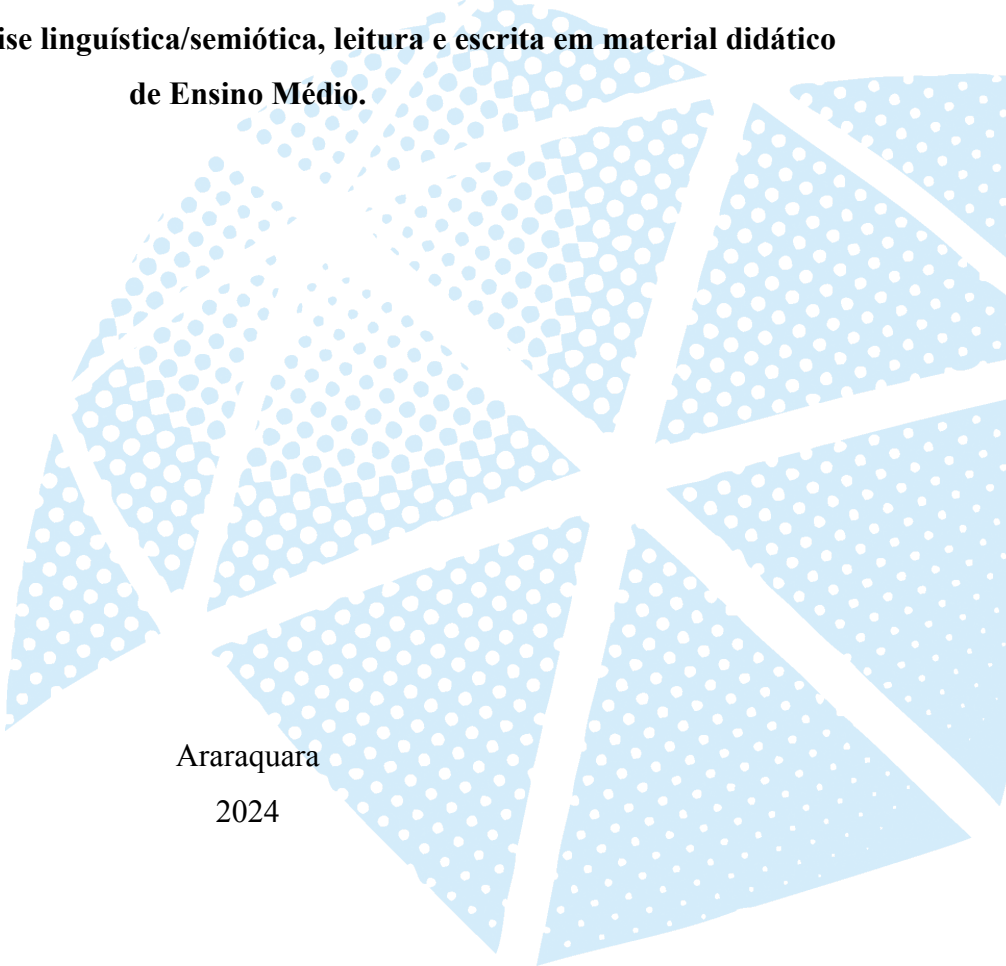


UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

LORENA APIS GIROTTO

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
considerações sobre análise linguística/semiótica, leitura e escrita em material didático
de Ensino Médio.**

Araraquara
2024



LORENA APIS GIROTTO

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
considerações sobre análise linguística/semiótica, leitura e escrita em material didático
de Ensino Médio.**

TCC apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Bacharela em Letras.

Área de Concentração: Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador(a): Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

Araraquara

2024

G527g Girotto, Lorena Apis

Os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa : considerações sobre análise linguística/semiótica, leitura e escrita em material didático de Ensino Médio. / Lorena Apis Girotto. -- Araraquara, 2024

48 p. : fotos

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura - Letras) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Marina Celia Mendonça

1. Gêneros discursivos. 2. Análise linguística/semiótica. 3. Ensino de língua portuguesa. 4. Análise Dialógica do Discurso. 5. Círculo de Bakhtin. I. Título.

LORENA APIS GIROTTO

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
considerações sobre análise linguística/semiótica, leitura e escrita em material didático
de Ensino Médio.**

TCC apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras,
Araraquara, para obtenção do título de Bacharela em Letras.

Área de Concentração: Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais.

Data da defesa: ____/____/____

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Marina Célia Mendonça
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profª. Dra. Marina Totina de Almeida Lara
Travessia - Redação para Vestibular

Prof. Dr. William Fernando Ferreto
Etec Dr. Júlio Cardoso, CEETPS

Dedico este trabalho à Luma, que, mesmo fora deste plano, me ofereceu apoio incondicional e me deu forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Edilene e Fabiano, que são meus pilares e minha base em todos os aspectos, e que não medem esforços para me ver bem. Sem o amor, o carinho e a confiança de vocês eu não seria nada.

À minha irmã Lara, com quem pude dividir todas as minhas angústias, frustrações e felicidades ao longo dessa trajetória. Obrigada por ser minha melhor amiga.

A toda minha família, em especial à vó Duzulina, que sempre acredita em mim e me encoraja a continuar.

À minha prima Luma, ao meu tio Fábio, à minha avó Luzia e ao meu avô Viterlei, que, mesmo não estando presentes fisicamente, me deram todas as forças necessárias ao longo desses anos. Sinto a presença e o carinho de vocês todos os dias.

Às minhas amigas de Taquaritinga, em especial à Beatriz, à Bianca, à Débora, à Isadora e à Marina, com quem pude dividir desencantos e celebrar vitórias. Tenho muito orgulho de todas nós.

A todos os amigos que cultivei no curso de Letras, responsáveis por tornar a graduação mais leve e divertida, em especial à Brenda, à Bruna, ao Rian e ao Vitor, pelas reflexões, pelos diálogos, pela conexão, pelo cuidado e pelas risadas que compartilhamos. Com vocês vivi momentos únicos e inesquecíveis.

À Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, pela estrutura e pelas oportunidades fornecidas, aos meus professores da graduação, por toda a sabedoria e experiências compartilhadas, e ao grupo de pesquisa SLOVO, pelos debates e pelas ricas reflexões sobre a Análise do Discurso. Que a universidade seja sempre o espaço de construção do conhecimento e da ciência.

Em especial à minha orientadora, Marina, pela maravilhosa orientação e pelas sábias considerações, que sempre me guiaram para os melhores caminhos. Obrigada pela disposição, pelo carinho e pelos conselhos.

“Não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O estudo das práticas educacionais no Brasil é uma realidade recorrente no meio acadêmico. Quando se trata de reflexões linguísticas, diversos autores propuseram-se a pensar criticamente o ensino do componente de Língua Portuguesa na rede básica de educação. Estando inserida no campo da Análise Dialógica do Discurso, esta pesquisa busca pensar esse ensino a partir de moldes e de conceitos bakhtinianos, especialmente os de gêneros discursivos, e entender como eles relacionam-se às práticas linguísticas inseridas no Ensino Médio. Para tal finalidade, utiliza-se, como ponto de partida, as reflexões de João Wanderley Geraldi (1984a, 1984b, 1984c), que entende que as três unidades básicas do ensino de português — leitura, escrita e análise linguística — são indissociáveis e devem partir do trabalho com os gêneros e do estudo do texto do próprio aluno. Valendo-se, também, da leitura e do exame dessa temática nos documentos oficiais educacionais — os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicado em 2000, e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018 —, entende-se que o ensino a partir dos gêneros discursivos não é uma prática recente, e merece atenção por nem sempre permitir aos estudantes uma plena reflexão acerca do texto e do uso da língua, ou seja, da análise linguística/semiótica (termo adotado pela BNCC). Nesse sentido, esta pesquisa objetiva refletir sobre como um livro didático brasileiro contemporâneo, *Se liga nas linguagens*, da Editora Moderna, aprovado no PNLD 2021, integra a proposta de se trabalharem os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos são: refletir sobre como a análise linguística/semiótica é desenvolvida a partir de gêneros discursivos no material didático; refletir acerca do trabalho com gêneros do discurso em atividades de leitura e de produção de textos. Este estudo contribui com uma reflexão crítica acerca do trabalho com os diversos gêneros do discurso em ambientes escolares, e espera-se, dessa forma, dar continuidade às produções anteriores situadas na área e alinhar-se aos objetivos da Agenda 2030 da ONU, que contempla a promoção de uma educação de qualidade a toda população mundial.

Palavras-chave: gêneros discursivos; análise linguística/semiótica; ensino de Língua Portuguesa; análise dialógica do discurso; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

The study of educational practices in Brazil is a recurrent reality in the academic environment. When it comes to linguistics reflections, several authors proposed to think critically about the teaching of Portuguese language in the basic education school. Being inserted in the field of Dialogical Discourse Analysis, this research proposes to think about that teaching based on bakhtinian models and concepts, especially those of discursive genres, and understand how they relate to linguistic practices inserted in the contemporary Brazilian High School. For this purpose, it is used, as a starting point, the reflections of the linguistic João Wanderley Geraldi (1984a, 1984b, 1984c), who understands that the three basic units of the teaching of Portuguese language — reading, writing and linguistic analysis — are inseparable and must start from the work with the genres and from the study of the student's own texts. Also examining this topic in official documents — the High School National Curriculum Parameters (known as PCNEM), published in 2000, and, later, the National Common Curricular Base (BNCC), published in 2018 —, it is understood that teaching grounded on discursive genres is not an unprecedented practice, and deserves attention as it does not always allow students to fully reflect on the text and on the use of language, that is to say, on the linguistic/semiotic analysis — term adopted by the BNCC. For this reason, the aim of this research is to reflect on how a contemporary Brazilian didactic material, *Se liga nas linguagens*, from Editora Moderna, approved by the PNLD 2021, integrates the proposal to work with discourse genres in linguistic/semiotic analysis classes. The specific objectives are: to reflect on how linguistic/semiotic analysis is developed based on discursive genres in the didactic material; to reflect on the presence or absence of linguistic/semiotic analysis in reading and writing activities. This study contributes to a critical reflection on the work with different discursive genres in school environments, and, therefore, it is expected to continue previous productions situated in the area and to be aligned with the objectives of the UN 2030 Agenda, which contemplate the promotion of a qualified education for the entire world population.

Keywords: discursive genres; linguistic/semiotic analysis; teaching of Portuguese Language; Dialogical Discourse Analysis; The Bakhtin Circle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do material didático <i>Se liga nas linguagens</i>	28
Figura 2 – “Percurso do capítulo” do capítulo 23, “Pronome”	30
Figura 3 – Exemplo de tirinha presente no material	31
Figura 4 – Exemplo de trecho de livro presente no material	31
Figura 5 – Exemplo de crônica presente no material	32
Figura 6 – Exemplo de <i>post</i> em <i>site</i> presente no material	33
Figura 7 - Exemplo de trecho de notícia e meme presente no material	33
Figura 8 - Exemplo de cartilha digital presente no material	33
Figura 9 - Atividade presente no capítulo “Verbo” do material	34
Figura 10 - Atividade presente no capítulo “Advérbio” do material	35
Figura 11 - Atividade presente no capítulo “Preposição e conjunção” do material	36
Figura 12 - Gênero “webpoema” no material	38
Figura 13 - Gênero “ensaio” no material	39
Figura 14 - Produção textual de “breve análise literária”, no capítulo 19	40
Figura 15 - Produção textual de “análise de infográfico”, no capítulo 22	40

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA, DE LEITURA, DE ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	16
3. CÍRCULO DE BAKHTIN: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	22
4. O MATERIAL DIDÁTICO <i>SE LIGA NAS LINGUAGENS</i>: PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA, DE LEITURA E DE ESCRITA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	28
4.1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DO MATERIAL DIDÁTICO.....	30
4.2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DO MATERIAL DIDÁTICO.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
APÊNDICE A - CAPÍTULOS DA SEÇÃO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E SEUS RESPECTIVOS CONTEÚDOS.....	46
APÊNDICE B - RELAÇÃO DE CAPÍTULOS, GÊNEROS DISCURSIVOS MOBILIZADOS E PROPOSTAS DE ESCRITA DO MATERIAL DIDÁTICO.....	48

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre as práticas de Análise linguística/semiótica, de leitura e de escrita a partir dos gêneros discursivos, dentro do contexto do ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio das escolas brasileiras na contemporaneidade. Tal reflexão é feita através da análise de um livro didático aprovado no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, que confere a determinadas obras o direito de serem trabalhadas no Ensino Básico da rede pública. Aqui também se estabelece um panorama acerca dessa temática nos documentos oficiais, desde a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), no final da década de 1990, até a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em 2018, documento proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e que define as competências e as habilidades que devem ser abordadas em cada etapa do Ensino Básico.

Nas últimas décadas, diversos autores propuseram-se a pensar a questão da educação no Brasil. Tratando-se do Ensino Médio, Kuenzer (2010) aponta uma estagnação na qualidade desse ensino na primeira década dos anos 2000, considerando-a uma década perdida. Entretanto, mesmo com o passar de, praticamente, mais uma década, tal ensino não apresentou uma estabilidade: dados mobilizados por Costa e Geraldi (2024) mostram que, em 2019, residiam no Brasil 9,5 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos — faixa etária que se inclui no Ensino Médio —, mas apenas 7,5 milhões estavam matriculados em escolas, ou seja, cerca de 2 milhões de jovens ainda não tinham acesso aos anos finais do ensino básico. Fazia-se necessário, então, “resgatar a ampliação do acesso e que tal se veja revestido do ansiado padrão de qualidade” (Cury, 2014, p. 1064 *apud* Costa; Geraldi, 2024, p. 8).

Nesse sentido, pensadores no âmbito da linguística também refletiram acerca das implicações dessas problemáticas no ensino de Língua Portuguesa. Como notou Geraldi (1984a, p. 41) já na década de 1980,

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de “crise do sistema educacional brasileiro”, ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita.

Tal “fracasso” do ensino — termo já usado por Geraldi (1984a) — não era responsabilidade dos professores, tampouco dos alunos; sabe-se que os motivos disso podiam ser diversos, englobando a má remuneração dos docentes, que se encontravam em péssimas

condições de trabalho, e a má distribuição de verbas para a educação, que precarizava o ensino (Mello, 1979 *apud* Geraldi, 1984).

Em *Sofrendo a gramática*, publicado pela primeira vez em 1997, Mário Perini (2011) também apontou que o ensino de Língua Portuguesa no Brasil esbarrava em alguns defeitos: os objetivos estavam mal colocados, a metodologia inadequada e a organização carecia de lógica. Geraldi (1984c), de forma parecida, apontou para uma necessidade de desvincular-se de procedimentos excessivamente teóricos e de desenvolver-se mecanismos práticos de ensino, sugerindo uma metodologia que situava-se dentro da concepção enunciativo-discursiva da linguagem, mobilizando a teoria do Círculo de Bakhtin — metodologia essa que se utilizava dos gêneros discursivos para trabalhar com a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, e que, posteriormente, será descrita.

Já na contemporaneidade, com a publicação da BNCC em 2018, documento norteador da educação básica nos dias que correm, tem-se que os eixos de integração organizados e propostos para o Ensino Médio são, de forma similar ao que foi proposto por Geraldi (1984c), as práticas de leitura, de produção textual, de análise linguística/semiótica e de oralidade (Brasil, 2018b), a partir das quais este trabalho desenvolve-se, com foco nas três primeiras. A primeira percepção que se cria aqui, dessa maneira, é a de que o ensino dos gêneros discursivos — conceito bakhtiniano que também será esclarecido posteriormente — se encontra cada vez mais mecanizado, o que não permite aos alunos uma plena reflexão acerca do texto e nem o desenvolvimento de tais práticas descritas.

Paralelo a isso, Gil e Módolo (2022) apontam que, com a publicação da Base, o ensino de língua portuguesa com base nos gêneros discursivos foi consolidado, resultado da influência da área dos estudos do discurso no ensino-aprendizagem de língua materna. Entretanto, o que se costuma esperar, com esse ensino, é que o aluno classifique textos dentro de estruturas específicas dos gêneros e que escreva redações a partir de modelos pré-estabelecidos (Gil; Módolo, 2022), não tratando, assim, da mutabilidade e das condições diversas de produção desses gêneros.

A partir disso, então, faz-se necessário desmembrar essas questões e pensar sobre esse ensino de Língua Portuguesa nos moldes atuais. Com isso, o *corpus* aqui utilizado para análise é um livro didático contemporâneo, o *Se liga nas linguagens*, da Editora Moderna, de 2020, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Em princípio, é importante notar que, em 1966, o MEC propôs distribuir, gratuitamente, cerca de 50 milhões de livros didáticos em todo o país. Isso foi, de certo modo, o início de uma política que visava contemplar todos os alunos da rede pública do Ensino Básico com um material acessível, além de ser, nas palavras

de João Quaresma (*apud* Schmidt, 2021), consultor de políticas públicas do MEC, “um embrião do que seria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”.

Nos dias atuais, dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apontam que, em 2023, 102.573.507 exemplares foram adquiridos, beneficiando um total de 30.733.374 alunos. Além disso, em 2020, segundo o Sindicato Nacional dos Editores de Livros, “dos 314.141.024 livros impressos no país, 52,94% eram didáticos” (Schmidt, 2021). Esses dados mostram que, apesar de ainda longe de contemplar todos os alunos inseridos na rede básica de ensino, os materiais didáticos já aparecem com grande frequência nas escolas, e, ao serem aprovados no PNLD, são passíveis de uso por parte dos professores.

Entretanto, apesar das informações apresentadas, a questão do livro didático encontra alguns problemas, e o que se tem, hoje, são materiais, em sua maioria, inadequados e insuficientes. Objetiva-se desenvolver nesta pesquisa, então, a partir da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, uma reflexão sobre como um material didático, dedicado ao Ensino Médio, integra a proposta de se trabalharem os gêneros do discurso nas aulas de análise linguística/semiótica. Os objetivos específicos são: refletir sobre como a análise linguística/semiótica é desenvolvida a partir de gêneros discursivos no material didático; refletir acerca da presença ou não da análise linguística/semiótica em atividades de leitura e de produção de textos.

Esta pesquisa contribui com uma reflexão crítica sobre o uso dos gêneros discursivos dentro do ensino de Língua Portuguesa. O foco do estudo é uma discussão de práticas de análise linguística/semiótica, de leitura e de escrita em situação de aprendizagem de língua. A noção de análise linguística, preconizada por Geraldi (1984c), tinha como objetivo levar o aluno a refletir sobre sua língua materna, o português, a partir de situações reais de comunicação, e, para tal, deveria partir de suas próprias produções textuais. Posterior a isso, a BNCC, partindo da mesma concepção, instituiu a noção de análise linguística/semiótica, uma vez que,

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (Brasil, 2018b, p. 478).

Para desenvolver os objetivos elencados, aqui é analisada a seção de “Análise linguística/semiótica” do livro didático *Se liga nas linguagens*, 1ª edição, de 2020, da Editora

Moderna, de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. O material é composto por um volume único, direcionado aos três anos do Ensino Médio, e, nesta pesquisa, é usado o volume todo nas análises. Por apresentar sua primeira edição já em 2020, o material está em conformidade com a BNCC, que é de 2018, além de ser contemplado pelo PNLD de 2021, no qual sete livros didáticos direcionados ao Ensino Médio foram aprovados.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. Após esta exposição introdutória, o segundo capítulo busca traçar um panorama acerca do ensino de Língua Portuguesa — mais especificamente dos gêneros — nas escolas brasileiras, apresentando a tendência dos documentos oficiais de diretrizes escolares a partir da publicação dos PCN e, anos depois, da BNCC. O terceiro capítulo se volta à Análise Dialógica do Discurso, no qual serão mobilizados conceitos do Círculo de Bakhtin, fundamentais para este trabalho, como os de “diálogo”, “enunciado” e “gêneros discursivos”. Para tal mobilização, serão utilizados autores do Círculo, como Mikhail Bakhtin (2011a, 2011b) e Valentin Volochínov (2013), além de seus comentadores, como Brait (2006), Grillo e Américo (2017) e Maciel (2015). Esses estudos compõem a base teórica e metodológica desta pesquisa.

A metodologia do trabalho, assim, ocorre pelo cotejamento de enunciados do material didático, dos documentos oficiais e das teorias utilizadas, uma vez que “O texto só tem vida contatando com outro texto [...]. Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (Bakhtin, 2011a, p. 401).

O quarto capítulo, por sua vez, se destina à análise do livro didático selecionado com base na fundamentação teórica selecionada e nos procedimentos metodológicos adotados no interior dessa corrente teórica, buscando explicitar como a temática dos gêneros discursivos aparece na seção de análise linguística do material e suas problemáticas. Por fim, no quinto e último capítulo são expostas as considerações finais deste trabalho.

Assim, este trabalho busca contribuir com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica da rede pública de ensino, investigando as particularidades das relações entre gêneros do discurso e atividades de análise linguística/semiótica, de leitura e de escrita. É preciso acrescentar que os objetivos desta pesquisa estão alinhados à Agenda 2030 da ONU, os quais “são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade” (ONU, 2015). Nela, o objetivo número 4 contempla a educação de qualidade, procurando “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015), o que se busca aqui.

2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS E AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA, DE LEITURA, DE ESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Em princípio, faz-se necessário estabelecer um panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Partindo dos documentos oficiais que direcionam o ensino da rede básica a partir da década de 1990, tem-se, em primeiro lugar, a publicação dos PCN, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 e em 1998 (relativos aos Ensino Fundamental I e II, respectivamente), e, em 2000, a publicação dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) pelo Ministério da Educação (MEC). Esse documento representa normas orientadoras — e não obrigatórias — para direcionar a composição dos currículos escolares, tendo como finalidade a formação dos alunos para sua inserção no mundo contemporâneo (Brasil, 2000). No que diz respeito às Linguagens e ao ensino de Língua Portuguesa, entende a linguagem, de forma geral, como um espaço de interação social (Brasil, 2000).

Tratando-se dos gêneros discursivos, os PCN direcionados ao Ensino Médio compreendem-nos como facilitadores do uso das linguagens. A sua flexibilidade é refletida pelo caráter social e mutável da língua, que se desdobra e se manifesta de diferentes formas com o passar do tempo e das situações. Para o documento, é a versatilidade dos gêneros que permite as modificações na forma de falar em cada situação, já que “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem” (Brasil, 2000, p. 8).

Além dessa concepção sobre os gêneros do discurso, o documento afirma que a “linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados neste ato” (Brasil, 2000, p. 21). Tal constatação dialoga com a perspectiva do Círculo de Bakhtin, que entende que todo e qualquer uso da linguagem é necessariamente dialógico (Volochnikov, 2013), o que mostra que os documentos oficiais do final do século passado já convergiam com as noções bakhtinianas de estudo da linguagem.

Posterior a isso, tem-se a publicação e a instituição da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2018, diretriz educacional obrigatória e atualizada nos “valores” e condições materiais do século XXI, e que rege os currículos e materiais vigentes nos dias atuais — motivo pelo qual terá uma maior atenção neste trabalho. O documento tem por objetivo guiar as escolas no caminho da formação de uma sociedade mais integrada e reflexiva, e pauta seus estudos nos valores contemporâneos:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018b, p. 490).

Além disso, a BNCC não tem como foco principal a apresentação dos conteúdos mínimos e detalhados que devem ser ensinados, mas sim as habilidades e as aprendizagens essenciais para a formação do ser humano, as competências, “mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Brasil, 2018b, p. 8).

Assim, a disciplina de Língua Portuguesa na BNCC faz um diálogo com o que foi previsto nos documentos anteriores — os PCN —, assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, que

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018a, p. 67).

Essa abordagem socio-interacionista apresenta-se como eco de discussões sobre ensino/aprendizagem de línguas feitas em contexto acadêmico, discussões que, enfim, influenciaram bastante o ensino no país. É possível citar, entre os autores que se destacaram nesse aspecto, Geraldi (1984a), para quem é através da linguagem que o sujeito que fala age de forma que não conseguiria a não ser falando, praticando ações sobre os ouvintes e estabelecendo vínculos e compromissos que não existiam antes da fala. Assim,

a abordagem sociointeracionista ou dialógica, como aparece nestes documentos norteadores, prevê o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas através dos gêneros textuais, em uma perspectiva enunciativa que considera os domínios discursivos (esferas comunicativas) (Ribeiro, 2024, p. 76).

Ademais, pensando na existência dos diversos tipos de gêneros textuais/discursivos¹, a BNCC percebe o texto como componente principal de trabalho com a língua, de modo a sempre “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em

¹ O documento da BNCC coloca “gêneros textuais” e os “gêneros discursivos” como sinônimos, referindo-se a eles como “gêneros textuais/discursivos” (Brasil, 2018b, p. 490). Entretanto, como este trabalho insere-se no campo de estudo da Análise Dialógica do Discurso, optou-se pela terminologia de “gêneros discursivos” ou “gêneros do discurso”.

várias mídias e semioses” (Brasil, 2018b, p. 67). Considerando também as práticas linguísticas já conhecidas e vivenciadas pelos estudantes, o documento visa ampliar o contato com gêneros discursivos vinculados a diversos campos de atuação e a várias disciplinas, trabalhando sempre com o princípio da interdisciplinaridade (Brasil, 2018b).

Percebe-se, ainda, que essa relação estabelecida entre textos fomenta uma perspectiva dialógica da linguagem — noção vinculada às teorias do Círculo de Bakhtin, que posteriormente serão abordadas —, já que entende que o aluno, ao fim do curso, deve ser apto a “Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de **relações dialógicas**, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades”² (Brasil, 2018b, p. 498, grifo meu). Entretanto, apesar de o documento, teoricamente, priorizar importantes aspectos do ensino de língua portuguesa através de noções enunciativo-discursivas e dialógicas dos gêneros, a realidade escolar atual não costuma comportar tais demandas, e, como apontam Gil e Módolo (2022),

Apesar de o gênero não ser um tipo de enunciado absolutamente estável e imutável, e de abranger muito mais do que sua estrutura composicional, seu componente estilístico, essencial para o ensino-aprendizagem da língua, é quase inexplorado nesse momento inicial. Quanto à gramática, é preterida ou segue em seu antigo lugar normativo, sendo ensinada como conteúdo independente.

A título de exemplo, João Wanderley Geraldi, linguista, professor e pesquisador da análise dialógica do discurso bakhtiniana, realizou importantes reflexões sobre a utilização dos gêneros discursivos no ensino básico brasileiro em seu livro *O texto na sala de aula: Leitura & Produção*, além de elaborar uma proposta diferenciada para tal ensino. Ainda que publicado pela primeira vez em 1984, portanto anterior à publicação da BNCC e dos PCN, suas contribuições já iam ao encontro das perspectivas dialógicas e enunciativas da linguagem, e sua visão crítica acerca do ensino por meio dos gêneros já era consolidada. Desse modo, compreende que é na linguística da enunciação que a linguagem se encontra na posição de constituição de relações sociais, na qual os falantes tornam-se sujeitos, compreendendo que é insuficiente a tipologia que os materiais didáticos traziam, à época (entende-se, aqui, que estão ainda presentes em materiais didáticos contemporâneos), sobre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas, já que o essencial seria o estudo da relação que se constitui entre os sujeitos no momento da fala (Geraldi, 1984a).

² Habilidade (EM13LP03) (Brasil, 2018b).

Mais do que isso, em *A aula como acontecimento*, publicado em 2010, Geraldi apontou que os exercícios de leitura e de interpretação que se apresentavam nos livros didáticos sugeriam que a compreensão de um texto não era dada como evidente e natural, e que resultava de um trabalho que demandava intervenção didática (Geraldi, 2010). Em outras palavras, infere-se que o ensino atuante na década passada — e que entendemos que ecoa também na atualidade — tendia à supressão da leitura crítica e reflexiva do aluno, já que o trabalho com os gêneros discursivos necessitava sempre da intercessão do professor, seja para recortar um aspecto gramatical ou para ‘ensinar a interpretar o texto’.

Nessa toada, entende-se que o ensino de língua portuguesa esbarra em problemas em seus três eixos: leitura de textos, produção de textos e análise linguística — unidades básicas do ensino de Português que, segundo Geraldi (1984c), são indissociáveis. Em princípio, a prática da leitura de textos, e, portanto, dos diversos gêneros discursivos, é vista com bastante resistência pelos jovens. Segundo informações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em pesquisa realizada em 2018, apenas 50% dos estudantes brasileiros alcançaram o nível mínimo ou acima de letramento em leitura a ser atingido até o final do Ensino Médio (Pierri, 2021), dados esses que indicam a tendência decrescente da prática de leitura no país.

É possível observar, também, no ensino escolar contemporâneo, uma grande e quase que total preocupação com avaliações e notas, contexto que é influenciado pelas demandas das gestões e dos currículos escolares, o que corrobora com uma leitura voltada para fins e resultados acadêmicos, guiada quase que exclusivamente por princípios teóricos e mecanizados. Em vista disso, Brambila (2016, p. 45) afirma que, devido às exigências oriundas dos vestibulares, do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e dos currículos internos das escolas,

os gêneros discursivos sofrem adaptações em prol de seu ensino, que colocam os aspectos referentes ao discursivo em segundo plano e dá-se mais espaço ao ensino de estruturas formais, o que revela uma contradição entre o que os PCNEM e os conceitos bakhtinianos de gêneros do discurso – presentes nestes Parâmetros – idealizam.

Além disso, a prática da produção textual também foi desviada de seus objetivos principais. Como já apontava Geraldi (1984c), na década de 1980 o exercício da redação já era um martírio nas escolas: além da recorrência das propostas repetitivas, não era dada uma utilidade posterior às produções escritas dos alunos, os quais dissertavam sobre um determinado tema apenas a título de uma nota, de uma correção por parte do professor. Os

alunos escreviam com a consciência de que o professor era o único que lia, e, desse modo, o emprego da língua se tornava artificial (Geraldi, 1984c). A produção de textos, portanto, naquele momento histórico, deveria englobar uma proposta que pudesse dar finalidade aos seus textos, como por exemplo, segundo Geraldi (1984c), a criação de uma coletânea das escritas para produção de um livro, exposição em murais da escola, publicação em jornal da escola ou até mesmo da cidade, e, considerando o contexto atual, a publicação das obras nas redes sociais. Essas discussões foram incorporadas nos documentos oficiais, entre eles PCN e BNCC, fazendo parte de discussões nos campos científico e escolar nas últimas décadas (Cavalcanti; Fossey; Mendonça; Fiad, 2019).

Por fim, no âmbito da análise linguística, o ensino gramatical só teria sentido se fosse para auxiliar o aluno nas outras competências, e, por isso, deveria partir do seu próprio texto (Geraldi, 1984c). Em oposição à tradição encontrada nas escolas, como já citado, o autor propôs que o trabalho com a gramática fosse elaborado a partir das produções textuais dos alunos, as quais seriam analisadas pelo professor, que, posteriormente, formularia as aulas com base nas dificuldades identificadas na correção. Dessa forma as abordagens do professor poderiam abranger problemas de ordem da estrutura textual — como coerência e coesão —, de ordem sintática — como concordância e regência —, de ordem morfológica — conjugações, léxico, entre outros — e de ordem “fonológica” — como acentuação, ortografia e divisão silábica (Geraldi, 1984c).

Essas práticas propostas tinham como objetivo ultrapassar a artificialidade da língua que foi instituída nas escolas e possibilitar o uso efetivo dela, já que se entende que saber utilizar uma língua em situações concretas de interação e saber analisá-la a partir de suas regras são concepções diferentes, que muito se divergem (Geraldi, 1984c). Dessa forma, percebe-se que essa artificialidade estabelecida prejudica e atrasa o aprendizado da língua portuguesa em todos os seus níveis, e entende-se que

na escola não se escreve textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que simulação do uso da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises pré-existentes. E isto é simular a prática científica da análise linguística (Geraldi, 1984b, p. 78).

Acredita-se, aqui, que essa problemática relatada por Geraldi (1984b), apesar de ocorrer no final do século passado, ainda reverbera na sociedade brasileira contemporânea, na qual os materiais didáticos ainda seguem uma tendência tradicional de estudo da língua por

meio de sentenças isoladas e descontextualizadas — percepção essa que será avaliada posteriormente a partir da análise de um livro didático no capítulo 4 desta monografia.

O capítulo seguinte destina-se à exposição dos conceitos bakhtinianos da Análise Dialógica do Discurso, elementos essenciais e que servirão de base para a pesquisa aqui realizada.

3. CÍRCULO DE BAKHTIN: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Busca-se aqui conceber um estudo acerca da teoria bakhtiniana e de seus conceitos teóricos, que posteriormente serão utilizados para a análise feita. É necessário destacar, assim, que o Círculo de Bakhtin se configurou como um grupo de intelectuais russos que se propuseram, no século XX, a pensar uma linguística nos moldes marxistas, entendendo a linguagem como social e ideológica. Dentre os diversos autores, os que são usados nesta pesquisa são Mikhail Bakhtin e Valentin Volochínov, que se consagram como parte dos autores que influenciam a Análise Dialógica do Discurso.

A teoria bakhtiniana, em princípio, entende a linguagem como um fenômeno composto de duas faces, as de falante e do ouvinte (Volochínov, 2013). Isso significa que toda expressão linguística é orientada para um outro ente, e que toda enunciação pressupõe a existência de um ser que fala e de um ser que ouve. Vale destacar, entretanto, que essas denominações não se referem a simples componentes de um ato comunicativo, como no estruturalismo saussuriano, no qual existe um emissor e um receptor que, através de um código específico, decodifica uma mensagem: o problema da linguística estruturalista, para Bakhtin (2011b), está no fato de se considerar o falante como um membro que realiza processos ativos, e o ouvinte, por sua vez, processos passivos.

A teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, então, concebe que as duas faces da linguagem, isto é, as de falante e ouvinte, desempenham papéis fundamentais no discurso, e não se colocam em uma posição hierárquica de quem atua de forma mais ativa na enunciação. Aqui as linguagens são necessariamente dialógicas — e, conseqüentemente, sociológicas — e direcionadas para um alguém, mesmo que este não seja uma pessoa física e real, que também participa do diálogo de alguma forma. Assim, “até as mais simples, as mais primitivas expressões de desejos, de percepções puramente fisiológicas, têm uma clara *estrutura sociológica*” (Volochínov, 2013, p. 157, grifo do autor).

Essa interação de duas faces entre os sujeitos é, portanto, a enunciação, e institui um dos aspectos do princípio dialógico da linguagem. O enunciado, discurso verbal ou ato discursivo — termos tidos como sinônimos para a teoria bakhtiniana —, por sua vez, funcionam como um produto dessa enunciação, sendo “um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das esferas ideológicas” (Grillo, Américo, 2017, p. 357). Dessa forma, todo e qualquer discurso realizado na comunicação humana, além de se dirigir a outro ente, é dotado de traços valorativos e ideológicos, e expressa uma visão de mundo.

Mais do que isso, a língua é um produto vivo da sociedade, que acompanha as modificações da vida social (Volochínov, 2013). O desenvolvimento das comunidades como um todo, com o passar do tempo, reflete não apenas as condições econômicas, sociais e políticas de uma sociedade, mas também as suas manifestações verbais e linguísticas. Assim, na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (*apud* Brait, 2006, p. 13) entende o discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva”, que espelha a posição do sujeito que o profere.

Paralelo a isso, a perspectiva linguística do Círculo de Bakhtin defende a ideia de que todo enunciado é modulado com base na situação de fala, no contexto em que o falante está inserido, e depende, principalmente, do fato social da interação: “a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (Volochínov, 2013, p. 158). Dessa forma, a linguagem é reformulada de acordo com a situação em que a enunciação está organizada, e essa mudança formal ocorre pelos diferentes tipos de trocas, campos e esferas sociais. A situação comunicativa é, portanto, “a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades, do intercâmbio comunicativo social” (Volochínov, 2013, p. 159).

O conceito de diálogo, então, pode ser concebido a partir desse intercâmbio de enunciações: ao se pensar nas faces de falante e ouvinte, entende-se que qualquer comunicação ou interação humana reflete um caráter dialógico, já que o discurso realizado pelo falante pressupõe uma resposta do ouvinte (Volochínov, 2013). Entretanto, considera-se essa resposta não apenas uma produção verbal, mas todo gesto ou sinal de compreensão que é emitido ao interlocutor é configurado como um ato responsivo e, portanto, dialógico. Portanto, por estar presente em todas as enunciações, o diálogo “representa a forma mais natural da linguagem” (Volochínov, 2013, p. 163).

A partir disso, Volochínov (2013) também disserta acerca do caráter monológico e dialógico do discurso. Os enunciados distendidos e proferidos por apenas um interlocutor, como as conferências de um professor ou os devaneios de um homem solitário (Volochínov, 2013), podem aparentar serem monológicos, mas a sua “essência, sua construção semântica e estilística são dialógicas” (Volochínov, 2013, p. 163), ou seja, “todas essas enunciações têm de monológico apenas sua forma externa” (Volochínov, 2013, p. 163). Dessa forma, entende-se a simples assimilação como uma resposta, na qual recursos multimodais podem ser mobilizados para configurar o caráter dialógico do discurso: “Os discursos verbais estão correlacionados com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos como a

mímica (expressões faciais), a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante” (Grillo, Américo, 2017, p. 356-357).

No campo do conteúdo, o Círculo de Bakhtin entende cada enunciação como detentora de um significado, e, ao ser privada desse, se torna “um encadeamento de sons sem sentido e perde seu caráter de interação verbal” (Volochninov, 2013, p. 170). Entretanto, o discurso proferido não necessariamente terá seu conteúdo posto de forma imediata, e o entendimento não será concretizado enquanto alguma condição da enunciação não estiver esclarecida. Dessa forma, o conceito de contexto da interação verbal novamente aparece para reafirmar o caráter relativo da língua, que, em determinadas situações, mesmo que colocada da mesma forma e disposta nas mesmas palavras, pode apresentar sentidos e significados diferentes, a depender da circunstância. Como afirma Geraldi (2010) ao se valer do pensamento bakhtiniano, a língua transita entre movimentos internos (linguísticos) e externos (contexto no seu sentido mais amplo), e

não se constitui por um conjunto de recursos expressivos formal e semanticamente determinados, mas somente relativamente determinados, pois se assim não fora, seria impossível o jogo entre reconhecimento e compreensão. A língua, reduzida a si própria, somente poderia ser repetição; a correlação necessária entre a língua e seu exterior é que lhe permite funcionar nas situações de cadeia infinita de enunciados em que vivemos e cujas dobras estamos sempre tentando desvelar (Geraldi, 2010, p. 72).

Nessa toada, a enunciação é constituída por elementos verbais (os internos) e não verbais (os externos, de caráter situacional). Estes últimos — diluídos em *espaço*, *tempo*, *tema* e *atitude* (Volochninov, 2013) — constituem aspectos subentendidos do discurso e requerem um entendimento prévio do ouvinte para se concretizarem em uma compreensão efetiva — e em uma resposta. Assim, o *espaço* e o *tempo* determinam, respectivamente, o “onde” e o “quando” da enunciação, enquanto o *tema* diz respeito ao objeto e ao conteúdo de que se trata e a *atitude* refere-se a atitude do falante no momento em que enuncia (Volochninov, 2013). Esses elementos, que se configuram de forma implícita e subentendida, unindo-se ao aspecto verbal do ato discursivo, compõem a enunciação.

A partir disso, é possível pensar os gêneros discursivos para o Círculo de Bakhtin. Em princípio, é necessário destacar que todas as áreas e campos da atividade humana se ligam ao uso da linguagem, e, mais especificamente, ao uso da língua (Bakhtin, 2011b). Essa língua é empregada pelos indivíduos na forma de enunciados, que refletem as condições de cada um desses campos por meio de seus conteúdos temáticos, pelo estilo da linguagem e pela sua construção composicional (Bakhtin, 2011b). Dessa forma, esses três elementos

inevitavelmente compõem todo e qualquer enunciado, que, mesmo que particular e individual, é elaborado em diferentes tipos relativamente estáveis, que são os chamados *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2011b).

A imensa diversidade dos gêneros do discurso — ou gêneros discursivos — refletem, para a teoria bakhtiniana, as múltiplas possibilidades das esferas de atividades humanas. Essa heterogeneidade dos gêneros, nas palavras de Bakhtin (2011b), pode salientar a constante mudança e evolução das condições humanas, que, a depender da situação ou do período, se revelam de determinada forma. Inclui-se nessa pluralidade de gêneros discursivos

as breves réplicas do diálogo do cotidiano, [...] o relato do dia a dia, a carta [...], o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vario [...] dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (Bakhtin, 2011b, p. 262).

Entretanto, essa percepção do caráter heterogêneo dos gêneros do discurso pode tornar seus traços “demasiadamente abstratos e vazios” (Bakhtin, 2011b, p. 262). Isso decorre, segundo um breve panorama histórico feito por Bakhtin (2011b) acerca do estudo dos gêneros discursivos, do fato de que esses nunca terem sido verdadeiramente investigados à época da redação do ensaio (meio do século passado), enquanto os gêneros textuais por muito tempo foram discutidos e compreendidos nas suas especificidades artístico-literárias, e não como tipos de enunciados. Na Antiguidade, por exemplo, estudavam-se os gêneros retóricos, mas, apesar de considerarem a importância do ouvinte para o entendimento do discurso, o que mais importava era a sua especificidade literária, e não o seu caráter linguístico e dialógico; mais do que isso, esse estudo, na maioria das vezes, orientava-se para enunciados primitivos, primários (Bakhtin, 2011b).

Partindo disso, Bakhtin (2011b) vale-se de uma diferenciação entre gêneros discursivos primários e secundários para nortear a definição da natureza concreta do enunciado. Em primeiro plano, os gêneros primários — ou simples — se formam “nas condições da comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2011b, p. 263), e se estabelecem, principalmente, no cotidiano e de forma oral. Os gêneros secundários, por sua vez, são também chamados de complexos, possuem um caráter mais elaborado e são, majoritariamente, escritos. Eles surgem, ainda, “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...] — artístico, científico, sociopolítico, etc” (Bakhtin, 2011b, p. 263), e podem tomar a forma de romances, dramas, pesquisas científicas, entre outros (Bakhtin, 2011b).

Essa diferenciação é refletida também no aspecto das diversas esferas de atividade humana, que delimitam a escolha discursiva mais adequada a cada situação e definem, conseqüentemente, a presença de determinados gêneros. O contexto enunciativo — que abrange os sujeitos do diálogo, as situações sócio-históricas em que estão inseridos, os objetivos discursivos e o meio pelo qual o enunciado será transmitido — estabelece, nos diferentes campos de atividade, a escolha e a mudança dos gêneros, que podem ser modulados, redefinidos e até mesmo erradicados. Dessa forma, os enunciados são mobilizados de acordo com a finalidade discursiva e, para atenderem as condições específicas da enunciação, podem ser reformulados através dos elementos — previamente citados — de *forma composicional*, *conteúdo temático* e *estilo*.

Valendo-se desses elementos, Bakhtin (1988, p. 25) entende que as *formas composicionais* têm “caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica”, ou seja, podem ser compreendidas como o modo como o autor textualiza seu discurso. Sendo o acabamento geral do texto, esse componente representa a “organização [que] se passa ao nível da totalidade e da articulação das partes, dirigidas para um fim” (Grillo, 2007, p. 30 *apud* Maciel, 2015, p. 254), e delimita, então, “o capítulo, a estrofe, o verso, o parágrafo, as linhas, as palavras” (Grillo, 2007, p. 30 *apud* Maciel, 2015, p. 254). Depreende-se, assim, que a forma composicional é a estruturação geral do texto, o esquema, que, entretanto, não é fixo, mas sim flexível: “são variáveis tanto a extensão de um texto (falado ou escrito) quanto sua organização em parágrafos (no caso do texto escrito)” (Maciel, 2015, p. 254).

A partir disso, essa *forma composicional* ganha definição quando ganha um conteúdo, um tema (Maciel, 2015), já que “é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo” (Bakhtin, 1988, p. 59). O *conteúdo temático*, assim, fundamenta-se nas relações e nos encadeamentos dialógicos que os enunciados estabelecem entre si, uma vez que estes, como já dito, são sempre respostas a outros enunciados, que ecoam e são constantemente retomados (Bakhtin, 2011b). Entende-se, dessa forma, que, ao enunciar, o falante sempre faz referência a outros enunciados que se relacionam ao tema de que se trata, já que

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] Por isso, cada

enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011b, p. 297).

Assim, depreende-se que forma e conteúdo são interdependentes na constituição dos gêneros, já que enunciar acerca de qualquer temática requer uma estrutura composicional. Dessa forma, como explica Maciel (2015, p. 254-255),

Ao escrever, o enunciador desenvolve o conteúdo temático, cuja forma se configura durante a escrita. Quando chega ao final de seu texto, o escrevente cunhou o que pretendia dizer por meio de certo número de parágrafos, cada um com sua extensão. O conjunto desses parágrafos conferiu, por sua vez, o aspecto composicional final. Assim, a forma composicional do texto só é conhecida após o sujeito encerrar seu ato de dizer, após concluir o que desejava dizer. O tema careceu de uma forma para ser expresso e, conforme foi sendo veiculado, conferiu um caráter único à forma. É a forma daquele texto, não de outro. É à medida que o conteúdo vai sendo expresso que a “fôrma” ganha forma (e sentido).

Por fim, outro elemento que constitui o enunciado e, portanto, o gênero, é o *estilo*. Valendo-se da estilística, Bakhtin (2011b, p. 265) compreende que “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Dessa forma, entende-se que as escolhas e as marcas estilísticas de quem fala — e/ou escreve — compõem o estilo, que se manifesta de variadas maneiras.

Portanto, Bakhtin (2011b) entende que a natureza do enunciado, que é complexa e profunda, somente pode ser descoberta mediante a análise das duas modalidades — primária e secundária — e de seus elementos constitutivos. Entender o enunciado em toda sua complexidade é imprescindível para o estudo das ciências humanas, visto que, como já citado, a linguagem permeia todos os processos e todos os âmbitos da vida social. Dessa forma, como colocado anteriormente, os conceitos de enunciado e de gênero discursivo estão inseridos no contexto escolar no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, podendo ser trabalhados no aspecto da leitura, da produção textual e da análise linguística/semiótica. Procura-se, agora, observar como se dá essa temática em um material didático específico, selecionado para fins metodológicos e de exemplificação do tratamento dado aos gêneros discursivos nas escolas brasileiras, refletindo sobre como a análise linguística/semiótica é integrada nesse estudo e sobre a presença ou não de tal análise em atividades de leitura e de produção de textos.

4. O MATERIAL DIDÁTICO *SE LIGA NAS LINGUAGENS*: PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA, DE LEITURA E DE ESCRITA A PARTIR DOS GÊNEROS DISCURSIVOS

A partir da fundamentação teórica realizada e da problemática exposta, busca-se, aqui, realizar uma análise do livro didático selecionado, a fim de compreender como se dá a abordagem dos gêneros discursivos em material aprovado para uso nas escolas brasileiras por meio do PNLD 2021. Procura-se refletir, então, como ocorre a integração entre a exposição dos diversos gêneros e a prática da análise linguística/semiótica, da leitura e da escrita.

O *corpus* selecionado para esta análise é a obra específica de Língua Portuguesa do material didático *Se liga nas linguagens*, da Editora Moderna, publicado pela primeira vez em 2020 e de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. O livro é compreendido como um volume único para o Ensino Médio e não faz uma divisão de capítulos específicos para cada ano desse ensino, apenas fornece sugestões para o professor trabalhar ao longo dos três anos. Além disso, o material é organizado em duas frentes, a de *Literatura* e a de *Análise linguística/semiótica*, sendo esta última utilizada neste estudo.

Figura 1. Capa do material didático *Se liga nas linguagens*.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020.

Nesse sentido, faz-se necessário pontuar, em princípio, que o material, em texto introdutório destinado aos professores, pauta sua apresentação na BNCC, argumentando a favor das diretrizes estabelecidas pela Base, já que, por ser posterior à publicação do documento, está em consonância com seus princípios:

Comprometida com a Educação Integral, a BNCC defende práticas pedagógicas atentas à progressão e ao desenvolvimento pleno do aluno e voltadas para a concepção de que ele é ser integrante e protagonista de práticas sociais nos vários campos de atuação.

Nesta coleção – que inclui este volume único de Língua Portuguesa e seis outros volumes da área de Linguagens e suas tecnologias – nos alinhamos integralmente às propostas apresentadas na BNCC (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. III).

Além disso, o material explicita partilhar das concepções do documento, uma vez que reconhece na BNCC “o diálogo com propostas oficiais anteriores a ela e com estudos recentes de grande importância, como as competências socioemocionais e a metacognição” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. III) e a visão de que “é papel da escola formar jovens autônomos, moral e intelectualmente, críticos e autocríticos” (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. III).

Tratando, assim, do ensino dos gêneros discursivos, o livro didático entende que o texto, em seus diversos gêneros textuais — termo usado pela BNCC —, deve ser tido como objeto de ensino, como orienta a Base (Ormundo; Siniscalchi, 2020), e as práticas de linguagem devem configurar-se como

eixos de aprendizagem, que se vinculam aos campos de atuação [...], estabelecendo relações com os usos reais da linguagem, o que permite a contextualização do conhecimento e a promoção de contextos significativos de aprendizagem dos estudantes (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. VII).

Dessa forma, quando fala em campos de atuação, o material também dialoga com Bakhtin (2011b), afirmando que

O conceito de campos de atuação refere-se às esferas, histórica e ideologicamente definidas (BAKHTIN, 1953-1954), que organizam a produção, recepção e circulação de diferentes textos, concretizados em diferentes gêneros textuais. Os campos de atuação propostos pela BNCC representam, portanto, uma leitura didática de tal conceito, sendo uma diretriz organizadora das práticas de linguagem apresentadas, possibilitando distintas possibilidades de organização curricular (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. VII).

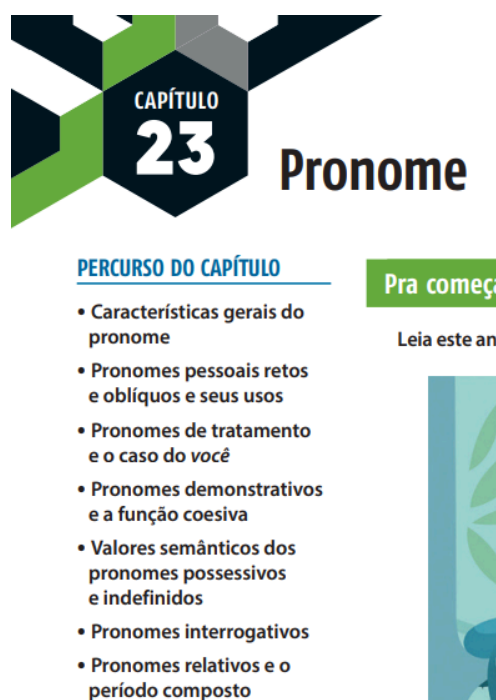
A partir dessa apresentação, entende-se que o livro didático apoia-se na concepção de que a reflexão sobre a língua deve ser feita por meio da prática da leitura de textos nas suas diversas condições de produção (Ormundo; Siniscalchi, 2020). Essas variadas circunstâncias

em que um enunciado pode concretizar-se, como já citado, configuram os diferentes gêneros discursivos (Bakhtin, 2011b). Pretende-se, agora, observar como o ensino desses gêneros ocorre no material didático selecionado.

4.1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA DO MATERIAL DIDÁTICO

Em princípio, partindo da seção de Análise linguística/semiótica, nota-se que todos os capítulos são introduzidos por um “Percurso do capítulo”, pequena seção de texto disposta no canto superior esquerdo da página que expõe, em tópicos, os assuntos que serão abordados no capítulo em questão; é de rápida percepção, entretanto, que esses tópicos refletem apenas conteúdos gramaticais, resumindo o conteúdo que será trabalhado a pequenos aspectos da gramática normativa.

Figura 2. “Percurso do capítulo” do capítulo 23, “Pronome”.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 218.

Nesse sentido, encontra-se, no Apêndice A, uma tabela que mostra como cada capítulo é intitulado e seus respectivos conteúdos presentes no “Percurso do capítulo”. Acredita-se que essas informações mostram como o material segue a tendência de focar nas perspectivas da gramática normativa, noção que posteriormente será melhor desenvolvida.

Tendo como foco, então, a observação do trabalho com os gêneros discursivos, percebe-se, de antemão, uma verdadeira preocupação do livro didático em abordar os diversos e plurais gêneros, seguindo também as diretrizes da BNCC, já que a utilização desses

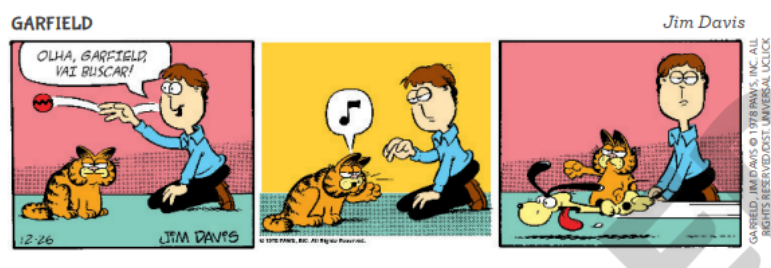
supõe o reconhecimento de sua função social e a análise relativa à forma como se organizam, aos recursos e elementos linguísticos e às demais semioses – elementos envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros (Brasil, 2018b, p. 503).

O material, em todos os capítulos da Análise linguística/semiótica, apresenta um grande repertório de textos, tocando, principalmente, em uma variedade de gêneros escritos e verbo-visuais.

Figura 3. Exemplo de tirinha presente no material.

As várias linguagens

Leia uma tirinha do gato Garfield, em que aparecem também seu dono, Jon, e o cachorro Odie. Em seguida, responda às perguntas propostas.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 167.

Figura 4. Exemplo de trecho de livro presente no material.

Leia a seguir os dois primeiros parágrafos da obra *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato (1882-1948). O trecho foi extraído da primeira edição do livro, publicado em 1920 pela editora Monteiro Lobato & Cia.

O somno á beira do Rio

Naquella casinha branca, – lá muito longe, móra uma triste velha, de mais de setenta annos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca – jururú... Todo o mundo tem dó d’ella: – Que tristeza viver sozinha no meio do matto...

Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pae e mãe, que lá móra des’que nasceu. Menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas – e reinadeira até alli!... Chama-se Lucia, mas ninguem a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nenê? Maricota? Nada disso. Seu appellido é “Narizinho Rebitado”, – não é preciso dizer porque. Alem de Lucia, existe na casa a tia Anastacia, uma excellente negra de estimação, e mais a Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de panno, fabricada pela preta e muito feiosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobrelhas tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1920. (Fragmento).

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 171.

Figura 5. Exemplo de crônica presente no material.

Mas nem tudo é proibição. Opa. Foi também o Paulo Henriques Britto [...] que ensinou: não tem nada de errado com a repetição. Tinham me ensinado na escola: se você fala do cantor Roberto Carlos, na frase seguinte tem que se referir a ele como “o Rei”, e em seguida “o cantor capixaba”, e em seguida “o censor de biógrafos”, e em seguida “o homônimo do lateral esquerdo”, e depois “o garoto-propaganda da [...]”, até que findem os epítetos (no caso do Rei, vai demorar).

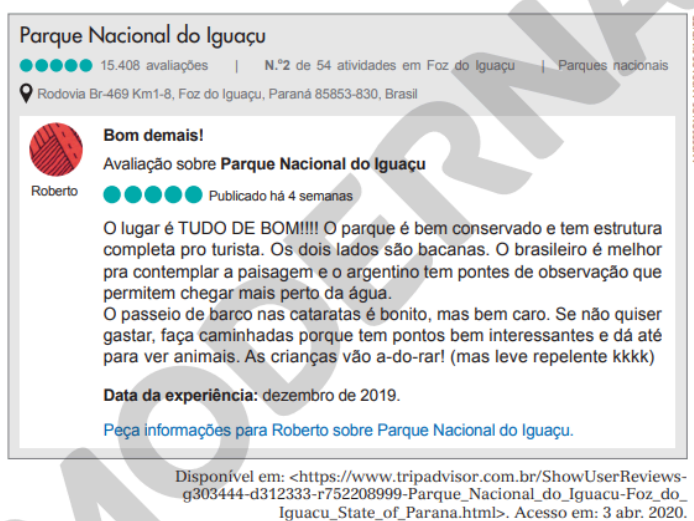
Paulo Britto, de novo ele, atribui a doença do epíteto a uma herança maldita do beletismo francês (outra proibição: usar palavras como beletismo (não há nada mais beletista (quanto a parênteses dentro de parênteses, nenhum problema (mas há limites))). A crônica é filha da fala, e na fala você não se preocupa em evitar repetições: “Mãe, queria te desejar um feliz dia das progenitoras”.

DUVIVIER, Gregorio. Crônica de raiz. *Folha de S.Paulo*, 18 maio 2015. Ilustrada, p. C5.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 179.

Além da abordagem desses gêneros mais consolidados no ensino, percebe-se também, nos materiais contemporâneos e, principalmente, no livro em análise, um grande foco nos gêneros digitais, já que, para a BNCC, a escola deve promover “a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização” (Brasil, 2018b, p. 466). Dessa forma, é possível encontrar, no decorrer dos capítulos, gêneros como comentários e *posts* de redes sociais, *webquadrinhos*, *webpoemas*, memes, cartilhas digitais e avaliações de *sites*. Nota-se, a partir disso, uma tentativa de aproximar o aluno da leitura e escrita próximas à vida, mobilizando conteúdos presentes no seu cotidiano.

Figura 6. Exemplo de *post* em *site* presente no material.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 175.

Figura 7. Exemplo de trecho de notícia e meme presente no material.

“Gourmetização é uma prática que visa rebuscar, dar um luxo, uma diferenciação maior, a um mesmo produto. O que é feito para marcar uma diferenciação de posição social, que pode ser tanto no seu sentido estrito — trata-se mesmo de um produto mais sofisticado, que apenas quem tem um gosto mais refinado vai conseguir apreciar —, mas não só”, diz ele [Valter Palmieri Júnior].

O pesquisador explica a ressalva: “A grande indústria brasileira de alimentos tem a marca de produzir produtos de baixa qualidade: há um excesso de açúcar em vários doces industrializados, por exemplo, porque açúcar é um insumo barato. Ai você melhora um pouco só o produto, põe um pouquinho mais de cacau no chocolate, mas trata isso como se fosse um produto muitíssimo superior. E coloca um preço três vezes maior. A diferença de preço supera bastante a diferença de custo”.

Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/04/27/gourmetizacao-na-industria-de-alimentos-e-simbolica-das-diferencas-sociais>>. Acesso em: 27 maio 2020.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 201.

Figura 8. Exemplo de cartilha digital presente no material.



Disponível em: <https://internetsegura.br/pdf/encarte_adolescente.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2020.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 223.

Entretanto, apesar da percepção de que o livro didático atenta-se a uma abordagem múltipla e plural dos gêneros discursivos, nota-se que esses aparecem, quase que exclusivamente, como pretexto para o ensino de gramática, das normas da língua portuguesa. As atividades e exercícios presentes na seção de Análise linguística/semiótica utilizam-se dos textos para retirar frases e exemplos curtos dos conteúdos gramaticais estudados em cada capítulo, e o trabalho com a linguagem é limitado.

Figura 9. Atividade presente no capítulo “Verbo” do material.

2. Este trecho foi reproduzido de um artigo publicado em uma revista de entretenimento destinada ao público adolescente.

**10 situações que te fazem prometer nunca mais
stalkear uma pessoa**

Mas, por razões óbvias, você nunca cumpre a promessa.

Eu stalkeio, tu stalkeias, ele stalkeia. E quer saber? Seria um desaforo se, com a quantidade de recursos que temos hoje, disséssemos não para essa atividade totalmente instrutiva. Afinal, ela te ajuda a descobrir os gostos do alvo, facilita a abordagem para os mais tímidos e te deixa mais íntima daquele seu amor platônico. Mas, em alguns momentos, acontecem coisas que te fazem prometer, mesmo que por poucos segundos, nunca mais xeretar a vida alheia.

OTTO, Isabella. Publicado em: 23 ago. 2018. Disponível em: <<http://capricho.abril.com.br/vida-real/momentos-voce-prometeu-nunca-mais-stalkear-pessoa-853156.shtml>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

- O verbo da língua inglesa *to stalk* significa “perseguir”, “assediar”. Qual expressão do texto traduz a mesma ideia?
- Considerando os morfemas que os falantes do português têm usado ao empregar o verbo *stalkear*, em que conjugação ele foi incluído?
- Como você conjugaria o verbo na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, do futuro do pretérito do indicativo e do pretérito imperfeito do subjuntivo?
- O que lhe permitiu saber as formas desse verbo?

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 235.

Na figura 9, nota-se que, por ser um capítulo destinado ao ensino dos verbos (capítulo 24), o exercício em questão foca em uma discussão gramatical, tentando levar o aluno à reflexão acerca das conjugações verbais empregadas. As atividades propostas, principalmente nos tópicos b), c) e d), além de somente instigarem o estudante a pensar em como os morfemas usados permitem descobrir a conjugação verbal de um enunciado, reduzem-se a estimular o conhecimento das diferentes conjugações, propondo que se faça a troca dos tempos e pessoas verbais.

Percebe-se, além disso, que o material não encoraja a reflexão acerca da composição e do uso do texto. Tratando-se de uma questão que aborda o gênero “artigo”, que, nesse caso, está publicado em revista de entretenimento destinada ao público adolescente, nota-se, tomando como base a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, que o material não trabalha com a forma composicional, com o conteúdo temático e com o estilo desse enunciado, elementos esses que, para Bakhtin (2011b), compõem os gêneros discursivos, como supracitado.

Esse trabalho com os componentes dos gêneros é imprescindível para o entendimento da concretização do enunciado nas esferas de atividades humanas, e, a partir de uma reflexão acerca de sua estrutura, de suas temáticas e de seu estilo — sua composição lexical, sintática, entonacional, entre outras —, é possível entender em que pontos um gênero discursivo diferencia-se de outro, bem como compreender as divergências e as especificidades de um mesmo gênero — neste caso, como um artigo de entretenimento destinado ao público adolescente contrapõe-se a um artigo acadêmico ou de jornal, por exemplo. Dessa forma, fica claro que o material *Se liga nas linguagens* não faz esse movimento — apesar de pautar-se na BNCC, já que se acredita que “há elos claros e contundentes da abordagem dialógica do discurso no referido documento normativo” (Dantas; Santos, 2020, p. 300) —, o que torna o texto limitado.

Figura 10. Atividade presente no capítulo “Advérbio” do material.

1. Leia a transcrição de parte de uma notícia divulgada por um telejornal goiano.

Michelle Bouson: TBC Notícias/1ª edição está de volta, 12h38, e agora nós vamos falar de saúde e o assunto é preocupante. Foi confirmado hoje um caso de sarampo em Goiás. Quem traz mais informações pra gente é a repórter Danila Bernardes. É isso mesmo, Danila?

Danila Bernardes: É isso mesmo, Michelle. Uma situação preocupante, viu? Olá pra você. Olá pra quem nos acompanha. Esse caso foi confirmado na cidade de Alto Paraíso aqui em Goiás. É uma mulher que já fez aí todos os exames e realmente está sim com sarampo. Em todo o estado de Goiás foram 38 casos suspeitos. Desses 38, 23 foram descartados e 14 seguem em investigação. Desses 14, 5 são aqui em Goiânia, sendo que um deles é um homem de 45 anos que chegou a ficar internado no HDT, no Hospital de Doenças Tropicais, e ele já recebeu os primeiros exames aí que realmente indicam que ele está sim com sarampo. Falta só receber o exame final confirmando a doença. Olha, para o Ministério da Saúde, um caso, a existência de um caso, como foi registrado esse em Alto Paraíso, já é considerado surto no Estado. [...]

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uflsfwzps78>>. Acesso em: 9 abr. 2020. (Transcrição). (Fragmento).

- a) A maneira como se iniciou a comunicação entre âncora e repórter nesse telejornal é bastante típica do gênero. Descreva-a.
- b) A repórter repetiu aquilo que a âncora já havia dito: "Uma situação preocupante, viu?". Proponha outra formulação em que ela simultaneamente introduza o assunto e expresse uma avaliação dele, por meio de um advérbio.
- c) Explique por que o advérbio "agora", na fala de Michelle, contribui para marcar a entrada do tema que será abordado.
- d) Qual é a função dos advérbios "hoje" e "aqui" na apresentação do tema?
- e) No período "É uma mulher que já fez aí todos os exames e **realmente** está **sim** com sarampo", qual é o papel dos advérbios em destaque?
- f) Nesse mesmo período, por que o termo "aí" não se comporta como advérbio?
- g) Na fala da repórter, mantiveram-se índices de interlocução. Identifique-os e explique seu uso.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 244.

No caso da figura 10, tem-se um exercício inserido no capítulo 25, de advérbios, que se utiliza do gênero "notícia" para elaborar as questões. De forma geral, percebe-se que a atividade instigou, minimamente, a reflexão acerca do gênero, já que, principalmente nos tópicos a) e g), as perguntas são direcionadas a uma observação das suas características e de seus elementos. Além disso, observa-se também um avanço na questão da oralidade no exercício em questão. As questões e) e f) apontam para uma reflexão acerca da fala, do discurso na manifestação oral, e instigam o aluno a pensar nas marcas de oralidade presentes na língua e nas expressões utilizadas para enfatizar determinadas ideias e pensamentos. Entende-se, assim, que o material preocupa-se com o eixo da oralidade, também priorizado pela BNCC, como supracitado. Entretanto, como ocorre na figura 9, nota-se um grande foco da atividade na perspectiva gramatical da língua portuguesa, já que, principalmente nos tópicos b), c), d), as considerações voltam-se ao uso dos advérbios e às suas funções. Assim, a problemática acerca da utilização do gênero é reforçada.

Figura 11. Atividade presente no capítulo "Preposição e conjunção" do material.

4. Leia este trecho de uma novela do escritor paulista Fernando Bonassi.

Subi, destranquei as portas, entrei. O apartamento continuava cheirando a homem dormido. Abri as janelas da sala/escritório. Uma brisa noturna derrubou dois papéis de cima da escrivaninha. Eram os dois bilhetes que eu tinha tirado da porta na noite anterior. Num, uma mulher que eu não conhecia precisava falar comigo – tinha deixado um número de telefone; no outro o marido de Marcela pedia que eu ligasse. Só liguei para a mulher.

BONASSI, Fernando. *Crimes conjugais*. São Paulo: Scritta, 1994. (Fragmento).

- a) Releia o primeiro período do texto. As três orações que o compõem estabelecem entre si uma relação de coordenação ou de subordinação? Justifique.
- b) Leia o primeiro período em voz alta substituindo a última vírgula pela conjunção *e*. Que diferença se nota no ritmo das ações?
- c) Que relação de sentido há entre o segundo e o terceiro períodos? Reescreva o trecho empregando uma conjunção que explicita essa relação.
- d) Reescreva esses mesmos períodos invertendo suas posições e empregando uma conjunção adequada.
- e) Explique por que foi preciso alterar o tipo de conjunção para fazer a reescrita pedida no item **d**.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 254.

Na figura 11, tem-se um exercício presente no capítulo 26 do livro didático, que se destina às preposições e às conjugações. A atividade, que utiliza um trecho de uma novela, também segue a tendência observada nas duas últimas imagens, usando o texto escolhido para retirar exemplos e formas gramaticais. Os cinco tópicos propostos — a), b), c), d) e e) — remetem a noções de uso da língua, quase que exclusivamente, em sentenças fechadas, sem contexto, pedindo que os alunos reescrevam períodos isolados do texto a fim de contemplar as demandas do capítulo.

Dessa forma, acredita-se que o material didático, em sua maior parte, não se utiliza do eixo da Análise linguística/semiótica para levar o aluno à reflexão sobre o uso da linguagem nas situações reais de comunicação, nas diversas esferas de atividades humanas que se manifestam nos gêneros discursivos. A tendência do livro é a de supervalorizar os conteúdos gramaticais, e quase não há um trabalho mais aprofundado com o texto. Com isso, o próprio Guia Digital do PNLD 2021 (2021) — documento oficial que explicita os critérios usados para a aprovação dos materiais e que faz uma análise de cada um deles — tece essa crítica, afirmando que

o eixo da Análise Linguística é trabalhado na obra de modo conservador, com abordagens no nível da frase, a partir de enunciados curtos e com alguns exercícios referentes a textos. Há textos de vários campos de atuação, utilizados para o estudo de tópicos gramaticais, com muitas atividades referentes à localização de informações. Os exercícios de gramática, trazem questões de identificação de constituintes, mas pouca reflexão sobre a língua e seus usos [...] (Brasil, 2021, p. 79).

Agora, faz-se necessário entender como ocorre o trabalho com os gêneros discursivos nas práticas de leitura e de escrita.

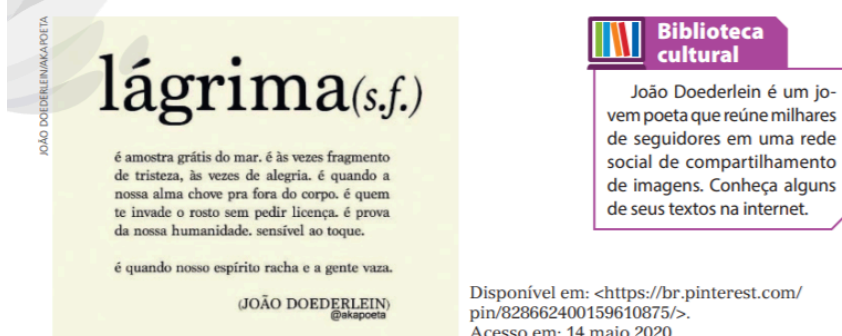
4.2. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA DO MATERIAL DIDÁTICO

Como supracitado, entende-se que o ensino brasileiro contemporâneo de Língua Portuguesa a partir dos gêneros discursivos muitas vezes não permite aos alunos uma plena reflexão acerca do texto. Tomando como base as propostas de Geraldi (1984c) na década de 1980, depreende-se que as práticas de leitura e de escrita — ou de produção textual — são fundamentais para a atividade da análise linguística, além de serem indissociáveis. Nesse sentido, realiza-se aqui uma análise de como o livro didático *Se liga nas linguagens* trabalha com tais práticas, a fim de observar como ocorre a integração entre esses procedimentos de ensino.

Em princípio, a prática da leitura se dá a partir dos gêneros discursivos apresentados pelo material na seção de Análise linguística/semiótica. Como já mostrado, o livro didático preocupa-se com a abordagem de diversos gêneros, mas raramente há o incentivo à reflexão que diz respeito às suas formas composicionais, aos seus conteúdos temáticos e aos seus estilos. Em um levantamento feito acerca de quais gêneros discursivos cada capítulo do material suscita — informação que pode ser encontrada no Apêndice B —, notou-se que, em um mesmo capítulo, acabaram por ser abordados dez gêneros diferentes, o que mostra a intenção do livro de apresentar aos alunos a pluralidade existente do trabalho com a linguagem. Entretanto, apesar disso, percebe-se que nem sempre uma descrição ou explicação acerca desses textos é feita, e, quando é, as informações são colocadas, muitas vezes, de forma sucinta e superficial.

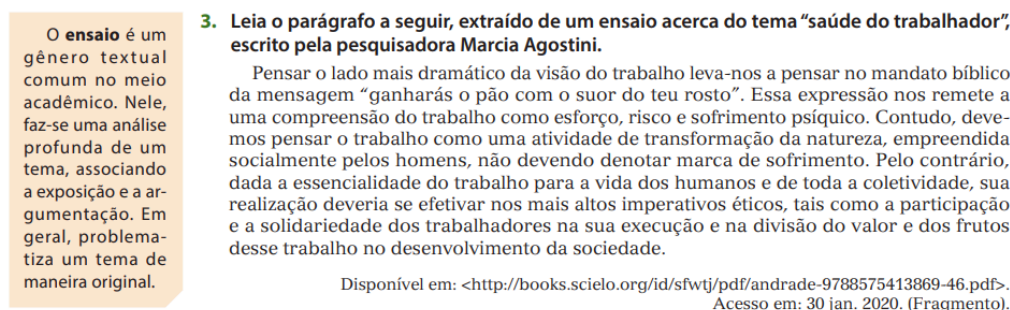
Figura 12. Gênero “webpoema” no material.

1. Leia este webpoema do poeta brasileiro João Doederlein, conhecido como AKAPoeta.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 184.

Figura 13. Gênero “ensaio” no material.



Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 192.

Na figura 12, nota-se a presença de um “webpoema”, o que mostra a preocupação do material com a abordagem dos gêneros digitais, dos textos existentes nas mídias e nas redes sociais, o que também instrui a BNCC. Entretanto, trazendo apenas esse exemplo, o livro não refletiu acerca das condições de produção do “webpoema” e nem de suas características, além de não dissertar, por exemplo, sobre as diferenças entre esse gênero e um poema “comum”.

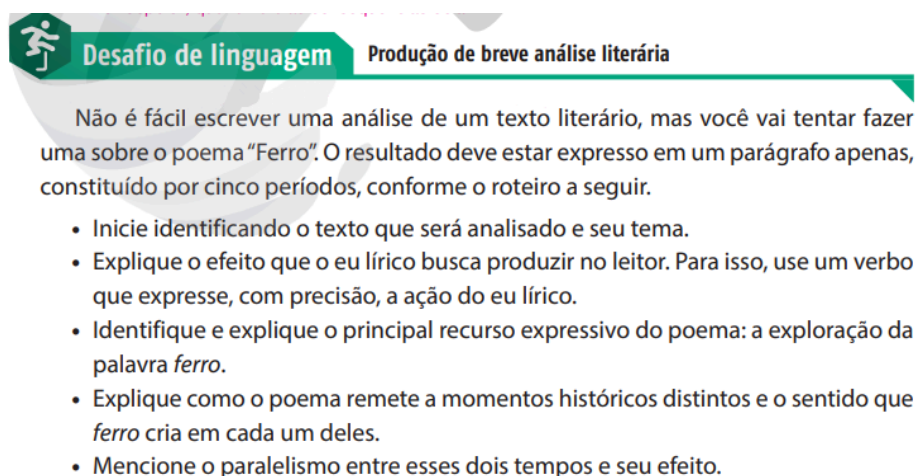
De forma parecida, percebe-se, na figura 13, o aparecimento de um “ensaio” no livro. Isso se dá, pois, para a BNCC,

devem ter espaço gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, **ensaio** e vlog de opinião etc.), tanto no que se refere a práticas de leitura/recepção quanto às de produção (Brasil, 2018b, p. 510, grifo meu).

Dessa vez, o material contempla uma curta explicação sobre o gênero no canto esquerdo da página, uma vez que aparece pela primeira vez. Porém, apesar disso, além de o material também não apresentar proposta de escrita acerca de tal gênero, a exposição apresenta-se de forma rápida e insuficiente.

No que tange às práticas de produção textual, o material apresenta a seção “Desafio de linguagem” em alguns capítulos para incentivar a atividade da escrita. Entretanto, é perceptível que, muitas vezes, as propostas não se relacionam aos conteúdos abordados no decorrer do capítulo, e há o estímulo à redação de gêneros que nem sempre foram introduzidos previamente — o que também pode ser visto na tabela do Apêndice B, que mostra os gêneros trabalhados e as propostas de produção textual de cada capítulo.

Figura 14. Produção textual de “breve análise literária”, no capítulo 19.



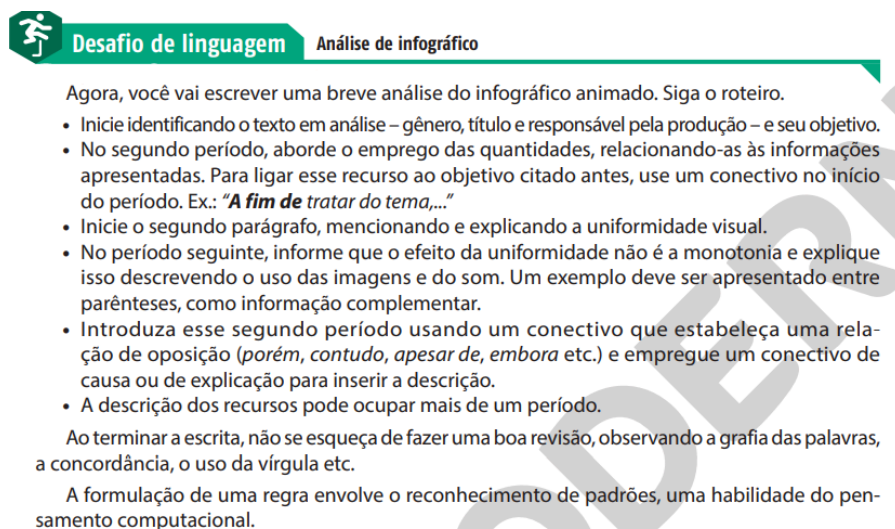
Desafio de linguagem Produção de breve análise literária

Não é fácil escrever uma análise de um texto literário, mas você vai tentar fazer uma sobre o poema “Ferro”. O resultado deve estar expresso em um parágrafo apenas, constituído por cinco períodos, conforme o roteiro a seguir.

- Inicie identificando o texto que será analisado e seu tema.
- Explique o efeito que o eu lírico busca produzir no leitor. Para isso, use um verbo que expresse, com precisão, a ação do eu lírico.
- Identifique e explique o principal recurso expressivo do poema: a exploração da palavra *ferro*.
- Explique como o poema remete a momentos históricos distintos e o sentido que *ferro* cria em cada um deles.
- Mencione o paralelismo entre esses dois tempos e seu efeito.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 191.

Figura 15. Produção textual de “análise de infográfico”, no capítulo 22.



Desafio de linguagem Análise de infográfico

Agora, você vai escrever uma breve análise do infográfico animado. Siga o roteiro.

- Inicie identificando o texto em análise – gênero, título e responsável pela produção – e seu objetivo.
- No segundo período, aborde o emprego das quantidades, relacionando-as às informações apresentadas. Para ligar esse recurso ao objetivo citado antes, use um conectivo no início do período. Ex.: “**A fim de** tratar do tema,...”
- Inicie o segundo parágrafo, mencionando e explicando a uniformidade visual.
- No período seguinte, informe que o efeito da uniformidade não é a monotonia e explique isso descrevendo o uso das imagens e do som. Um exemplo deve ser apresentado entre parênteses, como informação complementar.
- Introduza esse segundo período usando um conectivo que estabeleça uma relação de oposição (*porém, contudo, apesar de, embora* etc.) e empregue um conectivo de causa ou de explicação para inserir a descrição.
- A descrição dos recursos pode ocupar mais de um período.

Ao terminar a escrita, não se esqueça de fazer uma boa revisão, observando a grafia das palavras, a concordância, o uso da vírgula etc.

A formulação de uma regra envolve o reconhecimento de padrões, uma habilidade do pensamento computacional.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 215.

Nas figuras 14 e 15, nota-se que as propostas de escrita referem-se aos gêneros “análise literária” e “análise de infográfico”. Contudo, observando os conteúdos abordados

nesses capítulos, percebe-se que tais gêneros discursivos não foram trabalhados, e não houve, portanto, explicação e explicitação acerca de suas estruturas, de suas formas, de seus objetivos e de suas condições de produção. Além disso, as orientações dadas para a redação dos textos buscam sistematizar a escrita dos alunos, elaborando um roteiro específico que devem seguir, instruindo, inclusive, o que cada período e/ou parágrafo devem conter.

Paralelo a isso, observa-se também que o material didático em questão carece de algumas propostas de produção de textos fundamentais, já que, “Apesar de haver diversas propostas de produção textual, gêneros importantes para o ensino médio não estão contemplados na obra, tais como o ensaio, o artigo de opinião e/ou de divulgação científica e seminários” (Brasil, 2021, p. 79). Assim, ao longo dos dezessete (17) capítulos de Análise linguística/semiótica, existem apenas nove (09) atividades de “Desafio de linguagem”, ou seja, em aproximadamente metade da seção não há o exercício de escrita. Com isso, para o Guia Digital do PNLD 2021 (2021, p. 79-80), as propostas de produção textual presentes no livro didático

exigem pesquisa complementar por parte do(a) professor(a) em relação à estrutura composicional, para que os(as) estudantes possam receber os subsídios necessários às práticas de escrita desses gêneros. Observa-se também que as propostas de escrita são curtas e, muitas vezes, não delimitam etapas para sua concretização (preparação, produção e revisão), sendo necessária a organização do(a) professor(a) e a pesquisa prévia em outros materiais a fim de realizar as atividades. [...] aconselha-se que você, professor(a), apresente exemplos dos gêneros textuais/discursivos a serem produzidos, além de demonstrar suas peculiaridades, já que a obra traz poucas orientações acerca dos gêneros a serem trabalhados na produção escrita.

A partir disso, percebe-se que, ao pontuar que o material didático não delimita etapas de preparação, de produção e de revisão/reescrita textual, o Guia Digital do PNLD 2021 (2021) dialoga com a proposta de Geraldi (1984c) de que as atividades de leitura e de escrita devem percorrer certos caminhos para obterem maior sucesso, inclusive de reescrita, afirmando que o professor “poderá complementar o trabalho de prática de revisão e reescrita, com observância para a circulação dos textos, de acordo com seus campos de atuação social” (Brasil, 2021, p. 80).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, depreende-se que o trabalho com os gêneros discursivos no material didático selecionado, direcionado ao Ensino Médio brasileiro da contemporaneidade, é limitado, e as práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística/semiótica são reduzidas aos moldes tradicionais de ensino. As conclusões obtidas buscam contemplar o objetivo número 4 da Agenda 2030 da ONU, que visa assegurar uma educação de qualidade para todas as pessoas. Entender que o discurso “não é produto da aplicação de regras, mas resultado de uma atividade que explora e calcula possibilidades” (Geraldi, 2010, p. 74) é entender que o trabalho com a linguagem deveria seguir um percurso dialógico, que examina as manifestações linguísticas possíveis e as suas ressonâncias nas diversas esferas de atividades humanas, para, a partir daí, realizar a atividade analítica da língua.

Porém, no material didático analisado, tal como afirma Geraldi, o cenário que se observa é que “os gêneros passaram a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas” (Geraldi, 2010, p. 79). Assim, tirando grande parte da originalidade dos estudos bakhtinianos, houve “um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais” (Geraldi, 2010, p. 79).

Conclui-se, então, que a tendência do material didático *Se liga nas linguagens* é limitar o texto, utilizando-se dele, em sua maior parte, como subterfúgio para o ensino de normas e de regras da língua. O incentivo à leitura ocorre de forma bastante superficial, no qual grande parte dos gêneros não são desenvolvidos. Já as produções textuais são repetitivas e não inovadoras, com propostas de escrita de gêneros deslocados dos temas tratados nos capítulos. A utilização dos diferentes gêneros discursivos serve, majoritariamente, para a retirada de exemplos e de exercícios gramaticais, quase não ocorrendo, de fato, o trabalho acerca de suas funções e de seus desdobramentos nas diferentes esferas de atividades humanas.

Portanto, o exercício da reflexão sobre a linguagem, que possibilitaria a discussão e a compreensão do caráter político e ideológico de uma língua, fica em segundo plano. Dessa forma, as práticas de linguagem e de gêneros são preteridas, colocando foco no estudo de aspectos normativos da língua. Entretanto, apesar disso, o material foi aprovado no PNLD 2021.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 393-410.
- BAKHTIN, M. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. *In*: **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance**. São Paulo: HUCITEC, 1988. p. 13-70.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª. Ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 261-306.
- BRAIT, B (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 08 Jun. 2024.
- BRAMBILA, G. O gênero discursivo dentro da escola: dialogia, avaliação e subjetividade. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 6, n. 12, p. 44-56, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/12061/9573>. Acesso em: 23 mai. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 Out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 22 Out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia Digital PNLD 2021: Língua Portuguesa: Ensino Médio**. 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/componente-curricular/pnld-2021-obj2-lingua-portuguesa. Acesso em: 23 Out. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 07 de Dez. de 2023.
- CAVALCANTI, J. R.; FOSSEY, M. F.; MENDONÇA, M. C.; FIAD, R. S. Gêneros de discurso, escrita e ensino. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 996–1003, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8657200>. Acesso em: 26 Out. 2024.
- COSTA, G. L. M.; GERALDI, D. V. Ensino Médio no Brasil: avanços e desafios no contexto do Plano Nacional de Educação. **Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, p. e9/1–20, 2024.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69522>. Acesso em: 27 Out. 2024.

DANTAS, W.; SANTOS, E. C. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 9, n. 3, p. 287-303, jul/set. 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/2401>. Acesso em: 24 Out. 2024.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984a. p. 41-48.

GERALDI, J. W. Prática da Leitura de Textos na Escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984b. p. 77-92.

GERALDI, J. W. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: Leitura & Produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984c. p. 49-69.

GIL, B. D; MÓDOLO, M. Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil. **Jornal da USP**. 13.07.2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/algumas-reflexoes-sobre-o-ensino-da-lingua-portuguesa-no-brasil/>. Acesso em: 27 Out. 2024.

GRILLO, S. C.; AMÉRICO, E. V. Glossário. In: VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 Out. 2024.

MACIEL, L. V. C. Os elementos constitutivos do enunciado em suas relações dialógicas: um exemplo de análise. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 249-266, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/JCKZJ7ps9ntsJyDBzNbC6Xp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 Out. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 23 de Mai. 2024.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens**: Português. 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

PIERRI, V. Baixo índice de leitura entre jovens brasileiros pode indicar futuro de dificuldades. **Jornal da USP**, Ribeirão Preto, 23 de Nov. de 2021. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/atualidades/baixo-indice-de-leitura-entre-jovens-brasileiros-pode-indicar-futuro-de-dificuldades/>. Acesso em: 24 de Mai. 2024.

PERINI, M. **Sofrendo a Gramática**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

RIBEIRO, S. B. C. A perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e o texto como centralidade na BNCC: Compreendendo e aplicando a Teoria Dialógica nas aulas de Língua Portuguesa. In: RIBEIRO, S. B. C. (org.). **Práticas pedagógicas do português e suas variações linguísticas**: material teórico-didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 75-96. Disponível em:

https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2024/02/EBOOK_Praticas-pedagogicas-do-Portugues-e-suas-variacoes-linguisticas-material-teorico-didatico.pdf. Acesso em: 25 Out. 2024.

SCHMIDT, S. Os primeiros livros didáticos. **Pesquisa FAPESP**, 2021. Disponível em:

<https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/#:~:text=%E2%80%9COs%20livros%20did%C3%A1ticos%20inicialmente%20priorizavam,sa%C3%ADsse%20ao%20gosto%20do%20Imp%C3%A9rio>. Acesso em: 07 Dez. de 2023.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 157-188.

**APÊNDICE A - CAPÍTULOS DA SEÇÃO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
E SEUS RESPECTIVOS CONTEÚDOS**

CAPÍTULO	CONTEÚDOS NO “PERCURSO DO CAPÍTULO”
Capítulo 16: Linguagem e língua	• Conceito de linguagem • As várias semioses • Língua e variação linguística • Adequação linguística
Capítulo 17: Língua falada e língua escrita	• Diferenças entre fala e escrita • A questão do planejamento • Turnos conversacionais
Capítulo 18: Fatores envolvidos na comunicação	• A linguagem como interação • O esquema comunicativo de Roman Jakobson • Funções da linguagem • Interdiscursividade e intertextualidade • Intencionalidade • Coesão e coerência textuais
Capítulo 19: As palavras e o sentido	• Campos semânticos • Polissemia • Linguagem figurada • As principais figuras de linguagem
Capítulo 20: Morfemas e processos de formação de palavras	• Definição de morfema • Morfemas lexicais e gramaticais • Processos de formação de palavras
Capítulo 21: Substantivo e adjetivo	• Substantivo e adjetivo na perspectiva semântica • Características morfológicas e sintáticas dos substantivos e adjetivos • Flexões de gênero e de número • Grau • Reflexões sobre concordância nominal
Capítulo 22: Numeral e artigo	• Definição de numeral e artigo • Tipos de numeral • Valores semânticos de artigo definido e artigo indefinido • Flexões do numeral e do artigo
Capítulo 23: Pronome	• Características gerais do pronome • Pronomes pessoais retos e oblíquos e seus usos • Pronomes de tratamento e o caso do você • Pronomes demonstrativos e a função coesiva • Valores semânticos dos pronomes possessivos e indefinidos • Pronomes interrogativos • Pronomes relativos e o período composto
Capítulo 24: Verbo	• Verbo sob a perspectiva semântica • Funções do verbo no sintagma verbal • Flexões verbais • Verbos auxiliares • Formas nominais
Capítulo 25: Advérbio	• O advérbio como modificador de termos e enunciados • Classificação dos advérbios • Variação do advérbio • O advérbio como modalizador do discurso
Capítulo 26: Preposição e conjunção	• Preposição como elemento de conexão • Valores semânticos das preposições • Uso de preposição antes de pronome relativo

	• Crase • Função coesiva e valores semânticos das conjunções
Capítulo 27: Introdução à sintaxe e sujeito	• Tipos de frase • Interjeição • Oração e período • Termos essenciais da oração: sujeito e predicado • Sujeito simples, sujeito composto e sujeito desinencial • Concordância verbal com sujeito simples e composto • Sujeito indeterminado • Índice de indeterminação e partícula apassivadora • Agente da passiva • Oração sem sujeito
Capítulo 28: Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais	• Predicados verbal, nominal e verbo-nominal • Verbos intransitivo e transitivo • Verbo de ligação • Predicativos do sujeito e do objeto • Concordância do verbo ser • Objetos direto e indireto • Pronome oblíquo como complemento verbal • Adjunto adverbial • Regência verbal
Capítulo 29: Complemento nominal, adjunto adnominal, apostro e vocativo	• Complemento nominal • Regência nominal • Adjunto adnominal • Concordância nominal • Apostro • Vocativo • A vírgula no interior das orações
Capítulo 30: Orações coordenadas	• Diferença entre coordenação e subordinação • Orações coordenadas assindética e sindética • Pontuação nas orações coordenadas
Capítulo 31: Orações subordinadas adjetivas e adverbiais	• Tipos de oração subordinada • Algumas funções sintáticas do que • Oração subordinada adjetiva: tipos e pontuação • Oração subordinada adverbial: tipos e pontuação
Capítulo 32: Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas	• Oração subordinada substantiva • Oração reduzida

**APÊNDICE B - RELAÇÃO DE CAPÍTULOS, GÊNEROS DISCURSIVOS
MOBILIZADOS E PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DO MATERIAL
DIDÁTICO**

CAPÍTULO	GÊNEROS DISCURSIVOS MOBILIZADOS	PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL
Capítulo 16: Linguagem e língua	Imagem de encenação teatral; Três trechos de livros; Trecho de artigo publicado em <i>site</i> ; Transcrição de reportagem; Comentários de internautas em <i>sites</i> ; Fragmentos de documentos oficiais.	Sem proposta
Capítulo 17: Língua falada e língua escrita	Transcrição de trecho de conversa; Webquadrinho; Fotografia de vídeo de divulgação científica; Trecho de crônica.	Sem proposta
Capítulo 18: Fatores envolvidos na comunicação	Capa de jornal; Anúncio publicitário; Trechos de duas reportagens; Pintura; Duas tirinhas; Webpoema; Webquadrinho; Trecho de livro; Trecho de notícia; Trecho de lei.	Proposta de produção de <i>paródia</i>
Capítulo 19: As palavras e o sentido	Reportagem; <i>Print</i> de buscador de imagens na internet; Trecho de poema; Miniconto; Poema; Trecho de ensaio; Comentário em aplicativo de mensagem; Artigo de opinião; Sinopse.	Proposta de produção de <i>breve análise literária</i>
Capítulo 20: Morfemas e processos de formação de palavras	Imagem de glossário poético; Título de narrativa; Duas tirinhas; Logo de empresas; Título de notícia; Trecho de reportagem; Trecho de notícia; Meme; Card; Texto publicado em <i>blog</i> .	Proposta de produção de <i>análise de card</i>
Capítulo 21: Substantivo e adjetivo	Trecho de romance; Cartum; História em quadrinhos; Anekdota; Comentário em livro; Card; Tirinha; Gráfico de estudo.	Proposta de produção de <i>card</i>
Capítulo 22: Numeral e artigo	Miniconto; Anúncio publicitário; Trecho de conto; Infográfico; Trechos de notícias; Transcrição de depoimento.	Proposta de produção de <i>análise de infográfico</i>
Capítulo 23: Pronome	Dois anúncios publicitários, Quatro tirinhas; Fotografia com legenda; Página de zine; Página de cartilha destinada a adolescentes; Cartaz de evento; Webquadrinho; Trecho de reportagem;	Sem proposta

	Trecho de programa de curso.	
Capítulo 24: Verbo	Três tirinhas; Letra de música; Artigo de revista; Dois poemas; Duas notícias; Meme; Foto com legenda.	Proposta de produção de <i>resposta a dúvida de leitor</i>
Capítulo 25: Advérbio	Tirinha; Trecho de notícia; Trecho de texto acadêmico; Carta.	Sem proposta
Capítulo 26: Preposição e conjunção	Peça publicitária; Card; Anúncio publicitário; Duas tirinhas; Trecho de notícia; Notícia; Trecho de novela; Reportagem.	Sem proposta
Capítulo 27: Introdução à sintaxe e sujeito	Dois webquadrinhos; Tirinha; Trecho de romance; Título de poema; Trecho de notícia; Avaliações feitas em <i>site</i> ; Cordel; Introdução de obra poética;	Proposta de produção de <i>comentários em grupos de mensagens</i>
Capítulo 28: Predicados, objetos, predicativos e adjuntos adverbiais	Haicai; Foto com legenda; Lambe-lambe; Duas tirinhas; Webquadrinho; Trecho de poema; Prosa poética; Trecho de obra que orienta empreendedores; Poema.	Sem proposta
Capítulo 29: Complemento nominal, adjunto adnominal, aposto e vocativo	Cartaz de campanha; Tirinha; Webquadrinho; Trava-língua; Dois trechos de reportagens; Manchete; Trecho de ensaio;	Proposta de produção de <i>relatório</i>
Capítulo 30: Orações coordenadas	Webcartum; Dois webquadrinhos; Trecho de entrevista.	Sem proposta
Capítulo 31: Orações subordinadas adjetivas e adverbiais	Lambe-lambe; Grafite; Tirinha; Card; Trecho de romance; Webquadrinho; Poema; Três trechos de reportagens.	Sem proposta
Capítulo 32: Orações subordinadas substantivas e orações reduzidas	Webquadrinho; Tirinha; Trecho de petição; Trecho de lei; Trecho de crônica;	Proposta de produção de <i>debate</i> (proposta oral; sem proposta escrita)