

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
COMO ERAM ANTES? COMO SÃO AGORA?**

*Silvio Profirio da Silva* (UFPB)

[silvio\\_profirio@yahoo.com.br](mailto:silvio_profirio@yahoo.com.br)

*Francisco Ernandes Braga de Souza* (UFPB)

[fernansb@bol.com.br](mailto:fernansb@bol.com.br)

*Luís Carlos Cipriano* (UFPB)

[obeic@yahoo.com.br](mailto:obeic@yahoo.com.br)

*Josete Marinho de Lucena* (UFPB)

[josetemarinho.ufpb@gmail.com](mailto:josetemarinho.ufpb@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho objetiva verificar quais são as alterações na organização interna dos livros didáticos de língua portuguesa. Decorrente disso, pretendemos verificar como se dá: (I) a abordagem das atividades de compreensão textual; (II) a abordagem das atividades de produção textual; (III) a abordagem gramatical; (IV) a abordagem do vocabulário. Para tanto, pautamo-nos na revisão de literatura, ancorando-se em Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Mendonça (2007), Doretto e Beloti (2011) e Santos et al. (2007). Para isso, efetuamos a análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa - Português Dinâmico (SIQUEIRA & BERTOLIN, 1978) e *Linguagens* (CEREJA & COCHAR, 2012). Ambos utilizados em escolas estaduais no estado de Pernambuco, no 7º ano. Os resultados apontam que o primeiro livro concede proeminência à descrição da morfossintaxe, materializando atividades estruturais calcadas na reprodução de modelos, bem como atividades de compreensão e produção textual calcadas na decodificação e na primazia à norma gramatical, respectivamente. O segundo dá destaque à reflexão e ao uso, trazendo atividades calcadas na contextualização e na multiplicidade de significações da linguagem. Este manual coloca em relevo o funcionamento discursivo dos gêneros textuais e suas características sociodiscursivas, trazendo uma organização interna ancorada nos eixos de ensino de língua portuguesa. Neste sentido, a organização interna desses manuais está calcada em concepções de língua opostas. O primeiro materializa uma concepção de língua como código e estrutura. O segundo, uma concepção de língua como interação social, o que demonstra o respaldo em abordagens teóricas distintas (linguística estrutural e linguística da enunciação).

**Palavras-chave:**

Livros didáticos de língua portuguesa; organização interna; modificações.

**1. Introdução**

Consoante Albuquerque (2006), a década de 80 é marcada pela propalação de paradigmas tocantes ao ensino de língua materna. A produção desses paradigmas é deflagrada pelos postulados da filosofia, da pedagogia, da psicologia, da sociologia entre outros. Entre esses campos

do saber, aqui, destacamos os postulados da linguística da enunciação. O fato é que, nessa década, abroham uma gama de modificações paradigmáticas tangentes ao ensino desse componente curricular.

Pietri (2007) coloca em destaque a proliferação de documentos oficiais, nos anos 80. O intento dessa produção de documentos é justamente abrolhar alterações, isto é, demudar as práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa existentes nas rotinas educacionais. Na fala do autor, “no Brasil, principalmente a partir da década de 80 do século XX, instâncias oficiais de diversos níveis governamentais têm fomentado a produção e publicado documentos com o objetivo de promover mudanças no ensino”. (PIETRI, 2007, p. 264)

Na ótica de Gerhardt (2015), no final dos anos 90, a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – PCN potencializa o começo de modificações no ensino do componente curricular de língua portuguesa. Tal documento facultou a promoção da padronização e da unificação, no que concerne aos objetos de ensino, práticas e materiais didáticos. Entretanto, o maior feito desse documento oficial está no fato de ele ter incutido, nas práticas pedagógicas do componente curricular de língua portuguesa, reflexões respeitantes à linguagem em funcionamento, o que abarca o ato de refletir sobre as condições de produção da linguagem.

No Brasil, a reflexão sobre o ensino do português como língua materna experimentou um novo e grande impulso ao fim da década de noventa do século passado, com o advento, em 1998, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de língua portuguesa (BRASIL, 1998), documento oficial que proporcionou uma visão nacional unificada acerca dos objetivos, métodos e materiais para o ensino da nossa língua. Entre outras perspectivas, os PCN delinearão-se a partir da reflexão sobre a necessidade de observar a materialidade linguística relacionada às condições contextuais e sociais da produção da linguagem – os textos. Nesse sentido, a conceptualização do termo “usos da língua”, conceito incorporado à elaboração dos PCN, passa por levar em conta os recursos e as estruturas linguísticas necessárias à construção textual. (GERHARDT, 2015, p. 231-232)

O ensino desse componente curricular passa, portanto, a demudar, colocando em notoriedade a reflexão e o uso. Dito de outro modo, nas práticas pedagógicas desse componente curricular, a primazia será dada às práticas discursivas, tendo como subsídios o texto. Na abordagem dos PCN, o texto obtém o *status* de “objeto precípuo de ensino da língua” (GERHARDT, 2015, p. 232). Para tanto, emerge a figura dos gêneros discursivos. Estes passam a estar presentes nas rotinas educacionais desse componente curricular, o que vai dar subsídios para a efetivação das

práticas pedagógicas.

Sobre isso, Silva e Luna (2013) sinalizam que a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o fazer pedagógico do ensino de língua portuguesa deixa de colocar em evidência a memorização de regras gramaticais, assim como a análise e classificação de elementos morfossintáticos provenientes de estruturas frasais. O fazer pedagógico desse componente curricular dar-se-á, a partir da articulação dos *eixos de ensino de língua portuguesa*, a saber, *leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística*.

Todo esse leque de modificações introduzidas pelos PCN tem abrolhado um vasto contingente de alterações na abordagem de conteúdos e na organização interna dos livros didáticos de língua materna. Este trabalho objetiva verificar quais são as alterações na organização interna dos livros didáticos de língua portuguesa. Decorrente disso, pretendemos verificar como se dá: (I) a abordagem das atividades de compreensão textual; (II) a abordagem das atividades de produção textual; (III) a abordagem gramatical; (IV) a abordagem do vocabulário. Para tanto, pautamos na revisão de literatura, ancorando-se em Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Mendonça (2007), Doretto e Beloti (2011) e Santos, Mendonça e Cavalcante (2007). Após isso, efetuamos a análise de dois livros didáticos de língua portuguesa: *Português Dinâmico* (SIQUEIRA & BERTOLIN, 1978) e *Linguagens* (CEREJA & COCHAR, 2012). Ambos utilizados em escolas estaduais, no Estado de Pernambuco, no 7º ano.

## **2. Historicizando o ensino de língua portuguesa e o uso do livro didático**

De acordo com Melo (2006), as teorizações da linguística fomentam modificações nas práticas pedagógicas de língua portuguesa. Devido a essas teorizações linguísticas, as tendências prescritivas de ensino da língua começam a perder firmeza. Práticas recorrentes no campo educacional são desestabilizadas, passando a demudar. A utilização do texto como pretexto, tendo como foco análises gramaticais de natureza morfológica e sintática, assim como abordagens voltadas a questões lexicais (vocabulário). Atividades de leitura calcadas na decodificação de elementos alfabéticos e na linearidade textual. Atividades de técnicas de redação com foco nas sequências tipológicas (narração, descrição e dissertação), primando pela menção a aspectos estruturais. Todas essas práticas calcadas nas tendências tradicionais de ensino são erradicadas.

Segundo Melo (2006), no final dos anos 70, as teorizações da linguística aplicada, da educação e da psicologia alavancam modificações nas práticas pedagógicas relativas ao ensino do componente curricular de língua portuguesa. Essas teorizações linguísticas começam a abalar os referenciais da gramática tradicional, que impulsionavam a realização de práticas calcadas na gramática normativa e no código linguístico. Nessa perspectiva de ensino, era colocada em destaque uma prática pedagógica mecânica e repetitiva alicerçada em atividades de caráter estrutural, recorrendo a um amplo contingente de frases soltas e isoladas. Aqui, a norma padrão era colocada em notoriedade, estando acompanhada de paradigmas conceituais e classificatórios. Em outras palavras, sob o norte da gramática tradicional, o foco do ensino desse componente curricular eram os conceitos gramaticais (Ex.: o que é sujeito?; o que é predicado?; o que é predicativo do sujeito? etc.), a aplicação desses conceitos em estruturas frasais, a identificação, a análise e a classificação de tais conceitos (estando estes dispostos em frases descontextualizadas).

Para Pietri (2007), nos anos 80, há uma larga formulação e propagação de documentos oficiais, bem como de propostas curriculares a respeito da prática pedagógica de ensino de língua portuguesa. Em tais documentos, já não há mais resquícios das concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Ambas ancoradas no gerativismo e no estruturalismo, potencializando a formulação de práticas pedagógicas e materiais didáticos canalizados na metalinguagem e na morfossintaxe. Pelo contrário, nesses documentos oficiais e propostas curriculares formulados nos anos 80, já existem as marcas das teorizações da linguística da enunciação e, conseqüentemente, as marcas da concepção de linguagem como forma de ação social ou concepção de linguagem como discurso.

Principalmente a partir da década de 80 do século XX, documentos têm sido produzidos e publicados, no Brasil, com o objetivo de promover alterações no ensino de língua portuguesa no país. Dentre esses documentos, há aqueles produzidos por instâncias oficiais responsáveis pela educação: na década em questão, as secretarias estaduais de educação foram responsáveis pela elaboração de propostas curriculares de ensino das diversas disciplinas componentes do currículo, dentre elas, a disciplina de língua portuguesa. Nessas propostas, não há mais a concepção de linguagem como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática), ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apóia a maioria dos livros didáticos); as novas propostas vêm a linguagem como uma forma de *ação*, um lugar de interação humana: “o falante *age* sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos

que não pré-existiam à sua fala. (PIETRI, 2007, p. 265-266)

Devido às teorizações linguísticas, as práticas pedagógicas tangentes ao componente curricular de língua portuguesa colocam o texto em evidência, passando a ter como cerne o uso e a reflexão atinente à linguagem, conforme suscitam Melo (2006) e Santos (2002). Conforme postulam Cardoso (2003), Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) e Silva e Luna (2013), o texto alcança o status de *Objeto e/ou Unidade de Ensino*. Tal viés será aplicado aos livros didáticos de língua portuguesa. Entretanto, antes disso, esse material didático terá tratamentos diferenciados, o que abrolha diversas organizações estruturais e internas.

Bezerra (2001) e (2010) postula que a organização estrutural e interna dos livros didáticos de língua portuguesa advém de duas tendências paradigmáticas. Na primeira tendência, a organização estrutural e interna dos livros didáticos advém dos paradigmas estruturalistas e da teoria da comunicação. Com isso, os livros didáticos materializavam uma essa organização estrutural e interna canônica, a saber, atividades de compreensão de texto, práticas de redação e práticas gramaticais. Na segunda tendência, a organização estrutural e interna dos livros didáticos provém dos paradigmas enunciativos (leia-se linguística da enunciação). Diante desse quadro paradigmático, os livros didáticos materializam uma organização estrutural e interna que prima pelos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, tendo, para tal, os subsídios dos gêneros discursivos.

A autora supracitada recorre a argumentos de caráter histórico. Para a autora, a organização estrutural e interna canônica advinda dos paradigmas estruturalistas desponta no início dos anos 60. Antes disso, as *antologias* ou *crestomatias* detinham o *status* de livro didático, materializando-se nas rotinas educacionais e nas aulas desse componente curricular. Silva e Luna (2013) esclarecem que as antologias podem ser definidas como coleções de textos de natureza literária, as quais serviam de apoio para a formulação de atividades didáticas. Quer dizer, os professores utilizam os textos advindos das antologias, a fim de elaborar atividades de leitura, de redação e, acima de tudo, de análise e classificação morfofossintática. A partir das frases provenientes dos textos do âmbito literário, os professores elaboravam as atividades assentadas na metalinguagem. Tal prática perdurou até o final dos anos 50, como postulam Barbosa e Souza (2006), Silva e Luna (2013).

Nos anos 70, consoante Bezerra (2001) e (2010), a teoria da comunicação e da informação traz novos formatos textuais nos livros didá-

ticos. A organização interna ainda estará alicerçada em atividades de interpretação, técnicas de redação e atividades gramaticais. No entanto, haverá a presença de novos gêneros textuais, dissipando a prioridade dada aos textos literários. Os novos gêneros a que aludimos, aqui, são as charges, as histórias em quadrinhos, as tirinhas entre outros. A partir desses gêneros, a teoria da comunicação e da informação materializa um amplo leque de atividades propensas à codificação/decodificação, bem como propensas às análises textuais, com foco nos elementos da comunicação: *emissor, receptor, canal, código, mensagem e referente*. Essa informação também é corroborada por Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) e Silva e Luna (2013).

Segundo Santos, Albuquerque e Mendonça (2007), as teorizações linguísticas propaladas nos anos 90, bem como a propalação das teorias do letramento irão trazer um amplo leque de críticas às práticas pedagógicas relativas ao ensino de língua portuguesa e aos materiais didáticos presentes nas rotinas educacionais. Entre tais materiais, está o livro didático. As críticas devem-se ao fato de os livros didáticos desse componente curricular estarem ancorados em uma concepção de linguagem como código (leia-se instrumento de comunicação), assim como pelo fato de esse material didático materializar textos artificiais.

Por causa das críticas tecidas diante desse material didático, em meados dos anos 90, o Ministério da Educação – MEC elabora o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Tal programa é composto por um vasto contingente de profissionais especializados, que têm como incumbências analisar a qualidade dos livros didáticos, assim como elaborar critérios avaliativos de escolha dos manuais didáticos que se farão presentes nas rotinas educacionais brasileiras. (SANTOS, ALBUQUERQUE E MENDONÇA, 2007)

Silva e Luna (2013) mostram que os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – PCN preconizam a abordagem dos conteúdos curriculares alicerçados em *eixos didáticos de ensino*: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Isso começa a erradicar as abordagens propensas à metalinguagem e a morfossintaxe. Em outras palavras, a partir dos PCN, as práticas pedagógicas começam a ser modificadas, desestabilizando as abordagens focadas na análise e classificação frasal, passando a colocar em destaque abordagens tendentes aos gêneros textuais. Esse novo viés também será aplicado aos materiais didáticos, em especial, aos livros didáticos.

Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) fazem uma aprofundada análise de cada um desses eixos didáticos. Ou seja, o que cada um desses eixos didáticos de ensino deve materializar nos livros didáticos de língua portuguesa. Acerca do eixo leitura, as autoras apontam o fato de os livros didáticos atuais estarem ancorados na variedade de textos. Em tais manuais, o que impera é a multiplicidade de textos autênticos e reais, dissipando, assim, a adesão aos textos artificiais e cartilhados. O objetivo disso é trabalhar práticas de leitura focadas no viés do letramento, recorrendo, para tal, aos gêneros textuais. Diante desse quadro, os livros didáticos acarretarão a promoção de atividades pedagógicas direcionadas a abordagens das especificidades e das particularidades dos gêneros textuais: *propósito comunicativo, tema, composição, estilo, suportes*. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2007)

A respeito do eixo produção de texto, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) mencionam que tal eixo se refere tanto às práticas de escrita, como de oralidade. Dizendo de outra forma, produção de texto escrito e oral. No tocante a esse eixo, ele também deve ser trabalhado, remetendo aos gêneros textuais, com foco nos gêneros provenientes das práticas cotidianas. As autoras supracitadas acima demonstram que o trabalho com a produção de texto deve estar assentado em situações comunicativas, alavancando reflexões relativas à finalidade comunicativa e aos propósitos comunicativos dos gêneros textuais. Dessa forma, nos livros didáticos atuais, o que impera é a reflexão e o uso, recorrendo, para tanto, a atividades pedagógicas propensas às condições de produção do gênero textual: *propósito comunicativo, autor, interlocutor, local de publicação/veiculação, suporte etc.*

Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) evidenciam ainda que o trabalho atinente a esse eixo deve estar alicerçado nas *etapas da produção de texto: planejamento, organização, produção, revisão, reescrita e circulação*. Deve se fazer presente, também, *as orientações pedagógicas* tocantes à concretização de cada uma dessas etapas. O intento de tudo isso é potencializar a viabilização da autonomia do aluno em face da escrita, assim como potencializar a reflexão tangente às particularidades e especificidades dos gêneros textuais. Isso está em sintonia com Santos, Mendonça e Cavalcante (2007).

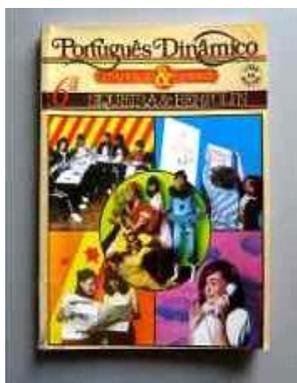
Atinente ao eixo análise linguística, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) evidenciam que os livros didáticos atuais estão assentados nos usos da língua, alavancando, assim, a reflexão atinente ao amplo contingente de recursos linguísticos e discursivos utilizado, em prol de

ler, compreender e produzir textos. Aqui, reside a noção de análise linguística. Como postulam as referidas autoras, na análise linguística, o elemento fulcral não é a frase, mas, sim, a perspectiva discursiva e pragmática. O que impera, aqui, é a epilinguagem, em detrimento da metalinguagem. Aqui, a análise e a classificação morfossintática (remetendo a frases isoladas) é erradicada. Por fim, ressaltamos o fato de a estruturação organizacional e interna dos livros didáticos de língua portuguesa estar alicerçada na articulação/integração dos eixos de ensino de língua portuguesa.

### 3. Metodologia

Para realização deste trabalho, fizemos uso da: (I) revisão de literatura; (II) análise de livros didáticos. No primeiro procedimento metodológico, utilizamos autores da linguística aplicada, como: Albuquerque (2006), Bezerra (2001; 2010), Cardoso (2003), Doretto e Beloti (2011), Gerhardt (2015), Pietri (2007), Santos (2002), Santos, Cavalcanti e Mendonça (2007), Silva e Luna (2013) etc.

Após isso, efetuamos a análise de dois livros didáticos de língua portuguesa – *Português Dinâmico* (SIQUEIRA & BERTOLIN, 1978) e *Linguagens* (CEREJA & COCHAR, 2012). Ambos utilizados em escolas estaduais no estado de Pernambuco, no 7º ano. Para efetuar tal análise, escolhemos como critérios de análise: (I) a abordagem das atividades de compreensão textual; (II) a abordagem das atividades de produção textual; (III) a abordagem gramatical; (IV) a abordagem do vocabulário.



**Livro 1**



**Livro 2**

### 3.1. Resultados

Os resultados apontam que o primeiro livro concede destaque à descrição da morfossintaxe, materializando atividades estruturais calcadas na reprodução de modelos, bem como atividades de compreensão e produção textual alicerçadas na decodificação/codificação e na primazia à norma gramatical, respectivamente. O segundo dá destaque à reflexão e ao uso, trazendo atividades calcadas na contextualização e na multiplicidade de significações da linguagem. Este manual coloca em relevo o funcionamento discursivo dos gêneros textuais e suas características socio-discursivas, trazendo uma organização interna ancorada nos *eixos didáticos de ensino de língua portuguesa*. Os resultados obtidos serão descritos na tabela abaixo:

LIVRO	Abordagem das atividades de compreensão de texto	Abordagem das atividades de produção de texto	Abordagem do vocabulário	Abordagem gramatical
Português Dinâmico (1978)	Atividades alicerçadas na decodificação; Atividades com foco na localização e na reescrita de pequenos pedaços/ fragmentos de textos; Atividades superficiais que focam em aspectos expressos na superfície textual (deixam de lado as entrelinhas e os não-ditos do texto); Atividades que não estimulam a colocação do aluno frente ao texto; Atividades que desconsideram os conhecimentos/ saberes pré-	Atividades alicerçadas na codificação; Atividades com foco nas técnicas de redação; Atividades com foco nas sequências tipológicas, a saber, Narração, Descrição e Dissertação; Atividades com foco na reprodução de características das tipologias textuais; Atividades com foco na norma culta.	Abordagem tradicional do vocabulário, recorrente, para tal, a colunas.	Atividades alicerçadas na norma padrão; Atividades alicerçadas na Morfossintaxe e na Metalinguagem; Atividades alicerçadas na análise e na classificação; Atividades alicerçadas em um amplo contingente de frases, bem como na repetição;

	<p>vios do alunado; Atividades baseadas, na maior parte das vezes, em textos de caráter literário, assim como da literatura infanto-juvenil.</p>			
<p>Português: Linguagens (2012)</p>	<p>Atividades alicerçadas em um amplo contingente de estratégias de leitura, como é o caso: da antecipação, inferência etc.; Atividades alicerçadas nos gêneros discursivos, bem como no seu funcionamento discursivo; Atividades alicerçadas nas características constitutivas dos gêneros, tais como: finalidade comunicativa, suporte, conteúdo temático, estrutura composicional, estilo etc. Atividades que remetem aos conhecimentos prévios do alunado; Atividades baseadas em um amplo leque de gêneros discursivos, materializando, assim, a variedade textual.</p>	<p>Atividades alicerçadas tanto na produção de gêneros escritos, quanto orais; Atividades alicerçadas nos gêneros discursivos, bem como na reflexão acerca das suas características constitutivas (Finalidade Comunicativa, Suporte, Local de Divulgação/ Veiculação, Conteúdo Temático, Composição e Estilo); Atividades alicerçadas nas Etapas da Produção de Texto; Atividades alicerçadas nos recursos linguísticos e discursivos envolvidos na composição textual dos gêneros discursivos; Atividades que questionam os conhecimentos prévios do alunado sobre os gêneros discursivos; Atividades que mencionam as orientações e os passos necessários para a concretização de tais atividades;</p>	<p>Abordagem contextual do vocabulário, com foco a levar os alunos a inferir o sentido de uma dada palavra através do contexto situacional.</p>	<p>Abordagem alicerçada nos Eixos Didáticos de Ensino (Compreensão Textual, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística); Atividades alicerçadas na Reflexão, bem como na Epi-linguagem; Atividades alicerçadas na Análise Linguística; Atividades alicerçadas no funcionamento dos gêneros discursivos, bem como nos recursos linguísticos empregados na sua construção; Atividades que estimulam a reflexão do alunado acerca dos recursos linguísticos empregados na composição dos gêneros discursivos.</p>

#### **4. Algumas considerações**

Após a realização da análise dos livros didáticos supracitados, concluímos que a organização interna desses manuais está calcada em concepções de língua opostas. O primeiro materializa uma concepção de língua como código e estrutura. O segundo, uma concepção de língua como interação social, o que demonstra o respaldo em abordagens teóricas distintas (linguística estrutural e linguística da enunciação). Tais concepções facultam a promoção de determinadas organizações, bem como de determinadas abordagens de conteúdos.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALBUQUERQUE, E. B. C. Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (Orgs.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A.; BEZERRA, M. A. *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 19-09-2015.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. *Português linguagens*. São Paulo: Sarai-va, 2012.

DORETO, S. A.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos cor-

relatos: a influência no trato da língua e da linguagem. *Encontros de Vista*, vol. 8, p. 89-103, 2011. Disponível em:

<[http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09\\_Shirlei\\_Ap\\_Doretto\\_e\\_Adriana\\_Beloti\\_Concep%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_linguagem\\_e\\_conceitos\\_correlatos.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Concep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf)>. Acesso em: 08-11-2015.

GERHARDT, A. F. L. M. O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *ALFA: Revista de Linguística*, vol. 59, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/7074>>. Acesso em: 22-10-2010.

MELO, E. S. O. *Propaganda impressa: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva*. 2006. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Campo Grande. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/155e422e8ae35cb091d6e764d44976b0.pdf>>. Acesso em: 21-10-2015.

PIETRI, E. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 7, n. 1, p. 263-283, 2007. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/pietri.pdf>>. Acesso em: 31-10-2015.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

\_\_\_\_\_. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, n. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em:

<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>>. Acesso em: 16-07-2015.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-132.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVACANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>. Acesso em: 26-09-2015.

SIQUEIRA, A.; BERTOLIN, R. *Português dinâmico: comunicação & expressão*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP, 1979.