



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**MARIA GREICIANE MESQUITA SOUSA**

**A COMPREENSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EVOCADA PELAS  
CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM PROPOSTAS DE ATIVIDADES NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2021**

MARIA GREICIANE MESQUITA SOUSA

A COMPREENSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EVOCADA PELAS  
CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM PROPOSTAS DE ATIVIDADES NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal do Ceará, como  
requisito final para obtenção do título de  
Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Célia  
Clementino Moura

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S1c      Sousa, Maria Greiciane Mesquita.  
          A compreensão dos gêneros textuais evocada pelas capacidades de linguagem em propostas de atividades nos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental / Maria Greiciane Mesquita Sousa. – 2021.  
          94 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.  
          Orientação: Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura.
1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Capacidades de linguagem. 3. Gêneros textuais. I. Título.

CDD 410

---

MARIA GREICIANE MESQUITA SOUSA

A COMPREENSÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EVOCADA PELAS  
CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM PROPOSTAS DE ATIVIDADES NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal do Ceará, como  
requisito final para obtenção do título de  
Mestre em Linguística.  
Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 29 / 09 / 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Abniza Pontes de Barros Leal  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Profa. Dra. Dannytza Serra Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha mãe, dona Maria, que sempre acreditou nos meus sonhos e me dá forças para lutar por eles.

Ao meu esposo e aos meus filhos, que trilham a caminhada rumo aos meus sonhos junto comigo.

Às professoras e aos professores brasileiros, que poderiam ser chamados de lutadores. Profissionais em um país que os desvalorizam e até os criminalizam, e ainda assim têm a ousadia de continuar lutando por um futuro melhor.

## AGRADECIMENTOS

Vivemos tempos difíceis. Falo da constante precarização do ensino público, dos ataques infundados às instituições de ensino e aos docentes e do período de pandemia, que no Brasil está sendo um processo tão doloroso para as mais de quinhentas mil famílias que vivem o luto da perda de seus entes queridos. Dentre elas, a minha também chora uma perda.

O percurso da pós-graduação fora por algum tempo algo distante de minha realidade. Era a mim inimaginável e inatingível, uma menina do interior, aluna de escola pública e filha de agricultora, chegar tão longe no solo de uma universidade pública.

São esses contextos que tornam essa seção tão especial, me fazendo deixar saltar dos olhos algumas, digo, muitas lágrimas ao lembrar-me de tudo que se passou desde o início de minha vida acadêmica até o presente momento.

Aqui estou e não estou só. Trago na memória e no coração nomes que foram e continuam sendo elos de uma imensa e valorosa rede de apoio, que me ajudou a chegar até este trecho e que por isso se faz tão importante registrar o meu agradecimento a cada um deles. São eles:

Deus, meu criador, a fonte de vida e de força que precisei para ser quem eu sou. Obrigada por nunca me desamparar, por me dar força quando pensei em desistir e por me dar coragem quando pensei que não iria conseguir. A honra é tua. Gratidão!

Mãe (eu nem consigo conter as lágrimas neste instante). A senhora, Dona Maria, sendo mãe solo, preta e pobre, não poupou uma gota sequer do seu suor para que eu conquistasse a maior riqueza que lhe foi tirada na sua infância: o estudo. A senhora é o exemplo maior que eu poderia ter. Exemplo de garra e de dignidade, virtudes que não geram certificados de papel, mas que são tão caros em minha jornada. Obrigada por tudo, minha mãezinha amada. Gratidão!

Meu esposo, Neto Andrade, e meus filhos amados, Débora Evelyn, Joaquim Lucas e Heitor. Obrigada por estarem comigo nesse trajeto, trazendo-me alegria, inspiração, renovação e esperança de dias melhores. Obrigada por compreenderem a luz acesa durante as noites e noites de escrita e os passeios que não pudemos fazer. Vocês são a fonte do meu desejo de ser a cada dia uma pessoa melhor. Eu os amo infinitamente. Gratidão!

Danielle Ketley, minha amiga querida e agora também mestranda. Obrigada pela parceria, pelos conselhos, por ouvir meus desabafos, que não foram poucos, e pelas orações. Você é um ser humano de luz. Gratidão!

Dona Salete (in memoriam), minha sogra. Gratidão pela acolhida, por se alegrar com a minha aprovação, por me colocar em suas orações constantemente. Se estivesse conosco, com certeza estaria comemorando com um sorriso que lhe era peculiar. Levarei a senhora sempre em meu coração. Gratidão!

Minha orientadora, Ana Célia. Sou tão grata por termos nos encontrado bem na metade do percurso de mestranda! Vim para ti cheia de inseguranças e a senhora me acolheu com tanta calma e humanidade. Em um dos momentos mais difíceis, a senhora me fez entender que eu precisava de calma e paz. Além dos ensinamentos da academia, que foram tão preciosos, a senhora me ensinou a humanizar o processo de escrita. Muito obrigada por tudo e por tanto. Gratidão!

Minha primeira orientadora de mestrado, professora Fabiola Lopes. Obrigada por estar comigo no momento primeiro da pós-graduação, por me ajudar no processo de escrita de minha pesquisa, pelas orientações e pelos ensinamentos tão preciosos. Obrigada por me ajudar a vencer a ansiedade da qualificação e dos seminários. Seu incentivo foi fundamental. Gratidão!

Professora Suele Alves, minha orientadora na graduação. Obrigada pelos ensinamentos, pelos conselhos, pela força. A senhora é o exemplo de profissional que almejo tornar-me. Obrigada por tomar a minha mão no processo e na aprovação da seleção do mestrado, na corrida pelo término da graduação e da colação de grau especial. Se não fosse por seu esforço, seu altruísmo e seu profissionalismo nada disso seria possível. Gratidão!

Professora Léia Menezes, minha tutora no Programa de Educação Tutorial de Humanidades e Letras da Unilab, vinculado ao MEC. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados durante os três últimos anos da graduação. Obrigada ainda por me ensinar a importância da disciplina, da organização e do zelo na pesquisa. Obrigada por ser uma das pessoas que segurou minha mão e que fez o possível para que eu me formasse a tempo de fazer a matrícula do mestrado. Gratidão!

As amigas e os amigos que a Unilab me trouxe. Vania, Eugênio, Clauberici, Eveline, Eneylhe, Djane, Mirteny, Joyce, Aninha, Abel, Aleandro, Eduarda e Evilásio. Obrigada por estarem comigo na graduação, por compartilharem a caminhada, por torcerem pelos meus êxitos e trazerem leveza aos dias e dias de luta. Gratidão!

As minhas professoras e os meus professores da Unilab, prof. Lucineudo Irineu, profa. Camila Peixoto, profa. Claudia Carioca, prof. Fábio Torres, prof. Cássio Rúbio, prof. Tiago Martins, prof. Joa-A-mi, prof. André Telles, prof. Cadu Bezerra, prof. Monalisa Valente, profa. Izabel Larissa, profa. Isabel Cristina, profa. Gislene Carvalho, prof. Maurílio Machado, profa. Silviana Fernandes e prof. Kennedy Nobre. Obrigada por partilharem seus conhecimentos, pela compreensão e incentivo, por acreditarem na educação e por lutarem por ela. Gratidão!

As professoras e os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, profa. Maria Elias, prof. Ricardo Leite, profa. Margarete Fernandes, profa. Aurea Zavam, prof. Júlio Araújo, profa. Pollyanne Bicalho e profa. Mônica Serafim. Obrigada por contribuírem com minha formação, pela acolhida, pela partilha nas disciplinas e no estágio, pelas valiosas contribuições na construção do projeto de pesquisa e na escrita da dissertação. Gratidão!

Obrigada também aos funcionários da secretaria do departamento, Valdirene e Rodrigo, pela disposição e auxílio nas demandas burocráticas surgidas durante o curso. Gratidão!

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab e a Universidade Federal do Ceará - UFC. Sou grata pelo espaço, por minha formação acadêmica e por tudo mais que conquisei e ainda conquistarei com tudo que aprendi nessas instituições. Gratidão!

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Obrigada pelo apoio financeiro durante doze meses. O financiamento foi significativo para a realização da presente pesquisa.

Gratidão! Gratidão! Gratidão!

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.”

Lev Vygotsky

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.”

Guimarães Rosa

## RESUMO

O livro didático é o principal elemento que auxilia o professor no seu planejamento, na execução das aulas e como guia do cumprimento do currículo escolar. Por meio do PNLD, esse importante material que se constitui como o principal recurso didático para a aprendizagem dos alunos de escolas públicas no Brasil tem sido melhorado de forma a acompanhar as mudanças ocorridas no ensino. Referente ao ensino de línguas, o livro didático é um dos recursos didáticos que propicia a compreensão mais profunda das ações de linguagem por meio dos gêneros textuais, refletindo na formação crítico-reflexiva, social e cultural do aluno. No que diz respeito ao ensino de línguas, uma das bases teóricas adotadas nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, e no Ceará o Documento Curricular Referencial do Ceará, é o Interacionismo Sociodiscursivo que compreende a língua como instrumento de interação. No escopo do ISD, a partir da didática de gêneros, a Escola de Genebra realiza seus estudos sobre as ações de linguagem destacando as capacidades de linguagem com componentes necessários à compreensão dos gêneros textuais. Diante desse panorama, nos propomos a analisar como os exercícios de compreensão de gêneros textuais dos livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais requerem as capacidades de linguagem dos alunos. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito da linguística aplicada, ancorada nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo com Bronckart (1999), e da didática de gêneros textuais para o ensino de línguas, elaborados por Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz, Schneuwly (2004), compreendendo a importância dos estudos que se desenvolvem para o ensino de gêneros, a atuação do professor de línguas e os materiais didáticos utilizados como instrumentos de ensino, considerando os direcionamentos expostos nos PCN, na BNCC e no DCRC. Analisamos os enunciados dos exercícios de compreensão de gêneros textuais que compunham dois livros de língua portuguesa de 6º ano; o livro *Português Linguagens*, aprovado pelo PNLD para o triênio 2017/2018/2019 e o livro *Se liga na língua*, aprovado pelo PNLD para o triênio 2020/2021/2022. Ambos são utilizados em escolas públicas da cidade de Fortaleza - CE. Os dados da pesquisa nos mostram que os livros didáticos analisados apresentam uma perspectiva interacionista da linguagem e que há uma preocupação com o ensino de gêneros que estejam no cotidiano dos alunos. No entanto, em relação aos enunciados dos exercícios analisados no livro *Português Linguagens*, percebemos que há uma tendência em se trabalhar a

visão global do texto, predominando os enunciados que requerem o uso da capacidade de ação, já que a maior parte dos enunciados fazem com que os alunos busquem informações explícitas no texto. Já no livro *Se liga na língua*, percebemos que os enunciados dos exercícios dão conta de requerer dos alunos a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva.

Palavras-chave: interacionismo Sociodiscursivo; capacidades de linguagem; gêneros textuais.

## ABSTRACT

The textbook is the main element that assists the teacher in his planning, in the execution of classes and as a guide for the fulfillment of the school curriculum. Through the PNLD, this important material is the main didactic resource for the learning of public school students in Brazil has been improved to keep up with changes in education. Regarding language teaching, the textbook is one of the teaching resources that provides a deeper understanding of language actions through textual genres, reflecting on the critical-reflective, social and cultural formation of the student. With regard to language teaching, one of the theoretical bases adopted in the official documents, like the National Curriculum Parameters , the Common National Curriculum Base, and in Ceará the Reference Curriculum Document of Ceará, it is sociodiscursive interactionism that understands language as an instrument of interaction. In the scope of ISD, from the didactics of genres, the Geneva School conducts its studies on language actions highlighting the language skills of highlighting language capabilities with components necessary for understanding textual genres. In view of this panorama, we propose to analyze how the exercises of understanding textual genres of the 6th grade textbooks of elementary school - Final Years Require Students' Language Skills. The research was developed in the field of applied linguistics, anchored in the theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism, elaborated by Bronckart (1999), and the didactics of textual genres for the teaching of languages, elaborated by Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) and Dolz, Schneuwly (2004), understanding the importance of studies that develop for the teaching of genres, the performance of the language teacher and the teaching materials used as teaching tools, considering the directions exposed in the PCN, BNCC and DCRC. We analyze the statements of the exercises of understanding textual genres who composed two 6th grade Portuguese-language books; the book Portuguese Languages, approved by the PNLD for the triennium 2017/2018/2019 and the book Connects in the language, approved by the PNLD for the triennium 2020/2021/2022. Both used in public schools in the city of Fortaleza - CE. The research data show us that the analyzed textbooks present an interactionist perspective of language and that there is a concern with the teaching of genres that are in the students' daily lives. However, in relation to the statements of the exercises analyzed in the book Portuguese Languages, we noticed that there is a tendency to work on the global view of the text, with a predominance of statements that require the use of action skills, since most of the statements make the

students search for explicit information in the text. On the other hand, in the book *Watch out for the Language*, we noticed that the statements of the exercises require students to use action skills, discursive skills, and linguistic-discursive skills.

Keywords: sociodiscursive interactionism; language skills; textual genres.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Tripolaridade do instrumento.....	29
Figura 2	- Relação entre texto e enunciado, língua e discurso.....	42
Figura 3	- Elementos composicionais dos gêneros do discurso.....	44
Figura 4	- Capa do livro português linguagens.....	64
Figura 5	- Abertura do capítulo 1 do livro português linguagens.....	64
Figura 6	- Capa do livro se liga na língua.....	66
Figura 7	- Página 107 do livro se liga na língua.....	70
Figura 8	- Página 51 do livro português linguagens.....	74

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Elementos requeridos por enunciados dos exercícios de compreensão dos gêneros no livro <i>português linguagens</i> .....	76
Gráfico 2	- Elementos requeridos por enunciados dos exercícios de compreensão dos gêneros no livro <i>se liga na língua</i> .....	81

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Operações linguísticas acionadas na produção de um texto.....	48
Tabela 2	- Pontos fortes e fracos dos tipos de usos ideais de gêneros na escola..	57
Tabela 3	- Agrupamento de gêneros.....	68

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE GÊNEROS.....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>A BNCC, OS PCN E O DCRC.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>Oralidade, escrita, leitura e análise linguística.....</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A TEORIA DO DIALOGISMO.....</b>	<b>40</b>
<b>5</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....</b>	<b>47</b>
<b>6</b>	<b>O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>51</b>
<b>6.1</b>	<b>Os critérios de avaliação pelo PNLD.....</b>	<b>53</b>
<b>6.2</b>	<b>Os exercícios didáticos e o ensino de gêneros.....</b>	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>55</b>
<b>7.1</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>57</b>
<b>7.2</b>	<b>Delimitação do universo e amostra.....</b>	<b>58</b>
<b>7.3</b>	<b>Descrição da coleta de dados.....</b>	<b>59</b>
<b>8</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>62</b>
<b>9</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

A interação entre as pessoas na atualidade tem se modificado por diversos fatores advindos das inúmeras mudanças sociais, dentre elas podemos citar as mudanças nas relações interpessoais, nas interações no campo da política, nas oportunidades no tocante ao mercado de trabalho e, especialmente, mudanças promovidas pela forte influência das tecnologias no cotidiano das pessoas.

Na era digital em que nos encontramos somos instigados a desenvolver habilidades para a aquisição de letramentos digitais, a fim de compreendermos os gêneros emergentes que surgem exatamente da comunicação ágil e prática nos meios digitais.

Muitos gêneros textuais surgidos nessa era unem a imagem ao conteúdo linguístico, complementando-se e formando, como um só conteúdo, o gênero. O leitor então precisa desenvolver a habilidade de compreensão dessas complementariedades entre os dois conteúdos e realizar a leitura completa do gênero, não só o imagético, nem só o texto escrito ou o oral.

Outro aspecto importante para a nossa formação, enquanto falantes e leitores, é a necessidade de desenvolver os letramentos que surgem diante da globalização e dos constantes avanços tecnológicos, sobretudo no mercado de trabalho, que nos instigam a desenvolver nossa compreensão dos gêneros que circulam nas mais diferentes esferas.

Além disso, há ainda que se falar nas interações por meio das redes sociais, cada vez mais frequentes e por meio dessa mais recente forma de interação, comunicação e informação surgem também as *fake news*, o que ressalta ainda mais a importância do desenvolvimento crítico-reflexivo dos leitores para não darem continuidade às redes de notícias falsas.

A formação crítico-reflexiva dos falantes e leitores deve acontecer principalmente no ambiente escolar, em que, principalmente no componente curricular língua portuguesa, eles têm a possibilidade de desenvolver habilidades no tocante à compreensão e produção dos mais diversos gêneros textuais.

Esses gêneros textuais são conteúdo integrante do livro didático, elemento que tem sido o instrumento norteador para o planejamento do conteúdo que deverá ser explorado pelos professores a fim de atender àqueles estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), pelos Parâmetros Curriculares

Nacionais (doravante PCN), pela Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) e pelo Documento Curricular Referencial do Ceará (doravante DCRC).

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil, regido por documentos como a BNCC e os PCN, tem passado por transformações ao longo do tempo. Tais documentos direcionam para um ensino da língua por meio de gêneros textuais, em que se considere o aspecto social e os atos de interação que envolvem o seu uso.

As orientações da BNCC em relação ao ensino por meio dos gêneros textuais influenciam a forma como o professor de língua portuguesa propõe aos seus alunos a compreensão desses gêneros, atividade aplicada em sala principalmente pelos métodos de leitura e pelos exercícios propostos após a leitura dos textos.

A escola, por sua vez, é a instituição que carrega a maior responsabilidade pelo desenvolvimento dos letramentos dos alunos, principalmente nas aulas de língua portuguesa.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula, por sua vez, também tem passado por mudanças ao longo do tempo, influenciando uma passagem do ensino prescritivo, normativo para um ensino produtivo, compreendendo a linguagem como forma de interação, sobretudo com a influência do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.

No entanto, torna-se necessário ainda que discussões mais aprofundadas continuem sendo feitas. É igualmente necessário que seja proporcionado aos professores uma formação inicial e continuada voltada para um ensino produtivo de gêneros textuais.

Diante desse prisma, é necessário que continuem a serem desenvolvidas pesquisas que contribuam para o aperfeiçoamento de um instrumento tão essencial à aprendizagem dos alunos e ao trabalho do professor: o livro didático, que também precisa seguir a evolução no ensino.

Considerando os aspectos anteriormente citados, propomos a presente pesquisa ancorada nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), na concepção de texto desenvolvida na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (1988), nos estudos sobre letramento de Rojo (2009) e nos trabalhos de didatização de gêneros de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz, Schneuwly (2004).

Recorremos a esses pressupostos teóricos por compreendermos a importância do estudo de línguas no seu aspecto social, a língua em uso, a importância

do gênero como objeto de ensino e aprendizagem e o quanto o desenvolvimento das capacidades de linguagem é imprescindível para o ensino de línguas.

Compreendemos que as capacidades de linguagem instrumentalizam o falante para um bom desempenho nas mais diversas situações comunicativas e que precisam fazer parte (se já não fazem) do ensino a partir de gêneros nas aulas de língua portuguesa.

O ISD, sendo uma vertente do Interacionismo Social (BRONCKART, 2006), requer que pensemos no desenvolvimento humano como um processo paralelo ao desenvolvimento social e individual. A linguagem ocupa nesse processo um campo fundamental, pois é através dela que compreendemos o mundo e nos constituímos como sujeitos por meio dos nossos discursos.

Nos tempos atuais, em que a sociedade está cada vez mais permeada por gêneros emergentes, principalmente os digitais, muitos dos quais intentam a formação de opinião e requerem uma tomada de postura dos sujeitos, a formação de indivíduos críticos torna-se necessária e imprescindível.

Para tal é preciso trabalhar com estratégias de ensino que desenvolvam habilidades necessárias para a compreensão e produção de gêneros e formação de opinião baseados na compreensão do contexto, das construções discursivas e dos dispositivos linguísticos utilizados nos gêneros que circulam na sociedade.

Os gêneros, por sua vez, não devem ser limitados ao uso como pretextos de outros objetos de estudo apenas, como a ortografia ou o estudo da gramática normativa, mas como objetos de ensino e aprendizagem dos usos da linguagem, entendendo que a materialização dos atos comunicativos se dá por meio de gêneros. Por meio deles, os alunos podem compreender o funcionamento da língua no seu aspecto social e como acontece o fenômeno da comunicação em cada âmbito comunicacional.

Sendo assim, é imprescindível que o ensino da língua aconteça a partir de gêneros, uma vez que a comunicação pela língua acontece por meio destes. O professor deve atuar como mediador na compreensão dos atos enunciativos e na construção do conhecimento dos alunos a respeito da materialidade dos discursos a depender da situação comunicativa.

É importante destacar que, embora citemos por diversas vezes o trabalho do professor, nosso objetivo não é por em discussão a atuação dos professores em sala de aula, muito menos lançar julgamentos sobre o seu agir.

Em tempos difíceis como o que estamos vivendo, reiteramos todo o nosso apoio, enquanto pesquisadora e linguista, e o nosso respeito aos professores que, tão bravamente, continuam lutando por uma educação democrática e de qualidade para as crianças e jovens do nosso país.

Os alunos, por sua vez, precisam compreender que português não é difícil, pois eles já o utilizam no dia a dia e estão imersos nessa língua desde o seu primeiro contato com a linguagem.

O que ocorre muitas vezes é a tentativa de fazer com que o aluno domine apenas as regras de um sistema, regras que, muitas vezes, se trabalhadas fora do contexto de uso da língua, não dão conta da dinâmica que acontece na língua e acabam ficando restritas apenas aos manuais.

O ensino a partir de gêneros, por sua vez, possibilita a compreensão do fenômeno social da linguagem, e dá ao aluno habilidades necessárias para o desenvolvimento ainda maior de sua capacidade comunicativa.

No entanto, para que fosse possível o ensino a partir de gêneros na escola muitos estudos foram desenvolvidos, destacamos aqui os chamados de engenharia dos gêneros, que são estudos elaborados para a transposição didática destes.

Dentre os muitos estudos, ancoramo-nos naqueles desenvolvidos a partir da didática de línguas por Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz, Schneuwly (2004), que propõem uma reformulação das práticas de ensino e dos exercícios utilizados pelos professores de línguas.

Para trabalhar a partir de gêneros é importante que se conheçam e se adotem estratégias de os alunos possam lançar mão para que desenvolvam as capacidades de linguagem. Para isso, os exercícios devem ser propostos não apenas como uma rotina sistemática, mas que partam das capacidades iniciais dos alunos e com objetivos bem especificados, que ajudem o aluno a refletir sobre o processo, a finalidade e a aprendizagem adquirida.

As capacidades de linguagem, portanto, podem ser classificadas como aptidões necessárias para as ações comunicativas, que se dão através de gêneros textuais, e são subdivididas em (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004): capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

São essas capacidades que evocam nos falantes o reconhecimento do contexto de produção de um gênero, os elementos linguísticos que o compõem e a sua organização estrutural.

Utilizamos ainda os estudos sobre letramento, uma vez que os pressupostos sobre letramento caminham no mesmo viés que o ISD, compreendendo os gêneros como objetos de ensino que são socialmente constituídos.

Rojo (2009) afirma que o letramento relaciona-se com as práticas sociais a partir de uma perspectiva cultural e não estanque. A autora aponta que devemos utilizar o termo “letramentos”, devido à multiplicidade de habilidades e competências relacionadas às práticas de linguagem.

O que nos motiva a desenvolver a presente pesquisa é a constante preocupação com o letramento crítico dos alunos e o desenvolvimento das habilidades de compreensão e uso da linguagem, de forma que os alunos sejam capazes de compreender os discursos sociais e posicionem-se criticamente em relação a esses discursos.

Essa motivação deve-se, ainda, à continuação dos estudos com gêneros, leitura e escrita desenvolvidos durante a graduação, mais especificamente nos estágios docentes e que resultaram no trabalho de conclusão do curso.

Foi durante esse período que conhecemos os estudos sobre as capacidades de linguagem, que costumam ser trabalhadas em sala de aula por meio de sequências didáticas. Ficamos curiosos por investigar como essas capacidades seriam trabalhadas também no livro didático.

Esta pesquisa centra-se no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que o objeto de pesquisa é tomado no seu aspecto social, o uso da linguagem. Nosso objetivo é fazer uma análise crítica do modo como os exercícios de compreensão dos gêneros textuais nos livros didáticos do 6º ano contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, considerando que em muitas escolas, principalmente as que estão localizadas nas regiões interioranas, o livro didático ainda se constitui como o principal, se não o único, elemento norteador e único recurso didático utilizado em sala de aula.

Considerando ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) orientam para o trabalho com a diversidade de gêneros e o letramento crítico, é importante que a formulação dos exercícios atenda o requisito de desenvolvimento das habilidades de domínio e produção da fala e da escrita.

Compreendemos que muitas pesquisas são realizadas sobre livros didáticos e é justamente devido a estas pesquisas e a um conjunto de ações desenvolvidas pelos

órgãos governamentais da educação, como a criação e manutenção do PNLD, que o livro didático passa por mudanças desde o seu surgimento até a atualidade.

Por isso a importância desta pesquisa, que, além de crítica, poderá subsidiar autores quer na escolha quer na formulação dos exercícios de oralidade, leitura e escrita de gêneros textuais.

Essa dinâmica de análise de livros didáticos certamente contribui para a melhoria do conteúdo dos livros didáticos. Além disso, é uma oportunidade para os professores refletirem no momento da escolha dos livros didáticos para as escolas em que lecionam, mas principalmente a refletirem sobre os métodos que adotam em sala de aula para o trabalho docente com gêneros e aplicação de exercícios.

Para estruturar a pesquisa objetivamos: (i) refletir sobre a concepção de língua imbuída no livro didático; (ii) analisar a maneira como os autores propõem a compreensão de gêneros textuais; (iii) analisar o modo como os exercícios requerem dos alunos as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Diante dos objetivos traçados, partimos das seguintes questões para a execução da pesquisa: (i) o livro didático conduz o aluno a compreender a língua como objeto de interação e os gêneros como objetos de ensino sócio-históricos e culturalmente localizados? (ii) o modo como os gêneros textuais são apresentados levam os alunos a compreenderem os contextos de produção em que esses gêneros são produzidos? (iii) a sequência de exercícios e a construção dos enunciados conseguem requerer dos alunos as capacidades de linguagem?

Para esses questionamentos elaboramos as seguintes suposições: (i) com a adaptação à BNCC, os livros didáticos propõem uma concepção interacionista da língua, no entanto, ainda há reflexões a serem feitas em relação aos exercícios propostos, já que ainda há uma tendência ao estudo da materialidade dos textos e da perspectiva restrita à norma padrão e descritiva da língua; (ii) quanto aos gêneros textuais trabalhados no livros didáticos, compreendemos que é necessário que sejam priorizadas estratégias que levem os alunos a compreenderem os contextos específicos em que esses gêneros são produzidos, os seus propósitos comunicativos e as suas estruturas; (iii) os exercícios dos livros didáticos ainda são empregados como uma repetição metódica para que o aluno compreenda a sistematização, o que destoa da concepção metodológica da engenharia de gêneros, para a qual o exercício é um elemento que possibilita a reflexão sobre o conhecimento adquirido e a possibilidade, se necessário, de refazer o percurso de aprendizagem do gênero.

Nossa escolha por analisar os livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental dá-se ao fato de os alunos estarem passando pela transição do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para os Anos Finais, e a progressão mais intensa, não só nas aulas de língua portuguesa como em todos os demais componentes curriculares, do contato com gêneros textuais mais diversos e complexos, aumentando ainda mais a importância de se trabalhar com as demandas das capacidades de linguagem.

Além disso, os livros precisam estar adequados às orientações dadas pela BNCC (2017), que em seu texto traz, como já dito, a importância do letramento crítico.

Outro fator importante a se pensar é a emergência de gêneros relativamente novos, principalmente os virtuais, que, com a popularização das redes sociais, passaram a emergir de forma mais rápida e abrangente. Não queremos dizer com isso que os gêneros mais tradicionais, como a crônica, o poema, a carta, por exemplo, deixem de ser estudados, e nem que isso constitui ponto principal nesta pesquisa, mas que se reflita sobre as estratégias de compreensão destes novos gêneros multimodais e, principalmente, que estes gêneros sejam vistos também em sala de aula.

A língua não deve ser trabalhada apenas no seu aspecto sistemático e descritivo, de forma idealizada, mas no seu aspecto social, por isso se faz importante que compreendamos as ações de linguagem em que estamos envolvidos.

As capacidades de linguagem, desenvolvidas nos estudos de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz, Schneuwly (2004) para o ensino de gêneros, principalmente orais, em francês, foram e continuam sendo objetos de pesquisa de muitos estudiosos, tanto em relação ao português como língua segunda quanto no português como língua materna, principalmente no que concerne às sequências didáticas. Por isso, apresentamos a seguir algumas pesquisas que tem como objeto de estudo as capacidades de linguagem.

Vieira (2007), em seus estudos, propõe estratégias para o desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio de produção do gênero fábula através de uma sequência didática, bem como a elaboração de exercícios que evoquem nos alunos, de maneira sistemática as capacidades de linguagem. Conclui que é totalmente possível que os exercícios sejam utilizados para a compreensão e produção dos gêneros e que são elementos importantes para evocar nos alunos as capacidades de linguagem.

Gondim (2012) investiga como as capacidades de linguagem são requeridas por meio dos exercícios presentes no material didático de ensino de português para estrangeiros. A autora constata que as capacidades são requeridas por meio das

atividades, mas que ainda precisam ser aprimoradas. Isto, porque é dado mais ênfase na capacidade de ação, o que é muito importante, mas pouco são trabalhadas as habilidades da competência discursiva e menos ainda da competência linguístico-discursiva.

Tonelli (2014) apresenta uma pesquisa realizada com um aluno disléxico, em que este, embora com dificuldades de aprendizagem, apresenta habilidades necessárias para a aprendizagem do inglês e o desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas por meio da aplicação de uma sequência didática. A autora centrou sua investigação nas atividades que requeriam o uso da capacidade linguístico-discursiva do aluno, mostrando que essas atividades, quando formuladas de acordo com os parâmetros do ISD, oferecem aos alunos com dislexia as possibilidades necessárias para a compreensão e produção textuais utilizando os itens lexicais adequados ao gênero e as regras gramaticais, de forma que esses alunos desenvolvam sua capacidade linguístico-discursiva como quaisquer outros.

Barros (2015) estuda o desenvolvimento da capacidade de ação entre a produção inicial e a produção final em uma sequência didática do gênero carta de reclamação. Destaca, em sua pesquisa, a importância do emprego de atividades de forma sistemática com o objetivo de trabalhar as capacidades de linguagem, bem como a compreensão da situação comunicativa em que o gênero se desenvolve.

Lima (2016) apresenta os resultados de uma pesquisa também com sequência didática com alunos do ensino médio, atestando a importância das capacidades de linguagem para a produção escrita. No trabalho desenvolvido com alunos do 2º ano do Ensino Médio, o autor atesta a funcionalidade da sequência didática na produção do gênero resenha, em que os alunos foram levados a compreenderem não só a estrutura do gênero resenha, mas também o contexto de produção, os dispositivos linguísticos e discursivos mobilizados para a produção do gênero.

Vignoli; Costa (2017) procuraram investigar no material didático utilizado pelo Programa de Desenvolvimento da Educação PDE/PR, que é um programa de formação continuada para professores do ensino Básico e Superior do Paraná, os direcionamentos para o trabalho com a capacidade de linguagem linguístico-discursiva. Concluíram que, embora houvesse nos materiais nomenclaturas próprias do ISD, as atividades propostas não conseguiam dar conta do estudo dos gêneros como produto das situações comunicativas.

Dias; Lousada (2018) estudaram a transferência das capacidades de linguagem nas produções de gêneros acadêmicos em língua materna e estrangeira. As

autoras partiram da dificuldade que os alunos do ensino superior apresentaram em desenvolver gêneros que circulam no meio acadêmico para investigarem como ocorre a transferência das capacidades de linguagem. Concluíram que os alunos chegam ao nível superior ainda com um *déficit* considerável na produção dos gêneros mais complexos, mas que através do desenvolvimento de atividades sequenciais que objetivem desenvolver nos discentes as capacidades necessárias para a compreensão e produção textuais eles conseguem obter êxito.

Todos esses estudos ressaltam a importância das capacidades de linguagem para a produção e compreensão de gêneros textuais, no entanto, a maioria deles optou por analisar apenas uma das capacidades, na maioria das vezes a capacidade linguístico-discursiva, e chegam aos seus resultados atestando que as capacidades são requeridas, mas não indicam de que forma as atividades requerem essas capacidades.

Não encontramos pesquisas que propusessem a análise das capacidades de linguagem trabalhadas nos livros didáticos de língua materna, pois, como vimos, a maioria das pesquisas trabalham com produção de sequências didáticas e com material didático de língua estrangeira ou português como língua adicional.

Por isso, analisamos exercícios de livros didáticos para alunos de 6º ano falantes nativos de português, entendendo a importância da formação crítico-reflexiva dos alunos e buscando aprofundar as discussões sobre o requerimento das capacidades de linguagem por meio dos exercícios didáticos.

Para desenvolver a pesquisa, primeiro foram selecionados livros utilizados em escolas públicas de Ensino Fundamental – Anos Finais, da cidade de Fortaleza – CE, mais especificamente do 6º ano, das edições utilizadas por professores nos triênios 2017/2018/2019 e 2020/2021/2022. Escolhemos essas edições pelo fato de estarem no período de adaptação à BNCC.

O foco são exercícios propostos para a compreensão dos gêneros textuais, analisando se, de fato, tais materiais partem do contexto de uso da linguagem e se levam os alunos a compreenderem os gêneros como formas materiais de comunicação e como ocorre esta comunicação.

Verificamos, ainda, se estes exercícios consideram o contexto de produção dos gêneros, o propósito comunicativo e os suportes, a fim de que o aluno compreenda as instâncias comunicativas de cada gênero. Outro aspecto muito relevante a ser analisado é se os exercícios ajudam o aluno a compreender a infraestrutura geral do

texto, o discurso, os mecanismos textuais que dão coerência aos textos, os recursos linguísticos, elementos que compõem a microestrutura.

Serão identificados os exercícios que propõem o desenvolvimento de atividades que envolvem a compreensão de gêneros textuais para que possamos analisar de que maneira estas propostas requerem dos alunos as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva e quais são os mecanismos enunciativos utilizados no comando destes exercícios, tentando compreender se, de fato, estes mecanismos levam o aluno a desenvolver as habilidades de compreensão e produção de gêneros textuais como se espera.

Analisamos se estes exercícios requerem de maneira proporcional as três capacidades ou se privilegiam alguma delas. Não se poderá informar, no entanto, se os alunos, de fato, estarão aptos a se utilizarem das capacidades de linguagem, visto que para tal seria necessário uma análise cognitiva, o que foge da proposta desta pesquisa, mas, sim, se as questões propostas requerem que o aluno lance mão das capacidades de linguagem diante do ensino a partir de gêneros que os livros propõem.

Este trabalho está organizado por meio das seguintes seções:

Na seção 2, apresentamos o escopo teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, uma das bases teóricas interacionistas presentes nos documentos oficiais e que adotamos para embasar nossa pesquisa. Propomos reflexões sobre a sua influência no ensino de gêneros textuais, o conceito de língua, o conceito de gêneros e como as capacidades de linguagem estão situadas dentro do ISD.

Na seção 3, destacamos os direcionamentos presentes nos documentos oficiais que regem o currículo escolar brasileiro. São eles: PCN, BNCC e DCRC. Refletimos e tecemos críticas a respeito de como esses documentos direcionam o ensino de línguas no Brasil e destacamos a sua importância no processo de evolução do ensino brasileiro.

Na seção 4, discorremos sobre as concepções de língua e as concepções de ensino presentes no percurso do ensino de línguas no Brasil, utilizando-nos dos estudos de Geraldi (1984) e Travaglia (2009), e a influência da concepção dialógica do Círculo de Bakhtin nos estudos sobre gênero.

A seção 5 apresenta nosso estudo sobre as capacidades de linguagem, elementos sobre os quais debruçamo-nos para a realização de nossa pesquisa e que é caro aos estudos sobre didática de línguas da escola genebrina.

Na seção 6, apresentamos uma discussão pertinente sobre o material do qual retiramos o corpus da pesquisa, o livro didático, que tem sido elemento primordial no ensino e na aprendizagem dos alunos do sistema de ensino brasileiro e que precisou passar por muitos estudos e reflexões de pesquisadores brasileiros para que pudesse acompanhar as evoluções sociais que influenciam na formação sócio histórica e cultural das crianças e adolescentes brasileiros.

Na seção 7, apresentamos o percurso teórico que seguimos para a realização da presente pesquisa, dentro do escopo teórico da Linguística Aplicada, a caracterização da pesquisa, os pressupostos teóricos e a descrição do corpus.

Finalmente, na seção 8, apresentamos a análise dos dados de nosso corpus, as reflexões a serem feitas sobre o trabalho com gêneros textuais por meio do livro didático e sobre como os exercícios trabalham as capacidades de linguagem por meio da proposta de compreensão desses gêneros. Finalizamos o percurso de nossa pesquisa com as considerações finais e a lista de obras que serviram de base para o desenvolvimento deste trabalho.

## **O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O ENSINO DE GÊNEROS**

A presente pesquisa está ancorada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), que considera os gêneros como imprescindíveis para o ensino de línguas, que devem ser tomados como elementos materializados das situações comunicacionais que cumprem a função da linguagem.

O ISD tem como principal representante o teórico Jean-Paul Bronckart, que desenvolveu e desenvolve seus estudos na Université de Genève, juntamente com outros teóricos importantes, dentre eles destacamos Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

Para a definição de gêneros, adotamos os estudos de Bakhtin (1997) que considera os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e as situações comunicativas como preponderante para o ensino a partir de gêneros.

Para refletir sobre as capacidades de linguagem adotamos os estudos de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993), Dolz, Schneuwly (2004) e Dolz (2016), compreendendo as perspectivas sobre o ensino a partir de gêneros, os trabalhos com oralidade, leitura e escrita e os estudos sobre engenharia didática de gêneros.

Referente ao Interacionismo Sociodiscursivo, nossa proposta é refletirmos sobre o desenvolvimento dessa teoria e sua influência sobre o ensino de gêneros, especialmente no português como língua materna.

A linguagem no ISD é um fenômeno de ordem histórico-social, um construto gerado pela interação entre os indivíduos que convivem socialmente e as atividades que eles exercem.

Para o ISD não há compreensão do discurso na linguagem enquanto sistema, mas a compreensão se dá no discurso analisado em um contexto de interação social, que é o espaço onde o discurso se constitui.

Para Vygotsky (1998) é através do papel da linguagem e no ato da comunicação que os sujeitos organizam seus pensamentos de forma consciente. Isso porque a internalização dos significantes dos signos verbais está atrelada à convenção que se faz de forma social, instituídos a partir de uma convenção da comunidade discursiva.

Assim, o ISD, por meio do método de análise descendente<sup>1</sup>, estruturou sua pesquisa em três etapas: análise da composição dos pré-construídos, análise das mediações por processos sociossemióticos e análise dos efeitos desses processos na formação e desenvolvimento do pensamento consciente.

A espécie humana, assim como as diversas espécies animais, age por meio de diversas atividades, dentre elas há a atividade de linguagem que gera uma cooperação entre os indivíduos que compõem a sociedade. Essa atividade ocorre, é mediada e regulada por meio de interações verbais (BRONCKART, 1999). A essas interações Habermas (1987) chama de agir comunicativo, que é essencialmente um elemento constitutivo do social.

O ISD corrobora com Saussure em relação aos signos, especialmente em relação à arbitrariedade, compreendendo que eles são formas dotadas de sentido a partir de convenções sociais.

Os signos podem ser de três tipos distintos. O primeiro tipo é o que remete ao mundo físico, as atividades que são representadas de maneira vista, palpável, objetiva. O segundo tipo é o que diz respeito ao que é mais abstrato, são as modalidades de convenção a partir da cooperação de um grupo social. Está relacionado ao mundo social. E o terceiro tipo está relacionado às escolhas individuais daqueles que estão

---

<sup>1</sup> Método escolhido para dar ênfase à influência histórica e cultural dos pré-construídos na formação dos sujeitos.

envolvidos em uma tarefa. Partem dos conhecimentos coletivos acumulados e constituem o mundo subjetivo dos participantes para lançarem mão de suas escolhas.

A essas representações individuais e coletivas, feitas por convenções sociais, nós chamamos de representações semiotizadas. Quando são colocadas em interfaces elas originam as produções semióticas, que são ao mesmo tempo formadas de escolhas individuais e de representações sociais.

O processo de semiotização é o que gera novas articulações de signos, de atividades de linguagem. Essa é organizada em forma de discurso ou de textos. Os textos, por sua vez, são diversificados em forma de gêneros.

Por esse motivo, na construção do seu próprio discurso é importante que o sujeito saiba apropriar-se de significações já existentes em seu meio social para que consiga reconhecê-las através de sua materialidade nos gêneros textuais.

Para isso, é fundamental que se trabalhe com métodos de letramento que propiciem aos alunos ler e compreender um texto enquanto discurso. As aulas devem ter objetivos bem claros quanto ao trabalho com leitura e produção de textos.

O ISD, portanto, é uma proposta teórica e metodológica de análise de textos. Por isso sua relevância para o ensino e a aprendizagem de línguas.

Schneuwly (2004) conceitua gênero, em relação ao ensino, como um instrumento. Esses instrumentos de ensino são a materialidade da produção do discurso que se torna possível a partir do desenvolvimento das capacidades individuais dos sujeitos.

O ISD compreende também os instrumentos como parte da tripolaridade da atividade humana. As ações são mediadas por objetos específicos elaborados socialmente e por meio das experiências dos membros das gerações passadas de uma sociedade que são repassados aos membros mais novos e lhes permitem o alargamento dessas experiências.

Os direcionamentos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, presentes na BNCC e nos PCN, estão situados a partir do ISD, que, como já dito anteriormente, não é uma teoria meramente linguística, mas uma abordagem das ciências humanas para o estudo e a compreensão do aspecto social da linguagem.

Os estudos a respeito da didática de línguas considera também o Interacionismo Social como fator preponderante para o ensino e a aprendizagem de língua, como afirmam os autores:

Para o "interacionismo social", a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permitindo, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p.46)

O conceito de texto no ISD é a forma como os falantes realizam as suas interações e a língua é o meio, o instrumento, o sistema utilizado para se chegar a um fim: a interação. A partir do contexto de produção dos textos chega-se ao conceito de gêneros textuais. Vejamos:

(...) chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso (BRONCKART, 2012, p. 75).

Outro conceito importante dentro do ISD é o de ação de linguagem. Em uma ação de linguagem o indivíduo que produz o texto mobiliza suas experiências e faz suas escolhas baseado no contexto de produção e no conteúdo temático, como afirma Bronckart (2012):

(...) descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (BRONCKART, 2012, p. 99).

A formação linguística inicial dos indivíduos inicia no contexto familiar, que é o primeiro ambiente do sujeito, mas é na escola onde irão aprimorar as habilidades de compreensão e produção de gêneros mais complexos que compreendem as atividades de linguagem.

Para isso, é necessário que o professor compreenda os gêneros como objetos de ensino e aprendizagem e promova intervenções a partir do trabalho com esses objetos como sendo a materialidade das atividades de linguagem.

A partir da concepção de gênero como um instrumento<sup>2</sup>, o estudo considerando o uso do gênero requer a compreensão, a consciência e o domínio de

---

<sup>2</sup> Scheuwly (2009) compreende que os gêneros enquanto instrumentos só ganham efetividade a partir do momento em que são apropriados pelos sujeitos na construção dos esquemas de utilização.

esquemas de utilização, que se ligam diretamente às capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993).

O esquema representado na figura 1, elaborado por Rabardel (1993), retrata o funcionamento do gênero como instrumento, com suas duas faces: o instrumento material ou simbólico e os esquemas de utilização:

FIGURA 1: TRIPOLARIDADE DO INSTRUMENTO



As capacidades de linguagem são definidas como “as aptidões requeridas pelo aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.52). Discorreremos mais a respeito delas na quinta seção dessa pesquisa.

Portanto, na presente pesquisa buscamos analisar de que forma essas capacidades de linguagem são evocadas por meio dos exercícios de compreensão dos gêneros textuais nos livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

A seguir, apresentamos a análise que fizemos dos documentos oficiais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, PCN, BNCC e DCRC, destacando os pontos que estes corroboram com o ISD e com a didática de línguas.

## OS PCN, A BNCC E O DCRC

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é regido por documentos oficiais que estabelecem referências e parâmetros que servem como guia para a construção das propostas de ensino de estados e municípios e que norteiam o trabalho dos docentes.

Nesta seção, apresentamos algumas dessas referências que corroboram com o nosso referencial teórico, especialmente as que podem ser colocadas dentro do escopo do ISD, uma das abordagens teóricas abordadas nesses documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem princípios e metas para a composição do currículo escolar, na tentativa de proporcionar aos alunos uma formação como cidadão ativo e consciente, a partir de Projeto Político Pedagógico democrático e de conscientização dos docentes.

A Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais são constituídos de diretrizes para o ensino escolar de instituições públicas e privadas, com intuito de promover um ensino democrático, com respeito à autonomia escolar.

O Documento Curricular Referencial do Ceará é o documento construído em conjunto por profissionais da área da educação do Estado do Ceará para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas estaduais e municipais, públicas e privadas, adequadas aos parâmetros da BNCC.

Moura; Baltor (2020) destacam a preocupação que os PCN apresentam, em relação à formação cidadã dos alunos e à escola como o ambiente propício ao trabalho que é feito com a linguagem, importante ferramenta para a compreensão e o desempenho de cada um como cidadão.

Por outro lado, compreendemos que a uniformização do ensino que é proposta nesses documentos desconsidera o contexto social, histórico e cultural das diferentes regiões do nosso país. Na prática não há como ofertarmos um ensino uniforme em um país tão heterogêneo e com desigualdades tão acentuadas como as que enfrentamos no Brasil.

A BNCC, por sua vez, sistematiza os conteúdos por eixos e por campo de atuação. Sua terceira versão foi homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017, e visa cumprir a meta sete (7) do Plano Nacional de Educação, que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio de melhor desenvolvimento da aprendizagem e dar impulso ao fluxo escolar.

A orientação para o trabalho com gêneros textuais é a de que esse deve ser o elemento central do ensino de língua e proposto de forma textual-discursiva, como se vê:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um

gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p.66)

As editoras, por sua vez, devem adequar os livros didáticos às normas da BNCC. Em nossa pesquisa, nos preocupamos em analisar os editais que regeram o processo de escolha dos livros didáticos que analisamos a fim de verificarmos essa e outras exigências. Essa análise está apresentada na seção 6.

A seguir, discorreremos sobre os eixos oralidade, escrita, leitura e análise linguística na BNCC.

### ***Oralidade, escrita, leitura e análise linguística.***

Mesmo havendo muitos estudos em relação ao ensino a partir de gêneros, à formação continuada de professores e ao desenvolvimento das técnicas de sequências didáticas, ainda é necessário que estes trabalhos cheguem de alguma forma até aos professores, principalmente àqueles que estão em sala há mais tempo e que ainda persistem na adoção de métodos tradicionalistas por falta de oportunidade de uma formação continuada.

Uma das concepções que requer reflexões é em relação à modalidade oral da língua, que, pelo fato de estarmos inseridos na cultura da escrita, até pouco tempo atrás não era encarada como uma modalidade a ser trabalhada na sala de aula, restringindo-se apenas a situações de informalidade, como o diálogo entre professor e alunos.

Para Schneuwly (2004), a questão é que a oralidade é trabalhada na escola de duas formas, a primeira como o passo inicial, como um planejamento para a escrita; a segunda sendo colocada em uma dicotomia “oralidade/escrita”.

Quando trabalhamos a oralidade como um planejamento da escrita corre-se o risco de desenvolver um sistema normalizador do desenvolvimento da fala, isso porque se levam em consideração apenas os aspectos fonológicos, sintáticos e lexicais, deixando-se de considerar as dimensões discursivas, como argumentação, estrutura e encadeamento de frases (SCHNEUWLY, 2004, p.132).

Por outro lado, quando a fala é encarada apenas como um relato de sentimentos e emoções de si, não são adotados métodos pedagógicos e didáticos, ficando sempre no campo da informalidade.

Para o ensino da língua oral, segundo Schneuwly (2004), o aluno deve ter conhecimento da dimensão comunicativa em que o gênero oral se desenvolve, é preciso

considerar aspectos como finalidade, destinatário, interação entre interlocutores e contexto social (p.134).

Para o autor, não devemos falar no oral, mas em “orais”, dada a diversidade de situações em que é feito o uso da oralidade, desde os contextos do cotidiano até os mais formais que exigem formulações mais complexas de textos orais, alguns mais próximos, outros mais distantes da escrita.

É devido a essa concepção de oralidade que surgem proposições que podem nortear o ensino de gêneros orais no ambiente escolar, como as reflexões sobre quais gêneros ensinar e de que forma ensinar.

Desta forma, a doutrina do “saber falar” não pode ser o parâmetro escolar para o trabalho com a oralidade. Esta, assim como a escrita, deve ser trabalhada selecionando-se pontos de entrada, de acordo com o contexto sociocultural em que se desenvolverá, para então haver o desenvolvimento das práticas didáticas de aprendizagem a partir dos gêneros. Importa que as estratégias tomadas sejam de caráter pedagógico, que os sujeitos envolvidos possam agir, refletir sobre a ação e agir novamente, quando se fizer necessário.

Não queremos dizer com isto que os gêneros mais informais sejam abolidos da escola, como o relato das atividades das férias, o diálogo com o professor e os colegas sobre a infância ou o convívio com a família. O que se discute aqui é que os alunos possam aprofundar a sua reflexão sobre os gêneros que circulam nesses contextos orais, as estratégias enunciativas e textuais de construção dos enunciados, os propósitos, e que essa prática de reflexão se estenda aos gêneros orais mais formais, como o seminário, a apresentação de um pôster, a entrevista de emprego, o debate político, a palestra ou a apresentação de um negócio.

Schneuwly (2004) defende, inclusive, que o melhor desenvolvimento das habilidades orais implica diretamente na escrita.

Ademais, a BNCC apresenta o eixo oralidade na seguinte perspectiva:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 78-79)

Em relação ao eixo da produção de textos, a BNCC orienta que se devem considerar as condições de produção, o dialogismo, a intertextualidade, os aspectos temáticos, a textualidade, os aspectos notacionais e gramaticais e as estratégias de produção (BRASIL, 2017, p. 77 – 78).

Quanto aos exercícios direcionados para a produção textual, Dolz (2016) discorre sobre as categorias de atividades voltadas para o desenvolvimento da produção.

A primeira categoria refere-se à abordagem global em que se trabalha com modelos ideais de uso da linguagem, os protótipos. Exemplos de exercícios nessa categoria seria uma oficina de escrita criativa ou a produção de um comentário crítico.

A segunda categoria refere-se aos domínios da língua, nessa perspectiva o autor faz uma crítica ao que é muito recorrente nos livros, especialmente para os escritores menos experientes, que são os exercícios que trabalham demasiadamente as questões de ortografia de forma isolada, fragmentada, fora de contexto. Uma alternativa para diversificar esses exercícios seria analisar como as formas se comportam dentro do discurso e não apenas em uma situação de fala isolada, isto é, analisar os usos e não somente a forma.

O eixo produção textual aparece na BNCC apresentada da seguinte forma:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017, p.76-77)

Portanto, considerando a perspectiva da BNCC, a escrita que é mobilizada por meio de exercícios não pode continuar a ser trabalhada de forma mecanicista, por meio de estímulo e repetição das fórmulas, mas é necessário que os exercícios sejam selecionados conforme os propósitos estabelecidos durante o planejamento do professor.

Partir da prática de linguagem para a produção, considerar as capacidades iniciais dos alunos, trabalhar os elementos que compõem o gênero de forma integrada, promover uma progressão e refletir sobre os avanços com o aluno, pensar na aplicação das atividades por etapas, diversificá-las e refletir com o aluno cada passo dado em direção ao desenvolvimento das capacidades é uma alternativa para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais próximo do que a BNCC orienta. O exercício não é o centro do processo, é apenas uma ferramenta dentro do processo.

No que se refere à leitura de gêneros em sala de aula, é importante que se ressalte que a concepção de leitura está atrelada à concepção de língua. Os PCN definem a leitura como “[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]” (BRASIL, 1997, p.41).

Na concepção do ISD, a língua é tida como instrumento de interação e os falantes como sujeitos sociais que fazem as suas trocas de conhecimento e experiência por meio dessa interação. Logo, a proposta de leitura realizada nessa perspectiva parte da compreensão do contexto de comunicação, busca desenvolver o pensamento crítico sobre o texto e leva o aluno a compreender que cada gênero se desenvolve em uma situação comunicativa específica e que ele perceba quais são os discursos mobilizados naquele contexto.

Para Bakhtin (2003) três aspectos caracterizam o gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Segundo o autor, esses três elementos são indissolúveis e relacionados ao contexto de comunicação e devem ser abordados durante as atividades de leitura.

Logo, a leitura não pode ficar apenas na superficialidade do texto, nem ser tomada como pretexto para a análise linguística, pois é por meio da leitura que se faz a interação entre leitor e texto em uma determinada situação comunicativa.

O gênero não pode ser trabalhado como elemento exterior à comunicação, mas como o próprio objeto materializado dos atos comunicativos. E é, principalmente, por meio da leitura que as capacidades de linguagem são desenvolvidas para depois serem postas à prova na produção textual.

Assim, a BNCC apresenta o eixo leitura da seguinte forma:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos;

conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.71)

Por fim, em relação à análise linguística, a BNCC orienta para o ensino a partir dos gêneros, sem mencionar nomenclaturas, conceitos, com orientação para os sentidos a partir do uso. Contempla tanto a análise linguística de textos escritos quanto orais e orienta para os textos multissemióticos e para a variação linguística.

A crítica que apresentamos em nosso trabalho referente ao trabalho que a BNCC propõe com os gêneros textuais é a pouca ênfase dada aos gêneros que são próprios das ações de linguagem do ambiente escolar. Gêneros como o resumo, a resenha, o relatório, o seminário e até mesmo a produção de projetos serão mais tarde, no ensino médio e na universidade, necessários para o bom desempenho dos alunos no decorrer de suas vidas escolar e acadêmica e por isso requerem a compreensão e prática na produção.

Além disso, a quantidade de gêneros textuais propostos pode influenciar na qualidade do trabalho do professor de língua portuguesa, que não terá tempo para aprofundar com os seus alunos a compreensão de alguns dos gêneros propostos no currículo escolar, resultando em um trabalho parcial.

O DCRC apresenta diretrizes e linhas de ação para a construção do Projeto Político Pedagógico por escolas públicas e privadas do Estado do Ceará. O documento direciona a construção desse projeto em conformidade com a BNCC, destacando a democratização do ensino.

Destacamos a importância desse documento no sentido de que é por meio dele que as escolas podem construir um projeto para ofertar um ensino contextualizado, respeitando as regionalidades e identidades dos nossos alunos e docentes. Vejamos:

Nesse sentido, o DCRC objetiva garantir, aos estudantes e às estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns — de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Pretendemos, através das orientações aqui apresentadas, reduzir as desigualdades educacionais existentes no Ceará, nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino. Como consequência da ação educacional a ser desencadeada, também, temos a intenção de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais para o século XXI, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino. Esse documento está alinhado à determinação pedagógica assumida pelo estado quanto à aprendizagem na idade certa, desde o processo de alfabetização às demais aprendizagens essenciais subsequentes. (CEARÁ, 2019, p. 19)

A parte I do documento apresenta uma contextualização histórica da educação no Ceará, são abordadas questões sociais que influenciam no desenvolvimento educacional como, por exemplo, as questões referentes às secas, e às ações governamentais para o enfrentamento dessas questões.

Também são postas as questões referentes ao currículo escolar no Ceará, os marcos legais e os princípios norteadores que são (CEARÁ, 2019, p. 31 – 37): éticos, políticos, estéticos, equidade, inclusão, educação integral, foco no desenvolvimento de competências, contextualização, interdisciplinaridade, protagonismo infanto-juvenil e articulação escola/família/comunidade.

A parte II do documento discorre sobre os pressupostos teóricos, epistemológicos e políticos em conformidade com a BNCC.

Na fundamentação pedagógica, o documento corrobora com a BNCC no que diz respeito aos pressupostos cognitivistas, propondo a construção do projeto de ensino em que se desenvolvam competências e habilidades.

Em relação às concepções pedagógicas, o DCRC apresenta a formação humana numa perspectiva crítico-reflexiva, autônoma, criativa e solidária, repercutindo na formação de uma sociedade democrática, justa e humana. A educação é o elemento centralizador pelo qual essa formação humana e social torna-se possível.

Ainda nessa parte do documento estão expressas as dez competências que são estabelecidas na BNCC. Elas procuram desenvolver conhecimento de mundo; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

As competências que mais interessam à nossa análise são:

**COMPETÊNCIA 1:** Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

· **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Conhecimento

· **QUE FAZER:** Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.

· **PARA QUÊ:** Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade.

**COMPETÊNCIA 2:** Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

- **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Pensamento científico, crítico e criativo.

- **O QUE FAZER:** Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade

- **PARA QUÊ:** Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

**COMPETÊNCIA 4:** Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

- **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Comunicação

- **O QUE FAZER:** Utilizar diferentes linguagens.

- **PARA QUE:** Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

**COMPETÊNCIA 5:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Cultura Digital

- **O QUE FAZER:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.

- **PARA QUÊ:** Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.

- **PARA QUÊ:** Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.

**COMPETÊNCIA 7:** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

- **OBJETO DA COMPETÊNCIA:** Argumentação
- **O QUE FAZER:** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis
- **PARA QUÊ:** Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.

Referente à formação de professores, o DCRC traz uma crítica que achamos pertinente destacar:

Compreendemos que a formação do (a) professor (a) é um dos calcanhares de Aquiles para o sucesso da implementação do DCRC, tendo em vista que o (a) docente foi, e ainda continua sendo formado (a) para “dar aulas”, “transmitir conhecimentos”, ser o “ator principal” do processo de ensino e aprendizagem. Os cursos de Licenciatura ainda apresentam ausência de articulação entre o objeto de conhecimento (conteúdo da área disciplina) e os conhecimentos didáticos. Há pouca ênfase nos saberes relacionados às tecnologias do ensino e nem sempre há a questão técnica associada a uma lógica com fundamentos didáticos, filosofia de ensino e, principalmente, vinculação entre elas, de modo que o fazer pedagógico contribua para que o (a) estudante seja agente na construção do conhecimento. (CEARÁ, 2019, p. 62)

Discordamos, em parte, da crítica apresentada à formação de professores, por compreendermos que os cursos de licenciatura das universidades públicas do Estado do Ceará têm passado por reformulações nas grades curriculares para oferecerem uma formação de qualidade aos seus discentes.

Embora compreendamos que ainda há passos a serem dados em relação à melhoria do ensino, não só no Estado, mas em todo o país, a crítica, parece-nos, está baseada em um contexto ultrapassado e que, de certa forma, lança aos professores a responsabilidade pelos percalços que a implementação do documento em questão possa passar.

A parte III apresenta os temas integradores: educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, educação para a paz, educação em saúde e cuidados emocionais, educação alimentar e nutricional, educação ambiental, educação para o trânsito, educação patrimonial, educação financeira, educação fiscal e cidadania,

educação das relações étnico-raciais, relações de gênero, cultura digital e educação territorial.

A parte IV traz as etapas de ensino. No que diz respeito ao ensino de língua português, o documento apresenta os eixos oralidade, leitura e escrita como habilidades necessárias para a participação dos alunos nas práticas sociais.

A redação das competências de linguagens presente na BNCC é repetida no documento, confirmando mais uma vez o alinhamento entre os documentos.

A seguir, propomos uma breve reflexão sobre as concepções de língua adotadas nas diferentes etapas do ensino de língua portuguesa e a perspectiva dialógica de Bakhtin.

## **CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E A TEORIA DO DIALOGISMO**

Especialmente no Brasil, nos anos mais recentes, tem se desenvolvido os estudos sobre gêneros no campo dos estudos linguísticos. Um dos fatores que podem ser citados como motivadores desse desenvolvimento é o direcionamento do gênero como objeto de ensino nos PCN e, mais recentemente, na BNCC.

Diante disso, muitos estudos sobre gêneros têm sido desenvolvidos no âmbito nacional. Uma das teorias referentes ao ensino de gêneros é a teoria dos gêneros discursivos, desenvolvida por Bakhtin e os estudiosos do seu Círculo.

Vale salientar que, embora ocorra tal influência, a teoria do dialogismo não é uma teoria voltada para o ensino. Apesar disso, suas concepções corroboram com os estudos desenvolvidos principalmente na Linguística Aplicada, por abordar a questão dos usos sociais da língua e pelo fato de muitas das ideias do Círculo corroborarem com questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas.

Bakhtin desenvolve seus estudos a partir das considerações a respeito dos atos de linguagem, considerando os aspectos sociais, culturais e históricos para o desenvolvimento linguístico dos falantes. Esses elementos são indissociáveis das ações comunicativas que os falantes exercem e, ao mesmo tempo, adquirem experiências por meios delas.

Os estudos dos gêneros do discurso de Bakhtin tem tido grande influência nas pesquisas brasileiras sobre os gêneros. Embora o autor não seja o precursor das

discussões, muitas correntes teóricas tomam como ponto de partida a perspectiva de gênero discursivo desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

Para o referido autor toda a esfera de atividade humana ocorre por meio do uso da língua, que por sua vez é sempre empregada em forma de enunciados. O enunciado, portanto, é a unidade real do ato comunicativo. Trataremos desse e de outros conceitos do dialogismo mais adiante.

Para falarmos sobre o ensino a partir de gêneros precisamos refletir sobre as concepções de linguagem que envolvem o ensino da língua materna, bem como as perspectivas de ensino desenvolvidas a partir dessas concepções. Escolhemos para isto os estudos de Geraldi (1984) e Travaglia (2009).

Geraldi (1984) e Travaglia (2009) tratam de três concepções de linguagem, sendo elas: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o foco é no ensino normativo da língua, com o estudo de regras que podem levar o aluno a compreender que para escrever de forma correta é preciso apenas que tenha o domínio das regras gramaticais da língua.

A avaliação do desempenho dos alunos nessa concepção está em discernir o certo e o errado. Seus teóricos acreditam que é no interior da mente que a linguagem é construída e deixam de fora os contextos sociais dos quais o sujeito faz parte.

Em relação aos gêneros, na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o leitor não estabelece nenhuma relação como a instância comunicativa, a leitura é um mero reconhecimento do que está posto, escrito e o aluno é levado apenas a fazer juízo do que se vê na materialidade do texto. O ato enunciativo, portanto, depende unicamente do enunciador.

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a língua é tida como um instrumento de comunicação unilateral, isto é, como um código organizado seguindo regras com o intuito maior de comunicar. Também não há interação entre leitor e autor, sendo este um comunicador e aquele um receptor da mensagem.

Nessa concepção a norma culta é predominante. A competência prevalece sobre o desempenho, o aluno é assujeitado em relação ao discurso, já que para utilizar de modo correto a língua basta que se faça uma repetição das regras nos textos. A

língua, portanto, está acima dos sujeitos e segue os esquemas de codificação e decodificação.

E, por fim, a concepção de linguagem como forma de interação proposta pelo Círculo de Bakhtin. Nessa concepção a língua é tida como instrumento de interação e o falante como atuante na sua própria língua por meio do seu discurso e dos efeitos de sentido produzidos diante do contexto sócio histórico e cultural em que ele está inserido.

Para as reflexões a respeito do ensino de gêneros textuais, ancoramo-nos na perspectiva dialógica de linguagem, como já dito anteriormente, termo correspondente ao Interacionismo, desenvolvido nos postulados do Círculo de Bakhtin.

Para apresentarmos o conceito de gênero na perspectiva dialógica de Bakhtin, é preciso primeiro compreender outros conceitos que foram propostos pelo autor na sistematicidade de sua teoria, conceitos que apresentaremos a seguir.

Os conceitos propostos pelo autor, assim como a sua teoria, não são fechados em si, alguns conceitos e algumas traduções sofreram flutuações nas suas definições (RODRIGUES, 2004), além das muitas teorias que se apropriaram da teoria dialógica de Bakhtin e que atribuíram diferentes interpretações.

O primeiro conceito é o de língua. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin conceitua língua como um fenômeno social da interação verbal que se realiza por meio de enunciados. Para ele, a língua passa a existir e se concretiza por meio da interação verbal social, que, por sua vez, está pautada nas situações sociais imediatas e amplas. O que nos leva a compreender língua como sinônimo de discurso.

Bakhtin, no entanto, chama atenção para o conceito de língua enquanto objeto da linguística, sistema de signos, e língua como discurso, essa, portanto, não pode ser dissociada dos valores ideológicos, sociais e culturais dos falantes (RODRIGUES, 2005). Em *Os Gêneros do Discurso*, o autor afirma que o uso da língua se concretiza por meio de enunciados. Eis o segundo termo sobre o qual discorreremos neste artigo.

Enunciado é definido pelo autor como sendo a unidade concreta e real da comunicação discursiva, sendo singulares, únicos e proferidos pelos participantes em uma ou outra esfera de atividade e de comunicação humanas. Isto porque um mesmo enunciado não pode ser repetido, cada enunciado constitui um novo acontecimento, podendo apenas ser citado. É também por meio do enunciado que é possível compreender os elementos da cadeia discursiva, como a frase, a oração, o texto etc.

O enunciado é composto tanto pelo material verbal, semiótico e pela organização dos signos quanto pela sua dimensão social, em que são observadas a situação de interação, o tempo e o espaço histórico e os participantes (autor e destinatário), bem como os papéis sociais destes. Sobre o enunciado, Bakhtin afirma:

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. (BAKHTIN, 1993, p. 43)

O autor estabelece a diferenciação entre enunciado e oração. O enunciado é unidade concreta do discurso, requer uma atitude responsiva na situação comunicativa, por isso está diretamente relacionado com a realidade extra verbal do discurso. A oração é unidade da língua enquanto sistema, não possui sentido pleno e não exige uma atitude responsiva, relacionando apenas com outras orações no contexto verbal (RODRIGUES, 2005).

Bakhtin utiliza em sua teoria como exemplos de enunciados romance, carta, crônica, notícia, saudação, entre outros. O autor chama de enunciados heterogêneos a relação entre os enunciados de um e de outro sujeito e afirma que, como o enunciado é único, não se repete, porém pode ser citado, ele transcende no discurso de outro, criando assim uma rede dialógica de enunciados.

Em relação à diferença entre texto e discurso, o autor diz que a diferença está no recorte teórico, sendo o enunciado do campo da língua viva e concreta, enquanto o texto pertence ao campo da linguística sendo o seu objeto de estudo.

Para expressar melhor a diferença entre enunciado e texto, utilizar-nos-emos do quadro teórico de Rodrigues (2001):

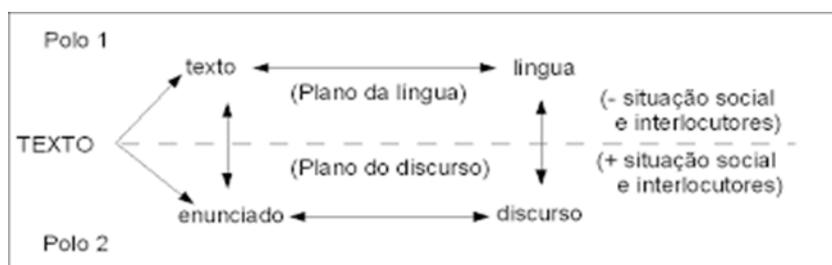


FIG. 2: RELAÇÃO ENTRE TEXTO E ENUNCIADO, LÍNGUA E DISCURSO (RODRIGUES, 2001, P.63)

Agora que já vimos alguns dos conceitos mais importantes da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, podemos pensar em como o autor define gênero

discursivo. Como dito anteriormente, os enunciados, conforme o autor, são singulares, por isso nunca se repetem, eles apenas podem ser citados. São, portanto, eventos únicos.

Bakhtin define gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados ou formas relativamente estáveis e normativas dos enunciados”. Para ele, os gêneros carregam a mesma natureza social, discursiva e dialógica que é atribuída ao enunciado e os toma a partir de sua historicidade.

Outro aspecto fundamental dos gêneros é que estes passam a ser reconhecidos a partir das interações entre os falantes em esferas sociais diversas, daí existirem os gêneros próprios da área do jornalismo, da publicidade, das repartições públicas, do campo jurídico, do campo literário dentre muitos outros.

Na teoria dialógica de Bakhtin, o surgimento de um gênero não é o responsável pelo desuso de outro, por exemplo, não foi o surgimento do correio eletrônico que fez com que as pessoas não escrevessem mais cartas. O que influencia é a necessidade que a sociedade precisa suprir ao passar dos anos. A carta só está deixando de ser produzida porque os sujeitos sentiram a necessidade de meios de comunicação mais urgentes.

É por meio da atividade social e comunicativa que os gêneros surgem e desaparecem. Ou seja, o que define o gênero é a sua relação com o campo social em que ele se desenvolve, assim como os elementos que o constituem a partir das escolhas dos sujeitos e das convenções sociais em relação ao tema, estilo e estrutura composicional.

Bakhtin sugere ainda uma divisão dos gêneros em dois grupos, os gêneros primários e os gêneros secundários. Esta divisão dos gêneros tem como base a historicidade e a concepção socioideológica dos gêneros.

Antes de apresentarmos os gêneros primários e secundários, salientamos que, de acordo com Bakhtin a questão da escrita e da oralidade não são fatores significantes na classificação dos gêneros, uma vez que existem gêneros orais tanto informais quanto formais, da mesma forma os gêneros do campo da escrita podem exigir mais ou menos formalidade em sua elaboração.

Os gêneros primários são classificados como gêneros simples. Eles são pertencentes à comunicação discursiva imediata, aos atos discursivos do cotidiano dos falantes. São exemplos de gêneros primários o diálogo entre vizinhos, a conversa no salão de beleza, o diário, o bilhete, a lista de compras, o relato de um fato do cotidiano, entre outros.

Os gêneros secundários, por sua vez, são classificados como gêneros complexos. Eles pertencem às situações discursivas mais complexas, que exigem uma formulação mais formal e sistemática. São exemplos de gêneros secundários o livro, a tese, a propaganda, a notícia, o discurso político, entre outros.

Bakhtin afirma que o enunciado é composto por três partes indissolúveis e determinadas pelo campo da comunicação. Isto é, são três dimensões que compõem o gênero e que são determinadas pela situação de produção dos enunciados e pela responsabilidade assumida pelo enunciador quanto à temática e ao seu interlocutor.

São eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que podem ser expressos conforme se vê na figura 3:

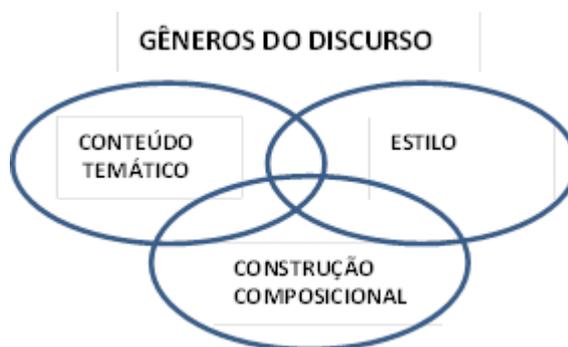


FIG. 3: ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin, o conteúdo temático é definido pela especificidade da situação de comunicação, é através desta especificidade, aliada à intenção discursiva, que o falante seleciona o gênero adequado à situação.

Desta forma, o conteúdo temático é uma junção das escolhas particulares do falante aliadas as práticas enunciativas das quais o falante participa. É a convergência destas duas esferas, a individual e social, que configuram a situação enunciativa e os seus efeitos (RIBEIRO, 2010).

Logo, é por meio deste elemento que se estabelece a ligação de um enunciado a outro, para que se recuperem determinados sentidos discursivos, estabelecendo-se, assim, vínculos discursivos entre enunciações.

Neste sentido, podemos afirmar que o elemento conteúdo temático atua como norteador da comunicação discursiva, já que é por meio dele que ocorre a ativação dos conhecimentos discursivos socialmente adquiridos pelo falante.

Quanto ao estilo, Bakhtin o define como “indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 265).

O estilo é próprio do gênero, logo deve ser estudado a partir do próprio gênero. O autor salienta que há dois aspectos do estilo, o estilo individual relacionado ao sujeito e o estilo das práticas de linguagem, relacionado ao próprio gênero.

Volochinov (1929) define estilo da seguinte forma:

[...] o estilo é o homem; mas podemos dizer que o estilo é, pelo menos, dois homens, ou mais exatamente, um homem e um grupo social representado pelo ouvinte que participa permanentemente no discurso interior e exterior do homem e encarna a autoridade que o grupo social exerce sobre ele (VOLOCHINOV, 1929, p.212).

O estilo individual está relacionado às escolhas do próprio sujeito enunciativo, expressando assim sua singularidade diante da situação enunciativa. Enquanto os estilos dos gêneros são resultados de um conjunto de usos textuais, linguísticos e discursivos que precisam fazer parte do gênero para que este cumpra o seu propósito. Haveria desta forma um equilíbrio entre a escolha individual do sujeito e as escolhas que ele precisa lançar mão para o efeito que se espera na situação comunicativa.

No entanto, Bakhtin salienta que há gêneros em que o estilo individual não esteja tão latente quanto em outros devido às pressões de uso do próprio gênero, como, por exemplo, em gêneros mais formais de repartições que devem seguir à risca a estrutura dos gêneros que nelas circulam.

O estilo, portanto, evidencia por meio do gênero as relações estabelecidas, por meio da experiência, do sujeito com as instâncias sociais em que se estabelecem as interações comunicativas.

O terceiro elemento que compõe os gêneros discursivos é a construção composicional, definida por Bakhtin como a organização geral dos gêneros. Seria então o arranjo da organização linguística, textual e discursiva dos gêneros.

Bakhtin argumenta que se cada vez que o sujeito precisasse enunciar ele criasse um gênero, a comunicação seria impossível porque biologicamente o ser humano não daria conta de tal armazenamento. Logo, comunicamo-nos por meio de gêneros, que por sua vez são enunciados estáveis, com seus conteúdos temáticos, estilos e composição.

Esta regularidade presente nos gêneros é realizada pelo próprio sujeito nas interações sociais, cada vez que ocorre uma reelaboração ou reformulação de um dado gênero. Pode se dizer assim que o sujeito por si mesmo não cria um gênero, os gêneros adquirem regularidade por meio dos usos nos atos comunicativos, mas que o sujeito age sobre esses elementos constituintes do gênero.

Dessa forma ocorre o processo de atualização dos gêneros discursivos na sociedade, pelas necessidades que os próprios sujeitos convencionam para o projeto de dizer nos atos enunciativos.

A construção composicional, portanto, é o elemento que dá conta da forma como o gênero se estrutura, a arquitetura do texto e é por meio desta organização estrutural que os gêneros diferenciam-se uns dos outros.

A teoria dialógica de Bakhtin, portanto, toma como princípio norteador a atividade comunicativa no âmbito social.

Desta forma, o enunciado, que é singular, tem caráter plenamente dialógico na perspectiva bakhtiniana, sendo um elemento do campo discursivo e tendo sempre um caráter ideológico.

Quanto aos gêneros, sobre o prisma da teoria dialógica, deve-se sempre atentar para o caráter dialógico destes, sendo a sua análise não restrita a uma observação de sua composição, mas principalmente a sua enunciação de acordo com o ato de comunicação.

Compreender os gêneros discursivos é conhecer, por meio dos atos comunicativos, os discursos que circulam na sociedade e a partir disto conhecer como os processos ideológicos influenciam em vários e diversos aspectos sociais e culturais dos sujeitos sociais.

Esse conhecimento dos gêneros se dá, principalmente, conhecendo os elementos que os compõem, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Importa conhecer como estes elementos relacionam-se no próprio gênero e na relação entre enunciador e interlocutor.

Destarte, importa estudar os gêneros atentando para as ações sociais e para as emergências impostas ao ato de enunciar. Desta forma, estamos buscando a compreensão do agir dos sujeitos e da sociedade por meio das situações comunicativas.

## **CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

A base teórica da presente pesquisa traz proposições a partir do ISD, que vê como principal alternativa para o ensino de línguas um ensino contextualizado de uso da língua. Para essa corrente teórica, texto e contexto são intrínsecos:

... na noção de gênero de texto no decorrer deste século e, mais particularmente a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto das produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigo científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “língua ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.). Disso resulta que qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (BRONCKART, 2009, p. 73)

Para Bronckart (2006) são as práticas de linguagem os elementos primordiais no desenvolvimento humano. Compreender e trabalhar essas práticas numa perspectiva interacionista em sala de aula implica em preparar o aluno para dominar a língua em situações variadas, o desenvolvimento de um comportamento discursivo consciente e as representações de atividades orais e escritas em situações complexas. Vejamos a definição dos autores:

As práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, P. 51)

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma prática de instauração de apropriação dessas práticas de linguagem no ensino de línguas por meio de sequências de atividades planejadas e trabalhadas observando-se as capacidades de linguagem.

Os estudos sobre Capacidades de Linguagem foram concebidos primeiro por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30), que as conceituam como “[...] aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée [...]” .

Essas capacidades são classificadas em três: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, e são responsáveis por evocar nos alunos as habilidades necessárias à compreensão e produção de gêneros textuais.

É através da capacidade de ação que é requerida do aluno a habilidade de compreender a situação de produção. Tanto na leitura quanto produção de um gênero, observa-se quem é o emissor, o seu papel social, a quem o texto se dirige, quem é o

receptor, qual o contexto de produção, o suporte, qual o propósito comunicativo, a linguagem utilizada, os aspectos não verbais (imagéticos) e o valor social que é atribuído ao gênero.

No ato de requerimento dessa capacidade de linguagem é evocado no aluno o seu conhecimento de mundo e a sua relação cultural estabelecida com o aspecto cultural do contexto em que o gênero é produzido.

Diante da observação desses aspectos, o usuário da língua realiza as suas escolhas para o ato de comunicação, por isso pode se dizer que ela é de cunho pragmático e é o ponto de partida para o desenvolvimento das outras duas capacidades.

A capacidade discursiva refere-se às habilidades necessárias para a compreensão dos tipos discursivos (interativo, teórico, relato e narrativo) e narrativos (narração, descrição, explicação e argumentação), ou seja, é mobilizado através desta capacidade a compreensão e capacidade de gerenciar a infraestrutura geral do texto (MACHADO, 2009, p.157).

A capacidade linguístico-discursiva, por sua vez, faz referência às escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas, às vozes do texto, ao modo como os enunciados são construídos e como os mecanismos de textualização e modalizações são empregados. Ou seja, é o conhecimento das microestruturas dos gêneros.

Essa capacidade de linguagem envolve quatro tipos de operações que podem ser agrupadas, conforme Bronckart (2012), da forma como podemos ver na tabela 1:

<b>TIPO DE OPERAÇÃO</b>	<b>OPERAÇÕES ENVOLVIDAS</b>	<b>DEFINIÇÕES</b>	<b>EXEMPLOS</b>
1) Operação de Textualização	Operações de Conexões	Explicitam os diferentes níveis de organização do texto.	Organização entre as partes, segmentos do discurso, intervenções, separações, integração entre os discursos, etc.
	Operações de Coesão Nominal	Introduzem argumentos e organizam a retomada na sequência do texto.	Utilização de anáforas.

	Operações de Coesão Verbal	Restabelecem retomadas entre séries de predicados ou de sintagmas verbais.	Incluindo a escolha dos verbos e das flexões verbais que darão sentido à coerência temática.
2) Vozes Enunciativas		Realizam-se através de dois tipos de operações. São elas as diferentes vozes enunciativas presentes nos textos (autor, personagem, outros) e as expressões de modalizações comentadas e avaliadas dentro do conteúdo temático pelo autor e personagens.	Essas modalizações podem imprimir um valor de verdade, exprimir obrigação, direito, norma, apreciação.
3) Operação de Construção de Enunciados		Compreendem frases e períodos: uma frase, por mais simples que seja, só revela o seu real significado dependendo do contexto onde é produzida. Considera-se a entonação como parte do contexto físico, pois isto faz	

		com que a frase ganhe vários significados. O vínculo que se estabelece dentro de um período se funda a partir das possibilidades de interferência de informações graças à memória discursiva dos falantes.	
4) Escolhas Lexicais	Palavras com variações semânticas, dotadas de propriedades sintáticas e fonológicas precisas.	Constituem um conjunto de operações em forte interação com outros níveis, já que os elementos lexicais se organizam na memória dos locutores e operações de coesão nominal que as colocam em maior evidência.	

TABELA 1: OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS ACIONADAS NA PRODUÇÃO DE UM TEXTO.

FONTE: Tonelli (2012, p. 93)

As capacidades de linguagem são produtos de aprendizagens sociais. Esses produtos são cognitivamente mobilizados antes e após as intervenções didáticas, podendo ser ressignificadas e aprofundadas conforme a experiência dos indivíduos com os gêneros textuais.

A seguir, discorreremos sobre o processo de seleção dos livros didáticos por meio de editais e a distribuição pelo PNLD.

## O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil mudou de perspectiva com a influência dos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, do ISD, com os estudos desenvolvidos sobre letramento e multiletramento, e, sobretudo, com a publicação dos PCN (1998) que orientam que os gêneros sejam trabalhados em sala de aula como objeto de ensino e aprendizagem e que a língua seja compreendida como objeto de interação social.

Os contextos em que as crianças e os adolescentes se inserem na atualidade apresentam uma diversidade de gêneros, especialmente os multimodais. Pensemos por exemplo no contexto das redes sociais, em que eles têm acesso constante a gêneros como as legendas, as charges, os memes, os comentários feitos a partir da compreensão de uma foto ou vídeo.

A grande maioria desse público tem letramento para a utilização e reutilização desses gêneros. O que temos que considerar para nossa discussão é a compreensão das instâncias discursivas presentes nesses gêneros e o posicionamento crítico que esse público específico pode desenvolver.

Tornou-se, portanto, um desafio para os professores, que perdura até a atualidade, principalmente pela falta de formação continuada, o método de ensino interacionista. Nesse processo o livro didático torna-se um elemento preponderante, considerando que para muitos professores ele ainda se constitui como elemento central e norteador da prática de ensino de Língua Portuguesa.

Para Luckesi (1994, p. 144)

O livro didático, de forma alguma, deve ser instrumento descartável no processo de ensino. Ele é um instrumento importante, desde que tem a possibilidade de registrar e manter, com fidelidade e permanência a mensagem. O que está escrito permanece escrito; não é tão perecível quanto à memória viva. (LUCKESI, 1994)

A seleção e a distribuição dos livros didáticos que circulam nas escolas são realizadas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de garantir a qualidade de seu conteúdo. Desde o seu surgimento até a atualidade o livro didático passou por muitas transformações e tem sido aprimorado, apesar de ainda ser alvo de muitas críticas nas pesquisas científicas.

O PNLD é responsável pela viabilidade da escolha do livro pelo professor e de sua distribuição para as escolas públicas a cada três anos. Os exemplares de cada

componente curricular são utilizados pelos alunos durante o ano letivo e devolvidos para serem repassados a outros alunos no ano consecutivo. Ao final do triênio os professores fazem uma nova escolha e as prefeituras realizam a compra dos livros.

Os livros didáticos são, geralmente, organizados de acordo com a etapa de ensino que, por sua vez, acompanha o desenvolvimento dos alunos. Internamente, o livro também é organizado em unidades que, de acordo com Rojo (2000), visam a uma progressão didática do conteúdo trabalhado pelo professor em sala.

Os livros são inscritos no PNLD para passarem por avaliações pedagógicas realizadas por uma comissão técnica específica coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). Todo o processo é regido por meio de edital. Sobre os critérios de avaliação discorreremos no tópico 6.1.

### ***Os critérios de avaliação do livro didático pelo PNLD***

A história do livro inicia-se com a criação do Instituto Nacional do Livro no ano de 1929. No entanto, somente em 1985 é que se institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que reafirmamos é o programa responsável pela avaliação e a distribuição gratuita do livro didático para as escolas públicas de todo o país.

Os livros didáticos são submetidos ao PNLD por meio de edital elaborado por comissão com representantes do Ministério da Educação – MEC, da Secretaria de Educação Básica – SEB, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão – SECADI e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A regulamentação dos editais é feita de acordo com o art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, com a Lei nº 9.394/1996, com o Decreto nº 7.084/2010 e com a Resolução CD/FNDE nº 42/2012, com o prazo mínimo de dois anos até a aprovação das obras por comissão e distribuição às escolas públicas.

A avaliação das obras, que devem ser submetidas como coleções em volumes do 6º ao 9º anos, ocorre em três etapas: triagem, pré-análise e avaliação pedagógica.

A triagem é a etapa em que a comissão analisa os aspectos físicos, editoriais e documentais das obras inscritas. Após a triagem, caso haja necessidade de adequação, as editoras são comunicadas. Caso não atenda os itens previstos em edital após as modificações as obras são excluídas do processo de seleção.

A etapa de pré-análise consiste na verificação das obras aos itens do edital e se as adequações apontadas na triagem foram realizadas pelas editoras.

A etapa da avaliação pedagógica é realizada pelas instituições de ensino superior com comissões formadas por professores dessas instituições, professores convidados e professores da educação básica, com diretrizes instituídas pelo MEC.

### ***Os exercícios didáticos e o ensino de gêneros***

Uma questão importante apresentado por Dolz (2016) é a reflexão se a prática da produção oral e escrita seria suficiente para desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para a compreensão e produção de gêneros ou se os exercícios são realmente (e até que ponto) necessários para aprimorar estas habilidades.

Dolz (2016) considera que as situações comunicacionais são importantes para a aprendizagem de línguas, mas apenas essas não são suficientes, é preciso que se trabalhe com uma sequência organizada de exercícios, através dos quais os alunos possam sistematizar e refletir sobre o que aprenderam. No entanto, desconsidera que os exercícios apenas para trabalhar a repetição e sistematização não são suficientemente capazes de aprimorar habilidades, o ideal é que se faça uma combinação do mais simples para o mais complexo e que o aluno seja levado a refletir durante as resoluções. O professor, por sua vez, posiciona-se como um mediador de conhecimento, como está dito:

As atividades escolares sobre situações complexas são portanto indispensáveis para abordar a escrita. Produzir um resumo, uma dissertação, um poema ou inventar um conto são sempre atividades complexas que exigem práticas sucessivas. A observação das práticas comuns dos professores mostra as vantagens de combinar tarefas simples que podem se realizar sem uma ajuda excessiva e que permitem fixar a atenção do aluno em uma dimensão da língua com tarefas mais complexas que exigem o começo de um acompanhamento maior do professor. (DOLZ, 2016, p. 245)

Outro aspecto muito importante é que os exercícios não sejam empregados de forma aleatória, mas que seja feita uma sondagem com a finalidade de conhecer quais habilidades o aluno já desenvolveu e quais ainda precisa adquirir ou aprimorar, bem como o trajeto que o aluno precisa fazer para sanar suas dificuldades.

Acreditamos que o erro não deve ser concebido como um fracasso na aprendizagem, mas como uma oportunidade de refletir sobre onde e como o processo

falhou. Dessa forma, portanto, a repetição dos exercícios perde o caráter apenas sistemático e passa a ser uma ferramenta “para garantir uma melhor compreensão do valor dos signos verbais mobilizados e dos procedimentos adjacentes ao funcionamento discursivo” (DOLZ, 2016, p. 246).

Nosso estudo se volta para os exercícios propostos no material didático. Contudo, nos restringimo-nos às capacidades de linguagem requeridas nos exercícios de compreensão de gêneros propostos nos livros didáticos de língua portuguesa.

Portanto, é importante uma reflexão sobre a disposição dos exercícios nos livros didáticos de ensino de línguas de forma que estes exercícios atendam a uma sistemática do mais simples ao mais complexo, levando os alunos a uma reflexão das situações comunicativas em que os gêneros são utilizados e do uso da linguagem nessas situações, buscado sempre aprimorar a capacidade comunicativa dos discentes.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A linguagem é, sem dúvida, o fator preponderante para a compreensão do mundo e a vida em sociedade. Por isto mesmo, a linguagem tem sido o mecanismo que leva muitas outras ciências a encontrarem seus objetos de estudo, sendo ela mesma um objeto complexo e inesgotável fonte de conhecimento.

A Linguística, por sua vez, desde que tornada ciência a partir dos estudos de Saussure, tem seu objeto estudado enquanto sistema, considerando forma e função, mas principalmente nos últimos tempos os estudos desenvolvidos consideram a importância de estudar as línguas a partir de seu aspecto social para que se compreenda a relação entre os sujeitos e a sociedade.

A Linguística Aplicada, segundo Menezes (et al, 2009), tem como objeto a linguagem como prática social e como método a identificação de questões relacionadas ao uso da linguagem e ao empreendimento de análise a partir de diferentes áreas de conhecimentos, ressaltando seu caráter multidisciplinar.

A interação entre os sujeitos na atualidade está cada vez mais semiotizada. As ações de linguagem estão cada vez mais diversificadas, bem como os gêneros textuais, resultado das demandas sociais surgidas na atualidade.

A comunicação entre os indivíduos que ora ocorria por meio de carta, e-mail, jornais, tv e rádio, agora se modifica, sobretudo pelo avanço das interações instantâneas via internet.

Junto a esses meios de interação surgem os gêneros digitais, assim como os suportes. Os diálogos são intensificados no âmbito da cultura, da educação, da saúde, da política, da imprensa, entre outros. Lembremos, por exemplo, das *fake news*, ação discursiva que tem pautado muitas discussões na universidade e na sociedade de forma geral.

Faz-se importante, diante desse quadro, continuarmos suscitando discussões sobre a formação que é ofertada aos alunos e aos professores, no sentido de traçarmos estratégias de ensino para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreenderem os discursos e posicionarem-se diante deles.

Reservamos a presente seção de nossa pesquisa para apresentarmos o percurso metodológico e os procedimentos de análise que utilizamos. Diante disso, achamos pertinente retomarmos o alinhamento de nossa pesquisa por meio das questões que direcionam a pesquisa, os objetivos e as hipóteses formuladas.

A presente pesquisa propõe reflexões sobre como os enunciados dos exercícios de compreensão de gêneros textuais do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais requerem o uso das capacidades de linguagem pelos alunos.

As questões que norteiam nossa pesquisa são:

I. O livro didático conduz o aluno a compreender a língua como objeto de interação e os gêneros como objetos de ensino sócio-históricos e culturalmente localizados?

II. O modo como os gêneros textuais são apresentados levam os alunos a compreenderem os contextos de produção em que esses gêneros são produzidos?

III. A sequência de exercícios e a construção dos enunciados conseguem requerer dos alunos as capacidades de linguagem?

A partir das questões, suscitamos os seguintes objetivos:

I. Refletir sobre a concepção de língua imbuída no livro didático.

II. Analisar a maneira como os autores propõem a compreensão de gêneros textuais.

III. Analisar o modo como os enunciados dos exercícios requerem dos alunos as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

As hipóteses são:

I. Com a adaptação à BNCC, os livros didáticos propõem uma concepção interacionista da língua, no entanto, ainda há reflexões a serem feitas em relação aos

exercícios propostos, já que ainda há uma tendência ao estudo da materialidade dos textos e da perspectiva restrita à norma padrão e descritiva da língua.

II. Quanto aos gêneros textuais trabalhados nos livros didáticos, compreendemos que é necessário que existam estratégias que levem os alunos a compreenderem os contextos específicos em que esses gêneros são produzidos, os seus propósitos comunicativos e as suas estruturas.

III. Os exercícios dos livros didáticos ainda são empregados como uma repetição metódica para que o aluno compreenda a sistematização, o que destoa da concepção metodológica da engenharia de gêneros, para a qual o exercício é um elemento que possibilita a reflexão sobre o conhecimento adquirido e a possibilidade, se necessário, de refazer o percurso de aprendizagem do gênero.

A partir dos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, compreendemos que o método mais adequado a ser adotado é o hipotético-indutivo, caracterizado por Marconi e Lakatos (2018, p.106) como o método “que se inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual formula hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese”.

Formulamos hipóteses a respeito do nosso objeto de estudos e procuramos comprovar estas hipóteses, investigando a proposta de ensino a partir de gêneros dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental e como os exercícios ajudam no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Estruturada a nossa pesquisa e o nosso percurso teórico, por meio das questões teóricas, os objetivos e as hipóteses levantadas, apresentamos a seguir a caracterização da pesquisa por meio da apresentação da seleção de dados e de nosso *corpus*.

### **Tipo de Pesquisa**

Com base em Gil (1999) a presente pesquisa, considerando os objetivos estabelecidos, pode ser classificada como descritiva, já que se propõe analisar os comandos dos exercícios a fim de descrever os usos e funções pretendidas para a compreensão de gêneros textuais e o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Pode ser quantitativa, uma vez que analisamos as quantidades de enunciados e os elementos correspondentes em cada enunciado e que estão relacionados às capacidades de linguagem, com a elaboração de gráficos.

Ao mesmo tempo, também pode ser caracterizada como qualitativa, já que se propõe uma análise sobre o ensino a partir de gêneros propostos pelo livro didático, a abordagem das situações comunicativas e o modo como as capacidades de linguagem são trabalhadas por meio dos enunciados.

### **Delimitação do universo e amostra**

A evolução dos livros didáticos não ocorre de forma aleatória, mas por meio do avanço das teorias linguísticas voltadas para o ensino e a aprendizagem de línguas que evidenciaram suas críticas ao longo do tempo à baixa qualidade desse material tão importante para o trabalho em sala de aula.

A fragmentação dos textos, a supervalorização da gramática normativa, o ensino descontextualizado e as práticas de exercícios mecanicistas foram alguns dos aspectos por muito tempo discutidos e, baseando-se nessas discussões, buscaram-se práticas de ensino que considerasse o contexto social e cultural dos aprendizes.

No escopo da Linguística Aplicada, por meio dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, as contribuições de muitos estudiosos exerceram e exercem papel de destaque na reformulação das práticas escolares e na mudança das perspectivas de ensino no Brasil.

Dentre esses estudos, destacamos aqueles que têm como objeto de estudo o livro didático e o ensino a partir de gêneros textuais.

Dolz e Schneuwly (2004), ao proporem uma reformulação do currículo escolar, destacam a importância de compreendermos que a escola é um lugar autêntico de comunicação; há os gêneros que são das práticas de linguagem escolares e há os que precisam ser estudados considerando as situações de interação.

O papel da escola e do educador nesse processo é de conduzir o aluno ao domínio do gênero. Nesse processo, os autores tecem pontos positivos e negativos sobre o trabalho com gêneros textuais que se fez por muito tempo nas aulas de línguas. Vejamos:

PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
1. Necessidade de criações de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz	1. Progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito
Pensamento em progressão	Abordagem puramente representacional,

	não comunicativa
2. Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e sua utilização Importância do sentido da escrita Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nessas situações	2. Não leva em conta os modelos externos explicitamente e não os utiliza Não-modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino
3. Evidencia as contribuições das práticas de referência Importância do sentido da escrita Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações	3. Negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as práticas de referência Ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento

FONTE: SCHNEUWLY; DOLZ (2004, p. 80)

Com a criação do PNLD e a proposta de democratização do ensino, por meio da BNCC, podemos perceber mudanças positivas nessa importante fonte de aprendizagem que é o livro didático ao longo dos anos.

Pesquisas como essa que nos propomos a realizar têm papel importante nessa evolução, refletindo sobre aspectos que ainda requerem um olhar mais atento dos profissionais envolvidos nos processos de autoria, seleção e distribuição dessa ferramenta até que chegue às mãos dos alunos.

Nessa pesquisa objetivamos analisar de que forma as capacidades de linguagem são trabalhadas por meio dos enunciados dos exercícios que propõem a compreensão de gêneros textuais.

Para isso, analisamos os exercícios que propõem a compreensão de gêneros textuais de dois livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais utilizados em escolas públicas do município de Fortaleza - CE, sendo um do triênio 2017/2018/2019 e outro do triênio 2020/2021/2022.

A seção de exercícios de compreensão é uma das partes que compõem o livro didático, é a parte em que é proposta uma série de exercícios de compreensão após a leitura do gênero textual. Sobre isso, Marcuschi (1996) afirma:

Quase todos os manuais de ensino de Língua Portuguesa apresentam uma seção de exercícios chamada Compreensão, Interpretação, Entendimento de texto, ou algo semelhante. Essa parte da aula deveria exercitar a compreensão, aprofundar o entendimento e conduzir a uma reflexão crítica sobre o texto. A iniciativa é elogiável e extremamente necessária, pois a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão

de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua. (MARCUSCHI, 1996, p.64)

Dolz e Schneuwly (2004) mostram em seus estudos que uma estratégia que reforça o ensino produtivo da língua é promover, tal qual a progressão curricular, uma progressão interna, por meio dos exercícios, formulando-os de maneira crescente, de um grau de solução mais fácil para graus de dificuldades maiores. Sobre a formulação de exercícios de compreensão, os autores salientam que

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente. (SCHNEUWLY; DOLZ. 2004. p. 50)

Analisando as considerações sobre as práticas de linguagem apresentadas na BNCC, percebemos que os comandos sobre as práticas de linguagem, como refletir, orquestrar, estabelecer, selecionar, entre outros, podem ser marcos orientadores para a formulação dos exercícios de compreensão de gêneros textuais dos livros didáticos.

Analisamos ainda como os enunciados dos exercícios são construídos a fim de identificar os que mais cumprem com a proposta de desenvolvimento das habilidades de compreensão de gêneros textuais, os elementos que são mobilizados por meio desses enunciados e como eles contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

No primeiro livro, analisamos 11 seções de exercícios que propõem a compreensão de gêneros textuais, enquanto no segundo livro analisamos 8 seções.

### **Descrição da coleta dos dados**

Considerando os direcionamentos atuais dos PCN, da BNCC e do DCRC, nos propomos a investigar como os enunciados dos exercícios de compreensão dos gêneros textuais requerem as capacidades de linguagem dos alunos.

Quanto aos procedimentos técnicos, baseamo-nos nos escritos de Gil (1999) para a realização de pesquisa bibliográfica.

Ao mesmo tempo em que realizamos o levantamento dos trabalhos que antecedem a presente dissertação, foi dado início também a aquisição e a leitura dos livros que apresentam os pressupostos teóricos dos autores que embasam essa pesquisa.

No mesmo período sondamos professores do ensino fundamental - anos finais de escolas públicas para fazer um levantamento dos livros de língua portuguesa que utilizam em sala de aula para compor o banco de dados da pesquisa e o livro escolhido e a ser adquirido pela prefeitura da cidade de Fortaleza para o triênio seguinte.

Realizamos a análise dos documentos oficiais que regem o ensino de línguas no Brasil para conhecermos melhor os pressupostos teóricos abordados na redação desses documentos e as orientações quanto ao ensino e a aprendizagem dos alunos. Os documentos analisados foram os PCN, a BNCC e o DCRC.

Referente aos livros didáticos, fizemos a análise dos editais lançados pelo PNL D para submissão de exemplares modelos de livros didáticos pelas editoras.

Analisamos primeiro o processo como os livros são selecionados para serem utilizados em sala de aula de escolas assistidas pelo PNL D. Em seguida, analisamos os livros de forma geral, estrutura, abordagem teórica proposta pelos autores e a forma como propõem o trabalho com a língua portuguesa a partir da escolha dos gêneros e da construção dos enunciados dos exercícios.

Elencamos elementos geralmente exigidos em exercícios para a compreensão dos gêneros textuais e estabelecemos uma relação entre esses elementos e as capacidades de linguagem requeridas.

O objetivo não é analisar o gênero em si, mas como as atividades são desenvolvidas de acordo com o gênero apresentado e como essas atividades contribuem para o crescente desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Em cada unidade atentamos à forma como o gênero é apresentado e, principalmente, aos exercícios que propõem a compreensão de textos a fim de identificar como esses exercícios mobilizam as capacidades de linguagem dos alunos. Analisamos cada um dos comandos das atividades que propõem a compreensão.

Selecionados os exercícios, voltamos nossa atenção à proposta de ensino de língua apresentada pelos autores, item presente geralmente na apresentação do livro, a fim de comparar com o que os documentos oficiais orientam para o ensino. O objetivo é observar se estes livros estão embasados, de fato, nos pressupostos do ISD e se conseguem por em prática a proposta de ensino de língua portuguesa de acordo com as recomendações da BNCC.

Após, elencamos os enunciados dos exercícios, separando por elemento mobilizado na compreensão e resposta dos exercícios, as capacidades correspondentes e os comandos apresentados por cada um dos enunciados.

Analisamos por partes, primeiro, os exercícios que evocam a capacidade de ação, se consideram o contexto de produção do gênero e se o conhecimento prévio dos alunos é considerado; segundo, os exercícios que mobilizam a capacidade discursiva dos gêneros, se o aluno é levado a compreender os tipos discursivos e textuais que compõem o gênero e a infraestrutura geral do texto; terceiro, os exercícios que requerem dos alunos as competências linguístico-discursivas, como os itens lexicais, gramaticais e sintáticos que estão envolvidos na construção do gênero, as vozes do texto, a construção dos enunciados e o emprego dos mecanismos de textualização e modalizações.

Construímos uma tabela com os gêneros que compõem os dois livros, com os domínios sociais dos gêneros, as tipologias e as capacidades de linguagem, baseando-nos na proposta de agrupamento de gêneros proposta por Schneuwly e Dolz (2004).

Apresentamos cada unidade e cada capítulo explicitando as temáticas propostas e os gêneros textuais trabalhados.

Com os enunciados separados e o elemento que cada um mobiliza, refletimos sobre como esses elementos estão relacionados às capacidades de linguagem e sintetizamos esses resultados por meio de gráficos.

Por último, apresentamos os resultados de nossa análise mostrando de que forma as capacidades de linguagem são trabalhadas em cada um dos livros didáticos analisados. Os dados apresentados a partir de nossa análise estão descrito na seção 8.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Os alunos começam a apropriar-se das práticas de linguagem no ambiente familiar e na sua comunidade. Quando chegam à escola passam a desenvolver a aprendizagem intencional que é nata da instituição escolar.

De acordo com a BNCC (2017), quando o aluno chega ao Ensino Fundamental Anos Finais tem a sua criticidade em relação às situações comunicacionais e a comunicação com interlocutores ampliadas. Vejamos:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 60)

Na fase em que os alunos passam pela transição do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais, eles estão expandindo a sua condição de autonomia. Biologicamente, eles estão transitando entre infância e adolescência. Os vínculos sociais e os de afetividade também passam por novos ares e pode ocorrer uma ampliação da capacidade de posicionamento crítico diante das situações por eles vividas.

Em outras palavras, os alunos estão construindo suas identidades. Nesse processo de construção identitária e cultural, os gêneros que permeiam a comunidade discursiva em que esses adolescentes estão inseridos têm forte influência sobre essa formação. Sobretudo, os gêneros midiáticos que fazem parte do dia a dia dos adolescentes que estão cada vez mais inseridos no mundo virtual e em contato com as mídias digitais.

Os gêneros textuais presentes no material didático precisam ser diversificados e fazerem parte do contexto social dos alunos, como os que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas (BRASIL, 2017, p. 136). Alguns desses gêneros já são conhecidos pelos alunos.

Para a pesquisa que nos propomos realizar, analisamos se os exercícios requerem os elementos que cada uma das capacidades de linguagem propõe na compreensão dos gêneros. Embora as capacidades de linguagem não devam ser trabalhadas de maneira fragmentada, pois as três são indissociáveis, a separação foi necessária para a análise.

Para desenvolver nossa análise, selecionamos, conforme os critérios mencionados anteriormente no tópico de metodologia, os livros didáticos “Português Linguagens” de William Cereja e Thereza Cochar, editora Saraiva, aprovado pelo PNLD para o triênio 2017/2018/2019 e o livro “Se liga na língua” de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, editora Moderna, aprovado pelo PNLD para o triênio 2020/2021/2022.

Elencamos os enunciados dos exercícios que propõem compreensão dos gêneros textuais e identificamos, a partir dos enunciados, os elementos mobilizados para a resolução do exercício pelo aluno. São eles:

- a) Informação explícita no texto: elemento que requer do aluno a busca de informações que são facilmente encontradas na materialidade do texto escrito sem maiores esforços para identificá-los;

b) Posicionamento crítico do aluno: elemento que requer que o aluno assumira uma postura crítica diante dos fatos apresentados no texto e exponha a sua opinião a respeito;

c) Inferência: elemento que conduz o aluno à dedução de algo que está implícito no texto, mas que pode ser facilmente recuperado;

d) Conhecimento de mundo: elemento que exige do aluno que estabeleça uma relação de conhecimento entre o texto e o contexto social do qual o gênero trata;

e) Relação entre textos: elemento que conduz o aluno a estabelecer uma relação entre o gênero lido e textos que tratam da mesma temática. Incluímos neste elemento também as questões de intertextualidade;

f) Produção de texto oral: elemento que requer do aluno a produção de um gênero textual oral;

g) Léxico: elemento que requer do aluno a compreensão dos sentidos de vocábulos presentes no texto em contextos distintos;

h) Propósito comunicativo: elemento que conduz o aluno à compreensão do propósito que o gênero exerce no contexto de interação em que é produzido;

i) Leitura de imagens: elemento que cumpre o papel de levar o aluno a estabelecer relação entre a imagem e o texto, compreendendo como a imagem se integra ao plano geral do texto;

j) Caracterização do gênero: elemento que requer que o aluno reconheça o gênero que está sendo trabalhando, qual a situação e o contexto comunicativo em que o gênero se insere e com quais outros gêneros ele se relaciona;

k) Suporte: elemento que requer do aluno a compreensão dos meios pelos quais o gênero circula;

l) Estrutura textual: elemento que requer do aluno a compreensão da forma estrutural como o gênero estudado se organiza.

Iniciamos nossa análise pelo livro Português Linguagens. Vimos primeiro os aspectos estruturais do livro, em seguida a abordagem de ensino e aprendizagem de língua proposta pelos autores, e, por último, fizemos a análise dos exercícios considerando os gêneros textuais com os quais os exercícios têm relação.

O livro do aluno é composto por 272 páginas. É a edição de 2015 reformulada.

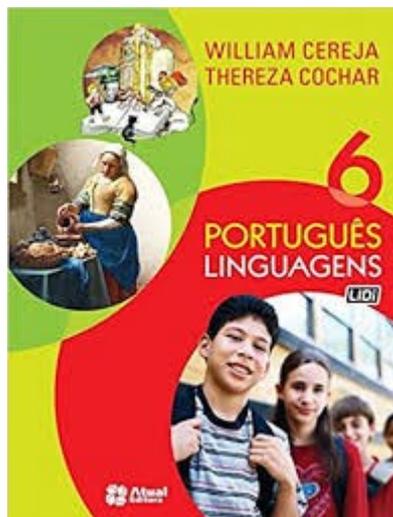


FIGURA 4: CAPA DO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS, DE WILLIAM CEREJA E THEREZA COCHAR.

O livro é dividido em quatro unidades, cada uma delas composta por três capítulos. As unidades estão assim nominadas: “No mundo da fantasia”, “Crianças”, “Descobrimo quem sou eu” e “Verde, adoro ver-te”. A primeira aborda o gênero conto; a segunda, história em quadrinhos; a terceira explora os gêneros relato pessoal, carta, diário e os gêneros digitais *e-mail*, *blog*, *twitter* e comentário; a quarta versa sobre artigo de opinião, cartaz e exposição oral.

Cada unidade traz no início uma introdução ao gênero que será trabalhado durante o percurso como forma de suscitar a curiosidade do aluno para a leitura, uma seção em que os autores sugerem uma pesquisa em livros, *sites*, filmes, revistas, museus, bibliotecas, entre outros, e a proposta de um projeto em que o professor possa trabalhar a produção textual com os alunos.



FIGURA 5: ABERTURA DO CAPÍTULO 1 DO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS, DE WILLIAM CEREJA E THEREZA COCHAR.

Cada capítulo traz uma introdução apresentando o assunto que será tratado durante o estudo e é composto das seções “estudo do texto”, “produção do texto”, “a língua em foco”, e “divirta-se”.

Na apresentação feita ao aluno no início do livro, os autores apresentam o livro numa perspectiva interacionista, por isso justifica-se o termo “linguagens” ao invés de linguagem.

O conceito de língua aparece no livro como sendo um fenômeno social, resultado de interações verbais por interlocutores por meio de enunciados concretos.

O aluno é convidado pelos autores a interagir com os gêneros e fazer uso das linguagens de maneira criativa e espontânea, como o faz no seu dia a dia.

Sobre a interação com os gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) enfatizam que a escola sempre trabalhou com gêneros para a compreensão das práticas de linguagem. No entanto, compreendemos que os direcionamentos quanto ao gênero como objeto de ensino ainda precisa ser trabalhado no campo do ensino de línguas como forma de darmos suporte aos professores em suas práticas.

Esses autores propõem para o ensino de gêneros na escola o agrupamento de gêneros e a escolha dos gêneros de forma que sejam trabalhados em progressão. Como critérios para o agrupamento se deve considerar: o domínio social de comunicação, as capacidades de linguagem envolvidas e as tipologias textuais existentes.

Baseando-nos nesse agrupamento, formulamos uma tabela em que sintetizamos os grupos a que pertence cada um dos gêneros, os tipos textuais e as capacidades de linguagem. Primeiro fizemos uma descrição dos capítulos dos dois livros e em seguida apresentamos a tabela.

A unidade 01, composta por três capítulos, aborda o gênero conto por meio da temática **No mundo da fantasia**. O capítulo 01 traz o texto **As três penas** de Jacob Grimm. O capítulo 02 traz o texto **O patinho bonito**, de Marcelo Coelho. O capítulo 03 traz como gênero textual um cartum, de Mordillo, uma releitura do conto Rapunzel. Os capítulos têm, respectivamente, oito, nove e cinco exercícios na seção de compreensão.

A unidade 02, cuja temática é **Crianças**, aborda o gênero textual crônica. O capítulo 01 traz a crônica **Menino de Cidade**, de Paulo Mendes Campos; o 02 propõe a leitura da crônica **A Mala de Hana**, de Karen Levine; o 03 aborda da pintura **Cabra-**

**cega**, de Giovanni Torriglia. Os dois primeiros capítulos trazem oito exercícios de compreensão; o terceiro, seis.

A unidade 3, por meio da temática **Descobrimo Quem Sou Eu**, propõe a compreensão do gênero relato de experiência vivida. O capítulo 01 traz o relato **Banhos de Mar**, de Clarice Lispector. O capítulo 02 propõe a compreensão do texto **Eu sou Malala**, de Malala Yousafzai. O capítulo 03 apresenta uma tela, intitulada **Vestido de Festa** (1949), do pintor americano Norman Rockwell. Os capítulos apresentam nove, oito e seis exercícios de compreensão, respectivamente.

A unidade 4, por meio da temática **Verde, adoro ver-te**, aborda o gênero textual artigo de opinião e apresenta em sua abertura um poema intitulado **Desejos**, de Elias José. O capítulo 01 traz uma crônica de Rubem Braga, intitulada **Tuim criado no dedo**. O capítulo 02 apresenta para compreensão dois artigos de opinião. O primeiro intitulado **A longa lista dos condenados** foi publicado na revista *Veja*, enquanto o segundo com o título **Quais são os animais ameaçados de extinção no Brasil** foi publicado na revista *Época*. Ambos têm oito exercícios de compreensão.

O segundo livro analisado foi **Se Liga na Língua, produção de texto e linguagem** dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi.



FIGURA 6: CAPA DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA, DE WILTON ORMUNDO E CRISTIANE SINISCALCHI.

O livro é composto de 274 páginas. A edição é de 2018, da editora Moderna.

O livro é composto por oito (8) capítulos divididos em seções. As duas primeiras seções de cada capítulo são **Leitura 1** e **Leitura 2**, que são compostas de um gênero textual e exercícios de compreensão. São à essas seções que nos atemos em nossa pesquisa.

Os autores iniciam a apresentação da obra traçando um panorama do ensino de língua portuguesa no Brasil nos anos 80, época em que predominava uma perspectiva normativa da língua. Em seguida, apresentam a proposta da obra que, segundo eles, buscou trabalhar com gêneros que geralmente não aparecem nos livros didáticos, mas que estão presentes no contexto social dos alunos, principalmente no meio digital.

A obra propõe um trabalho com as diversas linguagens, sobretudo a linguagem artística. O livro inicia, por exemplo, com a cifra da música **Só eu sou eu** de Marcelo Jeneci e termina com a canção **De toda cor** de Renato Luciano, propondo aos alunos o conhecimento e a reflexão sobre o vasto acervo e a riqueza da música popular brasileira.

No capítulo 01 o gênero textual apresentado é o diário. A temática é **Diário: registro do eu no mundo**. A leitura 1 é de uma página de diário íntimo com 8 exercícios sobre compreensão e a leitura 2 é de um trecho de um diário publicado com 4 questões de compreensão.

O capítulo 02 traz o gênero verbete. A temática é **Verbetes: palavra que explica palavra**. A leitura 1 com o verbete em uma página de dicionário e a leitura 2 com um verbete em uma página de dicionário *on-line*, ambos com 7 exercícios de compreensão.

O capítulo 03 propõe a compreensão do gênero história em quadrinhos. A abordagem é **História em quadrinhos: imagens e palavras em ação**. A leitura 1 traz um recorte de uma HQ de Fernando Gonsales intitulado **Níquel Náusea**, com 8 exercícios. A leitura 2 traz uma HQ produzida por Samanta Flôor com uma releitura da Turma da Mônica em homenagem ao Cartunista Mauricio de Sousa e 7 exercícios de compreensão.

O capítulo 04 apresenta o gênero relato de experiência vivida. O assunto é **Relato de experiência: contar o que houve comigo**. A leitura 1 propõe a compreensão de um vídeo e sua transcrição em que um professor relata os momentos vividos durante um terremoto no Chile. Já a leitura 2 é um relato de experiência de um jovem que teve contato com o *hip hop* dentro do projeto Criança Esperança. Ambas as leituras são acompanhadas por 6 exercícios de compreensão.

O capítulo 05 apresenta o gênero poema. A temática é **Poema: a expressão do eu**. Na leitura 1 encontramos um trecho de um poema de Arnaldo Antunes,

acompanhado de 6 exercícios de compreensão e na leitura 2 é sugerida a leitura de **O avião**, de Ivan Junqueira, acompanhado por 8 exercícios de compreensão.

O capítulo 06 tem como temática **Anúncio e outros gêneros publicitários: a venda de produtos e de ideias**. Na leitura 1 há um anúncio veiculado pela revista Ondazul no dia mundial da água, em seguida há 5 exercícios de compreensão. Na leitura 2 há um anúncio, um folder, um spot e um cartaz de um filme, todos esses integram uma campanha do Ministério da Saúde pela doação de órgãos. Após os gêneros há a aplicação de 6 exercícios de compreensão.

O capítulo 07 tem a temática **Comentário de Leitor: o direito de opinar**. A leitura 1 propõe uma análise de comentários sobre a notícia de um menino sírio que morreu por afogamento tentando fugir da guerra civil em seu país. Após seguem 5 exercícios de compreensão. A leitura 2 traz comentários de uma notícia de um jornal *on-line* sobre um suposto caso de uso de substâncias ilegais por atletas franceses durante os jogos olímpicos no Rio de Janeiro em 2018. Na seção há 4 exercícios de compreensão.

Por fim, o capítulo 08 traz a temática **Conto: que delícia que é contar!** A leitura 1 é do conto **Papai Noel, pega ladrão**, de autoria do escritor Marcos Rey, seguido de sete exercícios de compreensão. A leitura 2 é do conto **Trem Fantasma**, de Moacyr Scliar, com seis exercícios de compreensão.

Baseando-nos no agrupamento proposto por Schneuwly; Dolz (2004), sintetizamos os gêneros propostos nos livros analisados da seguinte forma:

<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	<b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>ASPECTOS TIPOLÓGICOS</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</b>
<b>Conto</b>	Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil
<b>Crônica</b>	Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil
<b>Relato de experiência vivida</b>	Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
<b>Artigo de opinião</b>	Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
<b>Diário</b>	Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
<b>Verbetes</b>	Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
<b>História em quadrinhos</b>	Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio

			do verossímil
<b>Poema</b>	Cultura literária ficcional	Narrar	Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil
<b>Anúncio</b>	Regulação mútua de comportamentos	Descrever ações	Instruções e prescrições
<b>Comentário</b>	Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição

TABELA 3: AGRUPAMENTO DE GÊNEROS. ADAPTADO DE SCHNEUWLY; DOLZ (2004).

Para o agrupamento de gêneros são consideradas características como as finalidades sociais associadas ao ensino, que apresentem de forma flexível as distinções tipológicas e que apresentem um nível relativo de homogeneidade<sup>3</sup> em relação às capacidades de linguagem.

A aprendizagem que se desenvolve sobre as linguagens ocupa um espaço que se situa entre as práticas de linguagem e as atividades de linguagem. Nesse espaço, o gênero textual exerce a função de intermediário das práticas de aprendizagem. Dessa forma:

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ. 2004, p. 75)

Analisaremos a partir daqui os enunciados dos exercícios que compõem a seção de compreensão dos gêneros textuais que compõem o livro *Português Linguagens*.

Em nossa análise, pudemos observar que os autores tentaram trabalhar a linguagem tomada no seu aspecto social, como sugerem na introdução direcionada aos alunos. No entanto, os enunciados que analisamos dos exercícios que propõem a compreensão textual ainda retomam a perspectiva prescritiva da língua, dando ênfase à materialidade do texto.

Há uma preocupação na seleção de gêneros que fazem referência a assuntos do cotidiano dos alunos, embora, como veremos a seguir, os exercícios não abordem de imediato o aspecto comunicacional do gênero.

<sup>3</sup> É importante registrar que, embora se use o vocábulo “homogeneidade” relacionado às capacidades de linguagem, há um consenso entre os autores de que o agrupamento não é estanque e que um mesmo gênero pode se adaptar a diferentes esferas.

As páginas são bem ilustradas, como podemos observar na figura 7, e notou-se a preocupação em fazer referência a outros textos que reforcem as temáticas abordadas, com seções que incentivam os alunos a pesquisarem outros gêneros como filmes, livros, notícias, entre outros.



FIGURA 7: PÁGINA 107 DO LIVRO SE LIGA NA LÍNGUA

Os comandos que requerem do aluno que localize informações explícitas no texto revelam, no entanto, que, embora o ensino por meio do livro didático tenha avançado muito e tentado trazer a língua no seu aspecto social, ainda predomina nesse livro em específico o foco na materialidade do texto.

Para a análise do primeiro livro selecionamos um total de oitenta e oito (88) exercícios voltados para a compreensão dos gêneros textuais.

Dos oitenta e oito (88) exercícios analisados, quarenta e sete (47) deles requerem apenas que os alunos encontrem informações presentes no texto sem muita dificuldade, como podemos perceber no enunciado presente na unidade 1, capítulo 1 que tomamos como exemplo:

*1. No início do conto, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.*

*a) Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei?*

Para responder ao exercício basta que o aluno localize no texto os parágrafos em que o narrador afirma que os filhos tinham características como: inteligente, sensato, calado, simplório.

Vejamos mais um exemplo de um enunciado do exercício 1, do capítulo 2, da unidade 3, que propõe a compreensão do gênero crônica:

*1. O texto narra os acontecimentos que precederam um fato decisivo na vida de Malala. Qual é esse fato?*

Concordamos que esse elemento está dentro do campo de utilização da capacidade de ação. Um texto é constituído por informações explícitas na superfície, mas também por informações implícitas. Aquelas são recuperadas pelo leitor de forma mais simples, já estas dependem tanto do conhecimento prévio do leitor quanto da situação comunicativa.

Embora seja uma atividade simples localizar informações explícitas no texto, esses exercícios são importantes para a compreensão das informações dadas no texto, visto que, as informações inferidas precisam partir de algo dado, precisam ser referendadas pelo cotexto, ou seja, as inferências devem ser autorizadas pelo texto, por indícios presentes na superficialidade do texto. Dessa forma, estes exercícios são objetos de ensino consideráveis para o trabalho com gêneros.

A quantidade de enunciados com esse elemento é preocupante porque nos mostra que nos exercícios que propõem a compreensão do gênero estudado, predomina a materialidade do texto, comprometendo a formação do pensamento crítico-reflexivo do gênero e as condições de produção do gênero.

Os comandos em que é requerido o posicionamento crítico dos alunos trazem uma proposta de ensino voltada para o trabalho com o pensamento crítico-reflexivo, permitindo que os alunos formulem e expressem suas opiniões a respeito dos temas abordados. Os exercícios sugerem ainda a partilha dessas opiniões entre os colegas. Vejamos os enunciados do exercício 6, capítulo 1, unidade 1:

*6. Aos poucos, os fatos vão revelando como são, de fato, as personagens.*

*a) O que as atitudes dos irmãos mais velhos revelam sobre o caráter deles?*

*b) O filho mais jovem era realmente um bobalhão, como as pessoas supunham?*

*c) O desempenho do Bobalhão como rei confirma a resposta da questão anterior? Por quê?*

Para responder ao exercício, os alunos devem traçar um panorama das atitudes dos personagens apresentados no texto e deduzir qual o caráter deles. No enunciado do item b o aluno pode inferir a partir das informações explícitas no texto e das percepções da situação comunicativa para elaborar a sua resposta. E no item c o

aluno pode expressar a justificativa, os fatos que o levou as conclusões expressas no item anterior.

Vejamos também o enunciado do item a, exercício 5, capítulo 1, unidade 3:

*a) Naquela sociedade, quais são as únicas profissões toleradas para mulheres?*

O enunciado, se direcionado para uma discussão entre os alunos, pode abrir espaço para um posicionamento crítico importante a respeito do papel da mulher na sociedade atual do ponto de vista das diferentes culturas. Do contrário, o professor obterá apenas uma resposta pontual, explicitada no texto.

Esse elemento é responsável pela leitura crítica que resulta na formação sociocultural do leitor. É por meio dele que o leitor consegue construir e reconstruir o significado para o texto e posicionar-se em relação ao que está sendo dito. Faz referência à capacidade de ação.

Pensemos também na prática situada, dentro da pedagogia dos multiletramento, que alia as características socioculturais à motivação para a prática e pode gerar no falante a consciência do uso da linguagem na prática em que ele está inserido.

Exercícios como esse poderiam ser trabalhados com mais constância e elaborados com mais complexidade, levando o aluno a refletir sobre os aspectos sociais que envolvem os gêneros, a compreender os discursos que são materializados no texto e a tomarem posicionamentos em relação a estes.

Os enunciados que propõem aos alunos fazerem inferência, assim como os enunciados que propõem a localização de informações no texto, são dos mais recorrentes e não apresentam um grau crescente de dificuldades na resolução dos exercícios, como podemos perceber no enunciado do item a, exercício 3, capítulo 1, unidade 3:

*a) Por que ela considera essa viagem como uma “ilha encantada” em sua infância?*

Inferir é traçar sentidos a partir da ligação entre enunciados, mas também é buscar suprir os espaços vagos no texto com os conhecimentos adquiridos no seu convívio social. Observemos o enunciado do exercício 1, capítulo 1, unidade 1:

*1. “O patinho bonito” é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.*

*a) Qual é esse conto?*

Para responder de acordo com o que o exercício pede o aluno precisa recuperar na sua biblioteca cultural o conhecimento que ele tem a respeito do conto “O

patinho feio”. Do contrário ele não conseguirá estabelecer uma relação entre os personagens e o enredo dos dois textos.

Ao fazer essa pergunta, em que dirige a atenção do leitor para o conto infantil, o livro didático poderia explorar com mais ênfase o gênero, visto que, muito provavelmente, os alunos ainda têm na memória da infância vários contos com os quais conviveram, quer lidos por eles quer lidos pelos pais ou pelos avós. Podem até mesmo ter na lembrança leituras realizadas na escola durante o Ensino Fundamental, séries iniciais.

Os enunciados que propõem a utilização do conhecimento de mundo foram encontrados em uma quantidade relativamente pequena para o que se espera no trabalho com gêneros textuais, já que os gêneros trabalhados no seu aspecto social propõem uma relação do conhecimento já adquirido pelo aluno na sua comunidade discursiva com o que o texto relata.

Utilizamos o termo “conhecimento de mundo” para nomear os conhecimentos que o leitor adquire por meio da leitura e de outras interações comunicacionais, como filmes, jornais, peças teatrais, músicas, práticas esportivas, etc.

Dos oitenta e oito exercícios de compreensão, apenas onze enunciados requerem que os alunos façam uso do seu conhecimento de mundo, como podemos ver no enunciado da questão 5, capítulo 2, unidade 4:

*5. De acordo com os textos, estudos dos cientistas mostram a interferência humana no processo de extinção de espécies animais. Quais são as principais ações humanas relacionadas com o desaparecimento de espécies animais?*

Para responder ao enunciado o aluno precisa recorrer ao seu conhecimento sobre meio ambiente, sobre preservação, sobre as ações humanas e a repercussão dessas ações sobre a fauna.

Os enunciados que propõem ao aluno estabelecer uma relação entre diferentes textos está relacionada à transposição de gêneros e à intertextualidade. Encontramos cinco enunciados que propõem o estabelecimento dessas relações, como vemos no enunciado do exercício 3, capítulo 3, unidade 1:

*3. Alguns elementos do cartum fazem lembrar um conhecido conto maravilhoso dos irmãos Grimm. No conto, uma princesa de tranças longas vive no alto de uma torre, aprisionada ali por uma bruxa. Um príncipe passa pelo castelo e, ao ouvir o canto da princesa, apaixonou-se por ela e resolve libertá-la.*

a) Qual é esse conto?

Podemos perceber por meio do enunciado, que o cartum do capítulo 3 é uma releitura do conto Rapunzel. Vejamos na figura 8.



FIGURA 8: PÁGINA 51 DO LIVRO PORTUGUÊS LINGUAGENS

O aluno, caso conheça o conto, precisa mobilizar seus conhecimentos sobre os personagens e suas ações no conto, especialmente a cena clássica em que a princesa joga as tranças para que o príncipe escale a torre.

A intertextualidade é a relação que há entre os textos, nesse caso específico a relação ocorre por meio de uma paródia, em que são retomados os mesmos personagens, o enredo, o cenário, porém de uma maneira extrovertida que é característica do cartum.

Compreendemos que a intertextualidade está relacionada principalmente à capacidade de ação, por ser necessário que o leitor mobilize conhecimentos que estão relacionados à sua experiência de leitura, social, cultural, que estão além da materialidade do texto.

Encontramos um enunciado que propõe uma produção de gênero oral informal através do enunciado do exercício do item b, exercício 1, capítulo 2, unidade 1: *b) Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história.*

Seis exercícios propõem compreensão do léxico que é trabalhado no texto, como o sentido da expressão “Era uma vez” no início do gênero conto e de algumas expressões destacadas no texto que influenciam no discurso que é transmitido.

Já em relação ao propósito comunicativo, encontramos apenas quatro enunciados. Dois enunciados que propõem a caracterização do gênero, dois que propõem uma discussão sobre o suporte e um que aborda a estrutura do gênero.

Os exercícios dos gêneros que trazem imagem compondo o texto foram quatorze, mas apenas em um dos gêneros os autores relacionam a imagem ao contexto de produção do gênero e ao discurso que se pode ver por meio do que é retratado na imagem, levando o aluno a uma tomada de posição em relação à imagem.

Como já mencionamos nesse trabalho, é importante que no trabalho com a compreensão dos gêneros textuais sejam trabalhados também os aspectos multimodais, visto que os ambientes sociais em que as crianças e os jovens se desenvolvem há um número cada vez maior de textos multimodais.

Trabalhar a relação semiótica entre texto escrito e imagem é um letramento importante para o desenvolvimento da criticidade do aluno e para o conhecimento consciente da estrutura e implicações discursivas desses gêneros.

Das habilidades trabalhadas por meio dos exercícios, há uma predominância de 99% da escrita, já que apenas um dos enunciados propõe a oralidade. A oralidade no enunciado é tratada no nível informal da linguagem, quando o aluno é instigado a relatar para os colegas a experiência de leitura do gênero conto.

A ausência de exercício que trabalhem a compreensão desses aspectos presentes nos gêneros textuais implica diretamente no desenvolvimento da compreensão sobre as práticas de linguagem. Scheneuwly e Dolz (2004) destacam a importância da compreensão das práticas de linguagem:

As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. (p. 73)

A partir da distribuição de elementos por meio dos comandos dos exercícios, pudemos elaborar o seguinte gráfico:

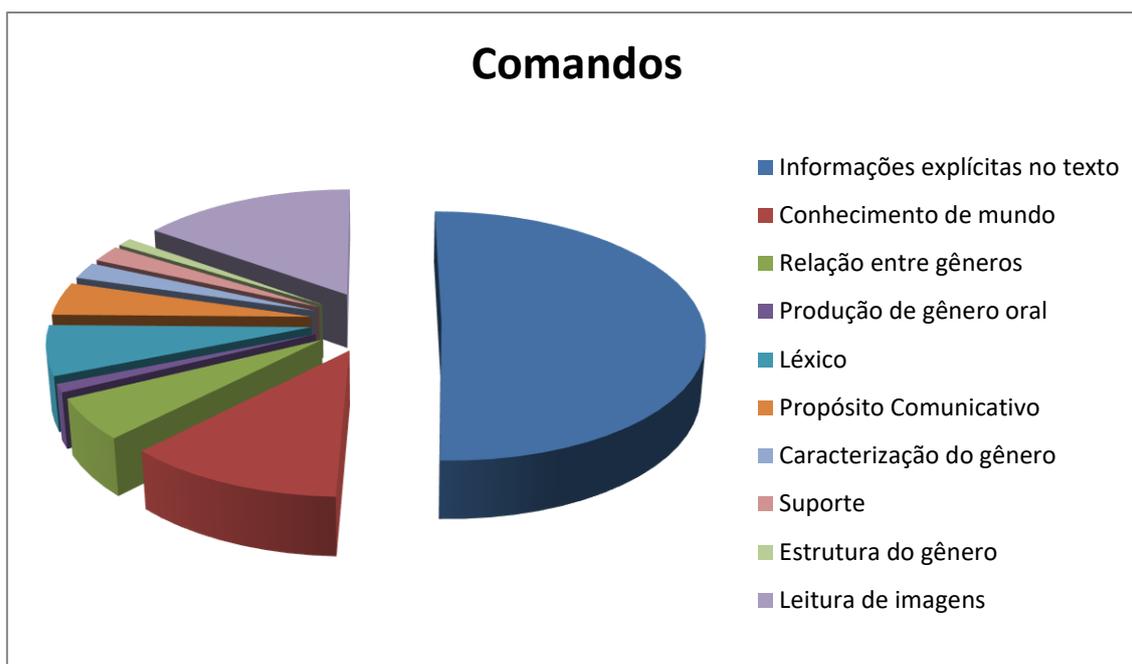


GRÁFICO 1: ELEMENTOS REQUERIDOS POR ENUNCIADOS DOS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DOS GÊNEROS NO LIVRO *PORTUGUÊS LINGUAGENS*.

Nos enunciados do livro para alunos do 6º ano, *Português Linguagens*, podemos perceber que predomina a materialidade do texto, elemento identificado na maioria dos exercícios propostos.

Embora, como dito anteriormente, os autores tenham demonstrado a intenção de propor um trabalho com a língua a partir dos contextos sociais, históricos e culturais, que abordassem gêneros do cotidiano dos alunos, podemos concluir que os exercícios por vezes não abordam a língua na perspectiva interacionista.

A concepção de língua que predomina por meio dos exercícios de compreensão dos gêneros no livro, considerando as estratégias de leitura e os enunciados dos exercícios propostos, é a de língua como instrumento de comunicação, em que a atenção se centra na materialidade do texto.

Elementos referentes à atitude responsiva e interação entre autor e leitor, instância social do gênero, estrutura, elementos linguísticos mobilizados para a construção dos gêneros foram deixados de fora da compreensão proposta pela maioria dos exercícios.

A sequência de exercícios presente no livro analisado propõe ao aluno a compreensão dos mesmos elementos em todos os capítulos, sendo propiciada a percepção de alguns elementos referentes à capacidade de ação, enquanto que elementos

referentes às capacidades linguística e linguístico-discursiva aparecem em menor quantidade. Não identificamos uma progressão nesse sentido.

Passamos, a partir desse trecho, a análise dos exercícios do livro *Se Liga na Língua*.

Em nossa análise indagamos o porquê de os autores proporem a leitura de dois textos de mesmo gênero ao invés de apenas um texto, como faz a maioria dos livros didáticos.

Percebemos, por meio da análise dos enunciados, que a leitura e a compreensão do primeiro gênero objetivam ajudar o aluno a desenvolver uma compreensão global do texto e das características do gênero. Já a leitura 2 objetiva uma leitura a partir das experiências adquiridas na leitura anterior para reforçar e expandir os conhecimentos sobre o gênero em estudo.

Analisamos um total de 100 exercícios referentes à compreensão dos gêneros trabalhados na leitura 1 e na leitura 2.

Desses exercícios percebemos que 23 enunciados pedem que o aluno localize informações explícitas no texto. A título de exemplificação, vejamos o enunciado do exercício 1, capítulo 1:

*1. A página de diário de Marina Torres Sella trata de sua estada em um acampamento.  
a) Que parte dessa experiência a jovem mais valorizou?*

Como dissemos anteriormente, a habilidade de localizar informações explícitas pode ser executada pelo aluno de maneira mais simples. Isso não significa que esse elemento não seja importante para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, já que a compreensão de um gênero textual pode começar pela parte materialidade do texto.

Os tipos de enunciados que propõem localizar informações explícitas no texto, portanto, trazem um dos pontos de partido para a construção dos sentidos do texto, que podem refletir a aprendizagem sobre o funcionamento dos discursos nos gêneros trabalhados.

Percebemos ainda que esse elemento não ocupa maior espaço entre os enunciados desse livro como ocorre com os da coleção anteriormente analisada.

A quantidade de enunciados que encontramos que conduzem os alunos ao posicionamento crítico é 19.

No capítulo 6, leitura 1, exercício 2 identificamos um enunciado que tenciona o aluno a estabelecer a relação entre o gênero e a necessidade de sua produção.

## 2. *Que dados de nossa realidade justificam sua produção?*

Para responder a essa questão o aluno precisa lançar mão de seus conhecimentos prévios a respeito da poluição de rios e mares e conseqüente degradação da vida nesses ambientes. Dessa forma, o aluno pode apresentar sua resposta de maneira crítica, justificando a necessidade de campanhas de preservação de rios e mares.

Enunciados como esse tencionam o leitor a reconhecerem as pluralidades de sentidos envolvidas nos textos, as condições de produção, os interlocutores e o posicionamento social dos autores do texto.

Além disso, o aluno é levado a compreender-se como sujeito atuante nas relações sociais que envolvem o gênero, reforçando a perspectiva interacionista da língua que é proposta pelos autores do livro.

Quando o aluno se depara com questões desse tipo, ele é instigado a sair da materialidade do texto e pensar no contexto real de produção do gênero. Além disso, o enunciado promove o exercício da cidadania e a competência discursiva na construção da resposta.

Identificamos 12 enunciados que requerem que os alunos façam inferências. Observemos o enunciado do item b, exercício 5, capítulo 1, leitura 1:

*b) Por que você acha que a primeira pessoa é muito usada em um relato como esse?*

O enunciado faz referência à pessoa do discurso em que o diário é escrito. O aluno precisa mobilizar ao mesmo tempo seus conhecimentos sobre vozes verbais, sobre a estrutura do gênero diário e o propósito comunicativo.

Como dissemos anteriormente, nem sempre o processo de inferência é simples. Por meio do processo de inferência que o aluno faz para responder a esse tipo de questão ele mobiliza outros conhecimentos, utilizando-se não apenas da capacidade de ação como também da capacidade discursiva.

Cinco enunciados requerem que os alunos utilizem seus conhecimentos de mundo. Observe: *b) Cite uma prova de que o ar existe.*

Esse enunciado faz parte da questão 1, capítulo 5, leitura 1 e faz com que o aluno retome conhecimentos adquiridos em outra área de estudos, como a área de ciências.

São enunciados como esse que fazem com que o aluno saia da materialidade do texto e estabeleça relação do que é dito no texto com discursos socialmente localizados e com conhecimentos anteriormente internalizados.

Dessa forma, podemos definir esse tipo de enunciado como um dos comandos que conduzem o aluno a fazer uso da capacidade de ação.

Três dos enunciados propõem que os alunos estabeleçam uma relação entre textos. Observemos o enunciado do exercício 4, capítulo 3, leitura 1:

*4. Para criar um dos personagens da tirinha, Fernando Gonsales inspirou-se no Thor da mitologia nórdica. Que elementos da pintura reproduzida no boxe a seguir permitem essa associação?*

Para responder ao enunciado, o aluno pode recorrer aos filmes para estabelecer uma relação entre a imagem do herói na tirinha e a imagem nos filmes.

Enunciados como esse, que requerem que o aluno estabeleça uma relação entre imagens, ou imagens e escrita, são importantes para que o aluno aprimore sua experiência com gêneros específicos como anúncios, charges, memes, que são compostos por texto verbal e texto não verbal.

Vemos mais uma vez a exemplificação de enunciados que requerem a capacidade de ação, compreendendo a instância social em que o gênero se desenvolve e a capacidade discursiva, trabalhando com a compreensão da estrutura do gênero.

Trinta e um enunciados requerem dos alunos conhecimentos sobre o léxico. Vejamos o enunciado do item c da questão 2, capítulo 4, leitura 1:

*c) O falante diz que “a cidade parece estar funcionando normalmente”. Por que ele usa a palavra parece?*

Enunciados como esse requerem do aluno a capacidade discursiva. O conhecimento do léxico nos textos está ligado à compreensão dos tipos textuais e também ao conteúdo temático. Compreender o porquê de o enunciador escolher uma palavra e não outra pode levar também à compreensão dos discursos mobilizados no gênero textual.

Podemos perceber que, ao destacar a voz do falante no enunciado, os autores incentivam os alunos a compreenderem a função de modalizadores e as vozes do discurso. Enunciados como esse requerem uma ou mais capacidades de linguagem, que, como dissemos, são interligadas, indissociáveis.

Identificamos dez enunciados que fazem menção ao propósito comunicativo do gênero. Podemos ver isso por meio do enunciado da questão 2, capítulo 4, leitura 2:

*2. Os relatos de experiência trazem o depoimento de quem viveu uma situação incomum, como testemunhar um acidente, ou apresentam uma história pessoal que*

*pode servir como um exemplo para outras pessoas. Qual é a finalidade do relato de Pedro? Explique.*

Conhecer o propósito comunicativo de um gênero textual é um fator principal na compreensão do próprio gênero e da situação comunicativa em que ele se desenvolve. Muitas vezes, o propósito comunicativo determina que linguagem o produtor do texto poderá utilizar para alcançar com eficácia o seu objetivo; determina, inclusive, o léxico a ser utilizado pelo produtor.

Outro ponto importante que se considera a partir dos conhecimentos sobre o propósito comunicativo dos gêneros são as ações de linguagem. Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) destacam que “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (...)”.

É importante que haja uma quantidade considerável de enunciados que trabalhem a compreensão desse elemento que se liga à capacidade de ação. Compreender o que o texto diz implica também em compreender a ação de linguagem e a própria configuração estrutural do gênero.

Identificamos dez enunciados que propõem a leitura de imagens. Observemos os enunciados do exercício 4, capítulo 6, leitura 1:

*4. Observe que a imagem é composta de duas partes.*

*a) O que separa essas partes?*

*b) O que o leitor imagina ver quando observa apenas a parte superior?*

*c) O que ele percebe quando vê também a parte inferior?*

Identificamos trinta e um comandos que propõem a compreensão de caracterização do gênero. Observemos o enunciado da questão 3, do capítulo 6, leitura 2:

*b) Que conteúdo é apresentado na parte interna do fôlder?*

Compreender a caracterização do gênero implica conhecer a estrutura, como imagens, parágrafos, introdução, desenvolvimento e conclusão, tipo de linguagem usada, entre outras características que possam ser identificadas.

Três dos enunciados fazem menção ao suporte do gênero textual em estudo.

*4. O relato de Pedro é divulgado no site do Museu da Pessoa, que permite aos falantes usarem a linguagem com a qual têm mais intimidade.*

Podemos perceber por meio desse enunciado o destaque do suporte e como ele implica nos aspectos linguístico-discursivos do gênero.

Encontramos 27 enunciados que propõem a compreensão de estrutura textual. Vejamos o enunciado da questão 1, do capítulo 1, leitura 2:

*1. Marina e Zlata iniciam sua página de diário com o dia, o mês e o ano em que escrevem. Por que as datas são importantes nesse gênero?*

Vejamos o enunciado da questão 6, leitura 1, capítulo 1:

*6. O relato apresenta fatos em três momentos. No caderno, relacione cada informação à noção de tempo presente, passado ou futuro.*

O enunciado requer o uso da capacidade linguístico-discursiva. O aluno poderá compreender os parâmetros de ação no texto por meio da percepção dos modos verbais que ele pode observar. Há uma ordem de alinhamento entre a ação prática e a teoria, que Bronckart (1999) destaca

A consequência dessa mistura objetiva da ação de linguagem é que as marcas da interação e as marcas da autonomia teórica encontram-se sobrepostas no texto, desde o nível frasal (cf, exemplos e1 e e3) e constituem, desse modo, uma configuração de unidades próprias do tipo misto interativo-teórico. (p. 203)

Por meio da distribuição de elementos identificados nos comandos dos exercícios, pudemos elaborar o seguinte gráfico:

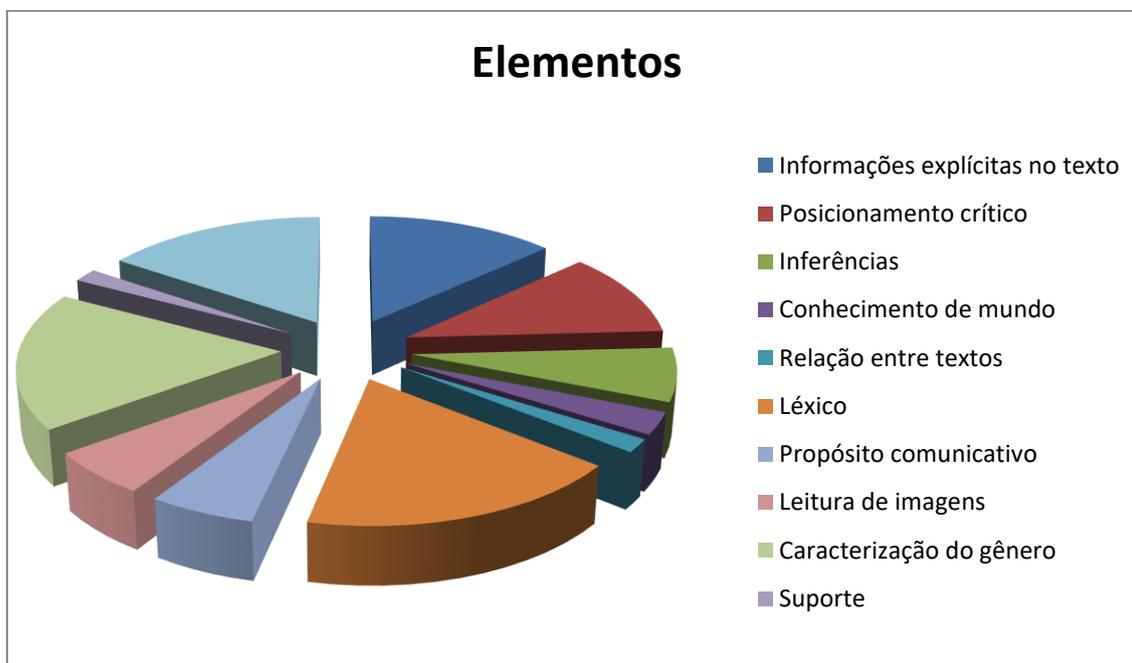


GRÁFICO 2: ELEMENTOS REQUERIDOS POR ENUNCIADOS DOS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DOS GÊNEROS NO LIVRO *SE LIGA NA LÍNGUA*.

Retomando os objetivos traçados para esta pesquisa e as questões suscitadas a respeito, em que, tomando como base teórica o ISD e os estudos sobre o ensino de gêneros de Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz, Schneuwly (2004), buscamos

analisar como são requeridas as capacidades de linguagem por meio dos exercícios do livro didático do 6º ano.

Quanto à perspectiva do ensino de línguas proposto no livro didático *Português Linguagens*, é evidente a posição dos autores e o conhecimento sobre a perspectiva de ensino da língua enquanto instrumento de interação entre falantes. Porém, é necessário que os exercícios sejam revistos, pois da forma como estão elaborados, a interação é realizada de maneira superficial.

Em relação à compreensão dos gêneros textuais, percebemos um esforço por apresentar gêneros que trabalhem com temáticas que abordem o contexto social em que os alunos estejam inseridos.

Uma crítica que apresentamos em relação aos exercícios presentes no livro didático é em relação ao nível e a sequência dos exercícios, que se apresentam como uma repetição, um processo mecânico de resolução, quando deveriam partir de uma compreensão mais simples ao que é mais complexo (DOLZ, 2016).

Por fim, em relação às capacidades de linguagem deflagradas por meio dos exercícios do livro didático analisado, não pudemos analisar as capacidades discursiva e linguístico-discursiva nos exercícios que propõem a compreensão do gênero. Para esta análise será necessário abordar também os exercícios de produção textual e análise linguística, presentes em seções do livro que não fazem parte de nosso corpus.

Referente à capacidade de ação, deflagrada nos exercícios, concluímos que, dos enunciados das questões, 50% deles trabalham de fato com elementos que podem conduzir o aluno à compreensão do contexto de produção do gênero, o que é já é um dado muito relevante comparado a pesquisas anteriores sobre o ensino de gêneros.

Referente à análise do livro *Se liga na língua*, chegamos à conclusão de que, em relação à perspectiva de ensino, os autores alinham-se às recomendações elaboradas pela BNCC e presentes no DCRC, propondo um trabalho com o ensino interacionista.

Chamou-nos atenção a seleção de gêneros feita para a composição do livro didático, com temáticas presentes no contexto social dos alunos e gêneros que se alinham à faixa etária e às comunidades discursivas em que os alunos estão inseridos, como comentários no âmbito da internet, por exemplo.

Um aspecto importante que nos chamou atenção é a distribuição da seção de compreensão do gênero em cada capítulo. A proposta de leitura de dois textos de mesmo gênero, em um primeiro momento proporcionando uma visão global do texto e

posteriormente a compreensão da estrutura do texto e de aspectos linguísticos que o compõem.

Dessa forma, é proporcionado aos alunos lançarem mão das capacidades de linguagem, de uma forma progressiva, que possibilite uma compreensão aprofundada do gênero, em que o aluno identificasse propósito comunicativo, linguagem utilizada, suporte no qual seria veiculado etc. Com base em nossas observações formulamos nossas considerações finais redigidas na próxima seção.

## CONCLUSÃO

De acordo com a concepção dialógica bakhtiniana, a comunicação humana só é possível pelo fato de existirem os gêneros. Schneuwly e Dolz (2004), concordando com essa tese do dialogismo, atestam que seria impossível haver comunicação se em cada situação, ato e contexto discursivo o interlocutor tivesse que formular um gênero.

Sendo assim, os autores veem os gêneros como instrumentos que tornam possível a comunicação entre enunciador e destinatário, e por isso são importantes objetos para o ensino de línguas.

Corroborando com os estudos de Bakhtin, o ISD tem seus estudos desenvolvidos compreendendo a língua como instrumento de interação social e o ensino na perspectiva interacionista fundamental para a formação crítico-reflexiva dos alunos.

Os autores Dolz, Pasquier, Bronckart (1993) e Dolz, Schneuwly (2004) destacam a importância de considerarmos as capacidades de linguagem no ensino por meio dos gêneros textuais. Os autores apresentam essas capacidades como: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

Os estudos na perspectiva interacionista são realizados dentro do escopo teórico da Linguística Aplicada, que se preocupa com problemas de linguagem de um ponto de vista social.

Na presente pesquisa buscamos investigar como os enunciados dos livros didáticos de 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais aprovados no PNLD e usados nas escolas da rede pública de Fortaleza – CE, requerem as capacidades de linguagem.

O primeiro dos objetivos que estruturam essa pesquisa é refletir sobre a concepção de língua que os livros didáticos analisados propõem aos alunos. Para isso, nos perguntamos se o livro didático conduz o aluno à compreensão da língua no seu

aspecto interacionista e se apresentam os gêneros como objetos sócio histórico e cultural de ensino, como orienta a BNCC.

Chegamos à conclusão de que a concepção de língua aproxima-se mais da proposta de ensino de língua como interação social, compreendendo a importância do estudo da língua em uso para a formação social do aluno.

Ao invés de um ensino voltado para a língua normativa e descritiva, há uma preocupação em levar o aluno a refletir sobre os gêneros, embora no primeiro livro analisado haja uma predominância de enunciados que trabalham a materialidade dos gêneros textuais. Com certeza, isso vai requerer do professor a proposta de exercícios adicionais para dar conta do estudo do gênero.

Compreendemos que o livro didático ainda passa por adaptações para estar conforme os direcionamentos da BNCC.

Notamos ainda uma preocupação na seleção dos gêneros a serem estudados, abordando gêneros multissemióticos, de acordo com o currículo escolar, como orienta a BNCC. Concluímos que o livro *Se liga na língua* destaca-se nesse aspecto por trazer uma seleção que engloba gêneros clássicos, como a crônica, e gêneros mais voltados para os contextos mais atuais, como o gênero comentário.

Compreendemos referente ao modo de apresentação dos gêneros, que é o nosso segundo objetivo de pesquisa, que há um esforço por abordar o contexto de produção dos gêneros, com enunciados que trabalham a compreensão do propósito comunicativo, suporte e aspectos enunciativos.

Nosso terceiro objetivo de pesquisa foi analisar o modo como os exercícios requerem dos alunos as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva por meio de seus enunciados.

Quanto aos exercícios didáticos analisados no livro *Português Linguagem*, percebemos que, embora esbocem uma preocupação maior em desenvolver o pensamento crítico-reflexivo do aluno, os enunciados que, de fato, conseguem requerer do aluno tal habilidade ainda são poucos, se comparado aos enunciados que requerem apenas a localização pontual de informações no texto.

Nos exercícios de compreensão textual, localizamos elementos que deflagram o uso da capacidade de ação em pelo menos 50% destes. São enunciados que requerem a compreensão do que é dito pelo autor e da mobilização de conhecimentos por meio do processo de inferência.

Exercícios que dizem respeito ao propósito comunicativo, ao posicionamento crítico do aluno, o suporte, a relação entre escrita e imagem, os aspectos enunciativos e coesivos estão presentes em menor quantidade.

No livro *Se liga na língua*, concluímos que o requerimento das capacidades de linguagem é feito de maneira que ambas podem ser trabalhadas na quase que na mesma proporção, com enunciados que trabalham a visão global do gênero, os aspectos linguísticos de sua composição e os aspectos linguísticos que garantem a coerência na formulação dos gêneros.

A partir da presente pesquisa, outras poderão ser formuladas com foco em modelos de exercícios que trabalhem com as capacidades de linguagem ou com direcionamentos para a construção de enunciados que requeiram as capacidades de linguagem por meio de exercícios de compreensão de gêneros textuais.

Concluímos nossas considerações ressaltando a importância dessa pesquisa para o âmbito da Linguística Aplicada, refletindo sobre um elemento tão importante na história do ensino de línguas no Brasil e como recurso didático principal para o agir dos professores de línguas e a aprendizagem dos alunos das escolas de todo o país.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Mari Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- BARROS, E. M. D. de. A Capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.54, n.1, p. 109-136, jan./jun. 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. 2. ed. Tradução de Maria G. Novak; Maria L. Neri; revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. Campinas: Pontes. 2v. Título original: Problèmes de linguistique générale. 1988.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fones, 2003.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem: por um Interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em:

<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto. 2010.

DIAS, A. P. S.; LOUSADA, E. G. O trabalho com os gêneros textuais acadêmicos em sala de aula: desenvolvimento e transferência de capacidades de linguagem. *In: Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 10-25, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/3203>. Acesso em: 02 mai. 2019.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K.S. (org.) Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *In: DELTA*, v.32, n. 1, 2016 (237-260). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 10 mai. 2019.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.) Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. **L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?** *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (org.) Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bahktin. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (org.) O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43 - 50.

FRAGA LEURQUIM, E. V. L. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia*, Recife, 14 (1): 167-186, Dez. 2014.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 1999.

GONDIM, A. A.L. **Desenvolvimento das capacidades de linguagem através das atividades dos livros didáticos de português língua estrangeira**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

HANKS, W. **A língua como prática social** – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez. 2008.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2001.

LIMA, P. S. Desenvolvimento de capacidades de linguagem no trabalho pedagógico com gênero textual. *In: DESAFIOS: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins – V. 2 – n. 02. p.43-63, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2016v2n2p43>. Acesso em: 02 mai. 2019.*

LOPES, M. F.V.; SILVA, C. M. M. B. Atividades de gramática no livro didático de língua estrangeira. *In: Polifonia, Cuiaba-MT, v. 25, n.37.2, p. 171-310, jan-abril.2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6085>. Acesso em: 05 ago. 2019.*

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (org.) Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 11, p. 237-259.

MANTOVANI, K. P. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) -

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/D.8.2009.tde-24112009-152212. Acesso em: 18 mar. 2021.

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

MARCUSCHI, L. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua**. (mimeo)

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOURA, Ana Célia Clementino; BALTOR, Cristiane da Silva. Desafios e possibilidades para a abordagem do ensino de língua portuguesa. *In*: **Perspectivas para o ensino de línguas** (Vol. 5.) SOUSA, Alexandre Melo de; GARCIA, Rosane; SANTOS, Tatiane Castro dos. (No prelo)

RABARDEL, P. **Les activités avec instruments**. Documento-síntese apresentado para habilitação à direção de pesquisas. Paris, 1993, Université Paris.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero do discurso. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1º sem. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/viewFile/3370/2240>. Acesso em: 18 set. 2019.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, R. H. Análise de gênero do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0402/040208.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. LAEL/PUCSP, São Paulo, 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/rosangela\\_rodriques.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/rosangela_rodriques.pdf). Acesso em: 02 dez. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: Progressão curricular e projetos. *In*: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula**. Praticando os PCN. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SILVA, E. M. **A escolarização dos gêneros orais secundários em coleções didáticas de língua portuguesa do ensino médio**. 2018. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação** – uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

TONELLI, J. R. A. As possibilidades de aprendizagem e as capacidades de linguagem de um aluno “dislético” aprendiz de inglês. *In*: **Eutomia**. V. 14 (1), 263-283, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0081.pdf> Acesso em: 03 mai. 2019.

TONELLI, J. R. A. **A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 2012. 574p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VIEIRA, A. J. **Desenvolvendo capacidades de linguagem: uma proposta de sequência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula**. 2007. 107p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

VIGNOLI, J. C. M; COSTA, I. B. Q. O ensino de recursos linguísticos em sua relação com gêneros textuais: análise das capacidades linguístico-discursivas em material didático do PDE/PR. *In*: **Veredas** – Interacionismo Sociodiscursivo. Vol.21, nº3, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/28-O-ensino-de-recursos-lingu%C3%ADsticos-em-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. . São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].