



O ENFOQUE DO TEXTO EM UMA COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Autor (1): Cícera Alves Agostinho de Sá; Co-autor (1): Antonio Roberto de Araújo Souza; Co-autor (2): Maria do Socorro Cordeiro de Sousa; Co-autor (3) Antonio Claudio Regis Oliveira Soares.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – cicalvesdsa@gmail.com; Universidade Federal de Juiz de Fora – roberto.souza@crede20.seduc.ce.gov.br; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – corrinhacordeiro@gmail.com; Universidade Federal de Juiz de Fora – regisacros69@gmail.com.

Resumo: A utilização do texto como contexto para articulação das atividades que contemplem os eixos da Língua Portuguesa constituídos por leitura, oralidade, escrita e análise linguística constitui um dos principais desafios do professor da disciplina da escola contemporânea. Considerando o fato de o livro didático constituir o principal instrumento de trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio, analisamos o tratamento concedido ao texto pelos autores Cereja & Magalhães (2013), na organização das seções *Literatura*, *Gramática*, *Interpretação de Texto* e *Produção de texto* que constituem a coleção *Português: Linguagens*. Baseados nos pressupostos teóricos apresentados por Koch (2003, 2010) e Bakhtin (2000, 2012), trataremos das proposições para o tratamento a ser conferido ao texto, no contexto de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na contemporaneidade. Adotamos uma metodologia do tipo qualitativa interpretativa, visto que os argumentos apresentados estão pautados em amostras captadas da coleção em análise. Os resultados apontam que o texto é utilizado em todas as seções da coleção, embora com enfoques diferentes das orientações apresentadas pelo Guia do Livro Didático (2014), dissonante, em parte, das discussões teóricas apresentadas pelos autores que serviram como referência à análise.

Palavras – chave: texto, livro didático, Língua Portuguesa, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, discutido na contemporaneidade, foi institucionalizado como disciplina do currículo escolar somente a partir do século XIX, próximo ao fim do Segundo Império, já que em meados do século XVIII, a Reforma Pombalina corroborou para que os estudantes aprendessem a ler e escrever em português, no entanto os objetos de estudos definidos pela referida reforma contemplavam a Gramática, que servia de base para a apropriação da estrutura do latim, contemplando ainda a Retórica e a Poética, sem que a língua materna constituísse ainda uma disciplina. À medida que o latim foi perdendo sua relevância social, fato que culminou com sua exclusão do ensino brasileiro, a gramática da Língua Portuguesa foi ganhando autonomia.



A partir da década de 50, com a ampliação gradativa de vagas nos sistemas públicos de ensino, o texto é inserido na proposta de currículo para o ensino da Língua Portuguesa, de forma que em determinadas situações ele é considerado base para o estudo da gramática e vice-versa. Nesse período, os estudos gramaticais prevalecem sobre a abordagem dos textos.

Na década de 70, com a institucionalização da LDB 5.692/1971, o termo *comunicação* passa a constituir o cerne do sistema educacional em vigência, de modo que a língua é utilizada a serviço do desenvolvimento implementado pelo governo militar, com ênfase nas atividades de compreensão e interpretação de textos de diferentes tipologias e gêneros.

A partir de 1996, com a instituição da LDB 9.394, o ensino da Língua Portuguesa passa a contemplar as diferentes e múltiplas possibilidades de manifestação da linguagem, de modo que a abordagem restrita dos conteúdos foi substituída pela proposição das competências e habilidades constantes nos PCNEM (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o referido ensino deveria suplantar a concepção de uma língua pronta e acabada, contemplando uma língua (co)produzida por sujeitos que interagem em situações de interlocução.

É no contexto educacional contemporâneo que o trabalho com o texto alcança relevância, servindo como elemento basilar para a realização de atividades de compreensão, escrita e produção textual, além de contemplar ações voltadas à oralidade e à análise linguística. Por conseguinte, a utilização do texto para proposição de atividades que contemplem os temas apresentados constitui o foco da nossa análise, que adota como referência a coleção *Português: Linguagens* (Cereja & Magalhães, 2013). Podemos justificar a escolha dessa coleção, em razão de a mesma ter liderado o processo de escolha de coleções ou obras de Língua Portuguesa no Programa Nacional do Livro Didático de 2015 para atender aos estudantes do Ensino Médio.

Considerando a suposição de que o livro didático constitui a principal ferramenta de trabalho do docente que atua no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, analisamos de forma amostral como se processa o uso do texto para a proposição de atividades que contemplem a oralidade, a compreensão, a escrita, a produção e a análise linguística, eixos propostos pelo Ministério da Educação no Guia do Livro Didático, instrumental que serve como subsídio para a análise dos livros didáticos que são distribuídos aos estudantes do Ensino Médio através do Programa Nacional dos Livro Didático.



METODOLOGIA

A metodologia adotada no processo de análise dos resultados dessa pesquisa é do tipo qualitativa interpretativa, visto que utilizamos amostras das seções *Literatura*, *Gramática* e *Produção de Texto* presentes na coleção *Português: Linguagens*, resultado do trabalho dos autores Cereja & Magalhães (2013), que liderou a preferência dos professores de Língua Portuguesa no Programa do Livro Didático 2015, o que garantiu a distribuição de 2.313.339, enquanto a coleção que ocupou o segundo lugar não ultrapassou a marca de 1.548.498 coleções. A seção Interpretação de Texto, embora presente na coleção, não foi contemplada nas amostras, em razão do espaço destinado à produção deste artigo ser resumido.

No processo de definição do enfoque que o texto deve assumir na organização dos eixos apresentados pelo Guia do Livro Didático, produzido e divulgado pelo Ministério da Educação em 2014, que serviu como base para a análise das coleções de Língua Portuguesa aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático 2015, baseamo-nos nas contribuições de Koch (2003, 2010) e Bakhtin (2000, 2102). Optamos por esses referenciais teóricos, em razão de oferecerem subsídios à compreensão de que o texto pode servir como contexto para abordagem das seções contempladas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio, distanciando-se da exposição de regras normativas e estruturais descontextualizadas, que predominou nas coleções de livro didático, até o final da década de 90.

RESULTADOS

As pesquisas desenvolvidas no âmbito da Linguística Textual nas últimas décadas têm contribuído para a inserção de novos pressupostos à discussão acerca do aporte teórico e das metodologias que fundamentam a abordagem dos textos na escola contemporânea.

Nessa perspectiva, Fávero & Koch (1999, p. 25) definem o texto como “uma unidade de sentido, um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto.”

Assim sendo, o texto constitui uma unidade de sentido e de forma, seja ela falada ou escrita, de extensão variável. O texto transcende o funcionamento de regras fixas, operando em planos enunciativos complexos, e esses se realizam na relação dialógica entre o texto e o(os) interlocutor(es).



É importante considerarmos que o conceito de texto é definido em conformidade com a concepção de língua e de sujeito adotados. Na perspectiva interacional, esses são concebidos como construtores sociais, constituindo assim sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, considerado o lugar de interação. Por conseguinte, o contexto sociocognitivo dos interlocutores, os quais participam do processo de interação é importante no processo de detecção dos implícitos que o constituem, já que para Koch (2003), a compreensão é definida como:

[...] uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2003, p. 17)

O sentido é construído pela interação dos sujeitos com os textos, inexistindo a possibilidade de sentidos pré-definidos para os textos que circulam socialmente. Os estudos sobre o texto contemplam, desde os aspectos formais que o constituem enquanto unidade de sentido, até as complexas relações de textualidade, compreendidas no âmbito das relações contextuais. Essas relações designam como se processam a articulação dos elementos no interior do texto, bem como as relações contextuais que remetem às articulações de sentido realizadas por elementos externos aos textos.

Os sentidos construídos por diferentes interlocutores sofrem variações nas maneiras de articulá-los e externá-los, já que os elementos presentes na estrutura interna do texto, em consonância com os elementos presentes no contexto sociocognitivo são mobilizados através da interlocução, contribuindo na constituição e veiculação de sentidos.

Segundo Koch (2010), o processamento sociocognitivo do texto contempla três esferas cognitivas, a saber: conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional. O primeiro está relacionado aos aspectos formais da materialidade linguística, enquanto o segundo se relaciona tanto aos conhecimentos sobre fatos gerais, bem como àqueles construídos a partir das experiências individuais, já o terceiro se situa no âmbito das interações mediadas pela linguagem.

Em razão do foco da nossa abordagem constituir-se do ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva produtiva, destacamos a relevância do conhecimento interacional, que se desdobra em quatro conhecimentos: ilocucionais, comunicacionais, metacomunicativos e superestruturais.

De acordo com Koch (2010), os conhecimentos ilocucionais estão relacionados à intencionalidade do autor no momento em que o mesmo realiza inferências; os comunicacionais remetem às informações a respeito da situação enunciativa que permitem o interlocutor reconstruir



o significado dos enunciados; as ações linguísticas contributivas para a organização da sequência dos enunciados é orientada pelos conhecimentos metacomunicativos; e as noções gerais a respeito da estrutura do texto estão relacionadas aos conhecimentos superestruturais.

O trabalho com textos, desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa deve pautar-se ainda nos pressupostos teóricos apresentados por Bakhtin (2000, p. 209) ao sugerir que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso.”

Cada esfera social produz gêneros específicos em diferentes situações comunicativas e, em qualquer uma de suas atividades, o ser humano vai servir-se da linguagem para produzir enunciados linguísticos. Definimos a seguir os gêneros, tomando por base os pressupostos teóricos adotados por Bakhtin (2000):

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN 2000, p. 263)

O agrupamento dos gêneros do discurso em dois macrocampos permite ao docente compreender que o ensino produtivo da Língua Portuguesa não pode priorizar os gêneros secundários, considerando seu nível reduzido de complexidade, visto que, sua caracterização como *simples* não reduz sua importância, já que todos os gêneros do discurso, sejam eles simples ou complexos, se configuram como extremamente importantes no processo de compreensão e apropriação do estilo, estrutura e elementos que o compõem enquanto texto.

Na perspectiva do trabalho com os gêneros do discurso, o autor da teoria dos gêneros do discurso orienta os aspectos que devem ser considerados na análise de textos, conforme método sociológico pelo mesmo defendido, a saber:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 2012, p.129)



Por meio dessa definição, o autor nos apresenta uma proposta de encaminhamento que pode ser utilizada na realização do estudo da língua materna a partir dos gêneros do discurso, que contempla as diferentes formas e tipos de interação verbal, eximindo a possibilidade de a escola abordar exclusivamente, ou mesmo, prioritariamente, os gêneros secundários. Somos alertados ainda, acerca da importância de considerarmos as implicações ideológicas presentes nos discursos, já que atendem a propósitos sociais, contribuindo com a formação do senso crítico do aluno.

Destacamos a importância da interpretação linguística se processar de forma habitual, para que essa análise não se resuma à identificação dos constituintes imediatos do gênero, limitando-se à estrutura superficial. É pertinente considerarmos também que os gêneros defendidos pelo autor circulam socialmente, e não devem ser tratados como estruturas estáveis, pois esses são (re)construídos por meio da interação verbal que se processa por meio dos diferentes discursos.

A proposição de Bakhtin/Volochínov (2012) para a utilização do texto como unidade de sentido, a partir do qual deve se processar o ensino de Língua Portuguesa foi significativa, contribuindo para a sistematização da teoria dos gêneros textuais, defendida por Marcuschi (2008), para quem o texto não pode ser compreendido como produto, mas como um fenômeno, cuja existência depende do processamento realizado por um interlocutor em um contexto.

Desse modo, seus traços discursivos dependem de uma realização sociodiscursiva, conduzida cognitivamente. A organização sequencial dos elementos linguísticos deverá ser concebida como texto, sempre que essa favoreça a compreensão de um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa.

Não esgotamos nessa proposição teórica as possibilidades de se analisar os textos, os quais devem servir como contexto para a abordagem dos temas e eixos que constituem a Língua Portuguesa, no entanto apresentamos os principais referenciais que norteiam a proposição do trabalho com esses na escola contemporânea.

DISCUSSÃO

Os autores da coleção *Português: Linguagens* utilizam textos nas seções que constituem a coleção, a saber: Literatura, Gramática, Interpretação de Texto e Produção de Texto, nos volumes destinados aos alunos de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Entretanto, no geral observamos que os textos são utilizados como recursos ilustradores das exposições e



questionamentos propostos pelos autores, em uma perspectiva diferenciada da proposta por Koch (2003) e Bakhtin (2012).

Não somos contrários à abordagem dos diferentes aspectos concernentes à *Literatura* em coleções de Língua Portuguesa do Ensino Médio, no entanto para se trabalhar uma proposta pedagógica em que o texto ocupe o papel sugerido por Koch (2003), onde ele sirva como contexto para a compreensão de saberes enciclopédicos, que se situam na estrutura profunda da tessitura textual, é pertinente contemplar com cautela a abordagem de aspectos históricos, características, informações biográficas e listagem das obras de destaque produzidas, em cada período literário, o que provoca um distanciamento da proposição para o ensino de Literatura no Ensino Médio. Para ilustrar a lacuna entre essas orientações teóricas e a coleção em análise, apresentamos a amostra I:

Cultismo e conceptismo

Duas tendências de estilo se manifestaram no Barroco. São elas:

- **Cultismo:** gosto pelo rebuscamento formal, caracterizado por jogos de palavras, grande número de figuras de linguagem e vocabulário sofisticado, e pela exploração de efeitos sensoriais, tais como cor, som, forma, volume, sonoridade, imagens violentas e fantasiosas.
- **Conceptismo** (do espanhol *concepto*, "ideia"): jogo de ideias, constituído pelas sutilezas do raciocínio e do pensamento lógico, por analogias, histórias ilustrativas, etc.


Embora seja mais comum a manifestação do cultismo na poesia e a do conceptismo na prosa, é normal aparecerem ambos em um mesmo texto. Além disso, essas tendências não se excluem. Um mesmo escritor tanto pode pender para uma delas quanto apresentar traços de ambas as tendências.

Carpe diem: aproveita o tempo!

A consciência da efemeridade do tempo já existia na poesia clássica anterior ao Barroco. E ela geralmente levava os poetas ao *carpe diem* (em latim, "colhe o dia", "aproveita o dia"), ou seja, ao desejo de aproveitar a vida enquanto ela dura, o que quase sempre resultava num convite amoroso e sensual à mulher amada.

No Barroco, em virtude do forte sentimento religioso da época, o *carpe diem* também se fez presente, mas quase sempre revestido de culpa e conflito.

O filme *Sociedade dos poetas mortos* introduz brilhantemente o tema do *carpe diem* quando o professor de literatura, representado pelo ator Robin Williams, pergunta a seus alunos: "Estão vendo todos estes alunos das fotos, que parecem fortes, eternos? Estão todos mortos. *Carpe diem...*".



Fonte: *Sociedade dos poetas mortos*.

Como síntese do estudo feito até aqui, compare as características do Barroco com as do Classicismo:

BARROCO	CLASSICISMO
Quanto ao conteúdo	
Conflito entre visão antropocêntrica e teocêntrica	Antropocentrismo
Oposição entre o mundo material e o mundo espiritual; visão trágica da vida	Equilíbrio
Conflito entre fé e razão	Racionalismo
Cristianismo	Paganismo
Morbidez	Influência da cultura greco-latina
Idealização amorosa; sensualismo e sentimento de culpa cristão	Idealização amorosa; neoplatonismo; sensualismo
Consciência da efemeridade do tempo	Universalismo
Gosto por raciocínios complexos, intrincados, desenvolvidos em parábolas e narrativas bíblicas	Busca de clareza
Quanto à forma	
Gosto pelo soneto	Gosto pelo soneto
Emprego da medida nova (poesia)	Emprego da medida nova (poesia)
Gosto pelas inversões e por construções complexas e raras; emprego frequente de figuras de linguagem como a antítese, o paradoxo, a metáfora, a metonímia, etc.	Busca do equilíbrio formal

LITERATURA

223

Fonte: Cereja & Magalhães (2013, p. 221-222), Vol.1.

O fragmento apresentado contempla, na primeira coluna, a exposição das principais características do Barroco nacional, definidas como cultismo e conceptismo. Essa forma de abordagem converge com as orientações do ensino descritivo, visto que o estudante do ensino médio será cobrado mediante o domínio desse objeto de estudo. Em razão de as características



serem expostas deslocadas de um con(texto), a compreensão semântica fica comprometida, cedendo espaço à memorização. Já na segunda coluna observamos uma referência a um filme que ilustraria de forma acertiva a discussão apresentada, no entanto embora seja mencionado inexistente uma indicação para que esse recurso tecnológico seja utilizado diante do objetivo de se compreender o sentido da expressão *carpe diem*.

Já o quadro comparativo que contrasta as características dos movimentos literários Classismo e Barroco, nos planos da forma e do conteúdo, remete ao ensino descritivo, por descrever as características desses movimentos literários. É pertinente destacarmos que, no plano da avaliação, o professor de Língua Portuguesa exige que o estudante diferencie esses movimentos literários a partir da identificação das características peculiares a cada movimento, atividade situada no plano do ensino prescritivo.

O ensino produtivo orienta que os aspectos gramaticais sejam contemplados por meio do eixo de análise linguística. Observamos que a proposição para o ensino da gramática da Língua Portuguesa com base nesse aspecto é ampla.

A pesquisadora Sá (2015) evidencia que na coleção *Português: Linguagens* os textos são utilizados na parte introdutória da seção gramatical, no entanto esses não servem como contexto para a análise dos elementos metalinguísticos, conforme se pode observar na amostra II:

Após ler os textos, discuta com o professor e os colegas: Que palavras ou expressões o poeta empregou para se referir às pessoas do discurso?

Os pronomes pessoais designam diretamente as pessoas do discurso, isto é, quem fala (1ª pessoa), com quem se fala (2ª pessoa) e de quem se fala (3ª pessoa).

Pronomes pessoais são aqueles que indicam as três pessoas do discurso.

Os pronomes pessoais classificam-se em retos e oblíquos, de acordo com a função que desempenham na oração.

Os retos exercem a função de sujeito ou predicativo do sujeito.
Os oblíquos funcionam como complemento.

O pronome oblíquo que se refere ao mesmo ser indicado pelo pronome reto é chamado de **pronome reflexivo**.

Veja a classificação dos pronomes nestes versos:

Vós os vereis surgir da aurora mansa
[...] é sobre ti que eu me debruço

Vós: um pronome em extinção
Atualmente, o pronome pessoal *vós* raramente é empregado nas situações cotidianas de comunicação, em seu lugar, tem-se utilizado *vocês*. A forma *vós* ainda é empregada em textos bíblicos e literários e em situações muito formais, como textos jurídicos e políticos, por exemplo. Também é usado para criar um efeito de respeito ou subordinação ao interlocutor.

Segue o quadro tradicional dos pronomes pessoais da Língua portuguesa. Leia-o e depois compare-o ao quadro apresentado pelo boxe Contraponto.

PRONOMES PESSOAIS				
Números	Pessoa	Oblíquos		
		Retos	Átonos (usados sem preposição)	Tônicos (usados com preposição)
Singular	1ª	eu	me	mim, comigo
	2ª	tu	te	ti, contigo
	3ª	ele/ela	o, a, lhe, se	si, ele, ela, consigo
Plural	1ª	nós	nos	nós, conosco
	2ª	vós	vos	vós, convosco
	3ª	eles/elas	os, as, lhes, se	si, eles, elas, consigo

Fonte: Cereja & Magalhães (2013, p. 296-298), Vol.1.



A amostra acima trata dos elementos metalinguísticos presentes na coleção *Português: Linguagens*. Observamos no início da página uma provocação a ser respondida pelos usuários desse livro didático que trata dos textos da página 96, que serviram como contexto introdutório para o estudo dos pronomes. Para auxiliar na resposta a esse questionamento, os autores apresentam uma definição conceitual para os pronomes pessoais que devem ser identificados nos fragmentos dos poemas do autor brasileiro Vinícius de Moraes.

A interrelação entre texto e conceituação está presente nos exemplos “Vós os vereis surgir da aurora mansa” e “[...] é sobre ti que eu me debruço.” (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 97) Observamos que, embora esses trechos tenham sido retirados dos poemas A Berlim, o primeiro, e Soneto de carta e mensagem, o segundo, os autores não utilizam marcadores suprasegmentais, no caso das aspas, ou mesmo a identificação dos autores, para explicitar que se trata de uma referência direta. Certamente, essa correlação entre texto e autor fica a critério do professor de Língua Portuguesa que poderá ou não explorá-la, sendo que quando essa conexão não ocorrer, os textos presentes na página 96, que antecede a amostra dois, servem apenas como ilustradores dos livro didático em análise, visto que o texto não é utilizado como contexto para análise do conteúdo gramatical em foco, que trata dos pronomes pessoais.

É pertinente considerarmos que a página em análise contempla a definição conceitual dos pronomes retos, oblíquos e reflexivos, além de oferecer subsídios discursivos à substituição dos pronome vós pela forma vocês. Considerando o tratamento apresentado pela gramática normativa que considera a forma vocês como pronome de tratamento, os autores não estabelecem essa relação entre as formas pronominais que servem como objeto de análise. A exposição contempla ainda uma apresentação do quadro tradicional dos pronomes pessoais, definição apresentada por Cereja & Magalhães (2013), que apesar de definir no Manual do Professor uma abordagem voltada aos aspectos reflexivos da Língua Portuguesa, predomina na seção os aspectos normativos, voltados aos aspectos metalinguísticos.

A seção *Interpretação de Texto* desenvolvida pelos autores da coleção *Português: Linguagens* trata do detalhamento da fundamentação teórica concernente às competências e habilidades constantes em avaliações externas, tendo como base o Exame Nacional do Ensino Médio. É importante destacarmos que a seção discute os aspectos textuais que fundamentam a proposição desses macrocampos nos quais estão situadas as competências, como também apresentam exemplos de questões de edições anteriores de avaliações externas que tratam das



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

habilidades avaliadas nesses instrumentais. De acordo com o Manual do Professor apresentado pelos autores da coleção documentos como Eixos Cognitivos do ENEM (BRASIL, 2007) e Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009) serviram como base para construção dos quatro capítulos presentes em cada volume da coleção, atendendo ao propósito de oferecer maior consistência ao ensino de leitura e interpretação de textos no Ensino Médio.

Apesar de os autores apresentarem como justificativa à existência dessa seção o fortalecimento da competência leitora, pesquisa desenvolvida por Sá (2015, p. 165) evidencia que “o prejuízo de uso do tempo pedagógico do aluno e do espaço do livro didático com exposições e resolução de atividades voltadas à perspectiva teórica dos assuntos tende a comprometer a abordagem das sequências discursivas e gêneros textuais”, pois, ainda segundo a autora essa abordagem seria mais pertinente ao investimento no processo de formação continuada do professor, já que ao aluno teorizar acerca dessas temáticas pouco contribui para a consolidação das competências e habilidades que servem como referencial à organização das avaliações externas.

A amostra III constitui um recorte da seção *Produção de Texto*, constante na referida coleção.

PLANEJAMENTO DO TEXTO

- Naveguem pelo *site* e anotem os passos para a utilização de cada ferramenta.
- Pensem no perfil do leitor, lembrando que o texto será direcionado a um público que precisa de orientações claras e minuciosas. Assim, indiquem passo a passo as ações necessárias e escolham imagens para ilustrar cada um deles. Criem uma introdução, ressaltando a importância de aprender a lidar com a ferramenta, e um desfecho para o texto. Deem ao tutorial um título atraente.
- Decidam, junto com o professor, o suporte a ser utilizado para a circulação do tutorial: folhetos, a Internet, etc.
- Entre as características do gênero a serem observadas, lembrem que o tutorial deve ter uma linguagem objetiva e sua organização deve ser esquemática, com o auxílio de imagens que indiquem claramente os passos a serem seguidos pelos leitores.
- Façam um rascunho e só passem o texto para o suporte final depois de uma revisão cuidadosa.

REVISÃO E REESCRITA

Antes de fazer a versão final do tutorial, observem:

- se ele apresenta título e as seções básicas (introdução, passos, desfecho);
- se as ações estão indicadas passo a passo, na sequência correta e sem que nenhuma etapa tenha deixado de ser mencionada;
- se os verbos referentes às orientações estão empregados no imperativo ou no infinitivo e sem alternância entre um modo e outro;
- se as indicações estão claras e objetivas e ilustradas adequadamente pelas imagens;
- se a linguagem está de acordo com a norma-padrão da língua;
- se o nível de formalidade está adequado ao público-alvo.

Façam as alterações necessárias e passem o texto para o suporte final.

Fonte: Cereja & Magalhães (2013, p. 227-231), Vol.1.



Nessa amostra constam as orientações pertinentes ao planejamento da *Produção de Texto*, como também orienta o estudante a realizar a atividade de revisão e reelaboração do texto que, posteriormente, será entregue ao professor para ser avaliado. Consideramos essas orientações extremamente pertinentes ao estudante do Ensino Médio, cujo foco é produzir textos que atendam às exigências do professor ao aplicar os instrumentais concernentes às avaliações internas, como também às orientações apresentadas em propostas de redação apresentadas em vestibulares ou mesmo no Exame Nacional do Ensino Médio.

Essa amostra é precedida pela apresentação do contexto comunicativo no qual veicula o gênero trabalhado, presente na página de abertura de cada unidade relacionada à seção *Produção de Texto*, além da presença de um texto que exemplifica o gênero em foco. Já após as orientações contempladas na amostra III, os autores apresentam outros exemplos do gênero trabalhado, que, segundo Sá (2015, p. 169), estão “organizados em uma sequência linear que começa com a apresentação do gênero, proposição de atividade, orientação para planejamento da escrita, revisão e reescrita do texto.” O boxe conclusivo da seção em análise denominado Escrevendo com expressividade trata dos recursos linguísticos que conferem à produção escrita clareza e precisão.

A seção *Produção de Texto*, além de contemplar as informações concernentes à estrutura dos gêneros presentes nos três volumes da coleção, ainda orientam de forma detalhada as etapas de uma produção escrita que atenda aos padrões de qualidade presentes nos editais de avaliações em larga escala ou de vestibulares, que favorecem o acesso do estudante ao Ensino Superior.

CONCLUSÃO

A presença de textos nas seções que constituem a coleção *Português: Linguagens* é incontestável, embora sejam esses apresentados e explorados em diferentes perspectivas. Na seção *Literatura*, os textos estão presentes em boxes diversos, no entanto o que predomina é a presença de informações históricas acerca de cada movimento literário que, somado à apresentação de informações biográficas a respeito dos autores célebres de cada período suprimem o espaço e o foco de abordagem da seção que deveria contemplar a leitura por fruição e a compreensão do texto literário, que deve ser analisado em seu contexto de produção, evitando assim a abordagem de características descontextualizadas.

A seção *Gramática*, denominada no Manual do Professor pelos autores da coleção em análise como *Língua: uso e reflexão* prioriza o tratamento dos aspectos normativos e estruturais da



língua, no plano da gramática normativa. No âmbito gramatical, embora observemos a constante utilização de textos nos capítulos destinados à *Gramática*, identificamos que os exemplos adotados para ilustrar a referida exposição contemplam indiretamente os textos da seção, sem que haja uma referência ou retomada explícita do texto do qual foi captado o trecho. Não intentamos com essa constatação expressar uma postura contrária ao processo de ensino-aprendizagem da norma padrão, mas evidenciarmos que esse deve atrelar-se ao contexto de uso da língua, sendo que os textos devem servir como contexto para a análise.

Já a seção *Interpretação de Texto* contempla discussões teóricas acerca dos processos cognitivos envolvidos na organização das competências e das habilidades avaliadas em avaliações externas. Consideramos essa abordagem inadequada ao perfil de formação do público alvo do Ensino Médio, a quem essas orientações são dispensáveis, visto que essa abordagem seria mais produtiva caso estivesse destinada ao processo de formação continuada em serviço do professor de Língua Portuguesa.

A seção *Produção de Texto* contempla a apresentação do gênero, além de propor atividades subjetivas que tratam da estrutura e dos elementos que caracterizam cada texto presente na seção. Estão presentes ainda nessa seção as orientações para produção e reescrita de textos de variados gêneros. Essas orientações são pertinentes, de forma que sua utilização adequada pelo aluno, diante da mediação adequada do professor resultará no desenvolvimento das competências e habilidades concernentes à produção escrita. Essa seção constitui o ponto de destaque da obra, uma vez que explora de forma articulada as estratégias situadas no plano do texto que tratam da leitura, compreensão, planejamento, produção e reelaboração de textos dotados de aspectos de textualidade, dentre os quais destacamos a coesão e a coerência.

Identificamos por meio da construção desse artigo parte dos pontos frágeis da coleção *Português: Linguagens* nas seções *Literatura*, *Gramática* e *Interpretação de Texto* em relação à utilização do texto como contexto para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa. É pertinente que os docentes que adotaram a referida coleção realizem as adequações necessárias ao processo ensino-aprendizagem dessa língua, adotando o texto como contexto de realização das práticas discursivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. São Paulo, Saraiva, 2013.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos sentidos**. 9ªed. São Paulo; Contexto. 2010.

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

SÁ, C. A. A. **A língua portuguesa no ensino médio: dos documentos oficiais à prática escolar**.

Dissertação de Mestrado: Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.