

**ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL EM LIVROS
DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOBRE A
COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS – ENSINO MÉDIO (1994-
2013)**

Silvio Profirio da Silvaⁱ

Josete Marinho de Lucenaⁱⁱ

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo conhecer o espaço dado às atividades de compreensão de texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013). Decorrente deste, pretendemos: (a) conhecer a concepção de leitura presente nos manuais que compõem cada coleção; (b) comparar o enfoque dado às atividades de compreensão textual nesses manuais. Os resultados das análises evidenciam que a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013) passou por um amplo processo de moldagem, que abrange uma ampliação considerável do espaço concedido às atividades de compreensão textual, bem como aos gêneros do discurso procedentes de distintas esferas comunicativas. O processo de modificações na organização estrutural engloba também a adoção de uma nova concepção de leitura como atribuição/construção de sentido, respaldada por diferenciadas práticas cognitivas.

PALAVRAS-CHAVE: Livros didáticos; atividades de compreensão textual; espaço.

**ACTIVITIES OF TEXTUAL COMPREHENSION IN PORTUGUESE
LANGUAGE DIDACTIC BOOKS: A LOOK ABOUT THE ABOUT
THE PORTUGUESE COLLECTION – MIDDLE TEACHING)1994-
2013)**

ABSTRACT:

This work has as objective knows the space given to the activities of text understanding in the text comprehension activities in the Portuguese Collection Languages – Middle Teaching (1994-2003). From this, we intended: (a) know the conception of reading present in the manuals that compose each collection; (b) compare the focus given to text comprehension activities in these manuals. The results of the analyzes evidence that the Portuguese Collection Languages – Middle Teaching (1994-2013) went by a wide molding process, by an ample process of molding, that includes a considerable extension of the space granted to the activities of textual comprehension, as well as the genres of discourse coming from different communicative spheres. The process of modifications in

the structural organization also includes the adoption of a new reading conception as sense attribution / construction, backed by having differentiated cognitive practices.

KEY WORDS: Textbooks; Activities of textual comprehension; space.

1 Introdução

No decorrer de um vasto contingente de décadas, o trabalho pedagógico do ensino da leitura esteve contundentemente marcado pelo crivo da decodificação frasal e informacional. As atividades presentes nos livros didáticos contavam com uma seleção textual¹mínima, sendo marcadas por um amplo leque de atividades de leitura com foco na decodificação de conteúdos e informação.

Albuquerque (2006) e Santos (2002a) e (2002b) postulam que o trabalho pedagógico do ensino da leitura teve como foco a junção de elementos constituintes das modalidades escrita e oral da linguagem, mais especificamente, a transposição entre os elementos sonoros e gráficos. Nessa perspectiva, o cerne desse trabalho pedagógico estava nos elementos fonéticos e fonológicos.

Na ótica de Barbosa & Souza (2006), o cerne do trabalho pedagógico estava, justamente, na localização e na extração de mensagens dispostas de construtos textuais. A arquitetura textual aparecia repleta de conteúdos informacionais. O alunado deveria, portanto, identificar o que as atividades requeriam, localizar e reproduzir integralmente. Dentro dessa perspectiva, o trabalho pedagógico alusivo ao ensino da leitura primava pelo reconhecimento e pela reescrita de conteúdos informacionais.

Desde a década de 1980, a Educação Básica tem vivenciado os reflexos de um amplo leque de novas tendências paradigmáticas. Em se tratando do ensino da leitura, os anos de 1980 foram, irrefutavelmente, marcados pela propalação de um vasto quantitativo de postulados, que alavancaram

¹ O termo seleção textual é utilizado por Bezerra (2001;2010) com a finalidade de aludir ao contínuo/quantitativo de gêneros discursivos/textuais presentes em um determinado livro didático.

comutações no trabalho pedagógico tocante ao ensino dessa habilidade linguística.

Albuquerque (2006) e Moraes, Albuquerque & Ferreira (2008) abordam o contexto instigador do processo de moldagem no trabalho pedagógico do ensino de leitura e da escrita. Tal contexto foi alavancado pela efetivação dos postulados da Filosofia, da Linguística, da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia etc.

Dentre estes, destacamos, neste estudo, os postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem. Fazem parte desse leque de postulados, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Linguística Aplicada, a Linguística de Texto, a Psicolinguística, a Sociolinguística etc. Em tais postulados, é marcante a perspectiva de língua como elemento estoicamente social.

Na esteira dos postulados da Linguística de Texto, a leitura é tida como um processo que tem como traço distintivo a produção de sentido. O processo de constituição dos sentidos envolve não apenas os discursos presentes nos textos, como também os conhecimentos prévios do leitor (saberes languageiros, enciclopédicos e textuais), suas experiências sociais, e suas práticas sócios cognitivas, como esclarecem Kleiman (1989) e Koch e Elias (2006).

Na acepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, a leitura adquire a alçada de processo fomentado pela potencialização da interação entre autor e leitor, sob os respaldos do texto (ALBUQUERQUE, 2006). O texto, nessa abordagem sociointeracionista, viabiliza a mediação entre esses dois sujeitos no decorrer do processo da leitura.

No que tange ao trabalho pedagógico do ensino da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997; 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – OCEMs (BRASIL, 2006) postulam a formação de leitores competentes e proficientes. Esses documentos postulam a efetivação de atividades de leitura alicerçadas nos gêneros do discurso, assim como nos seus componentes sociocomunicativos (propósito comunicativo, plano temático, plano composicional, plano estilístico, suporte etc.).

No dizer de Santos, Mendonça & Cavalcanti (2007), o trabalho pedagógico do ensino da leitura deve contemplar a reflexão atinente às especificidades e às particularidades dos gêneros discursivos. Nessa conjectura, as atividades de leitura, hoje, estão canalizadas a efetivar o acesso do alunado aos gêneros discursivos disseminados nas rotinas cotidianas. O objetivo disso é formar leitores competentes e proficientes mediante a apropriação e a familiarização ao funcionamento dos gêneros do discurso.

Desde o início dos anos 2000, esse novo viés de ensino da leitura (com foco nos gêneros do discurso) vem, gradual e paulatinamente, sendo aplicado aos livros didáticos de língua materna. Essa inserção dos gêneros discursivos nesses manuais tem angariado um processo de moldagem no corpo estrutural desse material didático. Com isso, é visível a ampla moldagem na estruturação dos livros didáticos de língua materna, tanto em termos de conteúdo, quanto em termos de organização.

O presente trabalho tem como objetivo conhecer o espaço dado às atividades de compreensão de texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013). Como objetivos específicos, pretendemos: (a) conhecer a concepção de leitura presente nos manuais que compõem cada coleção; (b) comparar o enfoque dado às atividades de compreensão textual nesses manuais.

Para efetivação desses objetivos, ancoramo-nos nos respaldos da pesquisa documental, bem como na análise de manuais didáticos.

2 Dos textos da esfera literária aos gêneros do discurso: modificações na arquitetura estrutural dos livros didáticos de língua materna em foco

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

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

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

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

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

potencializada por cinco² elementos provenientes da historicidade do processo de escolarização do componente curricular de língua materna.

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

O segundo elemento fomentador da moldagem na seleção textual dos livros didáticos de língua materna são os postulados da Teoria da Comunicação e da Informação. Estes alavancam a efetivação das análises textuais, sob a roupagem dos gêneros jornalísticos e midiáticos. O que culmina na dissipação da primazia dos clássicos da esfera literária. No bojo dos postulados da Teoria da Comunicação e da Informação, a língua detinha o posto de Instrumento de

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

Comunicação. Nessa conjectura, no trabalho didático do ensino de língua materna, os objetos de ensino passam a ter como cerne os elementos da comunicação e as funções da linguagem, conforme suscita Buzen (2007).

Na esteira dos postulados da Teoria da Comunicação, para uma determinada construção obtivesse o patamar de texto, deveria materializar os elementos da comunicação. Nessa conjectura, o ensino de língua materna tinha como cerne a abordagem de tais elementos. As atividades de leitura e produção de texto, por sua vez, corroboravam com a primazia concedida a esses elementos de expediente comunicativos. Nas atividades de leitura, o cerne estava na prática de identificar ou localizar mensagens, bem como identificar o emissor e o receptor do texto. A leitura, nessa roupagem de ensino, obteve a categoria de atividade de decodificação de conteúdos informacionais. Nas atividades de produção de texto, o cerne estava no ato de redigir um texto, com foco nos elementos comunicativos, bem como na reprodução de elementos estruturais das sequências tipológicas. Isto é, a redação produzida pelo alunado deveria colocar em relevo o emissor, o receptor, a mensagem etc., bem como deveria materializar os componentes característicos típicos de cada tipologia textual (BEZERRA, 2001). Os elementos comunicacionais e a estrutura textual eram colocados em evidência, quando se tratava das atividades de produção de texto (na época, denominadas de técnicas de redação). Consoante Bezerra (2001), o tratamento textual proveniente do Estruturalismo Linguístico e da Teoria da Comunicação perdurou até meados da década de 1980.

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

O quarto elemento potencializador da moldagem na seleção textual dos livros didáticos de língua materna são os postulados respeitantes à roupagem do letramento e aos gêneros do discurso. Tais postulados têm como cerne a vinculação entre os gêneros e sua funcionalidade nas práticas corriqueiras do dia a dia. A junção dos paradigmas facultados por esses dois postulados (postulados críticos do letramento e gêneros discursivos) angaria a efetivação da variedade textual nas situações de aprendizagem. Os gêneros discursivos são, nesse sentido, tidos como objetos de ensino. E, com isso, as situações de produção e de circulação dos gêneros passam a compor as situações de aprendizagem de língua materna. Os gêneros provenientes das diferenciadas esferas sociais (científica, jornalística, literária, publicitária etc.) passam a subsidiar as rotinas educacionais (BUZEN, 2007).

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

³ Essa noção de texto remete não apenas à modalidade escrita da linguagem, como também à modalidade oral. O texto é tido como um construto arquitetado, a partir da interação/interlocução

derivado da interlocução entre sujeitos, assim como da mobilização de um amplo leque de elementos, a saber, saberes partilhados, contexto e situação de produção, finalidades e pretensões comunicativas etc. Dos paradigmas abrolhados pela roupagem enunciativa da linguagem, derivam o processo de transmutação na organização interna dos livros escolares.

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

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

No terceiro plano, estão as noções de leitura e produção de texto. No lastro dos postulados do discurso, emergem novas noções de leitura e de produção de texto angariadas pela elaboração de sentido. No dizer de Rangel (2001), os postulados linguísticos com foco discursos e no processamento textual

entre sujeitos. Na modalidade escrita da linguagem, autor e leito. Na modalidade oral, locutor e interlocutor (BEZERRA, 2001).

fomentaram a potencialização de um amplo leque de saberes atinentes à leitura/escuta, assim como à escrita/fala. Tais postulados fomentaram a efetivação de paradigmas relativos às especificidades da leitura/escuta e da escrita/fala, bem como as particularidades das suas condições de produção. No bojo dessas discussões, leitura e produção de texto obtêm o posto atividades angariadoras de atribuição de sentido. Este é fomentado mediante a junção de mecanismos cognitivos e a mobilização de saberes. Nesse ato, parceiros de discurso efetuam práticas de interlocução, reportando-se, para tal, ao texto.

No quarto plano, estão os postulados sociolinguísticos. Estes, na abordagem de Rangel (2001), dissiparam a sacralização da norma culta escrita. Com isso, ela perde o posto de objeto de ensino de língua materna. No lastro dos postulados sociolinguísticos, emerge a abordagem dos múltiplos usos da língua, bem como das variantes linguísticas, em detrimento da metalinguagem. Nessa roupagem de ensino de língua materna, o cerne não está na descrição/prescrição da norma. Aqui, os saberes conceituais respeitantes à gramática da língua devem ser empregados na potencialização das práticas de leitura e de produção de texto. Isso emerge, devido aos postulados sociolinguísticos.

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

Rangel (2001) e Buzen (2007) são concordantes, quando tocam nos contributos do Programa Nacional da Avaliação do Livro Didático (doravante PNLD), em prol da moldagem na seleção textual dos livros didáticos de língua materna. Para Buzen (2007), esse programa abrolha a efetivação da materialização dos gêneros discursivos no corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna. Entretanto, não se trata apenas de propalar um amplo contingente de gêneros no corpo estrutural dos livros didáticos. Essa ampliação

e diversificação da seleção textual vem acompanhada da abordagem dos contextos comunicativos de uso dos gêneros, das suas temáticas e assuntos, da sua forma composicional, do seu estilo de dizer, dos seus suportes etc.

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

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

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

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

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

os gêneros procedentes das diferenciadas esferas sociocomunicativas propaladas nas tramas do dia a dia.

Quanto às atividades didáticas de leitura, os critérios de análise desse eixo preconizam uma abordagem situada e contextualizada dos gêneros discursivos. Dizendo de outra maneira, as atividades de leitura e compreensão textual contemplar reflexões tocantes às condições de produção e de circulação dos gêneros, remetendo a questões alusivas ao papel da materialidade discursiva e do suporte na efetivação da atribuição de sentido. As atividades de leitura devem contemplar objetos e pautas de discussão que remetem à multiculturalidade brasileira, assim como a questões ideológicas, éticas e políticas propaladas na sociedade contemporânea brasileira. Ainda nas preconizações concernentes às atividades de leitura, os critérios do PNLD voltam suas exigências sobre as práticas cognitivas que devem estar presentes nos exercícios relativos a esse eixo didático, bem como às características organizacionais que remetem à textualidade. Isto é, as atividades didáticas devem contemplar estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, bem como envolver questões referentes à coesão, coerência, intertextualidade, progressão temática etc.

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

3 Resultados

Os resultados das análises evidenciam que a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013) passou por um amplo processo de moldagem, no tocante ao espaço concedido às atividades de compreensão textual. A primeira coleção, datada do ano de 1994, concede um espaço minoritário às atividades de leitura e compreensão de textos, restringindo-se apenas a duas seções componentes da sua arquitetura estrutural, bem como a

um trabalho subsidiado – única e exclusivamente – pelos textos da esfera literária.

Por outro lado, a segunda coleção, datada do ano de 2013, concede um amplo espaço às atividades de leitura compreensão de textos, propalando-se por todas as seções constituintes da arquitetura estrutural dos livros didáticos. Em tal coleção, o trabalho com as atividades de compreensão textual é subsidiado por um vasto leque de gêneros discursivos resultantes de diversificadas esferas sociocomunicativas.

3.1 A Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994)

A Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994) está calcada na concepção de linguagem como instrumento de comunicação que fomentam a potencialização de uma organização estrutural tradicional, bem como a usabilidade de uma predominante noção de leitura como decodificação informacional e uma abordagem gramatical calcada na roupagem do texto como pretexto.

Os livros didáticos que compõem a Coleção Português Linguagens (1994) materializarem uma organização estrutural assentada na abordagem da Literatura, das Técnicas de Redação e da Morfossintaxe, dividindo-se nas seguintes seções: *Literatura*, *Produção de texto: redação*, *Sistematizando a gramática* e *Em dia com o vestibular*. Dessas seções, apenas as seções *Literatura* e *Em dia com o vestibular* trazem atividades de leitura e compreensão de textos.

A seção Literatura traz atividades de leitura e compreensão de textos, sendo subsidiada – única e exclusivamente – por gêneros da esfera literária, mais especificamente, poemas e romances. Esse enfoque é predominante nos três livros que compõem tal coleção. A seção Em dia com o vestibular traz atividades de leitura advindas de vestibulares de universidades públicas e privadas brasileiras. Ou seja, as atividades de leitura e compreensão de textos dispostas nessa seção não são de autoria dos autores da referida coleção. As atividades presentes nessa seção trazem alguns gêneros discursivos

(midiáticos) com foco na perspectiva dos efeitos de sentido, bem como da análise linguística. Contudo, ainda há a predominância imensamente forte das atividades de leitura e compreensão de textos focadas nos textos literários.

Ao longo das seções, aparecem gêneros discursivos. No entanto, estes não vêm acompanhados de questões relativas à compreensão textual. Na seção Produção de Texto: redação, há a supremacia dos gêneros da esfera jornalística e das sequências tipológicas cujo o foco está na imitação de formatos textuais já postos. Ou seja, as atividades de produção escrita concedem primazia à imitação de arquiteturas textuais. Na seção Sistematizando a gramática, há a primazia à roupagem da transmissão informacional com foco nos conceitos gramaticais, bem como na efetivação de práticas de reconhecimento, análise e classificação morfossintática. Ambos os livros desta coleção materializam gêneros discursivos da esfera jornalística e midiática propensos a subsidiar a classificação de elementos morfológicos e sintáticos, relegando o texto à categoria de pretexto. Subjacente a essa primeira coleção, está a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, bem como a noção de língua como código e a noção de leitura como decodificação. Para Bezerra (2001), essa arquitetura estrutural é típica da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, assim como dos postulados estruturalistas da linguagem.

No que tange à concepção de leitura subjacente e ao enfoque dado às atividades de leitura e compreensão de textos, destacamos o fato de a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994) fomentar a potencialização de uma noção de leitura como decodificação informacional. No entanto, é necessário ressaltarmos que os livros componentes dessa coleção efetivam uma abordagem dualista de atividades de leitura e compreensão textual.

De um lado, há a hegemonia e a predominância de atividades de leitura assentadas na decodificação de informações. Nesse viés, as atividades de leitura requerem a volta ao texto e a retirada de informações/conceitos propagados no decorrer do capítulo, assim como a apreensão de elementos típicos da arquitetura estrutural dos textos literários, a apreensão/extração de informações tangentes ao enredo etc. Em suma, a maior parte das atividades de leitura e compreensão textual estão estribadas na roupagem da decodificação

informações propaladas na materialidade textual. Em outras palavras, atividades de leitura cujas respostas são procedentes de práticas mecanicistas de localização, extração e reprodução de mensagens, como pontuam Albuquerque & Coutinho (2006) e Barbosa & Souza (2006).

A atividade⁴ abaixo é realizada, a partir do Romance Os Sertões. Tal atividade prima pela extração de informações dispostas no texto, bem como pela sua reescrita. As questões de leitura se atêm à cobrança de elementos descritivos do espaço geográfico (natureza), bem como à caracterização das personagens. As questões exploram a cobrança por elementos históricos e sociais da época, assim como saberes alusivos às teorias científicas. Em outras palavras, são questões de leitura canalizadas na cobrança de distintas informações materializadas na superfície linguística do texto. Os enunciados das questões evidenciam o foco no texto como portador do sentido (“*Com base no texto I...*”, “*De acordo com o texto II...*” e “*Destaque do texto II...*”), bem como nos discursos postos pelo autor (“*na visão do autor...*”). A referida atividade de leitura concede primazia à decodificação de conteúdos e informações propalados no texto.

PENSE E RESPONDA

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

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

⁴ As atividades analisadas neste tópico foram retiradas dos livros didáticos do terceiro ano do Ensino Médio, tanto da coleção datada de 1994, como de 2013.

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

LEITURA - PENSE E RESPONDA

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

a) Destaque do texto vocábulos empregados poeticamente por Augusto dos Anjos que tradicionalmente seriam considerados antipoéticos.

b) Indique de que área do conhecimento humano provêm esses vocábulos.

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

a) Como o eu lírico encara a vida e a si mesmo, nas duas primeiras estrofes?

b) Como o enfoque a morte é retratada, nas duas primeiras estrofes?

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

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

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

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

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

3.2 A Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013)

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

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

Na Coleção Português Linguagens (2013), as atividades de leitura e compreensão textual são propaladas ao longo dos capítulos e das seções que compõem os livros didáticos. Em cada uma das seções, aparecem gêneros do discurso acompanhados de questões alusivas à compreensão textual. Mesmo focando nas suas particularidades e especificidades, cada uma dessas seções traz atividades de leitura que remetem características sociocomunicativas dos gêneros, objetivando angariar a produção de efeitos de sentido. Nas seções *Produção de Texto* e *Língua: uso e reflexão*, por exemplo, mesmo que o foco outro, aparecem questões tocantes à leitura, explorando a finalidade comunicativa, o conteúdo temático, a forma composicional, o estilo verbal e o suporte, bem como incentivando a elaboração de inferências e hipóteses atinentes ao papel dos componentes gramaticais na potencialização de efeitos de sentido, assim como aos recursos linguísticos, expressivos e estilísticos fomentados por tais componentes gramaticais.

A atividade abaixo faz parte da seção *Produção de Texto*. Como acontece nos livros didáticos anteriores, antes da efetivação da produção textual, é realizado um trabalho de contextualização das características sociocomunicativas do gênero. Tal contextualização é realizada mediante uma

atividade de leitura e compreensão textual. A atividade em questão toma o gênero crônica como objeto de estudo. Na atividade abaixo, as questões exploram a propósito comunicativo do gênero em estudo, os aspectos alusivos ao conteúdo temático (assunto da crônica) e ao estilo verbal (o uso da forma verbal presente do indicativo e os efeitos angariados por tal utilização). Há, portanto, questões que demandam a reflexão do alunado frente às características sociocomunicativas do gênero, erradicando a extração de informações.

PRODUÇÃO DE TEXTO - TRABALHANDO O GÊNERO

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

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

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

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

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

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

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

5 Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.

- a) Como é retratada a vida da personagem: de forma impessoal e objetiva, isto é, linguagem jornalística, ou de forma pessoal e subjetiva, ou seja, em linguagem literária?
- b) A crônica, quanto a linguagem, está mais próxima do noticiário de jornais ou revistas ou mais próxima de textos literários?
- c) No diálogo imaginário que o cronista tem com sua personagem, há, no emprego das pessoas gramaticais, um desvio em relação à norma-padrão formal. veja:
“Não sei como você se chama, garoto, mas te vi atravessando o viaduto de concreto”. Como esse desvio pode ser explicado?

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

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

Qual é esse esporte? Justifique.

Com que finalidade o cronista tem esse procedimento?

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

a) Que tempo verbal predomina na crônica em estudo?

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

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

Já a atividade abaixo faz parte da seção *Língua: uso e reflexão*. Subsidiada pelo gênero anúncio de campanha comunitária, a atividade demanda a formulação de inferências em torno do enunciador e do coenunciador, bem como em torno do propósito comunicativo do gênero [questão 1]. A atividade envolve também traços intertextuais, requerendo do alunado a formulação de inferências quanto a informações implícitas nos enunciados que constituem o gênero [questão 2]. Já a questão 3 está canalizada na reflexão quantos aos recursos linguísticos mobilizado no gênero, a partir da usabilidade das orações subordinadas adjetivas. A questão traz um item que foca na classificação sintática. Por outro lado, ela traz dois itens que versam a respeito dos sentidos alavancados mediante a utilização da vírgula (generalização e restrição), assim como a respeito da utilização de uma expressão em prol do reforço de uma ideia presente no anúncio em foco.

SEMÂNTICA E DISCURSO

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



(Nunes de Saegh, p. 142, p. 2-3.)

- O anúncio faz parte de uma campanha publicitária e foi publicado em várias revistas e jornais.
 - Quem é o anunciante? *Resposta:*
 - A quem o anúncio se destina? *Resposta: Aos leitores da revista e do jornal em que foi publicado esse anúncio de forma gratuita.*
 - Que finalidade ele tem em vista?
- O anúncio estabelece intertextualidade com um importante quadro do pintor impressionista francês Claude Monet (reproduzido ao lado).
 - No enunciado verbal principal, o anunciante praticamente se descolou com o leitor. De que se trata?
 - Em que se apoia a afirmação de anúncio de que a água é mais valiosa que um quadro, mesmo que de Monet? *Resposta: No fato de que a água é essencial para a vida humana.*
- Na parte inferior do anúncio, lê-se o seguinte enunciado:

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

 - Identifique a oração subordinada adjetiva presente nesse enunciado e classifique-a.
 - Por que o anunciante optou por não empregar vírgula depois da palavra *projetos*, da oração anterior? *Resposta: Para evitar a interrupção da leitura e manter a ênfase no verbo "estão sendo investidos".*
 - Considerando sua resposta no item anterior, responda: Qual é o papel semântico da expressão "entre outras ações"? *Resposta: É uma expressão que indica que há outras ações sendo realizadas, além das mencionadas.*

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

Ambas as seções materializam atividades de leitura e compreensão de texto, mesmo que sua especificidade seja outra. Ou seja, em seções cujo foco está na produção textual e no estudo linguístico, as atividades de compreensão textual fazem-se presentes. O que evidencia a ampliação dos espaços concedidos às atividades de leitura e compreensão de texto.

No que tange em específico ao enfoque dado às atividades de leitura e compreensão de textos, destacamos o fato de a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) alavancar a potencialização de uma noção de leitura sociointeracionista focada no processo de atribuição de sentidos face à materialidade discursiva dos gêneros do discurso, a partir da exploração de questões que remetem a distintas estratégias cognitivas, tais como: antecipações, formulação de hipóteses, inferências, seleções etc. Para tal, são utilizados diversificados gêneros discursivos (em especial, os da esfera pública). O objetivo disso é viabilizar a promoção de leitores competentes e proficientes.

Subjacente a tal coleção, está a concepção de linguagem como forma de interação, bem como a noção de língua como atividade social e a noção de leitura como construção de sentido. O que subsidia a potencialização dos tratamentos descritos acima.

Considerações finais

Diante das análises efetivadas, concluímos que, ao longo dos últimos dezenove (19), a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio passou por um drástico processo de moldagem em sua arquitetura estrutural interna, transmutando de um espaço minoritário para uma ampliação considerável dos espaços dados às atividades de compreensão textual, bem como aos gêneros discursivos.

O processo de transmutação na arquitetura estrutural dessa coleção também engloba uma noção de leitura como decodificação para uma noção de leitura como atribuição/construção de sentido, bem como do predomínio do emprego dos textos da esfera literária nas atividades de leitura aos gêneros discursivos provenientes de distintas esferas comunicativas.

As análises realizadas evidenciam não somente a concepção de leitura subjacente empregadas às duas coleções, como também o espaço dado às atividades de leitura e aos gêneros do discurso. A coleção datada de 2013 materializa distintos espaços que oportunizam diferenciadas atividades de compreensão textual, estando respaldadas por um vasto contingente de gêneros do discurso.

Sobre tal ampliação, recorremos a Bezerra (2010) e Buzen (2007) que evidenciam os reflexos dos postulados do letramento na comutação da arquitetura dos livros didáticos de língua materna, o que propala a presença dos gêneros do discurso nesses manuais, fomentando a potencialização de um trabalho canalizado a efetivar a apropriação e a familiarização com a função social desses gêneros.

Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C.. **Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L.. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P.. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALKMIM, T. M.. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C.. **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006. p.21-47.
- BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

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

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

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

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

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

SANTOS, C. F.. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, vol.3, nº. 2, p.27-37, jun. 2002a. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>. Acesso em: 16 jul. 2015.

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

Acesso em: 20 jul. 2015.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-132.

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

ⁱ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor do curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - FACIG.

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