

# UM ESTUDO DA DISCURSIVIZAÇÃO DE PROJETOS DE RESPOSTA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Amanda Maria de OLIVEIRA<sup>83</sup>

Luana de Araujo HUFF<sup>84</sup>

Rodrigo ACOSTA-PEREIRA<sup>85</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa os projetos de respostas discursivizadas no manual do professor para entender *se* e *como* a prática de análise linguística é proposta para as aulas de Língua Portuguesa. Para isso, analisa como as atividades e a(s) sua(s) possível(is) resposta(s) são discursivizadas e como contribuem para a formação linguística do sujeito aluno. O escopo teórico-metodológico endereça-se nos escritos do Círculo de Bakhtin e em estudos acerca do ensino operacional e reflexivo da linguagem para compreender como os livros didáticos têm reenunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística.

**Palavras-chave:** Análise de livros didáticos. Prática de análise linguística. Análise dialógica de/do discurso. Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** *In this paper, we analyze the projects of answers discursivized in the teachers' editions of the textbooks to understand if and how the practice of linguistic analysis is offered for Portuguese classes. To do so, we analyze how the exercises and the possible answer(s) are discursivized and how they contribute on student's learning processes. The theoretical and methodological scope is based on the studies of Bakhtin Circle and on researches involving an operational and reflective teaching language process to understand how the textbooks have reenunciated/answered/evoked the discussions about the practice of linguistic analysis.*

**Keywords:** *Analysis of textbooks. Practice of linguistic analysis. Dialogical Discourse Analysis. Portuguese language teaching.*

---

<sup>83</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC/Bolsista CNPq. Contato: [amandahmo@hotmail.com.br](mailto:amandahmo@hotmail.com.br)

<sup>84</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC/Coordenação Geral do Educando, Instituto Federal Catarinense. Contato: [luana.huff@ifc-videira.edu.br](mailto:luana.huff@ifc-videira.edu.br)

<sup>85</sup> Professor da UFSC no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Mestrado Profissional em Letras. Contato: [drigo\\_acosta@yahoo.com.br](mailto:drigo_acosta@yahoo.com.br)

## **Introdução**

A reforma do Ensino Médio anunciada ainda nos anos noventa com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) buscava a atualização da educação brasileira que se pautava nas transformações econômicas e sociais em curso desde os anos de 1980, com a chamada “revolução tecnológica” ou “terceira revolução industrial” a partir de uma mudança geral de paradigmas (BRASIL, 2000). Nesse novo cenário não há mais espaço para uma formação específica, nem para um ensino tradicional de transposição de conhecimentos. A escola deveria modificar-se e tornar-se o local onde os cidadãos pudessem aprender a aprender.

Tal mudança implicou diretamente o trabalho em sala de aula de cada componente curricular. Cientes disso, e como mais uma etapa da reforma (prevista na LDB), no ano de 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e, no ano 2000, os PCN do Ensino Médio (PCNEM). Os PCN (BRASIL, 1998), seguindo as pistas que apareciam já na LDB (BRASIL, 1996), dividiram os componentes curriculares por áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias) no intuito de fortalecer a perspectiva de integração dos conhecimentos e de formação geral dos sujeitos.

O componente curricular de Língua Portuguesa, integrante da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, envolvido também pelo contexto histórico da reforma mais geral da educação, abarcou algumas das teorias mais recentes da época sobre ensino de língua materna e que podiam lidar melhor com o novo paradigma social de produção e vida em sociedade. Buscando uma disciplina de língua materna mais voltada para as necessidades comunicativas dos sujeitos em formação, os PCNEM (BRASIL, 2000) propõem o trabalho com a língua em uso, considerada na sua dimensão sócio-histórica e cultural, que tem como finalidade a interação entre os sujeitos também sociais e históricos. Propósito que pode ser alcançado pelo abandono das barreiras que separam, na escola, gramática, literatura e produção textual. Segundo os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 18),

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. [...] O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Essas proposições estão em muito ancoradas nas reflexões de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua materna, como se constata, inclusive, nas referências bibliográficas da Proposta. Ao serem reenunciadas pelos PCNEM, tais reflexões chegaram às escolas e à academia, tornando-se pauta recorrente de formações continuadas, congressos e revistas científicas, gerando uma série de novas questões principalmente sobre o que Geraldi (2011[1984]) denominou como o tripé da sua proposta pedagógica: prática de leitura, prática de escrita e prática de análise linguística (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Considerando o exposto, o artigo em tela tem como *objetivo geral* verificar como as possibilidades de respostas propostas no manual do professor *respondem*<sup>86</sup> aos já-ditos no que se refere às reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para tanto, analisamos, sob a perspectiva dialógica do discurso, as atividades e suas antecipações de respostas constantes do manual do professor nos livros didáticos distribuídos na rede pública de ensino pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O referencial teórico-metodológico endereça-se em dois matizes teórico-epistemológicos: i) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para análise dialógica do discurso; ii) estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica como fundamento para a compreensão de como os livros de Língua Portuguesa têm reenunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística na/para escola.

### **A prática de análise linguística no contexto do ensino *operacional e reflexivo***

Britto (1997) discute uma proposta de ensino de língua diferente da prática centrada no trabalho com conteúdos definidos *a priori* para cada ano e ensinados sequencialmente. O autor propõe que o ensino de língua seja *operacional e reflexivo*, isto é, que o aluno possa ampliar conhecimentos acerca do uso da língua, de modo a lhe ser facultada a possibilidade de interagir nas mais diferentes esferas, especialmente naquelas em que não costuma participar, bem como possa refletir sobre os recursos linguísticos agenciados e, a partir disso, pensar sobre a língua, construir sentidos.

---

<sup>86</sup> Para o Círculo de Bakhtin, a *resposta* aos discursos já-ditos é uma atitude compreensiva e ativamente responsiva, que está presente em nossos discursos direta ou indiretamente.

Assim, Franchi e Geraldi não somente apresentam um novo método de ensino, mas tomam uma concepção de língua que se centra no sujeito e na historicidade, isto é, eles ressignificam a compreensão da situação de interação entre aluno e professor de forma ampla e a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, em diálogo com as diretrizes dos PCN (BRITTO, 1997). Em face disso, os lugares ocupados pelo professor e aluno deixam de ser funções pertinentes apenas ao ambiente escolar e passam a ser compreendidas enquanto condições plenas de interlocutores que interagem em um contexto real.

Em adição, Franchi (2006 [1991]) propõe que a historicidade da língua envolve a negociação dos sentidos a partir da interação com o outro. Entende, portanto, que os sentidos não estão dados, mas que se constroem na discursividade e se renovam a cada enunciação, pois têm a linguagem como atividade constitutiva. Reinaldo e Bezerra (2013) retomam a discussão de Franchi (2006 [1991]) no que concerne à construção de sentidos na interação e explicam que, no trabalho dos sujeitos, sempre mediado pela linguagem, há três ações que se entrecruzam materialmente nos recursos expressivos: (i) ações *com* a linguagem; (ii) ações *sobre* a linguagem e (iii) ações *da* linguagem.

As primeiras são ações que o sujeito realiza a partir da construção de sistemas de referências para compreensão dos recursos expressivos; as segundas dão conta da ação criativa na construção de sentidos. As terceiras, por fim, dizem respeito às limitações da própria linguagem, sejam elas de uma dimensão mais linguística, sejam os sistemas de referências constituídos historicamente. Britto (1997) discute que a língua, nessa concepção, é constitutiva dos sujeitos que, por sua vez, a (re)constroem em cada ato enunciativo.

Nessa perspectiva, Geraldi (2013[1991]) toma como eixos para o trabalho didático-pedagógico a prática de leitura, de escuta e de produção de textos, mediados pela prática de análise linguística<sup>87</sup>. Ao discutir sobre a prática de análise linguística, o autor retoma uma importante característica da linguagem, que é a possibilidade de nos referirmos a ela mesma, isto é, falarmos sobre como falamos. Sob esse escopo, distingue diferentes tipos de atividades em níveis de reflexão, isto é, as *atividades metalinguísticas* e *epilinguísticas*.<sup>88</sup> As *atividades epilinguísticas* refletem sobre a linguagem, sendo que essa reflexão dá conta dos recursos

---

<sup>87</sup> Embora cada eixo de trabalho com a língua necessite de amplas discussões para uma compreensão acurada das implicações teórico-metodológicas dessa perspectiva, direcionamos nosso estudo para a prática de análise linguística por ser o tema do presente artigo. Para mais discussões sobre a leitura e a produção de textos mediadas pela análise linguística, conferir Geraldi (2013[1991]).

<sup>88</sup> Geraldi (2013[1991]) apresenta também as atividades linguísticas, que são reflexões que não demandam a interrupção do assunto que se trata para voltar-se aos recursos linguísticos agenciados; permitem a progressão do assunto, pois constituem, no dizer de Geraldi (2013[1991]), uma compreensão quase “automática”.

expressivos agenciados considerando a atividade linguística na qual o sujeito está engajado. Quanto às *atividades metalinguísticas*, o autor procura defini-las enquanto reflexão analítica acerca dos recursos expressivos, que permite a nomeação e categorização dos elementos linguísticos, ou seja, diz respeito à construção de uma linguagem para se referir à própria língua.

Bezerra e Reinaldo (2013) lembram que essa proposta de Geraldi (2013[1991]), ao permear as atividades de leitura, escuta e produção de textos, tem como objetivo contemplar o uso da língua e o saber sobre a língua, isto é, que o aluno possa operar com a língua e também refletir sobre os usos que faz. Ressaltamos ainda que nessa proposta, o foco maior incide sobre as *atividades epilinguísticas*, sem descurar da metalinguagem.

Ainda sobre a prática de análise linguística, Geraldi (2011[1984]) oferece encaminhamentos para que as atividades sejam realizadas em sala de aula. Dado os objetivos deste artigo e os avanços já realizados nas propostas de elaboração didática, não nos deteremos em explicá-las.

Expostos os pressupostos teóricos da análise linguística no contexto do ensino de língua operacional e reflexivo, partimos para a exposição dos pressupostos metodológicos e definição do objeto de análise.

### **Pressupostos metodológicos**

Para proceder à análise dos dados, optamos pelo referencial teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Segundo Rodrigues e Acosta-Pereira (2015, p. 61), a ADD é um dos caminhos possíveis para a compreensão dos sentidos da prática discursiva, “que vem se consolidando como *resposta* dos interlocutores contemporâneos aos escritos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev”, figurando ao lado de outras teorias do discurso, já consolidadas no campo da Linguística Aplicada e da Linguística, como as vertentes francófona e anglo-saxã.

Situar-se no escopo teórico-metodológico da ADD implica entender o discurso na sua realidade social e histórica, na sua dialogicidade com discursos outros. É compreender que os enunciados são unidades de comunicação verbal que se engendram em projeções ideológico-valorativas por meio de relações dialógicas.

Os encaminhamentos metodológicos da ADD são de uma ordem mais ampla, não havendo um dispositivo de análise criado *a priori* e replicado a cada nova análise. O caminho

analítico é construído a partir do contato com o objeto de análise, que é sempre um texto-enunciado na sua relação com o social e com o histórico. Segundo Acosta-Pereira (2012, p. 66), o fazer científico da ADD “se concretiza por gestos interpretativos, por uma contínua construção de sentidos e não por caminhos objetivo-matemáticos, percurso essencialmente positivista”.

Além disso, revisitando os escritos do Círculo, aos quais os pesquisadores da ADD respondem, encontramos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochínov] (2009 [1929]), diretrizes explícitas e deveras importantes para a construção de um dispositivo analítico. A primeira delas diz respeito às regras metodológicas para uma “ciência das ideologias” que entenda a “mútua influência do signo e do ser” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 45, grifos do autor):

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material* (infra-estrutura).

Esse primeiro encaminhamento reforça a ideia de que é preciso estudar o texto-enunciado na sua completude enquanto signo-ideológico, situado num tempo e num espaço. O segundo encaminhamento metodológico explícito em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* se refere à ordem metodológica para o estudo da língua na comunicação verbal.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinada interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 129).

Por essa ordem metodológica podemos compreender que não há uma exclusão do estudo do sistema linguístico, mas que ele está imbricado no estudo da situação de interação como todo. Apresentados os pressupostos teórico-metodológicos, passemos a apresentação do universo de pesquisa.

Cientes da amplitude das possibilidades de análise de livros didáticos e a fim de evitar uma escolha aleatória, definimos os seguintes critérios de seleção: 1) livros didáticos de

Língua Portuguesa distribuídos pelo PNLD; 2) nível de Ensino Médio; 3) triênio de distribuição 2015-2017; 4) ampla abrangência nas escolas estaduais de Santa Catarina (SC). A partir desses fatores e com base em levantamento no banco de dados do Fundo Nacional do Livro Didático (FNDE), os livros didáticos selecionados foram *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013); *Novas Palavras* (AMARAL *et al*, 2013); *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2013).

Definidas as coleções, seguimos para o mapeamento da organização da coleção, e fizemos um levantamento dos conteúdos indicados pelos autores como pertencentes ao grupo de análise e reflexão sobre a língua.

A partir do levantamento de conteúdos, constatamos que o assunto que se repete no primeiro volume (1º ano do Ensino Médio) das três coleções é *Introdução à semântica*. Dentro desse assunto, os tópicos em comum são *antonímia*, *sinonímia* e *homonímia*. Optamos por esse *recorte* dada a impossibilidade de analisarmos todos os livros e/ou todos os conteúdos no presente trabalho e a necessidade de operarmos a partir de um objeto de análise comum às três coleções.

Considerando as diretrizes e encaminhamentos discutidos na presente seção, apresentamos, a seguir, um estudo analítico de base discursiva das atividades, e suas proposições de resposta, presentes nos manuais do professor de Língua Portuguesa, especificamente no que tange às propostas de análise linguística, conforme os objetivos delineados nas seções anteriores.

### **Análise das atividades do livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação***

No objetivo de desvelarmos o(s) discurso(s) que se engendra(m) nas respostas textualizadas nas atividades dos livros didáticos selecionados para este estudo, podemos compreender que o livro didático não é uma ferramenta neutra. Pelo contrário, enquanto discurso, o livro didático já está atravessado valorativa e ideologicamente por discursos outros, pelos já-ditos e pré-figurados que se entretecem no discurso do professor, que, por sua vez, refletem e refratam sua prática didático-pedagógica. Bakhtin (2014[1975], p. 86), ao explicar o atravessamento de valores e projeções ideológicas no/do discurso, discute que

[...] entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado de discursos de outrem, de discursos ‘alheios’ sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo da mútua interação existente

com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente.

Assim, se o livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a) se organiza em unidades identificadas a partir de temáticas específicas subdividas em capítulos, que são, por sua vez, organizados a partir do gênero que será trabalhado<sup>89</sup>, ele só o faz porque *responde* (semântico-axiológico-ideologicamente) aos discursos *já-ditos* que orbitam em torno das propostas de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, a um momento de mudança de paradigmas, que perdura desde os anos 1980 (GERALDI, 1997). Dessa forma, compartilhamos com Volochínov (2013 [1930]) a compreensão de que nesses momentos de mudança, de enfrentamentos ideológico-valorativos é comum a ressonância de vozes contraditórias sobre um mesmo objeto, o que nos parece pertinente para o objeto de discurso em análise neste trabalho – as atividades didático-pedagógicas no livro didático. Esse enfrentamento já pode ser visto tanto na organização do livro, quanto na escolha dos textos que serão relacionados ao objeto de discurso<sup>90</sup> no qual ora o discurso da mudança, ora o discurso da manutenção se sobressai, como podemos observar na terceira unidade, que se intitula “Viagens”, especificamente o capítulo 7 - Relato de viagem, seções “Língua, análise e reflexão” e “Prática de linguagem” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 206-208).

Segundo o manual do professor, a intenção de organizar o livro por unidades “têm por objetivo levar à construção de um projeto coletivo de leitura e escrita [...]” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 366), o que já evidencia um discurso inovador, que adere a uma proposta de ensino que leve em conta os usos sociais da linguagem e evite a fragmentação dos conteúdos (BRASIL, 2000).

Contudo, nem todos os textos utilizados nas seções “Língua - análise e reflexão” e “Prática de linguagem” deste capítulo estão relacionados ao tema central da unidade e/ou do capítulo, prática comum no ensino tradicional do uso do texto como *pretexto* (GERALDI, 2011 [1984]). Por exemplo, o texto utilizado para tratar sobre rede de hipônimos e de hiperônimos na estruturação textual é a reportagem “Extrato de planta amazônica protege da radiação solar” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 208). Nesse caso, o texto

---

<sup>89</sup> As unidades do livro analisado são organizadas a partir de diferentes temáticas. Por exemplo, a unidade 1, intitulada “Das histórias do passado às histórias do presente”, subdivide-se em três capítulos: 1) conto; 2) novela e 3) crônica.

<sup>90</sup> Conforme seção de metodologia, analisamos os conteúdos *sinonímia*, *antonímia* e *hipônimos*.



apresentado não está relacionado ao tema “Viagens”, tampouco ao gênero *relatos de viagem*, que será trabalhado na produção escrita, contrariando a própria proposta didática da coleção.

Mesmo aqueles textos que de fato tratam do tema, como por exemplo, na página 206, na qual há a retomada do texto 3 - Capítulo IV do livro *Viagem à roda do meu quarto*, de Xavier de Maistre (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 193-194) - em nosso entendimento, servem apenas de *pretexto* para exemplificação do conteúdo. Nesse caso, a abordagem do conteúdo “sinonímia” se distancia do que Geraldi (2011[1984]; 2013[1991]) propõe enquanto ensino de língua de natureza operacional e reflexivo, já que o retorno ao texto lido serve apenas para a retirada de uma frase e sua posterior análise, considerando os conteúdos abordados na presente unidade. Esse estudo não reflete acerca da mobilização de recursos linguísticos, por exemplo, para a construção de sentidos do texto, uma vez que fica restrita ao nível da frase e não no interior dos textos, subvertendo o que Geraldi (2013[1991]) propõe que seja a análise linguística. Sobre esta, Geraldi (2013[1991], p. 189) afirma que “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior e a partir destas que a análise linguística se dá.”

Ainda no que se refere ao objeto do discurso como arena de enfrentamento de discursos atravessados valorativa e ideologicamente, é clara a atuação de *forças centrífugas e centrípetas*<sup>91</sup>, ao mesmo tempo, no discurso do livro diático em análise. A atuação das forças centrífugas discursivizadas na presente seção se evidencia, por exemplo, na medida em que, no início da seção, são propostas perguntas que contextualizam a temática “Léxico e sentido das palavras” que buscam levar à reflexão do conteúdo a ser tratado, acionando os conhecimentos prévios do aluno (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p.206). Após a discussão, são apresentados os conceitos metalinguísticos e as análises dos fenômenos linguísticos conceituados. Geraldi (2013 [1991]), como um dos representantes da atuação do discurso inovador/da mudança, ratifica a importância desse tipo de atividade na formação linguística do sujeito-aluno, conforme podemos verificar nos dizeres do referido autor: “[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.” (GERALDI 2013 [1991], p. 191).

---

<sup>91</sup> Bakhtin (2014[1975]) conceitua *forças centrípetas* como forças de unificação e centralização das ideologias, e as *centrífugas* como forças de estratificação e descentralização.

Quanto à atuação das forças centrípetas na discursivização do objeto nas atividades do livro didático, podemos citar uma atividade proposta ao final da seção “Língua - análise e reflexão”, a ser realizada em grupo e com o auxílio do dicionário (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 207) que propõe aos estudantes que busquem no dicionário a diferença entre os pares de sinônimos apresentados na questão.

Essa atividade engendra discursos que respondem ao(s) discurso(s) do ensino tradicional de língua, dado que não há nenhum tipo de contextualização nem relação temática, permanecendo toda a explicação no nível da palavra. Além disso, há uma contradição em solicitar que se explique a diferença entre os sinônimos apresentados se não há qualquer contextualização ou ligação com a temática, porque o que provavelmente acontecerá na resolução do exercício será uma cópia ou paráfrase do dicionário, ou ainda a suposição de um contexto por parte do aluno, ativado pelo seu conhecimento prévio. A esse respeito, concordamos com Bakhtin (2013[1942/1945], p. 23) quando o autor afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Dessa forma, a atividade em tela contradiz/refuta o(s) discurso(s) da mudança.

Para a resolução da referida atividade, o aluno necessita criar um contexto a partir do que encontrará no dicionário, pois não há um uso situado, apenas uma oposição entre as palavras propostas. Por exemplo, no item “e”, a resposta possível para explicar a diferença entre defeso e proibido é “a diferença é de nível de linguagem: defesos é extremamente formal, já caiu em desuso; proibidos é informal, utilizado geralmente em linguagem oral e escrita” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 207). Sobre essa possibilidade de resposta, podemos propor duas inquietações: a primeira diz respeito ao contexto e a segunda à própria possibilidade de resposta. No primeiro caso, se observarmos esses verbetes no dicionário, encontraremos a seguinte definição: “de.fe.so (ê) – adjetivo: Proibido, vedado”. (FERREIRA, 2004) e “pro:ibi.do – adjetivo: Que não se pode fazer, ter, vender, ou ver, etc., por ser ilegal, inadequado, ou contrário a uma norma ou lei.” (FERREIRA, 2004). Como se pode notar, não há nenhuma indicação de uso formal ou informal. O aluno só conseguiria chegar a essa conclusão a partir da observação da palavra em uso. Sendo que a própria antecipação de resposta aponta para um desuso da palavra “defeso”, a possibilidade de alunos do 1º ano do Ensino Médio terem esse conhecimento prévio é bem pequena.

Na segunda inquietação que levantamos é: se a palavra “defesos” está em desuso, não haveria uma contradição em afirmar que a palavra “proibidos” é relativa ao contexto informal? Em uma busca rápida em gêneros formais, facilmente localizamos o uso da palavra proibido, conforme exemplo:

CLAUSULA DÉCIMA SÉTIMA = ESTACIONAMENTO/GARAGEM [quando existente a vaga] - O Locatário ao visitar o imóvel para efetivação da locação, previamente vistoriou e se encontra ciente da dimensão das vagas de garagens estando em perfeita consonância com seus carros. Fica o Locatário expressamente **proibido** de alugar, emprestar ou sublocar, a título oneroso ou gratuito, a garagem do imóvel objeto do presente contrato, a quem quer que seja, morador/condômino ou não do edifício. (GATE ADM, s/d, p. 6, grifo nosso).

Entendemos que seria necessário que o aluno chegasse às conclusões expostas nas possibilidades de resposta a partir das suas observações da língua em uso, e não da palavra isolada no dicionário ou da cópia da resposta do professor. É só a partir da sua reflexão que o aluno irá, de fato, se apropriar linguisticamente de possibilidades outras de dizer/compreender, justamente o principal objetivo de uma proposta de ensino operacional e reflexivo.

Concluimos a análise desse exercício, apontando para manutenção de uma prática tradicional do ensino de Língua Portuguesa, qual seja, a análise (taxonômica/metalinguística) ao nível da frase. Embora observemos alguns avanços da temática sinonímia, que, nessa coleção, é trabalhada como um recurso estilístico e não apenas como possibilidade indiscriminada de substituição de uma pela outra.

### **Análise das atividades do livro *Novas Palavras***

No livro *Novas palavras* (AMARAL *et al.*, 2013a), a temática *sinonímia*, *antonímia* e *hiponímia* é apresentada na seção de gramática, no capítulo 4 intitulado “Noções de semântica”, nas páginas 225 a 233 e 242 a 244. O capítulo caracteriza-se por uma ampla explicação teórica e metalinguística, que já se apresenta desde o seu início e, no final do capítulo, há exercícios de fixação, o que configura uma organização recorrente dos compêndios de gramática normativa.

Por vezes, a explicação é tão minuciosa que não permite aos alunos pensarem e, assim, chegarem às suas próprias conclusões. Por exemplo, quando o livro aborda o conceito de semântica, os autores utilizam uma tira humorística para exemplificar essa temática

(AMARAL *et al*, 2013a, p. 225). No entanto, o que poderia ser uma atividade de sensibilização e reflexão epilinguística (GERALDI, 2011 [1991]) acaba por reprimir a interpretação do aluno, já que explica o humor da piada e descamba em uma explicação metalinguística no decorrer do trecho analisado.

Ainda sobre o excesso de explicações, há dez textos que servem de exemplificação para o conteúdo gramatical tomado por objeto de nossa análise, sendo que apenas dois desses textos suscitam uma reflexão mais aprofundada por parte do aluno e, por conseguinte, a sua reflexão epilinguística. Ao analisarmos esse fato por uma perspectiva dialógica, ele pode estar relacionado com a possível concepção de aluno que se projeta no discurso do livro, isto é, ao discursivizar minuciosamente cada exemplo, o livro parece presumir um auditório<sup>92</sup> com pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática. Segundo Bakhtin (2014 [1975]), a concepção de interlocutor constitui estilístico, temático e composicionalmente o enunciado, que, nesse caso, consiste no livro didático. Sendo assim, entendemos que os já-ditos acerca do sujeito-aluno de escola pública como um sujeito marginalizado e que vem de um contexto de baixa escolarização parece reverberar/atravessar o discurso do livro didático na medida em que tolhe a compreensão responsivamente ativa do aluno na construção do conhecimento. A orientação social para esse outro, assim como a valoração que se tem em relação ao público presumido atravessa a discursivização de atividades que silenciam os alunos.

Iosif (2007) discute a realidade do ensino público no Brasil e explica que, apesar do aumento do número de alunos matriculados na Educação Básica, a qualidade do ensino não mostrou melhoras significativas; pelo contrário, o que se observa é uma defasagem cada vez maior no aprendizado. Além disso, a autora ressalta o pouco investimento e os avanços incipientes nas discussões acerca da crise educacional no Brasil, especialmente no que se refere ao ensino público. Conseqüentemente, entendemos que uma visão de aluno que chega ao final do Ensino Fundamental sem conseguir ler e compreender textos simples não irá atender às demandas maiores.

Por outro lado, a discussão levantada por Britto (1997) no que se refere à formação dos professores na universalização e democratização do ensino, período no qual houve um significativo aumento da demanda e necessidade de formação rápida de professores também pode valorar o discurso do livro didático no que se refere ao(s) silenciamento(s) discutidos.

---

<sup>92</sup> Segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 333), “Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa [...]”.

Entendemos que, se os professores passam a ter uma formação superficial e com perda de qualidade, os livros funcionariam como “solução” para essa lacuna. Consequentemente, o fato de o livro didático esmiuçar todos os conteúdos também pode reverberar a concepção de que o professor não consegue dar conta de discussões e reflexões mais aprofundadas, que fujam do que está dado e necessite de subsídio teórico.

Ainda nesse mesmo capítulo, são propostas quatro atividades envolvendo as temáticas sinonímia, antonímia e hiponímia, sendo que as referidas atividades são todas relacionadas a textos, isto é, para além do trabalho no nível da frase, havendo um equilíbrio entre questões globais, inferenciais e metalinguística (MARCUSCHI, 2008). Apesar disso, todas as atividades são relacionadas diretamente apenas ao tema em estudo, não havendo nenhum trabalho específico de leitura e compreensão dos textos.

Fica claro, a partir disso, a atuação das forças centrípetas e centrífugas na medida em que, enquanto na explicação gramatical há uma predominância de um discurso metalinguístico e normativo, nas atividades há preeminência de reflexões epilinguísticas de natureza operacional e de caráter indutivo. Assim como na coleção anterior, o discurso do livro didático *Novas Palavras* (AMARAL *et al*, 2013a) reverbera tanto os discursos já-ditos acerca da mudança e da ressignificação do ensino, quanto os discursos já-ditos acerca da tradição gramatical.

De modo a ilustrar a afirmação anterior, analisamos dialogicamente a primeira atividade (AMARAL *et al*, 2013a, p. 231-232). A atividade é do tipo múltipla escolha<sup>93</sup>, pode ser caracterizada como inferencial por exigir conhecimentos textuais, contextuais e enciclopédicos, e foi retirada de uma prova de vestibular da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG). A referida questão consiste em um texto retirado da internet com base no qual são propostas cinco afirmativas relativas ao texto, sendo apenas uma correta. Por se tratar de uma atividade de múltipla escolha, o livro apresenta como única possibilidade de resposta o item “e”, sem mais considerações em relação à atividade. Porém, se analisarmos as outras afirmativas, é possível antecipar que o aluno opte por outras possibilidades. Por exemplo, a afirmativa “b” coloca o seguinte: “*deletar* pode intercambiar-se com *bloquear* sem que haja alteração de sentido” (AMARAL *et al*, 2013a, p. 231). Nesse caso, se o aluno considerasse não apenas o sentido específico de cada termo, mas a finalidade de bloquear ou

---

<sup>93</sup> Prodanov e Freitas (2013) descrevem diversos tipos de perguntas que podem ser encontradas em entrevistas, questionários, testes, etc. No que se refere às questões de múltipla escolha, os autores afirmam que, embora sejam perguntas fechadas, oferecem uma opção correta, ou uma série de respostas possíveis, dependendo do número permitido de possibilidades que devem ser assinaladas.

*deletar* alguém em uma rede social como forma de romper relações no meio virtual, então ele poderia concluir que não haveria alteração de sentido neste caso. Não estamos nos contrapondo à proposta de resposta correta, mas acreditamos que poderia haver, para além da indicação da alternativa, a proposição de uma problematização em relação às outras afirmativas.

Entendemos essa atividade como uma atitude responsiva a certos discursos relativos ao Ensino Médio e formação do aluno. Nos PCNEM (2000, p. 5), aparece como função da escola de nível Médio preparar os discentes para a continuidade dos estudos, e discursos da sociedade em geral, que pressionam a escola em busca de melhores resultados em exames de vestibular e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Embora possam parecer confluentes, esses discursos por vezes seguem por caminhos distintos, já que o preparo para a continuidade dos estudos não pode ser encarado como um treinamento para aprovação em concursos vestibulares. O discurso de continuidade dos estudos, conforme propõem os PCNEM, diz respeito não somente ao acesso ao ensino superior, mas também ao aprofundamento dos conhecimentos do egresso do Ensino Médio, seja no mundo acadêmico, no do trabalho, etc. Nos já-ditos acerca dos objetivos de ensino e do que se deve ensinar na escola, se enfrentam vozes distintas (BAKHTIN, 2011 [1979]), que refratam diferentes concepções do que, de fato, é compromisso da escola e esses dizeres são discursivizados nos livros didáticos, conforme a atividade acima mencionada.

A partir dessa análise, podemos concluir que essa perspectiva que apenas indica qual a alternativa correta e desconsidera a justificativa das outras enquanto alternativas incorretas discursiviza muito mais um discurso de preparação/treinamento para os exames do que o discurso de preparação para o prosseguimento dos estudos. Nessa preeminência de um discurso que valoriza a preparação para exames de vestibular atuam forças centrípetas (BAKHTIN, 2014[1975]) que acabam silenciando as necessidades e objetivos de outros alunos, embora possamos observar uma ressignificação dessa concepção.

### **Análise das atividades do livro *Português: linguagens***

Dados os critérios delineados na seção de metodologia, para a análise do primeiro volume da coleção *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a), definiu-se a segunda unidade, que trata da temática “História social do classicismo”, capítulo 6 –

introdução à semântica pertencente ao eixo de ensino “língua: uso e reflexão” como espaço de análise do objeto de discurso sinonímia, antonímia e hiponímia, nas páginas 187 a 192.

A despeito da temática apresentada, os textos utilizados neste capítulo não estão relacionados ao Classicismo, nem como textos pertencentes a essa escola, tampouco como relativos à temática, o que revela certa incoerência no que diz respeito à proposta de organização da coleção, além de sugerir um distanciamento da prática de análise da língua em relação às práticas de leitura e escrita. Assim, apesar da aparente aceitação e discursivização dos discursos dos PCNEM sobre a necessidade de romper com a fragmentação entre os eixos literatura, gramática e produção textual, o que se revela a partir da desconexão temática entre os eixos de ensino é uma manutenção velada da sua separação. Ou seja, a gramática continua a ocupar um espaço separado em relação às práticas de leitura e de escrita, sem a devida articulação entre ambos.

O capítulo inicia-se com uma seção intitulada “Construindo o conceito” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, 187-188), que apresenta uma série de questões a partir do trecho do conto “Quase tão leve”, de Marina Colasanti, as quais pretendem criar uma atmosfera de reflexão epilinguística sobre o tema, isto é, são questões que fazem atentar para os conteúdos a serem tratados, sem necessariamente utilizar a taxionomia. Os exercícios retomam frases do texto e as reescrevem com verbos ou substantivos que poderiam parecer sinônimos e propõem que o aluno discorra sobre que alterações de sentido essas mudanças provocaram, ou fazem pensar sobre os efeitos de sentido que os vocábulos adquirem por meio das relações semânticas que estabelecem em determinado contexto.

Após as atividades de sensibilização, o livro apresenta os conceitos metalinguísticos propriamente ditos. Apesar de utilizar as nomenclaturas comuns à gramática tradicional, a abordagem do conceito considera questões como a importância dos contextos, das situações de interação e dos interlocutores na produção de sentidos das categorias em estudo. Por exemplo, ao tratar de sinonímia e antonímia, os autores afirmam: “tão difícil quanto existir um par perfeito de sinônimos, é haver um par perfeito de antônimos. Em alguns casos, é mais adequado falar em grau de antonímia” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 190).

No total, são propostas dez atividades no decorrer do capítulo, que tratam sobre sinônimos, antônimos e hipônimos. Dentre elas, quatro já foram discutidas anteriormente quando tratamos da introdução do capítulo. As demais são apresentadas após as conceituações dos termos em questão. Dessas seis questões, apenas a questão 4 está relacionada a um texto e

sua compreensão; as demais se mantêm no nível da palavra ou da frase. Circunscritas ao nível da palavra, estão os exercícios 1, 2, 3 e 6, e, ao nível da frase, apenas a questão 5.

As questões 2 e 3, além de permanecerem no nível da palavra, não contribuem para ampliação do repertório linguístico do aluno, nem reflete sobre a valoração dos diferentes usos dos sinônimos levantados pelos alunos, como por exemplo adequação de uso à situação de interação, as hierarquias sociais, os usos mais ou menos prestigiados, etc. Isso fica claro pela própria possibilidade de resposta oferecida pelo manual do professor, o qual afirma que as respostas são pessoais, o que significa que qualquer resposta minimamente relacionada deverá ser aceita pelo professor. Atenta para esta característica importante da linguagem a afirmação de Bakhtin (2014 [1975], p. 97-98) de que “cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem”. E, ainda, segundo Volochínov (2013 [1930], p. 168-169), a orientação social de todo enunciado é a “*dependência do peso sócio-hierárquico do auditório* – isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço [...] título, grau [...]”.

A reflexão sobre as diferentes situações de uso que facultam ou não o uso de determinados vocábulos é de suma importância para a ampliação do repertório linguístico do aluno e da sua capacidade comunicativa. Conforme os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 6) uma das competências objetivadas para o aluno no Ensino Médio é “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”, citando como exemplo para o alcance desta a consideração, no estudo da norma padrão, do valor atribuído a ela por sua representatividade como variante linguística de um grupo social e economicamente legitimado.

Já a atividade 4 (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 192) se apresenta como uma das melhores representações do que seria a proposta de análise linguística de Geraldi (2013[1991]), isso porque os conteúdos sinonímia e antonímia não são apenas trabalhados a partir do texto, mas também são reflexões essenciais para a sua compreensão. O exercício solicita ao aluno que leia uma série de manchetes, dispostas em ordem crescente de datação, relativas à Napoleão Bonaparte no ano de 1815 e responda à duas perguntas. As perguntas “a” e “b” estão numa ordem progressiva para compreensão do texto, isto é, enquanto o item “a” pede que se transcreva os antônimos que descrevem Napoleão Bonaparte no texto apresentado, o item “b” leva o aluno a refletir sobre a aplicação desses antônimos no texto



como recurso estilístico. Essa relação de completude se explicita também na resposta proposta para o professor: enquanto no item “a” a resposta é fechada e objetiva, no item “b” é apresentada uma resposta discursiva e argumentativa.

Nesta coleção, assim como nas anteriores, podemos mais uma vez apontar para uma tensão entre as forças centrípetas e centrífugas em torno do objeto do discurso, que por estar situado no campo do ensino de línguas é atravessado pelos discursos que circulam nessa esfera, sejam discursos de mudança de paradigmas ou de manutenção (mesmo dentro dessas correntes, existem posicionamentos diversos do que seja mudança ou manutenção). A esse respeito, Medviédev (2012 [1928], p. 63) afirma que

[...] com efeito, no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes. [...] O horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida.

De tal modo que os caminhos divergentes se cruzam dentro da própria explicação do livro, ora situando o aluno em relação aos conteúdos (como no caso das perguntas iniciais) e utilizando esse conteúdo para promover a melhor compreensão do texto (como na atividade 04, anteriormente analisada) – forças centrífugas –, ora utilizando textos não relacionados à temática e exercícios de análise no nível da frase ou da análise – forças centrípetas.

## **Discussão dos resultados**

Nos olhares que lançamos para nosso objeto de estudo, reenunciamos a discussão do Círculo que compreende que todo discurso é dialógico e, sendo assim, é atravessado pelos já-ditos e pré-figurados. Dessa maneira, ao tratar do objeto de discurso *introdução à semântica*, mais especificamente, *sinonímia*, *antonímia* e *homonímia*, é possível perceber em todas as coleções a atuação dos já-ditos que percorrem a área de ensino de língua materna e que, embora na teoria sejam, por vezes, divergentes, contraditórios, na prática do livro didático se apresentam como complementares, formando um único material pedagógico.

Por exemplo, enquanto teoricamente o discurso de renovação da educação sugere práticas de linguagem ancoradas no texto-enunciado e o ensino de gramática funcionando como ferramenta para melhor compreensão e produção textual; o ensino tradicional costuma apresentar a gramática como um objeto de estudo válido por si mesmo, podendo ser apreendido a partir de exemplos no nível da frase ou da palavra. Contudo, essas duas

correntes ao serem discursivizadas no livro didático funcionam concomitantemente, como vimos nas análises anteriormente desenvolvidas.

Atravessam, ainda, a construção do discurso, os pré-figurados, ou seja, as antecipações das compreensões ativo-responsivas dos leitores em potencial aos quais o livro se dirige, que influenciam o discurso nas suas camadas mais profundas do pensamento e do estilo (BAKHTIN, 2014 [1975]). Tais leitores em potencial são diversos, tanto em relação à posição social que ocupam, quanto em relação aos seus objetivos com o livro. Dessa forma, os autores têm que lidar com as possíveis reações-resposta impregnadas das concepções/crenças/expectativas do MEC, enquanto órgão avaliador; dos professores, que irão escolher os livros que serão utilizados na escola; dos alunos, que deveriam ser o público-alvo dessas coleções; dos pais, que também apresentam demandas à escola e esperam que elas sejam atendidas. Nessa perspectiva, além dos discursos que se enfrentam na discursivização dos livros, conforme afirmado, as expectativas, as possíveis atitudes responsivas de outrem também são levadas em conta no que será proposto nos livros e como essas escolhas são discursivizadas.

Relativamente às respostas propostas pelos livros didáticos para o professor, consideramos que, em sua maioria, elas discursivizam o discurso do ensino tradicional, uma vez que preveem uma única possibilidade de resposta, sem nenhum encaminhamento para discussões relativas à questão ou ao conteúdo. Quando há o entendimento de que respostas diferentes podem ser dadas, o manual aponta como resposta pessoal, permitindo uma ampla possibilidade de respostas também sem nenhuma discussão para além do exercício proposto. Sendo assim, entendemos que, na maioria das vezes, os livros oferecem explicitamente quais respostas deveriam ser aceitas como corretas para dada atividade; quando há a possibilidade de resposta pessoal, ocorre o inverso: recomenda-se ao professor que aceite qualquer resposta oferecida enquanto opinião pessoal, sem delinear possibilidades de discussão e sem lembrar que há um horizonte de expectativas acerca do assunto em questão.

Portanto, em nossa visão, a discursivização dos livros didáticos se constitui enquanto espaço de enfrentamento de vozes que ora dialogam na construção das atividades, ora se distanciam e atuam como forças centrípetas dos discursos que atuam na discursivização desses materiais.

## Considerações finais

Considerando que o *objetivo geral* deste artigo é verificar como as possibilidades de respostas propostas no manual do professor *respondem* aos já-ditos no que se refere às reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, podemos concluir que há a atuação de diversas forças, por vezes conflitantes, no discurso do livro didático. Contudo, na discursivização das propostas de respostas apresentadas ao professor ainda é evidente a sobreposição do discurso do ensino tradicional em relação ao discurso da renovação do ensino, neste artigo apresentado pela proposta de ensino operacional e reflexivo de Geraldi (2011 [1984]).

Ademais, em concordância com a compreensão de que não enunciamos a primeira ou a última palavra e que não há limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2011 [1975]), ressaltamos que esse estudo não tem como finalidade esgotar as leituras possíveis do tema aqui discutido. Portanto, não obstante a não finalização do contexto dialógico, entendemos a necessidade e a pertinência do constante diálogo teórico-epistemológico e metodológico, especialmente no que se refere à reflexão envolvendo o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, contexto esse relevante e de interesse para os estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada.

## Referências

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JR, O. (Org.) **Práticas discursivas**: olhares da Linguística Aplicada. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61-84.

AMARAL, E.; [et al]. **Novas palavras** (manual do professor). 2. ed. v. 1. São Paulo: FTD, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Novas palavras** (manual do professor). 2. ed. v. 2. São Paulo: FTD, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Novas palavras** (manual do professor). 2. ed. v. 3. São Paulo: FTD, 2013c.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

\_\_\_\_\_. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução direta do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942/1945].

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini... [et al]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

\_\_\_\_\_. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística:** afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. MEC/SEMTEC. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** bases legais. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio:** bases legais. Brasília, 2000.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2013. p.79-98.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens (manual do professor). 9. ed. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Português:** linguagens (manual do professor). 9. ed. v. 2. São Paulo: Saraiva, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Português:** linguagens (manual do professor). 9. ed. v. 3. São Paulo: Saraiva, 2013c.

FARACO, C. E.; MOURA F. M.; MARUXO JR J. H. **Língua Portuguesa:** linguagem e interação (manual do professor). 2. ed. v. 1. São Paulo: Ática, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa:** linguagem e interação (manual do professor). 2. ed. v. 2. São Paulo: Ática, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Língua Portuguesa:** linguagem e interação (manual do professor). 2. ed. v. 3. São Paulo: Ática, 2013c.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991].

GATE ADMINISTRAÇÕES. **Consultoria financeira e patrimonial.** Disponível em: <<http://www.gateadm.com.br/modelocontratoresidencial.doc>>. Acesso em 05 de junho de 2016.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1991].

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Política Social. Brasília: UnB, 2007.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VOLOCHÍNOV, N. V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].