

O GÊNERO DISCURSIVO REGRAS DE JOGO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE SPEECH GENRE GAME RULES IN THE MIDDLE SCHOOL TEXTBOOK

*Terezinha da Conceição Costa-Hübes**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil

*Leiliane Regina Ortega Esteves**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil

Resumo: A concepção interacionista da linguagem pressupõe o trabalho com os gêneros discursivos como forma de possibilitar ao aluno construir seu discurso moldado por formas típicas estabelecidas historicamente, apropriadas para a esfera de comunicação na qual pretende atuar. Considerando os livros didáticos como o principal material de apoio do professor, o objetivo deste artigo é apresentar um levantamento de como se configura o gênero discursivo *Regras de jogo* nas coleções de livros didáticos indicadas pelo Guia de Escolha do Livro Didático PNLD 2011 e 2014 para o ensino fundamental, uma vez que esse gênero é o objeto de estudo de uma pesquisa maior na qual esse trabalho se insere. A escolha do gênero justifica-se por sua circulação na esfera lúdica, favorecendo ao aluno a associação do conteúdo escolar com situações reais de uso da linguagem. Este trabalho se ampara nas concepções teóricas de Bakhtin (2010[1979]), Bakhtin/Volochinov (2009[1929]) e Geraldi (2011[1984]), consolidadas como a base teórica que precisa nortear o trabalho com a linguagem na sala de aula, pois se centra na interação.

Palavras-chave: gênero discursivo; regras de jogo; livro didático.

Abstract: *The interactionist perspective of language presupposes working with speech genres as a way to enable the student to build his speech shaped by typical forms historically established, appropriate to the communication sphere in which one intends to act. Considering textbooks as the main teacher support material, the aim of this paper is to present a survey of the configuration of the speech genre Game Rules in the collections of textbooks indicated by the Selection Guide Textbook PNLD 2011 and 2014 for Middle School, since this genre is the object of study of a larger survey in which this work is inserted. The choice of genre is justified by its circulation within the recreational sphere, encouraging the student association of school programs with real situations of language use. This work is supported in the theoretical concepts of Bakhtin (2010 [1979]), Bakhtin / Volochinov (2009 [1929]) and Geraldi (2011 [1984]) consolidated as the theoretical basis that needs to guide the work with the language in the classroom, because it focuses on the interaction.*

Keywords: *Speech Genre; Game Rules; Textbook.*

* Professora doutora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Brasil; tehubes@gmail.com

** Mestranda pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE Cascavel, Brasil; leliortega@gmail.com

Introdução

Este artigo consiste em parte de uma pesquisa em andamento¹, a qual tem como principal objetivo reafirmar a importância do trabalho com gêneros discursivos no ensino fundamental por meio de estudos, elaboração e desenvolvimento de uma proposta didática com o gênero do discurso *regras de jogo*, com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola do Núcleo Regional de Umuarama, Paraná, focalizando o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita.

Como parte dos estudos já desenvolvidos, neste artigo, em específico, focalizaremos um levantamento de como o gênero *regras de jogo* se configura em livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. Para isso, selecionamos coleções indicadas pelo Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD) como mais apropriadas para essa etapa de ensino. Nosso objetivo é analisar as coleções selecionadas, verificando a incidência do gênero em foco e como se desenvolvem as atividades propostas para o trabalho com esse gênero, avaliando se atendem as orientações teóricas de trabalho com os gêneros discursivos, conforme a concepção bakhtiniana de linguagem. Esta análise se justifica por considerarmos o livro didático como o material que mais assessora a prática docente e por ser, muitas vezes, o único material de leitura e escrita de grande parte de alunos desprovidos de condições para acesso a outros materiais.

Para atender ao objetivo proposto, sustentamos as reflexões nos pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929]); (BAKHTIN, 2010[1979]), em Geraldi (2011[1984]), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dentre outros.

Nessa perspectiva, inicialmente faremos uma explanação teórica sobre gênero discursivo; na sequência, apresentaremos a metodologia de análise dos livros didáticos; e, finalmente, procederemos à análise, refletindo sobre seus resultados, com a intenção de contribuir com os estudos voltados às concepções de linguagem, de leitura e de escrita, adotadas pelos livros didáticos.

¹ A pesquisa se intitula *Gênero discursivo regras de jogo: enunciados instrucionais nas práticas cotidianas* e se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – sob a orientação da Prof^a Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes, com início em fevereiro de 2015 e previsão de término para outubro de 2016.

1 As concepções de linguagem e de leitura e sua relação com o livro didático

Diante das vertentes teóricas que ora ou outra se apresentam na sociedade e das concepções de linguagem que orientam o ensino de língua portuguesa, o livro didático sempre irá se inscrever em uma ou em outra concepção. E, dependendo de qual for a opção, poderá ampliar ou limitar a prática docente no que diz respeito aos usos da linguagem, repercutindo diretamente na aprendizagem dos alunos. Nesse aspecto, é essencial que tenhamos a capacidade de fazer uma reflexão crítica sobre as concepções que norteiam a produção das atividades nos livros didáticos apresentados aos professores como os mais apropriados para os anos finais do ensino fundamental.

A primeira concepção de linguagem, denominada por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) como *subjetivismo idealista*, corresponde à concepção de *linguagem como representação do pensamento*, conforme denominou Geraldi (2011 [1984]). Sob essa orientação teórica, a língua é concebida como uma propriedade genética, priorizando-se a arte de falar bem. De acordo com o pensamento crítico de Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), como pano de fundo dessa orientação, está a concepção de que “as leis da criação linguística são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 74). Nesse sentido, a linguagem se constitui do interior para o exterior, logo, para estudá-la, ignoram-se os fatores externos à comunicação, já que sua orientação é genética.

Dessa perspectiva, os livros didáticos supervalorizam a gramática, uma vez que esta é compreendida como essencial para a organização do pensamento e sua consequente exteriorização, já que estabelece as normas para se falar e escrever corretamente. No que se refere à leitura, entende-se, conforme Koch e Elias (2006), que o sentido está centrado no autor “como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 9), pois o texto é concebido como um produto da representação mental do autor “e ao leitor cabe apenas depreender, em sua leitura, as ideias e intenções do autor de forma passiva, não se considerando qualquer conhecimento de mundo desse leitor” (COSTA-HÜBES e BARREIRO, 2015, p. 22). Assim, é comum, nos livros didáticos, que as atividades de leitura conduzam o aluno a simplesmente captar as ideias do autor, com questões do tipo *Qual a intenção do autor...?*

A segunda concepção criticada por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]) e rotulada pelos autores de *objetivismo abstrato*, concebe a *linguagem como estruturalista* e como *instrumento de comunicação*, de acordo com Geraldi (2011[1984]). Essa concepção reconhece o caráter social da língua, porém, ao estudá-la, isola-a de seus

elementos históricos e contextuais, acreditando que o indivíduo não tem nenhum poder sobre ela, apenas a assimila, errando ou acertando, já que “vê a língua como código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (GERALDI, 2011[1984], p.41). A estrutura é destacada como o mais importante para o estudo da língua. Logo, os livros didáticos apresentarão uma infinidade de atividades de metalinguagem, cuja função é o reconhecimento do código, definindo-o, denominando-o, enfim, categorizando-o.

Bakhtin/Volochinov, assim, assevera a respeito dessa concepção:

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído [...] tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar aqui para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade só existe um critério linguístico: está certo ou errado; além do mais, por correção linguística deve-se entender apenas a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua. Não se poderia, por conseguinte, falar em ‘gosto linguístico’ nem em verdade linguística (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 81).

Com base nessa concepção de língua, o texto é compreendido como um código a ser decodificado pelo leitor. Logo, ler significa decodificar e a leitura tem foco no texto (KOCK e ELIAS, 2006), cabendo ao leitor “o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (KOCK e ELIAS, 2006, p. 10) apenas para encontrar a informação solicitada, sem necessariamente tecer alguma reflexão sobre ela. É comum, então, que as atividades de leitura nos livros didáticos se voltem predominantemente para a decodificação do texto.

Bakhtin/Volochinov (2009[1929]) tecem considerações sobre essas duas orientações, reconhecendo algumas particularidades favoráveis, porém demonstra que ambas concebem a língua como sistema estável, fechado, distante dos valores ideológicos e afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. *A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 127, grifos nossos).

Com tais palavras, os autores não só criticam as concepções anteriores, afirmando que *a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*, como também apresentam outra concepção que, segundo eles, deve orientar o estudo da linguagem: *a concepção interacionista e dialógica de linguagem*. Sob essa orientação, a linguagem ultrapassa a função de transmitir informações e constitui-se como um elo para a interação entre os sujeitos, distanciando-se de um sistema estável de formas normativas. Entende-se, então, que os sujeitos são agentes sociais que trocam experiências e conhecimentos por meio da interação. E, no ato de interagir, dialogam com outros enunciados e com o (s) interlocutor (es), ao produzirem discursos, o que faz com a linguagem seja compreendida também como dialógica.

Em consonância com essa concepção, Koch e Elias (2006) apresentam a leitura como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” estabelecida na “interação autor-texto-leitor” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11), que exige, além da apreensão dos elementos linguísticos, a mobilização de outros saberes que circundam o enunciado. O texto é compreendido como discurso, já que o discurso se manifesta por meio de textos-enunciados², os quais se moldam nos gêneros do discurso dados historicamente. Logo, a noção de gênero passa a emergir e os livros didáticos abrem espaço para essa orientação, propondo, em suas unidades (ou capítulos), atividades centradas no estudo de um gênero.

Em se tratando da leitura, “na perspectiva discursiva, não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando-se em consideração as condições de produção” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p.31). Logo, a leitura é vista

[...] como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2002, p. 3).

Essa compreensão de leitura é influenciada pelos estudos bakhtinianos como também pela corrente teórica denominada Análise do Discurso de linha francesa,

2 Na concepção bakhtiniana, a noção de texto se confunde com enunciado, pois ambos podem ser reconhecidos como a concretização do discurso, manifestação real e concreta da linguagem. Por compactuarmos com essa ideia, usaremos o termo “texto-enunciado”, em referência a “texto”.

disciplina edificada por Michel Pêcheux nos fins dos anos 60. Na perspectiva de atender essa orientação, percebemos, nos livros didáticos, uma preocupação maior em explorar o texto a partir de seu contexto de produção, embora nem todos os livros tenham dado conta desse encaminhamento. Mas vale destacar que, a partir da disseminação da teoria bakhtiniana, mais especialmente, da proposta de trabalho com os gêneros na sala de aula a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), tem ocorrido um esforço muito grande, por parte dos autores dos livros didáticos, assim como das editoras, em atender a esse propósito, o que tem enriquecido, de certa forma, as propostas de ensino neles veiculadas.

Todavia, nem sempre os gêneros são tratados no material didático tal como foi propagado pela teoria bakhtiniana. Sobre isso, discorreremos a seguir.

2 Os gêneros discursivos e seus elementos constituintes

Em se tratando dos gêneros discursivos, Bakhtin (2010[1979]) os define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262) que são elaborados pelos diversos campos de atividade humana e nos são apresentados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282). Segundo o autor, nosso discurso é sempre revestido por um gênero que abrange desde as “breves réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia-a-dia [...] mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262). Os gêneros estão presentes em todas as nossas relações sociais formais e informais, portanto “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 268).

Nesse sentido, Rodrigues (2004) esclarece que “os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, [...] são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão linguístico-textual e a sua dimensão social” (RODRIGUES, 2004, p. 423). Para a autora, não é possível desvincular o gênero de uma situação social de interação instaurada em uma esfera social, pois esta determina uma finalidade discursiva específica.

Embora utilizemos os gêneros constantemente *em termos práticos*, nem sempre o reconhecemos *em termos teóricos* e, por isso, podemos encontrar dificuldades em lidar com alguns gêneros, especialmente com relação aos secundários, o que pode tornar a interação complicada. Bakhtin (2010[1979]) defende que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 284), para que nosso enunciado suscite a resposta/reação almejada.

O domínio de um gênero envolve identificar e compreender seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, de modo a empregá-los com competência na elaboração do discurso pretendido, uma vez que “esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010[1979]), p. 262.

O conteúdo temático está totalmente vinculado ao contexto e contempla a intenção discursiva do autor e a dimensão social do gênero. Portanto, para identificar o tema de um enunciado e, conseqüentemente, do gênero, é preciso recuperar o contexto de produção sem confundi-lo com o assunto, pois o tema é sempre inédito e não repetível e, assim, só “a compreensão ativa nos permite apreender o tema [...]. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar no contexto correspondente.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009[1929], p. 136-137). O tema aborda todo o aspecto discursivo do enunciado e não pode ser compreendido se não ultrapassar os limites linguísticos. “Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009[1929], p. 133) e está relacionado a uma situação sócio-histórica, envolvendo o espaço e o momento da interação, interlocutores, a esfera na qual se insere e a finalidade discursiva.

A construção composicional refere-se à maneira de organizar o texto. São as características peculiares de cada gênero, a “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo” (BAKHTIN, 2010[1979], p.301). Compara-se, assim, à roupagem de um texto que permite identificar o gênero ao qual pertence e está “vinculada com a forma arquitetônica, que é determinada pelo projeto enunciativo do locutor” (SOBRAL, 2009, p. 118). Por isso, apesar de constituir as características que mais se repetem nos gêneros, não se restringe à forma rígida, podendo modificar-se de acordo com as alterações nos projetos enunciativos e nas relações dialógicas.

O estilo está imbricado nos demais elementos e remete às escolhas linguísticas, enunciativas e discursivas vinculadas à situação concreta de interação. Está vinculado, também, a uma esfera social, podendo, ainda, revelar a individualidade do autor: “o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 289). É ele que determina os recursos apropriados para retratar a realidade, estabelecendo uma relação indissolúvel com o gênero, por isso “Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 268).

Considerando os estudos bakhtinianos, os gêneros do discurso constituem excelentes instrumentos para o ensino e aprendizagem de língua materna, quando vinculados às esferas que os produzem. Nesse sentido, contemplamos a importância do trabalho com o gênero discursivo *regras de jogo* no ensino fundamental, uma vez que “tanto a leitura como a escrita precisam ter sentido com os usos imediatos e significativos, para que a criança se envolva no processo de aprendizagem, descobrindo que a língua escrita tem funções sociais diversas” (PASSARELLI, 2004, p. 36).

Esse gênero vincula-se diretamente à esfera de atividade lúdica, consolidando-se como uma situação real de comunicação discursiva e será um pouco mais detalhado na próxima seção.

2.1 Gênero discursivo *regras de jogo*

O gênero discursivo *regras de jogo* constitui-se em um excelente instrumento de ensino de língua portuguesa, uma vez que os jogos estão presentes no cotidiano das crianças, são uma prática social, exploram a capacidade de instruir do interlocutor, aproximando-se dos textos que circulam na sociedade.

Conforme Pagano (1997), o interlocutor das *regras de jogo* possui expectativas de que receberá orientações de como iniciar e continuar um jogo, do que deve ser atingido para ser um o ganhador, do que é permitido e proibido e de como contabilizar os pontos. Por isso, em termos de estilo, são utilizadas “formas linguísticas específicas como o uso do imperativo ou do tempo presente do indicativo e de formas típicas de organização da informação, como a numeração de passos” (PAGANO, 1997)³. Além disso, recorre a um universo lexical apropriado e a estratégias de sensibilização. “Objetivando construir uma estrutura jurídica que gerencia o desenvolvimento do jogo, o discurso trabalha com as formas que imprimem na enunciação o caráter coercivo das instruções” (PAGANO, 1997). Esse aspecto legislativo destaca a tipologia injuntiva assumida por esse gênero, pois o jogo só será executado se o leitor ou ouvinte compreender as instruções; do contrário não se desenvolverá.

Os recursos linguísticos que constituem o gênero *regras de jogo* organizam-se de forma a fazer o outro agir. Portanto, o locutor ordena, manda fazer, orienta, descreve ações por meio desse gênero. Bronckart (2012), ao definir a tipologia injuntiva, esclarece que “o agente produtor visa fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção” (BRONCKART, 2012, p. 237), o que exige

³ As páginas deste texto não se encontram numeradas. O texto está disponibilizado em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4089/2735>

elementos linguísticos apropriados para alcançar esse objetivo. Considerando que o gênero *regras de jogo* tem a intenção nítida de gerar uma ação no interlocutor, enquadra-se nessa tipologia, por isso, como propõem Dolz e Schneuwly (2004), está vinculado à “regulação mútua de comportamentos”, visando a instruir e prescrever ações/comportamentos.

O conteúdo temático desse gênero está voltado para o lúdico, o prazeroso, a competição, a brincadeira, enfim, o jogo. Ao compreender o conteúdo desse gênero, o leitor reage, participando e interagindo com a atividade proposta. E sua motivação reside exatamente no desafio que lhe é imposto pelo jogo apresentado. Logo, como todo ser humano gosta de ser desafiado e como o jogo cativa pela sua ludicidade, o conteúdo temático do gênero *regra de jogo*, embora complexo em muitas situações, é sempre muito envolvente. Normalmente, ele se desenvolve na apresentação e manuseio das ações, indicando as mais apropriadas para se vencer o jogo. As regras são descritas de um modo peculiar para que os jogadores as executem passo a passo e se apropriem das estratégias que os faça superar os adversários.

O interlocutor sabe que esse gênero almeja uma ação, porém só a executará se for de sua vontade e se a compreender. Logo, em se tratando de sua construção composicional, a sequência injuntiva geralmente é a que predomina, uma vez que os textos do gênero são sustentados, linguisticamente, “[...] por um processo instrucional/pedagógico através do qual há uma exposição de um plano de ação, sequência de comandos a serem seguidos para se concretizar um objetivo maior desejado pelo produtor e/ou destinatário do texto” (ROSA, 2007, p.33). Possui um modo de enunciação peculiar por meio da qual o locutor estabelece o que deseja após a enunciação. Todavia, para que a enunciação se concretize, obrigatoriamente o texto-enunciado exige uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2010[1979]) por parte do leitor.

Ainda em relação à sua organização, apresenta o nome do jogo, a idade mais apropriada para os jogadores e o número de participantes. Inicialmente, são expostos os componentes ou o conteúdo do jogo, seguido de uma breve descrição e do objetivo principal da atividade, para posteriormente chegar à sequência de regras que deve ser cumprida pelos jogadores. Todo texto é disposto por itens ou parágrafos separados por um espaço entre eles. A linha inicial do parágrafo inicia-se como as demais, sem espaço introdutório. Os vários subtítulos indicam as ações que devem ser obedecidas pelos participantes. Alguns textos apresentam imagens e quadros que colaboram para a compreensão do leitor, outros indicam regras opcionais, penalidades e pontuação. No final, são apresentadas dicas específicas de como vencer, seguidas da expressão *Bom divertimento!*

Diante do exposto, verificamos a importância do trabalho com o gênero *regras de jogo*, especialmente no ensino fundamental, tornando necessária a presença de textos desse gênero nos livros didáticos. Na próxima seção apresentaremos a metodologia de análise e as coleções de livros didáticos selecionadas nesta investigação.

3 Metodologia de análise

A metodologia de análise percorrerá os *Guias de livros didáticos* PNLD de 2011 e 2014, buscando as coleções indicadas para as escolhas dos professores e as orientações acerca dessas coleções. Nesse sentido, olharemos quantitativamente para as coleções de livros didáticos indicadas do 6º ao 9º ano, verificando quais apresentam o gênero *regras de jogo* para o trabalho com os alunos.

Uma vez localizadas as coleções que oferecem o trabalho com esse gênero, as atividades serão analisadas sob a luz das orientações bakhtinianas, ao procurar entender como se desenvolvem as atividades propostas, averiguando se contemplam a dimensão social e a dimensão verbal do gênero discursivo, possibilitando que o aluno reproduza, na escola, situações reais de uso da linguagem e apreenda os elementos organizadores do gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo).

Segundo o *Guia de livros didáticos* PNLD 2011, vinte e seis coleções foram destinadas ao processo avaliativo do PNLD/2011, sendo que apenas dezesseis foram aprovadas:

| TÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO | AUTOR(ES) | EDITORA | ANO |
|---|---|----------|------|
| A AVENTURA DA LINGUAGEM | Luiz Carlos Travaglia Maura Alves de Freitas Rocha Vânia Maria Bernardes Arruda | Dimensão | 2009 |
| DIÁLOGO – EDIÇÃO RENOVADA | Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho | FTD | 2009 |
| LÍNGUA PORTUGUESA – LINGUAGEM E INTERAÇÃO | Carlos Emilio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Maruxo Junior | Ática | 2009 |
| LINGUAGEM: CRIAÇÃO E INTERAÇÃO | Cássia Garcia de Souza Márcia Paganini Cavéquia | Saraiva | 2009 |
| PARA LER O MUNDO – LÍNGUA PORTUGUESA | Graça Sette Maria Angela Paulino Rozário Starling | Scipione | 2009 |

Quadro 01: Livros didáticos indicados pelo PNLD 2011

[Continua]

| | | | |
|---|---|---------------|------|
| PARA VIVER JUNTOS – PORTUGUÊS | Ana Elisa de Arruda Penteado Cibele Lopresti Costa Eliane Gouvêa Lousada Greta Marchetti Jairo J. Batista Soares Maria Virgínia Scopacasa Manuela Prado Mirella L. Cleto Heidi Strecker | Edições SM | 2009 |
| PORTUGUÊS – A ARTE DA PALAVRA | João Carlos Rocha Campos Flávio Nigro Rodrigues Gabriela Rodella de Oliveira | AJS | 2009 |
| PORTUGUÊS – IDEIAS & LINGUAGENS | Dileta Delmanto Maria da Conceição Castro | Saraiva | 2009 |
| PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO | Magda Soares | Moderna | 2009 |
| PORTUGUÊS – LINGUAGENS | William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães | Saraiva | 2009 |
| PROJETO ECO – LÍNGUA PORTUGUESA | Cristina Soares de Lara Azeredo | Positivo | 2009 |
| PROJETO RADIX – PORTUGUÊS | Ernani Terra Floriana Toscano Cavallette | Scipione | 2009 |
| TRABALHANDO COM A LINGUAGEM | Givan Ferreira Isabel Cristina Cordeiro Maria Aparecida Almeida Kaster Mary Marques | FTD | 2009 |
| TRAJETÓRIAS DA PALAVRA – LÍNGUA PORTUGUESA | Celina Diaféria Mayra Pinto | Scipione | 2009 |
| TUDO É LINGUAGEM | Ana Maria Trinconi Borgatto Terezinha Costa Hashimoto Bertin Vera Lúcia de Carvalho Marchezi | Ática | 2009 |
| VIVA PORTUGUÊS | Elizabeth Marques Campos Paula Cristina Cardoso Sílvia Letícia de Andrade | Ática | 2009 |

Quadro 01: Livros didáticos indicados pelo PNLD 2011
[Continuação]

Fonte: Brasil (2011, p.57-141)

O *Guia* apresenta as resenhas das coleções, com destaque para a visão geral de organização das unidades que compõem os livros. Ele traz o quadro esquemático com os pontos fortes e fracos das coleções e apresenta os gêneros e tipos textuais oferecidos pelas coleções para a leitura e produção escrita e oral, o que nos permitiu uma análise quantitativa de todas as coleções, mesmo sem ter acesso a todos os livros. Para análise das atividades propostas com o gênero *regras de jogo*, foram selecionados os livros do 7º ano das coleções *Projeto Radix* e *Trabalhando com a*

linguagem, os quais apresentam o gênero pesquisado e estão disponíveis aos professores da escola onde se desenvolve a pesquisa.

O *Guia* de 2014 foi ainda mais seletivo, considerando apropriadas apenas doze das vinte e três coleções que passaram pelo processo avaliativo. Dessas coleções, apenas a metade chegou ao Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, do Núcleo Regional de Educação de Umuarama, Paraná. Os professores tiveram acesso apenas às coleções *Vontade de saber português, Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem, Português: linguagens, Jornadas. port: língua portuguesa, Perspectiva: língua portuguesa e Tecendo Linguagens* e, por isso, olharemos apenas para essas coleções, somando-as àquelas já selecionadas no *Guia do livro didático* de 2011.

4 Em análise: o livro didático

O trabalho com os gêneros discursivos ainda não é uma exigência do *Guia de livros didáticos*, então, as coleções não priorizam o trabalho com gêneros, mesclando, em sua organização, gêneros e tipos textuais.

O *Guia de livros didáticos* – PNL D 2011 apresenta, em suas análises, os gêneros/tipos textuais que as coleções trazem para a leitura, produção de textos escritos e oralidade. Assim, foi possível fazer um levantamento de quantas das coleções indicadas para a escolha apresentam a possibilidade de trabalho com o gênero *regras de jogo*.

| COLEÇÕES | PROPOSTA DE TRABALHO |
|--------------------------------------|--|
| AVENTURA DA LINGUAGEM | Escrita de Instruções de Jogo (6º ano) |
| LINGUAGEM: CRIAÇÃO E INTERAÇÃO | Criação ou alteração de Regras de Jogo na oralidade (6º ano) |
| PARA LER O MUNDO – LÍNGUA PORTUGUESA | Escrita de Regras/instruções de jogo/brincadeira (6º ano) |
| PROJETO RADIX | Leitura e escrita de Regras de Jogo (7º ano) |
| TRABALHANDO COM A LINGUAGEM | Escrita de Regras de Jogo (7º ano) |
| TUDO É LINGUAGEM | Leitura e escrita de Regras e Instruções (6º ano) |

Quadro 02: Coleções que desenvolvem atividades com o gênero Regras de Jogo

Fonte: Brasil (2011, p.57-141)

Das dezesseis coleções indicadas em 2011, apenas seis apresentam proposta de trabalho com o gênero pesquisado.

Dentre essas, selecionamos duas coleções, *Trabalhando com a linguagem* e *Projeto Radix*, uma vez que estas servem de suporte para o preparo das aulas dos professores da escola pesquisada.

Segundo o *Guia* de 2011, a coleção *Projeto Radix* apresenta como *ponto forte* o trabalho com a oralidade, mas, como *ponto fraco*, o uso exclusivo de alguns textos apenas para exercício de metalinguagem. Ele tem como *destaque* a proposta de realização de projetos. A proposta de atividades com o gênero *regras de jogo* inicia-se na página 28, no capítulo 2, intitulado Jogos e brincadeiras. O capítulo inicia-se com a imagem “Jogos infantis de Peter Bruegel, o Velho, 1560”, seguida de alguns questionamentos sobre a imagem e sobre brincadeiras de modo geral. Na sequência, está a crônica “Os Teixeiras moravam em frente”, de Rubem Braga, com algumas questões voltadas para as materialidades linguísticas, com foco no texto, conforme apregoa Koch e Elias (2006) e uma questão voltada para o leitor (MENEGASSI e ANGELO, 2010), na qual aparece o termo regras de jogo pela primeira vez, mas sem se referir a gênero: “Comente as regras do jogo dos garotos. Você já assistiu a algum jogo desse tipo?”, considerando os conhecimentos de mundo do aluno.

O texto 2 consiste em uma entrevista “As crianças têm que brincar mais” e apresenta novas questões de leitura e sugestões de produção de texto oral e escrito. Seguem mais atividades gramaticais e uma proposta de pesquisa, na qual os alunos devem investigar as brincadeiras antigas e atuais. Finalmente chega a seção *Hora do texto*, que traz um exemplar do gênero *regras de jogo*: “Trilha (moinho)”, apresentando o objetivo e as regras. Entretanto, as atividades (conforme quadro 03) não exploram as dimensões social e verbal do gênero, nem mesmo informam aos alunos que se trata de um gênero do discurso, de modo que possam entender, conforme Bakhtin, que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de comunicação do todo” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 282). Assim, as atividades não possibilitam a reflexão que cada esfera de uso da linguagem exige em relação a um gênero apropriado para que a comunicação se efetive.

01. Com que intenção esse texto foi produzido
02. Quanto à organização do texto, o que se pode observar? Qual é a importância desse modo de organizar o texto?
03. Destaque do texto um trecho em que se apresenta uma definição.
04. Quais verbos são utilizados para indicar as ações obrigatórias e as ações possíveis para os jogadores durante o jogo? Dê exemplo de cada uma.
05. Quais são as condições apresentadas no texto para que um dos jogadores seja vencedor?

Quadro 03: Atividades propostas como gênero *Regras de Jogo* “Trilha (moinho)”

Fonte: Terra e Cavallette (2009, p. 44)

A questão 01 centra-se na intenção do autor (KOCH e ELIAS, 2006, p. 9), refletindo a concepção de língua como representação do pensamento. As questões

02 e 03 estão voltadas ao âmbito do texto (KOCH e ELIAS, 2006, p. 9) e podem se enquadrar nas concepções do *objetivismo abstrato* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]), ao demonstrar o entendimento de que “o indivíduo recebe da comunidade um sistema já constituído” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 81), não tendo autonomia para interferir, apenas para coletar informações. Já as questões 04 e 05 exploram o estilo do gênero (BAKHTIN, 2010[1979]) promovendo a reflexão sobre a construção do enunciado.

Na continuidade, entra em destaque o texto instrucional, com uma página de explicações sobre esse tipo textual que servirá de base para a seção *Atividade lúdica* que propõe a confecção de jogos educativos e a elaboração de regras para esses jogos, conforme quadro a seguir:

Agora que você aprendeu o que é um texto instrucional, forme um grupo com outros colegas e criem jogos utilizando os conteúdos aprendidos nas diversas disciplinas ou conhecimentos da atualidade, em seguida, elaborem o texto com as regras desses jogos. [...] Por último, e para finalizar a tarefa, elaborem o texto com as instruções de como jogar. Não deixem de fazer as subdivisões necessárias (objetivos e regras do jogo), organizando o passo a passo em itens para que as regras do jogo fiquem bem claras.

Quadro 04: Atividade de produção

Fonte: Terra e Cavallette (2009, p. 46)

A última parte das instruções contempla a construção composicional do gênero, pois destaca alguns elementos (objetivos e regras) que são típicos desse modelo de enunciado.

O trabalho proposto pela unidade didática não contempla elementos essenciais do gênero do discurso como o contexto de produção, entretanto apresenta atividades que remetem ao estilo e a construção composicional, oportunizando ao aluno o princípio de uma reflexão sobre os elementos construtores desse tipo de enunciado. Mesmo assim, consideramos que oferece poucos subsídios para a construção e compreensão de textos desse gênero e, de modo geral, ainda concebe a produção escrita como um exercício de escrita, não favorecendo a interação verbal que é “a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 127) e, muito menos, o domínio dos gêneros do discurso.

De acordo com Rojo (2013), os livros didáticos e outros materiais apostilados, “embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa ‘tradição’ na abordagem de seus objetos de ensino” (ROJO, 2013, p. 164), priorizando um trabalho formal com as normas linguísticas, afastando-se das variedades sociais e geográficas de interações verbais.

A coleção *Trabalhando com a linguagem*, segundo o *Guia* de 2011, apresenta como *ponto forte* a produção de textos escritos e atividades de leitura, mas, como

ponto fraco, uma pequena quantidade de atividades com a oralidade. O trabalho com o gênero *regras de jogo* é desenvolvido na unidade 2, intitulada “Um tempo para o esporte”. A unidade inicia-se com o subtítulo *Pretexto*, apresentando algumas descrições para que o aluno descubra o esportista famoso a que se refere, seguido da atividade “*Agora pense em seu esporte preferido e escreva duas regras dele que, em sua opinião, são as mais importantes e explique por quê.*” A atividade é lançada sem nenhuma orientação sobre o que são regras e, muito menos, sobre esse gênero, e vem seguida da imagem de mais esportistas famosos, incentivando a troca de informações sobre eles.

A próxima seção é *Encontro com o texto*, na qual aparecem duas crônicas de Rubem Braga para a leitura, “Os Teixeiras moravam em frente”, mesma crônica da outra coleção analisada, e “As Teixeiras e o futebol”, com algumas questões de compreensão, dentre as quais encontramos a seguinte: “*Expressões presentes no texto permitem que se possam enumerar algumas regras do futebol de rua. Apontaremos uma e vocês vão procurar outras no texto e recorrer também às próprias experiências para formular mais regras.*”. A questão se refere a regras de jogo, mas não ao gênero, dá ênfase ao processo de decodificação também centrada no leitor (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Na sequência, a seção *Arte e manha da linguagem* traz um texto retirado da Constituição Brasileira, uma bula de remédio e um regulamento para explorar os “textos descritivos”, com algumas questões que levam o aluno a reconhecer o que há de comum em textos desse tipo.

Passando por uma entrevista com uma esportista, chega-se à produção escrita com o título: *Você tece o texto*, na qual a proposta é a recriação de regras de jogo. A seção inicia-se com o texto de Luis Fernando Veríssimo “Futebol de rua”, que descreve, de forma humorística, algumas regras do futebol de rua recriadas pelo autor. O texto é explorado, predominantemente, no âmbito da decodificação, em consonância com a tipologia textual. Vejamos:

- a) Você gostou da criatividade e do humor? Comente;
- b) Há o uso de um vocabulário específico? Justifique sua resposta;
- c) Ele pode ser classificado como prescritivo? Por quê?;
- d) Como é a organização interna: em colunas, blocos de informações, esquemas?;
- e) Como são destacados os subtítulos? [...]

Nesta atividade de produção textual, você exercitará sua imaginação para recriar, de maneira engraçada, regras de um jogo já existente. E para realizar o trabalho, formará uma equipe com dois colegas de sala.

Quadro 05: Atividades sobre o texto “Futebol de rua”

Fonte: Ferreira et al (2009, p. 44)

No entanto, as questões 'd' e 'e' chamam a atenção para a construção composicional do gênero, ressaltando a organização desse tipo de texto.

Após as questões, está a orientação para a produção escrita. Apesar da referência a regras de jogo, a proposta é que o aluno produza um texto como o de Luis Fernando Veríssimo, ou seja, muito próximo a uma crônica de humor, sem desenvolver um trabalho nesse sentido. Desconsidera que “para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros que representam uma diversidade de formas de enunciados, o que os torna importantes para esse contexto de ensino” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21), pois esses são modelos formais que não são aprendidos espontaneamente pelos alunos e precisam ser explorados na sala de aula antes de chegar à produção.

Essa seção apresenta orientações para o *Planejamento, execução e revisão do texto, Avaliação do texto e circulação do texto*, propondo uma pesquisa sobre o esporte que terá suas regras recriadas. Em princípio, escrita será em rascunho, seguida de uma autoavaliação e reescrita, após a troca do texto com outro grupo para apontamentos. Posteriormente, apresenta os critérios que serão utilizados pelo professor para a avaliação do texto, concebendo-o como “aquele que transmite um saber [...] tomado como verdades” (GERALDI, 2003 [1991], p. 158) e, por isso, é o avaliador que dará nota ao texto do aluno.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS REGRAS DE JOGO RECRIADAS

- * Adequação ao gênero textual (regras de jogo) e assunto (esporte)
- * Criatividade e humor
- * Coerência (unidade de sentido, organização)
- * Coesão (ligação entre palavras, frases e blocos)
- * Linguagem (clareza, estilo, vocabulário, desempenho gramatical)

Quadro 06: Apresentação dos critérios para a avaliação do professor

Fonte: Ferreira et al (2009, p. 45)

Nesse momento, aparece o termo “gênero textual” como um dos critérios que será avaliado pelo professor, entretanto, a menos que o professor explore esse termo para além do livro didático, o aluno não saberá nem, ao menos, seu significado ou como se configura esse gênero. O segundo critério apresentado se refere ao estilo individual do autor (BAKHTIN, 2010[1979]), ao possibilitar que o aluno desenvolva sua criatividade. Os demais critérios remetem a elementos essenciais na elaboração de um texto, porém não são trabalhados para a construção do conhecimento do aluno, ficando a critério do professor desenvolver, ou não, um trabalho com os elementos que serão avaliados posteriormente.

O *Guia de livro didático* – PNLD 2014 apresenta as resenhas dos livros de forma ainda mais reduzida, pois não destaca os gêneros privilegiados pelas coleções, centra a análise nos eixos de leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos, privilegia as mídias digitais e não se refere aos gêneros do discurso.

As coleções analisadas foram as que chegaram até a escola pesquisada: *Vontade de saber português*; *Singular e plural*: leitura, produção e estudos da linguagem; *Português*: linguagens; *Jornadas.port*: língua portuguesa; *Perspectiva*: língua portuguesa e *Tecendo linguagens*.

Nenhuma das coleções analisadas apresentou propostas de trabalho com o gênero discursivo *regras de jogo*, impossibilitando a análise de atividades com esse gênero nas sugestões do *Guia* 2014.

Nessa perspectiva, Rojo (2013) assevera que o professor precisa buscar, no livro didático, os subsídios que lhe possibilite mediar à construção do conhecimento pelo aluno, utilizando-se de outros recursos que contribuam com esse intento e, desse modo, complementar as atividades propostas. Assim, cabe ao professor, “além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros afinados com suas concepções tanto sobre o ensino-aprendizagem como sobre os objetos de ensino, e deles extrair seu melhor, combinando-o com outros recursos disponíveis” (ROJO, 2013, p. 171).

Conclusão

Amparadas pela concepção interacionista de linguagem, consideramos o gênero do discurso um instrumento essencial para o ensino e a aprendizagem da língua materna, por possibilitar aos alunos reconhecerem os usos da linguagem nos diferentes campos de atividades humanas e por ampliar sua capacidade de interagir e agir socialmente.

Sendo o livro didático o principal material de apoio do professor da rede pública de ensino, consideramos primordial que as propostas de trabalho ali apresentadas contemplem situações reais de uso da língua e concebam os textos como enunciados materializados em gêneros discursivos.

A pesquisa apresentada neste trabalho se debruçou sobre o gênero *regras de jogo*, por esse ser um gênero ligado à esfera lúdica que oferece um contato mais prazeroso com as práticas discursivas e por exigir a capacidade de instrução, imprescindível em muitas práticas sociais. O trabalho buscou refletir sobre o encaminhamento dado pelas coleções de livros didáticos nas atividades com esse gênero, analisando se contemplam as concepções teóricas bakhtinianas.

Os resultados da pesquisa mostraram que poucas coleções de livros didáticos apresentam trabalho com esse gênero e as propostas encontradas não contemplam um trabalho efetivo com o gênero discursivo, afastando-se de situações reais de interação. Predominantemente, as atividades localizadas contemplam a concepção de linguagem denominada de *objetivismo abstrato* por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), centrando-se no texto, por meio de atividades que privilegiam a decodificação. Desenvolvem um trabalho privilegiando os tipos de textos, sem associação com situações reais de comunicação.

Diante dos resultados, entendemos que o livro didático não pode consistir no único instrumento de trabalho do professor. Uma avaliação crítica e consciente do professor, amparada por concepções teóricas consistentes, podem aperfeiçoar o trabalho proposto pelos livros, suprimindo as lacunas verificadas.

Referências

ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. *Vontade de saber português - 6º, 7º, 8º e 9º anos*. São Paulo: FTD, 2012. (Coleção Vontade de saber português)

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do Russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010[1979].

_____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa (6º ao 9º ano)*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – DF: Imprensa Nacional, 2010.

_____. *Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa (6º ao 9º ano)*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – DF: Imprensa Nacional, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes do; ROJO, Roxane Helena. (orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*: São Paulo: Pontes Editora, 2014.

_____; BARREIROS, Ruth Ceccon. Concepções e capacidades de leitura para o letramento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da C. et al. (org.). *Descritores da Prova Brasil (5º ano)*: estudos e proposições didáticas. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2014.p. 19-44.

DELMANTO, Dileta Antonieta; MATOS, Franklin de; CARVALHO, Laiz Barbosa de. *Jornadas.port – Língua Portuguesa – 6º, 7º, 8º e 9º anos – 2. ed.* São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Jornada.port)

DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lúcia. *Perspectiva: Língua Portuguesa – 6º, 7º, 8º e 9º anos – 2. ed.* São Paulo: Editora do Brasil, 2012. (Coleção Perspectiva)

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.41-70.

FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando com a linguagem – 6º, 7º, 8º e 9º anos – 1.ed.* – São Paulo: FTD, 2009. (Coleção Trabalhando com a Linguagem)

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem – 6º, 7º, 8º e 9º anos – 1. ed.* São Paulo: Moderna, 2012. (Coleção Singular e plural)

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedor Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, Thereza A. Cochar; CEREJA, William R. *Português Linguagens – 6º, 7º, 8º e 9º anos – 7. ed.* São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Português Linguagens)

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristine Malinoski P. Conceitos de leitura. In: _____. *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá-PR: Eduem, 2010, p.15-40.

OLIVEIRA, Tania Amaral; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; SILVA, Cícero de Oliveira; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. *Tecendo linguagens - 6º, 7º, 8º e 9º anos - 3. ed.* São Paulo: IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 2012. (Coleção Tecendo Linguagens)

PAGANO, Adriana S. Estratégias de reconhecimento de macro-estruturas textuais: sua relevância na formação de tradutores. *Intercâmbio: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, v.6, 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4089/2735>>. Acesso em 07/07/2015.

PASSARELLI, Lílían G. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.4, n. 2, p. 415-440, jan/jun, 2004.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN: “Ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, Maria Tereza de A.; COSTA, Sérgio Roberto (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2002.

_____. Materiais didáticos no ensino de língua. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (orgs). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Adriana L. T. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONISIO, Angela Paiva e BESERRA, Normanda da Silva (orgs.). *Tecendo Textos, Construindo Experiências*. 2º ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriania Toscano. *Projeto Radix - Português, 6º, 7º, 8º e 9º anos*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Projeto Radix).

Recebido: 18/09/2015.

Aprovado: 20/10/2015.