhos
E perdem os verdes
Somos uns boçais

Quería querer gritar setecentas mil vezes
Como são lindos, como são lindos os burgueses
E os japoneses
Mas tudo é muito mais

Será que nunca faríamos senão confirmar
A incompetência da América Católica
Que sempre precisará de radicais tiranos?
Será que será que será que será
Será que essa minha estúpida retórica
Terá que soar, terá que se ouvir
Por mais mil anos?

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Índios e padres e bichas, negros e mulheres
e adolescentes
fazem o carnaval

Quería querer cantar afinado com eles
Silenciar em respeito ao seu transe, num êxtase
Mas tudo é muito mau

Ou então cada paisano e cada capataz
Com sua burrice fará jorrar sangue demais
Nos pantanais, nas cidades, caatingas
E nos gerais?

Será que apenas os hermetismos pascoais
Os tons os mil tons, seus sons e seus dons geniais
Nos salvam, nos salvarão dessas trevas
E nada mais?

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais

Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo
Daqueles que velam pela alegria do mundo
Indo mais fundo
Tins e bens e tais

(Caetano Veloso. No disco *Velô*, Philips, 1984.)

2. Por várias vezes, no texto, o eu lírico revela sua presença. Só não se pode afirmar que:

- Mostrando-se engajado, com o seu "cantar vagabundo", no processo de combate aos "podres poderes", o eu lírico coloca o seu canto em igualdade com o "Daqueles que velam pela alegria do mundo".
- O eu lírico põe a sua "estúpida retórica" a serviço da transformação do mundo, mesmo que tal gesto tenha de durar por muito tempo.
- O eu lírico sente-se solidário às minorias, que, contudo, contribuem para promover a alegria do mundo.
- No texto há uma clara divisão entre os que fazem parte dos "podres poderes" e os que, não fazendo parte diretamente, são usados por aqueles, não assumindo assim uma posição crítica e combativa.
- O eu lírico se sente uma vítima dos "podres poderes" e os vê como causadores da tristeza do mundo.

3. Leia a sétima estrofe do texto e assinale a alternativa correta:

- A linguagem artística não pode ser hermética; o povo precisa compreendê-la.
- Há nessa estrofe uma crítica à mesmice da música popular brasileira, que precisa atualizar-se e empenhar-se no processo de mudança social.
- A saída da situação de trevas está na união de todos os segmentos oprimidos da sociedade contra os "podres poderes".
- A genialidade dos músicos é capaz de levar o povo à consciência política e à mudança social.
- Explorando ambigüidades a partir de nomes de artistas brasileiros consagrados, o eu lírico questiona por que a arte e a criatividade têm sido uma das poucas formas de combate aos "podres poderes".

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Atual, 1994, p. 19-20.

Na seção *Redação: produção de texto*, aparece outro diferencial com relação aos livros didáticos antecessores a este. Tal seção continua a conceder primazia ao reconhecimento da estrutura dos gêneros discursivos. Geralmente, aparece um ou dois exemplares de um dado gênero, estando acompanhados de sucintos comentários. Depois disso, o alunado é convidado a produzir um exemplar, focando na imitação do(s) modelo(s) exposto(s) anteriormente, como evidencia a atividade abaixo com o gênero carta. O diferencial é que, no livro didático do terceiro ano do Ensino Médio, alguns gêneros materializados nesta seção aparecem acompanhado de questões de leitura e compreensão textual. O que não acontecia nos livros didático antecessores a este.

Atividade 14

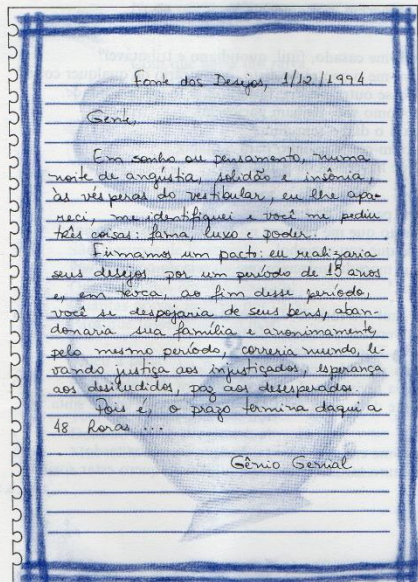
Redação: Revisando a carta

Vimos, no volume 1 desta coleção, que a **carta**, por ser um veículo de comunicação muito útil e largamente utilizado, possui uma estrutura muito simples – data, vocativo, assunto, assinatura. Admite qualquer tipo de discurso – tanto o narrativo, quanto o dissertativo ou até mesmo o descritivo –, e tem uma linguagem variável, dependendo de a quem se dirige. Se endereçada a pessoas íntimas, a carta faz uso de uma linguagem informal, podendo conter maior ou menor coloquialidade, de acordo com a proximidade existente entre remetente e destinatário. Se endereçada à redação de jornais e revistas, a clientes e a autoridades, sua linguagem deve ser formal, culta, objetiva e apresentar absoluta clareza.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Imagine a seguinte situação:

É sua festa de aniversário. Muitos amigos, alegria e fartura. Canta-se o *Parabéns a você*, brindam-se sua saúde e prosperidade, auguram-se felicidades na viagem ao redor do mundo que você e sua família pretendem iniciar no dia seguinte. Distribuem bolo e doces. Em seu pedaço, bem embrulhadinha, você encontra esta carta:



Escreva uma longa carta com argumentos convincentes tentando fazer o irreductível Gênio Genial mudar de idéia.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Atual, 1994, p. 63-64.

Em termos de conclusões a respeito da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994), destacamos os subsídios da concepção de linguagem como instrumento de comunicação que fomentam a potencialização de uma organização estrutural tradicional, bem como a usabilidade de uma noção de leitura como decodificação informacional e uma abordagem gramatical calcada na roupagem do texto como pretexto.

Em se tratando dos livros didáticos que compõem a Coleção Português Linguagens (1994), destacamos o fato de eles materializarem uma organização estrutural assentada na abordagem da Literatura, das Técnicas de Redação e da Morfossintaxe. Na abordagem da Literatura, há a hegemonia dos gêneros poemas e romances. Esses são os gêneros predominantes nos três livros que compõem tal coleção. Na abordagem das Técnicas de Redação, há a supremacia dos gêneros da esfera jornalística e das sequências tipológicas cujo o foco está na imitação de formatos textuais já postos. Ou seja, as atividades de produção escrita concedem primazia à imitação de arquiteturas textuais. Na abordagem da Morfossintaxe, há a primazia à roupagem da transmissão informacional com foco nos conceitos gramaticais, bem como na efetivação de práticas de reconhecimento, análise e classificação morfossintática. Ambos os livros desta coleção materializam gêneros discursivos da esfera jornalística e midiática propensos a subsidiar a classificação de elementos morfológicos e sintáticos, relegando o texto à categoria de pretexto. Subjacente a essa primeira coleção, está a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, bem como a noção de língua como código e a noção de leitura como decodificação. Para Bezerra (2001), essa arquitetura estrutural é típica da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, assim como dos postulados estruturalistas da linguagem.

Em se tratando em específico do tratamento dado ao eixo leitura, destacamos o fato de a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994) fomentar a potencialização de uma noção de leitura como decodificação informacional. No entanto, é necessário ressaltarmos que os livros componentes dessa coleção efetivam uma abordagem dualista de atividades de leitura e compreensão textual.

De um lado, há a hegemonia e a predominância de atividades de leitura assentadas na decodificação de informações. Nesse viés, as atividades de leitura requerem a volta ao texto e a retirada de informações/conceitos propagados no decorrer do capítulo, assim como a apreensão de elementos típicos da arquitetura estrutural dos textos literários, a apreensão/extração de informações tangentes ao enredo etc. Em suma, a maior parte das atividades de leitura e compreensão textual estão estribadas na roupagem da decodificação informações propaladas na materialidade textual. Em outras palavras, atividades de leitura cujas respostas são procedentes de práticas mecanicistas de localização, extração e reprodução de mensagens, como pontuam Albuquerque & Coutinho (2006) e Barbosa & Souza (2006).

Por outro lado, os livros constituintes desta coleção já trazem algumas questões que requerem a reflexão e inferência do alunado, bem como a justificativa e o seu posicionamento em face da leitura. Mesmo que seja algo incipiente, os livros desta coleção já materializam questões canalizadas em estimular a reflexão do alunado.

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

Quadro 8 – Síntese dos dados obtidos na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994).

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE	CONCEPÇÃO DE LEITURA SUBJACENTE	TRATAMENTO DADO ÀS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL	TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS (ESCRITOS E MULTIMODAIS)
<p>Concepção de linguagem como instrumento de comunicação;</p> <p>Arquitetura estrutural tradicional;</p> <p>Arquitetura estrutural dos livros didáticos canalizadas nas atividades de leitura (foco nos textos literários), técnicas de redação (foco nas tipologias textuais: textos jornalísticos) e abordagem gramatical (foco na morfossintaxe).</p>	<p>Concepção de leitura como decodificação.</p>	<p>Atividades de leitura focadas nos gêneros da esfera literária, sobretudo, nos poemas e nos romances;</p> <p>Tratamento dualista dado às atividades de leitura e compreensão textual;</p> <p>Atividades de leitura canalizadas na decodificação de informações e conceitos já evidenciados;</p> <p>Atividades de leitura focadas na apreensão da organização estrutural e de elementos formais dos textos literários;</p> <p>Atividades de leitura com foco no reconhecimento da estrutura textual, bem como das construções frasais e dos procedimentos linguísticos empregados, como:</p>	<p>Incipiente diversidade textual composta por gêneros literários, jornalísticos e midiáticos;</p> <p>Gêneros discursivos utilizados com o objetivo de viabilizar o reconhecimento estrutural nas atividades de técnicas de redação;</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>

		tipos de versos e métricas;	
		Atividades que requerem a retomada de informações materializadas no texto	
		Atividades que requerem a apropriação do enredo de obras	
		Atividades de leitura que solicitam a reflexão e a inferência do alunado;	
		Atividades que solicitam o posicionamento do alunado.	

Fonte: O autor, 2017.

3.2 A Coleção Português Linguagens (2013)

A Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) está assentada na roupagem da variedade textual, fomentando a materialização e acesso do alunado a diferenciados gêneros do discurso. Tal variedade remete não apenas aos gêneros não literários, como também aos gêneros literários. A referida coleção concede um amplo espaço aos gêneros multimodais, bem como a imagens, ilustrações, pinturas e arranjos visuais. O que evidencia o foco na roupagem dos multiletramentos.

No que tange às atividades didáticas de leitura e compreensão textual, destacamos o fato de elas não estarem retidas em uma seção apenas. Os livros didáticos que compõem a coleção datada de 2013 concedem um vasto espaço às atividades de leitura e compreensão textual. Tal espaço engloba todas as seções constituintes da arquitetura textual dos livros didáticos, a saber, *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 sociohistórico da tendência literária em destaque. Depois disso, 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.

Na seção *Produção de Texto*, aparecem distintos gêneros discursivos procedentes dos eventos cotidianos. Essa coleção erradica a primazia concedida aos gêneros escritos, materializando atividades focadas na produção de gêneros orais. Contudo, a produção de texto escrito ocupa um espaço bem maior. Essa seção tem início, a partir do tópico *Trabalhando o gênero*. Após isso, 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 foco 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.

Na seção *Língua: uso e reflexão*, aparecem não apenas gêneros discursivos, mas também diversas atividades de leitura. Essa seção tem início, a partir do tópico *Construindo o conceito*. Nesse tópico, aparece um gênero discursivo como elemento propulsor da inicialização do trabalho com os componentes gramaticais. O gênero discursivo em destaque nessa seção é acompanhado por atividades de leitura que estimulam a efetivação da elaboração de hipóteses e inferências a respeito do conceito a ser explicitado. Após isso, aparece o tópico *Conceituando* que efetiva a materialização do conceito em jogo. Depois disso, há três tópicos – *Exercícios*, *A Categoria Gramatical na Construção do Texto* e *Semântica e Discurso* -, nos quais são disponibilizados gêneros do discurso, assim como atividades de leitura e

compreensão textual. Mesmo que a especificidade desses tópicos seja a análise linguística, aparecem questões de leitura focadas nas particularidades dos gêneros e a efetivação da produção de efeitos de sentido.

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. Aparecem 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 solicita 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.

Dessa forma, as atividades de leitura e de compreensão textual são propaladas por todas as seções que constituem a arquitetura estrutural da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio. Em contraposição à coleção datada do ano de 1994, essa substantiva ampliação não apenas da variedade de gêneros discursivos e do tratamento dado a estes, bem como do espaço concedido às atividades de leitura é algo bastante relevante. O que corrobora, em prol da formação de leitores competentes e proficientes.

3.2.1 O Livro do 1º Ano do Ensino Médio

O livro do 1º Ano do Ensino Médio possui 04 (quatro) unidades. A primeira unidade possui 10 (dez) capítulos. A segunda, 08 (oito) capítulos. A terceira, 10 (dez) capítulos. A quarta, 09 (nove). Ambas as unidades possuem a mesma sequenciação das seções: Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto. Esta última seção só aparece uma única vez, encerrando cada unidade, isto é, o último capítulo de cada unidade.

A primeira atividade analisada 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 alavancar a efetivação da elaboração de sentido. As questões abaixo não estão limitadas a meramente angariar 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 alavancar 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.

Atividade 15

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 amedrontá-la?
- 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 tema. 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, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 15-17.

A partir do gênero poema, a atividade 16 também prima pela efetivação de hipóteses e inferências acerca do funcionamento do texto literário. Nesse caso, do gênero poema. Para alavancar essa faceta, as questões primam pela identificação do tema central do texto, bem como pela reflexão entre o individual e o social [questão 1]. As questões versam ainda sobre a plurissignificação da linguagem literária, explorando a seleção lexical, mais especificamente as escolhas do autor e seus reflexos na produção de sentidos [questões 2 e 3]. As questões envolvem também a habilidade de generalização do leitor acerca do papel do texto literário, no tocante à denúncia social e ao despertar das emoções nos sujeitos [questões 4 e 5 versam a respeito da relação entre o mundo ficcional e o mundo real, focando na denúncia de problemáticas sociais e no ato de sensibilizar do texto literário].

Atividade 16

1 O texto lido é um poema, um dos vários gêneros literários. Nos poemas, é comum o eu lírico expor seus sentimentos e pensamentos.

- a) Qual o tema do poema lido?
- b) O que predomina nesse poema: aspectos individuais ou sociais?

2 Os poemas geralmente utilizam uma **linguagem plurissignificativa**, isto é, uma linguagem figurada, em que as palavras apresentam mais de um sentido. O eu lírico do poema lido, por exemplo, chama a si mesmo de *carvão*. Que sentidos têm as palavras *carvão* e *mina* no contexto?

3 Para o patrão, o eu lírico é *carvão*, pois é a força motriz do trabalho e da produção. O eu lírico aceita sua condição de *carvão*, mas com um sentido diferente do que tem para o patrão. Releia os versos finais do poema e intérprete o último verso.

4 O poema de craveirinha, além de expressar os sentimentos e a ideia do eu-lírico, é também uma recriação da realidade. Por meio dessa recriação, o poeta denuncia as condições de vida a que eram submetidos os negros em Moçambique antes do processo de independência. Na sua opinião, a literatura pode contribuir para transformar a realidade concreta explique?

5 O escritor e educador Rubem Alves afirma que o escritor “ escreve para produzir prazer”. Em sua opinião, a literatura proporciona prazer ao ser humano, mesmo quando trata de problemas sociais, como ocorre no poema de craveirinha? Justifique sua resposta.

6 Reúna-se com um colega e, com base na leitura do poema de craveirinha e do conto “ a mulher sem medo”, de Moacir Scliar, montem um quadro com as principais características do texto literário.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 21-22.

A Atividade 17 compõe a seção Produção de Texto. Em tal seção, há o tópico *Trabalhando o gênero*, no qual aparecem exemplares do gênero em estudo e atividades de leitura. Tais atividades, em geral, focam na contextualização das características sociocomunicativas do gênero em questão.

Atividade 17

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) expor 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, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 28-32.

A atividade acima trabalha com base na habilidade de comparação de textos, a partir de gêneros distintos. As questões dessa atividade focam na 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 focam nas 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].

Atividade 18

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia o anúncio:



Leia o anúncio

1 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.

a) Quais os elementos não-verbais que nos remetem a essa época mais antiga?

b) Quais os elementos do texto verbal que nos remetem a Essa época antiga?

2 Em relação aos termos listados por você no item b da questão anterior, responda:

a) Alguns ainda são utilizados hoje em dia? Quais?

b) Em que situações e por quem eles são utilizados?

3 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?

4 No texto a direita do anúncio, lê-se o enunciado: “No mundo de hoje, tudo envelhece muito rápido”.

a) Quem é o anunciante?

b) A que público O anúncio é dirigido?

c) 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, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 1. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 84.

A atividade 18 compõe a seção *Língua: reflexão e uso*. Nessa seção, há distintos tópicos que trazem atividades de leitura e compreensão textual: *Construindo o conceito*, *Exercícios*, o *Componente gramatical na construção do texto* e *Semântica e discurso*. A referida atividade advém do tópico *As Variedades Linguísticas na Construção do Texto*. A partir do gênero anúncio, a atividade em foco explora a formulação de hipóteses e inferências atinentes aos arranjos visuais, bem como à seleção lexical em relação aos efeitos de sentido. As questões 1 e 2 exploram os efeitos de sentido acarretados pelas escolhas linguísticas do autor, mais especificamente, a seleção lexical adotada no anúncio. Ou seja, como esses termos influem na concretização dos objetivos do autor e na produção de sentidos. As questões 1 e 3 exploram os efeitos de sentido alavancados pelos arranjos visuais e elementos semióticos mobilizados nos anúncios, tais como: as cores, os tons/tonalidades, as imagens das personagens, suas roupas, seus penteados, formatos de letras, objetos etc. A questão 4 explora as condições de produção do gênero em questão, focando no enunciador e no coenunciador.

3.2.2 O Livro do 2º Ano do Ensino Médio

O livro do 2º Ano do Ensino Médio possui 04 (quatro) unidades. A primeira unidade possui 13 (treze) capítulos. A segunda, 11 (onze) capítulos. A terceira, 10 (dez) capítulos. A quarta, 11 (onze). Ambas as unidades possuem a mesma sequenciação das seções: *Literatura*, *Produção de Texto*, *Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto*. Esta última seção só aparece uma única vez, encerrando cada unidade, isto é, o último capítulo de cada unidade.

O primeiro capítulo do livro em foco é destinado à seção *Literatura*. Tal seção é iniciada, a partir da exploração de uma pintura. Em geral, as pinturas que iniciam tal seção são correlatas com a tendência literária abordado no capítulo. Ao lado da imagem, há o tópico *Fique ligado! Pesquise!*. Em tal tópico, são apresentadas sugestões de filmes, livros, músicas e sites. Tais sugestões também são correlatas à escola literária mencionada no capítulo, conforme imagem abaixo, o que tem como objetivo alavancar o acesso do alunado a distintos registros da linguagem, bem como ampliar o repertório de conhecimento do alunado.

Atividade 19

1 A propósito do ambiente retratado no quadro, responda:

- a) Como ele se caracteriza?
- b) Trata-se de um ambiente próprio da zona rural ou da zona urbana? Justifique sua resposta com elementos do quadro.

2 Observe as personagens que compõem a cena.

- a) O que elas estão fazendo?
- b) Levante hipóteses: que vínculos pode haver entre elas?
- c) Para elas, o que representa o trigo?

3 As primeiras telas de Courbet escandalizaram os salões da arte parisiense, por causa dos temas que abordava, até então inéditos.

- a) Na hierarquia social, que posição ocupavam as personagens retratadas no quadro?
- b) Apesar da condição social das personagens, o quadro desperta algum sentimento de piedade ou compaixão nos espectadores?

4 Certa vez perguntaram a Courbet se ele era capaz de pintar um anjo. E ele respondeu: “Jamais poderei pintar um anjo, porque nunca vi nenhum”.

- a) Qual é o princípio realista presente nessa resposta?
- b) Na sua opinião, o quadro põe em prática esse princípio realista? Justifique sua resposta.

5 Observe as cores em destaque no quadro. Que relação elas têm com o tema abordado pelo pintor? Em primeiro plano, destaca-se uma moça.

- a) O que sugerem os movimentos dela?
- b) Interprete: o que a moça representa nesse quadro?

6 Um dos traços do Realismo é crítica social. Considerando-se o contexto da época, o quadro faz uma crítica à sociedade então? Justifique sua resposta.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 220.

A atividade 19 faz parte da seção *Literatura*. Antes da contextualização das informações da escola literária abordada na referida seção, aparece o tópico *Imagem em foco*. Neste tópico, são apresentadas pinturas correlatas à tendência literária em estudo. A pintura retratada nesse tópico aparece acompanhada de questões de compreensão textual que antecipam informações alusivas ao contexto sociohistórico, assim como às características temáticas presentes nas obras representativas da escola literária em estudo. As questões postas acima estimulam o alunado a formular hipóteses e inferências, a partir dos elementos imagéticos dispostos na pintura.

A partir da observação e da análise dos elementos imagéticos do quadro (cenas, cores, descrição do ambiente e das personagens etc.), o alunado é levado a inferir informações sobre o contexto sociohistórico da época (realidade), informações sobre o foco da temática alavancada pela tendência literária abordada no capítulo em questão. Ou seja, não se trata de uma mera atividade de extração de informações, mas, sim, de uma atividade focada na atribuição de efeitos de sentido mediante a elaboração de inferências.

Atividade 20

1 Durante a Era Clássica (compreendida pelo Classicismo, pelo Barroco e pelo Arcadismo), foram bastante utilizados o soneto e o verso decassílabo, considerados recursos de expressão refinados. No Romantismo, passou a existir um interesse muito grande pela cultura popular e suas tradições. Por força desse interesse, os poetas românticos começaram a buscar outras formas de expressão.

a) Faça a escansão destes versos de uma cantiga de roda:

Sete e sete são quatorze,
Com mais sete, vinte e um
Tenho sete namorados
Só posso casar com um
Namorei um garotinho
Do colégio militar
O diabo do garoto
Só queria me beijar

De que tipo são os versos, quanto ao número de sílabas?

b) Agora faça a escansão de alguns versos do poema de Gonçalves Dias. De que tipo eles são, também quanto à métrica?

2 A linguagem empregada nos textos do Barroco e do Arcadismo ainda guardava forte influência do Português literário lusitano: o vocabulário era culto, a sintaxe apresentava inversões e não se empregavam palavras de origem tupi ou africana. Observe as palavras da “Canção do Exílio” e responda:

a) A linguagem do poema, escrito há mais de 170 anos, se mostra acessível ou inacessível para o leitor de hoje?

b) Faça uma pesquisa no dicionário: entre as palavras terra, palmeiras, sabiá, gorjeiam, qual delas tem origem indígena?

3 O poema de Gonçalves Dias tem como epígrafe alguns versos do escritor romântico alemão Goethe. Epígrafe é uma frase ou um trecho de obra de outro autor no qual o escritor se inspira para escrever seu próprio texto. Leia a nota de tradução dos versos de Goethe e compare os versos do escritor alemão aos do escritor brasileiro.

a) Em que se assemelham?

b) Gonçalves Dias fala de uma natureza generosa, como nos versos de Goethe, mas substitui as laranjeiras dos versos do escritor alemão por palmeiras. Por que você acha que isso acontece?

4 Todo o poema se articula em torno da oposição entre dois espaços: a pátria (o Brasil) e o exílio (Portugal).

a) Que palavras do texto evidenciam essa antítese?

b) Ao descrever o Brasil, o eu lírico destaca que espécie de elementos: culturais, naturais ou sociais? Justifique sua resposta com elementos do texto.

c) Que sentimento a distância da pátria provoca no eu lírico?

5 A natureza, nos textos árcades, não apresentava vida; com um papel secundário, servia apenas como pano de fundo para o idílio amoroso. Além disso, a presença de alguns elementos da paisagem nacional (principalmente mineira) era indício de nativismo, e não de nacionalismo.

a) No poema romântico de Gonçalves Dias, a natureza brasileira também assume um papel secundário?

b) Levante hipóteses e troque ideias com os colegas: qual é a diferença entre sentimento nativista e sentimento nacionalista?

c) No poema de Gonçalves Dias, a natureza brasileira é expressão de sentimento nativista ou sentimento nacionalista?

6 É comum, nos textos românticos, o eu lírico ou a personagem apresentar um estado de alma melancólico, triste e reflexivo, voltado para o seu mundo interior. Identifique no texto ao menos uma situação em que isso ocorre.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 16-18.

A atividade 20 faz parte da seção *Literatura*. Tal atividade toma a leitura como um ato de apreensão de elementos formais e estruturais do texto, requerendo do alunado a percepção de aspectos alusivos à seleção lexical por si só, assim como aspectos atinentes à classificação das sílabas constituintes dos versos e das métricas. O foco da questão recai sobre os fatores alusivos à constituição do texto enquanto exemplar de uma tendência literária, dissipando, assim, os efeitos de sentidos.

A atividade em foco requer a tipologização dos versos, de acordo com a quantidade de sílabas e métrica [questão 1], bem como solicita a pesquisa no dicionário a respeito da origem de alguns termos indígenas [questão 2]. Há ainda questões que solicitam a identificação de palavras que evidenciam a utilização de figuras de linguagem (antítese) na construção do texto.

Em contraposição a esse tipo de questão, há questões que requerem diferenciadas habilidades leitoras do alunado. É o caso da questão 3 que requer do alunado a habilidades comparação textual de textos que versam a respeito de uma mesma temática, bem como a percepção das marcas e traços intertextuais, isto é, o diálogo entre ambos. A questão solicita a reflexão do alunado a respeito do emprego, mais especificamente, da substituição de termos lexicais utilizados no texto.

A questão 4 demanda do alunado a reflexão acerca do emprego de elementos naturais ao longo do poema, bem como a reflexão e a posição do alunado quanto ao sentimento do eu lírico frente à pátria. A questão 5 solicita do alunado a reflexão acerca do papel conferido à natureza neste texto, demandando a formulação de hipóteses sobre a diferenciação entre os termos nativista e nacionalista. Dessa feita, a atividade vai além da mera recuperação de conceitos e informações, bem como apreensão do enredo. Mesmo havendo questões ancoradas na tipologização dos versos, há questões que solicitam a reflexão e, em especial, a posição do aluno em face da leitura. O que transcende a decodificação de informações.

Atividade 21

TRABALHANDO O GÊNERO

1 O cartaz é um gênero textual que tem a finalidade de informar as pessoas, sensibilizá-las, convencê-las ou conscientizá-las sobre determinado assunto. O cartaz em estudo foi criado pelo cartunista Ziraldo, a pedido da Prefeitura do Rio de Janeiro.

- a) Qual a finalidade desse cartaz?
- b) Que tipo de público esse cartaz pretende atingir?

2 Os cartazes geralmente são afixados em lugares públicos, em paredes ou murais. Considerando a entidade responsável pelo cartaz lido e a finalidade que se tem em vista com ele, levante hipóteses: onde você acha que o cartaz foi afixado?

3 Os cartazes geralmente apresentam linguagem verbal e linguagem visual. Quanto ao cartaz em estudo, explique a relação entre a ilustração e o texto verbal.

4 O texto verbal dos cartazes normalmente é curto e em linguagem direta e simples. Pode haver o emprego de frases de efeitos, expressões de comando, verbos no modo imperativo, ambiguidades, exploração da sonoridade, etc. No cartaz em estudo:

a) Que sentidos apresenta o enunciado: “Quem manda na sua cabeça é você”?

b) Que variedade linguística foi empregada no texto?

c) Por que foi usada a expressão “não a droga”, quando geralmente se utiliza “não à droga”?

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 23.

A Atividade 21 compõe a seção *Produção de Texto* com foco nos gêneros cartaz e anúncio publicitário. Nesta seção, há o tópico *Trabalhando o gênero*, no qual são disponibilizado um exemplar de cada um dos gêneros mencionados anteriormente. Tais gêneros aparecem acompanhados de questões de leitura e compreensão textual focadas na contextualização das suas características constitutivas. As questões que remetem ao gênero cartaz almejam alavancar a efetivação de hipóteses e inferências alusivas às condições de produção e circulação do gênero. A questão 1 foca no propósito comunicativo, bem como no coenunciador do gênero cartaz. A questão 2 foca na divulgação desse gênero no suporte impresso. A questão 3 explora os efeitos de sentido alavancados pela relação dos elementos alfabéticos e semióticos dispostos no cartaz em questão. A questão 4 explora os efeitos de sentido angariados pelas escolhas linguísticas e lexicais utilizadas nesse cartaz. Nesse sentido, a atividade em destaque não se atém à mera localização e reescrita de conteúdos informacionais materializados no texto. Pelo contrário, a partir das questões de compreensão textual, tal atividade explora as especificidades do gênero cartaz, objetivando a concretização da elaboração de inferências ao funcionamento do gênero cartaz.

Atividade 22

TRABALHANDO O GÊNERO

1 O anúncio publicitário é um gênero textual que tem a finalidade de promover uma ideia, a marca de um produto ou uma empresa. Os anúncios mais conhecidos são os comerciais, que circulam na TV, no rádio, em jornais, revistas e em sites da internet.

a) O anúncio lido promove uma ideia ou a marca de um produto? Qual?

b) Quem é o locutor?

2 O anúncio publicitário geralmente é constituído por linguagem verbal e linguagem não verbal. Que

relação há entre a imagem e o enunciado verbal do anúncio?

3 O anúncio publicitário é um texto que pertence ao grupo dos gêneros argumentativos, pois tem a finalidade de convencer o leitor a consumir determinado produto ou aderir a uma ideia.

- a) Qual é o principal argumento utilizado para convencer o leitor?
- b) Na sua opinião, esse argumento é suficientemente forte para persuadir o leitor?

4 O anúncio publicitário não tem uma estrutura rígida. Contudo, geralmente, apresenta um título, às vezes seguido de um subtítulo, o corpo do texto, que amplia o argumento do título, e a assinatura, logotipo ou marca do anunciante.

- a) O anúncio em estudo apresenta alguns desses elementos?
- b) No anúncio lido, o enunciado verbal disposto sobre a imagem constitui o corpo do texto. Qual a função desse enunciado?

5 O anúncio cita efeitos ambientais catastróficos e sugere a necessidade de medidas urgentes. Troque ideias com a classe:

- a) A sua região já sofre esses efeitos?
- b) A quem cabe tomar providências?

6 Leia o que o publicitário Jairo Lima, em entrevista, comenta sobre os recursos da linguagem publicitária:

- a) A parte verbal do anúncio corresponde ao que o publicitário afirma quanto à escolha do vocabulário?
- b) Na parte visual, qual recurso foi empregado no anúncio: o exagero, a parte pelo todo ou contraste?

Fonte: CERREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 24-25.

A atividade 22 também gira em torno da elaboração de hipóteses e inferências atinentes às condições de produção e circulação do gênero anúncio publicitário. As questões exploram o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal do anúncio em destaque. A questão 1, por exemplo, explora o conteúdo temático desse gênero, estimulando o alunado a identificar a ideia veiculada pelo gênero, bem como seu enunciador (locutor). As questões 2 e 6 exploram a construção composicional do gênero, focando na relação entre os elementos alfabéticos (enunciados) e semióticos. Ou seja, é requerida a percepção dos efeitos de sentido alavancados, a partir da concatenação entre o plano verbal e o plano imagético dispostos no gênero em destaque. As questões 3 e 5 exploram a reflexão do alunado diante dos argumentos mobilizados no anúncio, assim como a reflexão sobre medidas que podem ser tomadas em função da problemática em questão. Ou seja, são questões canalizadas a alavancar a criticidade do aluando. A questão 4 explora a construção composicional do anúncio em questão, focando na identificação dos elementos estruturais desse gênero e a compreensão do seu papel na construção de sentido. Já as questões 6 e 7 focam no estilo verbal do anúncio em destaque, explorando a compreensão das escolhas linguísticas e os efeitos acarretados por tais escolhas. Isto é, a questão reflete acerca da modalidade da linguagem e a variedade linguística empregada, bem como as escolhas dos modos verbais utilizados e o seu

papel no funcionamento do gênero. Assim, a atividade em foco vai além da mera identificação de informações e extração de informações, propondo questões canalizadas a alavancar hipóteses e inferências a respeito do funcionamento do gênero.

Atividade 23

CONSTRUINDO O CONCEITO

1 Há, no anúncio, uma enumeração de palavras.

a) As palavras que compõem essa enumeração dizem respeito a que tipo de paisagem?

b) Entre as palavras, identifique as que nomeiam:

Seres animados:

Objetos:

Estabelecimentos comerciais:

Meios de transporte:

2 Observe estas duas palavras da enumeração:

BANCA

BANCO

a) É possível considerar que, no contexto do anúncio, essas palavras correspondem às formas masculina e feminina de um mesmo nome? Justifique sua resposta.

b) Entre as palavras seguintes, indique duas em que relação entre a forma feminina e a forma masculina é a mesma que há entre banca e banco.

Casa

Montanha

Farmácia

Lixo

Pedra

3 A palavra *outdoor*, no anúncio, está destacada das outras. Releia os enunciados da parte inferior do anúncio:

“Apareça

Outdoor é ponto”

a) Levante hipóteses: qual é o ramo de atividade da empresa anunciante?

b) Qual é o efeito de sentido criado no anúncio pela relação entre o destaque dado à palavra *outdoor* e o enunciado “Apareça”?

c) No contexto do anúncio, a palavra Ponto é substantivo próprio. O que justifica essa classificação?

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português: linguagens**, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 27-28.

A atividade 23 faz parte da seção *Língua: reflexão e uso*. Nessa seção, há distintos tópicos que trazem atividades de leitura e compreensão textual: *Construindo o conceito*, *Exercícios*, o *Componente gramatical na construção do texto* e *Semântica e discurso*. Tal atividade provém do tópico *Construindo o conceito*. Recorrendo ao gênero anúncio, essa atividade estimula a formulação de hipóteses e inferências do alunado, quanto ao papel do substantivo na construção do texto publicitário. Ou seja, a função desse componente gramatical – nomear – na construção do anúncio [questões 1 e 2]. No entanto, a referida questão não se atém apenas a isso. A questão

3 explora a formulação de hipóteses acerca do enunciador (locutor e/ou empresa anunciante), bem como acerca dos efeitos de sentidos acarretados pelo destaque concedido a determinados termos. Logo, mesmo que a especificidade do referido tópico esteja atrelada ao estudo da língua, este tópico mobiliza experiências de leitura focadas na efetivação de inferências (relativas ao conceito do componente gramatical, bem como ao funcionamento do texto).

Atividade 24

EXERCÍCIOS

Leia esta tira, de Quino:

(Disponível em: <http://drops culturais.wordpress.com/2012/03/15/parabens-mafalda/>. Acesso em: 12/4/2012.)

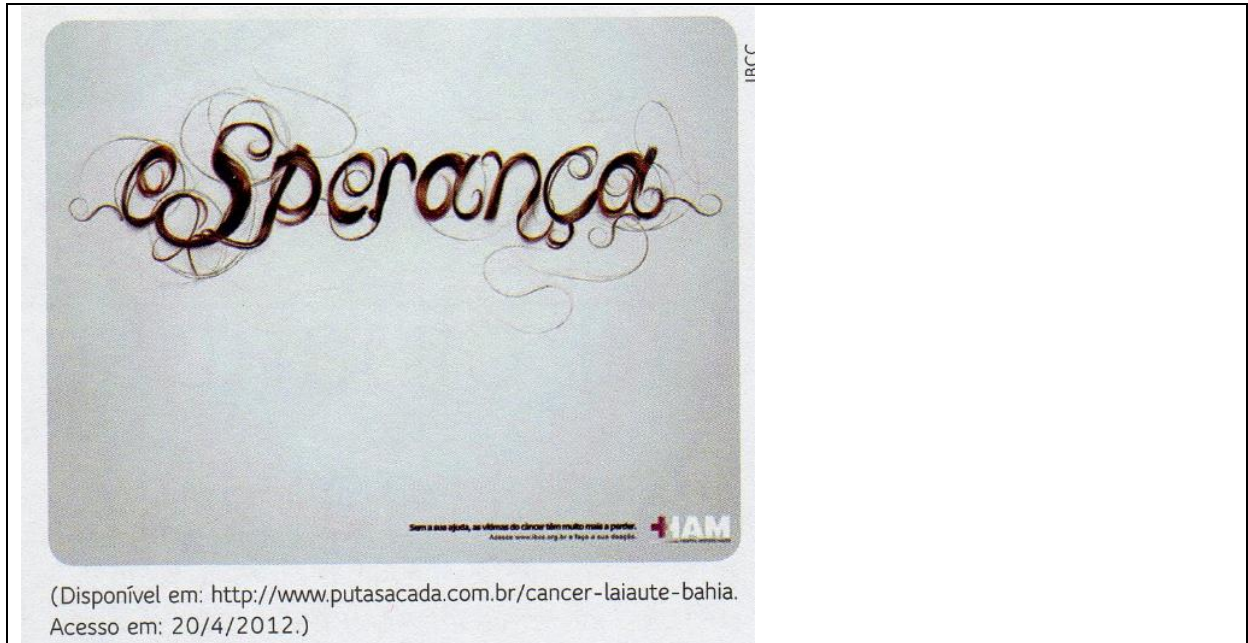
EXERCÍCIOS

- 1 A tira mostra claramente a diferença entre as duas personagens quanto a valores. Qual é essa diferença?
- 2 Contrapondo-se aos valores de Mafalda, Susanita argumenta: “Se você sair na rua sem cultura, a polícia te prende? Experimenta sair sem vestido”.
 - a) Do ponto de vista morfológico, como se classificam os substantivos vestido e cultura?
 - b) A argumentação de Susanita baseia-se em algo concreto: vestidos. Explique como a classificação morfológica de cultura contribui para a construção do humor no texto.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 30.

A atividade 24 é procedente do tópico *Exercícios*. Mediante os respaldos do gênero tira, as questões estimulam a reflexão do alunado diante dos argumentos das personagens e a construção de valores, bem como a reflexão do papel da classe morfológica em estudo na efetivação do humor e na produção de sentido. Ou seja, a atividade não atém apenas à classificação dos termos dispostos nas falas das personagens, como também estimula as inferências do alunado quanto ao papel desses componentes gramaticais no funcionamento do gênero.

Atividade 25



SEMÂTICA E DISCURSO

Leia o anúncio ao lado e responda às questões 1 e 2:

1 O anúncio principal é constituído por uma única palavra: esperança.

- a) De que material essa palavra é formada?
- b) Como se classifica morfológicamente a palavra esperança?

2 Leia o enunciado da parte inferior do anúncio:

“Sem a sua ajuda, as vítimas de câncer têm muito mais a perder”.

Esse anúncio confere ao enunciado principal um novo sentido. Considerando esse novo sentido, responda:

- a) Que tipo de tratamento de câncer está implícito no anúncio?
- b) Sendo ajudadas, o que as vítimas de câncer perdem, em sentido concreto?
- c) E sem ajuda, o que elas perdem?

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 35.

A atividade 25 é procedente do tópico *Semântica e Discurso*. A partir do anúncio, a atividade em questão explora não apenas a classificação morfológica da palavra materializada no gênero em questão. A questão 1 explora o arranjo visual, mais especificamente, o formato da construção da palavra esperança com cabelos. Já a questão 2 requer do alunado a habilidade de relacionar o enunciado ao arranjo visual, bem como utilizar seus conhecimentos de mundo com fins a perceber os aspectos implícitos no anúncio. Essa atividade trabalha não apenas o reconhecimento e a classificação, mas, sim, os efeitos de sentido alavancados pela usabilidade do componente gramatical no texto.

O livro em questão também traz a seção *Interpretação de Texto*. Nessa seção, são trabalhadas as definições de inferências e interpretação de texto. Após trazer cada uma das definições, são apresentadas questões do Exame Nacional do Ensino

Médio – ENEM e a explicitação de como tais habilidades são mobilizadas na resolução de tais questões. No encerramento do referido capítulo, aparecem duas questões que envolvem as habilidades supracitadas.

3.2.3 O Livro do 3º Ano do Ensino Médio

O livro do 3º Ano do Ensino Médio possui 04 (quatro) unidades. A primeira unidade possui 11 (onze) capítulos. A segunda, 10 (dez) capítulos. A terceira, 08 (oito) capítulos. A quarta, 10 (dez). Ambas as unidades possuem a mesma sequenciação das seções: Literatura, Produção de Texto, Língua: uso e reflexão e Interpretação de Texto.

A atividade 26 compõe o primeiro capítulo do livro em questão. A atividade em questão toma a leitura como uma ação inferencial, demandando do alunado a formulação de hipóteses quanto ao enredo, bem como seu posicionamento diante das questões. Ou seja, não se trata de uma atividade de leitura cujo cerne está na identificação e na extração de informações dispostas na superfície do textual. Há questões que requerem do alunado a percepção dos efeitos de sentido alavancados, a partir da usabilidade de determinados recursos linguísticos, a saber, o discurso indireto livre [questão 4] e a diferenciação de sentido envolvendo os termos “série de decepções e encadeamento de decepções” [questão 5]. Há questões que remetem ao diálogo com outras obras, remetendo, assim, a marcas intertextuais [questão 6]. Há ainda questões que demandam do alunado o conhecimento do projeto estético do autor, requerendo que ele associe o objetivo do autor diante da obra. O que, conseqüentemente, remete ao contexto em que a obra foi produzida [questão 7].

Atividade 26

1 Policarpo Quaresma participava, ao lado de Floriano Peixoto, na Revolta Armada, quando foi preso. De acordo com as pistas do texto, levante hipóteses:

- a) Porque Quaresma foi preso?
- b) O que provavelmente ele viu na prisão que o teria levado a escrever a carta denúncia?
- c) Como Quaresma supõe que Floriano Peixoto interpretou essa iniciativa dele?

2 Na prisão, Quaresma faz uma retrospectiva e uma avaliação de sua vida, de sua conduta e de seus valores. A que conclusão chega?

3 Observe estes fragmentos abaixo:

“E, a agora que estava na velhice, como ela [a pátria] o recompensava, como ela o premiada, premiado com? Matando-o”.

“Onde estava doçura de Nossa gente? Pois ele não havia combater como feras?”.

- a) Nesses fragmentos, a quem Quaresma atribui a responsabilidade, respectivamente, por sua prisão e pela violência da guerra?
- b) Quem, na verdade, tinha responsabilidade por tais ocorrências?
- c) Apesar de Quaresma fazer uma autocrítica, que característica da personagem ainda se mantém nesses fragmentos?

4 No texto, é empregada a técnica do discurso indireto livre. Identifique um trecho em que tal recurso foi utilizado e explique o efeito de sentido que ele provoca no texto

5 No final do texto se lê: “a sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções”. Explique a diferença de sentido entre série de decepções e encadeamento de decepções.

6 Policarpo Quaresma, muitas vezes associado a Dom Quixote, personagem de Miguel de Cervantes, é um típico herói problemático. Explique por que.

7 Pode-se dizer que o romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma* faz uma crítica à sociedade da época. Qual é o alvo dessa crítica?

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 22-23.

A atividade 27 faz parte da seção *Produção de Texto*. Como acontece nos livros didáticos anteriores, antes da efetivação da produção textual, é realizado um trabalho de contextualização das características sociocomunicativas do gênero. Tal contextualização é realizada mediante uma atividade de leitura e compreensão textual. A atividade em questão toma o gênero crônica como objeto de estudo. Na atividade abaixo, as questões exploram a propósito comunicativo do gênero em estudo, os aspectos alusivos ao conteúdo temático (assunto da crônica) e ao estilo verbal (o uso da forma verbal presente do indicativo e os efeitos angariados por tal utilização). Há, portanto, questões que demandam a reflexão do alunado frente às características sociocomunicativas do gênero, erradicando a extração de informações.

Atividade 27

1 A crônica é um gênero textual que oscila entre Literatura e Jornalismo e, antes de ser publicada em livro, costuma ser veiculada em jornal ou revista. Na crônica lida, o cronista dirige-se diretamente a personagem que é tema do seu texto.

- a) A personagem é uma celebridade ou uma pessoa comum encontrada no cotidiano da cidade grande?
- b) O assunto é originário de situações circunstanciais comuns, ou de uma situação especial?

2 A crônica é quase sempre um texto curto, com poucas personagens, o que chama a atenção para acontecimentos ou seres aparentemente inexpressivos do cotidiano. Na crônica lida, o cronista focaliza uma personagem comum na vida urbana.

- a) O que chama atenção do cronista nessa personagem?
- b) O cronista diz que inventaram para essa personagem um nome enrolado, office-boy. Essa personagem é focalizada pelo cronista como um ser individual ou como um ser coletivo?
- c) Em que lugares e em que períodos de tempo o cronista situa sua personagem?

3 Em uma crônica, o narrador pode ser observador ou personagem. Qual é o tipo de narrador na crônica em estudo? Justifique sua resposta.

4 O cronista costuma ter uma visão voltada para fatos do dia a dia ou veiculados em notícias de jornal e os registra com humor, sensibilidade, crítica e poesia. Ao proceder assim, quais dos seguintes objetivos o cronista espera atingir com seu texto?

- a) Informar os leitores sobre um assunto.
- b) Entreter os leitores e, ao mesmo tempo, levá-los a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos
- c) Dar instruções aos leitores
- d) Tratar de um assunto científica mente
- e) Argumentar, defender um ponto de vista e convencer o leitor
- f) Despertar no leitor solidariedade por um tipo humano.

5 Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.

a) Como é retratada a vida da personagem: de forma impessoal e objetiva, isto é, linguagem jornalística, ou de forma pessoal e subjetiva, ou seja, em linguagem literária?

b) A crônica, quanto a linguagem, está mais próxima do noticiário de jornais ou revistas ou mais próxima de textos literários?

c) No diálogo Imaginário que o cronista tem com sua personagem, há, no emprego das pessoas gramaticais, um desvio em relação à norma-padrão formal. veja:

“*Não sei como você se chama, garoto, mas te vi atravessando o viaduto de concreto*”. Como esse desvio pode ser explicado?

d) O cronista emprega vários substantivos, sinônimos, para se referir a sua personagem. Quais são eles? E qual é, para ele, o substantivo que, de fato, corresponde ao nome dos jovem?

6 Ao retratar as andanças da personagem pela cidade, o cronista emprega um vocabulário relacionado ao campo semântico de um esporte.

Qual é esse esporte? Justifique.

Com que finalidade o cronista tem esse procedimento?

7 Como a maioria dos gêneros ficcionais, a crônica pode ser narrada no presente do indicativo.

a) Que tempo verbal predomina na crônica em estudo?

b) Que efeito de sentido a escolha desse tempo verbal confere ao texto.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 37-40.

A atividade 28 compõe a seção *Língua: uso e reflexão*. Tal seção é constituída por tópicos – *Construindo o conceito, Exercícios, A categoria gramatical na construção do texto e Semântica e discurso* – que materializam não apenas gêneros discursivos, como também a exploração de questões de leitura e compreensão textual. Ou seja, essa seção deflagra diversas questões que demandam a reflexão do alunado, quanto ao papel dos componentes gramaticais em estudo e aos sentidos procedentes destes.

Ao longo do livro, 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. Por outro lado, há questões que demandam do alunado a reflexão alusiva aos recursos linguísticos e estilísticos fomentados por um dado componente gramatical dentro de uma situação comunicativa.

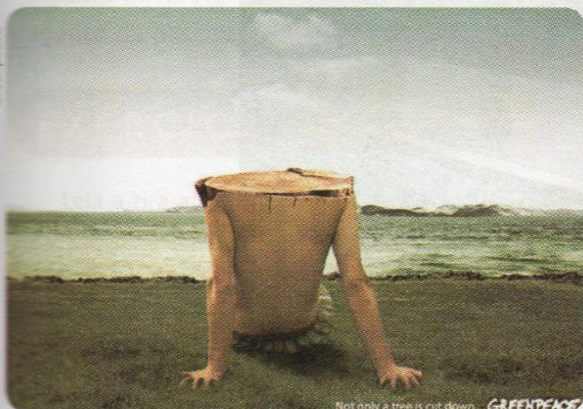
Esses dois tratamentos podem ser ilustrados nas duas atividades a seguir.

Recorrendo aos subsídios do gênero anúncio de campanha comunitária, a primeira questão da atividade abaixo explora os recursos imagéticos e visuais, bem como a concatenação entre o verbal e o visual. Tal questão remete explora o efeito de sentido da usabilidade do leque de elementos mobilizados nesse anúncio e a mensagem veiculada por esse gênero do discurso. A questão 1 envolve a formulação de inferências.

Já a questão 2 tem como cerne a identificação, a análise e a classificação sintática. Tal questão não está focada na percepção do emprego das orações subordinadas adjetivas e seus efeitos de sentido. Por exemplo, a questão poderia abordar a diferenciação diante da utilização e da ausência da vírgula, quanto aos efeitos de sentido (generalização e restrição). No entanto, a questão foca na mera classificação sintática. O que alça o texto ao patamar de pretexto.

Atividade 28

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.



(<http://capuccinobrain.blogspot.com.br/>)

Em português, o texto do anúncio é “Não é só uma árvore que está sendo cortada”.

1. O anúncio foi publicado pelo Greenpeace, uma ONG (organização não governamental) que luta em defesa do meio ambiente. Observe a imagem e o enunciado verbal do anúncio.

a) Como é o ambiente retratado na imagem?

Descreva-o. *Trata-se de um ambiente natural, à beira-mar, mas sem nenhuma árvore.*

b) A figura em destaque na imagem representa uma simbiose entre dois seres vivos. Quais são eles? *A espécie humana e as árvores.*

c) Por que, no anúncio, a figura em destaque na imagem e o enunciado verbal se complementam? *O enunciado menciona árvores que estão sendo cortadas e a figura representa um ser humano com o tronco cortado.*

d) Que interpretação pode ser dada ao anúncio como um todo?

2. No enunciado verbal do anúncio, há duas orações. Identifique e classifique cada uma delas.

é só uma oração principal; que está sendo cortada: oração subordinada adjetiva restritiva

3. Empregando uma ou mais orações adjetivas – restritivas ou explicativas –, crie outro enunciado verbal que explicita a ideia principal do anúncio.

Resposta pessoal.

Sugestão: O machado que corta uma árvore é o mesmo que corta a cadeia da vida.

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 81.

Já a atividade 29 envolve outro tratamento que vai além do texto como pretexto. Subsidiada pelo gênero anúncio de campanha comunitária, a atividade demanda a formulação de inferências em torno do enunciador e do coenunciador, bem como em torno do propósito comunicativo do gênero [questão 1]. A atividade envolve também traços intertextuais, requerendo do alunado a formulação de inferências quanto a

informações implícitas nos enunciados que constituem o gênero [questão 2]. Já a questão 3 está canalizada na reflexão quantos aos recursos linguísticos mobilizado no gênero, a partir da usabilidade das orações subordinadas adjetivas. A questão traz um item que foca na classificação sintática. Por outro lado, ela traz dois itens que versam a respeito dos sentidos alavancados mediante a utilização da vírgula (generalização e restrição), assim como a respeito da utilização de uma expressão em prol do reforço de uma ideia presente no anúncio em foco. Nesse sentido, as atividades concedem tratamentos distintos aos componentes gramaticais situados nos enunciados que constituem os gêneros discursivo. Todavia, ambas as atividades materializam atividades de leitura e compreensão de texto dentro de uma seção cujo foco está no estudo linguístico, o que evidencia a ampliação dos espaços concedidos às atividades de leitura e compreensão de texto.

Atividade 29

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.

(Horizonte Geográfico, nº 140, p. 2-3.)

- O anúncio faz parte de uma campanha publicitária e foi publicado em várias revistas e jornais.
 - Quem é o anunciante? *A Petrobras.*
 - A quem o anúncio se destina? *Aos leitores das revistas e dos jornais em que foi publicado e aos cidadãos de forma geral.*
 - Que finalidade ele tem em vista? *Promover o nome da empresa, associando-o a uma imagem positiva, em razão do envolvimento dessa empresa com a causa da preservação ambiental.*
- O anúncio estabelece intertextualidade com um importante quadro do pintor impressionista francês Claude Monet (reproduzido ao lado).
 - No enunciado verbal principal, o anunciante praticamente se desculpa com o pintor. Do que ele se desculpa? *Da afirmação de que a água verdadeira é mais valiosa do que uma pintura sobre água.*
 - Em que se apoia a afirmação do anúncio de que a água é mais valiosa que um quadro, mesmo que de Monet? *No fato de que a água é um recurso esgotável e pode se tornar rara no mundo.*
- Na parte inferior do anúncio, lê-se o seguinte enunciado:

“A Petrobras sabe da importância da água para o planeta. Por isso, água e clima são os temas do Programa Petrobras Ambiental. No período de 2008 a 2012, estão sendo investidos R\$ 500 milhões em projetos que, entre outras ações, contribuem para preservar e recuperar os ecossistemas aquáticos. Se o futuro é um desafio, a Petrobras está pronta.”

 - Identifique a oração subordinada adjetiva presente nesse enunciado e classifique-a. *que, entre outras ações, contribuem para preservar e recuperar os ecossistemas aquáticos / restritiva*
 - Por que o anunciante optou por não empregar vírgula depois da palavra *projetos*, da oração anterior? *Porque assim restringe o sentido de projetos, ou seja, dá a entender que parte dos R\$ 500 milhões está sendo investida exclusivamente em projetos de preservação e recuperação dos ecossistemas aquáticos.*
 - Considerando sua resposta no item anterior, responda: Qual é o papel semântico da expressão “entre outras ações”? *É o de reforçar a ideia de que a outra parte do valor investido pela empresa é destinada a outros projetos ambientais.*

Fonte: CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português:** linguagens, 3. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 86.

O livro em questão ainda traz a seção *Interpretação de Texto*. Na seção em questão, são abordadas as competências e habilidades requeridas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A matriz de referência dessa avaliação, bem como os seus descritores de leitura são apresentados nesse capítulo. Após isso, são apresentadas algumas questões de anos anteriores dessa avaliação com a finalidade de ilustrar como tais descritores de leitura são requeridos.

Em termos de conclusões alusivas à Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013), destacamos os subsídios da concepção de linguagem como forma de interação social que fomenta a efetivação de uma organização estrutural calcada nos eixos didáticos de ensino de língua (leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística), assim como de uma noção de leitura como processo interativo canalizado na potencialização da atribuição/elaboração de sentido.

No tocante aos livros didáticos que compõem a Coleção Português Linguagens (2013), destacamos o fato de eles materializarem uma organização estrutural assentada na concatenação dos eixos de ensino, bem como na roupagem da variedade textual cujo cerne está promoção do processo de apropriação das características constitutivas dos gêneros do discurso. Em outras palavras, a reflexão do alunado em torno das particularidades e especificidades dos gêneros do discurso, como pontuam Santos, Mendonça & Cavalcante (2007).

No que tange em específico ao tratamento dado ao eixo leitura, destacamos o fato de a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) alavancar a potencialização de uma noção de leitura sociointeracionista focada no processo de atribuição de sentidos face à materialidade discursiva dos gêneros do discurso, a partir da exploração de questões que remetem a distintas estratégias cognitivas, tais como: antecipações, formulação de hipóteses, inferências, seleções etc.

Na Coleção Português Linguagens (2013), as atividades de leitura e compreensão textual são propaladas ao longo dos capítulos e das seções que compõem os livros didáticos. Em cada uma das seções, aparecem gêneros do discurso acompanhados de questões alusivas à compreensão textual. Mesmo focando nas suas particularidades e especificidades, cada uma dessas seções traz atividades de leitura que remetem características sociocomunicativas dos gêneros, objetivando angariar a produção de efeitos de sentido. Nas seções *Produção de Texto e Língua: uso e*

reflexão, por exemplo, mesmo que o foco outro, aparecem questões tocantes à leitura, explorando a finalidade comunicativa, o conteúdo temático, a forma composicional, o estilo verbal e o suporte, bem como incentivando a elaboração de inferências e hipóteses atinentes ao papel dos componentes gramaticais na potencialização de efeitos de sentido. Subjacente a tal coleção, está a concepção de linguagem como forma de interação, bem como a noção de língua como atividade social e a noção de leitura como construção de sentido, o que subsidia a potencialização dos tratamentos descritos acima.

Por outro lado, a análise da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) evidencia algumas lacunas. No que concerne ao eixo produção de texto oral ou oralidade, 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. No que diz respeito ao eixo análise linguística, destacamos o fato de algumas atividades fomentarem a reflexão atinente aos efeitos de sentido, bem como aos recursos linguísticos, expressivos e estilísticos potencializados pelos componentes gramaticas. No entanto, as atividades que remetem à reflexão alusivas aos usos nas tramas cotidianas são pouquíssimas.

A tabela abaixo sintetiza os dados obtidos com a análise dos três livros didáticos da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013).

Quadro 09 – Síntese dos dados obtidos na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013).

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE	CONCEPÇÃO DE LEITURA SUBJACENTE	TRATAMENTO DADO ÀS ATIVIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL	TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS DISCURSIVOS (ESCRITOS E MULTIMODAIS)
<p>Concepção de linguagem como forma de interação social;</p> <p>A arquitetura estrutural dos livros didáticos tem como marca a concatenação entre os eixos didáticos de ensino.</p>	<p>Concepção de leitura como produção de sentido;</p> <p>A abordagem do eixo leitura está assentada 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>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</p>

		<p>Há capítulos específicos com foco na abordagem de conteúdos alusivos às habilidades e competências de leitura requeridas em avaliações, destaque para o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM). Embora esses capítulos com foco na interpretação de texto sejam mínimos, eles trazem textos com definições nem esclarecedores, bem como questões de interpretação de texto do ENEM com o objetivo de ilustrar as competências debatidas anteriormente;</p> <p>A leitura também é abordada no eixo literatura, no qual predominam os gêneros da esfera literária, tais como: poemas, crônicas, pinturas, sonetos etc.</p> <p>As atividades de leitura também são abordadas no eixo produção textual. Antes de iniciar o processo de produção textual propriamente dito, o livro didático traz atividades de leitura com foco no gênero em questão, almejando angariar o processo de apropriação das características sociocomunicativas dos gêneros discursivos;</p> <p>As atividades de leitura ainda aparecem na</p>	<p>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.</p>
--	--	--	---

		seção Língua: uso e reflexão cujo foco está no eixo análise linguística.	
--	--	--	--

Fonte: O autor, 2017.

Diante das análises efetivadas, concluímos que, ao longo dos últimos vinte e um anos (21), a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio passou por um drástico processo de moldagem em sua organização estrutural interna, transmutando de uma noção de leitura como decodificação a uma noção de leitura como atribuição/construção de sentido, bem como do predominante emprego dos textos da esfera literária nas atividades de leitura aos gêneros discursivos provenientes de distintas esferas comunicativas.

As análises realizadas evidenciam não somente a concepção de linguagem e de leitura subjacente empregadas às duas coleções, como também o espaço dado às atividades de leitura e aos gêneros do discurso. Referimo-nos, aqui, à considerável ampliação do espaço dado às atividades de leitura e aos gêneros discursivos nos três livros da última coleção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, refletimos acerca das transmutações históricas ocorridas no tratamento dado ao eixo leitura na Coleção Português Linguagens - Ensino Médio (1994-2013), objetivando alavancar respostas para as seguintes indagações: *Quais as transmutações históricas ocorridas na arquitetura estrutural da Coleção Português Linguagens - Ensino Médio, bem como as transmutações ocorridas no tratamento dado às atividades de leitura e compreensão textual?*

A partir das análises realizadas, vem a constatação de que a Coleção Português Linguagens - Ensino Médio passou por uma substantiva transmutação em sua organização arquitetura estrutural procedente da ampliação do contingente de gêneros do discurso. Em vez do foco nos textos jornalísticos e literários, a coleção mais recente amplificou consideravelmente a variedade de gêneros discursivos e de esferas sociocomunicativas. Mesmo ciente de que o contínuo de gêneros poderia ser mais amplo, a coleção traz diferenciados gêneros do discurso presentes nas tramas do dia a dia, o que contribui substantivamente, em prol da formação de um usuário competente com relação à leitura e à produção de texto.

Essa amplificação do contínuo de gêneros discursivos presentes na Coleção Português Linguagens - Ensino Médio vem acompanhada do maciço crescimento das atividades didáticas de leitura e compreensão textual, que se propalaram por todas as seções constituintes dos livros didáticos referente às três etapas do Ensino Médio. O que fomentou uma considerável ampliação dos espaços dados, bem como ao tratamento concedido ao eixo leitura.

Em outras palavras, a ampliação das atividades de leitura e compreensão textual nos livros que compõem a Coleção Português Linguagens - Ensino Médio não se retém apenas ao âmbito quantitativo, mas também engloba o qualitativo. O tratamento dado ao eixo leitura na coleção mais recente é subsidiado por distintos gêneros discursivos escritos e multimodais, envolvendo a abordagem das suas características constitutivas e de elementos que remetem às suas condições de produção, assim como explorando práticas cognitivas e metacognitivas de leitura.

Nesse sentido, a ampliação do contingente de gêneros do discurso desencadeou distintas transmutações não apenas na organização estrutural da referida coleção, como também no tratamento concedido aos eixos didáticos de ensino. Em se tratando especificamente do eixo leitura, o tratamento concedido às atividades

didáticas passou por um processo de modificação qualitativa, remetendo a distintos gêneros e distintas semioses.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.. **Apropriações de propostas oficiais de ensino por professores: o caso do Recife**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/IOMS-5JXGR3>. Acesso em: 30 mai. 2015.

_____. **Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 13-30.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2015.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L.. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P.. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALKMIM, T. M.. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.

ALMEIDA, A. L. C.; ALMEIDA, P. R.. Anotações sobre leitura, letramento e ensino. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 2, p. 70-91, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18407>. Acesso em: 09 ago. 2016.

ARAUJO, D. D. D.; ROSING, T. M. K.. Práticas de leitura, de escrita e texto didático: aliança dialógica a ser construída. *In*: SCHONS, C. R.; ROSING, T. M. K. (Orgs.). **Questões de escrita**. Passo Fundo: UPF, 2005.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P.. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. *In*: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U.. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BENTES, A. C.. **Linguagem**: práticas de leitura e escrita. São Paulo: Global - Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. Textos: seleção variada e atual. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 33-45.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A.. **Análise Linguística**: afinal, a que se refere?. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 28 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa - Saeb / Prova Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/matrizes-de-referencia-lingua-portuguesa-8serie>. Acesso em: 30 set. 2015.

BUZEN, C.. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 43-58.

CARDOSO, S. H. B.. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T.. **Português: linguagens, 3**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português: linguagens, 2**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português: linguagens, 1**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português: linguagens, 3**. São Paulo: Atual, 1994.

_____. **Português: linguagens, 2**. São Paulo: Atual, 1994.

_____. **Português: linguagens, 1**. São Paulo: Atual, 1994.

COSTA VAL, M. G.; SANTOS, E. M.; BARROS, L. F. P.; MARIZ, L.; REZENDE, L. C.; SOUZA, M. J. F.. **Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais / caderno do professor / Maria da Graça Costa Val et al.** – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

68

p.

Disponível

em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2010%20Producao_escrita.pdf.

Acesso em: 30 ago. 2015.

COSTA VAL, M. G.; VIEIRA, M. L.. **Língua, Texto e Interação**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 46 p.
http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2002%20Lingua_Texto_Interacao.pdf. Acesso em: 13 ago. 2015.

DE PAULA, O.; MARIOTO, R. R.; LOPES-ROSSI, M. A. G.. Desenvolvimento de habilidades de leitura no Ensino Médio: as atividades didáticas do Caderno do Aluno. **Entretextos**, Londrina, v.15, n.1, p.124-156, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14681>. Acesso em: 27 jul. 2016.

FONSECA, J. J. S.. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J.. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2012. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>. Acesso em: 07 set. 2015.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F.. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M.; FIAD, R. S.. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. Impresso), São Paulo, SP, v. 12, p. 307-326, 1996. In: PIETRI, E.. **Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social**. **Falla dos Pinhaes**, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

KATO, M. O.. **Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, A. B.. **Oficina de leitura: teoria & prática.** Campinas: Pontes, 2008.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004. Disponível em: http://ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf. Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V.. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F.. Estabelecendo Metas e Organizando o Trabalho: o Planejamento no Cotidiano Docente. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). **Alfabetizar Letrando na EJA: Fundamentos Teóricos e Propostas Didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-112.

LOPES-ROSSI, M. A. G.. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. **Letras & Letras**, v. 31, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>. Acesso em: 29 set. 2015.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001, v., p. 46-59.

MENDONÇA, M. R. S.; SANTOS, C. F.; CAVALCANTE, M. B.. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. 1, p. 27-41.

MINAYO, M. C. S.. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I.. Gêneros Textuais em Práticas de Alfabetização e Letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas (SP): Pontes, 2014, v. 1, p. 145-168.

PEREIRA, V.; LUNA, T. S.. Ensino de Gramática ou de Análise Linguística? um estudo sobre a crase em gramáticas pedagógicas. **Philologus**, Ano 20, N° 60. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60/07.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

PERFEITO, A. M.. Gênero Editorial: a análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção textual. In: **Anais do 4.º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros textuais – SIGET, Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL**, Tubarão, Santa Catarina, 2007, v. 1., p. 479-490. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/6.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2015.

PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; HÜBES, T. C.C. C.. Leitura e análise lingüística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 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, E.. Ensino da escrita na escola: processos e rupturas. **Cadernos de Educação** (UFPel), 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.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

RANGEL, E.. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 7-14.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de imagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANTOS, C. F.. Letramento e ensino de História: os gêneros textuais no livro didático de História. In: **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, Santa Catarina, 2007a. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/33.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade Textual: os Gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, v. , p. 11-26.

_____. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002a. Disponível em:

<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>. Acesso em: 16 jul. 2015.

_____. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002b. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/95>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A.. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais da 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2241_int.pdf. Acesso em: 06 mai. 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S.. 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**, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 06 set. 2015.

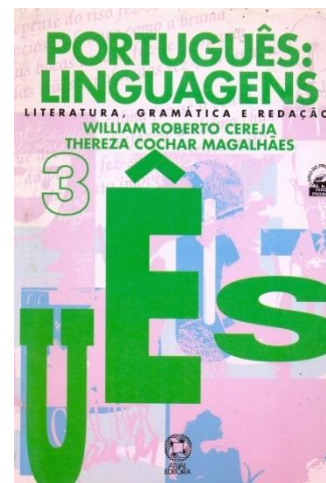
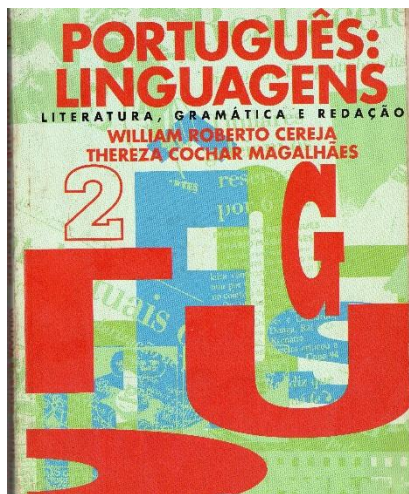
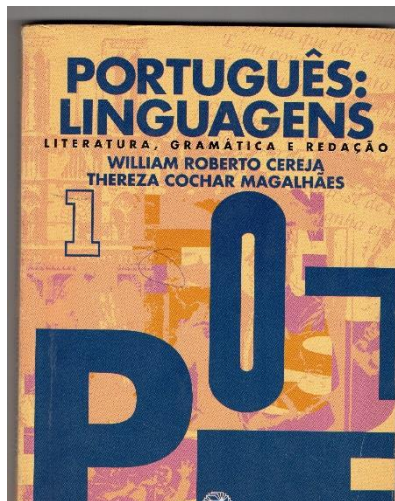
SOARES, I. F.. **O Professor e o Texto: Desencontros e Esperanças - um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem**. Dissertação de Mestrado em Linguística – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2006. Disponível em:

<http://www.pgletras.com.br/2006/dissertaoes/diss-inaldo.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2015.

SUASSUNA, L.. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo. *In: Anais do SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM*, Recife: UFPE, 2006.

ANEXOS

Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994)



Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2015)

