

VOL IV

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL IV

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Patrícia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira
(Organizadoras)



**EDITORA
ARTEMIS**
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva

M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte

M.^a Bruna Bejarano

Diagramação

Elisângela Abreu

Revisão

Os autores

Organizadoras

Prof^a Dr^a Patricia Vasconcelos Almeida

Prof^a Dr^a Mauriceia Silva de Paula Vieira

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas

Prof. Me. Javier Antonio Alborno, University of Miami and Miami Dade College, USA

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol IV / Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-87396-27-9

DOI 10.37572/EdArt_290121279

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Almeida, Patricia Vasconcelos II. Vieira, Mauriceia Silva de Paula.

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



2021

APRESENTAÇÃO

O volume 4 do livro **“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”** se constitui a partir da seleção e organização de trabalhos que envolvem processos de ensino da língua, questões sobre formação docente dos profissionais do ensino de língua e considerações diversas sobre a grande área de estudos que a Linguagem. Entrecortado por questões teórico-práticas que envolvem majoritariamente o ensino presencial, mas que também transita entre o ensino virtual e/ou híbrido, dando destaque aos letramentos que se fazem necessários para utilização das mídias digitais no contexto educacional, este volume oferece ao leitor oportunidades de repensar teorias e práticas pedagógicas. Considerando não somente o contexto de ensino da língua portuguesa, esta obra dá lugar também à língua brasileira de sinais, a língua crioula cabo-verdiana, bem como à outras manifestações da linguagem, tais como: arte, cinema e literatura. Respeitando diversos contextos sociais, históricos e culturais, alguns dos trabalhos se desdobram em compreender as razões que determinam ou influenciam manifestações linguísticas, construções morfossintáticas no campo da medicina e construções fonológicas do português brasileiro, bem como a importância da hermenêutica na linguagem jurídica. Toda essa diversidade de temáticas só vem a enaltecer a abrangência da área dos estudos da linguagem e ressaltar sua importância para academia.

Patricia Vasconcelos Almeida
Mauriceia Silva de Paula Vieira

SUMÁRIO

PARTE 1: PROCESSOS DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 1..... 1

RELAÇÃO ENTRE GESTÃO DO SABER CIENTÍFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO EM BUSCA DA EXCELÊNCIA.

Eugénia Emília Sacala Kosi
Pedro Ângelo da Costa Pereira

DOI 10.37572/EdArt_2901212791

CAPÍTULO 2..... 14

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CONCEPÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS E DISCURSOS MULTIMODAIS

Hydelvídia Cavalcante de Oliveira Corrêa

DOI 10.37572/EdArt_2901212792

CAPÍTULO 3.....25

BANQUETE “ROMEU E JULIETA”: UMA EXPERIÊNCIA ESTESIOLOGICA COM TEATRO E GASTRONOMIA

Fernanda Silva Zaidan
Raimundo Nonato Assunção Viana

DOI 10.37572/EdArt_2901212793

CAPÍTULO 438

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE VIA AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPO DE PANDEMIA: CONCEITOS, EXPERIÊNCIA E AVANÇOS

Cleonice Maria Cruz de Oliveira
Marlon Teixeira de Faria

DOI 10.37572/EdArt_2901212794

CAPÍTULO 5.....53

MEDIATIZACIÓN, NARRATIVIDAD Y PROCESOS EDUCATIVOS

Federico Buján

DOI 10.37572/EdArt_2901212795

CAPÍTULO 662

ESCREVER SOBRE ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Alba Helena Fernandes Caldas
Cibele Moreira Monteiro Rosa

DOI 10.37572/EdArt_2901212796

CAPÍTULO 7..... 74

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL

[Carmen Pimentel](#)

DOI 10.37572/EdArt_2901212797

CAPÍTULO 8.....86

A SEMIÓTICA E AS INTERFACES DO MULTILINGUISMO: OS SOFTWARES *HAGÁQUÊ* E *AUDACITY* - PODCAST NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

[Joelma Monteiro de Carvalho](#)

[Clisivânia Duarte de Souza](#)

[Waldemir Lima de Carvalho](#)

DOI 10.37572/EdArt_2901212798

PARTE 2: A LINGUAGEM E SUAS NUANCES

CAPÍTULO 996

ESTUDO SOBRE A LINGUAGEM, CLASSIFICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS RADIOFÔNICOS

[Geane Cássia Alves Sena](#)

DOI 10.37572/EdArt_2901212799

CAPÍTULO 10.....110

DO DIÁRIO AO FACEBOOK: ITINERÁRIOS DA ESCRITA ÍNTIMA

[Carmen Pimentel](#)

DOI 10.37572/EdArt_29012127910

CAPÍTULO 11..... 123

EM RETALHOS DE MISSIVAS, A TESSITURA DE UMA REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA: “... VENHA VER, COMER, BEBER E RESPIRAR NORDESTE ...”

[Cristiane Maria Praxedes de Souza Nóbrega](#)

DOI 10.37572/EdArt_29012127911

CAPÍTULO 12..... 138

METÁFORAS EM LIBRAS

[Walkiria Neiva Praça](#)

[Adriana Dias Sambranel de Araujo](#)

DOI 10.37572/EdArt_29012127912

CAPÍTULO 13	151
LA SINGULAR RELACIÓN YO-TÚ COMO SUPUESTO DE LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA	
Saúl Mauricio Niveyro Linares	
DOI 10.37572/EdArt_29012127913	
CAPÍTULO 14	165
NOVAS FORMAÇÕES COM <i>BIO- E -ÍVORO</i> EM PORTUGUÊS	
Maria do Céu Caetano	
DOI 10.37572/EdArt_29012127914	
CAPÍTULO 15	175
APLICAÇÕES E RESULTADOS PRÁTICOS DE UM ALGORITMO FONOLÓGICO-PROSÓDICO-SILÁBICO PARA PORTUGUÊS BRASILEIRO	
Vera Vasilévski	
DOI 10.37572/EdArt_29012127915	
CAPÍTULO 16	192
UM ESTUDO SINTÁTICO-SEMÂNTICO DOS FORMATIVOS DE UNIDADES TERMINOLÓGICAS COMPLEXAS DO VOCABULÁRIO DA MEDICINA	
Bruna Moreira de Souza	
DOI 10.37572/EdArt_29012127916	
CAPÍTULO 17	205
DA REFERENCIAÇÃO À REFERENCIAÇÃO SEMIOTIZADA: UMA ABORDAGEM BAKHTINIANA	
Lícia Maria Bahia Heine	
DOI 10.37572/EdArt_29012127917	
CAPÍTULO 18	225
ASCENSÃO DO CRIOULO CABO-VERDIANO: <i>ESCOLHAS E/OU RESISTÊNCIA</i>	
Ivonete da Silva Santos	
Maria Helena de Paula	
DOI 10.37572/EdArt_29012127918	
CAPÍTULO 19	240
PETIÇÕES INICIAIS CRIMINAIS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	
Magno Santos Batista	
DOI 10.37572/EdArt_29012127919	

CAPÍTULO 20	253
NÍSIA FLORESTA E A ESCRITA FEMININA NO SÉCULO XIX	
Luma Pinheiro Dias	
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz	
DOI 10.37572/EdArt_29012127920	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	264
ÍNDICE REMISSIVO	265

CAPÍTULO 6

ESCREVER SOBRE ENSINO DE LEITURA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Data de submissão: 02/10/2020

Data de aceite: 23/11/2020

Alba Helena Fernandes Caldas

Centro Universitário de Itajubá (Fepi)

Itajubá - MG

<http://lattes.cnpq.br/7923697042602241>

Cibele Moreira Monteiro Rosa

Universidade Federal de Itajubá (Unifei)

Itajubá - MG

<http://lattes.cnpq.br/1465856973944953>

RESUMO: É indiscutível que o trabalho com leitura na escola é essencial para que a educação cumpra o papel de formar cidadãos. Sabe-se que muitas vezes o professor em sala de aula tem como fonte de orientação para o seu trabalho com a leitura apenas os documentos oficiais divulgados pelo governo, o que torna relevante a análise do modo como esses documentos tratam dos conteúdos relacionados à prática pedagógica. O objetivo deste trabalho é analisar a abordagem que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental fazem sobre leitura e seu ensino. Com fundamentação teórica na Linguística

Textual, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo, sendo selecionadas como *corpus* as seções dos PCN que abordam as práticas de leitura de textos escritos. Os resultados encontrados apontam para um texto estruturado em uma sequência lógica de fácil compreensão, com títulos e subtítulos que permitem a identificação das seções, facilitando a consulta. No entanto, a apresentação de grande parte do conteúdo por meio de tópicos resulta no uso escasso de recursos de coesão, o que impede a explicitação das relações entre as informações presentes no documento. Verifica-se também que, embora exista uma seção intitulada “Tratamento Didático dos Conteúdos”, não há detalhamento das atividades sugeridas nem exemplos que abordem contextos específicos de sala de aula. Assim, conclui-se que há nos PCN mais fornecimento de exposições teóricas do que contribuições para o exercício em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual. Parâmetros Curriculares Nacionais. Leitura.

**WRITING ABOUT READING TEACHING:
ANALYSIS OF OFFICIAL DOCUMENTS**

ABSTRACT: It is indisputable that working with reading in school is essential for

education to fulfill the role of forming citizens. It is known that often the teacher in class has as a source of guidance for his work with reading only the official documents released by the government, which makes relevant the analysis of how these documents deal with content related to pedagogical practice. The objective of this work is to analyze the approach that the National Curricular Parameters (PCN) of Portuguese Language of the final years of elementary school do on reading and its teaching. With a theoretical foundation in Textual Linguistics, the work was developed through documentary research and content analysis, and the sections of the PCN dealing with the reading practices of written texts were selected as corpus. The results found point to a text structured in a logical sequence that is easy to understand, with titles and subtitles that allow the identification of the sections, facilitating consultation. However, the presentation of much of the content by means of topics results in the scarce use of cohesive resources, which prevents the relationships between the information present in the document from being explained. It is also noted that, although there is a section entitled “Didactic Treatment of the Contents”, there is no detailing of the suggested activities or examples that address specific classroom contexts. Thus, it is concluded that there is more provision of theoretical exposures in PCN than contributions to the classroom exercise.

KEYWORDS: Textual Linguistics. National Curriculum Parameters. Reading.

1. INTRODUÇÃO

Torna-se cada vez mais evidente o papel fundamental da educação na formação de cidadãos. No entanto, isso constitui um grande desafio, tanto no âmbito das políticas públicas e dos programas nacionais, quanto no âmbito restrito das salas de aula. Diante desse desafio, diversas estratégias que visam a melhorar e a universalizar o ensino são adotadas pelo governo brasileiro, em função de objetivos específicos relacionados às demandas da sociedade de cada época e às posições ideológicas de cada governo.

Assim, surgem no final da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 5), cuja intenção é “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”, respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Pretende-se, com as propostas dos PCN, que seja desenvolvido nas escolas um trabalho que possibilite aos jovens “ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCN foram elaborados não apenas para servir de apoio a discussões e reflexões sobre a prática educativa, mas também para contribuir para a formação e atualização profissional dos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas

(Brasil 1998). Para que esses objetivos sejam atingidos, é necessário que o professor compreenda adequadamente os conceitos e orientações presentes nos PCN e que consiga transpor para sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos apresentados no documento.

Pode-se afirmar, portanto, que tão importante quanto o estudo do conteúdo dos PCN é a análise do modo como as informações são apresentadas nele. Essa constatação motivou a realização deste trabalho, desenvolvido com o objetivo de analisar como as práticas de leitura de textos escritos são abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

O trabalho, que se fundamenta teoricamente na Linguística Textual, foi realizado por meio de pesquisa documental e análise de conteúdo. Foram selecionados como *corpus* os tópicos referentes à leitura apresentados na subseção “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, que integra a seção “Conteúdos”, e também a subseção “Leitura de textos escritos”, presente na seção “Tratamento didático dos conteúdos”. Esse recorte se justifica pela relevância que a leitura adquire no processo de formação de cidadãos, uma vez que ela pode ser entendida como “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).

A apresentação de títulos e subtítulos que permitem identificar o conteúdo abordado em cada seção e subseção dos PCN facilita a consulta do documento. No entanto, não basta estruturar o texto de modo que os conteúdos desejados sejam facilmente encontrados. É preciso utilizar recursos linguísticos e apresentar informações que favoreçam a compreensão adequada tanto do conteúdo de cada seção quanto das relações que se estabelecem entre os conteúdos de diferentes seções.

Neste artigo são apresentados inicialmente conceitos referentes à coesão e à coerência textuais, que fundamentam a análise de aspectos relacionados a esses princípios da textualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, estuda-se o conceito de informatividade e analisam-se aspectos relativos à suficiência de dados nos PCN.

2. COESÃO E COERÊNCIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A coesão e a coerência são dois princípios da textualidade que, embora possam ser estudados separadamente, encontram-se firmemente relacionados na construção textual. Como evidencia Antunes (2005, p. 177), “as relações entre a coesão e a coerência são bastante estreitas e interdependentes [...], não há uma coesão que exista por si

mesma e para si mesma”. Isso significa que a presença ou a ausência de recursos de coesão em um texto interfere na construção do seu sentido.

Analisar de maneira específica a coesão significa estudar os mecanismos “que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH, 2013, p. 18). Dependendo do tipo de ligação estabelecida pelos recursos de coesão, eles recebem diferentes classificações, que variam de um autor para outro.

Fávero (2009) propõe três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial *stricto sensu*. Os recursos linguísticos responsáveis pela coesão referencial “têm a função de estabelecer *referência*, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária a sua interpretação” (FÁVERO, 2009, p. 18, grifo da autora). A coesão referencial é construída por meio da substituição e da reiteração.

Já a coesão recorrencial “se dá quando, apesar de haver retomada de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo informacional caminha” (FÁVERO, 2009, p. 26). Esse tipo de coesão é obtido por meio da recorrência de termos, do paralelismo, da paráfrase e dos recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais.

Os mecanismos de coesão sequencial *stricto sensu* assemelham-se aos de coesão recorrencial por terem a função de “fazer *progredir o texto*, fazer caminhar o fluxo informacional” (FÁVERO, 2009, p. 33, grifo da autora). No entanto, como evidencia Fávero (2009), na coesão sequencial não há retomada de elementos textuais. Ela se constrói por meio da sequenciação temporal e da sequenciação por conexão.

Como dito anteriormente, todas essas formas de coesão influenciam a coerência textual, que pode ser caracterizada como “o nível de conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestado, em grande parte, macrotextualmente” (FÁVERO, 2009, p. 61). É importante evidenciar, como fazem Costa Val (1994), Antunes (2005), Marcuschi (2008), Fávero (2009) e Koch e Elias (2009), que a coerência não depende apenas do modo como o texto é construído, mas também da relação entre autor, texto e leitor. Pode-se afirmar, portanto, que um texto só pode ser considerado coerente ou incoerente para um determinado leitor e em uma situação específica.

Analisando-se aspectos de coesão e de coerência no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, evidencia-se a relação entre esses dois princípios da textualidade e também a necessidade de considerar o contexto para o estudo da coerência. Por meio da análise da subseção intitulada “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, que integra a seção “Conteúdos”, verifica-se que as informações são apresentadas por meio tópicos, seja no interior de uma tabela, seja no formato de um

quadro. Na tabela, são citados gêneros textuais que devem ser priorizados no trabalho desenvolvido na escola (Tabela 1).

LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none">• conto• novela• romance• crônica• poema• texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none">• notícia• editorial• artigo• reportagem• carta do leitor• entrevista• charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none">• verbete enciclopédico (nota/artigo)• relatório de experiências• didático (textos, enunciados de questões)• artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none">• propaganda

Fonte: BRASIL (1998, p. 54).

A única relação que se estabelece entre os diversos gêneros apresentados na tabela é marcada pela especificação das áreas em que eles se enquadram. Como os gêneros são apenas citados, sem que haja nenhum comentário referente a cada um deles, não é utilizado nenhum mecanismo de coesão para explicitar as relações existentes.

Na apresentação dos conteúdos a serem trabalhados nas práticas de leitura de textos escritos, são apresentadas informações um pouco mais detalhadas em um quadro. No entanto, também é utilizada a estrutura de tópicos e são encontrados poucos recursos de coesão. A relação entre os diferentes tópicos se estabelece somente por meio de mecanismos de coesão referencial. Isso pode ser observado no excerto apresentado a seguir:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
 - seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:
- [...] (BRASIL, 1998, p. 55).

Observa-se que a relação entre os tópicos é evidenciada apenas por meio da repetição de itens lexicais como “gênero” e “suporte”. Não há, por exemplo, nenhum mecanismo de coesão que explicita a simultaneidade entre as ações previstas nas orientações apresentadas. Não se evidencia por meio de recursos linguísticos que, no

momento em que o leitor formula hipóteses em relação ao texto com base na análise do gênero e do suporte, ele já deve estabelecer qual procedimento de leitura é mais adequado.

A ausência de recursos de coesão para explicitar a relação entre os tópicos também pode ser observada no seguinte excerto:

- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades [sic], ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes [sic] da história de leitura do sujeito; (BRASIL, 1998, p. 56).

Verifica-se que não é utilizado sequer um mecanismo de coesão referencial que explicita a relação entre “informações [...] conseqüentes [sic] da história de leitura do sujeito” e “conhecimentos prévios”. Não se evidencia no texto que o leitor, ao ativar conhecimentos prévios, torna-se capaz também de estabelecer relações entre o texto lido em determinado momento e textos lidos anteriormente nem que essas relações podem ajudá-lo a compreender as ambigüidades, as ironias e as expressões figuradas presentes no texto, as opiniões e os valores expressos por meio dele e também as intenções do autor. São apresentados, portanto, dois conteúdos considerados importantes sem que se mostre a influência que um exerce sobre o outro.

A apresentação dos conteúdos por meio de tópicos, sem o uso de recursos linguísticos que explicitem as relações entre eles, transmite a impressão de que cada conteúdo deve ser trabalhado na escola de maneira isolada, por meio de atividades dedicadas especificamente a ele.

Na subseção “Leitura de textos escritos”, que integra a seção intitulada “Tratamento didático dos conteúdos”, as informações iniciais não são apresentadas na estrutura de tópicos. Conseqüentemente, os mecanismos de coesão se fazem mais presentes nas orientações relacionadas à caracterização do processo de leitura, por meio das quais se procura evidenciar a complexidade das atividades de leitura e a responsabilidade do professor na formação de leitores competentes. A explicitação das relações entre as diversas informações apresentadas inicialmente nessa subseção se dá por meio de diferentes recursos. A coesão referencial pode ser observada pelo uso das expressões “desses procedimentos”, “tais textos”, “nessas situações”, “nessa condição”, “nestes ciclos”, entre outras (BRASIL, 1998, pp. 69-71).

A coesão recorrencial se constrói por meio do paralelismo, como se nota no seguinte excerto, em que esse recurso coesivo é utilizado para apresentar o processo de evolução dos modos de leitura que deve ser proporcionado pelo trabalho com literatura na escola:

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos [...]; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos [...]; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p.71).

Já a coesão sequencial é estabelecida por diversos conectivos, como, “pois”, “ou [...] ou”, “como”, “ainda que”, “quando”, “assim”, entre outros (BRASIL, 1998, p.71). Verifica-se que o uso dos diferentes recursos coesivos contribui para a clareza do texto, pois explicita para o leitor dos PCN as relações entre as diversas orientações apresentadas a respeito do tratamento didático dos conteúdos de leitura.

No entanto, os mecanismos de coesão não são frequentes em toda a subseção “Leitura de textos escritos”, uma vez que as condições favoráveis às práticas de leitura são apresentadas no formato de tópicos. Essa forma de estruturação do texto não favorece o uso de recursos linguísticos que explicitem as relações entre as informações apresentadas, transmitindo a impressão de que não há interdependência entre as condições citadas. Isso pode ser observado no excerto apresentado abaixo:

- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
[...]
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem [sic]. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás. (BRASIL, 1998, pp. 71-72).

Verifica-se que não é usado nenhum recurso coesivo que explicita que os momentos de leitura livre constituem uma oportunidade para permitir que os alunos escolham suas leituras. Portanto, são apresentadas duas condições estreitamente relacionadas, mas, devido à forma como o texto é construído, parece que elas se referem a momentos distintos.

Após citarem as condições favoráveis à formação de leitores, os PCN (BRASIL, 1998) apresentam sugestões didáticas para o trabalho com leitura. Destaca-se a ausência de coesão entre essas sugestões, presentes na seção “Tratamento didático

dos conteúdos”, e as informações apresentadas na seção “Conteúdos”. Nesta seção são elencados os gêneros que devem ser privilegiados no ensino de leitura e os conteúdos que devem ser trabalhados; naquela são citados e comentados diferentes tipos de leitura: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal.

Observa-se que, ao serem apresentados os tipos de leitura, não é feita nenhuma menção aos gêneros textuais anteriormente recomendados. Não há, portanto, referência aos gêneros que podem ser trabalhados por meio de cada tipo de leitura sugerido. Cita-se apenas, na abordagem da “leitura de escolha pessoal”, que “dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos” (BRASIL, 1998, p.74, grifo nosso). Não se especifica, no entanto, que gêneros possibilitam essa atividade.

Verifica-se também que, na apresentação das sugestões didáticas, há poucas referências aos conteúdos que foram listados anteriormente. A relação entre os tipos de leitura e os conteúdos a serem trabalhados é evidenciada apenas nas seguintes passagens:

É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade [de leitura colaborativa] possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas [sic] lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. (BRASIL, 1998, pp. 72-73).

Durante a discussão [da leitura programada], além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas nos planos do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético. (BRASIL, 1998, p.73).

Considerando-se a amplitude do conceito de coerência, pode-se afirmar que o uso escasso de mecanismos de coesão nas subseções dos PCN analisadas prejudica o plano conceitual do texto. Como dito anteriormente, a coerência só é garantida na interação entre autor, texto e leitor. Uma vez que grande parte das relações entre as informações apresentadas nos PCN não é explicitada linguisticamente, o papel do leitor na construção do sentido do texto adquire significativa relevância.

Koch (2005, pp. 23-24) evidencia que,

para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural etc. – devem ser ao menos em parte compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). [...] Os mal-entendidos surgem, em grande parte, de pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(es).

Considerando essa citação, pode-se afirmar que os PCN pressupõem leitores que compartilhem os conhecimentos que não são explicitados linguisticamente, mas que são necessários para a construção do sentido do texto. Embora os PCN considerem que “muitos de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística [sic], não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes” (BRASIL, 1998, p.67), está prevista no documento a criação de situações formativas que garantam aos professores a aquisição dos conhecimentos necessários.

Como não há a garantia de que todos os professores terão acesso a essas situações formativas, é possível que a coerência do texto seja prejudicada e que, conseqüentemente, as propostas do documento não sejam transpostas de forma eficaz para a prática de ensino.

3. INFORMATIVIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Koch (2004, p. 41) afirma que “a informatividade diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada”. Isso significa que, para garantir a informatividade do texto, é necessário que haja equilíbrio entre informação dada e informação nova e que as informações não sejam apresentadas de modo totalmente previsível.

Costa Val (1994) amplia o conceito de informatividade. Segundo a autora, além de atender às exigências postuladas por Koch (2004),

o texto com bom índice de informatividade precisa ainda atender a outro requisito: a suficiência de dados. Isso significa que o texto tem que apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende. Não é possível nem desejável que o discurso explicita todas as informações necessárias ao seu processamento, mas é preciso que ele deixe inequívocos todos os dados necessários à sua compreensão aos quais o recebedor não conseguirá chegar sozinho. (COSTA VAL, 1994, pp. 14-15).

É com o sentido proposto por Costa Val que a informatividade é abordada neste trabalho, uma vez que a suficiência de dados é um fator essencial para que os propósitos do texto sejam atingidos.

Nos PCN, na subseção “Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos”, que integra a seção intitulada “Conteúdos”, são citados os gêneros que devem ser privilegiados na prática de leitura de textos, mas não há informações que os definam ou que especifiquem o tratamento didático adequado a cada um deles. Uma vez que alguns gêneros listados apresentam características semelhantes, como a novela e o romance, o conto e a crônica, a notícia e a reportagem, a ausência de definições prejudicam a informatividade do texto, podendo comprometer um de seus objetivos, que é orientar o trabalho com gêneros na escola.

Quanto às informações referentes ao tratamento didático, ressalta-se que, embora os PCN recomendem que a prática de leitura deva se diferenciar em função do gênero selecionado, não há orientações específicas relativas ao modo como se deve efetivar o trabalho com cada um dos gêneros sugeridos.

Observa-se ainda que, na apresentação dos conteúdos, são utilizados termos técnicos da Linguística Textual sem que haja a definição deles, como se nota no seguinte trecho:

- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de *pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas)* autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades [*sic*], ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor. (BRASIL, 1998, p. 56, grifo nosso).

Também são utilizados termos técnicos na subseção “Leitura de textos escritos”, inserida na seção “Tratamento didático dos conteúdos”, como exemplifica o seguinte excerto: “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, [...]. Trata-se de uma atividade que implica *estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação*, sem as quais não é possível proficiência.” (BRASIL, 1998, p. 69, grifo nosso).

Verifica-se que há grande quantidade de informações novas no texto sem que sejam apresentados dados necessários a sua compreensão. A ausência de esclarecimento das informações compromete a construção do sentido do texto por parte de leitores que não tenham os conhecimentos prévios pressupostos pelos PCN. Como dito anteriormente, há, nos PCN, a orientação de que sejam oferecidas aos professores oportunidades de formação, as quais podem proporcionar os conhecimentos necessários à compreensão dos termos da Linguística Textual utilizados no documento. No entanto, não há como garantir que todos os professores terão acesso à capacitação recomendada.

Embora a seção seja intitulada “Tratamento didático dos conteúdos”, observa-se que ela possui um enfoque mais teórico do que metodológico. São apresentadas orientações gerais, desacompanhadas de exemplos, as quais não contribuem para a

efetivação da transposição didática sinalizada pelos PCN. Isso pode ser observado no seguinte excerto:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p.71).

Na leitura do excerto, é possível indagar como as “pontes” podem ser construídas, que “conexões” são necessárias e como devem ser desenvolvidas as propostas sugeridas. Não é apresentado nenhum exemplo de como efetivar as práticas recomendadas. A insuficiência de dados também é observada no trecho apresentado a seguir:

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações. (BRASIL, 1998, p.70).

Verifica-se que não é sugerida nenhuma atividade que exemplifique como é possível fazer o aluno “pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe”. Mais uma vez, reforça-se a ideia de que a ausência de dados pode dificultar a compreensão do leitor.

Realça-se que não é necessário que sejam explicitadas todas as informações nos PCN. No entanto, é preciso que sejam apresentados dados que esclareçam o sentido dos termos técnicos, tornando a linguagem mais acessível ao professor, e exemplos que contribuam para a prática pedagógica. Dessa forma, o caráter metodológico dos PCN se tornaria mais evidente, propiciando de maneira mais efetiva melhorias nas práticas de leitura desenvolvidas no ambiente escolar.

4. CONCLUSÃO

Por meio da análise das seções dos PCN que tratam de práticas de leitura de textos escritos, evidenciou-se que, como grande parte do texto é apresentada na forma de tópicos, há poucos recursos coesivos explicitando as relações entre as informações expostas no documento. A ausência de elementos linguísticos que evidenciem as conexões é observada tanto no interior de cada seção analisada quanto no modo como uma seção se relaciona à outra. Cabe ao leitor inferir as relações pressupostas pelo texto, o que exige conhecimentos prévios nas dimensões linguística, teórica e metodológica.

Uma vez que não há garantia de que todos os leitores possuirão esses conhecimentos, a coerência textual pode ficar comprometida. Essa possibilidade é prevista pelos PCN, que sugerem a realização de atividades que possam contribuir para a formação do professor. No entanto, não são todos os professores que têm acesso a essa oportunidade. Dessa forma, as lacunas de compreensão geradas pelos PCN resultam em grande parte do fato de sua coerência depender de um contexto cognitivo que não é compartilhado por todos os leitores.

A ausência de dados explícitos também compromete a informatividade do texto. Faltam, sobretudo, informações relacionadas a conceitos da Linguística Textual e exemplos de atividades que poderiam favorecer a transposição didática, o que torna o texto excessivamente teórico. Isso dificulta a consecução dos objetivos estabelecidos pelos PCN, principalmente o de servir de apoio para a formação e atualização profissional dos professores, auxiliando-os no planejamento de suas aulas.

A análise desenvolvida corroborou a ideia de que não são apenas as informações e as orientações contidas nos PCN que devem ser analisadas, mas também o modo como elas são apresentadas, pois foi observado que o excesso de informações implícitas pode comprometer a compreensão textual. Conclui-se, portanto, que, para os PCN contribuírem para a melhoria do sistema educativo brasileiro, não basta que sejam apresentadas neles considerações relevantes. É necessário que se criem mecanismos para garantir que os professores tenham condições de compreender adequadamente as propostas do documento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. 2005. *Lutar com palavras: coesão e coerência*, São Paulo, Parábola.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*, Brasília, MEC/SEF.
- COSTA VAL, Maria da Graça. 1994. *Redação e textualidade*, São Paulo, Martins Fontes.
- FÁVERO, Leonor Lopes. 2009. *Coesão e coerência textuais*, 11ª ed., São Paulo, Ática.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 2004. *Introdução à Linguística Textual*, São Paulo, Martins Fontes.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 2005. *Desvendando os segredos do texto*, 4ª ed., São Paulo, Cortez.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. 2013. *A coesão textual*, 22ª ed., São Paulo, Contexto.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2009. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*, São Paulo, Contexto.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, São Paulo, Parábola.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 14, 16, 17, 18, 20, 36, 37, 40, 41, 45, 47, 49, 50, 78, 86, 87, 89, 92, 94, 222,
Argumentação 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 252
Arte 22, 26, 27, 28, 30, 32, 36, 53, 61, 105, 136, 151, 152, 157, 163, 221, 258, 262
Avaliação 1, 2, 3, 11

B

Blog 22, 45, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122

C

Câmara Cascudo 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136
Classificação e construção 96
Colaborativa 21, 22, 24, 69, 86, 91
Combinações sintagmáticas 193, 194, 200
Crioulo cabo-verdiano 225, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 236, 237
Cultura 5, 9, 10, 17, 26, 27, 28, 30, 36, 44, 57, 61, 64, 78, 79, 82, 85, 92, 125, 129, 130, 131,
134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 157, 162, 163, 210, 224, 225, 226, 227,
228, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 242, 255, 263

D

Dialogismo 74, 81, 84, 205, 218
Diário 25, 29, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 258, 259, 262

E

Educação feminina 253, 258
Elementos neoclássicos 165, 166, 167, 168, 172, 173
Enfoque 71, 77, 151, 152, 205, 208, 212, 213, 222
Ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 36,
37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 62, 63, 64, 69, 70, 73, 74, 78, 81, 84, 86, 87,
88, 89, 94, 110, 122, 173, 190, 219, 221, 222, 234, 237, 238, 251, 255
Escrita feminina 112, 253
Estesiológica 25, 28, 36
Estilo 20, 74, 81, 84, 96, 97, 100, 108, 133, 242, 243
Estratégias argumentativas 240, 244, 246, 249

Experiencia 3, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 42, 49, 50, 51, 68, 78, 106, 139, 141, 142, 143, 145, 147, 151, 152, 153, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 228, 253, 261, 263

F

Facebook 22, 110, 111, 118, 119, 120, 121, 122

Fanfictions 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84

Formação de palavras 165, 166, 167

Frases idiomáticas 2, 9

G

Gastronomia 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37

Gêneros textuais 19, 44, 45, 51, 66, 69, 96, 110, 112, 117, 122, 189

Grafema-fonema 175, 176, 177

H

Hermenêutica 151, 152, 153, 156, 158, 160, 161, 162, 164

I

Internet 20, 45, 48, 49, 50, 56, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 88, 90, 92, 95, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 120, 121, 169, 189, 205, 206, 242

L

Leitura 20, 22, 27, 43, 44, 45, 51, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 85, 90, 110, 111, 113, 116, 120, 124, 175, 177, 178, 181, 185, 189, 190, 224, 239, 251, 259, 264

Leitura e escrita 44, 74, 77, 78, 81

Letramento digital 14, 16, 20, 21, 24, 38, 43, 44, 45, 47, 51, 52, 86, 87, 89, 93, 94

Libras 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Linguagem 4, 5, 9, 12, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 28, 44, 72, 86, 88, 90, 91, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 106, 108, 111, 113, 116, 117, 119, 120, 126, 135, 136, 139, 140, 141, 174, 178, 185, 193, 194, 195, 200, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 221, 222, 223, 225, 229, 238, 242, 244, 246, 247, 251

Língua minoritária 225, 229

Língua oficial 6, 7, 225, 229, 233, 236

Língua Portuguesa 1, 2, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 51, 62, 64, 73, 95, 110, 137, 139, 142, 147, 169, 173, 174, 175, 179, 190, 198, 212, 230, 233, 234, 235, 236, 238

Linguística Textual 62, 64, 71, 73, 126, 136, 205, 209, 215, 222, 223, 251

M

Mediatização 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 61

Metáfora 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 212

Morfologia 8, 149, 165, 166, 173, 180, 182, 204

Multiletramentos 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24

N

Narratividade 53, 54, 57, 58, 60

Nísia Floresta 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263

Nordeste 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 152, 164, 254

P

Padrões formativos 192, 193, 194, 202

Parâmetros Curriculares Nacionais 62, 63, 64, 65, 70, 73

Petições iniciais 240, 241, 242, 243, 247, 250, 251

Português brasileiro 136, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 189

Português Europeu 2, 6

Processos educativos 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Profissionalização 38, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51

R

Referenciação semiotizada 205, 206, 208, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 222

Representações discursivas 123, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 136, 137

Rupturas 38, 59, 111, 259

S

Semiótica 16, 17, 22, 53, 54, 86, 88, 91, 95, 140, 223

Sílaba 19, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 189

T

Teatro 12, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 36, 37

Terminologia 107, 169, 193, 195, 198, 203, 204

Texto 5, 7, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 40, 44, 47, 48, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 86, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 108, 110, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 135, 136, 137, 145, 146, 149, 152, 157, 175, 176, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 189, 191, 196, 197, 205



**EDITORA
ARTEMIS**