

LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DA ESTRUTURA (SUMÁRIO) E DO CONTEÚDO DE CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS

Myrna Andreza da Silva Alves ¹
Anderson Soares e Silva Cândido ²
Prof. Dr. Hermano de França Rodrigues³

RESUMO:

Este trabalho objetiva verificar e analisar a estrutura e o conteúdo de específicos capítulos do livro didático (2004), destinado ao Ensino de Língua Portuguesa. Apontaremos como o livro foi estruturado, a escolha dos conteúdos e as formulações de atividades disponibilizadas para seu público, isto é, para os discentes. Levando em consideração a respeito da utilização deste material como ferramenta exclusiva em sala de aula e se o mesmo supri todas as necessidades necessárias, nossa preocupação é tentar entender, a partir de nossa compreensão ancorada às de alguns teóricos, se o livro supracitado contribui de maneira significativa para a aprendizagem reflexiva do alunado, e se não, o que poderíamos pensar e apontar para melhorar a organização desses materiais didáticos e qual/quais caminhos o professor pode tomar para complementar as lacunas deixadas pelo livro didático. Para amparo teórico, recorreremos aos escritos de Bunzen (2006)/(2013), Mendonça (2006)/(2013) Francelino (Org.2011), Halmenschlager (2005); aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e Marconi e Lakatos (2003). Partindo de nossas escolhas e amparos teóricos, buscamos situar nossas defesas de ideias e críticas, uma vez que, a nós é cabível fazer a mediação e a ligação entre os assuntos abordados. Assim sendo, é possível considerar que apenas a proposta do material apresentado, levando em consideração a base teórica, não assiste de forma totalitária para o aprendizado do aluno. Diante do exposto, é necessário ressaltar que o livro deve ser usado como um dos recursos em sala de aula, como um amparo e não como um objeto exclusivo a ser seguido. Concluímos que as definições das orações subordinadas substantivas, talvez, não sejam suficientes para que o alunado as compreenda e, na prática, venha a usá-las. Portanto, é fundamental, que o docente saiba se utilizar de elementos pedagógicos para preencher as lacunas do livro didático, para que possa proporcionar o melhor Ensino de Língua Portuguesa possível.

Palavras-chave: Ensino. Língua Portuguesa. Livro didático.

¹ Graduanda do Curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, myrna10_pb@hotmail.com;

² Graduado do Curso de Letras Português da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, andportinari@gmail.com;

³ Professor e Doutor em Letras Português da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, hermanorg@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Trabalhar os conteúdos didáticos, em sala de aula, no caso desta pesquisa, os de Língua Portuguesa, requer do professor uma série de elementos prévios para que a aula não venha a produzir resultados contrários àqueles esperados pelo corpo docente. Os livros didáticos podem servir de amparo, ou seja: o livro é uma ótima ferramenta para nortear/direcionar o professor na hora de escolher um determinado conteúdo e auxiliá-lo na hora da prática em sala de aula. Entretanto, é cabível mencionar, que o livro não deve ser tomado como único ponto de partida, muito menos, como material exclusivo a ser seguido.

A grande crítica levantada por muitos teóricos (que serão mencionados mais adiante), a respeito da utilização do livro como ferramenta exclusiva, é que esse material está longe de suprimir todas as necessidades de aprendizagem do corpo docente. O livro didático, muitas vezes, deixa muito a desejar. São, em maioria, fragmentados, isto é, separam os conteúdos que compõem a disciplina de Língua Portuguesa como se as categorias — Literatura — Gramática — Produção Textual — fossem componentes de matérias diferentes. E não são!

Não obstante, essas questões circulam e são mui debatidas nas universidades entre alunos de graduação e professores. Dentre muitas questões, surgem aquelas primordiais que dão o impulso ao debate: Por que as aulas de Língua Portuguesa continuam a ser ministradas desta forma? Como se as categorias — Literatura — Gramática — Produção Textual — fossem componentes distintos? Como contornar esse quadro? Por que os métodos dos teóricos quase nunca são aplicados? Por que o livro didático ainda circula nas escolas mesmo tendo essa “problemática”?

De fato, essas questões não surgiram do agora, elas vêm fazendo parte de muitas pesquisas acadêmicas com o objetivo de, talvez, encontrar uma solução.

METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao pensar sobre o método como parte do processo de desenvolvimento desta pesquisa, é apropriado dizer que se trata apenas de um pequeno “recorte”, isto é, de uma simples análise sobre — capa — sumário e capítulo escolhido, tendo como *corpus* o livro didático “Português Linguagens — literatura — produção de texto — gramática”, dos autores Willian Roberto Cereja (2004) e Thereza Cochar Magalhães (2004). Neste

estudo, temos como proposta, verificar — em primeiro plano — como se deu a organização estrutural (sumário e capa) e — em segundo — o aspecto de conteúdo. Neste último, busca-se analisar o capítulo seis, no qual se encontra a questão de “classificação das orações substantivas” e os capítulos destinados ao trabalho com Literatura e Produção de Textos (7, 8) respectivamente.

Levando em consideração tais contextos, nossa pesquisa se situa num método bibliográfico, que segundo Marconi e Lakatos (2003), “compreende oito fases distintas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 44). Desta forma, buscamos a escolha do tema, dos conteúdos a serem analisados tendo como “amparo” os teóricos já citados, para embasar nossa pesquisa, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. (...). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 183).

Partindo de nossas escolhas e amparos teóricos, buscaremos situar nossas defesas de ideias e críticas, uma vez que, a nós é cabível fazer a mediação e a ligação entre os assuntos abordados. Podemos compreender isso no trecho em que Marconi e Lakatos (2003, p.158) escrevem que “A soma do material coletado, aproveitável e adequado variará de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes para seu trabalho.” Desta forma, utilizaremos, a partir de então, para compreendermos como se deu o processo de organização — tanto estrutural quanto de conteúdo — o livro didático “Português Linguagens — literatura — produção de texto — gramática”, dos autores Cereja; Magalhães (2004).

ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL: como estão organizados (sumário e capa) no livro em questão?

Quanto ao quesito estrutural do *corpus* (livro didático), observamos, logo na capa, a fragmentação dos conteúdos que serão abordados, pois os eixos— literatura — produção de texto — gramática — estão disponibilizados logo abaixo do tema central (Português Linguagens).

Fig. 1: Capa do livro



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2004)

Podemos notar como os autores já trazem a ideia de trabalhar cada quesito da Língua Portuguesa de uma maneira particular. Claro que isso pode ser apenas uma forma de tentar organizar melhor os conteúdos do livro, de modo que o professor, ao deparar-se com tal situação, tem (ou não) a liberdade de fazer a ponte entre um e outro e trabalhá-los conjuntamente. Entretanto, nem sempre é o que acontece. Esse tipo de organização pode contribuir para o modelo de ensino que Bunzen (2006) e Mendonça (2006) criticam, a saber:

Não podemos negar que o ensino formal e sistemático da produção de textos *escritos*, nas últimas décadas, o currículo da disciplina Língua no Ensino Médio (EM). Em algumas escolas (principalmente nas particulares), essa produção escrita acontece nas chamadas “aulas de redação”, ministradas por um professor especialista, que não é percebido, muitas vezes, nem pelos outros docentes nem pelos próprios alunos, como um professor de “leitura”, de “gramática” e de “literatura”, mas sim como um professor de redação (BUNZEN; MENDONÇA, p. 138, 2006).

Mediante a citação, podemos compreender que o livro didático, talvez, seja estruturado dessa forma porque assim tem sido o padrão escolar. Esse tipo de “perfil profissional e disciplinar é uma consequência evidente da *pedagogia da fragmentação* que em vez de favorecer a trans/inter/disciplinaridade, fragmenta as próprias disciplinas escolares em pequenos blocos monolíticos”, escreve (BUNZEN; MENDONÇA, p.139-140, 2006), parafraseando (KLEIMAN & MORAES, 1999).

Já no sumário, os conteúdos estão intercalados, ou seja, estão disponibilizados da seguinte maneira: capítulos 1º ao 4º (literatura); 5º e 6º (língua: reflexão e uso), 7º (literatura), 8º (produção de textos) e, assim por diante.

Fig. 2: sumário do livro

	Leitura: "Psicologia de um vencido"	24
	Antologia	25
Capítulo 2	A linguagem do Modernismo	27
Literatura	Leitura: "As janelas", de Apollinaire, "São Paulo", de Blaise Cendrars, e "O capoeira", de Oswald Andrade	27
	Leitura: "Poética", de Manuel Bandeira	30
	A imagem em foco: <i>Guernica</i> , de Picasso	31
Capítulo 3	Do texto ao contexto modernista	32
Literatura		
Capítulo 4	Vanguardas em ação	36
Literatura	Leitura: fragmento do Manifesto Futurista	37
	As vanguardas europeias	38
	A vanguarda brasileira	44
	A Semana de Arte Moderna	45
	Leitura: "Os sapos", de Manuel Bandeira	46
Capítulo 5	O roteiro de cinema	48
Produção de texto	Trabalhando o gênero	48
	Produzindo o roteiro de cinema	52
Capítulo 6	Período composto por subordinação: as orações substantivas	54
Língua: uso e reflexão	Classificação das orações substantivas	56
	Orações substantivas reduzidas	58
	As orações substantivas na construção do texto	60
	Semântica e interação	61
Capítulo 7	A primeira fase do Modernismo. Os Andrades	63
Literatura	A primeira fase do Modernismo	63
	Oswald de Andrade: o antropófago do Modernismo	66
	Leitura: "Brasil"	68
	Mário de Andrade: vanguarda e tradição	70
	Leitura: fragmento de <i>Macunaíma</i>	73
	Sugestão de leitura extraclasses	75
	Antologia	77
Capítulo 8	A crônica	78
Produção de texto	Trabalhando o gênero	78
	Produzindo a crônica	81

Fonte : (CEREJA; MAGALHÃES 2004)

Os capítulos vão se alternando com pequenas diferenças dos já citados acima. Apesar de estarem intercalados, apresentam-se de maneira separadas, isto é, cada eixo (literatura. Produção textual. Gramática) é estruturado como se fossem disciplinas diferentes e não de uma só matéria (Língua Portuguesa). Nos capítulos selecionados para a produção textuais, encontram-se excelentes textos, de diferentes gêneros, porém, no quesito atividades, busca-se explorar apenas definições. Com base no exposto, não parece — em primeiro plano — que os autores buscam trabalhar com a produção textual em si. Mas, estas questões não são objetos de estudo nosso. Por hora, este trabalho irá deter-se ao assunto de Língua: reflexão e uso, especificamente, o capítulo seis, como já fora mencionado.

CAPÍTULO SEIS EM ANÁLISE: organização do assunto e classificação das orações substantivas

Segundo, Cereja e Magalhães (2004), oração substantiva é aquela que desempenha “no período as mesmas funções que o substantivo pode exercer nas orações: *sujeito, objeto direto, predicativo, complemento nominal e aposto*. Assim, de acordo com sua função, recebe as seguintes denominações: *subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, predicativa, completiva nominal e apositiva*.” (p.56). Aqui temos a definição gramatical das orações substantivas dada pelos autores já citados. Na oração substantiva subjetiva, os autores a definem como “função de sujeito da oração de que depende ou em que se insere: Constaque as contas de água e luz foram pagas.” (consta como (oração principal) e tudo que está após o (que) como (oração subordinada,

Língua Portuguesa no Ensino Médio: Reflexões teórico-metodológicas, no capítulo desenvolvido por Trindade (2011), sob a organização de Fracelino (2011), que o ensino fragmentário da gramática não resolve a problemática do Ensino de Língua. Nas palavras da autora,

Destacam-se aqui dois problemas abordados na literatura sobre o tema. O primeiro é conceitual, *pois ensino da norma tem sido concebido como restritamente ensino de gramática*. (...) faz-se com base em uma única definição, a de gramática prescritiva ou normativa. O segundo problema é metodológico e resulta do recorte que se faz na própria gramática, ao se elegerem os conteúdos a serem trabalhados na disciplina (TRINDADE, 2011, p.90).

Utilizar o texto literário apenas para fragmentá-lo, com o objetivo de retirar exemplos gramaticais não fornece aprendizado. Pois, “por meio de situações dialógicas, o professor, então, vai levantar os conhecimentos prévios do grupo em relação a esses conteúdos” Halmenschlager (2005, p. 76). É preciso usar metodologias dialógicas para além da forma. Isto é, se a pretensão é ensinar as (or. Subordinadas Substantivas) apenas sob o viés gramatical, ótimo! Caso contrário é preciso que o docente conheça o contexto, que se utilize do livro com direcionamento, mas também, busque criar uma relação dialógica entre texto e contexto. Esta proposta de ensino com a intenção proporcionar ao aluno o aprendizado está nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (1997). Na qual,

A avaliação deve ser compreendida como constitutiva da prática educativa, dado que é a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem o que os alunos sabem e como que possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade (BRASIL, 1997, p.95).

Logo, o conteúdo a ser trabalhado deve explorar não só os aspectos formais da língua, mas também, o contexto situacional. É necessário Trindade, “uma abordagem a partir da gramática reflexiva” (TRINDADE, 2011, p. 125), para que a aprendizagem torne-se, digamos, mais significativa.

CAPÍTULO SETE EM ANÁLISE: que/quais temática(s) aborda(m)? Como o material literário está disponibilizado?

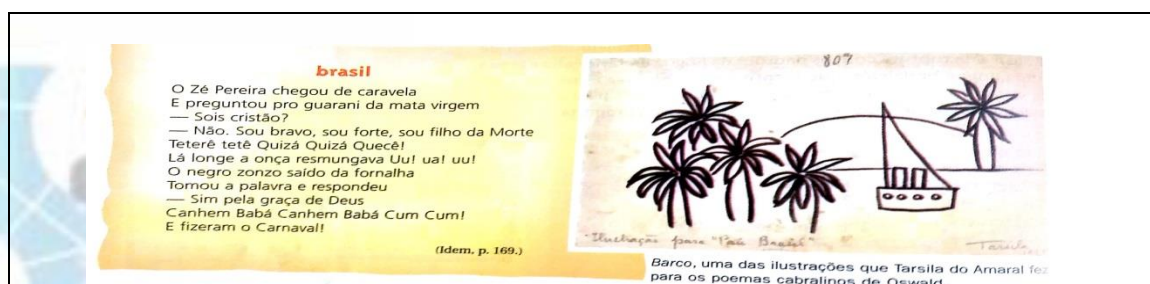
No capítulo destinado à abordagem com a Literatura, recorreremos ao capítulo sete, intitulado como *A primeira fase do modernismo. Os Andrades*. Neste eixo, percebemos, no sumário, que a esquematização tem como proposta trabalhar a primeira fase do modernismo. Tratando-se de conteúdo, o texto traz diferentes gêneros

para serem explorados. A ideia de gênero aqui está para o âmbito textual. Há uma multiplicidade de textos verbais (cujas palavras dão materialidade a um conjunto de ideias) e textos não verbais (cujas formas, cores e dimensões configuram os quadros, as imagens de encenações de teatro etc). Para gêneros textuais, Marcuschi diz que:

A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos (gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.) [...] O trato de gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p. 147-149).

Isto é, os gêneros textuais estão presentes no nosso dia a dia através do trabalho com a linguagem, possibilitando a interação entre o texto e o contexto. Ao iniciar o capítulo, nos deparamos com um quadro de Tarsila do Amaral “o pescador” (1925), em seguida, os autores discorrem sobre o período histórico. Infelizmente, algumas obras apresentadas pelos autores, neste capítulo, estão em pequenos recortes ou trechos. É verdade que nem sempre é possível trabalhar com a obra completa, por exemplo, os romances. Entretanto, os autores têm muitas outras opções das quais podem trabalhar o texto integral, como: contos, crônicas e poesia. No caso do texto poético, podemos perceber que os autores disponibilizam os poemas completos de Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Isso é um ponto muito positivo, uma vez que, o aluno passa a ter o contato com o conteúdo integral.

Fig. 5: texto verbal e não verbal



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES 2004, p. 68)

Acima, temos um bom exemplo apresentado pelos autores, pois o texto de Oswald de Andrade encontra-se completo e, ainda melhor, faz diálogo com outro texto (não verbal) “Barco” de Tarsila do Amaral. Neste ponto, percebemos que o capítulo sete exerce uma função diferenciada em relação ao cap. (seis), que, ao ter contato com

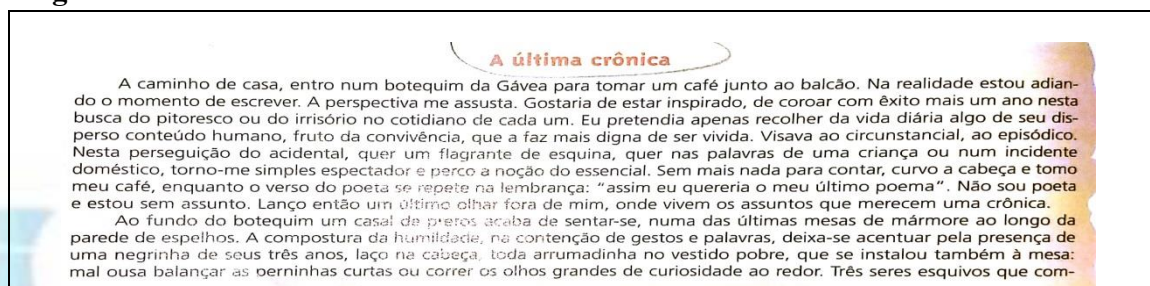
esses textos — verbais e não verbais — os docentes poderão abordar vários assuntos, tais como: intertextualidade, interdiscursividade entre outros.

CAPÍTULO OITO EM ANÁLISE: estrutura, conteúdo e atividades: como se configuram?

Nossa breve análise agora entrará no eixo da Produção de Texto e Leitura. O capítulo oito aborda o gênero crônica. Para entendermos melhor sobre o gênero em questão, segundo Candido (1993, p. 23), a crônica nos envolve, enquanto narrativa, “[...] Por meio dos assuntos, da composição solta, do ar de coisas sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia”. Sem dúvida, possui a capacidade de situar o leitor e o seu espaço dentro da narrativa.

A escolha das narrativas (crônicas) feita pelos autores é excelente. Detectamos, pelo menos, três textos completos: *A última crônica*, de Fernando Sabino; *Carioca faz festa na praia para eclipse*, de Felipe Mendes e *As forças do Além*, de Antonio Prata. “A última crônica”, de Fernando Sabino, é um texto muito rico em diversos aspectos, dentre eles, a reflexão acerca do mundo e do processo criativo; da segregação social, étnico e econômico; aspecto da “felicidade” mesclada à simplicidade da vida entre outras questões.

Fig. 6 “trecho de A última crônica”



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 78)

No entanto, nossa crítica parte, não das escolhas dos textos, que são excelentes, mas sim, da proposta de atividade apresentada pelos autores do livro didático para se trabalhar com as crônicas. Percebemos que a maioria das atividades busca explorar apenas elementos gramaticais e elementos de conceituação (o que é crônica, por exemplo). Não é que não se deva cobrar do alunado questões assim, não é sobre isso que estamos nos referindo. Criticamos por esse estilo de atividade ter predominância, no lugar de tentar explorar os elementos de interpretação, de possibilidades de sentidos, de

assuntos outros que podem ser extraído do texto, por exemplo: o contexto histórico-social dos personagens negros, o espaço que personagens brancos e negros estão inseridos etc. Vejamos o modelo de atividades:

Fig.8: Atividades

7. A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo e, antes de ser publicada em livro, costuma ser veiculada em jornal ou revista. No início da crônica em estudo, o cronista conta que parou num botequim para tomar café no balcão, mas, na verdade, estava com esse gesto adiando o momento de começar a escrever. Ao falar da falta de assunto, o cronista revela onde procura material para escrever.

a) Onde ele procura assunto? *No cotidiano, na vida diária.*

b) Em que consiste esse material? *Dê exemplos. Em fatos que constata no cotidiano, como, por exemplo, um flagelo do cotidiano, os problemas de uma criança, um incidente doméstico.*

Fonte : (CEREJA; MAGALHÃES 2004, p. 79)

Observando as questões acima, podemos ter uma noção do que fazem com o texto. Fragmenta-os, reduz-o à simples extração de elementos que não possibilita a reflexão dos discentes. Podemos pensar o seguinte: é válido que as questões comecem bastante simples e vá aumentando seu grau de dificuldade, isto é verdade! Contudo, ao partimos para a questão de número seis...

Fig. 9: continuação de atividades

6. Como a maioria dos gêneros ficcionais, a crônica pode ser narrada no presente ou no pretérito.

a) Que tipo de tempo verbal predomina na crônica em estudo? *O presente do indicativo.*

b) Que efeito de sentido a escolha desse tempo verbal confere ao texto?

O leitor é conduzido pelo cronista; envolve-se com os pensamentos e dificuldades dele e participa da cena descrita por ele.

*nhecemos, ou como é recriada p
lances. Estabelecendo essa estraté
bém o princípio básico da crônica.
A história de nossa literatura
tância de um descobrimento: ofic
nasceu da crônica.* (Jorge de Sá. *A crônica.*)

Fonte : (CEREJA; MAGALHÃES 2004, p. 80)

Há a cobrança somente dos tempos verbais nestas questões apresentadas. Esse método, de aplicação de exercício, não possibilita que o alunado faça a ponte entre o texto e contexto (em que fora produzida a crônica) e o contexto no qual ele se insere enquanto sujeito, uma vez que “as nossas atividades são realizadas no mundo social, pois os contextos não estão já dados; os participantes na interação criam, de fato, contextos de ação”(KLEIMAN, 2006, p. 25). Talvez, o fato de não elaborar atividades para que venha cobrar do alunado mais reflexão, seja devido à ideia que nossa sociedade construiu, ao logo do tempo, sobre o espaço escolar, de que dos “alunos nada se espera, porque “não são leitores” ou “não gostam de ler”, de fato não entendem o texto que lhes é apresentado; por outro lado, esses mesmos alunos conseguem entender textos de nível de dificuldade semelhante se o professor ou adulto acredita em sua capacidade(KLEIMAN, 2006, p. 25). Ou seja, é preciso que o docente, em sala de aula,

pense em medidas para inserir o texto dentro do contexto, tenha o objetivo de transformar esse quadro. Pois o alunado precisa ser visto como um indivíduo capaz e não ao contrário. Entretanto, nem todas as atividades referentes às crônicas, no livro didático dos autores (CEREJA; MAGALHÃES, 2004) buscam abordar o texto com a finalidade de extrair apenas elementos gramaticais. Vejamos a figura abaixo:

Fig.10: proposta de atividade

À semelhança do que fez o autor da crônica lida, pense em uma situação do cotidiano que tenha sido vivida por você, ou por um familiar ou amigo seu, e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma brincadeira de infância, uma festa de aniversário, um episódio engraçado, um encontro inesperado, um momento cons- trangedor, um amor não correspondido, um episódio relacionado a conflito de gerações, a colocar ou não colocar *piercing*, a fazer ou não uma tatuagem, a sua "tribo", a sua participação num campeonato esportivo ou como integrante de uma banda ou como ator (atriz) de uma peça de teatro, etc.
Ao escrever, siga as instruções apresentadas na proposta anterior.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES 2004, p. 83)

Esta atividade acima foge do contexto das demais porque ao ler a crônica “*As forças do além*”, de Antônio Prata, o aluno estará diante de uma situação que, provavelmente, tenha presenciado, ou ouvido de alguém... A atividade vem não só com a proposta da leitura e escrita, mas também, ativa, nos discentes, outros mecanismos como: a imaginação e a reflexão acerca do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nos cabe considerar que a proposta apresentada no livro didático, levando em consideração a base teórica citada, não contribui completamente, de forma significativa, para o aprendizado do aluno. Entretanto, não podemos esquecer que o livro deve ser usado apenas como um dos recursos em sala de aula, e não como um objeto exclusivo a ser seguido. O problema está na proposta, talvez, das atividades. Ainda, não podemos deixar de lado a última atividade, a qual requer do aluno elementos além da sala de aula e da gramática. Requer o conhecimento do contexto, a reflexão do texto, e a reelaboração do mundo. Assim sendo, concluímos que as definições das orações subordinadas substantivas, talvez, não sejam suficientes para que o alunado as compreenda e, na prática, venha a usá-las. Portanto, é fundamental, que o docente saiba se utilizar de elementos pedagógicos para preencher as lacunas do livro didático, para que possa proporcionar o melhor Ensino de Língua Portuguesa possível.

Referências

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997a., 10 volumes

BUNZENe MENDONÇA (Orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editora, 2013.

BUNZENe MENDONÇA (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

CANDIDO, Antônio. **A vida ao rés do chão**. In: CANDIDO, Antonio. Recortes: São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

CEREJA; MAGALHÃES. **Português: linguagens**: volume III. Ed. 4. São Paulo: Atual, 2004.

FRACELINO, Pedro Farias (Org). **Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Médio**: Reflexões Teórico- Metodológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

HALMENSCHLAGER, Sue Ellen de Lima Calvario. **Material impresso e gêneros textuais**: princípios e meios de comunicação para a aprendizagem. São Paulo. Erica, 2015.

Disponível: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536522289/cfi/63!/4/4@0.00:32.3> .acesso em: 20/03/2020.

MARCONI, M. de, Andrade; LAKATOS, E. Maria. **Fundamentos de metodologia científica**: 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india Acesso em: 20/03/2020.

