

ATIVIDADES DE COMPREENSÃO DE GÊNEROS DIGITAIS EM LIVROS DIDÁTICOS*

COMPREHENSION ACTIVITIES ON DIGITAL GENRES IN TEXTBOOKS

Benedito Gomes Bezerra
Universidade Federal de Pernambuco

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: Na tentativa de representar em suas páginas a diversidade de gêneros que circulam na sociedade e se fazem recorrentes no cotidiano dos estudantes, os livros didáticos de língua portuguesa vêm incorporando gêneros digitais como conteúdos pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem. Admitindo-se que não se trata apenas de incluir os gêneros digitais no livro didático, mas incluí-los e explorar sua presença de forma adequada para a formação dos estudantes, este trabalho tem como objetivo investigar e delinear uma tipologia dos exercícios propostos pelos manuais de ensino ao lidarem ou fazerem referência a gêneros oriundos do ambiente digital. Buscamos aporte teórico nos estudos desenvolvidos por Marcuschi (1996, 2005, 2008) sobre o trabalho com a compreensão em livros didáticos, aplicando a tipologia proposta pelo autor aos exercícios relacionados com gêneros digitais como *blogs* e *e-mails* encontrados em 09 coleções de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (6.º ao 9.º anos) e 05 coleções do ensino médio (1.ª a 3.ª séries). Os resultados evidenciam que os gêneros digitais ainda figuram timidamente nos livros didáticos e são pedagogicamente explorados de forma limitada.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros digitais; livro didático; atividades de compreensão.

ABSTRACT In an attempt to best represent in their pages the diversity of genres that circulate in society and are largely recurrent in students' daily lives, the textbooks for the teaching of Portuguese language are increasingly incorporating digital genres as relevant contents in teaching and learning process. Assuming that it is not just a matter of including digital genres in the textbook, but including them and adequately exploiting their presence for the formation of students, this study aims to investigate and to devise a typology of exercises proposed by textbooks when they deal or make reference to genres from digital environments. We seek theoretical support in studies by Marcuschi (1996, 2005, 2008), on working with comprehension in textbooks, applying the typology proposed by the author to the exercises related to digital genres such as blogs and e-mails found in 09 collections of textbooks for Portuguese language teaching in primary education (6. to 9. grades) and 05 collections for high school level (1st. to 3rd. series). Results show that the digital genres still appear timidly in textbooks, and there is certain limitation in the pedagogical exploitation of these genres.

KEY WORDS: Digital genres; textbook; comprehension activities.

INTRODUÇÃO

* Apresentado originalmente como comunicação oral no V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (Natal, UFRN, 2011). Agradeço a Amanda Carla S. Teixeira e Joselma Alves de Goes, bolsistas de IC, e a Maria Estela M. de Oliveira, graduanda em Letras, pela coleta e análise inicial dos exemplos mencionados neste trabalho.

Uma diversidade de gêneros textuais característicos do ambiente digital passou, nos últimos tempos, a fazer parte do cotidiano das pessoas em geral e, considerando os objetivos deste trabalho, dos alunos do ensino fundamental e médio em particular. Através da leitura e da escrita como práticas sociais incontornáveis, as pessoas assumiram esse ambiente como locus privilegiado para a interação, utilizando-se das diversas mídias digitais como canal ou suporte para eventos comunicativos igualmente diversificados.

Na tentativa de representar em suas páginas a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade e se fazem recorrentes no cotidiano dos estudantes, os livros didáticos de língua portuguesa vêm, ainda que timidamente, como mostraremos adiante, incorporando ou aludindo a gêneros digitais como conteúdos pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem, por vezes explorando-os em atividades especificamente voltadas para a leitura e produção textual. Com isso, os livros didáticos buscam, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outras diretrizes oficiais de ensino, cumprir seu papel de servir como ferramenta mediadora do processo pedagógico na educação básica.

Admitindo-se que não se trata apenas de incluir os gêneros digitais no livro didático (LD), mas incluí-los e explorar sua presença de forma qualitativamente pertinente para a formação dos estudantes, este trabalho tem como objetivo investigar e delinear uma tipologia dos exercícios propostos pelos manuais de ensino ao lidarem ou fazerem referência a gêneros oriundos do ambiente digital, com uma atenção especial para a forma como se propõe a compreensão dos gêneros em questão.

Com essa finalidade, retomamos estudos desenvolvidos por Marcuschi (1996, 2005, 2008) sobre o trabalho com a compreensão em livros didáticos, aplicando a tipologia proposta pelo autor¹ aos exercícios relacionados com gêneros digitais como *blogs* e *e-mails* encontrados em 09 coleções de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental (6º. ao 9º. anos) e 05 coleções do ensino médio (1ª. a 3ª. séries).

O artigo está organizado de acordo com os seguintes tópicos: primeiramente, mencionaremos pesquisas anteriores sobre a ocorrência e exploração pedagógica de gêneros digitais no livro didático de língua portuguesa, situando-os como base para este estudo de natureza qualitativa. Em seguida, apresentamos e discutimos a noção de compreensão que adotamos, teoricamente ancorada nos princípios da linguística de texto. Como terceiro momento do estudo, apresentamos a tipologia de perguntas de compreensão proposta por Marcuschi (2005, 2008) para, finalmente, apresentarmos os resultados de nossa análise dos exercícios relacionados com gêneros digitais no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental e médio.

1. Sobre gêneros digitais no livro didático de português

A partir dos PCN, tornou-se lugar comum, para os professores em geral, a tese de que o ensino de língua deve se basear numa “diversidade de gêneros textuais”. Admite-se ainda que os gêneros selecionados para tratamento como objeto de ensino devem estar bem distribuídos em contínuos que abranjam a oralidade e a escrita, os registros formais e informais, a diversidade de suportes e outros aspectos que contribuam para uma adequada representação da complexidade das práticas comunicativas e interacionais humanas mediadas pela linguagem.

Nesse processo, o livro didático de língua portuguesa desempenha um papel relevante, dada a sua centralidade como ferramenta de ensino-aprendizagem nas mãos de professores e alunos. Explicada, entre outros motivos, pela sobrecarga de trabalho do professor, o que dificultaria ou até mesmo o impediria de recorrer a outras fontes para basear suas aulas, essa

¹ Cabe mencionar a proposta de redimensionamento dessa tipologia apresentada por Chacon (2010), que não será considerada para os fins deste estudo.

centralidade do livro didático no processo pedagógico dificilmente seria questionada na realidade da educação básica brasileira.

Embora não haja uma diretriz oficial explícita para inclusão dos gêneros digitais no livro didático, essa inclusão é de alguma forma pressuposta ou pelo menos poderia ser esperada, considerando-se as alusões dos PCN à relação entre novas tecnologias e ensino. Para Araújo-Júnior (2008, p. 62), haveria três motivos por que os gêneros digitais deveriam ser incorporados ao livro didático: em primeiro lugar, pela atual e indiscutível importância desses gêneros no contexto social, dada a responsabilidade da escola em privilegiar atividades de ensino que enfoquem as práticas comunicativas mais recorrentes e centrais nesse contexto. Em segundo lugar, porque haveria situações em que a única ou principal forma de contato dos alunos com os gêneros digitais seria o livro didático.² Em terceiro lugar, porque se espera que o livro didático acompanhe a evolução e as transformações tecnológicas inclusive do ponto de vista do impacto destas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Coscarelli e Santos (2007, p. 3) defendem o ponto de vista de que “independentemente do julgamento que se faz do universo digital é inevitável que ele seja objeto de uso e de reflexão na escola, uma vez que faz parte da vida contemporânea”. Conforme as autoras, trata-se de possibilitar a pessoas (neste caso, os alunos) que ainda não têm acesso ao ambiente digital a oportunidade de conhecê-lo e de se familiarizar com ele. Para que isso seja possível, consideram as autoras ser “importante que [os] livros didáticos ajudem o professor a fazer uso desse material”. Admitido que à escola cabe ocupar-se dos gêneros digitais como práticas comunicativas relevantes e recorrentes no contexto social, e que o livro didático configura-se como um dos principais instrumentos de que a instituição escolar lança mão para cumprir seus objetivos, segue-se a inevitabilidade da incorporação dos gêneros digitais nos manuais de ensino, de acordo com critérios condizentes com as noções de linguagem, língua, texto e gênero hoje bem estabelecidas na academia e já introduzidas nos PCN e demais diretrizes oficiais de ensino.

Tratando-se de uma discussão necessariamente recente, como recente é a história da gradual popularização do acesso às mídias digitais e respectivos gêneros de texto, não há muitos estudos sobre a temática da introdução e exploração pedagógica dos gêneros digitais no livro didático. Todavia, não se trata de um assunto absolutamente novo. Nesses últimos anos, algumas pesquisas têm vindo à luz, contribuindo para colocar o assunto na agenda dos estudos da linguagem aplicados ao ensino de línguas.

Através desses estudos, sabemos, por exemplo, que livros didáticos de língua estrangeira (espanhol) começam a utilizar de forma clara os gêneros digitais como parte de seus conteúdos de ensino. Nesse particular, Araújo-Junior (2008) dedicou-se a analisar propostas de atividades com gêneros digitais em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, especialmente considerando o modo como as atividades propostas exploravam aspectos relacionados com a linguagem e com a estrutura composicional dos gêneros, além de se perguntar se essas atividades conduziam o aluno à prática da comunicação no meio digital.

Embora constate a presença de gêneros digitais como o *e-mail*, o *chat* e o fórum no livro didático, o que em si é um bom sinal, o autor conclui que as atividades desenvolvidas “não tratam das características desses gêneros no que tange à sua linguagem, em particular de sua escrita, e aos seus aspectos composicionais” (ARAÚJO-JÚNIOR, 2008, p. 116). Por vezes as atividades parecem inadequadas até por se concentrarem em aspectos meramente formais, alheios aos propósitos comunicativos e retóricos dos gêneros. De acordo com o autor, o aspecto positivo é que as atividades procuram levar o estudante a vivenciar concretamente o ambiente digital.

² Embora seja provável que essas situações ocorram minimamente no Brasil de hoje, pelo menos até onde é do nosso conhecimento. O acesso aos gêneros digitais no seu próprio ambiente tem sido bastante democratizado inclusive para quem não possui computador. Veja-se a proliferação de *lan houses*, em que se pode acessar a Internet a um custo mínimo por hora. De toda forma, considerando as imensas dimensões geográficas e a grande diversidade social reinante no país, não descartamos a possibilidade levantada pelo autor.

Em estudo sobre as resenhas dos livros didáticos submetidos ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2007, Barbosa (2009) pondera que, ao lado de visíveis avanços na qualidade do livro didático, percebem-se sinais de um uso apressado dos gêneros digitais e de outros recursos do meio digital. Os gêneros provenientes desse meio, quando apresentados no LD, via de regra não são objeto de um trabalho de qualidade, capaz de contribuir para o letramento digital do aluno. Para a autora, quando se trata de explorar pedagogicamente os gêneros típicos do ambiente digital, pode-se afirmar que “praticamente inexistente um trabalho sistematizado e gradual com os textos dessa esfera discursiva” (BARBOSA, 2009, p. 17).

Numa análise talvez mais positiva e otimista, Coscarelli e Santos (2007) elencam uma série de elementos típicos das novas tecnologias que têm sido incorporados ao livro didático de língua portuguesa: o uso de ligações entre conteúdos simulando os *links* do meio digital, a configuração de textos segundo o formato de textos da Internet, a indicação de *sites* para o aprofundamento de temas sob estudo, propostas de desenvolvimento de projetos utilizando programas de computador, atividades de reconhecimento de ferramentas de navegação na Internet, o uso ilustrativo de simbologia típica da Internet, a apresentação de textos que tematizam a Internet e, finalmente, a análise e produção de gêneros digitais.

Apesar disso, as autoras reconhecem que a forma de inserção das novas tecnologias no livro didático nem sempre é a melhor: embora todas essas formas de explorar o ambiente digital contribuam para o letramento dos alunos, “a presença desses elementos, no LD... não significa que o letramento digital tem sido bem abordado nas atividades e seja um objetivo traçado pelos materiais. Muitas vezes a abordagem é ainda esporádica e superficial” (COSCARELLI e SANTOS, 2007, p. 17).

No âmbito do nosso próprio grupo de pesquisa, intitulado Práticas Discursivas, Interação Social e Ensino (DISCENS), alguns estudos exploratórios têm sido feitos, oferecendo subsídios para uma compreensão mais clara e informada da questão. Cabe mencionar alguns deles aqui, até por constituírem a base principal sobre a qual se assenta a análise empreendida por nós e relatada neste trabalho.

Após examinar 05 coleções de livros didáticos de português do ensino fundamental, Teixeira (2010) constatou que o LD raramente apresenta gêneros digitais e, quando o faz, mostra acentuada preferência por *e-mails* e *blogs*, por vezes enfocando também os *chats*. Resultados semelhantes foram encontrados também por Oliveira (2010), na análise de outras 05 coleções de LDs também do ensino fundamental. As ocorrências de gêneros digitais variam de um a três por coleção, geralmente localizados em apenas um dos volumes em cada coleção.

Conforme demonstrou Bezerra (2011), além do modo esporádico como são utilizados no LD, as atividades desenvolvidas com os gêneros digitais concentram-se em aspectos superficiais de sua forma composicional, quando não se limitam ao estudo de conteúdos gramaticais tratando os gêneros como mero pretexto para esse tipo de exercícios. Além disso, os gêneros muitas vezes são apresentados em configurações formais e linguísticas que pouco lembram sua aparência real na Internet. É forçoso concluir que o trabalho com os gêneros digitais no LD de português ainda não é satisfatório.

Quanto ao livro didático de português do ensino médio, a investigação realizada por Goes (2011) evidencia um quadro semelhante àquele traçado para o ensino fundamental, talvez com algumas diferenças qualitativas. O gênero digital mais recorrente ainda é o *e-mail*, sendo positivo o fato de que este é descrito algumas vezes com ênfase nos seus propósitos comunicativos socialmente reconhecidos. Negativamente, fica a impressão de que por vezes o gênero é apresentado apenas como uma espécie de curiosidade ou distração para o aluno, não sendo objeto de nenhuma atividade específica.

2. Aspectos de uma teoria da compreensão textual

De acordo com Marcuschi (1996, p. 71), “não são muitos os princípios básicos para fundamentar um bom trabalho no estudo da compreensão”. O primeiro aspecto considerado importante pelo autor é a concepção de língua que se adota. Criticando uma geração de livros didáticos anteriores aos PCN, Marcuschi (1996, p. 71) constata que estes “concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, totalmente transparente, sem história, e fora da realidade social dos falantes”. Essa noção de língua explicaria por que as atividades propostas no livro didático dificilmente conduziam realmente à compreensão textual. Seria necessário conceber a língua como atividade social, cognitiva e interacional, muito mais do que um simples código ou estrutura.

A partir dessa concepção de língua, o texto seria visto como lugar de produção de sentidos, e não como um depósito de significados prontos e acabados. O sentido do texto não é visto como dado na imanência linguística, mas como construído na relação autor-texto-leitor. Diante disso, perdem o sentido atividades como “identificar a ideia central do texto”, uma vez que esta não se encontra necessária e inequivocamente inscrita na superfície textual. Conforme Marcuschi (1996, p. 73), o texto não deve ser tratado nem como uma “cesta natalina”, “onde a gente bota a mão e [de onde] tira coisas”, nem como uma “caixinha de surpresas” ou uma “caixa preta”, de onde pode sair qualquer coisa. Assim, não se trata de um “vale tudo” na interpretação, nem de um único sentido possível pré-inscrito no texto, mas é sempre possível haver leituras diferentes umas das outras e, ainda assim, aceitáveis ou “corretas”. Para Marcuschi (1996, p. 73), “compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem de informações. Um texto oferece muito mais surpresa que um garimpo e tem muito mais coisas escondidas que um garimpo”. Seguindo Beaugrande (1997, p. 10), Marcuschi (2008, p. 242) ainda define o texto como um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

O terceiro aspecto destacado por Marcuschi (1996, p. 74) como importante para uma teoria da compreensão é a noção de inferência, entendida como “aquela atividade cognitiva que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas”. Assim, a compreensão é vista como um processo inferencial, vale dizer, uma atividade de produção de sentidos que não se identifica com a mera extração de informações do texto. Os sentidos são construídos tanto com base no que está no texto como com base no que está na mente do leitor, no seu conhecimento de mundo, em suas crenças e valores.

Ainda de conformidade com Marcuschi (1996), a compreensão do texto pode se dar em cinco diferentes “horizontes”: (1) a *falta* de horizonte, em que não há compreensão e apenas se copia e repete o que está na superfície textual; (2) um horizonte *mínimo*, em que o leitor opera uma espécie de leitura parafrástica, sendo capaz de repetir o conteúdo textual com outras palavras, mas pouco acrescentando em termos de compreensão; (3) um horizonte *máximo*, que utiliza as inferências e, portanto, vai além da repetição e da paráfrase, sendo capaz de “ler nas entrelinhas” ou produzir sentidos; (4) um horizonte *problemático*, em que o processo inferencial é extrapolado, produzindo leituras idiossincráticas e já correndo certo risco de distanciar-se demasiadamente de uma leitura aceitável do texto; e (5) um horizonte *indevido*, marcado por uma leitura inaceitável ou “errada”, que não guarda relação aceitável com o universo de sentidos proposto pelo texto.

Como fica claro por essas considerações teóricas, “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). É muito mais do que compreender palavras ou frases e extrair conteúdos textuais.

3. Atividades de compreensão no livro didático

Marcuschi (1996) parte da observação de que a maioria dos livros didáticos de língua portuguesa apresenta uma seção intitulada “compreensão textual”, “interpretação de texto” ou algo semelhante. De fato, em um processo de ensino de língua baseado em textos, e não em

formas ou frases isoladas, a compreensão é aspecto fundamental e necessita ser trabalhada. Entretanto, a partir de um olhar crítico sobre os livros didáticos, o autor se pergunta se de fato essas seções se prestam a desenvolver atividades reais de compreensão ou, antes, se dedicam a propor exercícios de “cópiação”.

Ao olharmos para as atividades propostas em conexão com a apresentação de gêneros digitais, ou ainda, atividades propostas a partir de comentários sobre gêneros digitais no livro didático, igualmente levantamos a pergunta pela possibilidade de essas atividades realmente promoverem a adequada compreensão daqueles gêneros.

Conforme Marcuschi (1996), a maioria dos exercícios de compreensão em livros didáticos se estrutura na forma de perguntas e respostas, faltando nas propostas o estímulo claro à reflexão. As perguntas são marcadamente estereotipadas e repetitivas (*quem, onde, como, qual*). Quando as atividades fogem do esquema pergunta-resposta, muitas vezes apelam para formas verbais imperativas atreladas à mera extração de informações textuais (*copie, ligue, retire, complete*).

O problema com as atividades de compreensão, conclui Marcuschi (2005), não é a sua ausência nos livros didáticos, mas a natureza inadequada desse trabalho. Pontualmente, o autor identifica quatro limitações do tratamento da compreensão nos LDs que analisou: (1) a compreensão é tratada como decodificação ou extração de informações; (2) as questões de compreensão aparecem misturadas com outras que nada têm a ver com o assunto; (3) os exercícios muitas vezes não têm relação com o texto a que pretensamente se referem; e (4) os exercícios de compreensão raramente levam à reflexão crítica sobre os textos. Dessa forma, percebe-se que os livros didáticos não conseguem tratar sistematicamente a compreensão e, na maioria das vezes, não conseguem estimular uma mentalidade crítica por parte do aluno.

Em síntese, Marcuschi (1996, p. 71) classifica as atividades de compreensão em livros didáticos em quatro categorias. Segundo o autor, nos livros que examinou, mais da metade das perguntas são (1) perguntas respondíveis sem a leitura do texto, (2) perguntas não respondíveis, mesmo lendo o texto, (3) perguntas para as quais qualquer resposta serve e (4) perguntas que só exigem exercício de caligrafia.

Em trabalhos posteriores, Marcuschi (2005, 2008) refina e amplia essa tipologia para propor nove diferentes categorias de perguntas conforme se vê no quadro:

Tipos de perguntas	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São perguntas respondidas pela própria formulação (“Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”)
2. Cópias	Perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de informações.
3. Objetivas	Perguntas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto.
4. Inferenciais	Perguntas complexas que exigem conhecimentos textuais, contextuais e enciclopédicos, além de análise crítica para busca de respostas.
5. Globais	Perguntas que levam em conta o texto como um todo, além de aspectos extratextuais.
6. Subjetivas	Perguntas que têm pouca relação com o texto, cuja resposta depende do aluno.
7. Vale tudo	Perguntas que admitem qualquer resposta, sem ligação forte com o texto.
8. Impossíveis	Perguntas que não podem ser respondidas com base no texto, exigindo outros conhecimentos.
9. Metalinguísticas	Perguntas que indagam sobre questões formais relacionadas com a estrutura do texto.

Tabela 1: Tipologia de perguntas de compreensão (MARCUSCHI, 2005, p. 54-55)

Olhando com certa atenção essas categorias, é possível afirmar que as perguntas contemplam: a mera extração ou identificação de informações (1, 2 e 3); a construção de sentidos baseada em operações inferenciais (4 e 5); perguntas que se relacionam de forma inadequada com o texto (6, 7 e 8); perguntas centradas em aspectos da estrutura textual (9). Na análise a seguir, procuramos identificar quais dessas categorias se encontram nas atividades propostas para compreensão de textos que versam sobre gêneros digitais ou que procuram representá-los no livro didático de ensino fundamental e médio.

4. Atividades de compreensão de gêneros digitais em livros didáticos

Conforme discutimos anteriormente neste trabalho, não é difícil constatar, ao examinarmos os livros didáticos de língua portuguesa, que a ocorrência de gêneros digitais nesses manuais ainda é bastante esporádica. Consequentemente, os exercícios de compreensão relacionados com gêneros digitais não poderiam ser encontrados com grande frequência no LD. Globalmente, tanto no ensino fundamental como no médio, os exercícios em geral não são numerosos, e os exercícios de compreensão são mais raros ainda. Por vezes, encontramos exercícios dedicados a aspectos gramaticais e até à oralidade que em alguma medida envolvem gêneros digitais. Nesta análise, nos dedicaremos especificamente aos exercícios de compreensão.

Numa visão de conjunto das 09 coleções de LDs do ensino fundamental e 05 do ensino médio às quais nos referimos neste trabalho, verificamos que, das perguntas que constam na tipologia proposta por Marcuschi (2005, 2008), apenas as perguntas do tipo “cor do cavalo branco de Napoleão” e “impossíveis” não ocorrem em nenhum momento. As demais categorias estão em maior ou menor medida representadas nos exercícios que analisamos.

Em um LD do ensino fundamental, uma atividade voltada para a compreensão do gênero e-mail concentra-se prioritariamente em questões estruturais e propõe questões que exigem apenas a identificação e extração de informações, com pouca ou nenhuma implicação para os processos inferenciais. No Exemplo 1, as perguntas do tipo “cópia” estão representadas de forma clara:

Exemplo 1: Perguntas do tipo “cópia”

Qual é o endereço eletrônico do remetente?

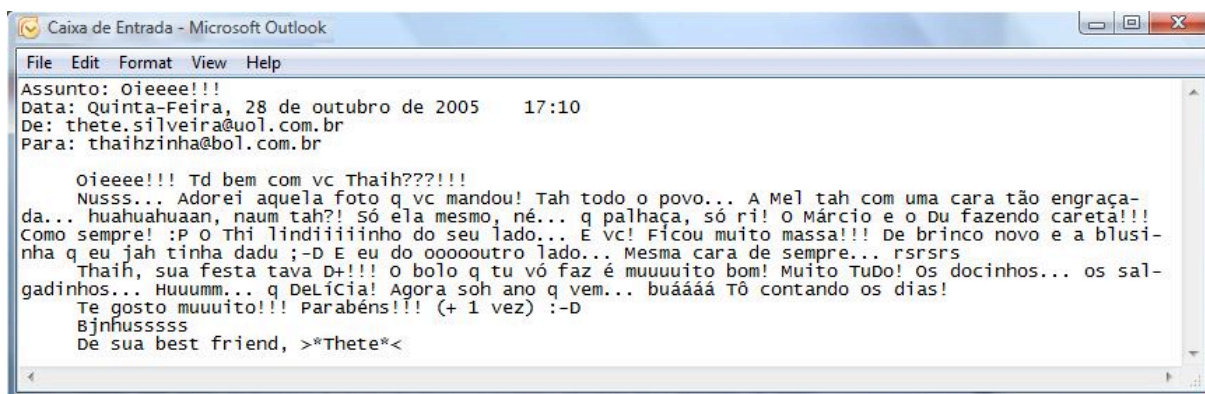
E o do destinatário?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, 6. Ano)

Para responder às perguntas, tudo que o aluno tem a fazer é observar o texto, identificar e extrair as informações solicitadas, que estão postas de forma inequívoca, marcadas pelas expressões “de” e “para”, respectivamente, de modo que o exercício não exige maior esforço cognitivo da parte do aluno (cf. Figura 1).³

Figura 1: E-mail no livro didático do ensino fundamental

³ Do ponto de vista do letramento no gênero, ressalte-se que a atividade pelo menos alude a um provedor real de serviços de e-mail, ao contrário de outros exemplos em que o e-mail é representado de forma artificial ou “naturalizado” no LD via literatura.



Fonte: *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, 6. ano, p. 147)

Por vezes, talvez essas atividades exijam um mínimo de atividade inferencial ou de conhecimento metalinguístico, apesar de se concentrarem na mera identificação e cópia de informações presentes no texto. É o que ocorre nos exemplos abaixo, em que precisa utilizar conhecimentos prévios para identificar uma fórmula de despedida e uma interjeição, respectivamente.

Exemplo 2: Pergunta “cópia” exigindo identificar fórmula de despedida

Que expressão Thete usou para se despedir de Thaih?
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, 6. Ano)

Exemplo 3: Pergunta “cópia” envolvendo metalinguagem

Os e-mails, assim como as cartas e os bilhetes, costumam começar com uma saudação. Releia a saudação do e-mail. Que interjeição foi empregada?
(PENTEADO; MARCHETTI, 2009, 6. Ano)

Essas questões, por outro lado, apontam para a dificuldade de se enquadrar as perguntas em uma categoria marcusiana de forma absoluta. Por vezes, as perguntas apresentam mais complexidade do que dão a entender as categorias.

Também muito frequentes são as perguntas do tipo “objetivas”, que em geral exigem do aluno apenas o trabalho de apontar alguma informação explícita no texto. Contudo, também nessas perguntas há certa gradação, em que algumas parecem implicar algum processo inferencial para que sejam respondidas, enquanto outras nem sequer exigem propriamente a leitura do texto. Vejamos os exemplos:

Exemplo 4: Pergunta “objetiva” exigindo identificação de informações

De acordo com o e-mail, faça um esquema em seu caderno, indicando: o endereço eletrônico do remetente, o endereço eletrônico do destinatário, a data do envio da mensagem, o cumprimento, o nome do assunto do e-mail e a despedida e a assinatura.
(SOUZA; CAVÉQUIA, 2009, 7. Ano)

Seja qual for o sentido do termo “esquema” no comando da questão, fato é que as informações exigidas do aluno deverão ser simplesmente coletadas no exemplar de e-mail, não exigindo qualquer processo inferencial significativo. A atividade, bastante recorrente nos LDs, reflete por outro lado uma preocupação em ressaltar os aspectos estruturais do e-mail como gênero. De forma um pouco diferente, é o que faz a questão abaixo, que após apontar para o início da mensagem, onde estão os nomes do remetente e do destinatário, indaga ao aluno qual o objetivo da mensagem e em qual item ela está resumida. Assim, além de solicitar do aluno a localização de informações que se encontram na superfície do texto, ainda o direciona de forma inequívoca para o campo “assunto” do e-mail.

Exemplo 5: Pergunta “objetiva” conduzindo à identificação de informações

Ainda na abertura do texto se veem os nomes do remetente e do destinatário. Qual é o objetivo da mensagem? Em que item ele está resumido?

(SARMENTO; TUFANO, 2009, 1. Série)

Noutra atividade, a pergunta, apesar de “objetiva”, pelo menos apresenta o mérito de propor a leitura das informações visuais contidas nos *emoticons*, após o comando típico expresso pela forma verbal “localize”. Quer dizer, pelo menos, além de “localizar” informações explícitas no texto, o aluno tem que “dizer o que significam”, vale dizer, envolver-se numa atividade de produção de sentidos.

Exemplo 6: Pergunta “objetiva” envolvendo produção de sentido

Em alguns momentos de seu texto, Carol utilizou emoticons (sequências de caracteres simulando carinhas) para dar maior expressividade a seu e-mail. Localize os emoticons e diga o que eles significam.

(SOUZA; CAVÉQUIA, 2009, 7. Ano)

Apesar de ser virtualmente preocupante a larga ocorrência de perguntas tipo “cópias” e “objetivas”, com o que também concorda Marcuschi (2005), surpreendentemente encontramos algumas atividades que claramente exigem a ativação de processos inferenciais para sua execução bem sucedida. Nesta categoria enquadram-se as perguntas definidas por Marcuschi (2005, 2008) como “inferenciais” e “globais”, ambas bastante recorrentes nos LDs que analisamos. Ainda presas aos aspectos estruturais do e-mail, essas questões podem exigir operações relativamente simples como inferir a natureza da informação que consta após o campo data, conforme o exemplo:

Exemplo 7: Pergunta “inferencial” simples

Depois da data, aparece 17:10. O que significa isso?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, 6. Ano)

Entretanto, no exemplo seguinte, a questão aponta para um aspecto mais interessante, que é a reflexão sobre o tipo de linguagem utilizada no e-mail, e pergunta por que foi utilizada, possibilitando pensar a respeito do tipo de relação entre os interlocutores, do grau de formalidade representado na interação, bem como sobre a questão do reconhecimento de autoridade ou demonstração de respeito expresso pela forma de tratamento (uso da forma “senhora”), apesar de não esclarecer que nem todo e-mail necessariamente terá essa forma, esse tipo de linguagem. De toda forma, a pergunta exige um significativo processo inferencial para sua resolução, exigindo que o aluno vá além das informações expressas na superfície textual.

Exemplo 8: Pergunta “inferencial” exigindo conhecimentos extratextuais

Que tipo de linguagem foi empregada no e-mail? Por quê?

(SARMENTO; TUFANO, 2009, 1. Série)

A questão exige do aluno não uma informação explícita, mas aspectos que levam a pensar sobre o motivo de se escrever de determinado modo para determinada pessoa, como se dirigir ao interlocutor em determinada situação, ou seja, exigem levar em consideração os aspectos extratextuais que organizam os variados processos interacionais de que se participa.

No Exemplo 9, a seguir, a pergunta aponta para uma distinção formal entre cartas e e-mails, afirmando que as primeiras são mais longas que os últimos, e solicita que o aluno elabore uma hipótese sobre o motivo por que isso ocorre. É uma questão bastante interessante na medida em que possibilita a reflexão a respeito de como esses gêneros se relacionam e sobre o

papel de fatores contextuais da interação em moldá-los. Por exemplo, considerar que no meio eletrônico, em que ocorre o e-mail, existe certa preocupação com o tempo, de forma que nesse contexto os gêneros da comunicação pessoal tendem a ser mais breves. Parece, portanto, relevante solicitar ao aluno que reflita a esse respeito.

Exemplo 9: Pergunta “inferencial” relacionando e-mails e cartas

Uma diferença evidente entre as cartas e as mensagens eletrônicas é a extensão dos textos. Formule uma hipótese para explicar por que os e-mails são bem mais curtos e as cartas, mais longas.

(SARMENTO; TUFANO, 2009, 1. Série)

Quanto às perguntas do tipo “globais”, caracterizam-se por demandar do aluno um olhar sobre o conjunto do texto a fim de, por meio de processos inferenciais mais ou menos complexos, chegar a sentidos que não se encontram explícitos na superfície textual. Neste estudo, a categoria está representada por perguntas que por diferentes caminhos se concentram no campo “assunto” do e-mail. Vejamos dois exemplos:

Exemplo 10: Pergunta “global” sobre o assunto do e-mail

A palavra *Oieeee!!!*, escrita no campo destinado ao assunto, resume o assunto da mensagem enviada?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, 6. Ano)

Aspecto interessante neste exercício é que, apesar de apontar para um detalhe estrutural do gênero, aparentemente objetivo, exige do aluno a reflexão sobre a relação entre “assunto” e conteúdo textual. No caso, a percepção de que o “assunto” não corresponde aos temas efetivamente tratados deverá levar o aluno a uma visão mais profunda sobre a constituição retórico-discursiva do gênero e-mail. Abaixo, segue um exemplo similar, em que se pressupõe que o termo escolhido para designar o assunto do e-mail pode ser substituído, ou por não guardar correspondência precisa com o conteúdo, ou porque este de alguma forma poderia ser visto por outro ângulo. Em ambas as hipóteses, propõe-se ao aluno a possibilidade de participar da construção dos sentidos do texto.

Exemplo 11: Pergunta “global” relacionando “assunto” e conteúdo

Como você observou, Carol escolheu a palavra *saudades* para identificar o assunto de seu e-mail. Que outra palavra ou expressão poderia designar o assunto desse e-mail? Justifique sua resposta.

(SOUZA; CAVÉQUIA, 2009, 7. Ano)

Já no Exemplo 12, combina-se a preocupação com o padrão gráfico típico de alguns ambientes virtuais, representado pelas abreviações, com uma questão abertamente subjetiva, relacionada com o texto “de maneira apenas superficial” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Nesse tipo de pergunta, a resposta fica essencialmente por conta do aluno, que pode responder “qualquer coisa”, de acordo com suas vivências e sua interpretação do texto. Neste ponto, pode-se chegar a uma compreensão que extrapola as possibilidades de construção do sentido do texto.

Exemplo 12: Pergunta “subjetiva” relacionada com formas

O texto da página 20 é uma mensagem eletrônica, mais conhecida como e-mail. Nele, aparecem algumas palavras abreviadas. Observe-as: Blz, vc, msg, tb, abs.

Em sua opinião porque elas foram escritas dessa forma?

(SOUZA; CAVÉQUIA, 2009, 7. Ano)

A categoria “vale tudo” está representada por perguntas cuja resposta não está sujeita a qualquer parâmetro, visto que se perde qualquer relação direta com o texto a que pretensamente se referem. Consideremos o exemplo:

Exemplo 13: Pergunta “vale tudo” sobre a linguagem do texto

Esse e-mail não é real; ele foi tirado de uma obra de ficção. Um(a) adolescente real usaria essa linguagem? Por quê?

(PENTEADO; MARCHETTI, 2009, 6. Ano)

Forçosamente, qualquer resposta apresentada pelo aluno terá de ser levada em consideração, visto que tudo depende de sua visão de mundo, e não do que está registrado no texto que aparentemente serve de base para o exercício. Ainda, surpreendente no comando da questão é a admissão, por parte dos autores do LD, de que estão discutindo o gênero e-mail a partir de um exemplo que “não é real”. Os autores não apresentam nenhuma justificativa para essa escolha, apesar de ser razoável esperar que optassem por trabalhar com um exemplar autêntico do gênero como forma de tornar o ensino mais eficaz.

A última categoria representada nas atividades do LD com gêneros digitais é chamada por Marcuschi (2005, 2008) de perguntas “metalinguísticas”. Nessas questões, frequentemente se enfocam aspectos estruturais ligados à forma do gênero ou a aspectos linguísticos. Vejamos um exemplo:

Exemplo 14: Pergunta “metalinguística” comparando estruturas formais

Observe a estrutura do e-mail e explique em aspectos ele é semelhante à carta pessoal.

(SARMENTO; TUFANO, 2009, 1. Série)

Afirmamos que a questão enfoca o gênero como forma, já que é pedido ao aluno que observe a estrutura do e-mail e explique suas semelhanças com a carta pessoal. Note-se que não há nenhum problema em se fazer essa comparação, especialmente se ela não se reduzir a um confronto de formas, que é possivelmente o que está em foco na questão.⁴ De toda forma, pode-se afirmar que o paralelo com cartas é um procedimento recorrente nas atividades com e-mails no LD. Outro tipo de pergunta “metalinguística” está representado no Exemplo 15:

Exemplo 15: Pergunta “metalinguística” envolvendo abreviações

No e-mail de Thete, a que palavras se referem as abreviações:

- a) Nusss
- b) Tah
- c) Td
- d) Tô
- e) Bjnhusssss

(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, 6. Ano)

Se, do ponto de vista da compreensão do gênero, a atividade tem o mérito de mostrar a possibilidade de usar abreviações, por outro lado, ao invés de investir nessa compreensão, prefere concentrar-se na “tradução” das formas. É de se ressaltar ainda que esse tipo de atividade parece sugerir que as formas a serem “traduzidas” devem ser consideradas erradas (cf. BAGNO, 2007) e conseqüentemente passadas para a norma ortográfica oficial. Embora seja importante, necessário e até inevitável ressaltar as peculiaridades eventualmente assumidas pela escrita em gêneros

⁴ Admitimos a possibilidade de ver nessa questão alguns aspectos inferenciais, visto ser exigido do aluno o conhecimento prévio do que seria uma carta, a fim de poder relacionar as similaridades que ela possui com o e-mail.

digitais como o e-mail, o modo como se faz não contribui para uma compreensão da natureza variada e variável (heterogeneidade) da língua e de sua modalidade escrita.

5. Considerações finais

Ao final deste estudo, é inevitável admitir que os resultados evidenciam certa limitação na exploração pedagógica dos gêneros digitais em livros didáticos, por privilegiarem exercícios que não contribuem para uma compreensão profunda do gênero como evento comunicativo (SWALES, 1990) e como ação social (MILLER, 2009). Por vezes, prefere-se propor atividades que se limitam a explorar aspectos meramente formais presentes na superfície textual ou aspectos relativos à organização estrutural do gênero, ainda quando se está pretensamente trabalhando a compreensão.

Embora os aspectos quantitativos não façam parte do escopo deste trabalho, cabe mencionar que, ao contrário dos resultados de Marcuschi (2005, 2008), nos quais cerca de 70% das questões analisadas foram classificadas como “cor do cavalo branco”, “cópias” ou “objetivas”, ou seja, tratava-se de questões que não promoviam uma compreensão textual mais profunda e não exigiam do aluno a operação de inferências, neste estudo encontramos uma distribuição mais equilibrada entre essas categorias de perguntas e as questões “inferenciais” e “globais”. Houve uma ocorrência esporádica de questões “subjetivas” e “vale tudo”, categorias que compreende perguntas com pouca ou nenhuma ancoragem no texto a que se referem. Não se verificou a ocorrência de questões do tipo “cor do cavalo branco” e “impossíveis”, que representam os extremos entre a mera identificação/extração de informações e a extrapolação dos limites textuais.

Por outro lado, destacam-se as questões “metalinguísticas”, representando certa consciência da novidade das práticas comunicativas realizadas no ambiente digital. Tipicamente, os autores do LD procuram ressaltar os aspectos estruturais da composição dos gêneros digitais, procurando quase sempre compará-los com similares no suporte escrito convencional. De modo bastante estereotipado, e-mails são sempre comparados a cartas e eventualmente a bilhetes, enquanto blogs são apresentados como originados dos diários pessoais de adolescentes. Essa abordagem não contribui significativamente para a real compreensão dos gêneros, cuja origem é sempre mais complexa do que parece nos livros didáticos.⁵

Aspecto que chama a atenção nas atividades do livro didático com gêneros digitais é a recorrência do e-mail. O gênero é praticamente absoluto nos exercícios de compreensão. De forma nem sempre adequada, há indicações de que os autores dos LDs vão gradualmente se sentindo à vontade para explorar o e-mail como objeto de ensino, o que não acontece com os blogs, o segundo gênero digital mais referido pelos manuais de ensino. Estes em geral apresentam textos *sobre* os blogs, e não os próprios blogs, como fazem com os e-mails, embora se deva lembrar que os exemplos apresentados como e-mails nem sempre correspondem a e-mails reais, mas a representações de “e-mails” retiradas de obras de ficção, cuja aparência formal em nada lembra qualquer interface de e-mail conhecida.

Ainda uma observação importante diz respeito à linguagem utilizada nos e-mails (reais ou não) exibidos nos livros didáticos. Dois caminhos opostos costumam ser seguidos: o primeiro consiste em abolir o estilo de escrita mais espontâneo dos e-mails, através de artifícios como privilegiar, no exemplo, a comunicação formal entre profissionais como professores e editores de revistas. Nesse caso, apenas se ressalta que o e-mail “pode” utilizar uma linguagem mais informal dependendo dos interlocutores e da situação de comunicação. O segundo caminho, oposto a esse, é apresentar no e-mail (geralmente fictício) um grau elevado de formas típicas do assim

⁵ Por exemplo, hoje se torna óbvio que não se pode reduzir grande parte dos blogs, e com certeza os mais visitados, a meros “diários pessoais na Internet”.

chamado internetês, que seria a “linguagem da Internet”.⁶ Assim, fica parecendo que o e-mail é sempre escrito num padrão gráfico desviante que frequentemente deve ser objeto de exercícios didáticos de “correção” ou “tradução”, embora esses termos não sejam assumidos pelos manuais.

Globalmente, lembremos um aspecto do qual Marcuschi (2005, 2008) já tinha plena consciência: a classificação de uma questão didática em categorias como “objetiva” ou “inferencial” nem sempre é simples e inequívoca. Particularmente, é razoável admitir que mesmo as questões do tipo “cópias” e “objetivas”, bem como as questões “subjetivas”, “vale tudo” e “metalinguísticas”, não se fazem sem algum processo inferencial. Em outras palavras, não desejamos afirmar, neste trabalho, que algumas questões lançam mão de inferências e outras não, de forma absoluta e dicotômica. O mais provável, como pudemos perceber na análise de algumas questões apresentadas pelo LD, é que não existe inferência zero na resolução de atividades. O que há é a exploração indevida ou insuficiente dos processos inferenciais a serem ativados e exercitados pelos alunos.

De resto, por sua pertinência, evocamos a sugestão de Marcuschi (2008, p. 273) de que seria aconselhável fazer “a análise comparativa entre os manuais de ensino de língua referentes ao período anterior ao surgimento dos PCNs e os manuais que já foram produzidos com uma nova mentalidade a respeito do ensino de língua”, com o fim de se ampliar o olhar sobre o trabalho com a compreensão no livro didático. Considerando que a utilização ou a simples alusão a gêneros digitais no livro didático é algo presumivelmente mais recente que os PCNs, caberia, no que tange ao objeto deste trabalho, comparar as primeiras ocorrências desses gêneros em manuais um pouco mais antigos e nos livros mais atuais. Esperamos que aí, nesse curto lapso de tempo, também se constate uma “nova mentalidade” sobre os gêneros digitais como formas incontornáveis de ação social no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. *Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. –São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, Valdeci Maria de Oliveira Coelho. *Gêneros digitais em manuais didáticos de língua portuguesa*. 2009. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/post/20.pdf>> Acesso em: 10 out. 2011.
- BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Hipertexto e gêneros digitais: apropriação pedagógica no livro didático de língua portuguesa. In: IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS. *Anais...* Sorocaba/SP: UNISO, 2011. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/12_BeneditoBezerra.pdf> Acesso em: 25 nov. 2011.
- CHACON, Jessica Colvara. O processo inferencial nas atividades de compreensão textual em livros didáticos de Língua Portuguesa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LINGUAGEM, INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM E VII SEMINÁRIO NACIONAL LINGUAGEM, DISCURSO E ENSINO, 2010, Porto Alegre. *Anais eletrônicos ...* Porto Alegre: UniRitter, Curso de Letras/PPGLetras, 2010. Disponível em: <<http://www.uniritter.edu.br/eventos/>>

⁶ Conceito em si absurdo e contraditório, visto que a Internet não possui uma linguagem única, mas abre espaço para variadas formas de interação, variados estilos e variadas formas de uso da escrita. Ademais, é evidente que muitos gêneros ambientados na Internet distanciam-se completamente do internetês, que não pode ser sua “linguagem”.

linguagem/anais_artigos/ARTIGOS/J/Jessica%20Colvara%20Chacon.pdf> Acesso em: 10 out. 2011.

COSCARELLI, Carla Viana; SANTOS, Else Martins dos. *O livro didático como agente de Letramento digital*. Projeto ALADIM, 2007. Disponível em: <<http://halfabyte.com/aladin/artigos.htm>> Acesso em: 30 set. 2011.

GOES, Joselma Alves de. Ocorrência e exploração pedagógica de gêneros digitais em livros didáticos do Ensino Médio. Pôster apresentado no V ENCONTRO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO – V ECLAE. Natal: UFRN, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

_____. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Brasília, *Em Aberto*, v. 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: _____. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

OLIVEIRA, Maria Estela Marques de. *Os gêneros digitais nos livros didáticos de língua portuguesa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns/PE, 2010.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TEIXEIRA, Amanda Carla Silvestre. A presença dos gêneros digitais nos livros didáticos do ensino fundamental II. In: III SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO. *Anais Eletrônicos...* Recife: UFPE, 2010. p. 1-18. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto_2010/AmandaCarlaSilvestreTeixeira.pdf> Acesso em: 10 out. 2011.

Apêndice: coleções analisadas

1. Ensino Fundamental

BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Novo diálogo*. 6.-8. anos. ed. renov. São Paulo: FTD, 2007.

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha. *Tudo é linguagem*. 6.-8. anos. São Paulo: Ática, 2009.

CAMPOS, Elisabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Leticia. *Viva português*. 6.-8. anos. São Paulo: Ática, 2009.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 6.-8. anos. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

FERREIRA, Givan et al. *Trabalhando linguagem*. 6.-8. anos. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; MARCHETTI, Greta. *Para viver juntos*. 6.-8. anos. São Paulo: Edições Sm, 2009.

SANCHES, Kátia P. G.; ANDREU, Sebastião. *Alet: aprendendo a ler e escrever textos*. 6.-8. anos. Curitiba: Nova Didática, 2007.

SOUZA, Cassia L. G.; CAVÉQUIA, Marcia P. *Linguagem: criação e interação*. 6.-8. anos. São Paulo: Saraiva, 2011.

TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. *Português: projeto radix*. 6.-8. anos. São Paulo: Scipione, 2009.

2. Ensino Médio

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 1.-3. séries. São Paulo: Moderna, 2009.

AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro. *Língua portuguesa: novas palavras*. 1.-3. séries. São Paulo; FTD, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. *Português: língua e cultura*. 1.-3. séries. Curitiba: Base, 2009.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. 1.-3. séries. São Paulo: Moderna, 2009.

TERRA, Ernani. NICOLA, José de. *Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de textos*. 1.-3. séries. São Paulo: Scipione, 2008.