

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**RISONETE BARBOSA DE ASSIS SOUZA**

**ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DO TEXTO**

GARANHUNS/PE  
2018

**RISONETE BARBOSA DE ASSIS SOUZA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

**Área de investigação:** Linguística Textual

**Orientadora:** Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes

GARANHUNS/PE  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

S729a Souza, Risonete Barbosa de Assis  
Análise dos critérios de textualidade no livro didático  
de português: contribuições para o aprendizado do  
texto / Risonete Barbosa de Assis Souza. – 2018.  
167 f. : il.

Orientadora: Juliene da Silva Barros Gomes.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa  
de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2018.  
Inclui referências.

1. Linguística 2 Livros didáticos 3. Análise do discurso  
I. Gomes, Juliene da Silva Barros, orient. II. Título

CDD 410

RISONETE BARBOSA DE ASSIS SOUZA

**ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: CONTRIBUIÇÕES PARA O APRENDIZADO DO TEXTO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Garanhuns/PE, 29/08/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora

Profa. Dra. Juliene da Silva Barros Gomes  
UFRPE/UAG

---

Membro titular interno

Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva  
UFRPE/UAG

---

Membro titular externo

Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva Avaliadora  
UFRPE/UAG

Ao meu esposo, Ednaldo, pela multiplicidade do seu SER, pelo amor e dedicação a nossa família.

Às minhas filhas, Maria Alice e Maria Júlia, minhas maiores razões de viver.

À minha família, meu alicerce.

**DEDICO!**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por ter permitido que esse sonho se tornasse realidade Obrigada PAI CELESTIAL por gerir minha vida!

Aos meus pais, que mesma na “ignorância do conhecimento” me ensinaram valores morais e éticos para que eu fosse uma pessoa do bem e perspicaz.

Às minhas filhas, Maria Alice e Maria Júlia por terem, desde cedo, compreendido a minha ausência e, mesmo assim, partilharem comigo seu amor infinito.

Ao meu esposo Ednaldo, que há muito tempo deixou seu “eu” para trás para dedicar-se a “nós”, enfrentando comigo estradas e sonhando junto por dias melhores, minha sincera gratidão e amor.

À minha irmã Adriana, por ser minha melhor amiga e por cuidar de minhas filhas como se fossem suas, doando amor, carinho e ensinamentos.

À minha prima Leiliany, minha amiga de todo o sempre, por dividir comigo não somente estradas, mas momentos de alegria e angústias.

À minha família, irmãos, tia, primas, primos, nora, cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, amigos e amigas, por terem acompanhado e torcido por mim durante todo esse percurso, especialmente, a minha amiga Daniela por ter digitalizado o livro de português, meu eterno agradecimento.

Aos amigos do PROFLETRAS, pelo senso de justiça, de humildade, solidariedade, pelo conhecimento partilhado e pelos inúmeros momentos de aprendizado. Sentirei saudades!

Ao amigo Cícero Nestor, por ter sido o leitor primeiro de meus textos, me apontando formas de como melhorar sempre. A você admirável amigo, minha eterna gratidão. Sem seu olhar inteligente, com certeza, teria ficado muito mais difícil.

Aos professores e professoras do PROFLETRAS da UAG, pela paciência com a qual nos inseriram no universo do conhecimento teórico, agradeço por cada ensinamento, cada palavra, cada gesto de carinho.

A professora Dra. Juliene da Silva Barros Gomes, minha orientadora, agradeço por não ter desistido de mim nos momentos de falha, agradeço pela paciência, palavra de fé, pelo tempo que me dedicou, pelo conhecimento partilhado, por apontar meus erros, por compreender minhas limitações, por acreditar até o fim

de que eu seria capaz, por não me deixar desistir, tornando possível que eu chegasse ao final desse percurso, meu MUITO OBRIGADA!

A minha amada professora Dra. Marlene Maria Ogliari, pelo olhar sensível, pela bondade, pela sapiência e, principalmente, por ter me ajudado a me encontrar com a minha, especialíssima, orientadora.

As professoras Dra. Aliete Rosa e Dra. Marlene Ogliari pelas tão importantes contribuições apontadas na qualificação e que, significativamente, ajudaram-me a direcionar este trabalho.

Aos professores, Dr. Dennys Dikson Marcelino e Dra. Leila Nascimento por aceitarem participar da minha banca de defesa.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para concretização deste trabalho, sinceramente, MUITO OBRIGADA!

“O que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto.” (BAKTHIN, 1997)

## RESUMO

O trabalho proposto fundamenta-se nos estudos da linguística textual, com foco nos critérios de textualidade formulados pelos teóricos Beaugrande e Dressler (1997). Analisamos, especificamente, se os critérios de textualidade são trabalhados nas atividades textuais do Livro Didático de Língua Portuguesa do nono ano do ensino fundamental, e, se tem contribuído para o entendimento desse conceito de texto. Partimos de uma concepção de língua como objeto de interação, fundamentados, especialmente, em Bakhtin (2003,) Marcuschi (2008), Koch (2001) e Antunes (2013). Adotamos a concepção de texto como um evento comunicativo que mobiliza fatores, além de linguísticos, cognitivos e sociais, apoiadas em Bentes (2005), Koch (1997, 2001), Marcuschi (2008), entre outros. Assumindo às concepções de língua e texto anunciadas, analisamos o livro didático, enquanto recurso didático mais presente nas aulas de português, a fim de verificarmos se os critérios de textualidade, enquanto teorias do texto, têm oportunizado o trabalho que busca o acesso ao sentido global do texto. O livro didático, *corpus* de análise desse trabalho pertence à coleção “Para Viver Juntos” que foi avaliada como satisfatória em todos os eixos do conhecimento, a saber: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014. Em relação aos estudos da Linguística Textual (LT), apoiamos-nos, especificamente, em Koch (1997, 2001) e Marcuschi (2008, 2012), focalizando os encaminhamentos teóricos para o ensino da língua portuguesa e, particularmente, o estudo do texto na sala de aula como unidade significativa de ensino. Também, adotamos como fundamento o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 em relação às orientações teóricas e pedagógicas oferecidas aos professores. Enquanto teoria do texto, compreendemos os critérios de textualidade como um mecanismo importante para estabelecer a concepção do que seja um texto compreensivo, para tanto, fundamentamo-nos em Beaugrande e Dressler (1997), reafirmados por Marcuschi (2008), Antunes (2010) e Koch e Elias (2014). A partir da análise das atividades de estudo do texto no LD foi possível perceber que há certa carência em relação a propostas eficazes de estudo do texto a partir dos critérios de textualidade. Por ser um trabalho que tem caráter interventivo, propomos um projeto didático em forma de oficina pedagógica como meio de oportunizar um trabalho simultâneo e/ou complementar ao do livro didático de português. Assim, construímos oito oficinas, sendo a primeira uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do conceito de texto, a segunda, terceira, quarta, quinta, sétima e oitava correspondem ao trabalho de proposição de cada um dos critérios de textualidade em estudo. Por último, fazemos uma reflexão final sobre a relevância da oficina, tanto como subsídio de trabalho para os professores, quanto como oportunidade de aprendizagem para os alunos.

**Palavras-chave:** Linguística Textual, Concepção de Texto, Livro Didático, Critérios de Textualidade.

## ABSTRACT

The proposed work is based on the studies of textual linguistics, focusing on the criteria of textuality formulated by the theorists Beaugrande and Dressler (1997). Specifically, we analyze whether textuality criteria are worked on in the textual activities of the Portuguese Language Didactic Book of the ninth year of elementary school, and whether it has contributed to the understanding of this concept of text. We start from a conception of language as an object of interaction, based especially on Bakhtin (2003), Marcuschi (2008), Koch (2001) and Antunes (2013). We adopt the concept of text as a communicative event that mobilizes factors, as well as linguistic, cognitive and social factors, supported by Bentes (2005), Koch (1997, 2001), Marcuschi (2008) and others. Assuming the concepts of language and text announced, we analyzed the didactic book as a didactic resource most present in Portuguese classes, in order to verify if the criteria of textuality, as theories of the text, have opportunized the work that seeks access to the global meaning text. The textbook, corpus of analysis of this work belongs to the collection "Para Viver Juntos", which was evaluated as satisfactory in all axes of knowledge, namely: reading, production of written texts, orality and linguistic knowledge by the National Textbook Program (PNLD) 2014. In relation to the studies of Textual Linguistics (LT), we are specifically supporting Koch (1997, 2001) and Marcuschi (2008, 2012), focusing on the theoretical orientations for Portuguese language teaching, the study of text in the classroom as a significant teaching unit. Also, we adopt as a foundation what the National Curricular Parameters (NCP) of 1998 recommend in relation to the theoretical and pedagogical orientations offered to teachers. As a theory of the text, we understand the criteria of textuality as an important mechanism to establish the conception of what is a comprehensive text, for which we base ourselves on Beaugrande and Dressler (1997), reaffirmed by Marcuschi (2008), Antunes (2010) and Koch and Elias (2014). From the analysis of the study activities of the text in the LD it was possible to perceive that there is a certain lack in relation to effective proposals of study of the text from the criteria of textuality. Because it is a work that has an interventional character, we propose a didactic project in the form of a pedagogical workshop as a way of opportunizing a simultaneous and / or complementary work to that of the Portuguese textbook. Thus, we constructed eight workshops, the first being a survey of students' prior knowledge about the concept of text, the second, third, fourth, fifth, seventh and eighth correspond to the work of proposition of each of the textuality criteria under study. Finally, we make a final reflection on the relevance of the workshop, both as a work subsidy for teachers, and a learning opportunity for students.

**Keywords:** Textual Linguistics, Text Design, Textbook, Textuality Criteria.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>2. QUESTÕES SUBJACENTES À HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>  | <b>20</b> |
| CONCEPÇÃO DE LÍNGUA .....   | 20        |
| DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DA LÍNGUA .....   | 22        |
| O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ONTEM .....  | 26        |
| <b>3. DO SURGIMENTO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL AO TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS .....</b>  | <b>31</b> |
| BREVE HISTÓRIA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL NO BRASIL .....   | 31        |
| CONCEITO DE TEXTO À LUZ DAS DIVERSAS TEORIAS.....   | 33        |
| <i>Primeiro momento: Análise Transfrástica.....</i>   | <i>35</i> |
| <i>Segundo momento: Gramática do texto.....</i>   | <i>38</i> |
| <i>Terceiro Momento: Linguística do Texto.....</i>  | <i>41</i> |
| CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE: CONCEITO DE TEXTO ADOTADO NA PESQUISA.....   | 45        |
| <i>O que são critérios de textualidade?.....</i>  | <i>46</i> |
| OS PCN E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DA LÍNGUA .....   | 52        |
| A LÍNGUA E O SEU ENSINO ATRAVÉS DE TEXTOS .....   | 55        |
| VISTO O QUE PROPÕEM OS PCN EM RELAÇÃO AO ENSINO DA LÍNGUA, VEREMOS COMO OS TEÓRICOS ENXERGAM O MELHORAMENTO DESSE ENSINO, PARTINDO DO TEXTO ..... | 55        |
| <b>4. O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE PORTUGUÊS.....</b>  | <b>59</b> |
| O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL .....  | 59        |
| POR QUE ANALISAR O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS? .....   | 63        |
| PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....   | 65        |
| GUIA DO LIVRO DIDÁTICO: O QUE É E PARA QUE SERVE? .....   | 66        |
| <b>5. ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>                            | <b>76</b> |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DO LD .....  | 81        |
| DESCRIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE .....  | 83        |
| ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS .....  | 88        |
| <i>Leitura do Texto .....</i>   | <i>89</i> |
| <i>Estudo do Texto .....</i>  | <i>93</i> |

|   |            |
|---|------------|
| .....   | 93         |
| <i>Leitura do Texto</i> .....   | 106        |
| <i>Estudo do Texto</i> .....  | 110        |
| <i>Leitura do Texto</i> .....   | 115        |
| <i>Estudo do Texto</i> .....  | 120        |
| REFLEXÃO SOBRE AS ANÁLISES.....   | 127        |
| <b>6. PROJETO DIDÁTICO: OFICINA DE TEXTO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM OS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE NA SALA DE AULA.....</b> | <b>130</b> |
| OFICINAS PEDAGÓGICAS .....  | 130        |
| <i>Oficinas de Texto – Apresentação</i> .....   | 134        |
| ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS .....  | 136        |
| <i>Oficina 01: O que é texto?</i> .....   | 136        |
| <i>Oficina 2: A coesão</i> .....  | 139        |
| <i>Oficina 3: A coerência</i> .....   | 143        |
| <i>Oficina 4: A intencionalidade</i> .....  | 146        |
| <i>Oficina 5: A aceitabilidade</i> .....  | 149        |
| <i>Oficina 6: A informatividade</i> .....   | 152        |
| <i>Oficina 7 - A situacionalidade</i> .....   | 154        |
| <i>Oficina 8: A intertextualidade</i> .....   | 158        |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>161</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>164</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

Há muito tempo que o ensino de Língua Portuguesa vem sendo objeto de discussão por especialistas da área da Educação e, também, por teóricos da Linguística Textual e Aplicada. O que há de mais comum entre eles é que o ensino de língua deva ser voltado para atender as práticas sociais, efetivadas por meio da linguagem, nas mais variadas situações nas quais os falantes estão inseridos. As evidências do fracasso em relação à aprendizagem dos alunos no ensino da língua portuguesa, no período da democratização escolar, foi motivador de muitas dessas discussões. Foram inúmeras as reflexões sobre a necessidade de uma mudança teórico-metodológica que atendesse, de fato, ao novo perfil de aluno que a escola recebia, uma mudança que pudesse oportunizar um ensino que não estivesse tão distante da realidade dos novos alunos. Esse período de discussão e reflexão acerca dos problemas enfrentados pela escola foi primordial para os avanços importantes em relação às pesquisas desenvolvidas pela Linguística Textual e a consequente revisão dos documentos oficiais que orientam a prática pedagógica na educação básica.

Estando inserida na educação como professora há um bom tempo, faz-se necessário refletir sobre os aspectos que interferem diretamente na qualidade do ensino. Enquanto professores de português, muito pouco paramos para pensar as razões que concebem o texto como objeto do estudo da língua. O interesse em refletir sobre isso se justifica por ser o texto um elemento teórico complexo, carregado de historicidade e com conceituações teóricas diversas, as quais não se excluem, mas até certo ponto, se complementam. E, ainda, por ter sido, o texto, postulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como unidade de ensino nas aulas de português.

São várias as teorias que, de formas variadas, influenciam a metodologia de ensino de língua portuguesa, entre elas temos as teorias do texto, que nos possibilitam o estudo de sua diversidade e a necessidade de compreendê-lo teoricamente. Mesmo sendo professora de língua portuguesa de escola pública, a necessidade de compreender o estudo do texto sob um viés teórico nunca foi prioridade, pois ao contrário disso sempre concebemos o texto intuitivamente.

Anos mais tarde, depois de uma graduação, especialização lato sensu, anos de profissão no ensino fundamental e médio e muitas formações, é que, pela primeira vez e, ainda, num curso de Mestrado Profissional em Letras, na condição de alunos, é que fomos levados a compreender os entornos teóricos do conceito de texto. Durante toda a nossa formação ouvimos falar que a unidade de ensino da língua portuguesa era o texto e que o texto deveria ser trabalhado em sala de aula de forma contextualizada, porém as reflexões motivadoras para sua concepção, enquanto objeto de ensino completo e significativo para o ensino de língua, nunca estiveram presentes na nossa formação enquanto professora, ou seja, nos bancos escolares e/ou acadêmicos os pressupostos teóricos que sustentam a relevância do texto como foco de estudo nunca foram priorizados. O que vemos normalmente é que são muitas as propostas de ensino centradas no texto, porém estas permanecem na teoria sem alcançar, de fato, a prática pedagógica.

Curiosamente, nos encontramos na “era digital” sob forte influência das tecnologias, mas ainda assim, o livro didático, que para muitos profissionais da educação é o único material acessível, tem seu lugar de prestígio nas salas de aulas por continuar sendo um recurso considerado importante para o ensino. Em busca de atender às exigências em relação ao ensino de língua portuguesa, o livro didático foi reformulado, seguindo as orientações dos PCN, sendo, posteriormente, avaliado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), antes de chegarem às escolas. Essas exigências nos faz pressupor que o livro didático, hoje, apresente conhecimentos teóricos fundamentais para a aprendizagem dos estudantes. Pela relevância e espaço que o livro didático conquistou nas escolas do nosso país, historicamente, é preciso que estejamos atentos à adequação desse material ao que os documentos legais postulam acerca das teorias sobre o ensino.

Deteremo-nos a investigar se o livro didático enviado às escolas apresenta condições de oferecer aos alunos um entendimento do que seja texto, a partir do trabalho com os critérios de textualidade nas atividades que se organizam em torno do texto e se esse trabalho garante a compreensão do texto em seu sentido global.

Nessa análise refletimos, mais especificamente, sobre o que é ou não relevante nas atividades que propõem o estudo do texto para a construção de um conhecimento eficaz sobre os critérios que contribuem na formulação de um conceito de texto e que, por oportuno, justificam a função interativa da língua através

da relação que existe entre autor-texto-leitor. Ao final de nossa análise, propomos uma oficina pedagógica, objetivando um trabalho complementar ao do livro didático, a fim de oportunizar aos professores e alunos uma melhor compreensão do texto a partir dos critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1997).

Os procedimentos metodológicos desta dissertação são basicamente qualitativo e propositivo, estando desdobrados na constituição de cada uma das seções que se seguem.

Nesta primeira Seção apresentamos, em linhas gerais, e, de forma diluída, os aspectos gerais, específicos e motivadores da nossa investigação.

Na segunda Seção, trazemos a concepção de língua a qual adotamos para nortear o estudo que aqui propomos. Apoiamo-nos em Bakhtin (2006), Marcuschi (2014), Koch (2001) e Antunes (2013) para defendermos que a língua não é estática, individual e descontextualizada, mas sim uma prática social realizada entre sujeitos numa dada situação de interação. Viva e dinâmica, a língua em funcionamento reflete aspectos sociais, cognitivos, históricos e discursivos dos falantes, por essa razão o seu ensino deve oportunizar refletir sobre o uso considerando tais aspectos. Em seguida, abordamos a história da democratização escolar e sua relação com o ensino de língua portuguesa como forma de procurarmos compreender o início dos problemas em relação ao ensino da língua na escola. Para isso, teremos a contribuição de Batista (1997), Soares (2000, 2004), Geraldi (2007) e Antunes (2014), entre outros que se debruçaram no estudo dos problemas vivenciados pelo ensino da língua portuguesa, historicamente. As pesquisas desenvolvidas no período da democratização mostraram que a sociedade, marcada pelas desigualdades sociais, via a escola como um espaço restrito às camadas de prestígio social. Porém, com a democratização da escola, as camadas de baixo prestígio, também, tiveram acesso a ela, mas a realidade foi que os resultados obtidos em relação à aprendizagem, evidenciaram a situação preocupante de muitas escolas brasileiras, cujos alunos não conseguiam ler e escrever proficientemente. O principal motivo identificado para explicar a situação era que os currículos escolares concentravam seu ensino em questões linguísticas descontextualizadas, tornando-o pouco útil aos alunos. Para superar questões como essas, o texto foi instituído como objeto de ensino da língua.

Na terceira Seção faremos um passeio pela história da Linguística Textual e tomaremos como fundamento, os posicionamentos de Marcuschi (2008, 2012) e Koch (1997), teóricos da Linguística do Texto e principais percursores da Linguística Textual aqui no Brasil. Desde a década de 80, diversos estudos sobre texto vêm focalizando que ele se constitui como um material completo para o ensino-aprendizagem de língua, ou melhor, têm percebido que o trabalho com o texto na sala de aula deve estar além do tratamento de aspectos meramente linguísticos, superando as teorias estritamente gramaticais. Na linguística textual, há a preocupação com os fatores de produção, recepção e interpretação do texto e por isso o seu estudo foi considerado de grande relevância para a superação dos problemas existentes no ensino da língua. Foram muitas teorias apresentadas em relação ao ensino da língua, passando-se da teoria da frase para teoria do texto. A fim de compreendermos todo esse percurso, fizemos um aparato histórico e teórico sobre a evolução do conceito de texto. Contudo, diante da complexidade e falta de consenso entre teóricos sobre esse conceito, entendemos que a teoria mais viável é a de que o texto supera uma sequência de frases. Por fim, o mais importante de toda essa discussão foi a formalização e legitimação do texto em documentos oficiais, parâmetro para a revisão dos instrumentos importantes para o ensino de língua. Ainda nesta seção, falaremos das postulações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de 1998, como importante instrumento de legalização dos estudos, que há tempo já vinha sendo disseminado pela Linguística.

Imersos nesse contexto de investigação, propomo-nos a refletir, dentro dos estudos específicos de textos, a Linguística Textual, acerca dos critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) focalizando-os como recursos importantes para o acesso a compreensão global do texto. Sob essa perspectiva, compreendemos que estudar o texto é estudar uma estrutura dotada de sentido, com objetivações e intenções definidas. Nesta reflexão, voltaremos nossos olhares às atividades sobre o estudo do texto no Livro Didático de Português, a fim de verificarmos se a coesão, coerência, situacionalidade, intencionalidade, intertextualidade, aceitabilidade e informatividade são explorados como critérios eficazes para a construção textual. Considerando que são muitas propostas de ensino centrado no texto, no entanto, elas, em sua maioria, ficam apenas na teoria sem alcançar a prática pedagógica que deveria priorizar a realidade social,

informacional e linguística, por essa razão analisaremos como esse estudo foi didatizado e a sua relevância para compreensão do que é um texto.

A quarta Seção deste trabalho é dedicada ao estudo de questões históricas acerca do Livro Didático e toda a importância dada a ele como principal recurso didático utilizado para o processo de ensino-aprendizagem de língua. Esse estudo está fundamentado em Lajolo (1996), Batista (2005), Rojo (2003), Bittencourt (2009) e Bagno (2010) por serem autores com trabalhos teóricos neste segmento.

O processo de seleção do *corpus* de análise para realização do trabalho teve três motivações, consideradas importantes: a primeira delas é a de que o livro didático é o recurso mais utilizado em sala de aula; a segunda é a de que o livro analisado está em uso em todas as escolas da cidade onde a pesquisadora reside, sendo o material escolhido para ser utilizado nos nonos anos do ensino fundamental; a terceira é a de que o livro faz parte de uma das coleções mais bem avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014, recomendada aos professores no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa - 5ª a 8ª séries.

Considerando nossas motivações iniciais, nossa intenção ao nos debruçarmos sobre a obra, além de verificar um discurso de alinhamento teórico-metodológico com as propostas discutidas pelos PCN de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, em relação à abordagem interativa da linguagem, seria, principalmente, tomar os textos como objetos de ensino-aprendizagem para compreensão do texto, enquanto texto.

Supomos que, de uma forma geral, embora o PNLD analise aspectos tais como diversidade de gêneros, condições de produção e construção da textualidade, há muitas questões, ainda, para serem discutidas, principalmente, em relação ao que os atuais Livros Didáticos vêm propondo no que diz respeito ao trabalho superficial da textualidade nas atividades de compreensão e interpretação, sem, necessariamente, que algumas dessas questões sejam abordadas somente em atividades de gramática.

É importante destacar que a escolha do nosso *corpus* foi, predominantemente, qualitativa, uma vez que desde a questão do uso do livro nas salas de aula à leitura do Guia de Livro Didáticos foi levado em consideração a relevância dada ao material.

Na quinta Seção, desenvolvemos os procedimentos de análise e análise das atividades de estudo do texto propostas pelo Livro Didático (LD). Essa análise tem caráter interpretativista, uma vez que analisar insistentemente os livros didáticos tem sido uma maneira de buscar melhorias para o ensino da língua portuguesa, objetivando averiguar se esses materiais didáticos estão em consonância com os PCN e com as propostas didáticas desenvolvidas e aprimoradas pelos teóricos dos meios acadêmicos. Utilizaremos as contribuições teóricas da Linguística do Texto, especificamente, Marcuschi (2008) e da Linguística Aplicada, Antunes (2010). Como procedimento de análise, digitalizamos as páginas que se voltam para leitura do texto e estudo do texto, por serem essas as partes as quais nos interessam no LD. Na análise, propriamente dita, nos dedicamos às subseções que se organizam na seção do estudo do texto. A análise das atividades que se organizam em torno do texto e os critérios de textualidade presentes nestas atividades se fazem interessantes, uma vez que é uma oportunidade de enxergarmos as lacunas existentes nessas propostas de trabalho e, também, para podermos oferecer aos professores uma proposta de um trabalho intercalado ou alternativo ao que propõe o LD.

Na sexta Seção, apresentamos um projeto didático, em forma de oficina pedagógica, como uma alternativa de se trabalhar os critérios de textualidade, enquanto estratégias para boa formação textual. A oficina foi fundamentada em Paviani e Fontana (2009), autoras que têm uma significativa experiência teórica com oficinas pedagógicas.

Desenvolvemos oito oficinas, a cada uma delas, cada um dos critérios de textualidade foram sendo propostos como forma de trabalho. Para fundamentação das oficinas nos pautamos, principalmente, em Beaugrande e Dressler (1997), Koch (2003, 2004) e Marcuschi (2008).

Na primeira oficina, fazemos um trabalho de reflexão acerca do conhecimento prévio dos alunos sobre a questão do conceito de texto, nas outras sete, propomos exercícios para a concepção de texto a partir dos critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981) e, por último, apresentamos uma avaliação final das oficinas propostas.

Por fim, vale considerar que entendemos a importância da nossa análise para a relevância do trabalho com textos que, por sua vez, deva permitir que o aluno seja

capaz de adotar noções teóricas, que emergem de estratégias para ensiná-los a aprender e entender o texto. Para que haja a compreensão do texto, ou seja, para que o aluno de fato acesse as informações de um texto, espera-se que ele seja habilidoso em vários aspectos e que ele disponha de estratégias, a exemplo dos critérios de textualidade, para assimilar o conteúdo em questão, sendo requeridos, para isso, os seus conhecimentos de língua e mundo.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a pesquisa aqui desenvolvida esteve pautada por questões basilares no que concerne ao ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, levantadas e sugeridas pelos PCN em relação a qual seria o objeto de ensino mais viável nas aulas de português e a necessidade de reformulação dos materiais didáticos, a fim de atender aos postulados teóricos mais recentes.

## **2. QUESTÕES SUBJACENTES À HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nesta Seção, apresentaremos a fundamentação teórica da pesquisa, focando nas concepções consideradas básicas para o nosso estudo. Neste primeiro momento, faremos uma reflexão objetiva sobre a concepção de língua e a história de seu ensino na escola. Apresentaremos um breve histórico acerca da democratização da escola e da repercussão disso para o ensino de língua, tendo em vista o processo investigativo sobre como a concepção de texto e o texto, enquanto unidade básica de ensino de português, foram introduzidas na aula de língua.

### **Concepção de língua**

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que a concepção de língua que abordaremos é a que está definida na perspectiva sociointerativa, pois é nessa visão que a pesquisa se desenvolve. Para isso, nos pautaremos sobre a concepção de língua apresentada pelo filósofo Bakhtin (2006) e adotada pelos estudiosos da Linguística do texto, Koch (2001) e Marcuschi (2003, 2012) e, ainda, por Antunes (2013), que se debruça sobre a Linguística Aplicada. Baseados em Bakhtin ou fazendo ressoar suas ideias, os autores entendem a língua como processo dialógico que se dá através da interação e que ocorre entre os sujeitos. A escolha desses autores justifica-se, também, porque eles compreendem o texto como unidade completa para o ensino da língua.

Quando falamos em língua devemos superar o antigo pensamento de que ela é, somente, sistema simbólico-estrutural, ou instrumento e/ou atividade de cognição. Embora, “quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas [...] frisa-se que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 62). Na verdade, o que pretendemos expor é que a língua, além de comunicação, é interação e, através dela, estabelecemos a identidade e a cultura de um povo. Os sujeitos a usam para construir sentidos e representar-se socialmente. O que queremos dizer aqui é que os sujeitos não vivem isolados em seu mundo, ao contrário disso, representamos “um sujeito histórico e social na medida em que se constrói na sociedade e, com

isso, adquire a habilidade de interagir” (KOCH, 2001, p. 14). Posto isso, compreendamos que, enquanto sujeitos, a interação é inerente ao nosso ser.

Segundo Antunes (2013, p.19), “língua, cultura, identidade e povo, na verdade, são quatro realidades irremediavelmente indissociáveis.” A fim de amadurecer esta ideia, fundamentados pela autora, reflitamos: o povo tem identidade, que por sua vez é resultado de uma cultura expressa através da linguagem. Então identidade, cultura e linguagem, juntas, compõem o sistema de signos em uso, ou seja, a língua. Assim, reafirmamos a visão apresentada pela autora de que a língua tem funcionamento social, que engloba os aspectos de identificação de um povo.

Quando falamos em língua, enquanto processo ativo de interação faz-se interessante expor a forma como Bakhtin (2006) se refere a esse processo utilizando a “palavra” como referência. Ele aborda que,

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que *procede* de *alguém*, como pelo fato de que se *dirige* para *alguém*. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do texto. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115) [destaques do autor]

O que podemos perceber é que a interação não se relaciona, estritamente, ao fato de emitir e receber mensagem, e sim, na dependência clara que os sujeitos têm de se integrarem a uma série de outros aspectos sensíveis ao contexto interacional.

Segundo Marcuschi (2003, p.50), “línguas são fenômenos históricos que vieram se constituindo ao longo do tempo pela ação de muitas gerações.” Assim, podemos entender que o contexto de comunicação, determinado pelo tempo, influenciará a forma de uso da língua. Esse contexto irá determinar seu uso que, por sua vez, está motivado por questões históricas, temporais, geográficas, culturais, enfim. Essa concepção de língua apresenta a clara identificação social, cultural e histórica vivenciadas na situação de interação entre seus usuários.

Antes, a língua era vista, na escola, como um conjunto de signos, desvinculada de suas condições reais de uso, pois centrava-se na palavra e na frase isoladas (ANTUNES, 2013, p. 20), mas a contribuição da Linguística, unida a outras

ciências, ampliaram a concepção de língua. A partir de então, a língua foi vista e analisada como um “sistema em uso, definida como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa” (ANTUNES, 2013, p. 21).

Entendendo a língua do ponto de vista social, não podemos desvincular dela toda a sua historicidade e cultura, assim sendo não podemos olhar a língua sobre um prisma da imutabilidade, reducionista e homogênea. Ela é sim, integradora, heterogênea, viva, contextualizada, variável e variante. Ela é, também, domínio de falantes que a usam nos mais variados contextos de uso. Ela é, ainda, mediadora das atuações sociais. Sobre isso, afirma Antunes que,

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela tivesse *fora das situações de interação* é obscurecer seu sentido mais amplo de condição *mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social. (ANTUNES, 2013, p. 22, 23) [destaques da autora]

Foi justamente pautados nessas reflexões acerca da Língua, enxergando-a com os “olhos da ciência, com os olhos da pesquisa linguística, da investigação antropológica” (ANTUNES, 2013, p. 30), que o seu ensino começou a ser repensado. Assim, o foco não estaria mais preso às regras gramaticais – normas e prescrições – e sim, à análise da língua em uso, em situações concretas de comunicação, que ocorre não em frases soltas e descontextualizadas, mas em forma de textos.

São essas características que nos redirecionam a um olhar mais sensível sobre o ensino da língua em sala de aula. Um ensino que oportunize a reflexão dos sujeitos aprendentes para que eles possam desenvolver a noção de que a língua em uso auxilia na construção de práticas cognitivas e sociais.

### **Democratização escolar e ensino da língua**

Exporemos, a seguir, algumas reflexões sobre a evolução do ensino de língua portuguesa para que possamos compreender melhor quando e como surgiu a necessidade de reavaliar os objetivos e objetos de estudo e ensino da língua. Essa

breve exposição nos possibilitará entender o percurso e as razões que estabelecem o texto enquanto objeto de ensino nas aulas de português e a importância que a Linguística Textual teve para que chegássemos a esse entendimento.

A necessidade de mudarmos o foco do ensino da língua começou a ser pensada a partir da realidade desfavorável desse ensino nas escolas do nosso país, como veremos aqui. É compreendendo essa realidade escolar que chegaremos, de fato, ao objetivo da nossa pesquisa que é mostrar como o texto se constituiu como objeto teórico, seus diferentes conceitos e como a definição de texto apontada por Beaugrande e Dressler (1981) contribui para o ensino da língua e para o conhecimento textual que os alunos podem adquirir num mesmo texto.

Por oportuno, nos convém apresentar, mesmo que de forma breve, as condições de acesso à escola e o ensino de uma língua que, em determinada situação, não correspondia aos anseios dos alunos. As relações do processo de democratização da escola com as dificuldades do ensino da língua portuguesa foram os principais motivos para a necessidade de (re) avaliar as condições desse ensino e instituir o texto como objeto completo para o ensino de língua. Amparamo-nos, inicialmente, em Batista (1997), Soares (2000, 2004), Antunes (2003) e Geraldi (2012), entre outros que se debruçaram no estudo dos problemas vivenciados pelo ensino da língua portuguesa, historicamente.

Houve, por muito tempo, uma completa incompreensão acerca de quais seriam, de fato, os objetivos da democratização escolar. Diversos questionamentos surgiram acerca de qual seria a função social da escola e quais os benefícios que o acesso a ela trariam para a sociedade. A falta de objetivos claros, entre outras razões, levou a escola a uma função esmagadora, que castigou severamente a camada de baixo prestígio social, recém-chegada. Segundo Antunes

[...] tivemos durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos, calados e, quase sempre apáticos. (ANTUNES 2003, p.15-16)

A escola ensinava a língua que não era de domínio da camada de baixo prestígio, ou seja, o ensino da língua era baseada em regras e normas a partir de exemplos desvinculados do real contexto de uso - frases isoladas - o que para eles

era insignificante, e, essa insignificância em aprender o que não se sabia e que muitos não compreendiam para que servia, afastou-os da escola.

Se naturalmente o passado justifica o presente, há autores que tentam esclarecer, a exemplo dos que utilizamos aqui na nossa pesquisa, quais foram e quais são as razões propulsoras dos problemas da educação, atualmente, encontrando justificativas num passado que condena a escola por ter sido, por muito tempo, negligenciadora de direitos, já que o seu acesso restringia-se às camadas de prestígio social e sua maior preocupação era de ensinar a língua culta, porém sem oportunizar nenhuma reflexão sobre ela.

Depois de ter servido, única e exclusivamente, aos interesses da elite, a escola, finalmente, foi democratizada, o que quer dizer que, com o processo de democratização, as camadas populares teriam acesso à educação, enfim, saberiam ler e escrever. Porém, inversamente ao que se esperava, essa camada deparou-se com problemas de natureza diversa, sendo o mais emblemático de todos o problema em relação à compreensão da linguagem, o que resultou em constante repetência e evasão. Soares nos faz refletir sobre essa situação quando expõe que,

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2000, p.06)

A lenta, mas progressiva conquista pela democratização do ensino é resultado da luta das camadas populares da sociedade, contudo a oportunidade de acesso à escola não atendeu às expectativas e anseios dessa camada, visto que ela se deparou com práticas pedagógicas dissociadas de sua realidade linguística, principalmente, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, intensificando assim, os problemas relativos à repetência e evasão. Soares nos diz que são dois reais motivos que justificam a razão pelo descrédito dado à escola.

Em primeiro lugar: não há escola para todos. [...] Em segundo lugar, e principalmente: a escola que existe é antes *contra* o povo que para o povo. As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar. (SOARES, 2000, p.09) [destaque da autora]

Para muitos, a presença do novo alunado na escola configurou uma crise educacional que resultou no fracasso escolar, justificado, prioritariamente, pelas falhas no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os alunos não conseguiam compreender as formalidades de uma Língua que para eles era estranha, e, tanto os métodos de ensino, quanto os conteúdos pareciam não condizer com as suas necessidades de aprendizagem e realidade de vida. Sobre isso, Geraldi nos esclarece que,

Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para conservação dessa situação injusta, indecente [...] (GERALDI, 2012, p.16).

Compreender que é o “uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera fatores de discriminação e fracasso (SOARES, 2000, p. 17)” é preponderante para o diagnóstico das reais necessidades dos alunos. Antunes (2003, p.16) nos coloca que “[...] faltou tempo – e talvez capacidade – para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece em textos orais e escritos em práticas sociais discursivas, conforme as situações em que se inserem.” Podemos perceber na afirmação da autora que ela, ainda que precocemente, já apresenta uma das razões que fundamentam a nossa pesquisa, entender o percurso que institui o ensino da língua através de textos e que foi tão fortemente objeto de discussão e estudo da Linguística Textual.

Diante de tantos problemas originados do período da democratização da escola, urge a necessidade de refletirmos: como podemos “ensinar a língua materna a pessoas que a utilizam com todo domínio necessário para se expressar e se comunicar na sua vida cotidiana? (GERALDI, 2012, p.19)”. Na tentativa de procurar responder à presente indagação e algumas outras sobre como e o quê ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, “multiplicam-se então os estudos, as pesquisas, as reflexões (BATISTA, 1997, prefácio IX)”, sobre o ensino de língua.

As mudanças sofridas no ensino de português ao longo da história, ora estavam expressas pela alteração do nome da disciplina - antes Gramática Retórica

e Poética, Comunicação e Expressão, entre outros, ora se voltavam para questões pontuais sobre a prática pedagógica<sup>1</sup> com a linguagem em sala de aula – ensino da língua enquanto sistema, estudo da língua e sobre a língua na gramática do texto, entre outras, “embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas” (ANTUNES, 2003, p. 20).

Para melhor elucidar essas mudanças em relação ao ensino de língua portuguesa, esboçaremos a seguir uma breve análise da história do ensino dessa disciplina, instituída como disciplina curricular, ocorrida somente no século XVIII, e, a ligação do seu ensino com a Linguística Textual, campo de estudo a que nos interessa. Para isso, consideraremos a influência das condições sociais e históricas em que a língua é utilizada.

### **O ensino de Língua Portuguesa: ontem**

Abordar a história do ensino de português faz-se necessário para compreendermos que as diferentes concepções de Língua orientam os diferentes objetivos de ensino, o que, conseqüentemente determina práticas pedagógicas bastante distintas, a exemplo do que veremos, sucintamente, no exposto.

A inclusão da disciplina de língua portuguesa na escola ocorreu, somente, nas últimas décadas do século XIX, fim do Império. De acordo com Soares (2004), nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercuro social [...], uma vez que o que prevalecia, enquanto língua do Brasil Colônia era o português de Portugal, chamada de língua geral, domínio da elite. Esta servia para catequização dos povos indígenas, “convívio social cotidiano, por imposição das necessidades pragmáticas de comunicação – entre portugueses e indígenas [...]” (SOARES, 2004, p.157).

---

<sup>1</sup>Ao nos referirmos sobre as “práticas pedagógicas”, não estamos querendo culpabilizar a figura do professor enquanto responsável único pelos resultados insatisfatórios no ensino da Língua. A nossa intenção não é analisar o papel do professor nesse processo, ao contrário disso, buscamos contextualizar quais foram as principais razões para a instituição do texto como objeto de ensino nas aulas de português.

Nessa época, o ensino do Brasil era dominado pelos jesuítas, porém havia distinções desse ensino entre os diferentes povos – o ensino para povos indígenas restringia-se à catequização, ensinando-os a cultura e a língua dos colonizadores através do teatro, já o ensino para os filhos de colonizadores destinava-se “ao ler e ao escrever em português, este não era pois componente curricular, mas apenas instrumento de alfabetização” (SOARES, 2004, p.158). Essas formas diferenciadas de acesso ao ensino, além de demonstrarem objetivos distintos, já caracterizavam o ensino da língua culta, na época, como um ensino para poucos, antes mesmo dela fazer parte do currículo escolar.

Foi somente com a reforma Pombalina, já no ano de 1750, século XVIII, que o ensino de português se tornou obrigatório, e assim, o ensino da língua foi incluído no currículo como a disciplina de Retórica e Poética com a finalidade de estudar a gramática da língua e a leitura dos autores portugueses e brasileiros. “Testemunham a presença dessas disciplinas no currículo das escolas, os livros didáticos publicados na segunda metade do séc. XIX: são as gramáticas e manuais de retórica”. (SOARES, 2004, p.163). Nesse período, a concepção de língua que orientava esse estudo era a de língua enquanto sistema e disso as inúmeras gramáticas publicadas na época davam conta. A inserção do texto no cenário escolar não é recente, porém o ensino através dos textos nunca recebeu a devida atenção, uma vez que falar de texto era limitar o conhecimento dos alunos a apresentação de autores consagrados da literatura e nada mais além disso “(...) (nem comentários, nem explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina de português [...] aquele a quem bastava o que o manual do professor lhe fornecesse [...]” (SOARES, 2004, p. 166). Sobre isso, podemos perceber que os materiais didáticos utilizados pelos professores eram manuais que, além de dizerem o que fazer, ainda orientavam como fazer, constituindo dessa forma, um “manual de receitas prontas” que em nada contribuía para reflexão do professor sobre o quê e como ensinar. Nesse contexto, os professores reproduziam em suas aulas o que estava prescrito nos livros, sem nenhum olhar crítico sobre o material utilizado.

Anteriormente, as pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa eram da área de conhecimento denominada de Didática, essas pesquisas eram quase sempre de natureza normativa e prescritiva, melhor dizendo, simbolizavam um

conjunto de normas e procedimentos que objetivavam informar e orientar a prática dos professores. As interferências que ocorriam eram de origem experimental com intuito de melhor prescrever as desejadas normas e procedimentos, o que facilmente podemos comprovar pelas publicações de obras destinadas à reflexão e orientação da prática do professor nessa época.

Nos anos 1960 e 1970 surgiam as primeiras impressões de novos rumos em relação ao ensino na escola. Primeiramente, a escola, restrita às camadas de prestígio social, ou seja, de poucos e para poucos, seria democratizada, situação exposta anteriormente neste trabalho. Com a democratização da escola, um grande contingente de alunos, oriundos das camadas populares, de famílias pobres, conquistou o direito à escolarização. Segundo Soares (2004, p.167), “o número de alunos no ensino médio quase triplicou e quadriplicou no ensino primário [...]”, por essa razão, as condições escolares passaram a ser outras bem diferentes.

Não demorou muito para que o ensino da gramática tomasse outro rumo e em seu estudo fosse inserida a compreensão e interpretação de texto.

Na segunda metade dos anos de 1980, os efeitos do ensino e da pesquisa das ciências linguísticas, introduzidas nos cursos superiores em 1960, começam a se manifestar no ensino de português. Soares nos afirma que,

Talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina português assume a partir dos anos 1980. Introduzidos nos currículos de formação de professores, a partir dos anos de 1960 [...] só nos anos de 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna. (SOARES, 2004, p.171) [grifos da autora]

Com o contributo das ciências linguísticas, passou a haver uma preocupação um pouco maior com a variedade linguística apresentada nos falares dos alunos, dando ênfase às diferenças entre a fala da elite e a fala da camada de baixo prestígio social. Agora sim, a escola seria democratizada porque, somente dessa forma, os aspectos sociais identitários dos alunos, oriundos das mais diversas camadas sociais, seriam levados em consideração ao ensinar português. A Sociolinguística foi a ciência que contribuiu para a relevância desses aspectos, incentivando que os professores redirecionassem seu olhar pedagógico para a consequente mudança de postura e de escolhas metodológicas.

Conforme afirma Soares (2004, p.172), tem sido “por força dos estudos de sociolinguística que se vem criando essa nova postura e definindo esses novos conteúdos e novas metodologias”. Porém, não foi em relação às variantes linguísticas que se tomou um outro direcionamento, as concepções de gramática, enquanto gramática prescritiva, também foram questionadas, visando atender aos falantes da língua, percebeu-se que a gramática da língua escrita não dava conta das diferenças linguísticas desses falantes. Dessa forma e para fins didáticos, precisava-se, também, de uma gramática da língua falada que contemplasse tais diferenças.

A linguística textual “vem ainda ampliar [...] a natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto [...]” (SOARES, 2004, p. 172).

Com toda essa mudança de paradigmas no ensino da língua, fez-se necessário que além das atestações teóricas houvesse, também, uma reorientação da prática pedagógica para que esse estudo pudesse ser inserido, realmente, nas salas de aula como possível solução para os problemas existentes acerca do ensino da língua. Buscando solucioná-los, os documentos orientadores do ensino de português respaldaram-se nos estudos teóricos da linguística, alargando o horizonte das possibilidades de um ensino voltado para as reais condições dos falantes.

Foi a partir desse momento que o ensino de língua portuguesa adquiriu um referencial teórico próprio. Sobre isso, Batista pontua que,

É nesse momento que, ao assumir referencial teórico próprio e pertinente, o ensino de Português, língua materna, ganha, finalmente, estatuto próprio. Refletindo esse momento, a produção intelectual na área redireciona-se novamente: transitáramos da prescrição à denúncia; esta, agora, encontra nas ciências linguísticas caminhos de entendimento e explicação da *crise* e do *fracasso*, e propostas de solução. (BATISTA, 1997, prefácio XI) [destaques da autor]

Somos conscientes de que os problemas que existem em relação ao ensino são de ordem diversa, apesar de focarmos aqui nos aspectos teóricos e práticos, principalmente quando falamos na importância de mudanças pedagógicas para o período. Temos, em alguns momentos, focado na figura do professor como figura

central desse processo de mudanças, todavia não é nossa intenção apontá-lo como responsável central desses problemas, conforme já dissemos anteriormente. Ao falarmos até aqui, em crise e fracasso no ensino, especificamente, do ensino de português, e, sobretudo, as causas motivadoras desse período, apesar de não especificarmos uma a uma as causas disso, é notório que esses fatores vão muito além das práticas pedagógicas, unicamente, conforme atesta Antunes,

É evidente que causas externas à escola interferem, de forma decisiva, na determinação desse resultado. A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais da vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados. (ANTUNES, 2003, p. 20)

Percebemos que os fatores influenciadores dessas condições não estão vinculados somente à prática pedagógica, e sim às diversas condições em que se dão essas práticas, tais como: tempo e espaço de aprendizagem, organização e material didático, formas de avaliação e, também, formação dos profissionais. É justamente em razão disso que os ensinamentos da linguística textual servirão de respaldo para posteriores postulações nos documentos de orientações curriculares diversos. A partir desse momento, as mudanças no ensino de português propiciaram a instituição de parâmetros curriculares, reformulação dos cursos de formação de professores de português e adequação e avaliação dos livros didáticos.

Compreendido que o fator importante para mudanças no ensino de português foi, principalmente, a necessidade de ressignificar o ensino da língua a fim de atender o novo público que a ela se inseria, compreendamos, na sequência, como se deu o ensino da língua através de textos na perspectiva da linguística. Assim, na próxima seção abordaremos mais detalhadamente algumas questões pertinentes à Linguística Textual, como também discorreremos sobre sua contribuição para o ensino da Língua Portuguesa, abordaremos as postulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, até chegarmos às discussões acerca do conceito de texto.

### **3. DO SURGIMENTO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL AO TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS**

Buscando afastar-nos das obviedades do conhecimento que já se detém acerca da Linguística Textual, abordaremos em nossa pesquisa a contribuição desse estudo a partir da década de 80 aqui no Brasil, visto que somente a partir dessa década é que ganham ênfase as teorias do texto. É importante que compreendamos que a nossa intenção não é a de desconsiderar a história do surgimento da Linguística na Europa, na década de 60, uma vez que essa abordagem será realizada, de forma sucinta, um pouco mais adiante. O nosso intento, na verdade, é sermos mais objetivos em relação ao que nos conduz, de fato, às motivações de nossa pesquisa. Contudo, ainda assim, traremos, um pouco mais à frente, alguns dos pesquisadores que dedicaram um espólio bibliográfico acerca da linguística textual na Europa, mais especificamente, dedicaremos a apresentação de alguns deles, inseridos nas contribuições acerca do conceito de texto, a que nos interessa.

Para isso, abordaremos, também, algumas questões pontuais sobre o surgimento da Linguística Textual e a influência de seu estudo para postulações em documentos de orientação curricular.

#### **Breve história da Linguística Textual no Brasil**

Na década de 1980, a Linguística Textual desponta no Brasil e tem como principais colaboradores “Marcuschi (1983), Koch (1987,1989,1992); Koch & Fávero (1983), Koch & Travaglia (1989, 1990); Fávero (1991) e Bastos (1985)” (KOCH, 1997, p.74). Com certeza esses foram autores importantes no estudo para linguística do texto, porém precisamos destacar que ocorrendo a citação de seus nomes, o ano da obra analisada poderá não corresponder com o citado por Koch (1997), por nos pautarmos em obras mais atualizadas dos respectivos autores. Ressalvamos ainda que, no percurso desta pesquisa, outros nomes, também, poderão aparecer em virtude de suas contribuições para nosso estudo. Nossa fonte principal será Marcuschi (2008, 2012) e Koch (1997) por serem alguns dos principais divulgadores e pensadores, aqui no Brasil, da importância da linguística do texto

que, inquestionavelmente, teve grande contribuição para reflexão e mudança no processo de ensinar e aprender a língua.

Os estudos na área de linguística possuem, inicialmente, uma perspectiva histórica influenciada por distintas linhas de pensamento tais como: a Retórica Clássica e a Estética, “embora a linguística do texto evidencie parentesco com ambas, a sua linha de investigação é interdisciplinar e exige métodos e categorias de várias procedências” (MARCUSCHI, 2008, p.17). Considerando-a como uma ciência em evolução é natural que a Linguística receba influência de outras ciências, “sobretudo aquelas trazidas pela pragmática, provocaram o paulatino surgimento de novas concepções” (ANTUNES, 2013, p. 20). As influências, indiscutivelmente, vieram de muitas direções, mas segundo Antunes (2013, p.49) todas elas nos levavam a dois consensos: *o de que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e o de que essas coisas só acontecem em textos* [destaques da autora].

Avançando nas concepções da linguagem, enquanto expressão do pensamento, instrumento de comunicação e de interação entre os falantes e superando a teoria da gramática estruturalista e gerativa <sup>2</sup>, surge a linguística do texto. Em síntese, para chegarmos à ideia de texto, enquanto unidade completa de análise, houve a superação da análise transfrástica, ou seja, a intenção de “ultrapassar os limites da frase” (KOCH, 1997, p. 68).

A teoria da linguística do texto “consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma de manifestação da linguagem” (FÁVERO E KOCH, 1983, p.11). Essa exposição das autoras apresenta uma das razões que concebem o texto como objeto de significação completa para o ensino que é o fato da linguagem se construir através de textos e não de frases soltas e descontextualizadas. “Chega-se, assim, à fase da teoria do texto ou da Linguística Textual propriamente dita, que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos” (KOCH, 1997, p.70).

---

<sup>2</sup> A gramática estruturalista de Saussure obedece a um modo de organização formal, estrutural, vista como um sistema de signos, devendo ser estudada a partir de unidades mínimas, o fonema, para a unidade máxima de análise, a oração. A gramática gerativa de Chomsky defende a ideia de que a linguagem é inata ao ser humano.

Graças às análises fornecidas pela linguística textual podemos ter um vislumbre mais abrangente do que é o texto e de como ele se processa socialmente. Compreendemos, dessa forma, que a preocupação da LT consiste em considerar os aspectos relacionados à produção, à recepção e à interpretação dos textos na sociedade. Destacamos, em nossa pesquisa, o entendimento do processamento textual como um fenômeno sociointeracionista, como já discutido por Antunes (2013), Koch (1997), anteriormente neste estudo.

Nessa reversão de paradigma central e teórico acerca dos estudos da língua e da linguagem, o texto é visto como o elemento teórico por ser ele um objeto completo de sentido, e por que não dizer, complexo, já que não se há um consenso acerca do seu conceito, o que veremos logo a seguir.

Por fim, destacamos que esse período foi marcado pela contribuição da comunidade acadêmica por entender que os usos da língua significam recursos e arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Assim, ganharam força os estudos acerca da configuração textual, ou seja, a coesão dos textos bem como os elementos que concorrem para a coerência textual. O texto é visto em sua totalidade para construção de sentidos, que por sua vez relaciona-se diretamente com o produtor e o receptor. Conforme, Marcuschi (2012, p.33) “a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”, ou seja, o texto é lugar de interação estabelecida através da relação autor-texto-leitor.

### **Conceito de texto à luz das diversas teorias**

Procuraremos abordar neste ponto as concepções de texto dentro da Linguística Textual, e, a variação de seu conceito de acordo com a perspectiva teórica adotada. Para esse percurso nos pautaremos, principalmente, em Bentes (2001), Koch (1997, 2001), Marcuschi (2008), entre outros que também dedicaram atenção a esse estudo.

“O sentido de texto muda de acordo com o aparato teórico que nos cercamos para concebê-lo. E, se a concepção de texto não é a mesma para todos, também não é idêntico o trabalho que sobre ele pode ser realizado.” (INDURSKY 2006, p.35). Dessa forma, faremos uma abordagem do conceito de texto enfocando três

momentos distintos: o primeiro momento, da análise transfrástica, o segundo momento, o das gramáticas textuais e o terceiro momento, o da linguística do texto. Apresentaremos a essência de cada uma delas e os seus principais representantes, como também, ao final da abordagem de cada momento, faremos uma esquematização explicativa como forma de sistematização do exposto.

Daremos enfoque aos conceitos de texto da Linguística Textual, a partir da década de 1960, momento que, de modo evolutivo, contribuiu para que os linguistas passassem a entender que para compreender a língua (objeto científico) seria necessário observar o seu uso. A preocupação dos linguistas levou-os a considerarem fatores diversos, que incluía desde o contexto de realização da língua à relação estabelecida entre os envolvidos nesse mesmo contexto. Assim sendo, os linguistas perceberam que certos fenômenos linguísticos não poderiam ser explicados no âmbito da frase, sendo melhor esclarecidos em contextos maiores, chegando-se, então, ao entendimento de que o *texto* seria o objeto completo para estudo dos fenômenos da língua.

Faremos uma linhagem histórica, a fim de entendermos a evolução da própria ciência da linguagem, assim instituída atualmente, em relação ao conceito de texto e, também, para compreendermos “que os conceitos, por mais interessantes e explicativos que sejam em um determinado contexto histórico, são resultado de um processo de reflexões, idas e vindas, de disputas de/entre diferentes sujeitos sobre um certo objeto [...]” (BENTES, 2001, p. 248). Várias concepções foram apresentadas no percurso histórico do desenvolvimento da linguística textual, mas segundo Koch, algumas merecem destaque, a saber:

1. texto como frase complexa (fundamentação gramatical)
  2. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica)
  3. texto como signo complexo (fundamentação semiótica)
  4. texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática)
  5. texto como discurso "congelado" produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática)
  6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa)
  7. texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista)
- (KOCH, 2001, p. 87)

Buscaremos implicitamente englobar essas concepções elencadas por Koch (2001) como as que se destacam no estudo da linguística textual, bem como a

sustentação teórica de cada uma dessas concepções dentro dos três momentos fundamentais da evolução do conceito de texto.

A fim de sistematizarmos a nossa discussão, elaboramos esquemas teóricos que acreditamos trazer de forma objetiva e clara dados relevantes do nosso exposto. Como dividimos essa discussão em três momentos distintos, momentos esses que marcaram a evolução do objeto de investigação da Linguística Textual, apresentamos abaixo, também, os esquemas teóricos, que se diferenciam pela representação de cada momento abordado no percurso desta.

### **Primeiro momento: Análise Transfrástica**

O primeiro momento sobre o estudo do texto é a fase da análise transfrástica e/ou das gramáticas da frase. Nesse momento, acreditava-se que as propriedades do texto estariam expressas pela qualidade e organização das sentenças linguísticas. Em relação a isso Koch (2001, p.87) nos expõe que “o objeto precípua de estudo era a coesão [...]”, por isso, muitas vezes equiparada à coerência, já que ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto. Diante dessa visão, poderíamos dizer que os textos seriam sequências que conexas umas as outras formariam um todo coerente, ou seja, “com a coerência, entra-se no aspecto da natureza fundamental da sequência e da relação entre as sentenças”. (MARCUSCHI, 2014, p. 23). Teríamos, assim, fatores coesivos em colaboração para articulação e qualidade do arranjo das sentenças o que, por sua vez, garantiria a coerência delas.

No entendimento de texto como frase complexa temos: Zellig S. Harris (1952, p.1-30 apud MARCUSCHI, 2012, p.23) que apresenta o texto como “[...] uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até a uma obra em vários volumes”. Diante dessa definição, percebe-se que o autor parte de uma noção de que o texto é uma sequência de sentenças que se ligam, de alguma forma, ao todo, concepção essa muito distante do entendimento do que seja um texto, pois o que ganha significação e faz com que o texto seja texto não são estruturas mínimas que conectam frases, independente de extensão. Inscreve-se, também, nessa linha estruturalista, o autor Roland Harweg (1968, p.148 apud MARCUSCHI, 2014, p.24) quando diz que “texto é uma sucessão de unidades

linguísticas constituídas por cadeia pronominal ininterrupta”. Essa definição de texto não é suficiente para “dar a um conjunto de sentenças o estatuto de texto” (KOCH, 1997, p. 70), uma vez que para que um texto se constitua como texto é necessário muito mais que uma sequência de frases interligadas por cadeias de pronomes, ou seja, é preciso compreender que mesmo uma única frase pode constituir um texto, a depender de seu contexto e que, também, outros fatores linguísticos de igual importância colaboram para conexão entre as partes de um texto.

Harald Weinrich (1976 apud KOCH, 1997, p.71) definiu o texto como “uma sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto”. Este teórico deixa pouco claro a delimitação de texto, porque outros fatores pesam para escolha do léxico num texto, e, essa escolha obedece a finalidades bem específicas. Vemos na posição do teórico, mesmo que timidamente, uma evolução da teoria de conceito de texto, já que não se atém somente aos recursos coesivos, porém este conceito não é suficiente para compreensão do que seja um texto.

Buscamos trazer como representação dessa primeira fase, teóricos comuns aos autores a que nos fundamentamos no trabalho. Deixamos abaixo o esquema representativo dessa primeira fase.

Figura 1: 1º Momento da Linguística Textual



Fonte: Dados da pesquisa

Diante dessas colocações pode-se atestar que “as tentativas de desenvolver uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada ou corrigida

mostraram-se, todavia, insatisfatórias, e acabaram sendo abandonadas” (KOCH, 1997:68). Dessa forma, superando a ideia de texto como uma simples unidade linguística ou uma simples frase, veremos o texto, a partir de agora, como um processo comunicativo.

### **Segundo momento: Gramática do texto**

O segundo momento do conceito de texto traz uma ideia de que a gramática do texto seria o mesmo que a gramática da língua, ou seja, na gramática da língua seria analisada a estrutura da língua. “A descrição da estrutura e funcionamento do texto seria a descrição da estrutura e funcionamento da língua”. (COSERIU, 1980, apud MARCUSCHI, 2012, p.32). Iniciaremos com Janos S.Petöfi (apud MARCUSCHI, 2014, p.26) que apresenta o texto como “uma sequência de elementos linguísticos escritos ou falados organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico), resulta num texto”. Essa concepção apresenta outro entendimento para texto, priorizando-se a comunicação, por exemplo, em detrimento da forma, ou seja, a ideia de critério extralinguístico conduz à necessidade que o falante tem de adequar-se à situação em que se encontra. Podemos perceber nas colocações do teórico uma superação em relação às ideias dos estruturalistas, pois ele já enfatiza que um texto tem função comunicativa.

Para Teun van Dijk (apud MARCUSCHI, 2012, p. 27), o texto “é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada”, ou seja, que fatores que compreendem uma certa carga de intencionalidade do autor. Conforme Dijk (apud BENTES, 2005, p. 105) no texto, “apesar de se realizar em diversos atos, [...] há sempre um objetivo principal a ser atingido, para qual concorrem todos os demais”. Nesse sentido, poderíamos estabelecer esta “estrutura semântica motivada” como uma finalidade social a ser cumprida pelo falante.

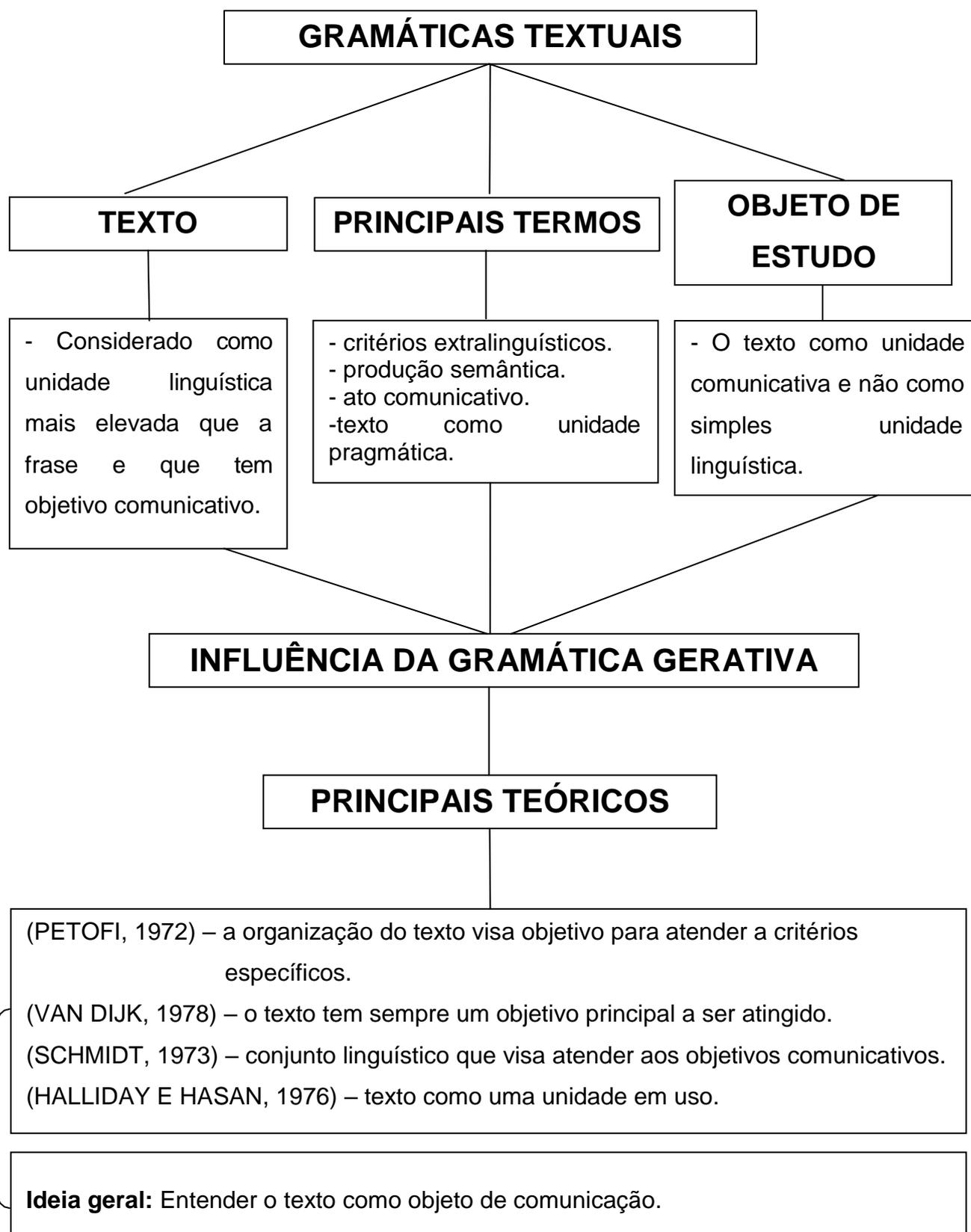
Para Siegrifd J. Schimit (apud KOCH, 1997, p. 71), o texto “é qualquer expressão de um conjunto linguístico em um ato mais global de comunicação [...]”. Assim, temos o texto como unidade pragmática, que para ser construído deve estabelecer entre os interlocutores do discurso um processo interativo, pois o texto é definido pelo autor como sendo uma unidade comunicativa. De acordo com

Marcuschi (2014, p.28), “é esta concepção mais geral que faz com que Schimidt evite inclusive chamar de ‘linguística de texto’ o seu tipo de estudo textual, preferindo a expressão ‘teoria do texto’”.

Os autores M. A. K. Halliday e R. Hassan (apud MARCUSCHI, 2014, p.28) expõem que “um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão [...]”. Podemos dizer que um texto é melhor definido como uma unidade pragmática - uma medida não de forma, mas de significado. Assim, não é o tamanho que vai definir se constitui -se ou não de um texto, e sim a sua realização, já que um texto não consiste, somente, de um amontoado de frases.

Vejamos o esquema sintético a seguir em relação a esse segundo momento:

**Figura 2:** 2º momento da Linguística textual



Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Bentes (2005, p.103), “as tentativas em elaborar gramáticas de textos não saíram a contento, apesar dos esforços de vários linguistas, como anteriormente citados”. Embora desejável, muitas questões em relação ao texto não foram contempladas, pois demonstrou-se impossível estabelecer regras que explicasse todos os textos. Dessa forma, os linguistas desviaram o tratamento central ao texto e se voltaram para a elaboração de uma teoria do texto. Sobre isso, Marcuschi (2014, p.29) nos reforça dizendo que, “parece impossível uma teoria formal, abstrata e geral que permita a geração ou explicação de *todos* os textos possíveis de uma língua.” Percebeu-se que era impossível “aplicar ao texto as mesmas categorias gramaticais que possuímos para o estudo da frase” (MARCUSCHI, 2014, p. 29). Mesmo investigando a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso, a teoria do texto mostrou-se ineficiente à questão pragmática do texto.

Quando a pragmática ganha relevância, nos campos da investigação, estuda-se a visão de texto estendida ao seu contexto, e, isso somente acontece num outro momento, quando a pragmática - corrente filosófica que considera a língua em uso e as condições que orientam o uso dessa língua -, bem como a posição do sujeito na produção de texto são levados em conta. Diante disso, as pesquisas em linguística textual ganham uma nova dimensão, ou seja, o foco das pesquisas se volta para a língua em seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade.

### **Terceiro Momento: Linguística do Texto**

Nesse terceiro momento, destacam-se os autores Beaugrande & Dressler (1981, apud MARCUSCHI, 2014, p. 28) que consideram o texto como “uma ocorrência comunicativa que apresenta sete critérios de textualidade”. Esses padrões de textualidades a que se referem os autores são coesão – dependência entre frases, coerência – lógica interna do texto, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade – estes cinco últimos representam as qualidades pragmáticas do texto.

Na perspectiva de Beaugrande & Dressler (1997), se um texto é constituído de significado, nele existem princípios de textualidade, os quais interferem diretamente na produção do texto. Não nos estenderemos aqui, pois faremos um

detalhamento de cada um desses critérios no transcorrer de nossa pesquisa, especificamente, na nossa proposta interventiva que se dará em forma de oficina pedagógica. Esboçaremos, adiante, cada um dos padrões de textualidade propostos pelos autores, uma vez que os tomaremos como possibilidade de se trabalhar e reforçar o conceito de texto.

Segundo as autoras, Fávero & Koch (1983, p.25), o texto é “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza pela coerência e pela coesão, um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto”. Percebemos na exposição das autoras duas caracterizações para o conceito de texto que julgamos de extrema relevância: a primeira, fala do contínuo comunicativo contextual, atestando que a comunicação se dá dentro de uma situação comunicativa e que ela é contínua por entendermos que ela é inerente aos indivíduos que detêm a necessidade de comunicar-se; a segunda, é o fato das autoras retomarem alguns fatores da textualidade, a exemplo da coerência e coesão, apontadas por Beaugrande e Dressler (1981, apud MARCUSCHI, 2014a, p.28) e defendidas pelas autoras como responsáveis pelo encadeamento lógico – tessitura – do pensamento.

Costa Val (2004, p.113) define texto como sendo “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Mais uma vez, o conceito de texto é apresentado sob o viés pragmático, ou seja, numa situação de uso concreto que se dá por meio da comunicação. Nessa concepção da autora, o texto se constituirá nas situações de uso da língua.

Na visão de Fiorin & Savioli (2007, p.16), “um texto é, pois, um todo organizado de sentido. Dizer que ele é um todo organizado de sentido implica afirmar que texto é um conjunto formado de partes solidárias, ou seja, que o sentido de uma depende das outras”. Os autores conceituam o texto destacando que ele se constitui de partes, que para constituição de seu sentido global precisa do conjunto de outras partes, ou seja, que o seu sentido se dará de forma colaborativa no processo de construção do todo e que não há posição de hierarquia quando nos referimos ao sentido global.

A autora Koch (2007, p.26) expõe que os textos “são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual eles coordenam suas ações no

intuito de alcançar um fim social, em conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza.” Mais uma vez, os elementos-chave para a ideia que se faz do texto, centra-se nos indivíduos e no contexto de interação, nos fazendo refletir que o texto não pode ser somente analisado como sentença, pois neste terceiro momento parece-nos haver um ligeiro consenso de que o texto é um evento comunicativo. Entendamos, pois, que nós não estamos querendo dizer que os questionamentos e reflexões acerca do conceito de texto encerram-se nestes posicionamentos, ora expostos. O que queremos enfatizar é que mesmo diante de contribuições e reflexões tantas, porém posicionamentos distintos, os teóricos não deixam de relevar a importância do caráter comunicativo e interativo a que se concebe o texto.

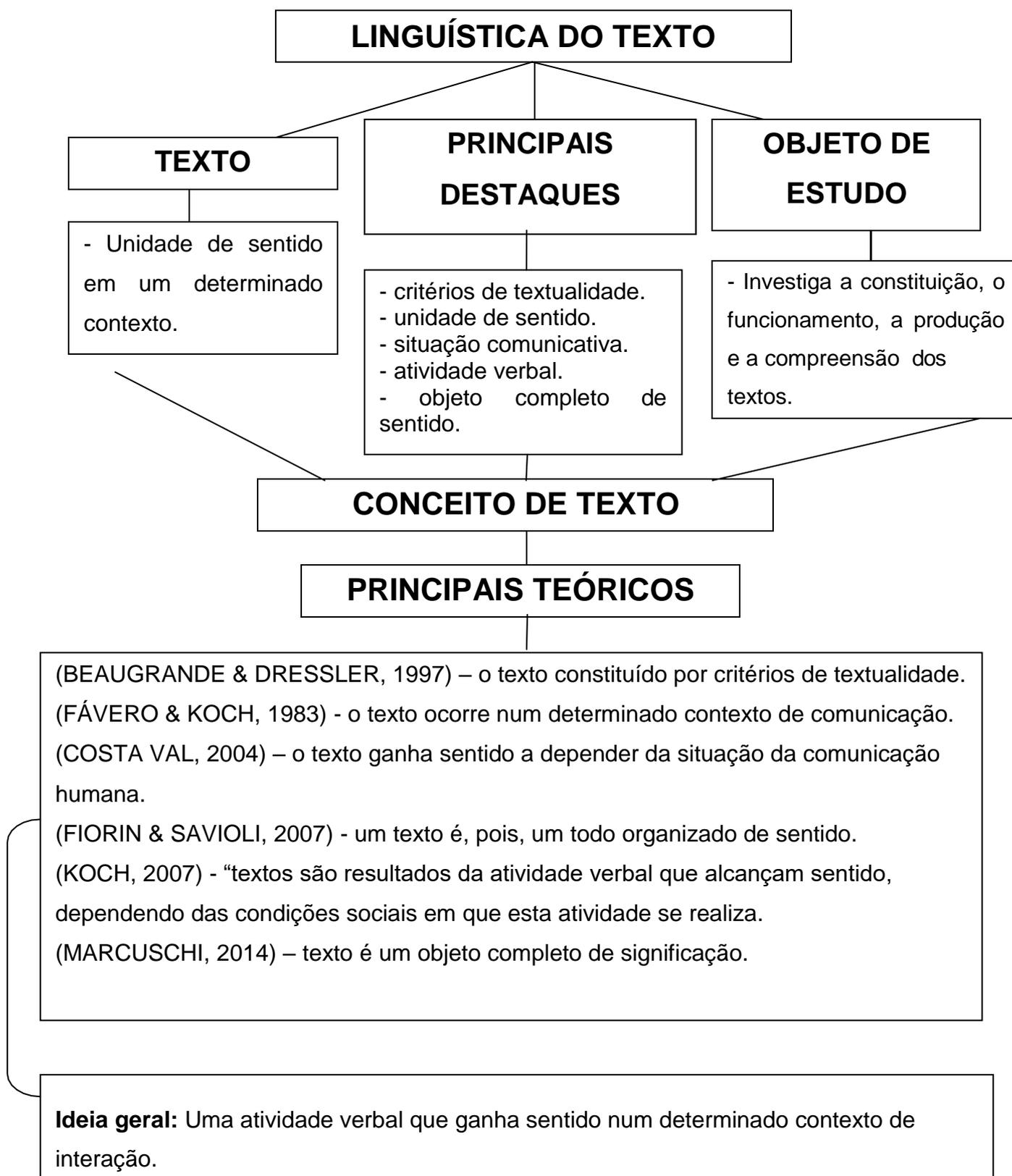
Para Marcuschi (2008, p.72), o “texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”. Essa contribuição parece-nos que resume as outras contribuições dadas e expostas neste trabalho. De forma objetiva, Marcuschi (2008) retoma a ideia de texto como fator central das atividades humanas, pois o traz como “entidade” que está diretamente relacionado com questões sociais e históricas.

Por fim, frisamos que este percurso acerca do conceito de texto não leva em consideração toda a produção teórico-científica que elege o texto como objeto de investigação, isso seria quase impossível dado aos inúmeros estudos realizados neste sentido. O critério de exposição dos conceitos de texto apresentados até aqui, configurou-se pelo fato de os teóricos e as ideias apresentadas serem comuns aos autores basilares deste ponto, sendo eles apresentados inicialmente, antes mesmo do desenvolvimento das ideias.

Ressalvamos ainda, que há uma complexa discussão acerca de qual seria, de fato, o conceito de texto, por essa razão, entre outras, nossa intenção nesse percurso não foi defender uma ideia em detrimento de nenhuma outra. O que procuramos fazer foi tentar compreender um pouco dessa complexidade que, historicamente, vem sendo objeto de discussão na Linguística Textual. Sendo assim, nos convém coadunar com Marcuschi (2014, p.30) quando diz que “em suma, o texto é algo essencialmente diverso de uma sentença muito longa”.

Vejamos o que foi abordado até aqui no esquema, em síntese:

**Figura 3:** 3º momento da Linguística textual



Nesse último momento, de forma geral, vimos que a linguística textual “dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p.16). Assim, vimos que a linguística, atualmente, preocupa-se como o estudo do texto, enquanto entidade linguística concreta e dotada de sentido, ou seja, o texto como unidade significativa.

Dentre os conceitos de texto até aqui abordados, adotaremos, neste trabalho, o conceito de texto de Beaugrande e Dressler (1997) como fundamento de nossa análise em seção posterior.

### **Crítérios de Textualidade: conceito de texto adotado na pesquisa**

Foram apresentados, anteriormente, alguns dos conceitos de texto pela Linguística Textual, sendo possível percebermos que o mais consensual, entre as exposições teóricas, é que palavras ou frases, aleatoriamente, não constituem texto.

Não havendo um consenso entre os teóricos acerca do conceito de texto, primamos por adotar a noção de Beaugrande e Dressler (1997, p: 35) que consideram que um texto “é um evento comunicativo que cumpre sete normas de textualidade”. As normas de textualidade a que se referem os autores serão tratadas, aqui, como critérios de textualidade, porque apesar de considerar esse conceito aplicável à compreensão e interpretação de um texto, não podemos enxergá-lo de forma estanque, ou seja, “nem na primazia do código nem na primazia da forma.” (MARCUSCHI, 2008, pg.93) Porém, o entenderemos como característica coerente às atividades sociocomunicativas, executadas entre os parceiros da comunicação, podendo ser de forma oral ou escrita.

Dedicamos uma atenção especial a este ponto do nosso trabalho por considerá-lo fundamental às questões de análise realizadas no livro didático de português do nono ano do ensino fundamental, ao qual nos debruçamos. Nosso interesse em investigar se os critérios de textualidade aparecem nas atividades didáticas, que se organizam em torno do texto, encontra respaldo no fato de que “[...] todas as questões eminentemente textuais, como coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, entre outras, não ocupam lugares privilegiados nos programas de ensino [...]” (ANTUNES, 2010, p.75) e, também, [...] não são

muitos os livros didáticos que reservam espaços para esses tipos de conteúdos linguísticos.” (ANTUNES, 2010, p.75) Acreditando que as situações de comunicação ocorrem por meio de textos e estando cientes da importância dada ao livro didático, enquanto recurso de maior acessibilidade nas salas de aulas para o ensino da língua, nos convém analisar se o conceito de texto proposto por Beaugrande e Dressler está presente nas atividades languageiras que o compõem, contribuindo para que o estudante compreenda que o texto só é possível se a textualidade significar.

Para esse estudo nos fundamentamos em Beaugrande e Dressler (1997)<sup>3</sup>, e, também, buscamos colaboração em Marcuschi (2008), principalmente, e em outros que contribuíram para o nosso entendimento. Buscaremos a partir da fonte primária (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997) tornar clara a relevância dos critérios para o ensino da língua.

### **O que são critérios de textualidade?**

Os autores Beaugrande e Dressler (1997) propuseram sete princípios de textualidade como acesso, mais completo, ao sentido do texto, sendo estes responsáveis por tornarem o texto um texto. Estudos posteriores, como Marcuschi (2008), propuseram chamar critérios e não princípios porque, parafraseando o teórico, o termo “princípios” significaria algo mais enrijecido, já o termo “critérios” traz uma significação mais flexível. Nesse caso, se formos levar em consideração que num determinado texto podemos ter a colaboração dos sete critérios de textualidade ou apenas de alguns deles, o termo “critérios” apresenta-se coerente a não obrigatoriedade de todos os elementos se fazerem presentes no texto. Na formulação inicial, esses critérios estão divididos em dois segmentos: de um lado, estão a coesão e a coerência; e, de outro, estão intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, porém todos apresentam o seu grau de importância para o entendimento de um texto, em determinadas situações de uso.

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que a obra consultada “*Introducción a la lingüística del texto*” está na versão original, escrita em espanhol, e, sua tradução é de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Falaremos do primeiro segmento coesão e coerência. Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p.89) “[...] cada elemento linguístico é um instrumento eficaz para dar acesso a outros elementos linguísticos”. Num texto, são vários elementos que se convergem para que se possa atender a pretensão comunicativa. A coesão é um exemplo desses elementos.

Beaugrande e Dressler (1997, p.35) nos dizem que a “**coesão** estabelece diferentes possibilidades em que podem conectar-se dentro de uma sequência os componentes da superfície textual”, de forma mais simplificada, podemos dizer que a coesão é o uso dos sinais linguísticos que se interligam no texto.

Para muitos autores, a coesão foi vista como a sintaxe do texto, podemos tê-la como um recurso importante para que o texto tenha uma sequência, ou seja, relações estabelecidas entre as sentenças de um texto, porém não constitui-se como uma regra, pois para formação de um texto, outros fatores são, também, de igual importância e/ou até superior. Marcuschi (2008, p. 100) diz que “a coesão é justamente a parte da LT que determina um subconjunto importante desses requisitos de sequencialidade textual”, contudo não podemos enxergá-la como sistema formal que deva estar presente em todos os textos, uma vez que teremos, na nossa língua, textos que mesmo apresentando a ausência de elementos de conexão, cumprem uma competência textual por se fazer interativo, comunicativo.

Quando falamos em texto coeso e coerente, entendemos que sejam textos que “ultrapassam o domínio estritamente linguístico e entram nos aspectos da realidade sociointerativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 101). Essa exposição do autor não desconsidera o fato de que os textos são produções linguísticas, e sim que mesmo as categorias de análise gramatical, a exemplo da coesão, devam levar em consideração aspectos das intenções comunicativas dos textos no contexto de uso. Entendemos assim, que as expressões linguísticas que compõem o texto são escolhidas para obedecer a um momento interativo, possível de ser identificada pelo receptor. Em linhas mais gerais, podemos dizer que a escolha dos elementos linguísticos são formas de fornecer aos ouvintes/leitores condições de acesso ao sentido do texto.

Em paráfrase a Marcuschi (2008, p. 104, apud Koch, 1989), a coesão é classificada em dois tipos, a saber:

- coesão referencial (tida como um aspecto mais semântico - referência, substituição e elipse - utilizada para remeter um elemento linguístico a outros anteriores, a exemplo da *anáfora* e posteriores, a exemplo da *catáfora*).
- coesão sequencial (conexão que possibilita a continuidade do sentido). (MARCUSCHI, 2008, p.104)

Podemos dizer que a coesão referencial é de natureza semântica, “pois provê a continuidade do sentido que o texto expressa a continuidade das ações da linguagem que o texto realiza.” (ANTUNES, 2010, p.117), assim este tipo de coesão contribui, também, para a questão da coerência nos textos. Todavia, é preciso entender que nem sempre o referente da coesão referencial vem expresso no texto, pois, comumente, ela pode ter relação com o conhecimento de mundo, sempre necessário que o interlocutor faça inferências.

A coesão sequencial “permite não somente o avanço do texto, mas também contribui significativamente para construção de sentidos.” (KOCH E ELIAS, 2014, p. 158), uma vez que tudo num texto contribui para construção do sentido. Nesse tipo de coesão, muitos são os elementos que contribuem para a sequência e a progressão do texto, assim como as repetições, os paralelismos, paráfrases, entre outros recursos que se dispõem num texto.

Não nos alongaremos tanto, especificando um a um os elementos coesivos, por acreditarmos que a essência desse segmento foi colocada. Mas antes mesmo de expor e analisar outro critério de textualidade, corroboramos com Marcuschi (2008, p.104) quando nos diz que “a coesão não é necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante textualidade e sua ausência não impede a textualidade”, isto porque temos textos que não estão segmentados e nem apresentam continuidade superficial, mas que são inteligíveis, ou seja, coerentes no plano da significação.

Mesmo sem termos entrado ainda, especificamente, no conceito da coerência, vez ou outra nos referimos a ela até aqui, isso porque segundo Antunes (2010, p.117), a “íntima ligação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional”, o que nos faz compreender que a coesão está a serviço da coerência. E o que seria coerência, então? Ela está a serviço de quem ou do quê no texto?

Para Beaugrande e Dressler (1997, p.37), a coerência “é uma estruturação de conhecimentos (conteúdos cognitivos) que o falante ativa ou recupera em sua mente com maior ou menor intensidade”, atribuindo ao texto um sentido social. Na visão dos autores, um texto é coerente quando ele significa, ou seja, quanto mais conhecimentos de mundo e textuais tiver o leitor, maior a possibilidade de construção de significados. Sendo assim, a coerência se constrói em meio aos processos cognitivos ativados pelos interlocutores a partir do texto em determinado contexto. De uma forma mais sintética, poderemos afirmar que a “noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos.” (KOCH E ELIAS, 2014, p. 194) Numa perspectiva interacional, a coerência serve a um conjunto de fatores que relacionados entre si, a exemplo de outros critérios de textualidade, fazem de um texto um texto comunicativo.

O primeiro segmento é representado pela coesão e coerência, noções que, conforme proposição inicial, centram-se no texto (embora a coerência tenha contrapartes extralinguísticas), mas a partir de agora, ao estudar o segundo segmento, veremos que estes outros critérios já se relativizam e tendem a centrarem-se no usuário, como bem colocam Beaugrande e Dressler,

Tanto a coesão quanto a coerência são noções **centradas no texto** e designam operações com ênfase nas propriedades textuais. Além dessas, existem outros tipos de noções que são **centradas no usuário** e que explicam com maior amplitude o funcionamento da atividade comunicativa, onde estão implicados tanto os produtores quanto os receptores de textos. (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997, p.40) [destaque dos autores]

Tendo até aqui nos dedicado aos critérios que se referem ao texto, apresentaremos critérios textuais que têm sua centralidade no usuário. Iniciaremos com a **intencionalidade**, centrada “basicamente no produtor do texto, considera a intenção do autor como fator relevante para textualização.” (MARCUSCHI, 2008, p.126) Entende-se que essa textualidade busca alcançar um objetivo específico em relação ao texto produzido e esse objetivo deve ser compreendido pelo leitor. Porém esse critério é bastante difícil de identificar “porque não se sabe ao certo o que observar.” (MARCUSCHI, 2008, p.127). Ainda assim, arriscamos dizer que o bom

leitor poderá utilizar-se de estratégias de compreensão e interpretação, pelos explícitos e implícitos, pelas reflexões feitas acerca da mensagem do texto, bem como sua intencionalidade e relevância dos recursos linguísticos utilizados.

Na sequência, teremos a **aceitabilidade**, um critério que se relaciona com a atitude do receptor do texto e com o contexto de produção e recepção textual. Para Beaugrande e Dressler,

A aceitabilidade se “refere à atitude do **receptor**: uma série de sequências que constituem um texto coeso e coerente é aceito para um determinado receptor se este perceber que tem alguma relevância para ele, por exemplo, porque serve para adquirir conhecimentos novos ou porque ele permite cooperar com seu interlocutor na realização de uma meta discursiva determinada. (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997, p.41) [destaque dos autores]

Coadunamos com as colocações dos autores acerca da aceitabilidade, porque o que nos parece, na verdade, é que vivemos num regime de cooperação comunicativa, uma vez que o ouvinte/leitor procura sentido no que é dito/lido para suprir objetivos próprios, que vão desde à busca incessante por informações, ou para procurar manter uma interação comunicativa. Em suma, podemos dizer que “a aceitabilidade se dá na medida direta das pretensões do próprio autor, que sugere ao leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais.” (MARCUSCHI, 2008, p.128) Partindo desse princípio podemos dizer que esse critério de textualidade depende, também, das estratégias que o autor oferece ao leitor para que através de “pistas” o leitor não só possa chegar ao pretendido pelo autor, como também possa encontrar um significado que atenda aos seus interesses e objetivos.

A **informatividade** “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido.” (MARCUSCHI, 2008, p.132) Assim, podemos dizer que a relevância de uma informação no texto ocorre a partir da necessidade do leitor, do que ele busca, uma vez que todo texto traz algum tipo de informação em maior ou menor grau, o que se confirma na colocação dos autores Beaugrande e Dressler (1997, pg.43) quando afirmam que “qualquer texto é, em alguma medida, informativo”.

A **situacionalidade** “se refere aos fatores que fazem com que um texto seja relevante ao contexto que ele se encontra (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997,

pg.43)”. Considerando que a comunicação se dá em situações de interação, podemos afirmar que “não se há produção de sentido a não ser em contextos de uso.” (MARCUSCHI, 2008, p. 32) Neste caso, a situacionalidade pode ser compreendida como fator de orientação para o contexto de produção.

A **intertextualidade** “se refere aos fatores que dependem da utilização adequada do conhecimento de um texto com textos anteriores. (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997, pg. 45)”. Essa definição nos permite afirmar que a intertextualidade, de forma bem simples, trata da relação de um texto com outros textos. Segundo Marcuschi (2008, p. 131), a intertextualidade é a presença de partes de textos prévios dentro de um texto atual.

São muitas as modalidades da intertextualidade, porém não as elencaremos nesse trabalho por aceitarmos, de forma mais genérica, que “não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário.” (MARCUSCHI, 2008, p. 129) Por fim, poderemos afirmar que os textos conversam entre si.

Esses critérios não são regras constitutivas do texto, mas são critérios de textualidade que nos auxiliam na compreensão do que seja um texto, em suas mais diversas possibilidades de ações: cognitiva, linguística, discursivas, pragmáticas e sociais. Para finalizarmos o exposto, vale lembrar os aspectos importantes dos dois segmentos, em suma podemos dizer que: a coesão e a coerência estão mais a serviço do texto; a intencionalidade e aceitabilidade estão ligadas aos aspectos psicológicos dos leitor/ouvinte; a informatividade é computacional e acontece em maior ou menor grau; a situacionalidade e a intertextualidade obedecem a funções sociodiscursivas. Esses critérios constituem-se como “princípios de acesso ao sentido textual.” (MARCUSCHI, 2008, p. 133)

Esse nosso percurso teórico pela linguística textual até aqui foi motivado pelo interesse que temos de investigar se a institucionalização do texto como objeto de ensino chegou realmente às escolas, mais especificamente, se os livros didáticos, principal material de trabalho para o professor em sala de aula, oportuniza possibilidades de o estudante aprender o conceito de texto, tendo acesso ao sentido textual que o trabalho com os critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1997) nos oferecem.

Na seção de análise, parte integrante deste trabalho, analisaremos como as estratégias de seleção lexical, a ativação de conhecimentos, seleção, organização e desenvolvimento de ideias, escolha das informações, objetivos do escritor e do leitor são trabalhadas nas atividades que se organizam em torno do texto para favorecer ao estudante uma compreensão do conceito de texto a que tanto enfatizamos aqui.

Compreendida o processo histórico do conceito de texto da Linguística Textual e sua importância para a questão da reformulação do objeto de ensino na escola, nos convém analisar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no que concerne a esse estudo teórico e, também, por considerá-lo um dos principais documentos norteadores do trabalho do professor em relação ao ensino e a aprendizagem da língua em sala de aula.

### **Os PCN e as orientações para o ensino da língua**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) enfatizam a importância do ensino de Língua Portuguesa de forma contextual, através de textos. Para compreendermos melhor como a discussão para o trabalho com textos ampliou-se chegando aos documentos legais, nos pautaremos nos próprios PCN que reafirmam a necessidade de a escola investir no trabalho com textos. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p.21), cabe à escola tornar o aluno “capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”. Essas responsabilidades da escola, apontadas pelos documentos, só se efetivarão quando a escola, também, compreender que as concepções teóricas sobre o objeto de ensino e a sua abordagem em sala de aula, obriga um conjunto de mudanças, que estão além desses documentos de orientação teórica.

Frente às novas transformações sociais e buscando atender às necessidades dos educandos, fez-se necessária a formulação de um documento que pudesse orientar o trabalho do professor em sala de aula, por essa razão os PCN (BRASIL, 1998) foram constituídos com o objetivo de possibilitar essa reflexão. Esses documentos de orientação curricular foram produzidos no contexto das discussões pedagógicas relevantes para o momento e suas principais finalidades eram as de possibilitar referências nacionais comuns a todos os estudantes, ou seja, seriam, na

verdade, um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados, mas que abordasse pontos comuns da aprendizagem dos alunos do país. Alguns dos objetivos desse documento estão claramente postulados, como é possível percebermos a seguir:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade. (BRASIL, 1998, p. 09)

É um documento que se constitui dos pontos comuns da educação brasileira, fazem parte de uma política de melhoria para qualidade de ensino, sendo criado para servir como norteador do currículo e cujas contribuições buscam respostas aos problemas identificados no ensino de forma geral. Todavia, os princípios dos PCN serão ineficazes se a escola não os encararem como documento de apoio para seus projetos. Como bem orientado abaixo:

O desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai ocorrer na medida em que cada escola os torne seus. Por isso, será preciso operacionalizar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais no projeto educativo de cada escola, peça fundamental de seu bom funcionamento. (BRASIL, 1998, p. 10)

O que por oportuno nos interessa nesses documentos são as contribuições oferecidas aos profissionais da educação em relação ao ensino da Língua Portuguesa na sala de aula. Influenciados pelas discussões acerca de qual seria o objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, os PCN nos apontam o texto como unidade carregada de sentido e completa para esse trabalho. Vejamos a seguir o que nos dizem os PCN sobre isso:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto [...] (BRASIL, 1998, p. 24).

Entendemos que o texto deve ser tomado como ponto de partida para a compreensão do funcionamento da língua, uma vez que as mais diversas situações de comunicação são envolvidas em torno de textos orais ou escritos.

Apesar dessas orientações darem um direcionamento para as práticas pedagógicas, elas não mostram como essas práticas deverão proceder, passo a passo, ou seja, não oferecem estratégias didáticas concretas, de como trabalhar efetivamente com textos, o que possibilitou que o ensino através dos textos fosse visto como pretexto. Houve uma dificuldade muito grande para que os professores de língua portuguesa entendessem que a concepção de texto como unidade básica de ensino fosse uma forma de evitar que esse ensino de língua fosse trabalhado de forma fragmentado, através de palavras ou frases soltas e fora de seu contexto de uso. O foco no texto se deu por ele se constituir como produto completo da atividade verbal, como bem nos coloca os PCN quando afirmam que,

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 23)

É preciso compreendermos que o que esses documentos nos orientam não é incidirmos no erro dos extremos, que vai do abandono total do ensino da gramática à utilização do texto somente como pretexto para o estudo gramatical. Ao contrário disso, o que os PCN nos dizem é que é possível ensinar a gramática tendo como referência as práticas concretas da linguagem nas suas mais diversas situações de uso, que ocorrem sempre através de textos. Entender o texto como um constructo histórico e social é, também, atribuir a linguagem uma condição evolutiva, ou seja, uma atividade que se constrói e varia com o tempo. Assim sendo, posturas e métodos, também, devem acompanhar essa evolução para que o ensino possa atender às demandas sociais. Sobre isso, os PCN postulam que,

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento.

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 25)

Diante do exposto, devemos compreender que o ensino da língua deva acontecer por meio de textos, ou seja, de forma que o seu contexto linguístico seja utilizado como elemento de conexão entre os textos e os contextos de vida do aluno. Assim, entendemos que o ensino deva estar coerente com as mudanças sociais e situacionais dos aprendizes da língua.

A fim de averiguarmos se as mudanças sugeridas pela LT e as postulações dos PCN se cumprem nas propostas de ensino da língua, analisaremos, na Seção 5, o livro didático de português por entendermos que, atualmente, ele é o recurso didático mais presente nas salas de aula do nosso país, por essa razão deve ser objeto de investigação e proposição de melhora um ensino e aprendizagem eficaz.

### **A língua e o seu ensino através de textos**

Visto o que propõem os PCN em relação ao ensino da Língua, veremos como os teóricos enxergam o melhoramento desse ensino, partindo do texto.

Nosso principal enfoque aqui serão os postulados de Bakhtin (1997) e Koch (2001), que discutem aspectos conceituais e estruturais acerca do texto, e, Antunes (2003, 2014) e Batista (1997), que refletem sobre o ensino e a prática pedagógica em sala de aula.

Muito se tem discutido sobre as transformações dos estudos da língua, mais especificamente, sobre o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua, bem como a revisão do seu objeto de ensino nas salas de aula. Esse debate histórico pauta-se, sobretudo, em algumas distorções da concepção de texto e o seu ensino nas aulas de Português. Antunes abre essa discussão nos chamando a atenção para o seguinte fato de que,

[...] ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua, e conseqüentemente, com objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para seu ensino. (ANTUNES, 2003, p. 13)

O primeiro momento de toda essa discussão centrou-se em torno dos conteúdos e na necessidade de integrar às práticas de ensino a uma aprendizagem que levasse em consideração fatores das variantes linguísticas, tais como classe social, faixa etária, aspectos geográficos, gênero, entre outros, que deveriam ser considerados em relação às mais diversas situações de uso da língua. Sinteticamente, o que se defendia era que as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, tal fato não poderia ser desconsiderado. Para dar conta do fenômeno que é o estudo da língua em situações reais de uso, surgiu a Linguística Textual, como já descrito anteriormente.

As perspectivas interacionais da linguagem estão diretamente relacionadas ao surgimento da linguística, que por sua vez, ampliou a concepção de língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, chegou-se ao critério de textualidade. Por fim, defende-se a ideia que usar a linguagem é interagir socialmente e isso só acontece através de textos. De acordo com Bakhtin (1997, p.330), “onde não há texto, também não há objeto de estudo e do pensamento”. A afirmação do autor nos leva ao entendimento de que não existe ciência sem texto, pois toda ciência se estrutura em torno de um texto, principalmente as ciências humanas e, ainda, que a comunicação que se dá através de textos é fruto do pensamento.

A abertura dessa análise sobre os fatos da língua levou em consideração as intenções sociocomunicativas, colocando os interlocutores em interação, a partir do texto, que tem objetivos e funções estabelecidas e que não serve de mero pretexto para atividades escolares cotidianas. Sobre isso Antunes nos reforça que,

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o *texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer*; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino. (ANTUNES, 2013, p. 38-39) [destaque da autora]

Dessa forma, o aspecto mais relevante de qualquer análise é o texto, desdobrado nas suas relações com os sujeitos atuantes nas práticas sociais e na

interação verbal. Nesse cenário o que ganhou maior ênfase, foram as relações entre língua e seus contextos de uso – suas manifestações linguísticas, a produção e a expressão da cultura.

A língua em função, ou seja, em atividade social, da interação humana, acontece sob a forma de textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos. Segundo Bakhtin (1997, p.332), “por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua”. “Quer dizer: falamos ou escrevemos, sempre, em textos. Isso é de uma obviedade tremenda” (ANTUNES, 2013, p. 50), não podemos ensinar a língua que não seja através de textos. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 26), são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Redefinido o objeto de ensino na escola, a linguagem passou a ser vista como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática compreendida como elemento de comunicação do texto, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa deveria ter como objeto central o texto, porém o seu ensino não poderia ser simplificado. “Se assim é, o professor precisa de subsídios que lhe permitam trabalhar com texto em sala de aula, de maneira não intuitiva. E esses lhe serão, em grande parte, fornecidos pela Linguística Textual” (KOCH, 2014, p. 172). Coadunamos com a autora porque se o objetivo é que haja a aprendizagem dos alunos, o texto não poderá ser trabalhado dentro de sua superficialidade, e sim na multiplacidade.

Definitivamente, o texto tem valor pedagógico de destaque quando utilizado como recurso que possibilite ao aluno desenvolver a sua capacidade de falar, ouvir ler e escrever textos em diversos gêneros textuais, desde os cotidianos aos científicos. Os PCN (1998) orientam que o texto deve ser considerado objeto central no processo de ensino-aprendizagem da língua e que a escola precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva, que produza e interprete textos coerentes de acordo com as demandas sociais de cada momento.

O que estamos abordando aqui, não é o desprezo à gramática, mas sim o redimensionamento de seu objeto de análise, a fim de que esta possa contribuir para análise e reflexão da língua em situações reais de uso. E, para isso, o texto foi instituído como objeto de estudo no ensino de língua portuguesa.

O estágio alcançado pelos estudos acerca da língua e da linguagem não apresentava sustentação teórica e nem metodológica que desse aos professores condições para o trabalho com texto em sala de aula, isso porque o conhecimento sobre seu funcionamento, usos, era ainda um grande problema do estudo científico e das abordagens pedagógicas. O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então tem sido desenvolvido é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto, ou seja o uso do texto como pretexto. Para enfrentar esse problema foi necessário desenvolver trabalhos de pesquisa e de intervenção que visassem melhorar o ensino, melhor dizendo, que em regime de colaboração a outros fatores, tentassem melhorar o ensino da língua.

A partir dessa mudança de perspectiva que afetaria diretamente as concepções de língua, texto e ensino, inevitavelmente, as simplificações pedagógicas apareceram e o texto começou a ser trabalhado na sala de aula como pretexto, persistindo, então, as velhas metodologias de ensino. Em grande parte das escolas, o estudo da língua resume-se em exercícios de classe, que possivelmente nada tem de interativos, discursivos e funcionais. Sobre isso Batista reflete que

[...] o saber transmitido em sala de aula não é um objeto dado, mas o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão. Essas condições compreendem não apenas as concepções e disposições do professor ou o contexto social mais geral e a história da disciplina, mas também a organização que orienta o trabalho de transmissão em sala de aula [...] (BATISTA, 1997, p.13)

Findo o percurso aqui focalizado destacando a indiscutível consideração que as transformações de enfoque no ensino da língua favoreceram, mas ressaltando ainda que precisamos ultrapassar as barreiras das gramáticas pedagógicas tradicionais para entender e internalizar que a interação social se dá através de textos.

#### **4. O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE PORTUGUÊS**

Faremos, de forma concisa, uma retrospectiva histórica para contextualizar o livro didático como importante instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Falaremos do seu surgimento no cenário educacional brasileiro, concentrando-nos nos aspectos legais e políticos que envolveram sua adoção. Abordaremos também, mais especificamente, a atual política de regulamentação e escolha do livro didático. Trataremos das características do livro didático de língua portuguesa, analisaremos a carta de apresentação escrita pelos autores do livro, as referências bibliográficas utilizadas (no livro escolhido para análise), enquanto instrumento de subsídio e orientação para os professores, com o intuito de melhor elucidar algumas questões durante as análises, as quais constituirão o *corpus* do nosso trabalho.

##### **O Livro Didático no Brasil**

O Livro Didático, doravante LD, tem se consagrado na escola como instrumento de ensino e aprendizagem, cuja proposta, obrigatoriamente, deve estar orientada pelas diretrizes curriculares nacionais. Em virtude dos inúmeros problemas no cenário educacional brasileiro, o livro didático acaba ganhando uma considerável importância, porque além de apresentar conteúdos de orientações curriculares, apresenta, também, estratégias de ensino.

Assim, podemos dizer que “em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável” (LAJOLO,1996, p. 3-4). É incontestável a importância que o livro didático assumiu no contexto escolar, porque apesar de não ser “o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares”. (LAJOLO,1996, p.4), visto que se formos analisar a realidade das escolas, desde sua regulamentação à democratização, podemos perceber quão

fragilizada caminhou a educação do Brasil<sup>4</sup>. Diante dessa situação, apresentada na Seção 1 desta dissertação, o LD, material didático distribuído pelo governo, não raro se constitui como único recurso didático nas salas de aulas e /ou único agente de letramento e material de leitura para as famílias brasileiras, o que poderemos confirmar no incurso desta.

O sistema educacional brasileiro é marcado por constantes mudanças em busca de melhoria na Educação, num desses contextos de reflexões e discussões, o LD ganhou destaque, constituindo-se como objeto de ação governamental. A fim de situarmos o LD, neste trabalho, destacaremos alguns pontos relevantes sobre o seu surgimento na escola, tomando como referência alguns períodos da história brasileira.

O LD não tem uma história própria no Brasil, pois seu surgimento no país não ultrapassa ações políticas que se baseava em leis, decretos, entre outras medidas, que foram sendo tomadas sem apreciação e participação da sociedade. Por essa razão, a história do livro didático assume, neste trabalho, “o caráter de uma introdução histórica da política do livro didático, como desenvolvida pelo estado brasileiro a partir de 1930” (FREITAG et al., 1987, p. 5).

Iniciaremos nosso percurso nos anos de 1930, período que foi instituída uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada, prioritariamente, para “examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda não existentes no país [...]” (op.cit., 1987, p.6), porém o que se percebia era que a comissão estava muito mais ligada a questões políticas-ideológicas do que pedagógica, não atendendo assim às necessidades das escolas populares.

Os primeiros LDs do Brasil foram adquiridos para as escolas elitistas, sua circulação consistia de importação e tradução, em suma, eram materiais importados de alto custo. Com o surgimento do Estado Novo houve uma modificação na cultura brasileira e o livro, mais uma vez, aparece como produto político responsável por controlar a cultura escolar.

Em 1950 e 1960, o Brasil, com o intuito de sair da qualidade de país subdesenvolvido para tornar-se país desenvolvido, destaca ações governamentais

---

<sup>4</sup> Quando falamos de educação fragilizada, não é nossa intenção lançar críticas ao governo brasileiro, e sim, refletirmos diante do que está sendo exposto no nosso trabalho.

relativas à educação, dentre as ações, está a distribuição gratuita do LD, mas este ainda continuava sendo importado, o que, na verdade, comprometia a qualidade do material porque seu conteúdo, mesmo sendo analisado, não correspondia às necessidades reais dos nossos alunos e, ainda, gerava um alto custo ao governo. Esse período foi marcado por acordos entre o governo brasileiro e americano, criando assim, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, a qual “tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos” (op.cit., 1987, p.7). Todavia, esse acordo foi visto por críticos da educação brasileira como uma forma dos americanos controlarem, não somente o mercado do livro didático, como também, o controle ideológico de uma boa parte do processo educacional brasileiro. Esse controle consistiria desde os “detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos” (ROMANELLI, 1978, p. 213, apud FREITAG, et.al., 1987, p.8). Situação essa que compromete, diretamente, a credibilidade da ação do governo.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados por vários projetos nacionais, dentre eles, citamos o crescimento de produções nacionais do LD e programas de assistência ao aluno. Com a crescente aceleração da produção do LD, houve a necessidade de analisar a qualidade dos livros. Alguns estudos apontaram que os livros produzidos para as escolas tinham problemas de caráter ideológico, preconceituoso e, também, estrutural. A partir desse momento, levou-se em consideração que o livro deveria ser escolhido pelo sistema de ensino, ou seja, escola e professores que, guiados por listagens de editoras inscritas no Ministério da Educação (MEC), deveriam fazer suas escolhas. Sobre isso Lajolo reforça que,

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua arte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO, 1996, p.5)

Coadunamos com a autora por defendermos que o material a ser utilizado nas salas de aula, deva ser fruto da análise de quem será o responsável direto por

fazê-lo ganhar vida na escola, ou seja, o professor. Contudo, o que teoricamente minimizaria alguns dos problemas identificados até aqui em relação à escolha e qualidade do LD, trouxe outro problema, o da distribuição.

Logo no início da década de 1980, houve uma reversão: a produção e a circulação de livros didáticos foram marcadas por problemas na distribuição, cumprimento de prazos de entrega e escolha, questões sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC). De acordo com Freitag, et al.,

Críticos da política oficial do livro didático no Brasil alertaram para os problemas decorrentes dessa centralização da política assistencialista do governo, característica para o período da distensão e abertura da **Velha Republica** (regime militar): dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, o autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro, etc. (FREITAG, et al., 1987, p.9) [destaque dos autores]

É notório que o LD tem provocado inúmeros debates, e, não raras às vezes, tem sido objeto de avaliações contraditórias, isso só demonstra que ele possui natureza complexa. Desde sua adoção, o LD vem sofrendo interferências políticas, comerciais e ideológicas, por essa razão muitas discussões centraram-se em torno do livro.

Os anos 1990 foram marcados pela efetiva política dos livros didáticos no Brasil, foi nesse período que se definiu a necessidade de melhoria e qualidade dos LDs. Como forma de garantir essa qualidade, o MEC responsabilizou especialistas das áreas do conhecimento para analisarem os livros a ser adquiridos pelas escolas públicas. Foi nesse mesmo período que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), <sup>5</sup> começou a vigorar, trazendo como objetivos principais: avaliar, adquirir e distribuir de forma universal e gratuita LDs para o ensino fundamental das escolas públicas de todo o país.

As últimas décadas foram marcadas por fortes mudanças na educação brasileira, principalmente, por reformas curriculares, por essa razão trouxemos no nosso trabalho uma breve apresentação de alguns pontos específicos da história do

---

<sup>5</sup> O PNLD é o programa do governo responsável por avaliar, comprar e distribuir os livros didáticos para as escolas públicas de todo o país. Veremos mais detalhadamente sobre esse programa em ponto específico desse trabalho.

livro didático em nosso país, como também, sua importante contribuição para o saber escolar.

### **Por que analisar o livro didático de Português?**

Os livros didáticos constituem, em muitos ambientes escolares, sobretudo nas escolas públicas do nosso país, o principal material pedagógico utilizado para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. É fato, incontestável que “o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita” (BATISTA, ROJO, ZUÑIGA, 2005, p.47). Não raro, esse recurso didático representa para a maioria dos professores, sua única fonte de consulta para questões de ensino, situação que acentua ainda mais as limitações que muitos deles já encontram no seu processo formativo, que é, muitas vezes, precário e insuficiente. Entendamos que o nosso objetivo aqui, não é fazer críticas à formação do professor e/ou a sua prática pedagógica. Na verdade, o que objetivamos é atestar, pela larga experiência docente que temos<sup>6</sup>, que essas situações persistem ao longo dos anos e que não é preciso fazer investigação mais específica para confirmarmos o que vivenciamos, cotidianamente, nas nossas escolas.

O nosso principal interesse na análise do Livro Didático de Português, daqui para frente LDP, é verificar se as novas concepções de ensino da língua, que devem ter como base o estudo do texto, oferecem aos nossos alunos condições de reconhecer o conceito de texto, a partir dos critérios de textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler, já que pela relevância que o LD tem para nossa educação, o que já vimos anteriormente, este material tão presente nas salas de aula, foi, também, fruto das adequações propostas pelas diretrizes curriculares, que apresentava o texto como unidade linguístico-pragmático, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade etc. Para isso, tomaremos como linha de análise a Linguística Textual, que se debruçou,

---

<sup>6</sup> Considerando o fato de a pesquisadora ser professora efetiva da rede estadual de Pernambuco e rede municipal da Bahia há mais de dez anos, a análise exposta é validada pelo fato dela fazer parte das situações descritas, sendo parte desse processo.

prioritariamente, sobre essas questões, contribuindo para reformulações e reorientações curriculares, em relação ao ensino da Língua.

Com os avanços da Linguística Textual houve uma política de reestruturação do ensino da Língua e, conseqüentemente, dos documentos que orientam o fazer pedagógico. Esses documentos de orientações teóricas passaram por um processo de reformulação, sobretudo, os manuais didáticos, ou seja, as concepções de texto que subjaziam o LDP, antes dos estudos da linguística textual, foram reformuladas para atenderem às novas exigências dos PCN, pelo menos é o que facilmente identificamos na carta apresentação do LD.

De acordo com o que foi abordado na seção anterior “com a universalização do ensino, com praticamente todas as crianças frequentando a escola e com os programas governamentais de distribuição maciça de material didático, os LDs passaram a habitar os lares brasileiros” (BAGNO, 2010, p.36), situação que transpõe a condição única de um material didático escolar, utilizado somente na escola, pois essa política de distribuição do LD favorece que até aqueles familiares dos alunos que nunca foram ou que não vão a ela, tenham o contato com a cultura escolar brasileira.

Levando em consideração que “o LD é um dos poucos materiais didáticos presentes cotidianamente na sala de aula, construindo o conjunto de possibilidades, a partir do qual a escola seleciona seus saberes, organiza-os, aborda-os.” (BATISTA, ROJO, ZUÑIGA, 2005, p.47). Além de estar inscrito como um instrumento pedagógico de longa tradição, fato apresentado no percurso da história de sua adoção em nosso país, o LD é um importante portador de valores, ideologias e cultura.

Enquanto instrumento de trabalho para os professores e material acessível para aprendizagem dos alunos é necessário que ele seja compatível com os objetivos do ensino de língua portuguesa. Justamente pelas razões apresentadas por Bittencourt quando nos esclarece que

... o livro didático é também um *depositário dos conteúdos escolares*, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade de uma determinada época. O livro didático realiza uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular. Nesse processo, ele cria

padrões linguísticos e formas de comunicação específicas ao elaborar textos com vocabulário próprio, ordenando capítulos e conceitos, selecionando ilustrações, fazendo resumos etc. (BITTENCOURT, 2009, p.72) [destaque da autora]

Indiscutivelmente, o LD é o principal mediador da proposta oficial expressa pelos componentes curriculares e das opções teóricas e metodológicas se organizam em torno dos conteúdos que ali estão. Por isso, é que mesmo antes de chegar às escolas, a escolha do livro didático é realizada em várias etapas, a fim de garantir que critérios exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as propostas de melhoramento do ensino de língua portuguesa estabelecidas pelos PCN (BRASIL, 1998) estejam atendidas.

### **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**

Ao longo dos anos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou por inúmeras mudanças, desde sua forma de execução ao seu processo de avaliação. A instituição do PNLD “representa, sem dúvida, um marco importante na história da educação brasileira” (BAGNO, 2010, p.37), por se caracterizar como “o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro [...]” (BRASIL)<sup>7</sup>. A execução desse programa ocorre pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelas políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

O principal objetivo do PNLD é prover as escolas da rede pública de Educação Básica com obras didáticas que foram avaliadas e que apresentam aspectos qualitativos para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, “fixar (e aperfeiçoar constantemente) princípios e critérios de seleção, inspirados no que há de mais avançado em termos de teoria e prática de ensino – essa é a pedra angular do PNLD [...]” (BAGNO, 2010, p.37).

Os livros didáticos começaram a ser avaliados por especialistas na década de 1990 e, após analisados e aprovados, foram apresentados aos professores no primeiro guia do livro didático (em 1996), que identificava princípios e critérios

---

<sup>7</sup>Consultamos esta informação na página do governo a seguir: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>

avaliativos das obras, como também, as características das coleções didáticas inscritas no programa. Reafirmamos o exposto nas palavras dos autores,

A instituição desse processo de avaliação prévia de livros ocorreu em 1996, para a distribuição a ser realizada em 1997. Essa avaliação se orientou, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proselitismo político e religioso). (BATISTA, ROJO, ZUÑIGA, 2005, p. 50)

O que percebemos é que a avaliação realizada pelo PNLD procurou estabelecer perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para inscrição do LD no programa, o que resultou na exclusão de várias obras ao longo do processo.

Veremos a seguir o Guia do livro didático, instrumento básico de divulgação e orientação que atua junto ao professor para escolha do LD.

### **Guia do Livro Didático: O que é e para que serve?**

Os livros didáticos são inscritos no PNLD, programa responsável por avaliar e garantir a qualidade das obras a serem publicadas no Guia dos Livros Didáticos (GLDs), por vezes, somente Guia. O Guia é encaminhado às escolas que, através dos professores e diretores escolares, escolhem, de acordo com as obras disponíveis, aquelas que melhor atendem às necessidades dos alunos, e, também, aos programas curriculares, constantes do projeto político pedagógico de cada escola. Os GLDs são organizados por disciplina e trazem como principal objetivo apresentar a resenha das coleções didáticas aos professores como forma de auxiliá-los na adoção da obra para uma disciplina específica. É importante destacar que a escolha do livro didático deve ser baseada nos itens propostos pelo Guia, restringindo-se as obras que, por ele, estão listadas e comentadas.

Os Guias também trazem para os professores informações relevantes acerca da ficha de avaliação usada pelos avaliadores, pontos positivos e negativos de cada obra, seguidas de dicas de como aproveitá-las em sala de aula. Para melhor contextualizá-lo no nosso trabalho, bem como apresentar sua relevância faremos uma breve exposição dos critérios de análise do Guia.

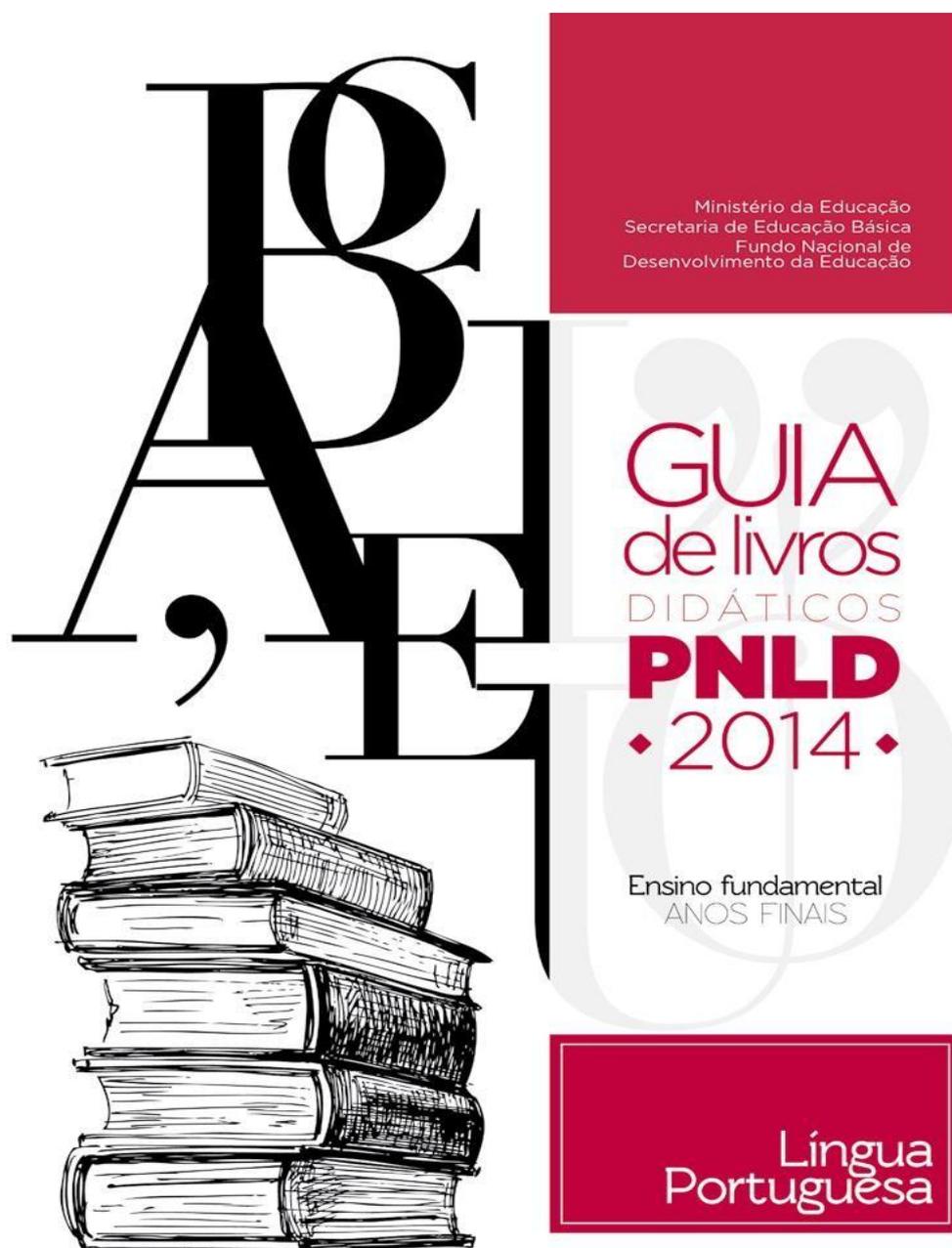
Esse documento traz informações acerca das coleções didáticas aprovadas, questões como a metodologia utilizada na avaliação, características conceituais, didático-pedagógicas e os princípios éticos e democráticos presentes. Esse processo de avaliação das coleções contribui para uma melhor organização da obra didática, sistematização dos conteúdos, melhorias e complementações que necessitam ser realizadas pelos Livros Didáticos e pelos professores na hora da escolha e de realizar seu planejamento através das orientações constantes no manual do professor. Conforme Bagno,

Nessa publicação, os professores são informados sobre os princípios e critérios aos quais os autores/editores devem se adequar para que suas obras sejam bem avaliadas; têm acesso à Ficha de Avaliação usada pelos pareceristas como principal ferramenta do processo e, principalmente, são apresentadas às obras selecionadas através de *resenhas* que explicitam as principais características da coleção [...] (BAGNO, 2010, p.39).

O guia de livro didático não somente destaca o resultado e a metodologia de avaliação, mas também caracteriza as exigências comuns para todas as áreas do conhecimento e para cada componente curricular, subsidiando assim, a escolha do professor.

Nós nos debruçaremos sobre o Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental - Anos Finais, conforme figura abaixo, por constar nele a avaliação do Livro Didático de Português “Para Viver Juntos”, *corpus* do nosso trabalho. O nosso objetivo não é questionar a avaliação do PNLD, muito menos tecer críticas ao material em análise. Pelo contrário, olhamos para o Livro Didático, a fim de analisarmos os aspectos de ensino e aprendizagem que nos fazem compreender o texto enquanto texto e os aspectos textuais que colaboram para isso.

Figura 4 – Capa – Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

**Figura 5 – Sumário – Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental Anos Finais**

|   |  |
|---|--|
| 7<br>APRESENTAÇÃO   | 57<br>RESENHAS DAS<br>COLEÇÕES   |
| 9<br>CRITÉRIOS<br>COMUNS  | 59 A aventura da<br>língua   |
| 15<br>CRITÉRIOS<br>ESPECÍFICOS  | 64 Jornadas.port – língua<br>portuguesa                                |
| 21<br>SOBRE AS COLEÇÕES<br>RESENHADAS NESTE<br>GUIA   | 69 Tecendo linguagens  |
| 31<br>ANEXO I: ROTEIRO PARA<br>ANÁLISE E ESCOLHA DE<br>LIVROS DIDÁTICOS DE<br>LÍNGUA PORTUGUESA | 74 Para viver juntos<br>português                                      |
| 39<br>ANEXO II: ROTEIRO DE<br>ANÁLISE UTILIZADO NO<br>PNLD 2014                                 | 80 Coleção perspectiva:<br>língua portuguesa                           |
|   | 85 Português<br>linguagens   |
|   | 90 Português nos dias de<br>hoje                                       |
|   | 95 Português: uma língua<br>brasileira                                 |
|   | 100 Projeto telâris –<br>português                                     |
|   | 105 Singular e plural –<br>leitura, produção<br>e estudos da<br>língua |
|   | 110 Universos língua<br>portuguesa                                     |
|   | 115 Vontade de saber<br>português                                      |

**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 5.

Na figura 5 – Sumário - podemos ter uma melhor visualização de como se localizam os critérios avaliativos contemplados no Guia de Livros Didáticos. O primeiro critério avaliativo é o **Critério Comum** que serve de parâmetro de qualidade a qualquer LD. Esse critério visa desde o atendimento às normas e legislações para o ensino fundamental à adequação da estrutura editorial. São seis pontos específicos que se enquadram nesse critério, a saber:

- 1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental
  - 2 Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano
  - 3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados
  - 4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos
  - 5 Observância das características e das finalidades específicas do *Manual do Professor* e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada
  - 6 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção
- (Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. p. 9-13)

Como é possível percebermos, há regras bem definidas para inserção das obras didáticas no PNLD. Essa análise que o programa do governo desenvolve tem o objetivo de garantir a melhoria dos LDs distribuídos aos alunos do ensino fundamental de escolas públicas do nosso país. Dentre os critérios previstos, apresenta-se a exigência da adequação às abordagens teóricas, as quais são preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, já apresentadas anteriormente.

O segundo critério é o **Critério Específico** que faz uma relação direta com os eixos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem esperados na abordagem de cada eixo no LD. Nesse critério, há apresentação do que se considera desempenho satisfatório em relação ao trabalho com textos, com leitura, produção de textos, conhecimentos linguísticos e oralidade. Por fim, o Guia, ainda, apresenta o que se espera em relação ao manual do professor constante no livro, que dentre outros objetivos, expõe a necessidade de apresentar aos professores os pressupostos teórico-metodológicos escolhidos para que o professor possa ter ciência dos princípios adotados pelo livro.

Os livros que são apresentados no GLDs foram aprovados pelo processo de avaliação do PNLD 2014. Isso significa que são obras recomendáveis para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e que apresentam qualidades e cumprem critérios que justificam sua inserção no programa de compras do governo.

De acordo com o Guia de Livros Didáticos (2014), os livros didáticos de Português (LDPs) aprovados pelo processo avaliativo, deverão oferecer aos professores de Língua Portuguesa possibilidades de:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
  - desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
  - propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
  - aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos.
- (Guia de livros didáticos : PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. p. 7-8)

Os domínios elencados no Guia devem favorecer ao aluno um acesso de qualidade ao mundo da escrita e oralidade, principalmente, para que ele possa prosseguir a trajetória da escolarização, dominando as principais áreas do conhecimento humano.

É necessário pontuarmos que os critérios de análise do livro escolhido para esse trabalho não correspondem aos mesmos critérios de análise do PNLD 2014, uma vez que o nosso objetivo de estudo, já bem definido outrora, tem relação direta com o estudo texto no livro didático. Contudo, nossa intenção em mostrar como se procede o processo avaliativo dos livros didáticos é, mais uma forma, de justificar a nossa escolha.

**Figura 6 – Apresentação da coleção Para Viver Juntos - Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental-Anos Finais**



**PARA VIVER JUNTOS  
PORTUGUÊS**

Greta Marchetti  
Cibele Lopresti Costa  
Jairo J. Batista Soares  
Márcia Takeuchi

27442COL01  
Coleção Tipo 2

Edições SM  
3ª edição 2012

[www.edicoessm.com.br/pnld2014/paraviverjuntosportugues](http://www.edicoessm.com.br/pnld2014/paraviverjuntosportugues)

**1 Visão geral**

Visando ao desenvolvimento de capacidades de uso da língua, as atividades de **leitura** e de **produção de textos escritos**, nesta coleção, têm como diretriz o trabalho com gêneros textuais próprios de diferentes esferas discursivas. Nesses dois eixos de ensino, o trabalho é proposto de forma articulada, pois os gêneros explorados nas atividades de leitura são os mesmos solicitados na escrita, e alguns dos gêneros produzidos são socializados por meio de atividades associadas à leitura. As propostas contemplam o modo organizacional e as condições de produção desses gêneros e consideram as estratégias e os procedimentos linguísticos implicados tanto na compreensão como na produção textuais.

Na abordagem dos **conhecimentos linguísticos**, apesar do recurso frequente à metalinguagem, a tendência predominante é a perspectiva textual e discursiva. Enfatizam-se a função e o uso de recursos linguísticos no texto, focalizando-se sua contribuição para os efeitos de sentido produzidos.

No eixo da **oralidade**, as atividades contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno, explorando gêneros como exposição oral, comunicado, entrevista, contação de história, negociação de compra e venda, seminário, dramatização, declamação, etc.

Apenas os eixos de leitura e de conhecimentos linguísticos são explorados nos objetos digitais dos DVDs.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2014

74

**Fonte:** Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013, p. 74.

Na Figura 6, Apresentação da coleção Para Viver Juntos, acima, o tópico “Visão geral” expõe questões organizacionais dos eixos leitura, produção de texto, conhecimentos linguísticos e oralidade da coleção “Para Viver Juntos – Português”, Editora SM, 3ª edição de 2012<sup>8</sup>. A articulação desses quatro eixos orienta todo o processo de avaliação pedagógica do LD analisado. Dessa coleção, nosso *corpus* de análise é o LD de Português “Para Viver Juntos” do nono ano do Ensino Fundamental – anos finais. Nosso foco de interesse serão as atividades que se voltam para o estudo do texto e demais estratégias de compreensão e exploração do texto, a fim de verificar se no LD, bem avaliado pelo PNLD 2014, o tratamento dado a concepção de texto permite identificarmos critérios básicos de textualidade, que estejam sintonizados com as teorias da Linguística Textual e que corroborem com o que o próprio Guia reflete acerca do estudo do texto,

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura e compreensão, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos linguísticos), é fundamental a *diversidade de estratégias*, assim como a articulação entre os vários aspectos envolvidos, para garantir a progressão nos estudos. Além desses, em cada um dos componentes de Língua Portuguesa outros critérios se afiguram fundamentais para garantir à coleção um desempenho ao menos satisfatório em termos metodológicos. (PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais, p. 18) [destaques do texto]

De acordo com o que expõe o Guia, a diversidade de estratégias é o que possibilitará a compreensão do que se deseja a cada proposição de atividade de compreensão acerca dos textos. É, justamente, na análise dessas estratégias que averiguamos se as atividades que se propõem em torno do texto possibilitam a compreensão dos critérios de textualidade como possibilidade de uma formulação do conceito de texto.

---

<sup>8</sup> O livro que nós estamos analisando corresponde ano de 2014 a 2016, porém, na apresentação do Guia, a edição em análise corresponde ao ano de 2012, isto porque as editoras devem disponibilizar os livros didáticos para análise do PNLD, dois anos antes de serem enviados para a análise do professor.

**Figura 7 – Descrição da coleção “Para Viver Juntos” - Guia de Livros Didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental-Anos Finais**

|                       | QUADRO ESQUEMÁTICO   |
|-----------------------|--|
| Pontos fortes         | A coletânea e as atividades de leitura e produção de textos escritos; a adoção de uma perspectiva textual e discursiva na abordagem dos conhecimentos linguísticos.                                      |
| Pontos fracos         | O tratamento dos conhecimentos linguísticos nos objetos digitais de aprendizagem.  |
| Destaque              | A articulação entre os eixos da leitura, da produção de textos escritos e do tratamento dos conhecimentos linguísticos com base em uma perspectiva textual e discursiva.                                 |
| Programação do ensino | Dois capítulos por bimestre, acrescidos de mais um capítulo de revisão ao final do ano letivo.   |
| Manual do Professor   | Fundamentação do trabalho pedagógico por meio de explicitação clara dos pressupostos teórico-metodológicos e de orientações para o uso da coleção, incluindo o uso dos objetos digitais de aprendizagem. |

## 2 Descrição da coleção

Organizada com base em gêneros textuais, a coleção compreende quatro volumes, além dos DVDs correspondentes e do *Manual do Professor*. Cada volume é composto de nove capítulos, o último deles constituindo uma “Revisão”.

Constituem seções de cada capítulo:

- “Página de abertura” – textos verbais ou imagéticos relacionados aos gêneros a serem estudados, com duas subseções: “O que você vai aprender” e “Converse com colegas”.
- “Leitura 1” e “Leitura 2” – textos dos gêneros explorados nos capítulos, com uma subseção, “O que você vai ler” (dados de contextualização).
- “Estudo do texto” – atividades de leitura, com as subseções “Para entender o texto”, “O contexto de produção”, “A linguagem do texto”, “O texto e o leitor”, “Comparação entre os textos” e “Sua opinião”.
- “Boxe de valores” – questões sobre convivência e valores.

O Guia apresenta, também, um tópico dedicado à “Descrição da Coleção”, que objetiva aproximar o professor das abordagens e organização interna do LD, porém não a enfatizamos, neste momento, porque dedicamos um tópico, específico, a descrição detalhada do nosso LD em análise. Contudo, nos convém considerar os itens do quadro esquemático que foram apresentados ao PNLD pelos próprios autores do livro, obedecendo a uma das exigências postas pelo programa. No item **Pontos fortes**, os autores consideram que o trabalho de leitura e produção de textos segue uma abordagem discursiva, o que corresponde com os objetivos das teorias linguísticas em estudo. Os autores apresentam como **Pontos fracos** a dificuldade que existe em relacionar o ensino dos conhecimentos linguísticos ao uso da mídia digital, o que para nós não é somente um problema do LD, porque, ainda, há uma aparente resistência dos profissionais em educação em relação ao uso dos objetos digitais como mais um recurso de ensino-aprendizagem. No item **Destaque**, mais uma vez, os autores enfatizam o trabalho de articulação entre os eixos de leitura, produção de texto e tratamento dos conhecimentos linguísticos com base na perspectiva textual-discursiva, o que, de fato, se constitui como interessante porque trabalhar nesta perspectiva é oportunizar a reflexão do uso da língua. No item **Programação de ensino**, os autores expõem como estão organizados, basicamente, os capítulos do LD. Por fim, no item **Manual do professor**, os autores esclarecem que esse é o espaço reservado para as apropriações teórico-metodológicas adotadas no LD.

Vale ressaltar que esta rápida exposição de como os autores enxergam o livro é para nós interessante, porque a avaliação dos autores direciona, também, o nosso olhar sobre as questões que nos interessam, a exemplo dos posicionamentos teórico-metodológicos adotados e expostos tanto na Carta de Apresentação, quanto nas Referências Bibliográficas do LD “Para Viver Juntos”, os quais confirmam algumas das previsões apresentadas pelos autores acerca da perspectiva sociodiscursiva para o ensino da língua abordada no livro.

A exposição da avaliação que o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2014 faz do livro didático *corpus* da nossa análise torna-se interessante porque além de apresentar-nos a obra sob o olhar dos autores, ainda nos traz a avaliação da equipe responsável pela análise da obra no PNLD.

## 5. ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mesmo diante da divulgação dos princípios e orientações pedagógicas em documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, acerca do ensino da língua, que deve estar centrado em textos orais ou escritos, foram inevitáveis as simplificações no trabalho com o texto em atividades propostas em livros didáticos. Não raro, identificamos expressões que trazem como ideia central atividades que se voltam para o estudo texto, porém “[...] algumas propostas de atividades supunham estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos para fazer os mesmos tipos de análises que faziam antes. (ANTUNES, 2009, p.52)”. Assim sendo, a proposta do trabalho com texto em sala de aula, na maioria das vezes, era um pretexto para realização de atividades simplistas ou reducionistas em relação às regularidades da língua o que precisou ser revisto.

Um dos importantes focos de mudança de concepção acerca do ensino da língua foi o livro didático, justamente por ser ele o apoio pedagógico para o trabalho do professor. Levando em consideração todas as motivações apresentadas neste trabalho sobre a escolha do *corpus* de análise, nosso foco serão as atividades que se constituem em torno do texto no livro didático, ou seja, a subseção que se dedica ao estudo do texto, a fim de averiguar se o LD de Português tem sido capaz de deixar as questões textuais cada vez mais em destaque nas aulas de português, priorizando o ensino da Língua através dos textos, como proposto pela linguística do texto. Nossa análise se torna viável, considerando que *“qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito.”* (ANTUNES, 2010, p.29) [destaques da autora], sendo, justamente, a nossa intenção analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos propostos nas atividades de leitura do texto que contribuam para o entendimento do que seja um texto.

Antes mesmo de iniciarmos a análise das atividades do livro, veremos, consecutivamente, a carta de apresentação e as referências bibliográficas dos autores, a fim de verificar como eles se colocam em relação às questões teóricas para o trabalho com o texto.

**Figura 8 – Carta de Apresentação – Para viver juntos 9º ano, p.8**



## APRESENTAÇÃO

Todos os dias, participamos de práticas sociais que são mediadas pela linguagem. Ao ler e-mails, jornais, revistas, propagandas, rótulos de produtos, manuais de instrução, livros, gibis; ao ouvir programas de rádio e televisão, debates políticos; ao conversar com amigos; enfim, em diferentes situações, entramos em contato com múltiplas linguagens e discursos.

A linguagem é também a ferramenta com a qual expressamos sentimentos, descobertas, queixas, dúvidas e certezas. Se você reparar bem, vai perceber que mesmo nossos mais silenciosos e secretos pensamentos só podem ser formulados porque contamos com esse incrível aparato.

Nesta coleção, você lerá e produzirá textos de diferentes gêneros que circulam em diversas esferas sociais. Dessa forma, entrará em contato com um rico universo e poderá expor suas ideias, criar, emocionar-se, argumentar nas mais distintas situações.

Ao término desta jornada que vamos percorrer juntos, esperamos que você descubra as possibilidades oferecidas pelo estudo da Língua Portuguesa. Assim, você poderá ampliar a sua participação no mundo como pessoa mais autônoma, crítica e autora de sua história.

Bom estudo!

Os autores

Fonte: MARCHETI; STRECKER; CLETO. Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano - 4ªed. –São Paulo: SM, 2015, p.3.

É interessante pontuarmos que a carta de apresentação dos autores do LDP enfoca as possibilidades de aprendizagem que poderão ser alcançadas a partir da leitura e estudo do texto: “[...] entrará em contato com um rico universo e poderá expor suas ideias, criar, emocionar-se, argumentar nas mais distintas situações (MARCHETI; STRECKER; CLETO; LDP, 2015, p.3)”. Entendemos que se há uma oferta tão diversificada de gêneros textuais é porque o texto é compreendido como unidade sistemática da língua.

Visando acompanhar a evolução dos estudos sobre o ensino da língua com base em textos, os livros didáticos começaram a ser reformulados para inclusão de gêneros textuais<sup>9</sup> diversos e novas abordagens metodológicas para o ensino. Não raro, identificamos em Livros Didáticos uma preocupação constante dos autores em ofertar uma diversificação de gêneros textuais, mas que, muitas vezes, são muito pouco explorados como base eficaz para a questão do ensino da língua.

Dessa forma, considerando a importância do livro didático como instrumento acessível, muitas vezes, único para o trabalho do professor, analisamos na Carta de apresentação do livro didático de português, *corpus* de nossa análise, a afirmação dos autores que dizem propor, na coleção, a leitura e a produção de textos a partir de diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Partindo da ideia de que “o nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.87-88), a escolha dos autores por um ensino da língua em torno dos gêneros, se constitui como uma boa alternativa de trabalho para esse ensino.

Podemos compreender pela Carta de apresentação dos autores que a concepção de texto adotada é a da Linguística Textual que defende que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua (MARCUSCHI, 2008, p.88)” e que, por essa razão, o ensino da língua deve-se organizar em torno do texto, no caso, dos gêneros. O trabalho com os gêneros textuais se tornou uma constante, principalmente depois que os documentos oficiais de base teórica, a exemplo dos PCN, divulgaram a importância do ensino da língua através dos diferentes gêneros textuais como possibilidade para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. A diversidade de gêneros textuais apresentada pelos autores representa um avanço em relação às qualificações dos materiais didáticos.

Levando em consideração toda a organização do livro didático em torno da temática dos gêneros (o que se assume na Carta de apresentação, no sumário e nas referências bibliográficas) e que, também, se põe em prática no interior das diferentes unidades didáticas (como identificamos no sumário), ainda é possível questionar sobre o trabalho com os critérios de textualidade nas atividades que se propõem ao estudo do texto no livro. Não queremos dizer que a ausência da

---

<sup>9</sup> É importante esclarecermos que nossa perspectiva teórica e de estudo não se baseia aqui na concepção do gênero textual. Nesse estudo conceberemos o Gênero enquanto texto.

exploração desses critérios nas atividades que se referem ao texto possa comprometer “a formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido (MARCUSCHI, 2008, p.97)”, possíveis de serem identificados através dos “três grandes pilares da textualidade que são um “produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento). (MARCUSCHI, 2008, p.96)”. É, justamente, na produção de sentidos que o trabalho com os critérios de textualidade permitem que se baseia nosso interesse.

Toda a nossa motivação teórica encontra respaldo nos postulados teóricos de autores que se debruçaram no estudo sobre as questões do ensino da língua, alguns, apresentados pelos autores do LDP como base teórica adotada, conforme apresentamos a seguir.

**Figura 9 – Bibliografia do Livro – Para viver juntos 9º ano, p.288.**

### Referências bibliográficas

- ABREU, A. S. *Curso de redação*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. 2. ed. Cotia: Ateliê, 2006.
- ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P. (Coord.). *Trabalhando com os gêneros do discurso: relatar – notícia*. São Paulo: FTD, 2001 (Coleção Trabalhando com os Gêneros do Discurso).
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. v. 5 (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2008.
- CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994 (Série Ponto de Apoio).
- \_\_\_\_\_. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 6 (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).
- CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. M.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.
- GEBARA, A. E. L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002. v. 10 (Coleção Aprender e Ensinar com Textos).
- ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LEITE, L. C. M. *O foco narrativo*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINS FILHO, E. L. *Manual de redação e estilo de O Estado de S. Paulo*. 3. ed. São Paulo: Oesp/Moderna, 1997.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010.
- SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo (Org.). Glais Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

**Fonte: MARCHETI; STRECKER; CLETO. Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano - 4ªed. –São Paulo: SM, 2015, p.288.**

É possível identificarmos que os conceitos teóricos de que se servem os autores do LD têm relação com o que propõem as postulações dos PCN acerca da importância do texto para o ensino da língua, uma vez que há, nas referências, teóricos que se dedicaram ao estudo das questões textuais e sua relação com o

ensino, a exemplo de Koch e Marcuschi, Elias, Travaglia, Dionísio, entre outros, também, considerados importantes.

Pela adoção teórica apresentada, pudemos perceber, ainda, que o LD toma como princípio norteador as concepções de língua e linguagem na perspectiva sociodiscursiva atestada, principalmente, pela presença de Bakhtin e Bronckart como teóricos da linha sociointeracionista da linguagem, o que foi considerado pelos autores no Guia de Livros Didáticos, o ponto mais forte do LD. O que, de certa forma, reflete mudanças na concepção de ensino da língua.

Mesmo os autores do LD tendo demonstrado que adotam teorias da Linguística Textual e Aplicada – conforme vimos na apresentação do livro e referências bibliográficas adotadas, acreditamos que pouco se tem trabalhado com os critérios de textualidade nas atividades que se organizam em torno do texto no LD. Sobre isso Antunes afirma que,

[...] todas as questões eminentemente textuais, como coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, entre outras, não ocupam lugares privilegiados nos programas de ensino [...]. Além disso, não são muitos os livros didáticos que reservam espaço para esses tipos de conteúdos linguísticos. (ANTUNES, 2010, p.75)

O nosso objetivo, além de analisar se os critérios de textualidade estão presentes nas atividades do LD é, também, apresentar alguns fundamentos desses critérios que podem apoiar a análise de textos e por que não dizer a produção de sentidos de um texto.

Para não se tornar enfadonha, nossa análise não será realizada, sequencialmente, capítulo a capítulo, visto que a ordem e a ocorrência das seções não variam. Assim, alternamos os capítulos de análise, o que não altera o resultado da nossa investigação, porque todos os capítulos têm uma mesma forma de organização.

### **Procedimentos metodológicos de análise do LD**

As orientações que subsidiam este trabalho voltam-se para a pesquisa, principalmente, qualitativa e bibliográfica, uma vez que as pesquisas realizadas na área da educação, envolvendo o livro didático para o processo de ensino da língua

constituem-se como possibilidade de confrontar posicionamentos teóricos adotados com aplicações práticas.

A pesquisa com o uso do livro didático não se constitui como “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183)”.

Nossa análise é composta por documentos, ou seja, páginas digitalizadas do LD, a fim de investigação qualitativa e descritiva das atividades. Esse tipo de investigação faz parte da análise documental, concentrada nesta pesquisa, nas páginas que se propõe a leitura e o estudo do texto, que no processo constitui o *corpus* da nossa análise.

Para a realização deste trabalho foram digitalizadas as páginas do LD que apresentam textos propostos para leitura e as atividades da subseção Estudo do texto para que, em cada cópia, pudéssemos fazer as análises com base nos critérios de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1997).

Esse trabalho de análise acerca das condições de estudo do texto nos permite averiguar como eles são construídos e qual a ideia que se tem sobre sua funcionalidade e, ainda, se os critérios de textualidade estão presentes nas atividades como forma de contribuir com o leitor para construção de sua competência comunicativa. Sobre isso, Antunes nos coloca que,

[...] analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação [...], apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer. (ANTUNES, 2010, p.49)

Baseadas nas perspectivas de análise de texto apontadas por Antunes (2010, p. 49), é interessante levarmos em consideração, também, alguns critérios básicos para nossa coleta de dados que, segundo Lakatos e Marconi deve,

certificar-se do conteúdo do texto, constatando o que o autor afirma, os dados que apresenta e as informações que oferece;  
correlacionar os dados coletados a partir das informações do autor com o problema em pauta; verificar a validade dessas informações.(LAKATOS; MARCONI, 2003, p.183)

Corroborando com os autores, a partir dos dados coletados, apresentamos na análise das atividades apreciação ou contestação de procedimentos exploratórios do texto, bem como sugestões de como poderia ser realizado alguns desses procedimentos pelos autores do livro didático, com base nos critérios de textualidade.

Nossa pesquisa, também, assume caráter propositivo, apresentando ao final do trabalho, uma oficina pedagógica como proposta de atividade complementar e/ou alternativo ao do livro.

Os documentos analisados justificam-se por apresentarem o nosso foco de investigação, conforme verificamos a seguir.

### **Descrição do Corpus de Análise**

O livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental - anos finais, intitulado: *Para Viver Juntos*, de Greta Marchetti, Heidi Strecker, Mirella L. Cleto, *corpus* escolhido para nossa análise, constitui-se de nove seções, ao todo são 400 páginas, sendo 112 páginas destinadas ao encarte do Manual do Professor. Cada seção é composta por três capítulos, intitulados de Leitura 1, Leitura 2 e Oralidade, que a cada duas seções, abre espaço para seção intitulada de Interligados.

Conforme já dito, outrora, é um dos livros apresentados pelo Guia de Livros Didáticos (2014) para escolha do professor, avaliado satisfatoriamente e bem aceito por professores do Ensino Fundamental – anos finais da cidade de Belém do São Francisco/PE.

Constatamos, a partir do Sumário e no interno do livro que os eixos de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística, considerados fundamentais para aprendizagem da Língua estão bem distribuídos no interno do livro, conforme figura apresentada abaixo:

Figura 10 – Sumário (Parte 1) – Para viver juntos 9º ano, p.8

| <b>SUMÁRIO</b>      |   |
|---------------------|---|
| <b>1</b>            | <b>Conto psicológico</b> <span style="float: right;"><b>10</b></span>   |
| <b>Leitura 1</b>    | <b>"Restos do carnaval", de Clarice Lispector</b> 12  |
|                     | Estudo do texto 15  |
|                     | Produção de texto:<br>Conto psicológico 20  |
|                     | Reflexão linguística:<br>Revisão: período composto por coordenação 22   |
|                     | Língua viva:<br>Coesão e uso exagerado do que 25  |
| <b>Leitura 2</b>    | <b>"Eu estava ali deitado", de Luiz Vilela</b> 26   |
|                     | Estudo do texto 29  |
|                     | Produção de texto:<br>Conto psicológico 32  |
|                     | Reflexão linguística:<br>Período composto por subordinação 34   |
|                     | Língua viva:<br>Subordinadas reduzidas e desenvolvidas e efeitos de sentido 37  |
|                     | Questões da escrita:<br>Ortoépia e prosódia 38  |
| <b>Oralidade</b>    |   |
|                     | Relato de história familiar 42  |
| <b>2</b>            | <b>Conto social e conto de amor</b> <span style="float: right;"><b>44</b></span>  |
| <b>Leitura 1</b>    | <b>"Trabalhadores do Brasil", de Wander Piroli</b> 46   |
|                     | Estudo do texto 49  |
|                     | Produção de texto:<br>Conto social 54   |
|                     | Reflexão linguística:<br>Orações subordinadas substantivas subjetivas, objetivas diretas e objetivas indiretas 56             |
|                     | Língua viva:<br>A impessoalização do discurso por meio das orações subjetivas 60  |
| <b>Leitura 2</b>    | <b>"Com certeza tenho amor", de Marina Colasanti</b> 62   |
|                     | Estudo do texto 64  |
|                     | Produção de texto:<br>Conto de amor 66  |
|                     | Reflexão linguística:<br>Orações subordinadas substantivas completivas nominais, predicativas e apositivas 68                 |
|                     | Língua viva:<br>Indeterminação do sujeito e seus efeitos de sentido 71  |
|                     | Questões da escrita:<br>Pontuação nas orações subordinadas substantivas 72  |
| <b>Oralidade</b>    |   |
|                     | Narração de contos para rádio 76  |
| <b>3</b>            | <b>Crônica esportiva e reportagem</b> <span style="float: right;"><b>78</b></span>  |
| <b>Leitura 1</b>    | <b>"Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas", de Bruno Winckler</b> 80                                   |
|                     | Estudo do texto 81  |
|                     | Produção de texto:<br>Crônica esportiva 84  |
|                     | Reflexão linguística:<br>Pronomes relativos 86  |
|                     | Língua viva:<br>A importância dos pronomes relativos na coesão textual 91   |
| <b>Leitura 2</b>    | <b>"A rebelião dos reclusos: jogadores lutam pelo fim da concentração", de Breiller Pires</b> 92                              |
|                     | Estudo do texto 96  |
|                     | Produção de texto:<br>Reportagem 98   |
|                     | Reflexão linguística:<br>Orações subordinadas adjetivas 100   |
|                     | Língua viva:<br>Orações subordinadas adjetivas: generalização e especificação 104   |
|                     | Questões da escrita:<br>Usos de este, esse, aquele 106  |
| <b>Interligados</b> |   |
|                     | E agora... montagem de esquetes! 110  |
| <b>4</b>            | <b>Artigo de divulgação científica</b> <span style="float: right;"><b>112</b></span>  |
| <b>Leitura 1</b>    | <b>"Elas estão por toda parte", de Thiago Tanji</b> 114   |
|                     | Estudo do texto 116   |
|                     | Produção de texto:<br>Artigo de divulgação científica 118   |
|                     | Reflexão linguística:<br>Orações subordinadas adverbiais temporais, condicionais, causais e consecutivas 120                  |
|                     | Língua viva:<br>As orações adverbiais e a expansão da informação 125  |
| <b>Leitura 2</b>    | <b>"Pesque-solte: Proteção ou dano para os peixes?", de Miguel Petrere Jr.</b> 126  |
|                     | Estudo do texto 128   |
|                     | Produção de texto:<br>Artigo de divulgação científica 130   |
|                     | Reflexão linguística:<br>Orações subordinadas adverbiais concessivas, proporcionais, conformativas, finais e comparativas 132 |
|                     | Língua viva:<br>A concessão 136   |
|                     | Questões da escrita:<br>Pontuação nas orações subordinadas adverbiais 138   |
| <b>Oralidade</b>    |   |
|                     | Podcast 142   |



Fonte: MARCHETI; STRECKER; CLETO. Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano - 4ªed. – São Paulo: SM, 2015, p.8.

Como vimos, todos os capítulos se organizam em torno de um gênero textual, previamente, exigidos pelos programas curriculares <sup>10</sup>do nono ano do ensino do fundamental. Na abertura de cada capítulo é proposta a leitura, orientada por alguns questionamentos do gênero em forma de imagem, atividade intitulada de “Converse com os colegas”. A abertura do capítulo traz, também, o que o aluno deverá aprender no decorrer do capítulo em estudo.

Em seguida, o capítulo oferece a leitura do gênero escrito, o mesmo gênero contemplado, em forma de imagem, na abertura do capítulo. Os capítulos que se referem à Leitura 1 e Leitura 2 estão subdivididos em: **Estudo do Texto**, que traz em sua organização, *Para entender o texto, O Contexto de Produção e a Linguagem e o texto*. Na subdivisão da **Produção de Texto** temos: *Proposta, Planejamento e elaboração do texto e Avaliação e reescrita do texto*. Na parte de **Reflexão Linguística**, temos conteúdos dos eixos linguísticos a serem explorados. A organização dessa subdivisão dependerá do conteúdo gramatical a ser explorado no capítulo, assim como a subdivisão **Língua Viva e Questões de escrita**. No capítulo **Oralidade** teremos sempre uma proposta da produção do gênero oral estudado na Seção. Já no capítulo **Interligados**, há sempre uma proposta de trabalho coletivo, focando a vivência de uma experiência com base na proposta apresentada.

Na Seção 5 desse nosso trabalho exploraremos os capítulos da Leitura 1 e Leitura 2, especificamente, o texto e as atividades de exploração do texto, contempladas na subdivisão do Estudo do Texto por serem estas as partes a quais nos interessamos no LD.

Acima, apresentamos a primeira parte do **Sumário** do livro, a fim de situarmos como está organizada a Seção e seus capítulos no interior do livro, bem como apresentar as partes que nos interessam na nossa análise. Abaixo, dispomos da segunda parte do sumário do LD, a fim de comprovarmos que sua organização obedece ao mesmo padrão, a cada capítulo. Vejamos:

---

<sup>10</sup>Programas Curriculares são orientações que definem os conteúdos a serem vistos no processo de ensino-aprendizagem, considerando o que é básico para cada série/ano e faixa etária. Não adentraremos mais especificamente nesta questão, pois não é o nosso foco.

Figura 11 – Sumário (Parte 2) – Para viver juntos 9º ano, p.9

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <b>5</b>  <b>Texto dramático e roteiro</b> <b>144</b>                    |  | <small>Glenn Campagner/Aerivo do fotógrafo</small>   |  |
| <b>Leitura 1</b>  | <b>"O judas em sábado de aleluia", de Martins Pena</b> 146   |  |  |
|   | Estudo do texto 149  |  |  |
|   | Produção de texto: Texto dramático 152   |  |  |
|   | Reflexão linguística: Concordância verbal 154  |  |  |
|   | Língua viva: Concordância verbal e variação linguística 159  |  |  |
| <b>Leitura 2</b>  | <b>"Meu tio matou um cara", de Jorge Furtado</b> 160   |  |  |
|   | Estudo do texto 162  |  |  |
|   | Produção de texto: Roteiro 164   |  |  |
|   | Reflexão linguística: Concordância nominal 166   |  |  |
|   | Língua viva: Concordância nominal e expressividade 169   |  |  |
|   | Questões da escrita: Onde e aonde / se não e senão 170   |  |  |
| <b>Oralidade</b>  |  |  |  |
|   | Dramatização 174   |  |  |
| <b>6</b>  <b>Artigo de opinião</b> <b>176</b>                           |  | <small>James D. Morgan/TEX</small>                   |  |
| <b>Leitura 1</b>  | <b>"Por uma longa vida útil aos produtos", de Helio Mattar</b> 178   |  |  |
|   | Estudo do texto 181  |  |  |
|   | Produção de texto: Artigo de opinião 186   |  |  |
|   | Reflexão linguística: Regência verbal e nominal 188  |  |  |
|   | Língua viva: Regência verbal: norma e variações 192  |  |  |
| <b>Leitura 2</b>  | <b>"A mulher e a água", de Ricardo Braga</b> 194   |  |  |
|   | Estudo do texto 195  |  |  |
|   | Produção de texto: Artigo de opinião 198   |  |  |
|   | Reflexão linguística: Colocação pronominal 200   |  |  |
|   | Língua viva: A regência nominal na fala 203  |  |  |
|   | Questões da escrita: O uso da crase 204  |  |  |
| <b>Interligados</b>   |  |  |  |
|   | E agora... a história de todos! 208  |  |  |
|    |  |  |  |
| <b>7</b>  <b>Resenha crítica</b> <b>210</b>                              |  | <small>NG Collection/Interior/Lainstbook</small>     |  |
| <b>Leitura 1</b>  | <b>"Quiroga escreve para crianças de forma inusitada", de Michel Laub</b> 212                              |  |  |
|   | Estudo do texto 214  |  |  |
|   | Produção de texto: Resenha crítica 218   |  |  |
|   | Reflexão linguística: Estrutura das palavras: radical e afixos 220   |  |  |
|   | Língua viva: Formação de palavras e sentidos novos na língua 225   |  |  |
| <b>Leitura 2</b>  | <b>"Romance de formação", de Bruno Carmelo</b> 226   |  |  |
|   | Estudo do texto 228  |  |  |
|   | Produção de texto: Resenha crítica 230   |  |  |
|   | Reflexão linguística: Estrutura das palavras: desinência, vogal temática, consoante e vogal de ligação 232 |  |  |
|   | Língua viva: Sufixos de grau e novos sentidos 235  |  |  |
|   | Questões da escrita: Grafia de alguns sufixos e de palavras cognatas 236                                   |  |  |
| <b>Oralidade</b>  |  |  |  |
|   | Júri simulado 240  |  |  |
| <b>8</b>  <b>Anúncio publicitário e anúncio de propaganda</b> <b>242</b> |  | <small>Swim Ink 2, LLC/Corbis/Lainstbook</small>     |  |
| <b>Leitura 1</b>  | <b>"Confie na opinião de quem tem duas vezes mais pés do que você"</b> 244                                 |  |  |
|   | Estudo do texto 245  |  |  |
|   | Produção de texto: Anúncio publicitário — cartaz 248   |  |  |
|   | Reflexão linguística: Processos de formação de palavras: onomatopeia, abreviação e sigla 250               |  |  |
|   | Língua viva: Estrangeirismos na moderna língua portuguesa 254  |  |  |
| <b>Leitura 2</b>  | <b>"Doe Montanhas"</b> 256   |  |  |
|   | Estudo do texto 257  |  |  |
|   | Produção de texto: Anúncio de propaganda — cartaz 260  |  |  |
|   | Reflexão linguística: Processos de formação de palavras: composição e derivação 262                        |  |  |
|   | Língua viva: Processos de formação de palavras e efeitos humorísticos 265                                  |  |  |
|   | Questões da escrita: O uso das aspas 266   |  |  |
| <b>Oralidade</b>  |  |  |  |
|   | Discurso de formatura 270  |  |  |
| <b>9</b>  <b>Revisão</b> <b>272</b>                                    |  | <small>Arcaum Acadêmica/Terra Brasil Imagens</small> |  |
| <b>Leitura 1</b>  | <b>"Muribeca", de Marcelino Freire</b> 274   |  |  |
|   | Estudo do texto 276  |  |  |
| <b>Leitura 2</b>  | <b>"Alguma dúvida de que as mudanças climáticas já estão afetando a sua vida?"</b> 278                     |  |  |
|   | Estudo do texto 279  |  |  |
|   | Reflexão linguística: Revisão 280  |  |  |
| <b>Jogo</b>   |  |  |  |
|   | Desafio dos minicontos 286   |  |  |
|   | Referências bibliográficas 288   |  |  |

Fonte: MARCHETI; STRECKER; CLETO. Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano - 4ªed. –São Paulo: SM, 2015, p.9.

De cada seção do livro, nos debruçamos sobre as atividades que, explicitamente, organizam-se em torno do texto, a saber: **Leitura e Estudo do texto**,

organizado da seguinte forma: texto - seguida de uma leitura de texto – e, estudo do texto - com questões de compreensão e interpretação.

A fim de compreendermos melhor os objetivos dos autores em relação às habilidades leitoras e às atividades de compreensão do texto, consultamos o manual do professor. Nele, a **Leitura** é apresentada como “processo de significação para o qual é imprescindível a interação entre os interlocutores (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, LDP, 2015, p.295)”, posição que deixa evidente que, para o trabalho de estudo e competências de compreensão do texto, a tríade – leitor, autor e texto – são imprescindíveis.

Já a construção de sentidos que se busca no **Estudo do texto** deve pautar-se num trabalho realizado pelo leitor que “enquanto decifra a materialidade textual, vai contrapondo os sentidos que construiu ao longo de sua experiência vivida àqueles do texto (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, LDP, 2015, p.295)”. Podemos perceber que as orientações teóricas no Manual do Professor concebe a relação de autor/leitor como prescindível para a questão da produção de sentido, o que teoricamente se confirma no posicionamento de Bakhtin (1997, p.334) quando esclarece que “o acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Em cada capítulo são apresentados dois momentos de leitura, “Leitura 1” e “Leitura 2”, que são exploradas na seção “Estudo do Texto”. Essa seção está dividida em “Para entender o texto”, “O contexto de produção” e a “Linguagem do texto”. Todo o livro se organiza em torno de gêneros textuais que variam a cada capítulo. Na abertura do capítulo há sempre uma imagem de abertura, que, pela forma como se organiza, pretende explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, a partir de questionamentos pré-estabelecidos.

Para contextualização, antes da leitura dos textos escritos, é apresentado um boxe com informações acerca do autor do texto, época a qual o texto foi escrito, dados sobre suporte, etc. Podemos considerar que esses elementos que antecedem a leitura do texto se constituem como um processo de textualização que busca oferecer ao leitor informações necessárias para que a partir da contextualização delas, o leitor seja capaz de produzir sentido.

## **Análise do Livro Didático de Português**

Foi selecionado apenas um Livro Didático de Língua Portuguesa, cujo critério se deu, tanto por sua menção e boa avaliação no catálogo disponível no Guia Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano 2014, quanto pela escolha dele em todas as escolas estaduais da cidade de Belém do São Francisco/PE, motivações já bem apresentadas aqui.

Para que nossa análise não fique enfadonha, concentramos nossa atenção à Leitura 1 das seções 01, 03 e 05 do livro didático Português: Para viver juntos, 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2104), *corpus* desse trabalho. Conforme veremos a seguir, a leitura 1 da seção 1 fará uma exploração do gênero conto psicológico e trará como texto de análise o conto “Restos de Carnaval” de Clarice Lispector, págs. 12 a 20; a leitura 1 da seção 3 explora os gêneros Crônica esportiva e Reportagem a partir do texto “Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas” de Bruno Winckler, págs. 80 a 84; a leitura 1 da seção 5 explora os gêneros dramático e roteiro, a partir do texto “ O judas em sábado de aleluia” de Martins Pena, págs. 146 a 149.

Utilizaremos como fundamento na nossa análise os teóricos Beaugrande e Dressler (1997), e, em colaboração as ideias teóricas desses autores, utilizaremos Marcuschi (2008) por ser este um teórico divulgador importante das teorias da Linguística Textual no Brasil e, também, Antunes (2010) por oportunizar a aplicação e reflexão das teorias do texto no ensino da língua.

## Leitura do Texto

## Figura 12 – Leitura 1 – Para viver juntos 9º ano, p.12

LEITURA 1

## Conto psicológico



O QUE VOCÊ VAI LER

Clarice Lispector  
(1920-1977), escritora  
brasileira. Fotografia  
de 1975.

Você vai ler um conto de Clarice Lispector que foi publicado pela primeira vez em 1971, no livro intitulado *Felicidade clandestina*.

Clarice Lispector (1920-1977) nasceu na Ucrânia e veio para o Brasil com dois meses de idade. Escreveu contos e romances e é considerada um dos mais importantes nomes da literatura brasileira do século XX.

Sua narrativa é marcada por uma atmosfera introspectiva que foge do modo tradicional de contar (com "começo, meio e fim"), ao contrário do que ocorre, por exemplo, em uma narrativa de aventura. Suas histórias chamam a atenção por seu caráter universal.

*Felicidade clandestina* reúne 25 contos. Muitos tratam da infância e da adolescência, especificamente de descobertas vividas nesses momentos. "Restos do carnaval" é um desses contos. Procure imaginar que experiência essa festa teria trazido à personagem.

### Restos do carnaval



Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as quartas-feiras de cinzas nas ruas mortas onde esvoaçavam *despojos* de serpentina e confete. Uma ou outra *beata* com um véu cobrindo a cabeça ia à igreja, atravessando a rua tão extremamente vazia que se segue ao carnaval. Até que viesse o outro ano. E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de botão que era em grande rosa *escarlata*. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

No entanto, na realidade, eu dele pouco participava. Nunca tinha ido a um baile infantil, nunca me haviam fantasiado. Em compensação deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando *ávida* os outros se divertirem. Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com *avareza* para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me *agregando* tão pouco à alegria, eu era de tal modo *sedenta* que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

E as máscaras? Eu tinha medo mas era um medo vital e necessário porque vinha de encontro à minha mais profunda suspeita de que o rosto humano também fosse uma espécie de máscara. À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério. Até meu susto com os mascarados, pois, era essencial para mim.



12

Fonte: MARCHETI; STRECKER; CLETO. Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano - 4ªed. –São Paulo: SM, 2015, p.12.

Figura 13 – Leitura 1 (continuação) – Para viver juntos 9º ano, p.13

Não me fantasiavam: no meio das preocupações com minha mãe doente, ninguém em casa tinha cabeça para carnaval de criança. Mas eu pedia a uma de minhas irmãs para enrolar aqueles meus cabelos lisos que me causavam tanto desgosto e tinha então a vaidade de possuir cabelos frisados pelo menos durante três dias por ano. Nesses três dias, ainda, minha irmã **acedia** ao meu sonho intenso de ser uma moça – eu mal podia esperar pela saída de uma infância **vulnerável** – e pintava minha boca de batom bem forte, passando também **ruge** nas minhas faces. Então eu me sentia bonita e feminina, eu escapava da meninice.

Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já aprendera a pedir pouco. É que a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino **Rosa**. Para isso comprara folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. **Boquiaberta**, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais vira.

Foi quando aconteceu, por simples acaso, o inesperado: sobrou papel crepom, e muito. E a mãe de minha amiga – talvez atendendo a meu apelo mudo, ao meu mudo desespero de inveja, ou talvez por pura bondade, já que sobrara papel – resolveu fazer para mim também uma fantasia de **rosa** com o que restara de material. Naquele carnaval, pois, pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.

Até os preparativos já me deixavam tonta de felicidade. Nunca me sentira tão ocupada: **minuciosamente**, minha amiga e eu calculávamos tudo, embaixo da fantasia usaríamos **combinação**, pois se chovesse e a fantasia se derretesse pelo menos estaríamos de algum modo vestidas – à ideia de uma chuva que de repente nos deixasse, nos nossos **pudores** femininos de oito anos, de combinação na rua, morríamos previamente de vergonha – mas ah! Deus nos ajudaria! não choveria! Quanto ao fato de minha fantasia só existir por causa das sobras de outra, engoli com alguma dor meu orgulho que sempre fora feroz, e aceitei humilde o que o destino me dava de esmola.

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão **melancólico**? De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade. Enfim, enfim! chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de **rosa**.

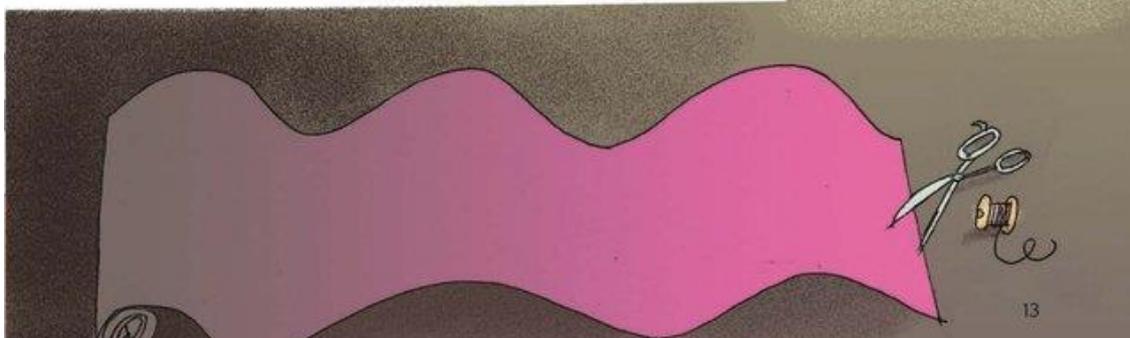


Figura 14 – Leitura 1 (continuação) – Para viver juntos 9º ano, p.14

**LEITURA 1**  
Conto psicológico



Muitas coisas que me aconteceram tão piores que estas, eu já perdooi. No entanto essa não posso sequer entender agora: o jogo de dados de um destino é irracional? É impiedoso. Quando eu estava vestida de papel crepom todo armado, ainda com os cabelos enrolados e ainda sem batom e ruge – minha mãe de súbito piorou muito de saúde, um **alvorço** repentino se criou em casa e mandaram-me comprar depressa um remédio na farmácia. Fui correndo vestida de rosa – mas o rosto ainda nu não tinha a máscara de moça que cobriria minha tão exposta vida infantil – fui correndo, correndo, **perplexa**, **atônita**, entre serpentinas, confetes e gritos de carnaval. A alegria dos outros me espantava.

Quando horas depois a atmosfera em casa acalmou-se, minha irmã me penteou e pintou-me. Mas alguma coisa tinha morrido em mim. E, como nas histórias que eu havia lido sobre fadas que encantavam e desencantavam pessoas, eu fora desencantada; não era mais uma *rosa*, era de novo uma simples menina. Desci até a rua e ali de pé eu não era uma flor, era um palhaço pensativo de lábios **encarnados**. Na minha fome de sentir **êxtase**, às vezes começava a ficar alegre mas com remorso lembrava-me do estado grave de minha mãe e de novo eu morria.

Só horas depois é que veio a salvação. E se depressa agarrei-me a ela é porque tanto precisava me salvar. Um menino de uns 12 anos, o que para mim significava um rapaz, esse menino muito bonito parou diante de mim e, numa mistura de carinho, grossura, brincadeira e sensualidade, cobriu meus cabelos já lisos de confete: por um instante ficamos nos defrontando, sorrindo, sem falar. E eu então, mulherzinha de 8 anos, considerei pelo resto da noite que enfim alguém me havia reconhecido: eu era, sim, uma rosa.

Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 25-28.

ACERVO  
PNDE

### GLOSSÁRIO

|  |  |
|--|--|
| <b>Aceder:</b> aceitar, concordar.                                 | <b>Despojo:</b> resto.   |
| <b>Agregar:</b> reunir; associar-se.                               | <b>Encarnado:</b> da cor da carne vermelha.                    |
| <b>Alvorço:</b> agitação.  | <b>Escarlate:</b> vermelho vivo.                               |
| <b>Atônito:</b> espantado; assombrado de susto ou de admiração.    | <b>Êxtase:</b> estado de alegria extrema; deleite.             |
| <b>Avareza:</b> apego excessivo a bens materiais.                  | <b>Melancólico:</b> triste, sombrio.                           |
| <b>Ávido:</b> que deseja com muito ardor.                          | <b>Minuciosamente:</b> detalhadamente.                         |
| <b>Beata:</b> mulher muito voltada para as práticas religiosas.    | <b>Perplexo:</b> espantado, atônito.                           |
| <b>Boquiaberto:</b> com a boca aberta, admirado.                   | <b>Pudor:</b> recato; vergonha.                                |
| <b>Combinação:</b> peça do vestuário feminino usada sob o vestido. | <b>Ruge:</b> cosmético usado para colorir as "maças" do rosto. |
|  | <b>Sedento:</b> que tem grande desejo de algo.                 |
|  | <b>Vulnerável:</b> que pode ser atingido.                      |

O texto, ora em análise, é da escritora Clarice Lispector, como percebemos, há antes da leitura efetiva do conto, um boxe biográfico da autora, pág. 12, o que se constitui como importante procedimento, porque nos apresenta, entre outras particularidades relacionadas à autora, a motivação para escolha do texto, instigando a curiosidade do leitor. Conforme Antunes (2010, p.53), é válido recomendar que os textos a serem estudados “indiquem os elementos de seu contexto de produção, tais como autoria, suporte, lugar e época de publicação”.

Consideramos a escolha do texto “Restos do Carnaval” como uma excelente temática a ser trabalhada para série/ano por ser um texto que aborda episódios da infância da autora, e, também, por ter uma carga emocional muito forte, expressa pelos desejos da infância e a vivência do drama familiar.

É importante lembrarmos que a escolha do texto tem objetivos específicos, ou seja, “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo” (ANTUNES, 2010, p.30). A escolha do texto de Clarice parece-nos trabalhar com a memória, descrição de fatos, sentimentalidade, entre outros fatores, que estejam ligados a questões psicológicas. Contudo, para melhor atendermos ao propósito comunicativo do texto, recorreremos ao boxe informativo, o qual oferece instruções basilares para que se alcance o processo interativo, relação autor-leitor-texto. Pensando nisso, analisamos se as atividades que se voltam para a seção “Estudo do Texto” exploram as questões dos critérios de textualidade para que o leitor possa enxergar o texto como núcleo de sentido determinado por um contexto.

## Estudo do Texto

Figura 15 – Recorte da Seção 1 do Sumário – Para viver juntos 9º ano, p.08

| SUMÁRIO          |  |
|------------------|--|
| <b>1</b>         | <b>Conto psicológico</b> <span style="float: right;">10</span>   |
| <b>Leitura 1</b> | <b>"Restos do carnaval",<br/>de Clarice Lispector</b> <span style="float: right;">12</span>                          |
|                  | Estudo do texto <span style="float: right;">15</span>  |
|                  | Produção de texto:<br>Conto psicológico <span style="float: right;">20</span>  |
|                  | <b>Reflexão linguística:</b>   |
|                  | Revisão: período composto<br>por coordenação <span style="float: right;">22</span>                                   |
|                  | Língua viva:<br>Coesão e uso exagerado do que <span style="float: right;">25</span>                                  |
| <b>Leitura 2</b> | <b>"Eu estava ali deitado",<br/>de Luiz Vilela</b> <span style="float: right;">26</span>                             |
|                  | Estudo do texto <span style="float: right;">29</span>  |
|                  | Produção de texto:<br>Conto psicológico <span style="float: right;">32</span>  |
|                  | <b>Reflexão linguística:</b>   |
|                  | Período composto por subordinação <span style="float: right;">34</span>  |
|                  | Língua viva:<br>Subordinadas reduzidas e desenvolvidas<br>e efeitos de sentido <span style="float: right;">37</span> |
|                  | Questões da escrita:<br>Ortografia e prosódia <span style="float: right;">38</span>                                  |
| <b>Oralidade</b> | <b>Relato de história familiar</b> <span style="float: right;">42</span>   |

Fonte: MARCHETI; STRECKER; CLETO. Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano - 4ªed. –São Paulo: SM, 2015, p.8.

Na seção “Estudo do texto” podemos identificar as seguintes subseções: “Para entender o texto”, “O contexto de produção”, “A linguagem do texto”, “O texto e o leitor”, “Comparação entre os textos” e “Sua opinião”, porém ressaltamos que nem todos os capítulos obedecem à essa organização, uma vez que nem todas essas subseções estão presentes em todos os capítulos.

Há uma semelhança na forma como as atividades se relacionam ao “Estudo do texto” de cada seção, no entanto elas são exploradas conforme os objetivos para o estudo do gênero.

No infográfico “Conheça seu livro”, as autoras (MARCHETI; STRECKER; CLETO, LDP, 2015, p.4), apresentam como está dividida a seção Estudo do texto e as perspectivas exploratórias para cada subseção. Em linhas gerais, a subseção

“Para entender o texto” trabalha com as informações explícitas e implícitas do texto, características do gênero e seus elementos estruturais, já a subseção “O contexto de produção” aborda especificidades das condições de produção do texto e as funções sociais que ele assume num determinado contexto.

Mesmo estando conscientes de que um texto não aborda todos “os aspectos responsáveis por sua finalidade sociointerativa (ANTUNES, 2010, p.55)”, o tomamos como objeto no livro para que na análise de sua dimensão global, em torno das atividades acerca do texto, possamos identificar a presença da exploração da função comunicativa do texto, seu contexto de produção, sua informatividade, aspectos da progressão temática, entre outros. Visto que, *“qualquer análise, de qualquer segmento deve ser feita, sempre, em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito”* (ANTUNES, 2010, p.59) [destaques da autora]. Na verdade, o que mais se almeja é que as propostas de compreensão de um texto sejam “capazes de deixar as questões textuais, cada vez mais, no centro da sala de aula”. (ANTUNES, 2010, p.62). Por essa razão, analisamos as atividades da seção “Estudo do texto”, pautadas nos critérios de textualidade, fatores que oportunizados pelo estudo do texto, podem contribuir para o cumprimento das mais diferentes funções comunicativas.

Figura 16 – Estudo do Texto – Para entender o texto - Para viver juntos - 9º ano, p.15

**Para entender o texto**

- O que faz a narradora se lembrar dos carnavais de seu tempo de menina?  
*O último Carnaval vivido pela narradora a faz lembrar os carnavais da infância.*
- De que forma a narradora participava do Carnaval durante a infância?
- O modo como os familiares permitiam que a menina participasse do Carnaval era considerado satisfatório por ela? Explique sua resposta.
- Quando criança, a narradora conseguia realizar um “sonho intenso” durante os três dias que durava o Carnaval.
  - Que sonho era esse? *O sonho de ser moça, de sair de uma infância vulnerável, de escapar da meninice.*
  - Como ela o realizava?  
*Pedindo à irmã que enrolasse seus cabelos e pintasse sua boca e face. Assim, sentia-se bonita e feminina.*

**ANOTE** No conto psicológico, é comum as **reflexões** e os **dilemas** serem provocados por fatos triviais, corriqueiros, aparentemente sem importância.

- Em que parágrafo a narradora começa a lembrar um Carnaval específico? Copie do texto um trecho que confirme sua resposta.
- O que de tão importante a menina recebeu naquele Carnaval?  
*Naquele Carnaval, a menina ganhou pela primeira vez uma fantasia.*
- Copie, em seu caderno, a frase do conto que resume a importância desse presente para a narradora.  
*“Naquele carnaval [...] pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma.”*
- Releia.
 

Mas por que exatamente aquele carnaval, o único de fantasia, teve que ser tão melancólico?

  - A narradora não consegue aceitar o fato de seu sonho ter sido comprometido. Que episódio foi responsável por quebrar a expectativa que ela alimentava? *O agravamento da doença da mãe.*
  - O que salvou o Carnaval da narradora? Explique sua resposta.  
*Um menino parou na frente da narradora e jogou confete nos cabelos dela; por instantes, eles ficaram calados, encarando-se e sorrindo. Assim, a menina acreditou que alguém, finalmente, a havia percebido como mulher.*

**Tempo interior**

- O conto baseia-se na lembrança do Carnaval vivido pela narradora aos oito anos. Em seu caderno, coloque as ações abaixo na sequência adequada.
  - A narradora estava se preparando para a folia quando o estado de saúde de sua mãe se agravou.
  - Durante a festa, um menino cobriu os cabelos da narradora com confete e a olhou demoradamente.
  - A mãe de uma amiga resolveu fazer uma fantasia para a narradora com as sobras do material que comprara para fantasiar a filha.
  - Depois que a situação em sua casa se acalmou, a narradora foi enfim penteada e maquiada por sua irmã e pôde ir à rua brincar o Carnaval.



*Luca Brandão/123RF*

- A narradora ficava até cerca de 11 horas da noite na porta de casa, olhando os outros se divertirem. Ganhava lança-perfume e um saco de confete, que economizava para durarem os três dias de festa.
- Quando criança, ela achava que sim, pois, mesmo sem participar ativamente da folia, ela aproveitava a festa intensamente. Depois, adulta, é que a narradora tomou consciência de que se contentava com “um quase nada” de felicidade.
- No 5º parágrafo, “Mas houve um carnaval diferente dos outros”. Além disso, há marcas linguísticas que comprovam essa declaração, como o tempo do verbo nos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito, que indicam ações concluídas: “[...] a mãe de uma amiga minha resolvera fantasiar a filha [...]”; “E a mãe de minha amiga [...] resolveu fazer para mim também uma fantasia [...]”.

●● Não escreva no livro.

Na subseção “Para entender o texto”, podemos perceber que na atividade de “1, 2, 4, 5, 6 e 7”, pág. 15, nos deparamos com questões que exigem muito pouco esforço reflexivo por parte do aluno, já que as respostas a serem dadas aos questionamentos deverão ser retiradas do próprio texto. O que podemos enxergar nessa atividade é que ela se constitui “como uma simples e natural atividade inscrita no texto ou uma atividade de cópia (MARCUSCHI, 2003, p.50)”. Percebemos que em várias ocasiões a resposta a ser dada ou se volta para o texto de forma explícita ou, facilmente, a identificamos no próprio enunciado, a exemplo da questão “4a e 4b”, pág. 15. A questão “3 e 8”, pág.15, são as únicas questões que, ainda, incitam uma certa reflexão do aluno porque o enunciado da questão pede que o aluno “explique” sua resposta. Sabemos que localizar informações explícitas no texto é, também, uma habilidade que deve ser construída ao longo da aprendizagem dos alunos em relação ao estudo do texto, mas que esta não seja praticamente a única a ser oferecida para a compreensão do texto.

A atividade proposta, nesta subseção, poderia se organizar em torno de alguns dos critérios de textualidade como forma de acesso ao sentido textual. Poderíamos trabalhar a questão da situacionalidade, por exemplo, fazendo o seguinte questionamento: *Quais seriam as motivações para que a narradora rememorasse de forma melancólica essa passagem de sua infância, já agora na fase adulta?* Questionamento como esse está inscrito no texto, porém para a formulação da resposta seria necessário que o aluno levasse em consideração outros fatores além dos que estão explicitamente nas entrelinhas textuais, como a necessidade da narradora refletir sobre suas experiências de vida, imprevisibilidade dos fatos, sonhos, e, principalmente, a relação autor-texto, esse tipo de reflexão é mais subjetiva e favoreceria reflexões acerca dos motivos pessoais e /ou profissionais que levaram à escritora Clarice a escrever com esse estilo, aproveitando assim, o boxe informativo sobre a autora, localizado logo acima do início do texto.

As autoras do LD poderiam, também, trazer à tona uma proposta de atividade que analisasse a questão da situação carnavalesca, festa representativa de um momento de alegria, mas que foi recordado pela personagem com melancolia e tristeza. Esse tipo de atividade enfatiza o momento de produção, ou seja, a análise da situacionalidade no texto como um dos elementos importantes para compreensão

do texto, o que de acordo com Beaugrande e Dressler (1997, p.225), é um dos “fatores que fazem com que um texto seja relevante em relação à situação comunicativa em que aparece”.

Quando analisamos um texto, buscamos nele elementos que nos conduzam ao seu sentido global, esse deve ser o nosso primeiro interesse. Antunes (2013, p.65) nos diz que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise, ou seja, é preciso que se promovam atividades sobre o texto que se voltem para definição dos sentidos do texto.

Os critérios de textualidade dão conta dessa “visão inteira do texto” (ANTUNES, 2010, p.65), justamente por oportunizarem, não somente, um entendimento do que está explícito, e sim das situações de produção, intencionalidade, progressão temática, entre outros. No texto em análise, outro critério a ser significativamente explorado seria o da informatividade representado pelas escolhas lexicais que, contextualmente, evidenciam elementos da festa carnavalesca, a exemplo da “serpentina e confetes”. Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 217) “as expectativas de leitura vão sendo criadas progressivamente pelo receptor, a partir do material linguístico que compõe o texto”, ou seja, explorar escolhas lexicais, além de favorecer a relação com o conhecimento de mundo do interlocutor, o proporciona, também, o domínio das características próprias de determinadas situações.

## Figura 17 – Estudo do Texto – Para entender o texto - Para viver juntos - 9º ano, p.16

### Estudo do texto

Responda sempre no caderno.

- No texto, essas ações são narradas na ordem em que você as colocou?  
Sim.
- Em seu caderno, reproduza a linha do tempo abaixo. Depois, use-a para situar os acontecimentos ordenados no exercício 1.



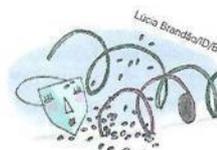
ANOTE

O **tempo cronológico** organiza-se de acordo com a sucessão dos acontecimentos. Ele é o mesmo para todos e pode ser objetivamente medido em segundos, minutos, horas, dias, meses, anos. Esse tempo é predominante em relatos de **ações** nos textos.

- Observe os fragmentos abaixo.

I. Não, não deste último carnaval. Mas não sei por que este me transportou para a minha infância [...].

II. Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz.

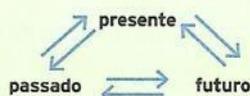


- Cronologicamente, o tempo flui do passado em direção ao presente e deste em direção ao futuro. Esse movimento pode ser constatado nos trechos acima? Explique sua resposta.
  - Qual é o elemento que organiza o tempo nesses fragmentos: a sucessão natural dos acontecimentos ou o fluxo da memória e das sensações da narradora? *O fluxo da memória e das sensações da narradora.*
- Em duas passagens do texto, a narradora revela a sensação de que o tempo, para ela, transcorre lentamente, e isso a incomoda. Transcreva essas passagens em seu caderno. *4º parágrafo: "[...] eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável [...]."* *8º parágrafo: "Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade".*

ANOTE

O **tempo interior** ou **psicológico** flui de acordo com o estado de espírito da personagem e possibilita que passado, presente e futuro se entrelacem livremente. Nos textos, ele é predominante no relato de lembranças, reflexões e sentimentos.

Enquanto o tempo cronológico é representado linearmente, como na linha do tempo da atividade 3, o tempo psicológico é representado dinamicamente.



- Nesse conto, sobressai o tempo cronológico ou o psicológico? Explique.
- Em relação à marcação do tempo, a narradora-personagem é exata em uma informação. Qual é essa informação?  
*A narradora preocupa-se em marcar a idade que tinha quando ocorreu o episódio lembrado: 8 anos.*

ANOTE

Mesmo em um conto predominantemente psicológico, pode ser importante marcar com precisão algumas **referências do tempo cronológico**. Elas contribuem para a coerência do texto e para a compreensão deste pelo leitor.

- No trecho I, a memória transporta a narradora do presente em direção ao passado. No trecho II, a emoção transporta a narradora do presente em direção ao futuro ("ficarei de coração escuro") e, depois, novamente em direção ao passado ("eu era de tal modo sedenta").
- Sobressai o tempo psicológico, que privilegia as lembranças da personagem e as sensações relacionadas a essas lembranças. Mais importante que os acontecimentos em si são suas implicações para a personagem.

Já as questões que se sucedem em torno do subtópico “Tempo interior”, referem-se à sequência das partes do texto – expresso na questão 1 - às questões de 2 a 8, pág. 16 (conforme imagens digitalizadas a seguir), se voltam para o trabalho com alguns dos elementos da narrativa, a exemplo do tempo cronológico e psicológico. O estudo desses elementos, págs. 16 e 17, em relação ao tempo na narrativa, constituem-se como uma boa oportunidade para o trabalho das condições de produção do autor, aspectos da situacionalidade, os elementos coesivos que dão encadeamento as ideias e aspectos temporais do texto para chegar a sua coerência global.

Não seria necessário trabalhar uma seção destinada aos estudos linguísticos para pontuar o efeito de sentido de expressões temporais dentro de um texto, uma vez que é necessário oferecer ao aluno as condições para aprender as regularidades da língua, através da reflexão acerca do seu uso. Por exemplo, na questão 1 do subtópico “Tempo interior”, pág.15, além de solicitar ao aluno que colocasse as ações dadas na sequência adequada, poderia ter sido solicitado ao estudante que ele identificasse o que há de comum entre os verbos da sequência e qual seria a razão para que todos estivessem no pretérito. Ainda poderia fazê-los refletir sobre o uso das expressões “depois”, “enfim”, “durante” e “quando” e sua importância para o entendimento do tempo no texto. O primeiro passo para análise do texto é o [...] entendimento do *texto como um todo*, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e aos seus segmentos constitutivos.” (ANTUNES, 2010, p.65) [destaques da autora].

Deve ser oportunizada no estudo do texto a reflexão do uso dos elementos linguísticos para a coerência textual, o que para nós não foi explorado no estudo do texto. Conforme Beaugrande e Dressler (1997, p.89), “cada elemento linguístico é um instrumento eficaz para dar acesso a outros elementos linguísticos [...], elementos esses que impõem padrões organizacionais a superfície textual [...]”, por essa razão devemos trazer atividades que os façam refletir sobre a importância de cada elemento linguístico no texto.

A atividade da questão 1, pág. 15 seria uma excelente oportunidade para promover o estudo dos recursos coesivos, “os quais vão costurando o texto, promovendo a articulação entre suas várias partes, de maneira que só pode reconhecer uma sequência de fatos, de informações, de ideias, de argumentos, de

comentários etc” (ANTUNES, 2010, p.68), se for possível compreender, também, a relevância dos elementos constitutivos em função do todo textual. Oportunizar essa experiência ao aluno seria uma forma de ensiná-los que tudo num texto converge para a progressão temática.

A atividade do subtópico “Tempo interior” explora o elemento “tempo” na narrativa, fazendo a exploração de forma superficial desse e de outros elementos que garantem a sequência de sentidos no texto, mesmo que entre uma e outra proposta de resolução da atividade, apareçam boxes informativos que chamem a atenção do leitor para certas definições teóricas acerca do elemento “tempo”.

A questão 4 que se refere ao subtópico “Estudo do Texto”, pág. 16, letras “a e b”, apresenta no enunciado das questões as opções de respostas para o que se é questionado, verificado nas afirmativas que antecedem ao questionamento que se faz. Nossa sugestão seria a retirada dessas afirmativas para que o aluno pudesse enxergar o texto com a criticidade do olhar-leitor. A questão 7, pág. 16, do mesmo subtópico é mais uma dessas atividades simplistas de retiradas de informações já prontas no próprio texto, o que pouco acrescenta a maturidade do leitor para as questões textuais.

Um outro critério de textualidade que seria uma excelente oportunidade para ser trabalhado no subtópico “Estudo do Texto” seria a intencionalidade da autora, visto que uma de suas marcas é o trabalho com o tempo motivada por questões da vida pessoal. A intencionalidade, segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 169), faz parte de “uma determinada organização de elementos linguísticos para constituição de um texto e há de ser o resultado de uma seleção intencionada por parte do produtor textual [...]”, dessa forma, as marcas temporais trazidas não poderão deixar de serem analisadas sob o ponto de vista desse critério textual.

## Figura 18 – Estudo do Texto – O contexto de produção - Para viver juntos 9º ano, p.17

8. Indique, em seu caderno, em quais destes trechos há referências do tempo cronológico e em quais há referências do tempo psicológico. *Tempo cronológico: trechos a, b, e; tempo psicológico: trechos c, d, f*
- "[...] deixavam-me ficar até umas 11 horas da noite à porta do pé de escada do sobrado onde morávamos, olhando ávida os outros se divertirem."
  - "Duas coisas preciosas eu ganhava então e economizava-as com avareza para durarem os três dias: um lança-perfume e um saco de confete."
  - "Ah, está se tornando difícil escrever. Porque sinto como ficarei de coração escuro ao constatar que, mesmo me agregando tão pouco à alegria, eu era de tal modo sedenta que um quase nada já me tornava uma menina feliz."
  - "[...] eu mal podia esperar pela saída de uma infância vulnerável [...]."
  - "De manhã cedo no domingo eu já estava de cabelos enrolados para que até de tarde o frisado pegasse bem. [...] Enfim, enfim! chegaram três horas da tarde: com cuidado para não rasgar o papel, eu me vesti de rosa."
  - "Mas os minutos não passavam, de tanta ansiedade."

### O contexto de produção

- Avalie as afirmações abaixo.

"Restos do carnaval" é a história singela de uma menina que, em sua única oportunidade de brincar o Carnaval fantasiada, quase tem a festa arruinada pelo agravamento da doença de sua mãe, uma mulher cronicamente enferma.

"Restos do carnaval" é um conto que explora a angústia de uma menina que procura, durante uma festa de Carnaval, escapar de uma existência marcada por privações e vivenciar, ainda que por poucos instantes, a experiência de ser digna de atenção e alegria.

- Qual das duas afirmações sintetiza o conto lido de forma mais completa?
- O aspecto central do conto são ações desempenhadas por uma personagem ou reflexões realizadas por ela?
- Destaque do texto um trecho que comprove sua resposta anterior.

#### ANOTE

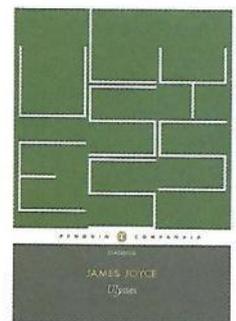
Nos **contos psicológicos**, o foco não são as sequências de ação nem a descrição de espaços externos, e sim a investigação do **mundo interior** das personagens, em uma tentativa de mostrar os impulsos e anseios comuns a todos os seres humanos.

Essa valorização, na literatura, dos aspectos mentais e emocionais surgiu no início do século XX e está relacionada a **factos históricos** e a **movimentos intelectuais** ocorridos na época, entre eles o surgimento da psicanálise, método terapêutico criado por Sigmund Freud (1856-1939).

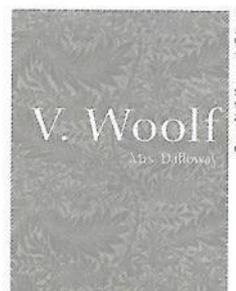
- A segunda afirmação.
- O aspecto central do conto são as reflexões realizadas pela personagem.
- 3º parágrafo: "À porta do meu pé de escada, se um mascarado falava comigo, eu de súbito entrava no contato indispensável com o meu mundo interior, que não era feito só de duendes e príncipes encantados, mas de pessoas com o seu mistério".

### REVOLUÇÃO LITERÁRIA

A ficção de Clarice Lispector causou grande impacto no meio literário brasileiro. Apesar de única, está em sintonia com técnicas experimentadas por outros escritores que revolucionaram a literatura na primeira metade do século XX, como o francês Marcel Proust (1871-1922), o irlandês James Joyce (1882-1941) e a inglesa Virginia Woolf (1882-1941).



Capa do livro *Ulysses*, de James Joyce. Editora Penguin Companhia.



Capa do livro *Mrs. Dalloway*, de Virginia Woolf. Editora Cosac Naify.

O subtópico “O Contexto de Produção”, constitui-se no texto como uma forma, bem específica, de trabalhar os elementos: situacionalidade – explorando questões como situações físicas e psicológicas da personagem principal, características do período do ano em que ocorre a festividade e a relação da história com o momento em que se encontra a narradora, uma vez que a situacionalidade é o critério que “representa a intenção de conduzir a uma situação comunicativa” (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997, p.227); a intencionalidade, representada por “elementos linguísticos submetidos ao processo de produção como resultado de um texto coesivo e coerente” (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997, p.170) - poderia ser explorada a questão de como os acontecimentos marcam a vida da criança na infância e o quanto podem trazer aprendizados significativos para vida adulta ou, ainda, a contradição do momento de festa com a situação enferma da mãe da personagem; para trabalhar a informatividade do texto poderia ser levado em consideração a questão da descrição do período carnavalesca como forma de possibilitar ao leitor a sua inserção no texto, ao contrário disso, as págs. 17 (imagem digitalizada acima) e 18 (imagem digitalizada abaixo), questões de 1 a 3, organizadas em torno do tópico “O Contexto de Produção” trazem uma abordagem bem superficial, presente na primeira questão, mas logo abandonada nas questões 2 e 3 da pág. 18. Os autores Beaugrande e Dressler (1997, p. 205) expõem que o critério de informatividade “recebe muito pouca atenção por parte de seus receptores”, razão pela qual o trabalho com esse critério deveria receber maior atenção.

A questão 1, pág. 17, apresenta duas informações sintéticas sobre o conto, requerendo do leitor que ele prime por uma das duas e justifique sua escolha, atividade que visa retomar a síntese global do conto. Essa atividade requer do interlocutor uma demonstração de que ele, a partir da leitura do texto, conseguiu compreender a essência do texto. Seria uma boa oportunidade, também de se trabalhar os propósitos comunicativos do texto, ensinando aos alunos de que “nada do que se diz é totalmente despojado de alguma intenção, seja ela clara, declarada, seja velada. (ANTUNES, 2010, p.68)”. Há elementos no texto que se referem diretamente à intencionalidade do autor. Essa intencionalidade pode ser explorada em atividades como a que foi citada.

## Figura 19 – Estudo do Texto – O contexto de produção - Para viver juntos 9º ano, p.18

### Estudo do texto

Responda sempre no caderno.

2. Abaixo estão os três parágrafos finais do conto “Felicidade clandestina”, também de Clarice Lispector. O conto narra a saga de uma menina que, dia após dia, espera que uma colega, filha de dono de livraria, lhe empreste determinado livro. Ela recebe repetidas negativas e só obtém sucesso quando a mãe da colega percebe o que ocorria e obriga a filha a fazer o empréstimo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. [...]

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Clarice Lispector. Felicidade clandestina. Em: *O primeiro beijo e outros contos*: antologia. São Paulo: Ática, 1999. p. 53-54.

ACERVO  
PNBE



Luca Brandão/DBR

- a) Em “Restos do carnaval”, a narradora manifesta o desejo de apressar a passagem do tempo (seja para escapar da infância, seja para viver a festa de Carnaval). Como a narradora de “Felicidade clandestina” se relaciona com o tempo? *Ela deseja dilatar o tempo para usufruir tanto quanto possível o livro que tanto almejava ter.*

- b) Além de serem meninas, qual é a característica comum entre as narradoras dos dois contos? *Ambas vivem privações materiais: uma “engole” seu orgulho para aceitar uma fantasia feita de restos, a outra se submete a humilhações para conseguir um livro emprestado.*

- c) Releia a última frase de “Restos do carnaval”. Que diálogo ela estabelece com a frase final de “Felicidade clandestina”?

3. O leitor de contos de aventura busca narrativas que envolvam perigo e que lhe provoquem emoções por meio do suspense e do relato de acontecimentos inesperados. Em sua opinião, o que busca o leitor de contos psicológicos, como “Restos do carnaval” e “Felicidade clandestina”?

*Resposta pessoal. Sugestões: supõe-se que busque contato com experiências que lhe permitam compreender o ser humano, entender situações pelas quais está passando.*

2c. As duas frases tratam da superação da infância. A maturidade, entendida como um desabrochar da feminilidade, é alcançada a partir do contato com o outro (o menino) ou com o mundo (o livro), estando ligada também à superação de uma dificuldade.

### A linguagem do texto

1. Releia.

Mas não sei por que este me transportou para a minha infância e para as **quartas-feiras** de cinzas nas ruas **mortas** onde esvoaçavam **despojos** de serpentina e confete.

- a) Quanto ao sentido, o que têm em comum os termos destacados?

*A ideia de fim, de morte.*

- b) Qual é a relação da resposta anterior com a sensação que a narradora-personagem tinha quando o Carnaval chegava ao fim?

*Para a personagem, o Carnaval é um momento único, cujo fim significa a interrupção da alegria que ele proporciona.*

2. Releia o final do primeiro parágrafo.

E quando a festa já ia se aproximando, como explicar a agitação que me tomava? Como se enfim o mundo se abrisse de **botão** que era em grande **rosa** escarlate. Como se as ruas e praças do Recife enfim explicassem para que tinham sido feitas. Como se vozes humanas enfim cantassem a capacidade de prazer que era secreta em mim. Carnaval era meu, meu.

- a) Observe os dois substantivos destacados. A qual dado importante da história eles se relacionam?

- b) O trecho acima é marcado por algumas repetições. Quais são os termos que se repetem? Explique o efeito que essa repetição gera no leitor.

*As repetições são: como, se, enfim e meu. A repetição de como (em como se) e de enfim reforça quão indescritível é a agitação da menina. A repetição de meu enfatiza a relação de afetividade e intimidade que a personagem tem com a festa: o Carnaval era um momento seu.*

2a. À fantasia da menina. Relacionam-se também à transformação ocorrida com ela durante a festa: assim como o mundo se abre de botão em rosa escarlate, a narradora desabrocha de menina em mulher.

A atividade da questão 2, pág. 18, apresenta um fragmento do conto “Felicidade Clandestina” da mesma autora do texto em análise. Esse fragmento traz somente os três últimos parágrafos do conto, a fim de analisar pontos comuns entre os textos, a exemplo das características da narradora e do elemento narrativo “tempo”. Podemos julgar como limitada essa abordagem que foi feita com o fragmento do conto “Felicidade Clandestina”, uma vez que a relevância informativa do texto ficou prejudicada, em razão da sua fragmentação. “A propriedade que contempla a relevância informativa do texto tem a ver com sua maior ou menor novidade, seja ela expressa pela forma, seja ela expressa pelo conteúdo. (ANTUNES, 2010, p.74)”. Não é de forma fragmentada que oportunizaremos aos alunos, a percepção do sentido global e/ou a relação que se estabelece com outros textos. Uma atividade interessante de ser feita aqui seria escolher um texto que pudesse se estabelecer uma relação intertextual, explorando o diálogo que existe entre os textos, relações temáticas, enfim, o que, infelizmente se deteve, ao trabalho de características entre os textos, como se os alunos fossem compreender o gênero, criando a partir das atividades propostas, um estereótipo para ele.

A intertextualidade, segundo Beaugrande e Dressler (1997, p.249), “pode servir como exemplo de um nível de mediação elevada: o comunicador espera que cada tipo de texto utilizado passe certas características apropriadas para alcançar certas metas que se propõe cumprir”. É preciso compreender que “fazer da *intertextualidade objeto de análise é, pois, exercitar a exploração da linguagem naquilo que ela tem de mais constitutivo e relevante, como expressão da inexorável condição humana de seus agentes.*” (ANTUNES, 2010, p.78) [destaques da autora]. As conexões entre os textos oportunizam conhecimentos mais significativos para uma compreensão global das coisas.

O estudo do subtópico “A linguagem do texto” alterna entre a proposição para o estudo da semântica e a escolha do léxico. São duas questões que se organizam em torno desse subtópico: a questão 1 e 2, pág. 18, fazem, respectivamente, um estudo do sentido da palavra provocado no texto, os elementos de retomada que se voltam para dois substantivos e o efeito das palavras que se repetem no texto; a terceira trabalha com as relações de sentido que algumas palavras tomadas do texto, pretendem causar. Seria essa uma atividade bastante interessante, se não tivesse sido explorada de forma tão simplista. Temos que oferecer aos nossos

alunos condições de identificar a relação entre a língua e o contexto, entre os interlocutores, entre o que é dito e o que não foi dito, enfim, os textos seriam, finalmente, o objeto de estudo na escola, se o seu estudo primasse por isso. O nosso intento não é o de desconsiderar a importância das atividades, até porque elas nos possibilitam o desenvolvimento de outras habilidades inerentes ao estudo do texto. Contudo, o trabalho com os critérios de textualidade é insuficiente, pois não conseguimos identificar nas atividades uma oportunidade do aluno ler criticamente, interpretar reflexivamente.

Na atividade da questão 1, pág. 18, daria para se trabalhar a coesão a serviço da coerência do texto, pontuando que as duas, coesão e coerência, juntas, estabelecem uma relação de semântica do texto. Poderia haver uma reformulação do questionamento da questão 1 "a", por exemplo: *Quanto ao sentido, o que têm em comum os termos destacados? Reflita acerca do uso desses termos para progressão da temática do texto. Qual seria a intenção da autora em escolher esses termos? Ou ainda, dado o boxe biográfico da autora, faça uma breve relação entre a vida da autora e o seu estilo de produção.* A questão 2, letras "a e b", já apresenta uma atividade um pouco mais reflexiva e que pode ser explorada pelo professor em sala de aula, a exemplo da letra "b" em que o professor poderá enfatizar que a repetição de elementos linguísticos, bem como a escolha lexical tem a ver com a progressão da ideia textual e colaboram para coerência do texto. Sobre isso, Beaugrande e Dressler (1997, pág. 135) diz que "um texto "tem sentido" porque o conhecimento ativado pelas expressões que o compõem vão construindo, ao repetir termos, uma continuidade de sentido."

## Leitura do Texto

**Figura 20 – Leitura 1 – Crônica esportiva – Para viver juntos 9º ano, p.80  
(Capítulo 3)**

LEITURA 1

## Crônica esportiva

O QUE VOCÊ VAI LER

Você vai ler uma crônica esportiva, publicada em agosto de 2014, que aborda temas recorrentes no mundo futebolístico: a atuação do árbitro e o comportamento dos jogadores.

- Pelo título da crônica, você diria que o cronista vai responsabilizar mais os jogadores, mais o árbitro ou ambos igualmente?

### Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas

Santos e Corinthians protagonizaram no último domingo um primeiro tempo na Vila em que a bola esteve parada em mais de 62% do tempo de jogo. Uma partida de futebol em que o que menos se tem é bola rolando é um convite para o sono. No Dia dos Pais, a Globo registrou 17 pontos de audiência no clássico paulista. Muito pouco, convenhamos. O churrasco, a macarronada, um passeio no parque... Tudo era mais convidativo.

A culpa por esse cenário passa, claro, pela arbitragem brasileira, cada vez mais afeita ao “vou apitar tudo para não perder o controle”. A média de faltas nesta edição do Brasileiro é de 31,5 por jogo de acordo com números do **Footstats**. Ela é menor do que a dos últimos anos, mas poderia ser melhor não fossem os artistas que insistem em ludibriar árbitros mal treinados.

Na **Vila Belmiro**, especialmente no primeiro tempo, os jogadores dos dois times preferiram fazer de cada falta, de cada encontro com o adversário uma encenação, uma briga por território, tudo com o objetivo de parecer vítima diante da autoridade do jogo. O árbitro nesse caso, ainda que bem-intencionado, é bombardeado por caretas de dor, por contorcionistas e precisa avaliar não só um lance de falta (ou suposta falta), mas também se ela foi mais grave do que pareceu aos seus olhos (sem falar quando é algo pelas costas, como fez Petros).

Para árbitros que não se dedicam só a esse ofício por não serem profissionais, a tarefa fica ainda mais difícil. Os jogadores não colaboram para que um jogo de futebol flua sem intercorrências dignas muitas vezes de quadros de humor dos “Trapalhões”. O problema é quando a cena pastelão engana o apitador. [...]

É claro que não são apenas jogadores brasileiros que tentam se beneficiar de arbitragens ruins simulando faltas que não existiram. Mas há no Brasil uma cultura em que ações como essa se perpetuam. O torcedor não liga se seu time é beneficiado em lances assim. Direciona sua revolta só em caso de prejuízo. E aí o ciclo se renova. É assim desde sempre. Basta lembrar do passo à frente de Nilton Santos na Copa de 1962 que fez o árbitro anotar uma falta e não um pênalti a favor da Espanha.

Em outros lugares a tolerância com ações desse tipo é bem menor. Na Inglaterra, Luís Suárez ficou notabilizado por seus gols e pelos seus “mergulhos”. Nos jogos em Anfield, estádio do Liverpool, era comum ver a cara de contrariedade de alguns torcedores nas encenações do uruguaio mordedor de ombros rivais. É um estilo que lá não pega bem. Por aqui, o torcedor fecha os olhos se um jogador é mau-caráter para beneficiar seu clube. Talvez isso explique a disparidade entre os campeonatos de lá e o de cá.

A Copa do Mundo também foi exemplo de como jogadores mal-intencionados podem mudar ou influenciar decisões de árbitros. Muitos pênaltis duvidosos foram marcados, casos do anotado para o Brasil contra a Croácia ou para a Espanha contra a Holanda. Fred e Diego Costa foram ao chão como se tivessem sido atingidos por um canhão. A orientação para os juízes é de punir com cartão amarelo qualquer simulação, mas nem sempre eles conseguem perceber a cara de pau do infrator.

Em resumo, arbitragens seriam menos ruins se os jogadores fossem mais honestos.

Bruno Winckler. Disponível em: <<http://esportefino.cartacapital.com.br/brasileirao-arbitragem/>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

GLOSSÁRIO

**Footstats:** empresa especializada em estatísticas sobre o futebol.

**Vila Belmiro:** estádio do Santos Futebol Clube localizado no bairro Vila Belmiro, em Santos (SP).

Não escreva no livro

Dando continuidade à nossa análise, partiremos para o estudo do Capítulo 3 do livro “Para viver juntos - 9º ano”, a fim de oportunizarmos uma análise de textos de diferentes gêneros oferecidos pelo LD. O texto proposto para leitura é uma crônica esportiva, intitulada de “Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas”. Há um boxe inicial contendo informações sobre o período de produção da crônica, bem como o assunto motivador para a escrita dela. Ainda há no boxe, uma indagação direcionada ao leitor, convidando-o a refletir sobre o título. Pelo título dado ao texto, não é difícil perceber que a temática do texto se desenvolve em torno do futebol, já que o autor do texto utiliza-se de estratégias para apontar os objetos de referência no texto. Considera-se importante essas estratégias do autor para o trabalho da leitura, porque há a possibilidade de “manter o interesse por um estudo flexível, aberto, amplo, que atinja o que é fundamental no uso da linguagem: sua função como meio de promover a interação entre as pessoas para cumprimento das mais diferentes funções comunicativas” (ANTUNES, 2010, p.62). Claro que essa competência comunicativa, a que tanto nos reportamos, neste trabalho, deve ser alcançada pela análise dos textos, o que vai favorecer outros conhecimentos textuais, a exemplo de aspectos composicionais de um determinado gênero.

As informações, apresentadas pelo boxe, se constituem como uma oportunidade de contextualização da produção, a fim de trazer para o leitor o entendimento de que a escrita de textos obedece a determinados fins e que a escolha temática tem relação direta com a situacionalidade, ou seja, o contexto de produção do autor. A informatividade é um dos critérios que funcionam no texto numa espécie de posição colaborativa, ou seja, o autor traz para o texto suas escolhas lexicais e suas preferências partindo da sua intencionalidade, e o leitor partirá de suas vivências, conhecimento de mundo para dar sentido ao texto.

Em relação às escolhas e às preferências dos elementos textuais, os autores Beaugrande e Dressler nos esclarecem que,

Na interação comunicativa, os procedimentos padronizados aplicados às decisões que são adotadas em um primeiro nível de informatividade (o mais baixo) são de dois tipos: primeiro, a **escolha** padrão (são operações ou decisões que, em ausência de indicadores contra, quase sempre são executados quase automaticamente) e, segundo, a **preferência** (consistindo em operações ou decisões rotineiras que sistematicamente favorece a execução de

determinadas alternativas e escolhas em relação à outras).  
(Beaugrande e Dressler, 1997, p. 207) [destaque dos autores]

Podemos dizer que o texto, em análise, apresenta um grau de informatividade relevante às circunstâncias de circulação, porém, veremos a seguir, que as atividades pouco exploram essa textualidade no gênero.

Em se tratando do texto “ *Desonestidade de jogadores e arbitragem ruim caminham juntas*” verificamos que as escolhas e preferências lexicais são bastantes específicas ao universo do futebol e, dependendo do interesse do leitor pela temática, a informatividade pode ficar prejudicada ou, ao contrário disso, despertar interesse acerca do tema.

Na figura que se segue analisaremos as atividades que se relacionam ao estudo do texto.

Figura 21 – Estudo do Texto – Crônica esportiva – Para viver juntos 9º ano, p.81 (Capítulo 3)

**Estudo do texto**

Responda sempre no caderno.

**Para entender o texto**

1. O cronista aponta um problema dos jogos no Campeonato Brasileiro: o desinteresse pelos jogos visto que a bola fica muito tempo parada.
  - a) Quem ele inicialmente responsabiliza por isso? Explique sua resposta.
  - b) Que opiniões ao longo do texto fortalecem essa responsabilização?  
Os árbitros são mal treinados (parágrafo 2) e muitos deles não são profissionais que se dedicam exclusivamente a essa função (parágrafo 4), ou seja, não têm chance de exercê-la a ponto de conquistar experiência.
2. Explique a seguinte lógica do pensamento atribuído à arbitragem pelo cronista: “vou apitar tudo para não perder o controle”.  
A lógica seria de que qualquer falta precisa ser apontada, caso contrário os jogadores não se sentem punidos e podem se achar livres para cometer outras infrações, o que transformaria o jogo em um enfrentamento sem regras sem controle.
3. Do problema mencionado na questão 1, o cronista passa a outro, o fingimento dos jogadores em alguns lances.
  - a) Explique como o cronista relaciona esses dois problemas.
  - b) Copie duas passagens que indiquem a relação entre os dois problemas.
4. Para discutir o tema, além de citar partidas do Campeonato Brasileiro, o cronista também menciona partidas de outras competições.
  - a) Copie a tabela a seguir e complete-a.

| IDBR | Partidas   | O que o cronista mostra com a referência a essa partida |
|------|--|---|
|      | Brasil × Espanha na Copa de 1962                     | .....   |
|      | Jogos do Liverpool                                   | .....   |
|      | Brasil × Croácia e Holanda × Espanha na Copa de 2014 | .....   |

b) Explique a importância das referências para a argumentação da crônica.

5. Releia o trecho e responda.
 

Talvez isso explique a disparidade entre os campeonatos de lá e o de cá.

  - a) A qual disparidade o cronista se refere?  
O contexto permite inferir que a disparidade esteja na qualidade dos campeonatos.
  - b) Relendo o parágrafo em que está esse trecho, o que se pode inferir sobre a opinião do cronista a respeito dos dois campeonatos nele citados?  
Que os campeonatos da Europa seriam superiores ao Campeonato Brasileiro.
6. Conforme é possível deduzir pela leitura da crônica, o torcedor também contribui para o comportamento de dissimulação de alguns jogadores.
  - a) Transcreva duas passagens que comprovem essa declaração.
  - b) Se o torcedor fosse considerado um dos responsáveis pelo problema, o título poderia ser alterado. Reescreva-o, considerando esse caso.  
Sugestão: Desonestidade de jogadores, arbitragem ruim e oportunismo de torcedores caminham juntos.
7. Para o cronista, alguns problemas de arbitragem são devidos mais aos árbitros, mais aos jogadores ou a ambos igualmente? Justifique.

**A descrição e a análise na crônica esportiva**

1. O cronista tem um ponto de partida para fazer suas considerações. Qual? O ponto de partida é o jogo Santos × Corinthians, do Campeonato Brasileiro de 2014.
2. As considerações do cronista baseiam-se em uma descrição técnica da partida ou em questões comportamentais? Comprove sua resposta.  
Embora o autor mencione lances e faltas, não o faz com o objetivo de descrevê-los tecnicamente. Sua intenção é avaliar o comportamento dos jogadores, a atitude deles em jogo.

3a. O cronista mostra que, muitas vezes, a marcação exagerada e incorreta do árbitro (primeiro problema apresentado) é responsabilidade dos atletas, por exagerarem propositalmente no que foi um lance normal, a fim de conseguirem marcações a seu favor e influenciarem o resultado da partida.

3b. “[...] mas [a media de faltas] poderia ser melhor não fossem os artistas que insistem em ludibriar árbitros mal treinados” (parágrafo 2); “Os jogadores não colaboram para que um jogo de futebol flua sem intercorrências dignas [...] de quadros de humor dos ‘Trapalhões’. O problema é quando a cena pastelão engana o apitador” (parágrafo 4).

4a. 1ª linha: Que tentar enganar o árbitro é comportamento antigo no caso dos brasileiros. 2ª linha: Que os ingleses desaprovam fingir ter sofrido uma falta. 3ª linha: Que jogadores brasileiros estão comumente envolvidos nesse tipo de fingimento (mesmo o jogador da Espanha, Diego Costa, é brasileiro).

4b. De modo geral, a menção a todos esses casos contribui para o cronista criticar um mau costume que está enraizado no Brasil (tanto por parte dos jogadores quanto por parte dos torcedores).

6a. “O torcedor não liga se seu time é beneficiado em lances assim. Direciona sua revolta só em caso de prejuízo.” (parágrafo 6) / “Nos jogos em Anfield, estádio do Liverpool, era comum ver a cara de contrariedade de alguns torcedores nas encenações do uruguaio mordedor de ombros rivais. É um estilo que lá não pega bem. Por aqui, o torcedor fecha os olhos se um jogador é mau-caráter para beneficiar seu clube.” (parágrafo 7)

7. São devidos mais aos jogadores. Para o cronista, em razão da desonestidade deles, o árbitro é levado a julgar que um lance foi mais grave do que realmente foi. Os juizes não correriam o risco desse tipo de engano se não houvesse o fingimento. Restaria, então, apenas a dificuldade (em menor quantidade) de julgar alguns lances de fato polêmicos. Além disso, o último parágrafo enfatiza esse ponto de vista, atribuindo apenas aos jogadores desonestos certo tipo de problema de arbitragem.

●● Não escreva no livro.

81

### **Estudo do Texto**

As atividades desse ponto requerem do aluno um ser cooperativo para a busca da compreensão, já que a atividade proposta na subseção “ Para Entender o texto”, especificamente, as questões de 1 a 7, pág. 81, propõem que o aluno faça inferências, expliquem suas respostas e justifiquem suas escolhas. Essas atividades reforçam, consideravelmente, a ideia de que “um texto é resultado de uma atividade exercida por dois ou mais sujeitos, que numa determinada situação social, interagem; produzem juntos uma peça de comunicação. (ANTUNES, 2009, p.79)”. Apesar de julgarmos essas atividades interessantes para o trabalho de outras questões textuais, ainda, sentimos uma certa carência de atividades que trabalhem com os critérios de textualidade, a exemplo da informatividade ou circunstâncias de circulação do texto que poderiam ter sido exploradas pelos autores do LD. Percebemos que a fragmentação dos autores para a exploração das questões textuais prejudicam, de certa forma, o trabalho com a textualidade.

As questões de 5 a 7 exploram a questão da inferência do texto, um ótimo recurso para trabalhar o que não foi dito, mas que é ativado pelas experiências de mundo que o leitor detém, possibilidade que, de acordo com Marcuschi (2008, p. 119 ) é “ parte integrante do conjunto de representações ativadas para organizar o sentido global do texto a sua coerência.” Momento que pode ser muito bem explorado através das pistas textuais deixadas pelo autor, a fim de se chegar ao propósito comunicativo do texto. A coerência é o critério de textualidade que pode ser aproveitado nessas questões, por ser um dos elementos “ que é o resultado das atualizações dos significados que contribuem para construção do sentido global do texto”. (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997, p. 167)

Vemos, também, um subtópico intitulado de “A descrição e a análise na crônica esportiva”, questões 1 a 5, atividade que trabalha o discurso do autor do texto e as características do gênero, alternando as questões de compreensão entre a proposta de resolução e os boxes explicativos. Essa atividade é interessante porque podem se explorar os padrões de regularidade e organização do gênero, direcionando-as ao entendimento de que as “ações de linguagem obedecem a modelos estabelecidos linguística e socialmente.” (ANTUNES, 2010, p.70) E, que tudo que está inscrito num texto, além de obedecer a categorias teóricas, obedece aos propósitos comunicativos.

Figura 22 – O contexto de produção – Crônica esportiva – Para viver juntos 9º ano, p.82 (Capítulo 3)

**Estudo do texto** Responda sempre no caderno.

3. No início do texto, o cronista apresenta alguns dados objetivos.

a) Preencha o quadro com as considerações que ele faz sobre esses dados.

1ª linha: Jogo em que a bola não toca o sonífero. / 2ª linha: Poderia ser melhor se não fosse a dissimulação de alguns jogadores.

| Dados   | Considerações |
|---|---------------|
| A bola esteve parada em mais de 62% do jogo no primeiro tempo.                                |               |
| A média de faltas nesta edição do Brasileirão é de 31,5 por jogo; é a menor dos últimos anos. |               |

b) Que conclusões diferentes o cronista poderia ter tirado desses dados?  
Sugestões: 1º) o nível técnico vem caindo; 2º) os jogadores estão mais cuidadosos. Professor, avalie a pertinência das inferências.

c) O cronista tira conclusões objetivas ou pessoais sobre esses dados?  
O cronista tira conclusões pessoais sobre os dados.

4. Indique, ao menos, três passagens do texto que expressam um ponto de vista pessoal do cronista. Ver (M)

5. No site em que foi publicada a crônica, há a ilustração ao lado do autor, Bruno Winckler, juntamente com dados que o personalizam.

a) Essa ocorrência ressalta que aspecto do gênero crônica esportiva?  
O fato de ela constituir uma análise explicitamente pessoal.

b) Indique a quais esportes o texto sobre o cronista faz referência.

**ANOTE** A **crônica esportiva** não precisa apresentar uma abordagem técnica, objetiva; o que nela se destaca é a **análise**. O cronista aborda o assunto selecionado de forma **subjativa**. Por ser um texto assinado, alguns veículos a identificam com uma imagem de seu autor, reforçando seu caráter subjativo.

**O contexto de produção**

1. A crônica foi escrita após o segundo domingo de agosto. O cronista menciona "o último domingo" e o associa ao Dia dos Pais, que é comemorado no segundo domingo de agosto.

1. Em que época do ano a crônica foi escrita? Justifique sua resposta.

2. Compare as duas referências a estádios nos trechos a seguir. Explique em que medida elas revelam a imagem que o cronista tem do seu leitor.

I. Nos jogos em Anfield, estádio do Liverpool [...].

II. [...] um primeiro tempo na Vila em que a bola esteve parada em mais de 62% do tempo de jogo.

3. Explique como o cronista interage com o leitor nas passagens a seguir.

I. É claro que não são apenas jogadores brasileiros que tentam se beneficiar de arbitragens ruins simulando faltas que não existiram.

II. [...] a Globo registrou 17 pontos de audiência no clássico paulista. Muito pouco, convenhamos.

4. Releia o trecho: "(sem falar quando é algo pelas costas, como fez Petros)". Observe que o cronista não esclarece a jogada, nem em qual time Petros jogava. O que permite a ausência dessas informações na crônica?

**ANOTE** A crônica esportiva tem forte relação com o **momento de produção**. Ela é publicada com regularidade no veículo em que circula, reportando-se sempre a **acontecimentos recentes** do mundo esportivo. A regularidade de sua produção pode criar uma história de análises, de forma que uma crônica pode fazer referência a outra anterior. Como muitas das referências são conhecidas do leitor que acompanha esportes, elas podem ficar implícitas.

**5b.** Bola de 32 gomos = futebol; bola laranja = basquete; bola oval dos All Blacks = rúgbi. Professor, pode ser que alguns alunos não saibam prontamente a quais esportes as bolas se referem. Incentive-os a pesquisar e faça referência ao modo criativo como as preferências do cronista são apresentadas no site.

**BRUNO WINCKLER**

Bruno Winckler. 32 anos. Jornalista. Fã da bola de 32 gomos, da laranja e da oval dos All Blacks.

2. Em I, o cronista revela supor que o leitor talvez desconheça de que estádio se trata, visto que apresenta uma explicação. Em II, ocorre o contrário. Ele supõe que o leitor saiba que a Vila é o estádio do Santos, na Vila Belmiro, pois não insere esclarecimentos e se refere ao estádio de maneira informal.

3. I. O cronista antecipa um possível contra-argumento do leitor (em outros países os jogadores também dissimulam). Ele acata esse contra-argumento com a expressão "É claro que". II. Na passagem "Muito pouco, convenhamos", o cronista apela ao leitor que este concorde com ele. A aceitação desse comentário por parte do leitor abre caminho para a aceitação da análise que virá.

4. O fato de o lance ter acontecido em um momento próximo ao da produção da crônica e de provavelmente ter sido bem divulgado, de maneira a fazer parte do repertório do leitor que acompanha futebol. Professor, o jogador Petros atuava no Corinthians e, na 14ª rodada do Campeonato Brasileiro de 2014, em partida contra o Santos, atingiu o árbitro Raphael Claus pelas costas com um empurrão. Trata-se do mesmo jogo mencionado no início da crônica.

Não escreva no livro. ●●

O subtópico “Contexto de produção” procura, através das questões 1 a 4, pág. 82, abordar questões contextuais do período de produção do texto. Os questionamentos giram em torno de momentos específicos da produção, a exemplo de data e ano. Os autores chamam a atenção do leitor para a natureza interativa dos textos, através da tríade leitor - texto – autor, convidando-o a fazer reflexão de seu papel de interlocutor a partir da proposição da questão 3, situação na qual o leitor deverá pontuar em qual passagem do texto, intencionalmente, o autor interage com o leitor.

Já a questão 4, pág. 82, requer do leitor um conhecimento bem mais abrangente acerca da temática do texto, já que os autores suprimem informações consideradas relevantes ao entendimento do texto. Para Beaugrande e Dressler (1997, p. 227), “as operações de recondução da situação podem complementar-se com a intenção de dar uma explicação supostamente convincente (mediante a redução do nível de informatividade). O que percebemos nas colocações dos teóricos é que um nível menor de informatividade num texto, também, pode fazer parte do que o autor intenciona. Marcuschi (2008, p. 99) afirma que “o texto não passa de uma possibilidade cujas condições da realidade são o contributo de sua inserção na sociedade e no mundo.” Isto quer dizer que para compreender o conteúdo do texto é necessário fazer relação com o contexto de produção e a sua relevância textual. Sendo assim, somente leitores específicos desse tipo de crônica conseguiriam, de fato, compreender todos os seus propósitos. Parafraseamos Antunes (2009) quando diz que a interação entre os interlocutores não se dá apenas no nexos da coerência de um texto, e sim na vivência de mundo que eles trazem para produção e interpretação de um texto, pois na análise de um texto tem igual importância tanto as condições de produção, quanto de recepção.

## Figura 23 – A linguagem do texto – Crônica esportiva – Para viver juntos 9º ano, p.83 (Capítulo 3)

1. Transcreva da crônica três expressões que indicam a linguagem informal.  
"Cara de pau"; "apitador"; "pega bem"; "mordedor".

ANOTE

A **crônica esportiva** pode ter uma **linguagem mais informal** que a de outros gêneros jornalísticos, como a notícia e a reportagem. Isso decorre de uma característica do gênero crônica – o autor não tem o compromisso de reproduzir os fatos, ele os apresenta de acordo com seu **ponto de vista**. O texto pode ter marcas de primeira pessoa, ou usar expressões que indiquem o caráter pessoal e o ponto de vista do cronista.

2. Indique a quais imagens estes grupos de palavras remetem e qual é a relação dessas imagens com o conteúdo da crônica.

- I. "Briga por território"; "bombardeado"; "atingidos por um canhão"; "dor"; "vítima".
- II. "Artistas"; "encenação"; "contorcionistas"; "cena pastelão"; "(intercorrências) dignas de quadros de humor dos Trapalhões".
- III. "Ludibriar"; "enganar"; "iludir"; "simular"; "simulação"; "pelas costas"; "mau-caráter"; "mal intencionado".

3. Na crônica, há marcas de primeira pessoa? Não. A única ocorrência é "convenhamos".

4. Leia este trecho de outra crônica esportiva e responda aos itens.

### Grand Prix de vôlei: uma lição de leveza para o Brasil

[...] Um mês após a Copa do Mundo, voltei a torcer pelo Brasil. Foi assim, de uma forma meio despretensiosa, porque ganhei ingressos para assistir ao jogo entre Brasil e EUA pelo Grand Prix de vôlei no Ginásio do Ibirapuera, sem nunca ter planejado estar por lá.

E, que bom, porque foi bem melhor do que eu esperava: além de um jogo de ótimo nível técnico, emocionante de acompanhar, foi um enorme alívio depois de toda a tensão do Mundial do futebol, que começava dentro de campo e transbordava para fora dele (e para mim, em particular, transformava um momento tão especial em um grande fardo).

Ainda meio sonolentos, juntamos duas gerações da família Maia e chegamos 1 hora antes da partida. Desde a entrada, percebemos que o ambiente era leve, descontraído. Tinha alguma fila, uma certa desorganização e expectativa moderada. Mas nada de preocupação ou nervosismo. [...]

Otávio Maia. Disponível em: <<http://esportefino.cartacapital.com.br/grand-prix-leveza-brasil/>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

- a) Apresente as marcas explícitas da presença do enunciador no texto.
- b) Se não houvesse marcas de primeira pessoa explícitas, ficaria claro o ponto de vista do cronista? Justifique sua resposta.

### O importante é competir?

A crônica lida apresenta um comportamento frequente entre jogadores: a busca de vantagem junto ao árbitro por meio de reações dissimuladas a lances comuns dos adversários no decorrer da partida.

Discuta com seus colegas e o professor a seguinte questão:

- Obter uma vitória dessa forma proporciona alegria e orgulho? Importa apenas ganhar?



- 4a. Flexão dos verbos voltei, ganhei, ter planejado, juntamos, chegamos, percebemos; pronomes eu e mim.
- 4b. Sim. O ponto de vista é expresso pelos enunciados, por meio das escolhas de palavras, da pontuação. O efeito de objetividade construído pela ausência de marcas de primeira pessoa cria maior impressão de distância do enunciador, mas ele está sempre presente no texto, sobretudo em um gênero como a crônica esportiva.

No subtópico “Linguagem do texto”, questões 1 a 4, pág. 83, há a proposta de trabalho com o grau de informalidade do texto. Na questão 1, o autor chama a atenção do leitor para as expressões informais que se encontram no texto. Na oportunidade, ele apresenta um boxe informativo sobre a questão da escolha da linguagem, o ponto de vista do autor e o caráter pessoal, características comuns ao gênero. Nessa atividade é possível ensinar que os textos “abranjam um conjunto de determinações de natureza linguística, tais como aspectos lexicais, sequências sintáticas, variações dos tempos verbais etc.” (ANTUNES, 2010, p.70)

Em relação à questão 4, o autor recorre, mais uma vez, ao fragmento de um outro texto, mas com as mesmas características do gênero em estudo. Vimos nessa metodologia adotada pelos autores do livro uma aparente intenção de querer que os alunos compreendam que há uma relação de estabilidade de forma e conteúdo, em relação ao gênero. Segundo Antunes (2010, p.73), “a importância de acertar, exatamente, na identificação do gênero não é tão grande assim. Importante é reconhecer as características textuais que o fazem cair nesse ou naquele gênero e não em outros bem diferentes.” Não podemos querer e nem poderíamos estabelecer regras para as questões da linguagem, porque são muitos aspectos que convergem para o seu entendimento, aspectos esses que são de natureza linguística, social e cognitiva.

## Leitura do Texto

Figura 24 – Leitura 1 – O judas em sábado de aleluia – Texto dramático – Para viver juntos 9º ano, p.146 (Capítulo 5).

**LEITURA 1**

**Texto dramático**

**O QUE VOCÊ VAI LER**



**Luís Carlos Martins Pena** (1815-1848), dramaturgo fluminense que introduziu a comédia de costumes no Brasil. Retrato de cerca de 1840.

O texto que você vai ler é parte da peça de teatro *O judas em sábado de aleluia*, de Martins Pena.

O autor viveu no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX, e com suas comédias criou um teatro bem brasileiro.

O nome dessa peça vem de um antigo costume popular: “malhar o judas” – um boneco representativo daquele que é considerado o traidor de Cristo – no sábado que antecede o domingo de Páscoa.

Quando a peça começa, as irmãs Chiquinha e Maricota estão conversando. Elas têm opiniões diferentes sobre o flerte, o namoro e o casamento. A primeira sai, e a segunda começa um diálogo com Faustino, um pretendente que acaba de chegar. Eles são interrompidos pela chegada de uma terceira pessoa.

- É possível imaginar qual situação cômica está representada no trecho que você vai ler?

**O judas em sábado de aleluia**

Cena IV

[...]

**FAUSTINO** – Maricota...

**MARICOTA** – Fui bem desgraçada em dar meu coração a um ingrato!

**FAUSTINO**, *enternecido* – Maricota!

**MARICOTA** – Se eu pudesse arrancar do peito esta paixão...

**FAUSTINO** – Maricota, eis-me a teus pés! (*Ajoelha-se, e enquanto fala, Maricota ri-se, sem que ele veja.*) Necessito de toda a tua bondade para ser perdoado!

**MARICOTA** – Deixe-me.

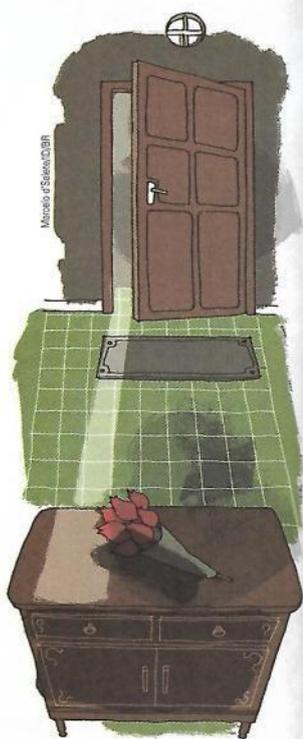
**FAUSTINO** – Queres que morra a teus pés? (*Batem palmas na escada.*)

**MARICOTA**, *assustada* – Quem será? (*Faustino conserva-se de joelhos.*)

**CAPITÃO**, *na escada, dentro* – Dá licença?

**MARICOTA**, *assustada* – É o Capitão Ambrósio! (*Para Faustino:*) Vá-se embora, vá-se embora! (*Vai para dentro, correndo.*)

**FAUSTINO** *levanta-se e vai atrás dela* – Então, o que é isso?... Deixou-me!... Foi-se!... E esta!... Que farei!... (*Anda ao redor da sala como procurando onde esconder-se.*) Não sei onde esconder-me... (*Vai espiar à porta, e daí corre para a janela.*) Voltou, e está conversando à porta com um sujeito; mas decerto não deixa de entrar. Em boas estou metido, e daqui não... (*Corre para o judas, despe-lhe a casaca e o colete, tira-lhe as botas e o chapéu e arranca-lhe os bigodes.*) O que me *pilhar* tem talento, porque mais tenho eu. (*Veste o colete e casaca sobre a sua própria roupa, calça as botas, põe o chapéu armado e arranja os bigodes. Feito isto, esconde o corpo do judas em uma das gavetas da cômoda, onde também esconde o próprio chapéu, e toma o lugar do judas.*) Agora pode vir... (*Batem.*) Ei-lo! (*Batem.*) Aí vem!



Maricota e Faustino (CIBR)

146

Não escreva no livro. ●●

Fonte: MARCHETI; STRECKER; CLETO. Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano - 4ªed. –São Paulo: SM, 2015, p.146.

Figura 25 – Leitura 1 – O judas em sábado de aleluia – Texto dramático – Para viver juntos 9º ano, p.147 (Capítulo 5 - continuação).

**Cena V**  
Capitão e Faustino, no lugar do judas.

CAPITÃO, *entrando* – Não há ninguém em casa? Ou estão todos surdos? Já bati palmas duas vezes, e nada de novo! (*Tira a barretina e a põe sobre a mesa, e assenta-se na cadeira.*) Esperarei. (*Olha ao redor de si, dá com os olhos no judas; supõe à primeira vista ser um homem, e levanta-se rapidamente.*) Quem é? (*Reconhecendo que é um judas:*) Ora, ora, ora! E não me enganei com o judas, pensando que era um homem? Oh, oh, está um figurão! E o mais é que está tão benfeito que parece vivo. (*Assenta-se.*) Onde está esta gente? Preciso falar com o cabo José Pimenta e... ver a filha. Não seria mau que ele [não] estivesse em casa; desejo ter certas explicações com a Maricota. (*Aqui aparece na porta da direita Maricota, que espreita, receosa. O Capitão a vê e levanta-se.*) Ah!

**Cena VI**  
Maricota e os mesmos.

MARICOTA, *entrando, sempre receosa e olhando para todos os lados* – Sr. Capitão!

CAPITÃO, *chegando-se para ela* – Desejei ver-te, e a fortuna ajudou-me. (*Pegando-lhe na mão:*) Mas que tens? Estás receosa! Teu pai?

MARICOTA, *receosa* – Saiu.

CAPITÃO – Que temes então?

MARICOTA *adianta-se e como que procura um objeto com os olhos pelos cantos da sala* – Eu? Nada. Estou procurando o gato...

CAPITÃO, *largando-lhe a mão* – O gato? E por causa do gato recebeste-me com esta indiferença?

MARICOTA, *à parte* – Saiu. (*Para o Capitão:*) Ainda em cima zanga-se comigo! Por sua causa é que eu estou nestes sustos.

CAPITÃO – Por minha causa?

MARICOTA – Sim.

CAPITÃO – E é também por minha causa que procura o gato?

MARICOTA – É, sim.

CAPITÃO – Essa agora é melhor! Explique-se...

MARICOTA, *à parte* – Em que me fui eu meter! O que lhe hei-de dizer?

CAPITÃO – Então?

MARICOTA – Lembra-se...

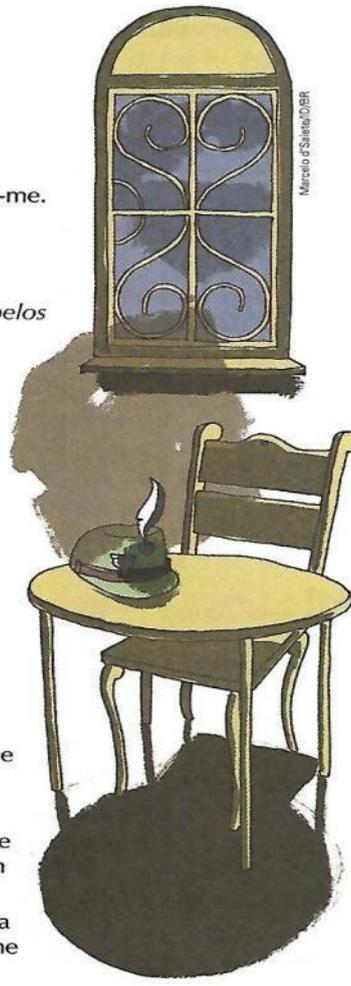
CAPITÃO – De quê?

MARICOTA – Da... da... daquela carta que escreveu-me anteontem, em que me aconselhava que fugisse da casa de meu pai para a sua?

CAPITÃO – E o que tem?

MARICOTA – Guardei-a na gavetinha do meu espelho, e como a deixasse aberta, o gato, brincando, *sacou-me a carta*; porque ele tem esse costume...

CAPITÃO – Oh, mas isso não é graça! Procuremos o gato. A carta estava assinada e pode comprometer-me. É a última vez que tal me acontece! (*Puxa a espada e principia a procurar o gato.*)



Maricota © S. L. / C. B. R.

●● Não escreva no livro.

Figura 26 – Leitura 1 – O judas em sábado de aleluia – Texto dramático – Para viver juntos 9º ano, p.147 (Capítulo 5 - continuação).

**LEITURA 1**  
**Texto dramático**

MARICOTA, *à parte, enquanto o Capitão procura* – Puxa a espada! Estou arrependida de ter dado a corda a este tolo. *(O Capitão procura o gato atrás de Faustino, que está imóvel; passa por diante e continua a procurá-lo. Logo que volta as costas a Faustino, este mia. O Capitão volta para trás repentinamente. Maricota surpreende-se.)*

CAPITÃO – Miou!

MARICOTA – Miou?!

CAPITÃO – Está por aqui mesmo. *(Procura.)*

MARICOTA, *à parte* – É **singular!** Em casa não temos gato!

CAPITÃO – Aqui não está. Onde, diabo, se meteu?

MARICOTA, *à parte* – Sem dúvida é algum da vizinhança. *(Para o Capitão.)* Está bom, deixe; ele aparecerá.

CAPITÃO – [...] Sobre esta mesma carta desejava eu falar-te.

MARICOTA – Recebeu minha resposta?

CAPITÃO – Recebi, e a tenho comigo. [...]

CAPITÃO – Agora quero sempre dizer-te uma cousa. Eu supus que esta história de dinheiro era um **pretexto** para não fazeres o que te pedia.

[...]

CAPITÃO – E se te valias desses pretextos é porque amavas a...

MARICOTA – A quem? Diga!

CAPITÃO – A Faustino.

MARICOTA – A Faustino? *(Ri às gargalhadas.)* Eu? Amar aquele **toleirão?** Com olhos de anchova morta, e pernas de arco de pipa? Está mangando comigo. Tenho melhor gosto. *(Olha com ternura para o Capitão.)*

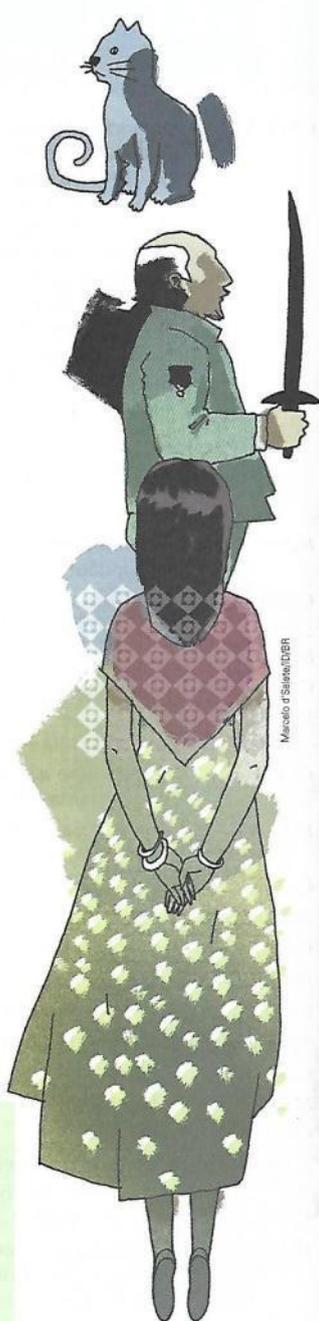
CAPITÃO, *suspirando com prazer* – Ah, que olhos matadores! *(Durante este diálogo Faustino está inquieto no seu lugar.)*

[...]

Martins Pena. *Comédias*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. **ACERVO PNBE**

**GLOSSÁRIO**

|  |  |
|--|--|
| <b>Arco de pipa:</b> círculo metálico ou de madeira usado para prender as aduelas (tábuas encurvadas) de um barril; aro. | <b>Fortuna:</b> destino.   |
| <b>Barretina:</b> antigo chapéu militar.   | <b>Mangar:</b> zombar.   |
| <b>Anchova:</b> anchova, espécie de peixe.   | <b>Pilhar:</b> surpreender, apanhar.                                   |
| <b>Enternecido:</b> amoroso.   | <b>Pretexto:</b> desculpa para encobrir um fato ou justificar um erro. |
| <b>Espreitar:</b> espiar, observar ocultamente.  | <b>Receoso:</b> com medo, com cuidado.                                 |
| <b>Figurão:</b> pessoa importante.   | <b>Sacar:</b> tirar, puxar.  |
|  | <b>Singular:</b> surpreendente, espantoso.                             |
|  | <b>Toleirão:</b> tolo, bobalhão.                                       |



Marcelo J. Salento/DBR

148

Não escreva no livro. ●●

Foram dedicadas três páginas à leitura do texto que, apesar de sua extensão, não está contemplado na íntegra, o que compromete, sem dúvida, questões mais pontuais, a exemplo, da relevância informativa do texto. Considerando que “quanto mais um texto apresenta novidades, quanto mais foge a obviedades (formais ou conceituais), mais ele é relevante.” (ANTUNES, 2010, p.74), entendemos que fragmentá-lo afetaria essa informatividade a que se busca, em menor ou maior grau. O texto em análise foi apresentado no LD a partir da “Cena IV”, apesar de ser um texto de um dramaturgo cânone da literatura realista romântica, acreditamos que a escolha de outro texto, no mesmo gênero, mas apresentado ao aluno na íntegra possibilitaria a percepção mais global da trama textual, ou seja, a coerência do texto. Para os autores Beaugrande e Dressler,

Em circunstâncias normais, todos os textos que são produzidos procuram ser coerentes por si mesmos. Porém, o produto discursivo resultante nem sempre é comunicativo e como consequência disso, os receptores são incapazes de estabelecer, em algumas ocasiões, a coerência dos textos produzidos por seus interlocutores. (BEAUGRANDE E DRESSLER, 1997, p. 172)

Em contrapartida, mesmo oferecendo, somente, um fragmento do texto, o LD disponibiliza de outros recursos para a manutenção da textualidade, assim como o glossário que apresenta o significado de palavras arcaicas, típicas do contexto de produção.

Antes da leitura efetiva do texto, temos um box, contendo informações relevantes sobre o gênero, o autor e o enredo, procedimento considerado louvável, já que contribui para situar o leitor ao contexto de produção do texto, prática comum em todos os capítulos do LD. Não raro, os boxes de apreciação inicial do texto apresentam, ainda, questionamentos que instigam o leitor para as questões de recepção do texto e produção de sentido. Essas estratégias dos autores do LD contribuem para a questão da coerência, que pode ser concebida pelo plano cognitivo do leitor. Segundo Marcuschi (2008, p. 122), “a coerência está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor do texto que no interior das formas textuais”, o que nos ajuda compreender que a coerência está acima de questões de conexões sequenciais, somente.

Figura 27 – Estudo do texto – Texto dramático – Para viver juntos 9º ano, p.149 (Capítulo 5)

## Estudo do texto

Responda sempre no caderno.

**●●● Para entender o texto**

1. Você leu o final da cena IV da peça. Apesar de desconhecer o início da conversa entre as duas personagens, é possível supor algumas coisas.
  - a) Que ligação parece haver entre Faustino e Maricota?  
Os dois parecem ser namorados ou parecem trocar confidências sobre seus sentimentos.
  - b) Que sentimento cada um expressa ao outro?  
Maricota revela-se decepcionada, e Faustino manifesta seu desejo de ser perdoado.
  - c) Maricota parece sincera na expressão de seus sentimentos? Justifique.  
Não. Parece não sentir a dor que menciona, pois, enquanto Faustino se ajoelha, ela ri.
2. Maricota fica assustada quando batem à porta.
  - a) Que atitude ela toma? Essa atitude soa verossímil ao público? Explique.
  - b) Que explicação pode ser dada para essa reação?
3. Por que Faustino se esconde, fazendo-se passar pelo boneco de judas, em vez de ir embora?  
Porque o Capitão está à porta e ele não tem como sair sem ser visto.
4. Ao voltar à sala, sem saber se Faustino foi embora, Maricota fica receosa.
  - a) Que relacionamento parece haver entre ela e o Capitão? Justifique.
  - b) Por que Maricota diz ao Capitão que estava procurando o gato?  
Para justificar o fato de estar olhando para os lados e não dar total atenção a ele.
5. Da mesma forma que oculta suas intenções de Faustino, Maricota também as oculta do Capitão. Como o público toma conhecimento disso?  
A simulação de Maricota é percebida quando, à parte, ela diz: "Estou arrependida de ter dado a corda a este tolo."

**ANOTE** Se o público ouve uma personagem falar algo à parte, naturalmente os demais atores em cena também ouvem; no entanto, simula-se o contrário, ou seja, que nenhuma personagem em cena ouviu. O espectador aceita essa simulação. Há uma espécie de pacto entre atores e público, que permite a representação teatral.

6. O trecho que você leu esclarece a intenção de Maricota ao manter simultaneamente um namoro com Faustino e com o Capitão? Não.

**Recursos de representação na arte dramática**

1. Uma narrativa é composta de ação, personagens, tempo, espaço e narrador. O teatro frequentemente dispensa o narrador. De que forma esse elemento é substituído?
2. As falas das personagens têm um componente importante: a entonação. Releia a sequência abaixo.

FAUSTINO – Maricota...  
 MARICOTA – Fui bem desgraçada em dar meu coração a um ingrato!  
 FAUSTINO, *enternecido* – Maricota!  
 MARICOTA – Se eu pudesse arrancar do peito esta paixão...

- a) A fim de que o público perceba o sentimento expresso pela personagem Maricota, descreva como deve ser a entonação dessas falas.
- b) No texto da peça, há indicações para a entonação dessas quatro falas?
- c) De que forma o diretor sabe a entonação que deve solicitar ao ator?
- d) A compreensão que o diretor da peça tem do texto e a consequente orientação que ele dá ao ator influenciam a compreensão que o público tem da apresentação? Explique sua resposta.

- 2a. Maricota sai da sala e deixa Faustino só, recomendando-lhe que vá embora. Não, pois não é comum o anfitrião retirar-se, abandonando uma visita quando chega alguém.
- 2b. Pode-se imaginar que Maricota não sabe como sair da situação embaraçosa de ter diante de si, ao mesmo tempo, dois pretendentes cujos sentimentos ela encoraja.
- 4a. Eles parecem manter um namoro. Ele segura a mão dela, reclama da indiferença com que é recebido e fala de uma carta em que sugere que ela fuja de sua casa para a dele.

1. O narrador é substituído pelas falas diretas das personagens.
- 2a. Maricota deve falar com uma entonação que revele dissimulação, deve reforçar um tom que sugira grande dor, ao mesmo tempo que esta parece muito exagerada para a situação.
- 2b. Apenas na terceira fala (há a rubrica "enternecido").
- 2c. Com base no sentido global da peça e nas indicações das rubricas.
- 2d. Sim. O público compreende a peça com base naquilo a que assiste, que é fruto do trabalho do diretor e dos atores.

●● Não escreva no livro.

149

## Estudo do Texto

O que vemos, novamente, no subtópico “Para entender o texto”, especificamente, questões 1, 3, 5 e 6, é que há uma predominância no tipo de exploração das informações constantes do texto. Verificamos que uma boa parte das questões que se volta para análise do texto se refere à exploração de informação explícita no texto, o que para nós minimiza a possibilidade de o aluno refletir sobre as questões textuais. Para Beaugrande e Dressler (1997, p.170), “esse tipo de estrutura superficial, carente de consistência, evidencia a influência que, no processo de compreensão do texto.”

Já as questões 2 e 4, pág. 149, exigem do aluno que ele reflita sobre o texto, através de expressões a exemplo de “explique” e “justifique”. Possibilitar que o aluno faça inferências, relacione partes do texto com questões da vida social são sempre uma boa estratégia de ajudar o leitor a enxergar o que não está expresso nas entrelinhas escritas, mas que as experiências de leitor do mundo as fazem enxergar. Constatamos que a cada capítulo o que ocorre, na maioria das vezes, a alteração na escolha da leitura do gênero, mas a abordagem das atividades é sempre muito semelhante, o que muito pouco contribui para a compreensão e interpretação dos propósitos comunicativos do texto. Acreditamos que a ausência dos critérios de textualidade, de forma mais propositiva, nas atividades que trabalham a compreensão e a interpretação do texto, colabore para a artificialidade do entendimento do que seja um texto. É óbvio que, em algumas situações, enxergamos a presença da textualidade como critério para compreensão, porém isso acontece de forma pouco explorada no LD. É preciso compreender que “produzir e entender textos não é uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais.” (MARCUSCHI, 2008, p.99). Nesse caso, o trabalho com os critérios de textualidade colabora para um melhor desenvolvimento da competência textual em qualquer um dos eixos linguísticos.

Analisando a questão 1, vemos uma atividade que objetiva a compreensão de expressões, a partir do contexto em que elas se inserem, esse trabalho permite que o aluno reflita acerca da adequação das expressões ao contexto de uso.

Nas questões de 1 a 4, que se organizam em torno do tópico “Recursos de representação na arte dramática”, há a exploração das características do gênero. O

plano para a compreensão da composição do texto, alterna entre a retirada das informações explícitas do próprio texto com as relações estabelecidas nos boxes informativos.

O LD propõe um trabalho com texto, a partir de uma diversidade de gêneros que se distinguem de um capítulo para outro, porém mantém o mesmo padrão de atividades sobre o estudo do texto, o que se configura como algo pouco inovador e que não atende, de fato, as questões sociocomunicativas específicas para cada gênero, o que pouco possibilita aos alunos compreenderem a função social da língua em forma de textos.

## Figura 29 – O contexto de produção – Texto dramático – Para viver juntos 9º ano, p.150 (Capítulo 5).

### Estudo do texto

Responda sempre no caderno.

#### 3. Dê exemplos de rubricas usadas com as funções a seguir.

- Indicar gestos das personagens. Cena IV (13ª linha): "Vai para dentro, correndo"; Cena V (2ª linha): "Tira a barretina e a põe sobre a mesa, e assenta-se na cadeira".
- Indicar o que ocorre na cena. Cena IV (9ª linha): "Batem palmas na escada"; Cena V (10ª linha): "Aqui aparece na porta da direita Maricota [...]".
- Indicar a quem a personagem dirige sua fala. Cena IV (12ª linha): "Para Faustino"; Cena VI (11ª linha): "Para o Capitão".

ANOTE

No teatro, a **entonação** é planejada a fim de produzir determinados sentidos. O mesmo ocorre com a **expressão corporal**.

Além da interpretação dos atores, o cenário, o figurino, a iluminação e a sonoplastia são pensados para construir uma unidade de sentido.

#### 4. A peça *O judas em sábado de aleluia* apresenta traços cômicos. Comprove essa afirmação exemplificando, a partir do texto, as seguintes ocorrências:

- Situações inverossímeis. Maricota deixar Faustino sozinho na sala quando o Capitão chega; Faustino passar-se por boneco e o Capitão acreditar.
- Atitudes exageradas. O Capitão puxar a espada para enfrentar o gato; Faustino ajoelhar-se para mostrar submissão.
- Situações desconhecidas das personagens, mas conhecidas do público. Maricota e o Capitão julgarem que foi um gato que miou; Maricota falar ao Capitão sobre Faustino, sem saber que este está presente.

### O contexto de produção

#### 1. O trecho a seguir foi extraído da cena I da peça e esclarece o contexto das cenas que você leu.

CHIQUINHA – Namoras a muitos.

MARICOTA – Oh, essa é grande! Nisto justamente é que eu acho vantagem. Ora diga-me, quem compra muitos bilhetes de loteria não tem mais probabilidade de tirar a sorte grande do que aquele que só compra um? Não pode do mesmo modo, nessa loteria do casamento, quem tem muitos amantes ter mais probabilidade de tirar um para marido?

Martins Pena. *Comédias*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

- O que esse fragmento revela a respeito da visão que Maricota tem do envolvimento entre um homem e uma mulher? Revela que sua preocupação maior é se casar.
  - De que modo essa postura dialoga com o contexto social da época em que a peça foi escrita? A peça foi escrita em uma época em que o casamento era exigência da sociedade; a mulher que não se casava era estigmatizada.
2. No século XIX, o namoro normalmente tinha a autorização dos pais e acontecia na presença de familiares.
- Maricota não parece ter esse tipo de relacionamento com Faustino. Qual situação retratada no texto comprova isso? Maricota está sozinha em casa com Faustino e, depois, julga estar sozinha com o Capitão. Ela diz que o pai saiu, quando o Capitão pergunta.
  - Como você supõe que essa situação era vista pelo público na época em que a peça foi escrita? Provavelmente era vista como cômica, ousada, chocante.

ANOTE

Na dramaturgia, o **efeito cômico** é muitas vezes alcançado com a representação do proibido e de situações retratadas de modo exagerado.

3. Peças como essa de Martins Pena tinham por objetivo divertir o público.
- Maricota inventa para o Capitão que está procurando o gato para justificar sua distração quando entra na sala, mas essa explicação tem também outra função: permite que as personagens citem um item muito importante para o enredo. Do que se trata, nesse caso? Da carta do Capitão enviada a Maricota.
  - Para justificar a busca de Maricota por algo e para mencionar a carta, não seria necessário encenar a procura do gato pelo Capitão. Explique a contribuição dessa cena para o objetivo da peça. Trata-se de um detalhe cômico, pois o Capitão o faz de modo exagerado, com a espada na mão, e também, nesse momento, o Capitão e Maricota são enganados por Faustino, que "mia".



Marcelo de Sá/ArteFolha

O tópico “Contexto de Produção”, questões 1 a 3, pág.150, procura oferecer ao leitor um curto fragmento, extraído da cena I do texto teatral em análise, para reflexão do leitor acerca do contexto de produção do texto. A atividade faz, através de questionamentos, referência à época, comportamento, valores e cultura da sociedade. Na questão 1, letra b, pág. 150, o questionamento realizado permite ao aluno, através de resposta pessoal, refletir sobre princípios morais e éticos impostos pela sociedade na época de produção do texto. Essa é uma clara questão que favorece aprender aspectos textuais refletindo sobre o momento de produção e uso da língua. Há um boxe informativo que apresenta para o leitor a finalidade cômica do texto, contudo essa comicidade ficou prejudicada em razão da fragmentação do texto. A análise do contexto de produção, a situacionalidade, em nosso estudo, é realizada através do fragmento do texto para percepção dos valores históricos e sociais identificáveis na fala dos personagens.

Percebemos nas atividades propostas nesse tópico que a intenção dos autores do LD foi a de mobilizar o conjunto dos elementos que podem influenciar a forma de como um texto é organizado, trazendo para compreensão dos alunos, aspectos do mundo físico, social e subjetivo dos personagens, bem como o conteúdo temático que contribui para o conjunto de informações, explicitamente, apresentadas na fala das personagens, o que significa dizer que esta atividade constitui-se como uma estratégia importante para o entendimento do aluno e que pode ser facilmente identificada na questão 3, letra b. O que, realmente, ainda, falta é que muitas das atividades, que se referem ao estudo do texto, sejam organizadas de forma que possibilite ao aluno refletir sobre as questões que influenciam o uso da língua, e, não somente dar respostas facilmente localizáveis no texto.

Em determinados contextos de produção, a coesão e a coerência trabalham em favor do sentido do texto, o que, mais claramente, poderia ser explorado no texto “O judeu em sábado de aleluia”, págs. 146 a 148. Porém, vemos nas questões de análise simplificações a que são submetidas o estudo das expressões no texto, situação que não oportuniza uma melhor compreensão do funcionamento do conjunto de palavras no texto.

As atividades de compreensão deveriam superar objetivos simplistas que buscam somente entender o texto. Os autores do LD perderam uma excelente oportunidade de explorarem o vocabulário específico da época como forma de

reforçar a intencionalidade das escolhas lexicais como recurso coesivo importante para o efeito de sentido que se pretende apresentar no texto. Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 170) “[...] há a intenção do produtor do texto em relação à escolha dos elementos linguísticos como forma de garantir um resultado coeso e coerente ao texto”. Essa concepção dos autores foi reforçada por Antunes quando nos esclarece que,

[...] as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem os *propósitos comunicativos* com que foi posto em circulação. Numa palavra, deve-se ir além do sentido para identificar também as *intenções* pretendidas pelo autor, as quais se expressam nas palavras e em muitos outros sinais. (ANTUNES, 2009, p.59, destaques da autora)

É importante o que autora nos pontua pelo fato de que cientes das possibilidades para o trabalho dos elementos de textualidade num texto, tenhamos autonomia para selecionar no LD aquilo que dá conta do que seja texto e das suas finalidades comunicativas, procurando suprir as lacunas deixadas por ele, buscando outros métodos que possam favorecer a aprendizagem dos alunos no que diz respeito às atividades de linguagem, a partir de textos. É preciso oportunizarmos aos alunos que compreendam que, “no sentido mais amplo da palavra, a intencionalidade se refere às modalidades tantas que os autores de textos utilizam para que se cumpram suas intenções” (Beaugrande e Dressler, 1997, p. 173). A exploração dessas intenções pode ocorrer desde a escolha do título à temática do texto, cabendo ao professor a melhor condução desse olhar analítico por parte do aluno.

Figura 30 – A linguagem do texto – Texto dramático – Para viver juntos 9º ano, p.151 (Capítulo 5)

### ●●● A linguagem do texto

1. Desde o século XIX, muitas expressões coloquiais foram criadas e outras tantas abandonadas. Explique o significado das expressões abaixo no contexto em que foram ditas.

- a) “Em boas estou metido [...]” Sugestão: Onde fui me meter?  
 b) “O que me pilhar tem talento, porque mais tenho eu.” Sugestão: Quem me pegar no pulo tem talento, porque eu tenho mais ainda.  
 c) “Essa agora é melhor!” Sugestão: Essa é boa!

2. Releia o discurso amoroso de Faustino.

FAUSTINO – Maricota, eis-me a **teus** pés! (*Ajoelha-se, e enquanto fala, Maricota ri-se, sem que ele veja.*)  
 Necessito de toda a **tua** bondade para ser perdoado!  
 MARICOTA – Deixe-me.  
 FAUSTINO – **Queres** que morra a **teus** pés?

Qual é a forma de tratamento empregada pela personagem para dirigir-se a Maricota? A personagem usa a forma de tratamento tu, portanto, os verbos e pronomes estão na segunda pessoa do singular.

3. Releia, agora, dois momentos distintos do discurso do Capitão.

CAPITÃO, *chegando-se para ela* – Desejei ver-te, e a fortuna ajudou-me. (*Pegando-lhe na mão:*) Mas que **tens**? Estás receosa! **Teu** pai?

MARICOTA, *receosa* – Saiu.

CAPITÃO – Que **temes** então?

CAPITÃO, *largando-lhe a mão* – O gato? E por causa do gato **recebe-me** com esta indiferença?

[...]

CAPITÃO – E é também por minha causa que **procura** o gato?

MARICOTA – É, sim.

CAPITÃO – Essa agora é melhor! **Explique-se**...

- a) Que forma de tratamento o Capitão emprega quando está cortejando Maricota, no primeiro trecho? O Capitão trata Maricota por tu.

- b) Que forma de tratamento o Capitão emprega quando Maricota o trata friamente, sob o pretexto de estar procurando o gato, no segundo trecho?

O Capitão a trata por você, como se pode perceber pela conjugação verbal (recebe-me; procura; Explique-se).

- c) Em qual dos dois momentos a linguagem do Capitão insinua maior proximidade? No primeiro momento.

- d) Qual é a relação entre a forma de tratamento empregada pelos pretendentes e a intenção presente no discurso?

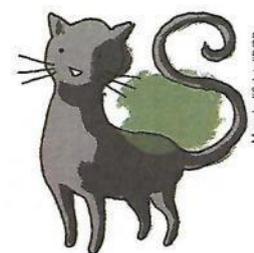
4. Releia as falas de Maricota no texto.

- a) A moça emprega o mesmo artifício de linguagem que seus pretendentes? Não, ela os trata o tempo todo por você.

- b) Cite exemplos para justificar sua resposta.

“Deixe-me.” / “Por sua causa é que eu estou nestes sustos.” / “Lembra-se...” / “Recebeu minha resposta?”.

- c) Que outras estratégias ela desenvolve para manter Faustino e o Capitão interessados por ela e empenhados na conquista amorosa?



Minicoto d'Salvador/DIBER

- 3d. Quando querem ser galanteadores com a moça, os pretendentes usam uma forma de tratamento que insinua maior intimidade. Com isso, provavelmente querem parecer gentis, sedutores.

- 4c. Maricota estimula a vaidade de cada um. Faz Faustino supor que ela o ama perdidamente, simulando até mesmo sofrer por isso: “Se eu pudesse arrancar do peito esta paixão...”. Simultaneamente, faz o Capitão supor que ela despreza Faustino e reconhece nele – o Capitão – muito maior beleza: “A Faustino? (Ri às gargalhadas.) Eu? Amar aquele toleirão? Com olhos de enchova morta, e pernas de arco de pipa? Está mangando comigo. Tenho melhor gosto. (Olha com ternura para o Capitão).”.



#### Costumes

O texto que você leu apresenta um costume popular – a malhação do judas – e também revela um pouco dos costumes relacionados ao flerte e ao namoro na primeira metade do século XIX. Discuta com os colegas e o professor as questões a seguir.

- I. Que outros costumes populares você conhece?
- II. Eles estão vivos em sua cidade ou estado?
- III. De que forma eles contribuem para unir a comunidade?

Nesse subtópico “A linguagem do texto”, questões 1 a 4, pág. 151, há um trabalho sobre a adequação vocabular, grau de informatividade e escolhas lexicais, porém as questões apresentam um direcionamento vago, sem nenhuma motivação para reflexão do leitor. A questão 1 trabalha com a significação das expressões utilizadas no século XIX, fazendo parâmetro com a significação provocada atualmente, mas não há, de forma explícita, uma provocação direta de como a língua varia com/no tempo. A questão em análise poderia, ainda, trazer questionamentos sobre o que teria provocado a mudança na forma de expressão e, também, falar da influência da contexto situacional como fator preponderante para mudanças de comportamento e uso da linguagem, uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p. 128), “a situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”.

A questão 2 desenvolve um único questionamento sobre a forma de tratamento empregada pela personagem, sem propor nenhuma reflexão sobre as questões que justifiquem o uso e a escolha do pronome. Conforme Antunes (2010, p. 61) não se deve “recorrer à análise, simplesmente, para identificar a classe ou a categoria gramatical das unidades”, porque procedimentos como esses favorecem o ensino da língua de forma reducionista. Na questão 3 e 4, as atividades têm como foco a escolha da linguagem, especificamente, a forma de tratamento entre os personagens, uma excelente oportunidade para o trabalho da intencionalidade do discurso, porém essa análise foi sugerida num único momento, estabelecida na questão 3, letra “d”, a qual solicita que o aluno relacione as formas de tratamento utilizadas pelas personagens e a intenção do discurso do autor. Marcuschi (2008, p.127) pontua que “com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. Além das pistas textuais oferecidas pelo autor do texto, é necessário que as atividades que se organizam para estudar o texto, possibilitem a exploração dessas habilidades no leitor.

As atividades do subtópico “A linguagem do Texto” constituem como uma excelente oportunidade para exploração dos recursos coesivos e as escolhas lexicais, responsáveis pela manutenção da temática e coerência textual.

#### 5.4. Reflexão sobre as análises

Quanto à seleção de textos analisados no LDP, podemos considerá-los de grande pertinência em relação ao ano/série de aprendizagem. Contudo, foi possível percebermos que depois da divulgação dos PCN sobre a importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, há nos autores do LD uma preocupação clara com a quantidade de gêneros textuais ofertados, o que nem sempre está relacionada à proposição de uma exploração qualitativa dos aspectos textuais. Numa última reflexão acerca da importância dos critérios de textualidade como forma de acesso a compreensão do texto é preciso, mais uma vez, ressaltar que tudo que contribui para construção de um texto é importante para o conjunto de conhecimentos do receptor e atuam, significativamente, para a construção do sentido final do texto. Sobre esse aspecto Antunes nos coloca que

A compreensão de todos esses pontos – que constituem a dimensão global do texto – representa uma condição fundamental para que se empreenda a atividade de analisar a linguagem, em todas as suas manifestações concretas. Tudo no texto vai dar ao global. Lá é que todos os sentidos se justificam. (ANTUNES, 2010, p.78)

O nosso estudo busca, justamente, os sentidos que as atividades de estudo do texto no LD ajudam o aluno-leitor a construir. Por essa razão, enxergamos no estudo do texto, através dos critérios de textualidade, uma oportunidade de analisar o texto em todos os seus aspectos: língua, cognição, processamento e sociedade, o que seria adequado ao nosso entendimento um conceito de texto possível de ser construído pelos alunos do nono ano do ensino fundamental.

Os critérios propostos por Beaugrande e Dressler (1997) são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, que por nós foram aceitos e compreendidos como critérios de acesso a boa formação textual e que dão conta de podermos conceber o texto como evento comunicativo.

Apesar de estarmos voltados para a teoria do conceito de texto de Beaugrande e Dressler (1997), na nossa análise, sentimos a necessidade de estabelecermos uma dialogicidade com Marcuschi (2008) por ser este o teórico

brasileiro que tão bem se apropriou e divulgou as teorias da Linguística Textual aqui no Brasil, e, também, Antunes (2010) por ter uma vasta obra dedicada às questões do ensino a partir de textos, fazendo-nos sugestões de como melhorar sempre e por ter aderido aos critérios de textualidade como possibilidade de um trabalho eficaz com as questões textuais.

Verificamos em nossa análise que o LD, em algumas situações, mesmo que de forma mais simplificada, trabalha com os critérios, mas não de forma tão propositiva quanto poderia, a exemplo, da exploração da opinião do estudante, refletida sob os aspectos de uso e aplicação da língua de modo eficaz, pois não identificamos nas atividades uma verdadeira oportunidade do aluno ler, interpretar, analisar, pensar sobre a linguagem, refletir sobre o uso da língua. O que encontramos, na verdade, na maior parte da análise, foram atividades ilustrativas para o entendimento do texto, o que significa muito pouco para as habilidades textuais que o trabalho da textualidade se propõe a construir. Não queremos desmerecer as atividades do livro para o cumprimento de outras habilidades leitoras, e, sim, dizer que a textualidade poderia ser mais propositiva para exploração textual. Para Antunes,

No ensino da língua o apelo maior deve ser orientado para descoberta e a compreensão dos sentidos, das intenções e da função com que as coisas são ditas. O fundamental, portanto, é *perceber a função pretendida para cada uso, para cada escolha*. Em tudo que dizemos, como se sabe, as escolhas não são aleatórias. (ANTUNES, 2010, p.59) [destaques da autora]

Levando em consideração as palavras da autora, mais uma vez, de forma enfática, defendemos que o trabalho desenvolvido pelo LDP em relação ao estudo do texto, deve ser um trabalho que possibilite uma ampliação da competência textual e comunicativa dos alunos.

Percebemos no decorrer deste estudo, que o ensino através dos gêneros textuais é a principal perspectiva apontada no livro, mas essa preocupação que existe em oferecer uma diversidade considerável de gêneros nesses materiais didáticos tem deixado a desejar em relação ao trabalho com a materialidade do texto. O enfoque não deveria ser a quantidade de gêneros que se oferece para o estudo da língua, mas a qualidade do trabalho que pode se propor para

compreensão dos sentidos do texto, o que seria de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizado da língua,

O nosso propósito não é o de apontar o LD em análise como inadequado ou contestar a aprovação de sua qualidade pelo PNLD. Ao contrário disso, olhamos para o LD com olhos de pesquisadoras que buscam intervir no ensino por meio da análise propositiva de materiais didáticos e que possam servir de aparato teórico e prático para o trabalho do professor na sala de aula. Essa é uma responsabilidade que assumimos ao ingressar no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e que, também, deve ser uma responsabilidade dos professores para que possam dispor de recursos didáticos com autonomia. Estamos cientes de que nenhum material seria completo, mas evitar um trabalho superficial das materialidades textuais é nossa obrigação, por essa razão, enquanto professores da educação básica, devemos analisar bem os materiais escolhidos para serem objetos de estudo da língua nas aulas de português.

Ainda, vale lembrar que o livro didático tem um papel de suma importância na disseminação e legitimação dos sentidos e valores veiculados por textos de circulação sociais. Assim, pretendemos, nesse trabalho, apresentar considerações, através das análises, que possam oportunizar ao professor de língua, uma maior reflexão das atividades textuais do livro didático.

Na seção a seguir, desenvolvemos uma oficina pedagógica como alternativa para o trabalho do professor em relação aos critérios de textualidade.

## **6. PROJETO DIDÁTICO: OFICINA DE TEXTO COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O TRABALHO COM OS CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE NA SALA DE AULA**

Apresentamos a seguir a nossa proposta interventiva que tem como objetivo proporcionar ao professor um trabalho baseado nos postulados teóricos da Linguística Textual, especificamente, os critérios de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler por acreditarmos que esses critérios dão conta da produção de sentido do estudo do texto, pelo texto e para o texto. A proposta, em forma de oficina pedagógica, deverá ser desenvolvida no 9º ano, série final do Ensino Fundamental, considerando que esta foi a série do livro analisado.

As oficinas visam oportunizar ao professor ação e reflexão na aplicação de cada aula, numa mistura de teoria e prática para que os alunos experienciem uma aprendizagem desprendida dos modelos padronizados propostos pelo Livro Didático.

Assim, a proposta de intervenção trazida é baseada numa sequência de atividades que privilegiam o estudo dos critérios de textualidade nos textos.

### **Oficinas pedagógicas**

O trabalho com oficina pedagógica oportuniza uma dinamização metodológica que favorece a aprendizagem dos estudantes, visto que a oficina articula conhecimentos teóricos e práticos para construção e apropriação de saberes de forma participativa, questionadora e, sobretudo, com base em situações reais.

Articular aspectos teóricos e práticos, no fazer pedagógico, constitui-se como algo distante na prática cotidiana da escola, contudo a “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78).

A oficina é uma excelente atividade estratégica de reflexão e ação, a qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática, conhecimento e trabalho, e, educação e vida. Nesse sentido, acreditamos que tal metodologia permite um verdadeiro “pensar e repensar” da prática cotidiana, enriquecendo o processo de construção de conhecimento, uma vez que parte da interação de

diferentes olhares que fortalecem e direcionam a reflexão de nossas ações. As autoras Paviani e Fontana enfatizam que,

A articulação entre teoria e prática é sempre um desafio, não apenas na área da educação. Entre pensar e fazer algo, há uma grande distância que, no entanto, pode ser vencida. Um dos caminhos possíveis para a superação dessa situação é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticas, o que, fundamentalmente, caracteriza as oficinas pedagógicas. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78)

Em conformidade com a afirmação das autoras, é possível, ainda, ressalvamos que as oficinas caracterizam-se como momento pedagógico de suma relevância para que tenhamos a integração entre ação/reflexão - prática/teoria, fatores possibilitadores da “apropriação, construção e produção de conhecimentos” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78). A articulação dos campos integradores da oficina está sintetizada logo abaixo:

**Figura 31:** Síntese dos campos integradores da oficina pedagógica

**Fonte:** Dados da pesquisa

A oficina constitui-se como uma escola do saber que integra, além da ação, a reflexão, e também, o binômio teoria e prática, porque ela possibilita para os professores a reflexão de sua prática cotidiana, uma vez que o trabalho com as oficinas visa dar sequência à formação do professor possibilitando que ele se atualize, adquira novos conhecimentos ou revise questões que poderão ser aplicadas no cotidiano escolar. Os alunos, por sua vez, podem, através das oficinas, aplicar a teoria estudada na prática de atividades que consolidem os conhecimentos adquiridos.

Podemos perceber que a realização de oficinas favorece oportunidade de (re)construção de conceitos (teoria), posturas (prática) e soluções (ação) diante da realidade que se apresenta e exigindo sempre uma análise (reflexão) do cotidiano dos estudantes, com intuito de melhorar a condução do trabalho pedagógico do professor, e, conseqüentemente, assegurar uma aprendizagem significativa. Toda a motivação para necessidade de aprender centra-se no estudante, ou seja, nos

conhecimentos prévios que eles já detêm, suas necessidades, inquietações, interesses, posicionamentos, etc., que vão sendo apresentados por eles ao longo da oficina. Aos professores, cabem organizar, acompanhar e avaliar as oficinas como forma de garantir o bom resultado das ações. Acerca disso, Paviani e Fontana (2009, p.79) destacam,

O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes.

Mesmo que essa situação de aprendizagem seja centrada no estudante, a troca de saberes se faz, constantemente, durante a oficina, como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade vivenciada. Toda a organização metodológica da oficina deve atender, basicamente, a duas finalidades: a primeira é a “articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas vivenciadas pelo participante ou aprendiz” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78). Já a segunda é a “vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78).

Convictas de que a sala de aula ainda é um espaço de interação e construção do conhecimento, pois é a partir desse contexto que os estudantes se constroem e (re)constroem-se com o outro, numa dinâmica interativa pela busca do conhecimento, é que elencamos a proposta da oficina pedagógica como projeto de intervenção para o ensino e aprendizagem do conceito de texto nas aulas de Língua Portuguesa. A escolha dessa estratégia metodológica se justifica porque as oficinas pedagógicas geram oportunidade de melhorar habilidades voltadas à criação e difusão de instrumentos didáticos e pedagógicos, possibilitando ao professor (re)inventar a sua realidade em sala de aula.

Diante dessa proposta, montaremos uma Oficina de Texto que visa trabalhar a teoria do texto, baseados nos critérios de textualidade apresentados por Beaugrande e Dressler (1981).

## Oficinas de Texto – Apresentação

Tendo a oficina pedagógica como um conjunto de ações encadeadas, que objetivam ensinar os estudantes a construir conhecimento e, ao mesmo tempo, possibilitar uma aprendizagem, a partir de situações concretas e significativas, é que desenvolvemos como proposta de intervenção, oficinas para o trabalho do conceito de texto desenvolvido pela Linguística Textual.

A escolha por esse tipo de ação pedagógica justifica-se pelo fato de podermos articular teoria e prática num trabalho que se constituirá de um processo colaborativo, dinâmico e interativo entre professor e aluno.

Para o desenvolvimento da nossa oficina, pensamos em 04 (quatro) passos básicos para sua formação, a saber:

- mobilização do conhecimento prévio que o estudante já detém acerca do conceito de texto;
- compreensão do que seja texto, a partir dos critérios de textualidade;
- atuação na resolução de situações reais propostas por textos, previamente, selecionados;
- aplicação dos conhecimentos novos (acerca dos critérios de textualidade) nas diversas situações requeridas para análise dos textos.

As oficinas pedagógicas foram pensadas e planejadas, a partir dos objetivos que pretendemos alcançar acerca do ensino e aprendizagem do conceito de texto à luz das teorias da Linguística Textual; as atividades oficinairas serão organizadas partindo sempre dos conhecimentos prévios do estudante acerca dos conceitos de texto. Vale ressaltar ainda, que, como todo planejamento, este poderá ser flexibilizado, a fim de atender às necessidades apresentadas pelos estudantes no decorrer da vivência das oficinas.

As discussões ocorrerão oralmente, porém cada aluno deverá escrever suas conclusões ao final de cada oficina, a fim de melhor sistematizar os conhecimentos construídos ao longo dela. O estudante será levado “a vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78).

A proposta é a de oferecer oito, distribuídas semanalmente, com duração de duas horas-aula cada, totalizando dezesseis horas-aula, que serão organizadas de modo a contemplar as principais teorias que envolvem o trabalho com textos, especificamente, os critérios de textualidade. Salientamos que nossa intenção é que as oficinas possam ser aplicadas, preferencialmente, de forma sequencial, mas não vemos impedimento caso o professor queira trabalhar apenas este ou aquele aspecto textual, por isso cada oficina, embora relacionada com as questões textuais, não está em relação de “dependência” com as demais, podendo ser trabalhada de acordo com a necessidade do professor, do seu planejamento pedagógico, ou ainda para reforçar algum aspecto textual que se entenda importante trabalhar com os alunos.

Os objetivos da Oficina de Texto correspondem à descrição dos desempenhos/ações a serem desenvolvidas pelos participantes ao longo da realização de cada atividade proposta, trazendo como objetivo geral a oferta das condições de aprendizagem acerca de uma das teorias que subjaz o conceito de texto, ou seja, oferecer oficinas pedagógicas como instrumento de aprendizagem científica. Para isso pensamos, mais especificamente, em: envolver os estudantes em situações concretas de análise de textos propostos pelo livro didático entre outros extraídos de outras fontes; desenvolver estratégias de leitura e análise para compreensão do conceito de texto; mobilizar o conhecimento prévio que o estudante já detém acerca do conceito de texto; sistematizar e aprofundar as reflexões sobre os critérios de textualidade.

Nestas oficinas as atividades serão desenvolvidas, tendo como base teórica os estudos de Beaugrande e Dressler (1997), Marcuschi (2008), Koch (2004) autores que apontam o termo *textualidade* como conjunto de características necessárias para que um texto seja considerado texto e não apenas um amontoado de frases.

Já a *textualização* será considerada por eles como os princípios constitutivos da textualidade, necessários para o efeito eficaz da compreensão do texto, e por que não dizer como parte do conhecimento textual das pessoas. Os critérios aos quais nos referimos aqui são: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Nestas oficinas, os alunos serão levados a compreender todos os elementos necessários que dão significação

ao texto bem como as questões pertinentes à sua elaboração e seu processamento. Abordaremos de forma pragmática os critérios de textualidade, além de questões relacionadas aos hipertextos, ainda que brevemente.

Esclarecemos que a idealização dessas oficinas tem como objetivo chamar a atenção dos alunos para as diversas esferas do conhecimento envolvidas nos estudos textuais. Salientamos, ainda, que devido à complexidade dos diversos fatores necessários à produção e processamento textual elencaremos alguns que, o nosso ver, estão em consonância com nossa pesquisa. Sabemos que outras questões pertinentes no trabalho com textos (como a progressão textual, a referenciação, entre outros), mas diante da natureza do nosso trabalho, não disporemos de tempo para abordar todas as nuances envolvidas na produção dos textos. Esperamos, dessa forma, aguçar a curiosidade dos alunos para que possam, eles mesmos, galgar outros níveis de conhecimentos nos estudos textuais.

### **Organização das Oficinas**

A seguir faremos a descrição das atividades que elencamos para o trabalho em cada oficina. Ressaltamos que estas oficinas servirão sempre como marco inicial com as quais, pretendemos auxiliar os(as) professores(as) na construção de conhecimentos acerca da Linguística Textual, que possam ser trabalhados em sala.

#### **Oficina 01: O que é texto?**

Nesta oficina levaremos em consideração o conhecimento prévio dos alunos acerca do que eles entendem por texto. Inicialmente formaremos pequenos grupos compostos de quatro alunos para que juntos eles respondam aos seguintes questionamentos:

*1 – Para vocês, o que é um texto?*

*2 - O que é preciso para identificar o que é e o que não é um texto?*

*3 - Uma frase pode ser considerada texto?*

A partir das respostas que forem dadas pelos alunos, haverá uma catalogação, em cartazes, do conceito de texto por eles formulado. Em seguida, eles serão orientados a procurar no dicionário o significado da palavra texto, a fim de confrontarem o significado da palavra com as previsões realizadas anteriormente. Por oportuno, os estudantes serão convidados a fazer reflexões acerca do significado de texto que o dicionário apresenta e se este significado engloba tudo o que se acredita ser texto.

Para situarmos as primeiras análises apresentaremos aos alunos as seguintes discussões:

1 – *“(...) produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) e uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.). Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se são dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialógica), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte, leitor - falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).*

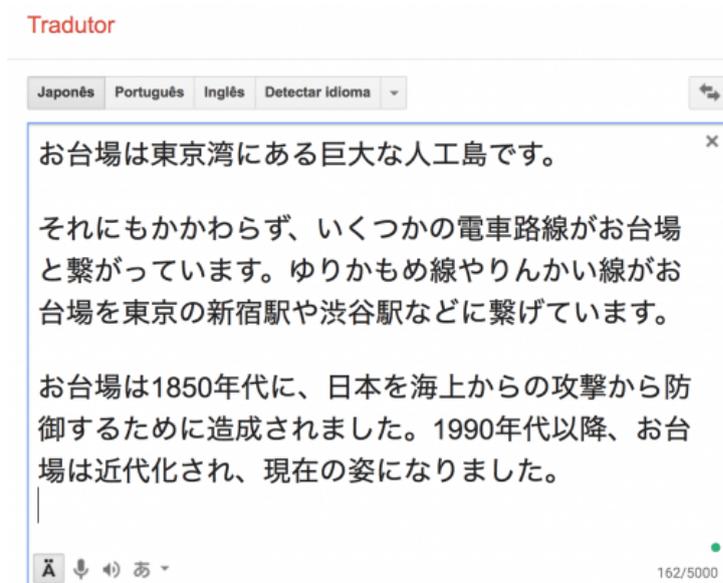
2 – *O texto é um evento comunicativo que ocorre de maneira social e cognitiva. (ANTUNES, 2010).*

3 – *O texto é o lugar da interação entre sujeitos. (KOCH, 2003).*

Com estas atividades pretendemos analisar o que os alunos já sabem sobre os textos e comparar as ideias dos alunos às citações dos teóricos acima mencionados buscando uma convergência entre as ideias do que é um texto. Para

consolidar as observações apresentadas exibiremos ainda (através de slides em um *Datashow*) os seguintes textos<sup>11</sup>, seguidos dos respectivos questionamentos:

### Texto 1



- A – O texto 1 é um texto?
- B – Você consegue ler o texto 1? Por quê?
- C – Em que tipo de texto (ou gênero) se enquadra o texto 1?
- D – As observações a que chegamos com a discussão sobre o que é um texto podem ser aplicadas ao texto 1? Explique:

Esperamos que os alunos cheguem à conclusão de que não podemos ler o texto 1, que ele não significa para nossa língua e para nossa cultura, não podendo, portanto, ser classificado para nós como texto, ainda que o seja em outro idioma – no caso o japonês. Esperamos levantar a discussão de que símbolos, palavras ou frases que não fazem sentido, que não provocam interação entre os interlocutores não podem ser considerados como texto. A seguir exibiremos outro exemplo a ser trabalhado com os alunos:

<sup>11</sup> De acordo com imagem disponível em < <https://goo.gl/HwHrFk> > Acesso em 01/06/2018.

## Texto 2

Desativar tradução instantânea 

---

Português Japonês Inglês  Traduzir

Odaiba é um grande ilha artificial na baía de Tóquio.

No entanto, uma série de rotas de trem estão conectados com Odaiba. Linha de Yurikamome e Rinkai ter ligado a Odaiba na estação de Shinjuku de Tóquio e Estação de Shibuya.

Odaiba na década de 1850, tem sido a construção, a fim de defender o Japão do ataque do mar. Desde os anos 1990, Odaiba foi modernizado, tornou-se a figura atual.

     Sugerir uma edição

- A – O texto 2 é um texto?
- B – Você consegue ler o texto 2? Por quê?
- C – Em que tipo de texto (ou gênero) se enquadra o texto 2?
- D – As observações a que chegamos com a discussão sobre o que é um texto podem ser aplicadas ao texto 2? Explique:

Agora, trabalhando o mesmo texto em nossa língua, esperamos que os alunos identifiquem no excerto, além das respostas dadas para as questões acima, as observações a que chegaram no início da discussão dessa oficina.

Esperamos que tais discussões possam auxiliar os alunos na percepção, não apenas “do que é um texto”, mas também possam aguçar a curiosidade dos alunos para os passos seguintes das próximas oficinas.

### Oficina 2: A coesão

Para Beaugrande e Dressler (1997) a coesão é o elemento que estabelece as possíveis conexões de sentido na superfície do texto. Diante do exposto, convidaremos os alunos a analisar os seguintes enunciados, bem como a responder as seguintes indagações:

Etapa 1 - Analise e responda:

***Maria gosta de chocolate. Luiz dorme cedo. Juliana bagunçou a casa.***

(Fonte: a autora)

A – O trecho acima pode ser considerado um texto?

B – Ele tem significado completo ou é um amontoado de sentenças?

Explique:

Depois das discussões anteriores, vejamos a etapa seguinte, com ela esperamos chamar a atenção para os aspectos relacionados à coesão que fundamentem nosso estudo.

Etapa 2 - Analise e responda:

***Maria gosta de chocolate. Luiz dorme cedo. Juliana bagunçou a casa.  
Cada um dos meus irmãos tem suas manias!***

(Fonte: a autora)

A – O trecho acima pode ser considerado um texto?

B – Ele tem significado completo ou é um amontoado de sentenças?

Explique:

C – O que mudou em relação à análise anterior?

Com as duas etapas anteriores esperamos que os alunos percebam que os textos não apenas necessitam de elementos coesivos, como construam uma noção de coesão que se aproxime do postulado de Beaugrande e Dressler (1997).

Na sequência apresentaremos um trecho do texto *Elas estão por toda parte*, retirado do livro “Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano, 2015, p. 114”. Neste trecho retiramos algumas palavras responsáveis pela coesão das sentenças e as apresentaremos em um quadro separado. Solicitaremos aos alunos que eles reescrevam as palavras retiradas ao seu devido lugar para dar sentido ao texto.

Texto 1

***Elas estão por toda parte***

***As bactérias dominaram a Terra \_\_\_\_\_ bilhões de anos provocaram\_\_\_\_\_ consideradas incuráveis\_\_\_\_\_ o desenvolvimento dos antibióticos, no século XX. \_\_\_ a vitória da humanidade \_\_\_ esta completa: parte desses microrganismos\_\_\_\_\_ é resistente aos medicamentos e a preocupação das autoridades de saúde em todo o mundo. Conseguiremos deter \_\_\_\_\_ contraofensiva silenciosa?***

***até - por – não - Mas - e - doenças - já – essa - desperta***

Na realização da atividade proposta acima, é importante que o professor leia, junto com os alunos o texto 1 antes e depois da resolução da questão proposta, mostrando que sem as palavras retiradas ficaria difícil compreender seu sentido porque a coesão entre as sentenças foi prejudicada com a retirada de palavras (preposições, conjunções, substantivo, verbo e advérbio). Dessa forma, esperamos que os alunos compreendam que todas as palavras devem “funcionar” para dar sentido ao texto.

Estas atividades, esperamos, devem promover o entendimento de que a coesão textual é “(...) a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam” (KOCH, 2004, p. 35) para que se forme um “tecido”, ou seja, uma unidade de significado que seja mais abrangente que a frase.

Na sequência apresentaremos outro texto com o intuito de trabalhar mais um aspecto ligado à coesão. Vejamos:

Texto 2

***CIRCUITO FECHADO***

***Chinelo, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoadura, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Mesa e poltrona, cadeira, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas,***

**quadros, papéis, telefone. Bandeja, xícara pequena. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vale, cheques, memorando, bilhetes, telefone, papéis. Relógio, mesa, cavalete, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeira, copo, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, telefone, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesas, cadeiras, prato, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Poltrona, livro. Televisor, poltrona. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.**

(RICARDO RAMOS, 1978)

Depois da leitura do texto 2 o professor deve questionar os alunos:

- A – O texto lido possui ligação entre as sentenças?  
 B – Podemos entender o texto 2? Do que ele trata?  
 C – Que conhecimentos utilizamos para preencher a falta de palavras (conectivos, adjetivos, verbos, etc.) no texto 2?

Esperamos, com a atividade anterior que os alunos percebam que os conhecimentos podem ser inferidos do texto porque “ele descreve cenas que nos são familiares em nosso dia-a-dia” (MARCUSCHI, 2008, 105). Para corroborar com essa análise, trazemos ainda as observações de Koch (2004, p. 46), ao discutir que “a coerência se constrói por meio de processo cognitivos operantes na mente dos usuários, desencadeados pelo texto e seu contexto, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo” para o entendimento do texto.

Com as três atividades anteriores pretendemos exemplificar que diversos fatores são responsáveis pela atribuição da coesão em um texto. Consolidamos nossa opinião em consonância com as ideias de Marcuschi, a saber:

Há, pois, certos fenômenos sintáticos que se formam ou se dão na relação entre os enunciados (relações inter-sentenciais) que independem da correção individual de cada um dos enunciados em si. Esse tipo de dependência que se cria nas séries de

sequências a que chamamos textos vai permitir e exigir novos padrões frasais, de modo que as próprias noções de corretude, incorretude e aceitabilidade, entre outras, têm que ser revistas. (MARCUSCHI, 2008, p. 119)

Como já exposto, destacamos que os trabalhos com essas oficinas têm a intenção de iniciar discussões a respeito de “mecanismos” que sejam responsáveis pela textualização. Não temos, portanto, a intenção de englobar todos os aspectos referentes à coesão, por exemplo, porque este trabalho por si só, demandaria outros diversos estudos relacionados às questões textuais. Esperamos, contudo, que os alunos atentem para a questão da coesão além de apresentar algumas formas de como ela pode ocorrer nos textos.

### Oficina 3: A coerência

Na visão de Beaugrande e Dressler (1997), a coerência é o que regula a interação dos componentes utilizados no mundo textual para a criação de sentido. Marcuschi (2008, p. 119) explica a coerência como sendo a “(...) continuidade baseada no sentido”. Para destacar essa continuidade Marcuschi (2008) mostra que a relação de coerência em um texto não deve situar-se apenas nas propriedades lexicais ou gramaticais de um texto, sendo necessária também a mobilização de conhecimentos cognitivos e interacionais para que se trabalhe (entenda) a coerência em um dado texto. Diante do exposto, propomos a realização das atividades a seguir:

Texto 1<sup>12</sup>

***Fui à praia me bronzear porque estava nevando e, quando isso ocorre, o calor aumenta, o que faz com que sintamos frio.***

Depois de ler o texto 1, responda:

- A – Há alguma palavra que você não conheça no texto?  
 B – O texto possui coerência? Explique:  
 C – Como você definiria o que é coerência textual?

<sup>12</sup> Disponível em < <https://goo.gl/aEoksw> > Acesso em 28/05/2018.

Com a realização dessa atividade, pretendemos chamar a atenção dos alunos para o fator de que todos os textos necessitam possuir coerência. Esperamos destacar, juntamente com as ideias de Marcuschi (2008) que apenas o conhecimento do léxico ou da gramática não são suficientes para atribuir coerência a um enunciado, uma vez que os conhecimentos cognitivos também devem ser mobilizados para o entendimento (ou não) do texto.

Esperamos que os alunos identifiquem as incoerências apresentadas no excerto, uma vez que é de conhecimento geral que, para se bronzear necessita-se de sol e se está nevando o ato de bronzear-se seria impossível (em meios naturais), assim como o fato de o calor aumentar. Além disso, esperamos que os alunos identifiquem que o que ocasiona o frio não é o aumento de calor. Todos os conhecimentos empregados na interpretação do texto 1 devem apontar para a falta de coerência nesse exemplo.

Na sequência, o professor apresentará aos alunos o texto a seguir:

Texto 2<sup>13</sup>

***Subi a porta e fechei a escada.  
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.  
Desliguei a cama e deitei-me na luz.***

***Tudo porque  
Ele me deu um beijo de boa noite.***

(Fonte: autor anônimo)

Depois de ler o texto 2, responda:

*A – Há alguma palavra que você não conheça no texto?*

*B – O texto possui coerência? Explique:*

*C – Como você definiria, agora, o que é coerência textual?*

---

<sup>13</sup> Texto retirado do livro de Irandé Antunes. Lutar com palavras – coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005. p. 174.

Esperamos que os alunos identifiquem que apesar de as sentenças parecerem sem sentido no texto 2, elas são justificáveis pelo fato de o enunciador ter sido beijado, o que ocasionaria certa confusão nas ações do mesmo. Esperamos também que os alunos identifiquem uma possível relação sentimental que ocasionou toda a confusão descrita no texto 2. A partir da análise dos dois textos anteriores, esperamos que os alunos construam o conceito de coerência textual de acordo com os postulados de Beaugrande e Dressler (1997) e Marcuschi (2008) apresentados anteriormente, no tocante à criação de sentidos nos textos.

Para consolidar a discussão nessa oficina sugerimos a realização de mais uma atividade. Nesta etapa apresentaremos um texto *O Akatu*, retirado de “Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano, 2015, p. 184”. Para a realização dessa atividade nós alteramos o texto original do livro acrescentando o advérbio de negação “*não*”, em diversas partes do texto. O trabalho dos alunos deve ser riscar as colocações indevidas para atribuir sentido ao texto. Vejamos o texto 3:

Texto 3

### **O Akatu**

***O instituto Akatu não é uma organização não governamental sem fins não lucrativos que não trabalha pela não conscientização e não mobilização da não sociedade para o não Consumo não Consciente.***

***Defende o não ato de não consumo não consciente como não um instrumento não fundamental de não transformação do não mundo, já que não qualquer não consumidor não pode não contribuir para a não sustentabilidade da não vida no não planeta: por meio do não consumo de recursos não naturais, de não produtos e de não serviços e não pela não valorização da não responsabilidade não social das não empresas.***

Depois da realização da atividade anterior pelos alunos o professor deve convidá-los a comparar o resultado com o texto original do livro, exibido na sequência:

## Texto 4

**Estudo do texto** Responda sempre no caderno.

**O contexto de produção**

1. Leia o trecho a seguir, retirado do *site* do Instituto Akatu.

**O Akatu**  
 O Instituto Akatu é uma organização não governamental sem fins lucrativos que trabalha pela conscientização e mobilização da sociedade para o Consumo Consciente.

Defende o ato de consumo consciente como um instrumento fundamental de transformação do mundo, já que qualquer consumidor pode contribuir para a sustentabilidade da vida no planeta: por meio do consumo de recursos naturais, de produtos e de serviços e pela valorização da responsabilidade social das empresas.



Mais uma vez ressaltamos que pontuamos apenas alguns aspectos dentre os diversos fatores que podem conferir coerência a um texto, visto que nossa intenção é elencar os aspectos de textualidade junto aos alunos. Entendemos que tais estudos são apenas o passo inicial para a compreensão dos referidos aspectos nas análises possíveis em um dado texto.

### Oficina 4: A intencionalidade

A intencionalidade textual refere-se às atitudes do produtor de textos, cujo trabalho consiste em produzir sequências que formem um texto coerente e coeso a fim de demonstrar as intenções de quem produz o texto, seja para transmitir conhecimento, seja para conquistar uma meta no plano comunicativo (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997).

Dessa forma proporemos aos alunos a análise da atividade a seguir:

Texto 1<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Disponível em < <https://enem.inep.gov.br/#/antes?k=vrz7lt> > Acesso em 22/05/2018.

O Enem é para todos

ATENDIMENTO  
ESPECIALIZADO



- Autismo
- Baixa visão
- Cegueira
- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência intelectual (mental)
- Déficit de atenção
- Discalculia
- Dislexia
- Surdez
- Surdocegueira
- Visão Monocular

*A – Qual a intenção do autor do texto?*

*B – Para quem o texto se destina?*

Esperamos que os alunos identifiquem que a intencionalidade presente no texto 1 pretende informar sobre a possibilidade de pessoas que necessitam de atendimento especializado envolvendo diversas questões relacionadas à saúde, destacando que, quem possui tais necessidades, também, podem realizar a avaliação (ENEM), desde que informe a necessidade de atendimento diferenciado. Segundo Koch (2004, p. 42), quando se trata de trabalhar a intencionalidade quem produz o texto deve mobilizar “os recursos adequados à concretização dos objetivos visados”. No caso do texto 1, pretendemos que os alunos analisem, além do título (que já define para que tipo de público o anúncio é dirigido: para aqueles que se interessam pelo ENEM), as imagens da cadeira de rodas e a configuração de mão indicam que o excerto trata de pessoas que necessitam de assistência especial, corroborando com as demais informações escritas.

Outra atividade que propomos para se trabalhar a intencionalidade será proposta com o texto a seguir e com os respectivos questionamentos:

Texto 2<sup>15</sup>

**Dinheiro na Mão**  
**S/ AVALISTA, S/ SPC E MENOR TAXA**  
 Documentos: 2 Últimos Contra-Cheques, Comprovante de Residência (Luz, Gás ou Telefone), CPF e Carteira de Identidade (Original e Xerox)  
**Tel.: 2237-0515**  
 Rua Paulo Barbosa, nº129, sala 06 - Centro - Petrópolis  
 Próximo ao Banco do Brasil, em frente ao Terê Frutas  
 Não Jogue na Rua Mantenha sua Cidade Limpa Dist. Interna

A – Qual a intenção do autor do texto?

B – Para quem o texto se destina?

Com as discussões anteriores esperamos que os alunos percebam que, quem produz um texto tem sempre uma intenção de interação e, para isso, precisa demonstrar a intenção “de produzir uma manifestação coesa e coerente” (KOCH, 2004, p. 42). Salientamos que é importante o professor comparar as duas intenções dos locutores comparando as intenções dos produtores do texto 1 (informar sobre o Enem) com as do texto 2 (informar onde conseguir empréstimo, quais as documentações necessárias, além da exposição da “facilidade” de se conseguir contratar o empréstimo, uma vez que não se exige avalista e a pessoa pode estar inserida no SPC, por exemplo).

Diversos são os textos a com os quais os alunos podem ter contato. Diversas também podem ser as motivações dos locutores (intencionalidade). Ao nosso modo de ver, analisar e identificar a intencionalidade discursiva, entendemos, que é essencial para se conseguir uma maior interação na busca de informações (informações de quem pode fazer o exame do Enem mesmo tendo alguma deficiência), ou ainda perceber que as intenções do locutor podem não estar tão claras quanto se apresentam (no texto 2 há apenas a informação de que se cobrará a menor taxa para o empréstimo, mas o percentual para essa taxa não é divulgado).

Todos esses conhecimentos devem ser levados em consideração, pois segundo Koch (2004, p. 42) “(...) existem casos em que o produtor do texto afrouxa

<sup>15</sup> Imagem disponível em < <https://goo.gl/4w2ZtN> > Acesso em 23/05/2018.

deliberadamente a coerência, com o fim de obter efeitos específicos”, o que nos permite analisar que o texto 2 apresenta um “mundo” de facilidades para conceder empréstimos a quem recorra a este meio, mas não explicita questões essenciais como a taxa cobrada, a quantidade de parcelamento, ou que garantias se exige de fato para quem quer dinheiro emprestado – situação que deveria despertar desconfiança para quem deseja realizar esse tipo de transação financeira.

### **Oficina 5: A aceitabilidade**

A aceitabilidade é um critério de textualidade que está focado no receptor. Para que este critério seja satisfatório o receptor tem que enxergar relevância no texto, ou seja, o fato de que para o receptor uma série de sequências que constituem um texto com coesão e coerência é aceitável uma vez que este percebe que para ele tais informações possuem alguma relevância (na aquisição de novos conhecimentos, por exemplo) (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 41). Para se trabalhar a aceitabilidade nas aulas propomos a realização das atividades descritas a seguir:

Texto 1<sup>16</sup>



A – A quem possivelmente se destina o texto lido?

B – Qual a mensagem principal?

C – Há alguma palavra no texto que você não conheça, qual?

Esperamos que os alunos identifiquem que o texto 1 trata-se de um anúncio de kits para vedação de motores automotivos. O professor deve direcionar a discussão questionando se os alunos já tinham conhecimento das palavras *Freudenberg*, *corteco* (marcas dos fornecedores de peças automotivas), *ecojuntas* (tipo de junta para motor automotivo), ou *retentores* (peça utilizada para vedação de óleos, graxas ou fluidos em motores). Esperamos que os alunos identifiquem a pouca (ou nenhuma) aceitabilidade do público escolar em geral se o texto 1 fosse divulgado em panfletos na escola, por exemplo, pois, de acordo com as ideias de

<sup>16</sup> Retirado da revista *Reparação Automotiva*, (2017, p. 11). Disponível em < [https://issuu.com/znews6/docs/ra103\\_digital](https://issuu.com/znews6/docs/ra103_digital) > Acesso em 25/05/2018.

Koch (2004, p. 43) este fator de textualidade “(...) refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância”.

Vejam, a seguir, a próxima atividade:

Texto 2<sup>17</sup>

## Entreletras

### Glossário futebolístico

1. No país do futebol, muitas palavras e expressões cotidianas têm significado especial quando utilizadas para narrar ou comentar uma partida. Em seu caderno, tente completar o miniglossário a seguir.
  - **Amarelar:** *ficar com medo do adversário e, por isso, jogar mal.*
  - **Balãozinho** (lençol, chapéu): *lance de habilidade em que o jogador chuta a bola sobre o adversário, em trajetória curva, e volta a dominá-la adiante.*
  - **Catimbar:** *deixar o jogo lento.*
  - **Chaleira:** ★.
  - **Dar de trivela:** ★.
  - **Filó:** ★.
  - **Onde a coruja dorme:** ★.
  - **Passar uma bola redonda:** ★.
2. Quais outros termos você acrescentaria a essa lista? Desafie um colega a descobrir quem consegue criar o vocabulário futebolístico mais extenso.  
*Resposta pessoal.* (MP)
3. *Pelota, gorduchinha e maricota* são algumas das palavras que designam a bola de futebol. Quais outras você conhece?  
*Capotão, criança, Guiomar, menina, nega, pepita, redonda, etc.*



Merco Guilherme/DFBR

1. Chaleira: lance em que um jogador, para caçoar do adversário, trança as pernas, acertando a bola de pé trocado.  
Dar de trivela: chutar com efeito, utilizando o lado externo ou interno do pé.  
Filó: rede.  
Onde a coruja dorme: ângulos de cima da trave.  
Passar uma bola redonda: passar a bola em ótimas condições para um companheiro.

Depois que o professor solicitar a resolução da atividade acima, é importante discutir com a classe sobre os termos e expressões empregadas no jargão “futebolístico”. Entendemos que o professor precisa chamar a atenção para a aceitabilidade (ou não) dos termos utilizados na atividade. Se os alunos são fãs de futebol, possivelmente irão apresentar um maior grau de aceitabilidade se compararmos com aqueles que não têm familiaridade com o este ambiente.

Uma discussão importante é destacada por Marcuschi (2008) ao esclarecer que não devemos confundir a aceitabilidade enquanto fator de textualidade, do conceito de aceitabilidade postulado pela gramática, no qual textos que não estejam de acordo com a norma gramatical, como a sentença “- Hoje levantei cedo e tomei um banho, um café e um táxi para a universidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 128), pode ainda ser aceitável do ponto de vista da linguística textual, uma vez que “a

<sup>17</sup> Atividade retirada do livro: Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano, 2015, p. 114”. (MARCHETTI; STRECKER; CLETO, 2015, p. 107)

aceitabilidade de que trata a LT não se reduz ao plano das formas e, sim, se estende ao plano do sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

## Oficina 6: A informatividade

Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 43) a informatividade serve para avaliar até que ponto as sequências de informações em um dado texto são previsíveis ou inesperadas. Para Marcuschi (2008, p. 132) “este critério é o mais óbvio de todos”, uma vez que quem produz um texto tem uma intenção de partilhar alguma informação com seus interlocutores.

Vejamos as propostas de atividades a seguir:

Texto 1<sup>18</sup>

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>SEGURANÇA</b><br/> <b>PROJETO PRETENDE AUMENTAR PENALIZAÇÃO A PICHADORES</b><br/>         Lei sancionada em Blumenau prevê multa a partir de R\$ 1,5 mil a infratores<br/>         Página 9</p> | <p><b>POLÍTICA</b><br/> <b>EX-GOVERNADOR DE MINAS SE ENTREGA À POLÍCIA CIVIL</b><br/>         Tucano Eduardo Azeredo é o primeiro líder do PSDB a ir para a prisão<br/>         Página 8</p> | <p><b>ECONOMIA</b><br/> <b>FEIRA MOVIMENTA SETOR IMOBILIÁRIO DE BLUMENAU</b><br/>         Construção civil amplia vagas de emprego e aquece mercado<br/>         Página 6</p> |
|---|--|---|



BLUMENAU  
 ANO 4 / Nº 14.486  
 R\$ 2,50

**QUINTA-FEIRA**  
 24 DE MAIO DE 2018

**ECONOMIA**  
**BLOQUEIO PREJUDICA ABASTECIMENTO**  
 Paralisação nacional de caminhoneiros em rodovias de SC provoca fila em postos do Vale do Itajaí à procura de combustíveis, que estão esgotados em muitos estabelecimentos. Supermercados alertam para falta de produtos  
 Página 12

A – Qual é a notícia principal do jornal?

B – Que consequências são apresentadas como resultado dos bloqueios?

Com a aplicação da atividade anterior pretendemos chamar a atenção dos alunos para o baixo grau de informatividade apresentado na notícia acima, uma vez

<sup>18</sup> Disponível em < <https://goo.gl/AheBoR> > Acesso em 03/06/2018.

que, se os caminhoneiros provocam bloqueios este fato terá consequências óbvias como fila nos postos de combustíveis ou falta de produtos nos supermercados. Se fosse noticiado que, apesar dos bloqueios, postos de gasolina e supermercados funcionassem normalmente, aí sim teríamos um grau de informatividade mais elevado. Segundo Koch:

(...) é preciso que haja um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Um texto que contenha apenas informação conhecida caminha em círculos, é inócuo, pois falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual. Por outro lado, é cognitivamente impossível a existência de textos que contenham unicamente informação nova, visto que seriam improcessáveis, devido à falta das âncoras necessárias para o processamento. (Koch 2004, p. 41)

A partir das observações da autora, podemos pensar em trabalhar com os alunos textos que se apresentem apenas com informações novas (ao menos para os estudantes), como o texto apresentado a seguir.

Texto 2<sup>19</sup>

***Noticia fecit pelagio romeu de fiadores Stephano pelaiz .xxi. solidos lecton .xxi. soldos pelai garcia .xxi. soldos. Gūdisaluo Menendici. xxi soldos /2 Egeas anriquici xxxta soldos. petro cōlaco .x. soldos. Gūdisaluo anriquici .xxxxta. soldos Egeas Moníci .xxti. soldos [i l rasura] lhoane suarici .xxx.ta soldos /3 Menendo garcia .xxti. soldos. petro suarici .xxti. soldos Era Ma. CCaa xiiitia Istos fiadores atan .v. annos que se partia de isto male que li avem***

A – De que trata o texto?

B – Você é capaz de identificar ao menos uma frase completa?

C – Em que idioma ele está escrito?

Com a atividade anterior, esperamos que os alunos compreendam que não é possível compreender o texto 2 porque cada informação nele é nova (vocabulário, uso da pontuação, ordem dos termos nas frases) para os alunos regularmente matriculados em uma escola do ensino fundamental, entretanto trata-se de um texto (o mais antigo até agora encontrado) escrito em Língua Portuguesa arcaica (o galego-português), em 1175.

<sup>19</sup> Disponível em < <https://goo.gl/4yabxV> > Acesso em 03/06/2018.

Depois de esclarecidos estes pontos, sugerimos que seja apresentada a versão “atual” do texto 2, aqui classificada como texto 3:

Texto 3

***Pelágio Romeu lista aqui seus fiadores: para Pedro Colaço, devo dez contos; para Estevão Pais, Leitão, Paio Garcia, Gonçalo Mendes, Egas Moniz, Mendo Garcia e Pedro Soares, deve vinte contos; para João Soares, trinta contos, e para Gonçalo Henriques, quarenta contos. Agora estamos em 1175, e só daqui a cinco anos vou ter que pagar esses patrícios!***

A – De que trata o texto?

B – Você é capaz de identificar ao menos uma frase completa?

C – Em que idioma ele está escrito?

Através destas atividades esperamos destacar que enquanto o texto 2 apresenta uma série de informações novas para os alunos o texto 3 as apresenta de forma a saber que se trata de uma lista de fiadores de um antigo nobre que se chamava Pelágio Romeu.

Outra informação que julgamos, pode ser inferida é o fato de que apesar de nobre, Pelágio Romeu não era um homem rico, visto que ele possuía muitos fiadores (credores). Destacamos aqui, em concordância com Marcuschi (2008, p. 132) que se faça a distinção entre conteúdo e sentido, uma vez que “perguntar pelos conteúdos de um texto não é o mesmo que perguntar pelas informações por ele trazidas”. No caso do nosso estudo o texto traz a informação de que o nobre não era rico sem mencionar esta palavra em seu conteúdo.

### **Oficina 7 - A situacionalidade**

Este fator de textualidade faz com que um texto seja relevante na situação em que ele aparece (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p. 44). Este fator engloba as circunstâncias de produção ou leitura de um dado texto, ou seja “refere-se ao fato de relacionarmos o evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc.) em que ele ocorre (MARCUSCHI, 2008, p. 128, APUD BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997).

Para trabalhar este fator de textualidade propomos as atividades a seguir:

Texto 1<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Disponível em < <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/7582/> > Acesso em 01/06/2018.

**Apesar de Você (Chico Buarque)**

Hoje você é quem manda  
 Falou, tá falado  
 Não tem discussão, não  
 A minha gente hoje anda  
 Falando de lado  
 E olhando pro chão, viu

Você que inventou esse estado  
 E inventou de inventar  
 Toda a escuridão  
 Você que inventou o pecado  
 Esqueceu-se de inventar  
 O perdão

Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Eu pergunto a você  
 Onde vai se esconder  
 Da enorme euforia  
 Como vai proibir  
 Quando o galo insistir  
 Em cantar  
 Água nova brotando  
 E a gente se amando  
 Sem parar

Quando chegar o momento  
 Esse meu sofrimento  
 Vou cobrar com juro, juro  
 Todo esse amor reprimido  
 Esse grito contido  
 Este samba no escuro

Você que inventou a tristeza  
 Ora, tenha a fineza

De desinventar  
 Você vai pagar e é dobrado  
 Cada lágrima rolada  
 Nesse meu penar

Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Inda pago pra ver  
 O jardim florescer  
 Qual você não queria  
 Você vai se amargar  
 Vendo o dia raiar  
 Sem lhe pedir licença  
 E eu vou morrer de rir  
 Que esse dia há de vir  
 Antes do que você pensa

Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Você vai ter que ver  
 A manhã renascer  
 E esbanjar poesia  
 Como vai se explicar  
 Vendo o céu clarear  
 De repente, impunemente  
 Como vai abafar  
 Nosso coro a cantar  
 Na sua frente

Apesar de você  
 Amanhã há de ser  
 Outro dia  
 Você vai se dar mal  
 Etc. e tal  
 Lá lá lá lá laiá

A – De que trata a letra da música?

B – Quem seria o “você” a quem a música se refere?

C – Em que situação esse texto deve ter sido produzido?

Com a discussão anterior, esperamos que os alunos identifiquem os aspectos que o texto permite identificar: que o eu-lírico parece falar sobre um relacionamento que não deu certo. Ele usa no texto expressões como “e a gente se amando”, “esse meu sofrimento”, “todo esse amor reprimido”, entre outras, que parecem remeter a um relacionamento amoroso no qual uma pessoa é mais impiedosa (o “você” a quem o texto se refere) e uma outra pessoa que sofre com isso.

É importante que o professor leve o real contexto de produção do texto 1 para a discussão na sala de aula: a época da ditadura militar. Partindo da informação desse fato aos alunos o professor deve promover a releitura do texto, chamando a atenção para a impossibilidade de os artistas dizerem abertamente o que queriam à época por causa da censura. Dessa forma, expressões como “você que inventou esse estado”, “este samba no escuro”, “que esse dia há de vir/antes do que você pensa”, passam a ter significação especial, uma vez que se referem diretamente às situações impostas pelo regime militar e falam da esperança de que esses dias acabem, respectivamente.

Trabalhar a situacionalidade em sala de aula tem a ver com mostrar aos alunos um critério que trata da “adequação textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 129). A atividade proposta tem a intenção de fazer os alunos refletirem sobre a adequação do texto à situação em que ele se torna relevante.

Vejamos agora outro texto que pode ser trabalhado com os alunos:

Texto 2<sup>21</sup>

### **Flor de Lis (Djavan)**

**Valei-me, Deus**

**É o fim do nosso amor**

**Perdoa, por favor**

**Eu sei que o erro aconteceu**

**Mas não sei o que fez**

**Tudo mudar de vez**

**Onde foi que eu errei?**

<sup>21</sup> Disponível em < <https://www.letras.mus.br/djavan/45527/> > Acesso em 03/06/2018.

***Eu só sei que amei  
Que amei, que amei, que amei***

***Será talvez  
Que minha ilusão  
Foi dar meu coração  
Com toda força  
Pra essa moça  
Me fazer feliz  
E o destino não quis  
Me ver como raiz  
De uma flor de lis***

***E foi assim que eu vi  
Nosso amor na poeira, poeira  
Morto na beleza fria de Maria***

***E o meu jardim da vida  
Ressecou, morreu  
Do pé que brotou Maria  
Nem margarida nasceu  
E o meu jardim da vida  
Ressecou, morreu  
Do pé que brotou Maria  
Nem margarida nasceu***

A – De que trata a letra da música?

B – Quem seria “Maria” a quem a música se refere?

C – Em que situação esse texto deve ter sido produzido?

Com a interpretação dessa música esperamos que os alunos identifiquem que, possivelmente trata-se de um relacionamento que não deu certo. É importante destacar, para esta interpretação expressões como “*é o fim do nosso amor*”, “*onde foi que eu errei?*”, “*e foi assim que que vi/nosso amor na poeira, poeira*”, uma vez que estas passagens reforçam a ideia da situação discutida inicialmente para esse texto.

Depois da conclusão da primeira etapa sugerimos que o professor forneça uma informação diferente: a de que o eu-lírico era casado com uma pessoa de nome Maria e que esta pessoa faleceu enquanto estava em trabalho de parto, fazendo

com que o bebê (Lis) não nascesse. Diante dessa informação,<sup>22</sup> esperamos que os alunos reavaliem a letra da música e percebam que devido à mudança de situação (situacionalidade) na interpretação os versos da canção ganham outro significado. Ainda que nessa segunda etapa dos trabalhos para se discutir a situacionalidade, a informação dada aos alunos não corresponda à realidade (como exposto no rodapé desta página), esperamos que este exercício possa levar os alunos a compreenderem que o texto se expressa, entre outros fatores, de acordo com as diversas situações de produção ou de recepção, e que os contextos em que tais textos são processados podem afetar sua significação.

### **Oficina 8: A intertextualidade**

A intertextualidade é o critério que permite relacionarmos um dado texto com outros textos anteriores (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997, p.45), ou seja, todos os textos possuem este fator como sendo o elemento que “os relaciona e os distingue” (MARCUSCHI, 2008, p. 130) dos demais. Abaixo exibiremos mais duas sugestões de atividade para trabalhar a intertextualidade com os alunos.

#### Texto 1

---

<sup>22</sup> Vale salientar que esta informação, amplamente divulgada na internet, trata-se de uma informação equivocada, como explica o próprio cantor em entrevista disponível em < <https://goo.gl/DN8b7u> > Acesso em 03/06/2018.

**Bom conselho (Chico Buarque)**

**Ouçã um bom conselho  
 Que eu lhe dou de graça  
 Inútil dormir que a dor não passa  
 Espere sentado  
 Ou você se cansa  
 Está provado, quem espera nunca alcança**

**Venha, meu amigo  
 Deixe esse regaço  
 Brinque com meu fogo  
 Venha se queimar  
 Faça como eu digo  
 Faça como eu faço  
 Aja duas vezes antes de pensar**

**Corro atrás do tempo  
 Vim de não sei onde  
 Devagar é que não se vai longe  
 Eu semeio o vento  
 Na minha cidade  
 Vou pra rua e bebo a tempestade.**

A – Por que o título da música é “Bom conselho”?

B – Você identifica trechos na música que já tenha ouvido antes? Quais?

C – Que tipo de conselho o autor tenta dar para os outros?

A partir das discussões anteriores esperamos que os alunos identifiquem vários trechos já conhecidos do público em geral, presentes dos ditados populares, tais como “Se conselho fosse bom, não se dava, se vendia”, “Quem espera sempre alcança”, “Quem brinca com fogo, acaba se queimando”, “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço”, “Pense duas vezes antes de agir”, “Devagar se vai longe”, “Quem semeia vento, colhe tempestade”. Esperamos que os alunos identifiquem na música trabalhada uma adaptação (releitura) das informações fornecidas pelos ditos populares.

Para consolidar o que já expusemos trazemos também as contribuições de Koch (2004, p. 42) ao elucidar que “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos”.

Vejamos a próxima atividade a ser trabalhada com os alunos:

Texto 2<sup>23</sup>

A – O que está sendo anunciado no texto acima?

B – Você identifica trechos (visuais ou linguísticos) que já tenha visto antes? Quais?

C – A que outro texto a propaganda acima faz referência?

Como vimos, é possível identificar facilmente a intertextualidade da propaganda exibida no texto 2 com outro texto muito conhecido, o conto de fadas *Chapeuzinho vermelho*. É importante que o professor trabalhe com os alunos os aspectos que fazem a intertextualidade entre a propaganda e o conto, incluindo a análise da imagem. Também é importante ressaltar que a intertextualidade pode ocorrer de “diversas maneiras” (KOCH, 2004, p. 42) entre os textos, ou seja, se tomarmos como exemplo o texto 2 perceberemos que para estabelecer a relação de textualidade devemos levar em conta os aspectos linguísticos e os aspectos visuais.

Mais uma vez gostaríamos de deixar claro que há vários outros processos que podem envolver o uso da intertextualidade, mas como nosso objetivo é apenas chamar a atenção para esta característica textual não nos deteremos a análises mais aprofundadas.

<sup>23</sup> Disponível em < <https://goo.gl/mBeH5C> > Acesso em 01/06/2018.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que, com as oficinas propostas, os alunos possam ser instigados a refletir acerca da relação que se estabelece entre os falantes e a linguagem. Trabalhamos textos de circulação social, que possibilitassem a compreensão dos sentidos que estes pretendem transmitir ao seu destinatário, assim como os aspectos influenciadores para que esta compreensão exista, ou seja, com a aplicação das oficinas acima pretendemos abordar o “funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2004, p. 14).

Dessa forma, destacamos a perspectiva pragmática para o trabalho com textos, visto que a escola não pode mais perpetuar atitudes de reprodução de conhecimentos como observa Antunes (2003, p. 108), ao esclarecer: “como a tradição era seguir à risca, lição por lição, os livros didáticos, o professor ‘aprendeu’ a não ‘criar’, a não ‘inventar’ seus programas de aula. O conhecimento que ele ‘passava’ e ‘repassava’ era sempre produzido por outra pessoa, não por ele próprio”. Durante a preparação das oficinas acima descritas, por várias vezes, evitamos trabalhar com modelos prontos, ainda que em um ou outro momento utilizássemos as propostas do livro didático. O que nos interessa não é aceitar ou rechaçar as propostas provenientes do livro didático, mas esclarecemos que o professor precisa estar atento para, dependendo da sua intenção pedagógica, aceitar, ajustar ou até mesmo descartar alguma proposta do livro didático, se entender que a referida atividade não atenderá às expectativas por ele propostas.

Diante de uma postura pragmática “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109), ou seja, os trabalhos em sala de aula devem priorizar os textos e, sobretudo textos comuns no cotidiano das pessoas em detrimento de textos fabricados pelo professor para evidenciar determinada característica textual ou gramatical, afinal é com esse tipo de texto que os alunos terão que lidar pelo resto de suas vidas.

Concluimos discutindo que há outras tantas maneiras de se trabalhar os critérios de textualidade, a partir de inúmeros outros textos e evidenciando

diversas outras características complementares, além das que foram aqui abordadas. Salientamos que nosso objetivo foi o de proporcionar um contato com as análises textuais a partir de pontos que podem (e devem) ser aprofundados para uma maior compreensão dos conhecimentos envolvendo os textos.

Consideramos, inicialmente, que a proposta de trabalho com os professores serviria como alicerce para que eles pudessem dispor de mais referenciais teóricos que auxiliassem nas possíveis análises (e usos) que estes profissionais fariam dos livros didáticos. Destacamos que as oficinas desenvolvidas foram pensadas para o trabalho com os critérios de textualidade nas salas de aulas do nono ano do ensino fundamental, mas nada impede que possa atender à outros públicos.

Dessa forma, não aplicamos as oficinas da maneira como sistematizamos, acima, porque estas atividades necessitariam de tempo, espaço, disponibilidade de alunos dos quais não dispúnhamos enquanto estávamos envolvidas com todas as demais questões deste trabalho. Entretanto, nas conversas com outros professores (alguns deles, colegas de mestrado), durante as quais procurávamos checar a eficácia de cada oficina proposta, encontramos grande aceitação às ideias e aos formatos trabalhados, o que nos forneceu fortes indícios de que estávamos atendendo aos anseios dos profissionais de Letras para o trabalho envolvendo a LT. Salientamos, também, que os trabalhos com análise de textos precisam ser maturados pelos professores e flexibilizado às reais condições dos alunos.

Com o andamento da nossa pesquisa demo-nos conta de que trabalhar os aspectos de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1997) proporcionaria uma ampliação muito maior do que supúnhamos no início, uma vez que trabalhar tais aspectos não apenas amplia as habilidades de análise dos professores em exercício, como também percebemos que as propostas apresentadas pelas oficinas complementam a perspectiva de trabalho com os gêneros discursivos (KOCH, 2001; BAKHTIN, 2006; ANTUNES, 2013; MARCUSCHI, 2008, 2012).

No decorrer da elaboração das oficinas, enxergamos a possibilidade de elas serem aplicadas aos alunos da educação básica, porém as atividades, também, colaboram como proposta de formação para os professores de

português, pois tais atividades, entendemos, não só colaboram com as propostas do LD, mas também, oferece conhecimentos teóricos os quais muitos professores ainda permanecem distante. A oficina foi objetiva contribuir para o que Paviani e Fontana (2009, p. 78) denominam de “articulação entre teoria e prática”.

A nossa proposta de oficina não é estanque, trata-se apenas de uma sugestão para o trabalho com os critérios de textualidade propostos por Beugrande e Dressler (1997) e que pode ser utilizada tanto para o ensino-aprendizagem dos alunos, quanto para formação de professores, contudo é valido considerar que esta não foi a ideia inicial.

Essa oportunidade de poder fazer uma análise do material didático mais utilizado na sala de aula, e, ainda, poder propor um material alternativo para o trabalho com textos foi de suma importância para maturidade da nossa responsabilidade, enquanto professores do ensino básico. Por tudo isso, é importante evidenciar a importância do PROFLETRAS para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, visto que foi por meio desta Especialização que se deu o aprimoramento do nosso olhar sobre a teoria e das questões basilares para o ensino de língua.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Língua, Texto e Ensino**, p.19 a 62. São Paulo: Parábola Editora, 2013

\_\_\_\_\_. **Aula de Português – encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

BAGNO, Marcos. **Viva o livro didático**. In: BAGNO, Marcos. Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de língua portuguesa. Curitiba, Aymará, 2010. p.35-51

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. **Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002)**. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Org.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 47-72.

BAUER, M. W. e GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BENTES, Anna Christina. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. v. 1. São Paulo: Cortez, 2005. p. 101-142.

BITTENCOURT, Circe. **Concepções e caracterização do Livro Didático**. In: BITTENCOURT, Circe et al. O saber histórico na sala de aula. p. 71 a 74. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental – Língua Portuguesa. 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Texto, textualidade e textualização.** In: CECCANTINI, J.L. Tápias, et al. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. V1.* São Paulo:UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. P.113-128.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual : Introdução.** São Paulo: Cortez, 1983.

FIORIN, José Luiz. SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação – 17 ed. –** São Paulo: Ática, 2007.

FREITAG, Bárbara et al. **O estado da arte do livro didático no Brasil.** Brasília: INEP/REDUC, 1987

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português.** In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* p.39 a 56. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_, **Unidades Básicas do Ensino de Português.** . In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula.* p.59 a 79. São Paulo: Ática, 2007.

Guia de livros didáticos : PNLD 2014 : língua portuguesa : ensino fundamental : anos finais. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 120 p. : il.

INDURSKY, F. **O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites.** In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). *Discurso e Textualidade.* Campinas: Pontes, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. A possibilidade de intercâmbio entre linguística textual e o ensino de língua materna. **Veredas Revista de Estudos Lingüísticos,** Juiz de Fora: s.n, v.5, n.2, p. 85-94, jul./dez. 2001

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003. 2<sup>a</sup> ed.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas.** Alfa Revista de Linguística, São Paulo, 41: 67-78, 1997.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_, Ingedore Grunfeld Villaça. **Concepções de Língua, Sujeito, Texto e Sentido**. In: KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*, p.13 a 17. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça. **Princípios teórico-analíticos da Linguística Textual**. In: KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*, p.11 a 25. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça. **Linguística Textual e o Ensino de Português**. In: KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*, p.172 a 186. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça; ELIAS; Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003. 2ª ed.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003

MARCHETTI, Greta, et al. **Para Viver Juntos – Português – Ensino Fundamental – Anos Finais – 9º ano** - 4ªed. –São Paulo: SM, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de texto : algumas reflexões**. In: O livro didático de Português: múltiplos olhares/Organizadoras: Dionísio, Angela Paiva; Bezerra, Auxiliadora. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48 -61.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Linguística do texto: o que é e como se faz?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. *Conjectura*, v.14, n.2, maio/ago. 2009, p. 77-88.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o Ensino de Português na Escola**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. p.32 a38. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. p. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **LINGUAGEM E ESCOLA – Uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 2000.