

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

VITÓRIA LEITE VELASCO

**Concepções de linguagem em livros didático de língua portuguesa (1991/2011):  
comunicação e interação**

Monografia

Mariana

2024

VITÓRIA LEITE VELASCO

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho de conclusão de curso do Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Federal de Ouro Preto  
Orientadora: Dra. Rita Cristina Lima Lages

Mariana

2024

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

V433c Velasco, Vitoria Leite.

Concepções de linguagem em livros didáticos de Língua Portuguesa (1991/2011) [manuscrito]: comunicação e interação. / Vitoria Leite Velasco. - 2024.

49 f.: il.: color., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Graduação em Letras Português

1. Livros didáticos. 2. Língua Portuguesa. 3. Comunicação. 4. Interação social. I. Lages, Rita Cristina Lima. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.134.3(81)

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana Matias Felício Soares - SIAPE: 1.648.092



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
COLEGIADO CURSO DE LETRAS LICENCIATURA - LÍNGUA  
PORTUGUESA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Vitória Leite Velasco

### Concepções de linguagem em livros didáticos de língua portuguesa (1991/2011): comunicação e interação

Monografia apresentada ao Curso de Letras Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras Português

Aprovada em 10 de outubro de 2024

#### Membros da banca

Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Ada Magaly Matias Brasileiro - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Rita Cristina Lima Lages, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 10/10/2024



Documento assinado eletronicamente por **Rita Cristina Lima Lages, COORDENADOR(A) DE CURSO DE LETRAS LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA**, em 11/10/2024, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0794169** e o código CRC **6E5FDCAB**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.012503/2024-09

SEI nº 0794169

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163  
Telefone: (31)3557-9435 - [www.ufop.br](http://www.ufop.br)

## RESUMO

A monografia intitulada *Concepções de Linguagem em Livros Didáticos de Língua Portuguesa (1991/2011): Comunicação e Interação* analisa as concepções de linguagem em dois livros didáticos de períodos distintos: *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* (1991) e *Linguagem Criação e Interação* (2011). O objetivo da pesquisa foi comparar as concepções de língua nesses materiais, com foco nas mudanças trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. A hipótese inicial sustenta que o primeiro livro segue uma abordagem comunicativa, baseada na teoria da comunicação de Jakobson, enquanto o segundo reflete uma visão interacionista e construtivista, alinhada ao dialogismo de Bakhtin. O estudo empregou análise documental dos livros, examinando atividades gramaticais, leitura e produção textual. As conclusões evidenciam uma evolução na forma como a língua portuguesa é ensinada, com ênfase crescente na interação e na diversidade de gêneros textuais.

Palavras-chave: Livros didáticos; Língua Portuguesa; comunicação; interação social.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Capa do livro <i>Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa</i> .....	20
FIGURA 02 e 03: Atividades de vocabulário.....	22
FIGURA 04 e 05: Atividades compreensão do texto... ..	23
FIGURA 06: Atividades de vocabulário.....	24
FIGURA 07: Atividades de compreensão do texto .....	24
FIGURA 08: Atividades .....	25
FIGURA 09: Atividade de criação de textos... ..	26
FIGURA 10: Tabela de classificação do sujeito... ..	27
FIGURA 11 e 12: Atividades de sujeito... ..	27
FIGURA 13: Atividades de sujeito... ..	28
FIGURA 14 e 15: Atividades de vírgula.....	28
FIGURA 16: Atividades de vírgula 2... ..	29
FIGURA 17: Atividades de vírgula 2... ..	30
FIGURA 18: Capa do livro <i>Linguagem Criação e Interação</i> .....	31
FIGURA 19: Apresentação do livro <i>Linguagem Criação e Interação</i> .....	32
FIGURA 20 e 21: Momento do texto... ..	34
FIGURA 22: O diálogo entre os textos - dialogismo.....	35
FIGURA 23: Parágrafo de contextualização.....	35
FIGURA 24: Lista de exercícios.....	36
FIGURA 25: Atividade uso do dicionário... ..	36
FIGURA 26: Atividade oral.....	37
FIGURA 27 e 28: Estudo da língua/ “gramática” .....	38
FIGURA 29: Frase, oração e período... ..	39
FIGURA 30: Sujeito e predicado.....	39
FIGURA 31 e 32: Tipos de sujeito... ..	40
FIGURA 33: Questões textuais.....	41
FIGURA 34: Produção escrita .....	42
FIGURA 35: Reescrita de texto.....	42

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Os livros didáticos e as suas respectivas concepções.....	43
---	----

## SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	9
2- METODOLOGIA.....	10
2.1- Os livros didáticos da pesquisa: uma apresentação .....	11
3- CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO .....	12
4- LEGISLAÇÃO: LEI nº 5.692/71/ LDB/ PCN.....	17
5- ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	19
5.1- Livro: Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa (1991) .....	20
5.2- Livro: Linguagem Criação e Interação (2011) .....	31
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
7- REFERÊNCIAS .....	46



## 1- INTRODUÇÃO

De acordo com alguns estudiosos do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, as concepções que se tem de língua vão determinar os modos como se ensina e como se aprende essa língua. Uma das principais referências nessa área de pesquisa, Irandé Antunes, afirma que “não se pode negar a vinculação entre as concepções de língua e as atividades pedagógicas de ensinar e avaliar.” (Antunes, 2012, p. 86).

Sendo assim, diante do exposto acima, a presente pesquisa propôs-se a investigar as concepções de língua presentes em dois livros didáticos, um antes da consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e um após a incorporação desses parâmetros na educação. Esses parâmetros foram consolidados em 1997 para o ensino fundamental do 1º ao 5º ano (1ª a 5ª série), e em 1998 até do 6º ao 9º ano (8ª série).

Para Koch, “a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote” (Koch, 2006). A partir disso, pretende-se investigar em dois livros didáticos, quais as concepções de linguagem eram predominantes em cada época, a partir da hipótese de que o livro anterior aos PCN: *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* de Sargentim (1991) tem uma perspectiva da língua pautada na teoria da comunicação (Jakobson, 1960). Já o livro publicado após os PCN: *Linguagem e Interação* de Cássia Garcia de Souza e Márcia Cavéquia (2011); assimila a base teórica interativa e construtivista com base nos gêneros textuais e no dialogismo de Bakhtin (1980).

Neste trabalho foi feito um estudo do percurso histórico da língua portuguesa enquanto disciplina escolar, com foco nas concepções de linguagem. Para isso, utilizamos os estudos sobre os sentidos do texto de Koch e Elias, além das contribuições de Magda Soares ao situar a língua portuguesa no Brasil a partir de perspectivas curriculares. No quadro das práticas de ensino foi utilizado Cunha com as contribuições sobre as concepções de linguagem. Além disso, fizemos uma pesquisa empírica ao analisar dois materiais didáticos de língua portuguesa dentro de um recorte temporal específico (1991 e 2011). No próximo tópico, será detalhado a metodologia utilizada no trabalho.

## 2- METODOLOGIA

Nesta monografia, pretende-se analisar a forma como dois livros didáticos abordam conteúdos gramaticais, leitura e produção textual, bem como sua adequação ao que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). A análise comparativa será feita a partir de dois livros: *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* de Sargentim (1991) e *Linguagem e Interação* de Cássia Garcia de Souza e Márcia Cavéquia (2011).

É objetivo desta pesquisa a análise comparativa dos dois livros didáticos de língua portuguesa. Além disso, optou-se pela análise documental ao analisar duas concepções de língua presentes nos livros didáticos, com a hipótese de que no livro mais antigo (1991) a concepção mais presente é a de “língua como um instrumento de comunicação” e no segundo livro (2011) a “língua como meio de interação”.

A abordagem utilizada neste estudo é a qualitativa, em que considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzido em números. De acordo com os estudos de Neves (2020), destaca-se que a abordagem qualitativa do problema leva em consideração que há uma relação entre o sujeito e o mundo que não pode ser expressa por meio de números. Por isso, busca-se compreender os significados das interações existentes na sociedade. O autor sugere que, para conduzir uma pesquisa com essa abordagem, é fundamental realizar uma pesquisa bibliográfica em diversas fontes documentais, além de promover a inserção do pesquisador no ambiente estudado.

Para Paiva, Oliveira e Hillesheim (2021) a pesquisa qualitativa é a mais corrente nos estudos educacionais, os autores ressaltam a importância de alinhar as abordagens qualitativa e quantitativa para alguns casos em que se faz necessário a quantificação

Entende-se que a metodologia qualitativa é a abordagem mais utilizada nos últimos anos para realização de pesquisas educacionais apesar de ser possível entender que a utilização da combinação das duas abordagens, ou seja, a utilização do método quantitativo e qualitativo em uma mesma pesquisa é indicado em alguns casos, para dimensionar e levar a compreensão de questões para alguns problemas da educação que precisam ser quantificados e melhor especificados. (Paiva, Oliveira e Hillesheim, 2021, p. 21)

Os materiais que são fonte desse estudo serão investigados diante dos objetivos dos PCN (1998), que prezam por uma prática voltada para a interação e para a diversidade de gêneros textuais. Além disso, será adotado um olhar para a teoria da comunicação, a fim de promover uma reflexão sobre as diferentes concepções de língua que alimentaram cada livro

didático. Nos materiais selecionados, foram analisados 3 capítulos de cada livro, com foco em comparar as semelhanças e as diferenças entre os materiais didáticos, orientado por duas concepções de linguagem: comunicação e interação.

Para analisar cada livro, foram selecionados 3 capítulos de cada material. O critério de escolha desses capítulos foi a proximidade de temas entre eles, dessa forma, conseguimos investigar como o mesmo assunto é tratado nos dois livros de épocas e concepções diferentes.

Para este estudo foram fundamentais, dentre outros, as teorias do dialogismo realizadas por Bakhtin (1929/1999) e Teoria da Comunicação de Jakobson (1960) para o melhor entendimento das concepções de linguagem como de interação e de comunicação respectivamente. Além disso, utilizamos as ideias de Cunha (2009) para dimensionar as práticas de ensino nos livros didáticos que estão ancoradas nessas concepções. Para a análise do percurso do Português como disciplina escolar, além das leis curriculares como a Lei nº 5692/71 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foram utilizadas as contribuições de Magda Soares, como em *Português na escola - História de uma disciplina curricular* (2002).

Com esta monografia será possível estabelecer padrões de comparação no ensino da língua portuguesa em manuais didáticos a partir de um recorte temporal. A relevância do trabalho é abordar as modificações nos livros didáticos com o início dos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998). No próximo tópico, contextualizamos os objetos analisados nesta pesquisa.

## **2.1- Os livros didáticos da pesquisa: uma apresentação**

Os dois livros selecionados são dois livros de épocas diferentes, mas destinam-se à mesma faixa etária de aprendizagem. No segundo livro, observamos as modificações incorporadas no ensino de português após a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, surgidos em 1988 (BRASIL. MEC, 1998), onde a concepção de linguagem subjacente é a de interação. Já no primeiro livro, publicado antes dos PCN, a concepção de linguagem mais presente é a de língua como instrumento de comunicação. Buscamos fazer uma análise comparativa entre os livros de forma que discutiremos as principais modificações na produção dos livros didáticos no modo de aprender e ensinar a língua portuguesa.

O livro 1: *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* de Sargentim (1991) é um livro da oitava série, publicado com previsão de uso até o ano de 1993. O material foi dividido em 7 capítulos que repetem um padrão de tópicos. A estrutura dos capítulos se apresenta da seguinte forma: cada capítulo tem aproximadamente três textos, que se relacionam com o nome/tema do capítulo; seção 1, “Análise do texto”, aborda três pontos:

1.1) “Vocabulário”; 1.2) “Vamos entender o texto?” 1.3) “Vamos discutir as ideias do texto?”.

A seção 2, “Técnicas de composição”, também é dividida em três, as seções deste tópico estão relacionadas com o “gênero textual do texto” (ex: carta, conto, crônica), por isso são personalizadas. Destaco “gênero textual” com aspas, pois a noção de gênero textual que conhecemos hoje é pautada nos PCN (1998), no livro didático de Sargentim (1991) a expressão “técnicas de composição” é usada com conotação semelhante à noção de gênero textual. O tópico 3, “Estudo gramatical” é um dos momentos para se falar da gramática, com matérias diversas e exercícios. Já o tópico 4, “Normas gramaticais”, também se dedica à gramática com habilidades coerentes à oitava série, a que se destina o livro.

O segundo livro: *Linguagem Criação e Interação de Souza e Cavéquia* 6 edição (2011), é um livro do oitavo ano (mesma faixa etária do livro 1), publicado em 2011 e com previsão de uso nos anos de 2011 a 2013. O material é composto por 10 capítulos com uma estrutura de tópicos que se repetem em todos eles, sendo essa estrutura constituída basicamente dos seguintes tópicos: 1) momento do texto 1; 2) estudo do texto; 3) momento do texto 2; 4) painel do texto; 4) estudo do texto; 5) ampliação de vocabulário; 4) questões textuais) 5) produção escrita; 6) estudo da língua; 7) espaço de criação.

A seguir serão apresentadas as concepções de língua fundamentais para o estudo ora apresentado.

### **3- CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO**

Segundo Cunha (2009), nossas práticas de ensino são orientadas pelas concepções de língua e linguagem que recebemos. Nesse sentido, podemos afirmar que cada momento social e histórico exige uma percepção de língua e, por consequência, essas mudanças implicam de

forma direta no ensino de língua portuguesa e também nos livros didáticos dessa disciplina nas escolas. Sobre isso, Rosivaldo Gomes nos diz que: a maneira como concebemos a linguagem determina as direções que tomamos enquanto aprendizes e educadores de língua portuguesa (Gomes, 2023, p.41).

Segundo Cunha (2009), no século XIX, o ensino de língua materna estava vinculado a uma tradição de teoria e análise com origens na filosofia grega, em que a linguagem era usada como expressão de pensamento. Para Bagno (2002), essa concepção está ligada à língua literária que era utilizada na antiguidade Grega, a língua usada por aqueles que produziam as obras clássicas. De acordo com essa perspectiva, o contexto de produção do ato enunciativo não é considerado, pois ignora as condições que compõem o contexto social em que o ato comunicativo ocorre.

A linguagem como expressão do pensamento enxerga a língua como um ato individual, para Bakhtin, é o mesmo que “subjativismo idealista”, ([1929] 2006), considera o “psiquismo individual” a fonte constituidora da língua, de modo a restringir-se apenas em explicar o fato linguístico resultante de um ato de criação individual (Bakhtin, Volóchinov, 2006, p. 64). Em suma, a expressão seria criada no pensamento de cada sujeito e a exteriorização seria a tradução do que se pensa sem necessidade da reflexão. Sob essa perspectiva, a língua é vista como homogênea e estática, uma vez que não leva em conta que a produção de um enunciado, manifestada em um gênero textual/discursivo, possui uma finalidade e uma utilização social específicas, ou seja, “para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, não depende em nada de quem se fala, em que situação se fala, como, quando e para quem se fala” (Travaglia, 1998, p. 22).

Para entender a segunda concepção de linguagem, a linguagem como instrumento de comunicação, é necessário observar o fenômeno de democratização da educação escolar no Brasil que acontece a partir da metade da década de 60. De acordo com Soares (1998), é a partir da década de 70 que se passa a tratar, no Brasil, a língua portuguesa nas escolas, como “instrumento de comunicação”.

Ao falar da língua como instrumento de comunicação, é importante salientar que no período da ditadura militar, em 1964, essa concepção está ligada aos objetivos

desenvolvimentistas e à expansão industrial do país. A proposta educacional naquele momento precisou ser adequada às expectativas de a escola fornecer recursos a fim de que o governo consiga realizar o desejado desenvolvimento das indústrias. Magda Soares (2002) validou que essas mudanças coincidem e reforçam o momento político e ideológico dos anos 1970 e, “como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, surge a teoria da comunicação” (Soares, 2002, p.169). Essa teoria, juntamente com os novos meios eletrônicos de comunicação, como o rádio e a televisão, irá influenciar as concepções de ensino da língua portuguesa, mudando os objetivos do ensino da língua, que não são mais sistemáticos ou estilísticos, mas sim com objetivos práticos de comunicação. Soares diz sobre o “estudo de desenvolvimento do uso da língua” (Soares, 2002, p.169)

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (Soares, 2002, p.169)

Com o acesso das camadas populares à educação, as escolas públicas começam a modificar suas concepções de ensino. A escola passa a ser ocupada por mais pessoas do que era antes, é o que afirma Cunha (2009). Nesse sentido, as instituições não são mais frequentadas apenas pelas camadas abastadas da sociedade brasileira, mas começa a se observar a entrada das camadas populares nessas instituições. Cunha salienta que na década 60, os professores também mudam, já que antes eles pertenciam a uma elite sócio-cultural.

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação do uso da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.

Dessa forma, a heterogeneidade dialetal dos alunos passa a ser uma preocupação para as instituições escolares. Começa, então, a existir propostas de reformulação do ensino de língua portuguesa no Brasil. Soares (2002) afirma que como disciplina curricular o Português sofreu radicais mudanças no início dos anos 1970, inclusive na sua denominação, passando a chamar “Comunicação e expressão”. Essas modificações vieram em decorrência

da da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Soares (2002) vai dizer que

Foi uma mudança resultante da intervenção feita nesse transcurso histórico pelo governo militar instaurado em 1964. A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento (Soares, 2002, p.169).

Ainda sobre as mudanças no Português como disciplina curricular, mais adiante os PCN (1998) nos mostram:

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (PCN, 1998, p. 17)

Perante a nova realidade linguística dos estudantes, os professores encontram-se em uma difícil situação e se perguntam como ensinar, por exemplo, análise literária a um aluno que mal conhece as classes de palavras. Dessa forma, optou-se pelo ensino da língua de forma utilitária e usual, voltada para o ramo da oralidade que se adequasse à população nova que ocupava as escolas. O ensino de língua portuguesa, diante dessa realidade, passa a ser cada vez menos normativo e menos rigoroso no que se refere aos padrões culto da língua. Podemos afirmar que o modo de ensinar gramática ficou ultrapassado e, em decorrência disso, o ensino de língua portuguesa passa a ser regido pela Teoria da Comunicação, onde o aluno precisa ser capaz de funcionar como emissor e receptor de mensagens pela utilização de códigos verbais e não-verbais.

A língua como instrumento de comunicação era orientada por elementos de comunicação e as funções da linguagem. Essa concepção se atrela à Teoria da Comunicação proposta por Jakobson, em que a comunicação é dada a partir dos elementos; emissor, receptor, canal, mensagem, código e referente. Portanto, considera a língua como um “conjunto de signos que se combinam segundo regras” (Geraldí, 1984, p. 41), tornando possível a transmissão da mensagem e de informações de um emissor para um receptor de

modo que os envolvidos no ato da comunicação utilizem o código de maneira convencionalizada. A perspectiva da língua como instrumento de comunicação considera a língua um ato social, entretanto, essa percepção desconsidera os possíveis usos e os possíveis envolvidos nesse ato, ou seja, o falante e o contexto de produção. Podemos afirmar que essa percepção de língua se ancora nos estudos estruturalistas e não considera o cunho funcionalista da linguagem, já que se limita ao funcionamento interno da língua. Essa concepção acompanhou a formação de professores de Língua Portuguesa por muitos anos e ainda é a que mais se sobressai em sala de aula.

Nos dias atuais, os estudos da língua perpassam pela concepção da língua como forma de interação, essa percepção tem fundamento nas teorias realizadas por Bakhtin. Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 127) afirmam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (p. 125). Diante disso, é impossível considerar a língua independente dos contextos e aspectos sociais e ideológicos que a compreendem. A linguagem como forma de interação, de modo diferente às concepções anteriores, - em que a língua era meio de externar pensamentos ou de transmitir informações - considera os falantes como sujeitos sociais: “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (Koch; Elias, 2006, p. 10).

Sabemos que a língua é viva, de modo que ela evolui de acordo com as necessidades de cada período histórico. Sobre isso, Bakhtin e Volóchinov (2006, p. 127) consideram que a evolução da língua acontece no âmbito da linguagem verbal concreta e não dentro dos sistemas linguísticos abstratos, nem mesmo no psiquismo individual dos falantes. A partir disso, podemos concluir que o fenômeno social da linguagem verbal, uma vez que coloca o sujeito como participante ativo da linguagem, que produz sentido através da interação humana, coloca também a linguagem na perspectiva da interação, aquela que só existe a partir de seus interlocutores que se tornam sujeitos de um dizer frente a outras vozes” (Gregolin, 2007, p.68).

Os livros didáticos testemunham todas essas mudanças que perpassam o ensino de português. Com os objetivos pragmáticos da linguagem, a gramática é minimizada e começa a aparecer nos manuais muito mais do que só textos literários. Os textos selecionados começam ser aqueles presentes nas práticas sociais e no cotidiano, ampliando os conceitos de leitura, como diz Soares (2002). Veremos isso nos dois livros didáticos analisados, sobretudo no livro cuja concepção de linguagem subjacente é a de interação. No livro de 1991, onde a concepção



mais presente é a de comunicação, ainda encontramos uma variedade menor de textos, sendo a sua grande maioria os textos literários. Já no livro de 2011, a variedade de gêneros textuais é evidente, fazendo valer o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998. Vale ressaltar que a Linguística Textual e a Análise do Discurso, apropriam-se das ideias de Bakhtin (1992, 1929) sobre os gêneros e embasam esses Parâmetros, mudando a concepção de ensino e aprendizagem assumida, ressaltando-se a escolha por referenciais interacionistas e construtivistas.

Para entender melhor de que forma os livros didáticos deste estudo se inserem dentro de teorias linguísticas em circulação, a seguir um tópico sobre as legislações vigentes que atravessam os materiais analisados.

#### **4- LEGISLAÇÃO: LEI nº 5.692/71/ LDB/ PCN**

Os dois livros didáticos analisados neste estudo estão dentro de um recorte temporal alimentado por teorias linguísticas em circulação. Ou seja, o livro datado de 1991 tem uma concepção de linguagem enquanto o livro de 2011 tem outra concepção. É necessário ressaltar que no livro mais antigo analisado, publicado em 1991, a lei de ensino vigente ainda era a lei 5.692/1971. A Lei nº 5.692/71 perdurou de 1971, durante o regime militar (1964-1985), até o ano de 1996 quando foi revogada no período democrático pela LDB/96.

Carlos, Meneses e Neta (2020) nos mostram que a Lei nº 5.692/71 teve dois grandes objetivos

O primeiro se deu de maneira explícita: formar mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, suprimindo a alta demanda das indústrias brasileiras, devido ao milagre econômico. Já o segundo, aparece implicitamente, pois com o caráter da terminalidade do ensino de 2º grau, também haveria a contenção da entrada dos alunos nas universidades, resolvendo assim, o problema da alta demanda para o ensino superior. (p. 9, 2020)

Essa legislação ancorava as diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus e isso refletiu na elaboração dos guias e materiais didáticos da época. Para Pietri (2010), a lei n. 5.692/71:

Altera não apenas a estrutura curricular do ensino fundamental, mas a própria concepção de ensino e de aprendizagem, ressignificando termos como disciplina, matéria e área de estudos, o que levou a considerar-se de modos diversos, em diferentes instâncias, a constituição da disciplina língua portuguesa, inclusive em relação à sua denominação. (p. 82, 2010)

A disciplina responsável pelo ensino da língua portuguesa passou a chamar-se “comunicação e expressão”, com objetivos de ensino pragmático da língua, sob perspectiva

funcionalista da linguagem. A própria lei tem um artigo que já indica uma concepção de língua, a de língua como comunicação:

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. ( lei n. 5.692/71)

O livro didático *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* publicado em 1991 está inserido nesse contexto da lei n. 5.692/71, portanto recebe influência direta da concepção de língua como comunicação, para Soares já havia nesse momento a polêmica entre linguística e gramática, que se mantém atual em produções e que defendem a necessidade de mudanças no ensino de língua portuguesa. É nessa percepção que o segundo livro em análise se encontra.

O livro *Linguagem Criação e Interação* de 2011 está inserido em outro recorte, o da Lei atual, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Os PCN surgem da tentativa do Ministério da Educação (MEC) de assegurar uma formação mínima comum a todos os brasileiros. O Ministério assumiu essa ação a partir de uma determinação da LDB, que no seu artigo 10 inciso IV, afirma caber à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o DF e os Municípios, as diretrizes que nortearão os currículos, os conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum, para os níveis de ensino - infantil a médio - (Cury, 1998, p.248).

Com os PCN vemos uma mudança no que se refere ao ensino da língua portuguesa no Brasil, o que antes era ancorado na “comunicação e expressão”, agora toma outra forma e se sustenta em outra concepção, a da “interação e discurso”. Sobre isso, os Parâmetros nos mostram:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (PCN, p. 22, 1998)

O ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, a organização dos materiais didáticos assume outra forma. Os conteúdos postos desses manuais passam a ser orientados por eixos, sobretudo dois eixos principais: língua oral e língua escrita. Ambos os eixos são ancorados no 1) uso; na 2) prática de análise linguística; e na 3) reflexão do uso. Os PCN nos dizem que: “considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (PCN, p. 34, 1998).

No segundo livro de análise conseguimos ver de forma evidente a concepção de leitura levantada pelos PCN, na qual a finalidade é a interação e a compreensão da linguagem em uso, fazendo valer a busca: “o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros colocam (...)” (PCN, p.23, 1998) Conseguimos notar a grande variedade de gêneros textuais presentes no segundo livro, que é uma exigência dos PNC, focando, sobretudo, nas características discursivas

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN, p. 24, 1998)

## 5- ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Oliveira (2013), ao reconhecer a complexidade inerente ao livro didático de Língua Portuguesa, propõe uma definição sobre esse objeto. Conforme a autora:

[...] problematizar a questão da apropriação requer, sobretudo, considerar o LDP como uma ‘voz’, como um produto sócio-histórico e cultural em que atuam diferentes sujeitos em sua produção e que mantém relação com as esferas de produção e circulação; bem como considerá-lo um instrumento cultural e didático, que assume funções de sistema de instrumentos, organizados em função de uma situação de ensino e fonte de informação sobre língua/linguagem (Oliveira, 2013, p. 49).

Ao esboçar o livro didático como um instrumento, a autora o compreende como um objeto possuidor e agregador das relações: relações de cunho sócio-histórico e relações como fonte de informação. Nessa perspectiva, o livro didático possui uma dupla funcionalidade, em termos gerais: “ele é, ao mesmo tempo, o resultado de relações históricas e também o ponto de partida para a construção de novas relações históricas” (Mota, 2023). Sobre as relações

históricas que fala a autora, podemos concluir que os livros didáticos são produtos de seu tempo e contexto histórico. Eles refletem as ideias, valores, conhecimentos e perspectivas que prevaleciam no momento de sua criação. Isso inclui influências políticas, sociais, culturais e científicas que moldam seu conteúdo e sua abordagem pedagógica do livro. Já no cenário de criação de novas relações históricas, podemos afirmar que o conteúdo dos livros didáticos é compilado a partir do conhecimento acumulado e das descobertas feitas ao longo da história. Eles representam a evolução do saber humano e a maneira como esse saber foi sistematizado e ensinado ao longo do tempo. Dito isso, devemos reconhecer o potencial desse método nas escolas e, sobretudo, o seu valor de pesquisa para a área de ensino de português.

Os livros didáticos selecionados como ponto de partida deste estudo são: *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* de Sargentim (1991) e *Linguagem Criação e Interação de Souza e Cavéquia* 6 edição (2011). Ambos os livros didáticos analisados abrangem a mesma faixa etária de aprendizagem (8 série). Nos materiais selecionados, foram analisados 3 capítulos de cada livro, com foco em comparar as semelhanças e as diferenças entre os materiais didáticos, orientado por duas concepções de linguagem: comunicação e interação.

Para analisar cada livro, foram selecionados 3 capítulos de cada material. O critério de escolha desses capítulos foi a proximidade de temas entre eles, dessa forma, conseguimos investigar como o mesmo assunto é tratado nos dois livros de épocas e concepções diferentes. Os próximos dois capítulos do estudo serão dedicados à análise empírica dos materiais.

### **5.1- Livro: Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa (1991)**

*em Língua Portuguesa de Sargentim* (1991), tem a perspectiva do ensino das habilidades da língua portuguesa inserido na segunda concepção de linguagem mencionada, a concepção de língua como comunicação. Nesse sentido, as análises das atividades selecionadas serão também direcionadas a essa concepção, relacionando-as com as proposições do autor nos exercícios do livro.

**Figura 01** - Capa do livro *Atividades de comunicação em Língua Portuguesa*



Fonte: Sargentim, 1991, capa.

O capítulo 2 do livro intitula-se “*Homem e mulher, seres que se apaixonam*”. Esse capítulo é regido por quatro textos principais cujas temáticas se relacionam com o tema central do capítulo, neste caso, o amor. A partir do texto são propostas atividades diversas com foco principal na comunicação. Na ótica de Cardoso (2003) e Santos *et al* (2006), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação traz à tona uma perspectiva de língua enquanto código, estrutura e/ou sistema. De forma similar, Bezerra (2010) e Perfeito (2007) destacam que o ensino de língua portuguesa ainda priorizava abordagens pedagógicas normativas, focando-se principalmente no ensino da morfossintaxe. Nesse cenário, é fácil encontrar no livro didático de 1991 atividades descritivas, que consideram exercícios voltados para a língua em si mesma.

As atividades contidas no livro são bem definidas pelo o que disse Bezerra (2001) sobre os manuais didáticos de Língua Portuguesa, aqueles que possuíam uma estrutura canônica, com atividades de leitura e compreensão/interpretação, abordagem do vocabulário por meio de colunas, abordagem gramatical por intermédio de exercícios estruturais e habilidades/técnicas de redação (Bezerra, 2001, 2010).

Como exemplo da exposição acima sobre a linguagem com cunho descritivo, temos as seguintes atividades do livro sobre o texto *Manhã Maravilha* de João Guimarães Rosa (1976), inserida no tópico do capítulo “Análise do texto - Vocabulário”

**Figura 02 e 03-** Atividades de vocabulário



1. Leia a seguinte frase:
 

“...adensavam o ar os perfumes mais próximos...”

  - a) Explique o significado de “adensavam”.
  - b) Coloque essa frase na ordem direta.
  
2. Dê um sinônimo para:
  - a) “rosas carnudas”
  - b) “interceptava o jacto”
  - c) “tão lindo timbre”
  - d) “a chuva estragou a horta”
  
4. Copie e ligue as palavras do texto a seus significados.
  - a) donairoso
  - b) digitígrado
  - c) cloríneo
  - d) flácido
  - Que anda nas pontas dos dedos.
  - Mole, frouxo, flexível.
  - Que tem elegância, graça.
  - Esverdeado.

As atividades são exemplos de como a palavra e a oração são a unidade, e não o texto, mesmo que o tópico das atividades seja a “*Análise de texto*”. Fica evidente que o contexto, bem como a interpretação do conteúdo semântico do objeto, não é levado em conta, mas sim as palavras isoladas, os significados das palavras e os sinônimos. Nesse sentido, as atividades propõem exercícios de repetição, de completar lacunas, onde o foco é a abordagem lexical.

Após o tópico “*Vocabulário*”, ainda na “*Análise de texto*”, encontramos a sessão “*Vamos entender o texto*”, a qual propõe a compreensão do texto por meio de exercícios. São exemplos da atividade:

**Figura 04 e 05 - Atividades compreensão do texto**

- 1 Qual o foco narrativo assumido pelo narrador?
2. Copie a afirmação verdadeira:
  - a) Maria Irma era prima do narrador-personagem.
  - b) João Guimarães Rosa era primo de Maria Irma.
  - c) O autor pensou em namorar sua prima.
3. O tipo de enredo utilizado pelo narrador é cronológico ou psicológico?
4. Você conhece o narrador-personagem principalmente através de dois elementos. Quais?
 

a) Características físicas.	c) Ações.
b) Pensamentos.	d) Fala.
6. Na leitura de um texto narrativo, temos, muitas vezes, a impressão de que as personagens falam apenas aquilo que o narrador reproduz. Na verdade, o narrador cria no leitor uma ilusão de realidade: ele seleciona as falas significativas em função do conflito básico vivido pelas personagens.  
Que fala do narrador-personagem introduz o conflito vivido pelas personagens?

Fonte: Sargentim, 1991, p.48

As proposições encontram respostas dentro do próprio texto, sem fazer uma reflexão para além do que está explícito. Essa é uma outra característica da linguagem como

comunicação, aquela que não precisa necessariamente dialogar com outros textos fazendo reflexões para além do que já está escrito, já que a ideia é transmitir uma mensagem do emissor para o receptor. Sobre isso, Koch e Elias (2006) nos dizem: “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código linguístico utilizado” (Koch & Elias, p. 10, 2006). Podemos dizer que esses exercícios de localização, de localizar trechos do texto e de reescrevê-los, fazem com que o aluno assuma uma posição passiva no seu processo de aprendizagem. Ainda nessa problemática, os mesmos autores conceituam a decodificação de signos feita da concepção de linguagem como comunicação, como “*Foco no Texto*” (2006):

Assim, pautada por uma concepção de educação de cunho tecnicista e de leitura enquanto apenas decodificação de sinais gráficos, a escola foi distanciando cada vez mais a leitura escolar da leitura prática social, construída e realizada pelos homens na vida, fora dos muros da escola (Santos, 2002a, p. 3).

De forma similar, o mesmo fenômeno acontece em todos os capítulos do livro de Sargentim (1991). Para exemplificar, vejamos algumas atividades do capítulo 3, intitulado “*Homens e mulheres, seres que morrem*”:

**Figura 06** - Atividades de vocabulário



1. Explique o significado das palavras destacadas do texto.
  - a) “... que vinha mudando, de **lugarejo** a **lugarejo**...”
  - b) “de **emboscada** antes dos vinte”
  - c) “é a parte que te cabe/deste **latifúndio**.”
  
2. Dê um sinônimo para a palavra “justo” em cada uma das palavras abaixo:
  - a) “**Justo** o Pedro, sempre o melhor...”
  - b) Pedro é um homem **justo**?
  
3. O que significa no texto “enterrar raízes”?

**Fonte:** Sargentim, 1991, p.102

**Figura 07** - Atividades de compreensão do texto



Severino, no texto, é a personagem central da peça *Morte e Vida Severina*, escrita pelo poeta João Cabral de Melo Neto.

1. Que semelhança existe, segundo Joana, entre seu pai e Severino?
2. Severino também se parece com o irmão de Joana. Por quê?
3. “Somos muitos Severinos” — Segundo o texto, quais as características destes Severinos?
  - a) Fortes, robustos.
  - b) Fracos, raquíticos.
  - c) Sonhadores, felizes.

**Fonte:** Sargentim, 1991, p.102

O capítulo 3 do livro didático de Sargentim, tem dois textos principais com a temática do capítulo, a morte. As atividades acima são exercícios de interpretação e compreensão de um fragmento do texto *Morte Severina* (1966), publicado em “*O terceiro homem*” que narra a experiência de uma menina, Joana, ao assistir à peça *Vida e Morte Severina*. As atividades exigem que o estudante vá além do que está explícito no texto, fazendo com que o leitor produza e não apenas localize o que já está explicitado no texto.

Na seção “*Vamos entender o texto*”, ainda sobre o texto *Morte Severina*, vemos a seguinte atividade:

**Figura 08 - Atividades**

7. Releia os versos que Joana decorou e responda às questões.
  - a) Explique o que o poeta pretende comunicar com os versos: “é a parte que te cabe/deste latifúndio” e “é a terra que querias/ver dividida”.
  - b) Que relação existe entre esses versos e o poema “João sem terra”, de Casiano Ricardo?

**Fonte:** Sargentim, 1991, p.102

É interessante observar o recurso linguístico que a questão utiliza em “(...) o que o poeta pretende **comunicar** com os versos (...)”. A partir do termo “comunicar” temos a ideia de que é necessário decodificar o que o poeta disse no texto, sem a possibilidade de uma interpretação subjetiva. Se trocamos o termo por “dizer”, a abertura para interpretações é maior, criando para além do que está escrito no texto, a partir de outros conhecimentos, o que é uma característica da concepção de linguagem como interação, a concepção subjacente ao outro livro dessa investigação.

**Figura 09** - Atividade de criação de textos



Elabore um texto que desenvolva uma das seguintes afirmações:

- a) “Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida”
- b) “O carimbo da morte é que dá seu valor à moeda da vida e a torna capaz de comprar o que tem valor real.”

**Fonte:** Sargentim, 1991, p.103

Em todos os capítulos do material didático existe o espaço de “*Criação de textos*”, esse é o momento em que o aluno pode exercitar sua criatividade a partir de alguma questão sugerida pelo livro. No capítulo 3, por exemplo, é proposto que o aluno desenvolva um texto a partir de duas afirmações. Podemos dizer que, apesar desse tópico promover a criatividade, essa criatividade, ainda sim é limitada. É solicitado ao estudante que decodifique as afirmações e coloque-as em um texto, isso faz com que o estudante fique limitado a uma ideia, corroborando o que disse Perfeito (2007) em:

Em termos gramaticais, sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas, que apresentam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas. Ressaltamos, ainda, que alguns compêndios, no período, enfatizavam noções com base na teoria da comunicação (conceitos/exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor, o receptor etc.) (Perfeito, 2007, p. 827).

Após o estudo do texto, inserido no tópico “*Análise do texto*”, o capítulo se dedica ao estudo gramatical. Nessa seção, é estudada a “classificação do sujeito e do predicado”. A classificação do sujeito é feita a partir de uma tabela com classificações e exemplos:

**Figura 10** - Tabela de classificação do sujeito

**CLASSIFICAÇÃO DO SUJEITO**

	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
<b>Simplex</b>	Constituído de um só núcleo.	Os jornais noticiaram o fato.
<b>Composto</b>	Constituído de mais de um núcleo.	Os jornais e a televisão noticiaram o fato.
<b>Oculto</b>	Não aparece na oração, mas pode ser identificado.	Conversamos demoradamente sobre o assunto. Descobri em você uma nova vida.
<b>Indeterminado</b>	Não aparece na oração e não pode ser identificado.	Falaram mal de tua namorada. Morre-se de fome ainda.
<b>Inexistente</b>	O fato não é atribuído a nenhum sujeito. Ocorre com verbos impessoais.	Chove muito no verão. Há alunos na classe. Faz duas semanas que não a vejo.

Fonte: Sargentim, 1991, p.103

O predicado é definido a partir de dois critérios: significação e relação, além disso, também é exposto as estruturas do predicado verbal, nominal e verbo-nominal. Após as definições dos conceitos, apresenta-se o tópico com os exercícios. Nesse tópico, o livro propõe atividades sobre sujeito e predicado, como, por exemplo:

**Figura 11 e 12** - Atividades de sujeito

- 1) Identifique o núcleo do sujeito, a seguir classifique-o como:
  - 1) sujeito simples
  - 2) sujeito composto
- a) Sua voz e seus trejeitos nunca me enganaram.
- b) Discutem-se vários planos de abertura política.
- c) A casa, o jardim, a enseada, os morros e o céu entravam na mesma sensação de propriedade.
- d) As feiras livres e os mercados municipais não funcionarão no Natal e no dia de Ano Novo.

- ② Classifique o sujeito de cada oração.
- “Minha vida era um palco iluminado.”
  - Bateram à porta.
  - Chovia muito naquela tarde.
  - Exijo respeito nesta sala.
  - Precisa-se de operários especializados.

Fonte: Sargentim, 1991, p.107

**Figura 13** - Atividades de sujeito 2

- ③ Classifique o predicado como **verbal** ou **nominal**.
- Cláudio estava nervoso na sala de jantar.
  - Cláudio entrou na sala de jantar.
  - A menina desceu apressadamente a escada.
  - A moça escondeu-se no quarto.
  - O filme é impróprio a menores de 18 anos.
  - Aconteceu outro desastre no viaduto.
  - Durante o desfile, você parecia apreensiva.
  - Ela ficou pensativa durante alguns minutos.

Fonte: Sargentim, 1991, p.108

Nas atividades acima, observamos lições de cunho prescritivo, em que os exercícios priorizam a gramática normativa. Essas são características da primeira concepção de linguagem, a linguagem como expressão do pensamento, que norteou o ensino de língua portuguesa até os anos 1950. Nesta primeira concepção, o ensino tinha como foco a prescrição de normas e regras, dessa forma, recorria à análise e à classificação de termos dispostos nas estruturas frasais.

Todos os exercícios do livro inseridos nas seções “Estudo gramatical” e “Normas gramaticais” terão essas características prescritivas. Vejamos:

**Figuras 14 e 15** - Atividades de vírgula



- 1 Copie o texto abaixo. Nele omitimos a vírgula para separar os termos que desempenham a mesma função sintática. Coloque-a adequadamente.
- 2 Omitiu-se, no texto a seguir, a vírgula para separar o vocativo. Empregue-a adequadamente.

«Quando a viu sentada no escritório, junto ao comprido fichário de aço, falou em tom de censura:

— Você ainda por aqui menina?

— Hoje só seu Menezes. Esperava o senhor para lhe falar.

Seu Menezes entrou para o seu gabinete privado, junto ao escritório geral:

— Entre menina. O que é que há? — pendurou o chapéu no cabide.

— Nada de importante seu Menezes. Venho apenas me despedir do emprego.»

Fonte: Sargentim, 1991, p.110

As atividades acima foram retiradas da seção “*Normas gramaticais*” do livro de Sargentim. A seção segue os mesmos passos da seção “*Estudo gramatical*”, onde apresenta um fenômeno da gramática normativa e, logo após, propõe os exercícios. Nas atividades citadas, o fenômeno estudado foi o “emprego da vírgula”.

### Figuras 16 e 17 - Atividades de vírgula 2

- 8 Copie a alternativa cuja frase está corretamente pontuada.
- De novo, as lágrimas, lhe correram mas mansas lentamente, sem desespero.
  - De novo as lágrimas lhe correram, mas mansas, lentamente, sem desespero.
  - De novo as lágrimas, lhe correram, mas mansas, lentamente, sem desespero.
  - De novo as lágrimas, lhe correram, mas mansas lentamente, sem desespero.
  - De novo as lágrimas, lhe correram mas mansas lentamente sem desespero.

- 7 Elimine as vírgulas colocadas erroneamente.
- a) O presidente da República, afirmou, em entrevista coletiva, que a resposta brasileira para a crise energética, são o álcool e a energia nuclear.
- b) “Vou até a janela, fico a olhar o edifício fronteiro. Posso ver, uma mulher gorda e de camisola se preparando para dormir. Em outras janelas, vejo vários moradores conversando, fumando, lendo jornal.”
- c) “Sou a soma, do quadrado dos catetos, mas pode me chamar, de Hipotenusa.”

Fonte: Sargentim, 1991, p.111

Podemos afirmar que exercícios como os trazidos acima, voltam com a ideia de uma perspectiva de língua enquanto código, estrutura e/ ou sistema, como acontece na concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Os exercícios e atividades analisados no livro 1 deixam evidente a concepção de linguagem subjacente a ele desde o título: “*Atividades de comunicação em Língua Portuguesa*”. Emerge, nesse manual didático, a metodologia de ensino mecanicista das tendências tecnicistas da época, pautadas em uma perspectiva de repetição de práticas e modelos a serem seguidos (Cardoso, 2003; Perfeito, 2007). Na ótica de Cardoso (2003) e Santos et al (2006), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação traz à tona uma perspectiva de língua enquanto código, estrutura e/ou sistema. O que esses autores dizem vai ao encontro do que percebemos no livro de 1991, exercícios que focam, sobretudo, nos termos: emissor, receptor, mensagem, código etc.

Além disso, encontramos exercícios que apresentam modelos a serem seguidos e respostas a serem encontradas dentro da própria palavra, sem ir além dessa semântica da palavra. Apesar de a concepção de linguagem como instrumento de comunicação abranger mais textos que vão além dos textos literários, é raro ver outros gêneros senão os narrativos (contos, crônicas e poemas), no manual didático de 1991. O livro reverbera as propostas desenvolvimentistas que propunha a lei vigente, Lei 5.692 de 1971, e faz uma tentativa de desenvolver e de aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos.

## 5.2- Livro: *Linguagem Criação e Interação* (2011)

Conforme mencionado, o segundo livro didático selecionado para análise *Linguagem Criação e Interação* (2011), adota a perspectiva do ensino de Língua Portuguesa inserida na terceira concepção de linguagem mencionada, a concepção da linguagem como interação. Por esse motivo, as análises das atividades selecionadas serão também direcionadas a essa concepção, relacionando-as com as proposições das autoras nos exercícios do livro.

**Figura 18** - Capa do livro *Linguagem Criação e Interação*



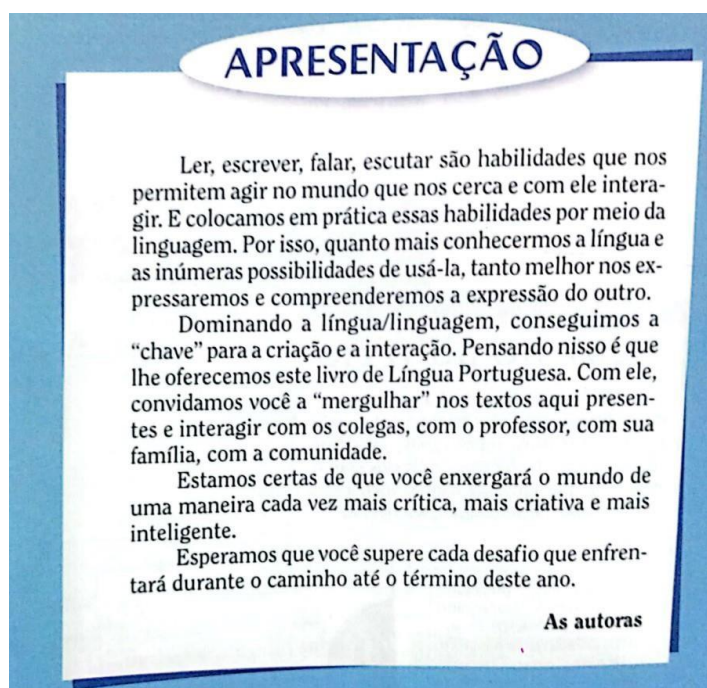
**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, capa.

Logo na apresentação do livro as autoras deixam evidente o compromisso do material didático em questão com a concepção de linguagem voltada para a interação: “Ler, escrever, falar, escutar são habilidades que nos permitem agir no mundo que nos cerca e com ele interagir” (p.3). Ou seja, as autoras estão preocupadas no ensino da Língua Portuguesa orientado pelo uso da língua, visto que a interação pressupõe o uso. Sobre isso, Magda Soares (2002) nos diz sobre uma “gramática para fins didáticos” que parte da linguística textual: “essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase” (Soares, 2002, p. 172).

É interessante pontuar a abordagem das autoras com as habilidades da língua portuguesa, indo para além da linguagem escrita. Elas destacam o ler e escrever, mas também o falar e o escutar, como formas de nos expressarmos e de compreendermos a expressão do outro. Grande parte desses avanços da disciplina de Português tem influência da pragmática, pragmática, da teoria da enunciação, e da análise do discurso, pois nos fazem ver a língua como enunciação e não apenas como comunicação. Nessa mesma perspectiva, Soares (2002) compreende que a linguagem como interação social

Traz, basicamente, uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem alterando em sua essência o ensino da leitura, da escrita, as atividades de prática da oralidade, e até mesmo o ensino da gramática. (Soares, 2002, p. 17)

**Figura 19** - Apresentação do livro *Linguagem Criação e Interação*



**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.3

Segundo Barbosa & Souza (2006), Bezerra (2010), Perfeito (2007), Silva (2013a, 2013b, 2013c, 2012a, 2012b), Silva *et al* (2011) e Soares (1998), a concepção de linguagem como interação passa a nortear a prática pedagógica de ensino de língua portuguesa nos anos de 1980. É importante salientar que essa concepção tem influência dos postulados da Teoria de Comunicação, da Teoria da Enunciação, o do Dialogismo de Bakhtin entre outros estudos, como sugerem Albuquerque (2006), Albuquerque & Coutinho (2006) e Albuquerque *et al* (2008).



Nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da leitura e da escrita. Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução. Nesta perspectiva, a língua é entendida enquanto produto da atividade constitutiva da linguagem, ou seja, ela se constitui na própria interação entre os indivíduos. Passou-se, assim, a prescrever que a aprendizagem da leitura e da escrita deveria ocorrer em condições concretas de produção textual (Santos, 2002, p. 30-31).

Diferentemente da concepção anterior, a qual priorizava o ensino da Morfossintaxe, a concepção da linguagem como interação passa a primar pelos eixos e/ou níveis de ensino de Língua Portuguesa - Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística (Geraldí, 1984; Suassuna, 2006). Por consequência disso, os livros didáticos começam a conter atividades e conteúdos diversificados: “os Livros Didáticos de Língua Portuguesa passam a trazer consigo uma grande variedade gêneros textuais escritos e imagéticos, como também de sugestão de propostas de atividades com os gêneros orais.” (Silva, 2013). Identificamos essa variedade no livro analisado (2011), que pode ser observada nos tópicos dos capítulos.

Os capítulos desse material didático seguem a mesma estrutura que se repete, mudando o tema de acordo com os gêneros textuais e as habilidades da língua portuguesa. As unidades apresentam a seguinte estrutura: 1) Abertura: está nas páginas que iniciam cada unidade, são atividades variadas para fazer em grupo que se relacionam com os temas desenvolvidos nas unidades; 2) Momento do Texto: nesta seção têm os textos dos mais diversos gêneros textuais (contos, crônicas, entrevistas etc.) e cada texto é precedido de um breve comentário com função de auxiliar no momento da leitura; 3) Painel do Texto: informações sobre elementos do texto, referências que podem vir acompanhadas de imagens e links de sites, fazendo com que o texto se torne multimodal; 4) Estudo do Texto: momento para refletir sobre o texto respondendo questões de interpretação e compreensão; há uma subseção chamada “O diálogo entre os textos”, na qual é feita uma relação entre o texto lido com outros que dialoguem com o mesmo tema, com o objetivo de ampliar cada vez mais os conhecimentos sobre as temáticas; 5) Ampliação de vocabulário: nessa seção o estudante encontra atividades diversificadas com função de ajudá-lo a usar o vocabulário da língua

portuguesa com competência, nas palavras das autoras: “saber empregar o termo adequado em cada situação é uma maneira de usar a linguagem com mais eficiência”; 6) Questões textuais: são apresentados assuntos para auxiliar a produção escrita dos textos; 7) Produção escrita: seção reservada para produção de grandes variedades de gêneros textuais, sempre vindo com exemplos, orientações e dicas; 8) Produção oral: seção destinada ao trabalho com a linguagem oral, como discussões, debates, narrações etc.; 9) Estudo da língua: momento de compreensão da organização da nossa língua, reflexão sobre conceitos gramaticais e atividades variadas e 10) Espaço de criação: espaço destinado para realização de projetos que podem ser apresentados para a turma, outras turmas e a comunidade escolar, espaço de interação.

Foram escolhidos 3 capítulos para análise do material didático. O primeiro ponto a se destacar é que antes de todos os textos contidos nas seções dos capítulos há um parágrafo contextualizando sobre o texto a seguir e a temática daquele texto. A seguir dois exemplos retirados do capítulo 1 “*Histórias Mitológicas*”:

**Figura 20 e 21-** Momento do texto

## **MOMENTO DO TEXTO 1**

*Nas histórias da Grécia Antiga, seres humanos, deuses e seres fantásticos protagonizaram as mais incríveis aventuras. Ao longo dos anos, essas narrativas foram contadas e recontadas. A seguir, conheça uma delas.*

## **MOMENTO DO TEXTO 2**

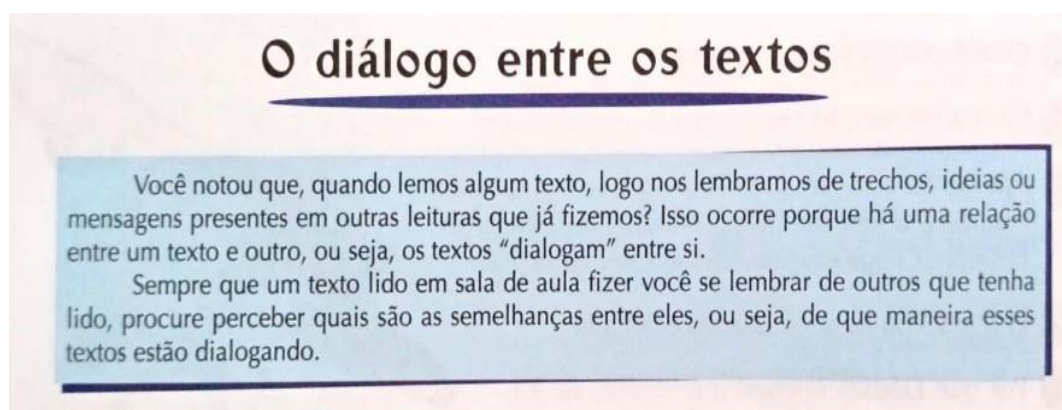
*Nos mitos, há, além de deuses, heróis mortais cheios de coragem e vários seres fantásticos. O texto a seguir é um mito grego, vivido por personagens fabulosas. Tem como cenário um lugar igualmente fantástico.*

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.17

Essa abordagem contextualizada é uma característica da concepção de Linguagem como interação, a qual propõe uma nova concepção de leitura de cunho socio-interacionista. Além dos conhecimentos textuais dos estudantes, abarca também outros conhecimentos, como uma gama de práticas cognitivas, tais como: antecipações, deduções, inferências, paráfrases, sínteses, sumarizações etc. (Koch & Elias, 2006).

Outro ponto que merece destaque é o fato desse livro trazer textos que dialoguem entre si. Nesse ponto, remete-se a leitura enquanto atribuição e construção de sentido, focando, sobretudo, nas características discursivas dos gêneros textuais. Ancorados em conhecimentos da Concepção Dialógica da Linguagem, os livros didáticos inseridos na terceira concepção de linguagem, conferem ao texto o papel de “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (Koch & Elias, 2006). Existe no livro em análise uma subseção destinada a fazer essa relação, “o diálogo entre os textos”:

**Figura 22** - O diálogo entre os textos - dialogismo



**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.22

Ainda no capítulo um, sobre histórias mitológicas, o livro traz um texto que aborda essa temática dentro do cenário de Sítio do Pica-Pau Amarelo. Antes do texto, um parágrafo contextualizando o texto que virá a seguir:

**Figura 23** - Parágrafo de contextualização

*Emília, Pedrinho, Narizinho, Visconde de Sabugosa e tia Nastácia são personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, criadas por Monteiro Lobato. Em uma de suas aventuras, elas viajam no tempo e no espaço e vão parar na Grécia Antiga. Pedrinho, Visconde e Emília entram no Labirinto e enfrentam o terrível Minotauro, um dos mais intrigantes seres da mitologia grega. Leia, a seguir, um trecho desse episódio.*

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.22

Os exercícios propostos nesse material se diferenciam dos exercícios do primeiro livro analisado. No segundo livro, as atividades de interpretação e compreensão de texto buscam provocar a opinião do estudante, fazendo com que ele crie respostas novas, indo além da decodificação da mensagem e muito além do que está nos textos escritos. Vejamos alguns exemplos das atividades:

**Figura 24** - Lista de exercícios

- 1 Liste alguns pontos que comprovam que esse texto é uma narrativa.
- 2 Esse texto é um mito? Justifique sua resposta.
- 3 Por que o narrador se refere às personagens como os três “picapaus”?
- 4 Por que Emília pede a Visconde que pergunte ao Minotauro sobre tia Nastácia em vez de ir ela própria?
- 5 Que diferença(s) há entre o Minotauro do texto “As asas de Ícaro” e o do texto “No labirinto de Creta”?
- 6 O que a leitura desse texto provocou em você: surpresa, humor, curiosidade...? Por quê?
- 7 Do mesmo modo que “As asas de Ícaro”, o texto de Lobato recria uma história antiga. Porém, nesse último, a liberdade para recriar é maior. Justifique essa afirmação.
- 8 Monteiro Lobato criou uma narrativa com personagens de épocas e espaços distintos. Você gostou desse recurso? Por quê?

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p. 24

Nas partes do livro dedicadas ao estudo da “gramática”, é proposto um “estudo da língua”, afastando o termo gramática que pode gerar estranhamento ao estigma relacionado ao estudo da norma tradicional. Existem dois momentos destinados para o estudo da língua, a seção “Ampliação de vocabulário” e “Estudo da língua”. Na seção de ampliação de vocabulário, o estudante tem a oportunidade de “saber empregar o termo adequado em cada situação”, para, dessa forma, usar a língua portuguesa com mais competência. No capítulo 1, a seção ensina a como manusear e utilizar um dicionário. São propostas atividades como a seguinte:

**Figura 25** - Atividade uso do dicionário

- 1 Escreva no caderno as palavras a seguir na forma como são encontradas no dicionário.

corajosas  
próxima  
iguais

enganadores  
desvios  
pitoresca

ilhazinha  
antiga  
braços

conselhos  
irmãs  
livrinho

A partir disso, o que é possível concluir?

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p. 25

É possível perceber como a atividade faz com que o aluno seja o centro do seu aprendizado, fazendo com ele crie e tire suas próprias conclusões a partir das atividades e dos textos sugeridos. Além do capítulo 1, também foram selecionados os capítulos 8 e 9 para esse estudo. O capítulo 8 não possui a seção “*Ampliação de vocabulário*”. Já no capítulo 9, essa seção traz o significado de “Jargão”, explicando o fenômeno e propondo atividades escritas e orais. Veja a seguir a proposição de um exercício oral:

**Figura 26** - Atividade oral

Agora, responda oralmente:

- Os termos destacados acima são usuais para você?
- A linguagem empregada nesse texto é de uso habitual de que área profissional?

A essa linguagem “especial” empregada especificamente por grupos de pessoas dedicadas a uma determinada atividade científica ou profissional chamamos **jargão**.

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p. 227

A seção intitulada “*Estudo da língua*” é dedicada a tratar dos assuntos gramaticais e faz isso de forma diferente do primeiro livro analisado. No capítulo 1, essa seção vai tratar mais especificamente de frase, período e oração. Antes de introduzir o assunto normativo, as autoras propõem conhecermos “as escolhas e combinação de palavras”, fazem isso por meio da noção de escolhas linguísticas, na qual precisamos escolher entre as palavras disponíveis as que consideramos mais adequadas aos nossos objetivos. Aos poucos são introduzidos os conceitos: classes de palavras; morfologia; sintaxe e também as funções: frase, oração e período. Abaixo um exemplo de como o tema é introduzido:

**Figuras 27 e 28** - Estudo da língua/ “gramática”



## ESTUDO DA LÍNGUA

### A escolha e a combinação das palavras

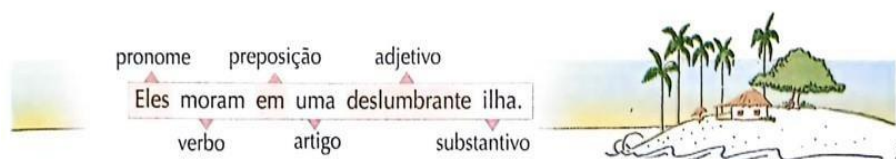
Como você já viu em anos anteriores, as palavras de nossa língua são divididas em classes de palavras — também chamadas classes gramaticais — conforme suas características específicas: nomear seres, indicar sua quantidade, expressar uma ação etc. São classificadas, portanto, em substantivos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios etc.

Nos quadros abaixo, apresentamos palavras pertencentes a algumas classes gramaticais.

castelo	eles	fica	de	maravilhosa	um
pessoas	elas	visitaram	para	deslumbrante	uma
ilha	aquele	é	no - na	diferentes	a - as
local	essa	moram	em	lindo	o - os

- Com seus colegas, tentem formar frases, escolhendo algumas dessas palavras. O professor anotará as possibilidades no quadro.

Leia um exemplo de frase que pode ser feita. Observe a análise das palavras que a constituem.



Como você reparou, para elaborar frases é preciso escolher, entre as palavras disponíveis, aquelas que consideramos mais adequadas aos nossos objetivos.

Ao utilizarmos a língua falada ou escrita, selecionamos as palavras, ou seja, escolhemos entre as classes de palavras existentes as mais adequadas ao que desejamos comunicar. Podemos combinar as palavras de acordo com a função que queremos dar a cada uma delas.

No decorrer deste ano escolar, vamos estudar as funções que uma palavra ou termo pode exercer em uma oração e também entre as orações e parágrafos de um texto.

Para que você possa entender melhor como analisar essas diferentes funções, estudaremos três conceitos essenciais para essa compreensão: **frase**, **oração** e **período**.

Quando analisamos a que classe gramatical pertencem as palavras de determinada frase, estamos realizando sua **análise morfológica**.

A **morfologia** é a parte da gramática que estuda a classificação, a estrutura, a formação e a flexão das palavras, observando-as isoladamente.

Quando dividimos uma oração em partes para estudar as diferentes funções que as palavras podem desempenhar na oração e entre as orações de um texto, estamos realizando uma **análise sintática**.

A parte da gramática que estuda as relações e as combinações existentes entre as palavras de um enunciado recebe o nome de **sintaxe** (do grego *syntaxis*, que significa ordem, disposição).

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.32

Ao introduzir o tema “frase, período e oração”, o livro começa propondo 3 questões orais a serem respondidas em sala pelos alunos. Isso acontece para que cada aluno possa

expressar a sua opinião e com a opinião dos colegas consiga interagir criando novos conceitos e para que eles sejam os protagonistas no aprendizado de língua portuguesa. Abaixo as questões:

**Figura 29** - Frase, oração e período

### **Frase, oração e período**

---

Nesta unidade, ampliaremos o estudo sobre **frase** e **oração**, conhecendo também o que é um **período**.

Leia as frases a seguir. Em seguida, responda oralmente às questões propostas.

**a** Que grito horrível!

**b** O grito foi horrível.

- As frases apresentam sentidos semelhantes?
- Qual das frases apresenta verbo?
- A ausência de verbo na frase **a** dificultou ou impossibilitou a compreensão dela?

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p. 33

Na mesma sessão, ainda utilizando os textos lidos no início do capítulo e fazendo um diálogo com o estudo da língua, é apresentado os conceitos de “sujeito e predicado”:

**Figura 30** - Sujeito e predicado

### **Sujeito e predicado**

---

Você já estudou que uma oração é composta de dois termos essenciais que se relacionam: o **sujeito** e o **predicado**. Vamos lembrá-los?

O professor anotarà as orações apresentadas a seguir na lousa para que você e seus colegas identifiquem o sujeito e o predicado de cada uma delas.

Ícaro não consegue mais voar.

Pai e filho afastam-se de Creta.

Apenas Dédalo e Ícaro conhecem o segredo.

Vocês estão vendo?

Agora, reveja esses conceitos.

**Sujeito** é o termo da oração sobre o qual é feita uma declaração. O verbo concorda com o sujeito em pessoa (1ª, 2ª e 3ª) e número (singular e plural).

**Predicado** é o termo da oração que contém a declaração sobre o sujeito. O predicado sempre apresenta um verbo.

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p. 34

## Figuras 31 e 32 - Tipos de sujeito

### Tipos de sujeito: revisão

Na língua portuguesa, o sujeito das orações pode ser determinado ou indeterminado, isto é, possível ou não de ser identificado. Existem também orações que não possuem sujeito. Vamos relembra cada um desses casos.

Quando o sujeito é determinado, ele pode ser classificado como **simples**, **composto** ou **desinencial**.

### Sujeito simples

Leia a tira abaixo. Depois, responda oralmente às questões propostas.



Laerte. Gato e Gata + um MicoLeão. São Paulo: Ensaio, 1995.

- Quando a gata pediu ao gato voador que a levasse, a intenção dela era apenas a de voar. Porém, como o gato interpretou o pedido dela?
- Identifique o sujeito das seguintes orações.

### Sujeito indeterminado

Leia a tirinha e responda oralmente o que você achou da explicação que o homem deu ao seu filho a respeito de alguns fenômenos da natureza.



Dik Browne - Hagar

Releia a seguinte frase que aparece na tira.

“Dizem que é o guerreiro Zoga brigando com sua esposa, no céu!”

- É possível determinar com certeza o sujeito dessa oração a partir da terminação do verbo ou por alguma palavra ou informação presente na situação apresentada?

Quando o sujeito não aparece explícito na oração e não pode ser identificado pela terminação do verbo ou pelo sentido do texto, ele recebe o nome de **sujeito indeterminado**. Esse tipo de sujeito é utilizado quando não se sabe ou não se quer explicitar o sujeito de determinada ação.



Um ponto interessante a se destacar é o comando da proposição que diz “(...) para que você e os seus colegas identifiquem o sujeito e o predicado”. Isso evidencia a questão da interação entre os estudantes, mostrando o professor como um mediador do aprendizado de língua portuguesa que é construído através da interação entre os colegas.

Além das questões de uso da língua, o livro também traz uma seção dedicada às “questões textuais”, em todas as unidades essa seção vai tratar de um tipo textual específico e de determinados gêneros textuais. No capítulo a temática é: “o que é narrar?” e vai tratar do tipo textual narrativo, passando pelas definições de chamada informativa e chamada ficcional:

**Figura 33** - Questões textuais

## QUESTÕES TEXTUAIS

### O que é narrar

Os acontecimentos que se passam em certo lugar, num determinado momento, são chamados **fatos**. Quando contamos fatos, estamos narrando.

**Narrar** é, portanto, contar algo que ocorreu em determinados lugar e momento.

É possível narrar utilizando só imagens, só palavras ou juntando imagens e palavras. Veja:

—  
**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.27

O livro traz cinco exemplos de narrativas: a) reportagem; b) crônica; c) biografia; d) conto e e) romance. A partir disso, o livro propõe uma produção de escrita narrativa, especificamente uma narrativa ficcional do gênero mito. Nessa produção, muito bem contextualizada e em diálogo com o tema da unidade, o estudante deverá recontar um mito. Veja:

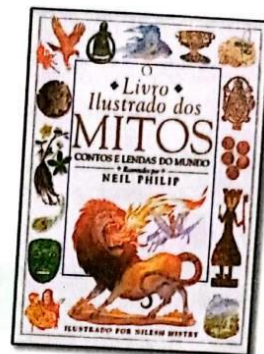
## Figura 34 - Produção escrita

### PRODUÇÃO ESCRITA

#### Reconto de mito

Como vimos, as narrativas ficcionais do gênero mito têm encantado pessoas do mundo todo ao longo dos séculos. Deuses, semideuses, seres humanos e fantásticos são personagens dessas aventuras criadas pela imaginação de um povo.

Nesta primeira produção de texto, você vai recontar uma aventura mitológica. Para isso, pesquise outras histórias que compõem o universo mitológico. Escolha uma delas e reconte-a, com suas palavras. Não se esqueça de caracterizar com o máximo de detalhes possível as personagens e o local onde a história acontece. A leitura sugerida a seguir poderá servir de fonte de pesquisa.



Neil Philip. *O livro ilustrado dos mitos: contos e lendas do mundo*. São Paulo: Marco Zero.

O destinatário de seu texto será alguém que se interesse por mitologia ou por histórias de heróis. Peça a ele que faça um comentário crítico para que você possa melhorar sua produção. Não se esqueça de que seu objetivo é recontar um mito de modo motivador e agradável ao leitor.

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.31

Após a produção do texto, há o espaço para a reflexão e reescrita. Nessa parte, orientados por algumas questões reflexivas, os estudantes devem reler o texto e reescrevê-lo reformulando o que for necessário para que a produção fique melhor:

## Figura 35 - Reescrita de texto

### Refletindo sobre a produção

Releia o que escreveu e confira:

- Caracterizei as personagens e o local dos acontecimentos?
- Apresentei os fatos em uma sequência lógica?
- Utilizei os verbos no passado?
- Obedeci à estrutura narrativa?

Passo o texto a limpo, reformulando o que for necessário para melhorá-lo. Lembre-se sempre de que a revisão — releitura e reescrita — faz parte do processo de elaboração de um texto.

**Fonte:** Souza e Cavéquia, 2011, p.31

Com a concepção de linguagem como interação social, o papel desempenhado pelo aluno é alterado. O estudante passa a ser ativo e construtor de suas próprias habilidades e

conhecimentos, através de um processo contínuo de interação com outros receptores e com a própria língua, que funciona para além do código. Para isso, a nova concepção busca na diversidade de gêneros textuais o seu objeto de ensino, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998): “é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (PCN, p.23). Respalado pela concepção de linguagem interacional, o livro didático de 2011, passa a incorporar os eixos de ensino da língua portuguesa em seu material: Leitura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística, isso fica evidente nas atividades analisadas.

Ao contrário do primeiro livro, em que a palavra e a frase eram o objeto, o livro 2 confere ao texto o lugar da interação e enunciação, remete-se a ideia da leitura não apenas como decodificação da mensagem, mas enquanto atribuição e construção de sentido. Para essa construção as atividades do livro partem de conhecimentos linguísticos, conhecimentos prévios dos alunos e, sobretudo, da interação social entre os alunos na sala de aula. O livro faz isso propondo perguntas orais que devem ser respondidas em conjunto. Tudo isso atrelado aos saberes do leitor contribui, por conseguinte, para a produção de inferências.

Além disso, é importante destacar a forma como o material didático lida com a gramática, de forma que faça sentido para os alunos. Primeiramente o livro evita usar o termo “gramática”, utilizando “estudo da língua” e por muitas vezes “nossa língua”. Traz para o leitor a língua como algo “nosso” e que é preciso conhecer, indo além das regras normativas e gramaticais, fazendo jus ao que diz Lajolo (1986)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo, 1986, p.59).

Ao analisar os dois livros didáticos: 1) *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* de Sargentim (1991) e 2) *Linguagem e Interação* de Cássia Garcia de Souza e Márcia Cavéquia (2009), concluímos com as seguintes percepções:

**Tabela 1** - Os livros didáticos e as suas respectivas concepções

LIVRO	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE LEITURA	TRATAMENTO DADO À LEITURA	TRATAMENTO DADO À DIVERSIDADE
-------	------------------------	----------------------	---------------------------	-------------------------------

	<b>SUBJACENTE</b>			<b>TEXTUAL</b>
Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa (1991)	Concepção de linguagem como instrumento de comunicação.	Concepção de leitura enquanto decodificação.	Questões que solicitam respostas de localização, extração e reprodução	Predominância de textos literários.
Linguagem e Interação (2011)	Concepção de linguagem como recurso de interação social.	Concepção de leitura enquanto construção/ produção de sentido	Questões focam na interação do leitor/ aluno com o texto e com o autor do texto e com outros textos de diferentes gêneros textuais.	Ampla diversidade/ variedade textual, como também temática.

Fonte: produzido pela autora

A partir do que foi supracitado, nas considerações finais, será possível afirmar que a abordagem deste estudo representa um avanço significativo no ensino da língua portuguesa, pois promove uma visão do ensino e aprendizagem do Português ao longo do tempo.

## 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar as concepções de linguagem em dois livros didáticos de língua portuguesa, sendo eles de épocas diferentes. A hipótese era de que o livro didático mais antigo, datado de 1991, *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa* (Sargentim, 1991) tivesse incorporado a noção de linguagem como instrumento de comunicação, perpassando a Teoria da Comunicação de Jakobson, além de ser ancorada pela Lei de ensino nº 5692/71 que previa essa abordagem no ensino de português. Já no segundo livro *Linguagem Criação e Interação* (Souza e Cavéquia, 2011), a hipótese era encontrar a noção de linguagem como interação social, esta respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), além dos estudos dialógicos de Bakhtin e das contribuições da linguística textual, pragmática e a sociolinguística.

Para a realização do estudo, foi necessário situar historicamente a língua portuguesa e os livros didáticos no Brasil. Para isso, utilizamos as contribuições de Soares (1998, 2002) e Cunha (2009). Além disso, foi fundamental para a compreensão das concepções de linguagem, principalmente, os estudos de Koch e Elias (2006), Irandé Antunes (2012), Perfeito 2007 e Silva (2013). Após a revisão teórica, foi feita uma pesquisa empírica de

análise dos dois manuais didáticos, a fim de identificar e analisar as concepções de linguagem presentes neles. Dessa forma, chegamos às seguintes considerações:

Verificou-se que os livros didáticos analisados são respaldados por duas concepções de linguagem diferentes. O primeiro livro (1991) é ancorado na concepção de linguagem como comunicação, predominando atividades de decodificação, identificação/extração de mensagens. O segundo livro (2011), por sua vez, é ancorado em uma concepção de linguagem como interação social, predominando atividades que desenvolvem as estratégias de leitura e consideram as especificidades dos gêneros textuais - Texto como Unidade de Sentido (Cereja, 2002), onde o objetivo é construção de sentido. Nesse sentido, observamos que o tratamento dado à língua, nos Livros Didáticos de língua portuguesa, mostra sinais de mudança nos paradigmas da reprodução estrutural pelo foco na atribuição de sentido, na reflexão e, sobretudo, nas reflexões do uso da língua.

Diante dos estudos realizados e das análises aqui postas, percebeu-se que o trabalho em questão traz contribuições para o campo dos estudos sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil, na medida em que se debruça sobre o tratamento dado à língua nos manuais didáticos de língua portuguesa, sob o viés de concepções teórico e metodológicas de linguagem e da legislação que rege esse ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

No livro didático de 1991 podemos afirmar que encontramos duas noções de língua 1) como sistema de regras para a boa escrita e a noção de língua 2) como instrumento de comunicação. Apesar do livro 1 estar próximo temporalmente da concepção de linguagem como interação social, que começa nos anos 1990, ele apresenta noções da língua como código e decodificação da mensagem, produtos da língua como instrumento de comunicação.

Com Soares (1998) vimos que, através das reformulações propiciadas pelos estudos da linguagem, ganha-se destaque uma nova concepção de língua, a língua “como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (Soares, 1998, p. 59). É nesse cenário que o livro 2 (2011) está inserido.

A noção de língua que emerge em cada um dos períodos cujas obras foram analisadas é produto temporal, isto é, essas noções de linguagem estão atreladas, entre outros fatores, ao contexto histórico, social e político, bem como às ideias e às concepções linguísticas em circulação, nas quais os manuais foram elaborados. É possível afirmar, dessa forma, que a popularização de discussões sobre educação e o surgimento de documentos norteadores do ensino, como os PCN (BRASIL, 1998), além das contribuições dos estudos da língua e do ensino de língua materna advindas do desenvolvimento das várias áreas dos estudos da

linguagem, como a análise do discurso, a semântica e a pragmática no Brasil, configuram-se como condições que possibilitam o surgimento da noção de língua como interação social no segundo livro analisado, com data de 2011.

A partir dos estudos realizados foi possível perceber um rico campo de investigação a ser explorado para a construção da história da língua portuguesa como disciplina escolar no Brasil. Para além das análises dos materiais didáticos, a pesquisa ainda pode ser enriquecida, considerando, sobretudo, as práticas de ensino realizadas em sala de aula.

## 7- REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. ; COUTINHO, M. L. . **Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa**. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. .Práticas de leitura no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**.12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. . (Org.). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Português**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENEZES, Raquel Marinho de; MEDEIROS NETA, Olívia Morais de. **A Lei n 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica**. Research, Society and Development, v. 9, p. e6679109181, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9181/8057/125470>>. Acesso em: 18 maio. 2024

CUNHA, M. I. da. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Educação, 27(3). (2006)

CEREJA, W. R. **Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação**. In: HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). Língua e Transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contato, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: \_\_\_\_\_(Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, J. W. ; SILVA, L. L. M. ; FIAD, R. S. . **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), São Paulo, SP, v. 12, p. 307-326, 1996. In: PIETRI, E. . **Concepções de língua e escola e propostas de ensino de língua portuguesa: discussões sobre reprodução/transformação social**. Falla dos Pinhaes, UNIPINHAL/Esp. Santo do Pinhal, v. 2, p. 35-52, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: \_\_\_\_\_(Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2003.

GREGOLIN, M. R. **O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social**. In: CORREIA, D. A. (Org.). *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

KOCH, I. G. V. .**Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. . **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, R. (org). *Leitura em Crise na Escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LDB - Lei nº 6692/71, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

NEVES, E. P. **Facilidades e dificuldades de alunos da Educação de Jovens e Adultos sobre o currículo de Matemática**. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2020.

PERFEITO, A. M. .**Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção**. In: Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas - CLAPFL, Florianópolis, EDUSC, 2007. Disponível em: [http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74\\_Alba\\_Maria\\_Perfeito.pdf](http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf). Acesso em: 22 maio. 2024.

SOARES,M. (2001): **O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor**. In: MARILDES MARINHO (org.). *Ler e navegar : espaços percursos de leitura* . Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB

SOARES, M. . **Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*.São Paulo: EDUC, 1998. SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. .**Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.